

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**



**A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL:
ENTRE O SABER E O FAZER SABER POÉTICO, COM A PALAVRA, OS
CORDELISTAS**

JULY RIANNA DE MELO

**CARUARU
2017**

JULY RIANNA DE MELO

**A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL:
ENTRE O SABER E O FAZER SABER POÉTICO, COM A PALAVRA, OS
CORDELISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva
Coorientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza

**CARUARU
2017**

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 – 1242

M528c Melo, July Rianna de.
A consciência metatextual do gênero discursivo cordel: entre o saber e o fazer saber poético, com a palavra, os cordelistas. / July Rianna de Melo. – 2017.
254f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva
Coorientador: Fábio Marques de Souza.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Gêneros literários. 2. Análise do discurso literário. 3. Literatura de cordel. 4. Poética. I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Souza, Fábio Marques de (Coorientador). III. Título.

370 CDD (23. ed.) UFPE (CAA 2017-249)

JULY RIANNA DE MELO

**A CONSCIÊNCIA METATEXTUAL DO GÊNERO DISCURSIVO CORDEL:
ENTRE O SABER E O FAZER SABER POÉTICO, COM A PALAVRA, OS
CORDELISTAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, dentro da linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação Contemporânea.

Aprovado em: 14/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. **Alexsandro da Silva** (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. **Fábio Marques de Souza** (Coorientador)

Universidade Estadual da Paraíba

Prof^o. Dr. **Artur Gomes de Moraes** (Examinador interno)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. **Ana Maria de Oliveira Galvão** (Examinadora externa)

Universidade Federal de Minas Gerais

*Dedico esta obra, especialmente,
aos meus avós: Antônio Beco da Silva (Asa Branca) e
Julia Maria, in memoriam*

AGRADECIMENTOS

Na história do conhecimento humano, muitos são os casos em que uma descoberta ou avanço científico são atribuídos a apenas uma mente, um único indivíduo. Newton desvendou o movimento dos astros através da sua lei da Gravitação Universal. Galileu, a partir de observações feitas com sua luneta, demonstrou que a teoria heliocêntrica era, de fato, possível. Darwin apresentou, pela primeira vez, a ideia da seleção natural. Einstein se perguntou como seria viajar ao lado de um raio de luz e revolucionou a física. No entanto, embora seja inquestionável a importância desses pensadores, também é inegável que o desenvolvimento que conseguiram só foi possível ao trabalho de muitas outras pessoas, algumas das quais ficaram para sempre ocultas nas páginas da história¹.

Com isto, quero dizer que mesmo aqueles considerados como uns dos grandes gênios da humanidade valeram-se do apoio, direta e indiretamente, de diversas pessoas. Pois, tal como diz a obra cinematográfica “O nome da rosa”², baseada no *best-seller* homônimo do escritor italiano Umberto Eco (que se inspirou numa célebre frase de Newton), nós “somos como anões aos ombros de gigantes, e se conseguimos enxergar além do nosso campo de visão, superando a altura do nosso corpo e de nossas capacidades, é porque nos apoiamos e nos elevamos em estaturas gigantes e através delas podemos ver muito além do que poderíamos imaginar”.

Dessa forma, durante a escrita desta dissertação, precisei da ajuda de várias pessoas, que me serviram de esteio e, às quais, aqui, aproveito para ressaltar os meus sinceros agradecimentos.

Em especial, ao meu orientador, Dr. Alexsandro da Silva, por ter, no decorrer destes anos, reconhecido as minhas limitações, ajudando-me a superá-las. Agradeço pelo apoio e generosidade, neste trabalho e em outros que o precederam;

Aos meus pais e ao meu irmão, Niraldo Riann, que sempre fizeram das minhas vitórias as suas;

¹ O trabalho de Newton foi precedido por importantes avanços realizados por Johannes Kepler. Galileu adaptou uma luneta, inventada por Hans Lippershey, e utilizou os resultados de suas observações para ratificar a teoria heliocêntrica de Copérnico, que, por sua vez, foi proposta na Grécia antiga por Aristarco de Samos. Darwin definiu o conceito de seleção natural influenciado pela teoria demográfica do economista Thomas Malthus, ao mesmo tempo em que Wallace chegava a conclusões semelhantes. Einstein desenvolveu a teoria da relatividade baseado nos trabalhos de Lorentz e Minkowski.

² O Nome da Rosa. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Bernd Eichinger. Coprodução: Franco Cristaldi. Intérpretes: Sean Connery, Christian Slater, Valentina Vargas, Elya Baskin, Michael Lonsdale, Leopoldo Trieste, William Hickey e Ron Perlman. Roteiro: Howard Franklin e Jean-Jacques Annaud. [S.I.]: Warner Home Video, 1986. DVD (131 min), NTSC, color., Widescreen, Dolby Digital 5.1, linguagem original: inglês. Adaptado do livro “O Nome da Rosa”, do autor Umberto Eco.

Ao meu querido Cícero Jailton, pelo amor e companheirismo em todos os momentos da vida. Obrigada por ter compreendido as minhas ausências em várias ocasiões, devido à produção desta investigação;

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes e à Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão, pelas importantes e necessárias contribuições na banca de qualificação e defesa;

Aos cordelistas - J. Borges, Val Tabosa, Zé Guri, Jailton Pereira, Diosman Avelino e Paulo Pereira - que se dispuseram, gentilmente, a participar desta pesquisa. Agradeço pelo acolhimento e pela riqueza dos seus depoimentos, sem os quais este trabalho não teria sido possível;

A Olegário Fernandes, Nogueira Netto, Nelson Lima e Jénerson Alves, com quem muito aprendi sobre cordel;

Ao meu coorientador, Dr. Fábio Marques de Souza, pela leitura com afinco de todo o texto;

Aos meus queridos amigos Rafaela Salles e Pedro Brandão, interlocutores de todas as horas;

Aos colegas do mestrado (2015.1), que, junto comigo, aprenderam as alegrias e os percalços de serem mestres;

Aos meus professores, sem exceção, que participaram e colaboraram com o meu processo formativo, desde o período do Curso de Normal Médio até o Mestrado;

À Fundação de Amparo à Pesquisa (FACEPE), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa;

A todos aqueles que, nomeados ou não, se fizeram presentes e cooperaram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a consciência metatextual de poetas acerca do gênero discursivo cordel, considerando as dimensões sociodiscursivas, temáticas, composicionais e paratextuais desse gênero. Participaram desta pesquisa seis cordelistas com idades que variavam de 81 a 34, dos quais uns frequentaram apenas alguns anos do Ensino Fundamental I e outros haviam concluído o Ensino Médio. Para tanto, utilizamos, como recurso metodológico, a entrevista semiestruturada e duas tarefas de transgressão de gênero (produção e identificação). Evidenciamos que, no caso dos aspectos sociodiscursivos, parecia haver uma relação entre as verbalizações dos propósitos comunicativos do cordel e o tempo de escrita do gênero. Observamos, também, que, para alguns poetas, o cordel deveria estar disposto apenas no seu suporte prototípico (no caso, o folheto), não reconhecendo outros lócus físicos e/ou virtuais de circulação. Sobre os aspectos composicionais, houve duas tendências quanto aos conhecimentos sobre a rima: a explicitação verbal dos motivos de o cordel ter rima e a ausência dessa explicitação, apesar do reconhecimento da rima como elemento obrigatório na estrutura desse gênero. Quanto à métrica, verificamos que alguns poetas menos escolarizados utilizavam exclusivamente o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam de fato metrificados e tinham dificuldade nas verbalizações da contagem das sílabas poéticas dos versos. Alguns cordelistas afirmaram, inclusive, que o critério do número de sílabas na metrificação poderia ser flexibilizado, porque seria na *performance* oral que esse aspecto se ajusta. Na atividade de produção de transgressões, verificamos que não houve uma correspondência entre a quantidade de erros cometidos e o “grau” de sofisticação das transgressões realizadas. Ademais, pareceu ser mais difícil para alguns entrevistados transgredir apenas a regra de rima, mantendo as demais (métrica e oração) preservadas. Quanto à métrica, os entrevistados mais escolarizados conseguiram verbalizar as regras de metrificação e os acidentes poéticos porque, ao que tudo indica, não aprenderam tais princípios, exclusivamente, por meio da prática e do contato com outros folhetos, tal como pareceu ocorrer com os poetas com menor escolaridade. Chamamos atenção para o fato de que os participantes se saíram melhor na atividade de produção do que na de identificação das transgressões de oração. Apenas um cordelista conseguiu indicar nas estrofes os erros de coerência. É importante elucidar que por terem que atentar, simultaneamente, para diferentes aspectos certos erros podem ter passado despercebidos. Sobre a identificação de transgressões de métrica, não conseguimos estabelecer uma equivalência com a atividade de produção, já que os depoentes que produziram menos erros foram aqueles que se saíram melhor na tarefa de identificação de erros. Os resultados desse estudo sugeriram que as oportunidades de produção do gênero pareciam influir na consciência metatextual dos poetas. Contudo, os saberes poéticos oriundos de aprendizagens explícitas pareciam promover níveis mais elaborados de controle e explicitação do que aqueles incorporados, preferencialmente, através da prática.

Palavras-Chave: Gêneros discursivos. Cordel. Consciência metatextual. Explicitação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the metatextual consciousness of poets about the discursive genre cordel. That it is considering the sociodiscursive, thematic, compositional and paratextual dimensions of this genre. Six cordelistas, ranging in age from 81 to 34, participated in this study, of whom one had only attended a few years of elementary school I and others had finished high school. For this, we used, as a methodological resource, the semi-structured interview and two tasks of transgression of gender (production and identification). In the case of the sociodiscursive aspects, there appeared to be get a relationship between the verbalizations of communicative purposes of the cordel and the writing time of the genre. We also note that, for some poets, the string should be disposed only in its prototypical support (in this case, the leaflet), not recognizing other physical and / or virtual loci of circulation. On the compositional aspects, there were two tendencies regarding the knowledge about the rhyme: the verbal explication of the reasons for the string rhyme and the absence of this explanation, despite the recognition of rhyme as a mandatory element in the structure of this genre. Regarding the metric, we found that some less educated poets exclusively used the "singing" feature to verify if the verses were in fact metrified and had difficulty in the verbalizations of the counting of the poetic syllables of the verses. Some cordelistas even affirmed that the criterion of the number of syllables in the metrification could be relaxed, because it is in oral performance that this aspect fits. In the activity of producing transgressions, we verified that there was no correspondence between the amount of errors committed and the degree of sophistication of the transgressions made. In addition, it seemed to be more difficult for some respondents to transgress only the rhyming rule, keeping the others (metrics and prayer) preserved. As for the metric, the more educated interviewees were able to verbalize the rules of metrification and poetic accidents because, apparently, they did not learn these principles exclusively through practice and contact with other leaflets, as seemed to be the case with poets with less schooling. We call attention to the fact that the participants did better in the production activity than in identifying the transgressions of prayer. Just one writing cordel was able to indicate in the verses the errors of coherence. It is important to elucidate that due to having to look at different aspects simultaneously certain errors may have gone unnoticed. Regarding the identification of metric transgressions, we were not able to establish an equivalence with the production activity, since the deponents that produced less errors were those that did better in the task of identifying errors. The results of this study suggested that the production opportunities of the genre seemed to influence the metatextual consciousness of the poets. However, poetic knowledge derived from explicit learning seemed to promote more elaborate levels of control and explicitness than those embodied, preferably, through practice.

Keywords: Discursive genres. Cordel. Metatextual consciousness. Explication.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Folheto “sem capa” <i>Os aviadores e a viagem pelo espaço</i> | 35 |
| Figura 2 – Capa do Folheto <i>O filho de Ali-Ba-Bá</i> | 36 |
| Figura 3 – Cidades em que residiam os participantes da pesquisa..... | 103 |
| Figura 4 – Capa do folheto <i>A feira que não pode pagar</i> | 146 |
| Figura 5 – Terceira capa do folheto <i>A caveira e o viajante</i> | 147 |
| Figura 6 – Capa do folheto | 180 |
| Figura 7 – Capa do cordel <i>A chegada da prostituta no céu</i> | 189 |
| Figura 8 – Capa do cordel <i>A ciência evoluindo</i> | 192 |
| Figura 9 – Capa de cordel de autoria de Val Tabosa..... | 192 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição de teses e dissertações, por ano de publicação, encontradas no IBICT, de 2010 a 2016..... | 51 |
| Gráfico 2 – Distribuição de teses e dissertações, por ano de publicação, defendidas na UFPE..... | 54 |
| Gráfico 3 – Áreas de origem das teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016..... | 55 |
| Gráfico 4 – Metodologias empregadas nas teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016..... | 56 |
| Gráfico 5 – Número de teses/dissertações sobre consciência metalinguística defendidas entre 2011 e Junho de 2016, localizadas no Banco de Teses da CAPES..... | 77 |
| Gráfico 6 – Quantitativo de teses e dissertações sobre consciência metalinguística localizadas no Banco de Teses da CAPES por ano de defesa (2011-2016)..... | 78 |
| Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos de pós-graduação por Estado localizadas no Banco de Teses da CAPE..... | 79 |
| Gráfico 8 – Quantidade das pesquisas de pós-graduação, por ano de publicação, localizadas no Banco de Teses da CAPES..... | 85 |
| Gráfico 9 – Distribuição dos artigos por ano de publicação entre 2011 e junho de 2016..... | 87 |
| Gráfico 10 – Perfil dos sujeitos nos artigos publicados entre 2011 e junho de 2016..... | 88 |
| Gráfico 11 – Comparativo entre a quantidade de Teses e Dissertações e Artigos sobre as habilidades de consciência metalinguística, por ano de publicação, no período entre 2011 e junho de 2016..... | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Temática das teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016..... | 55 |
| Quadro 2 – Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith..... | 60 |
| Quadro 3 – Distribuição das teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da CAPES por Instituição de fomento..... | 79 |
| Quadro 4 – Habilidades Metalinguísticas estudadas nas teses defendidas entre 2011 a junho de 2016 localizadas no Banco de Teses da CAPES por Instituição de fomento..... | 80 |
| Quadro 5 – Habilidades Metalinguísticas estudadas nas dissertações defendidas entre 2011 a junho de 2016 localizadas no Banco de Teses da CAPES..... | 82 |
| Quadro 6 – Habilidades metalinguísticas estudadas em artigos publicados entre 2011 e junho de 2016..... | 86 |
| Quadro 7 – Frequência das publicações sobre consciência metalinguística, por periódico, no período entre 2011 e junho de 2016..... | 86 |
| Quadro 8 – Perfil dos poetas entrevistados..... | 91 |
| Quadro 9 – Extratos dos cordéis usados na tarefa de produção de transgressões..... | 96 |
| Quadro 10 – Estrofes de cordel usadas na tarefa de identificação de erros..... | 98 |
| Quadro 11 – Materiais impressos que os poetas costumavam ler (ou tinham acesso) no dia a dia..... | 111 |
| Quadro 12 – Materiais de leitura que os poetas declararam ter em casa..... | 114 |
| Quadro 13 – Como os poetas obtinham informações no dia a dia..... | 116 |
| Quadro 14 – O que os poetas costumam escrever no dia a dia..... | 117 |
| Quadro 15 – Tempo de atuação como produtor de cordéis..... | 124 |
| Quadro 16 – Propósitos comunicativos atribuídos ao cordel pelos poetas..... | 134 |
| Quadro 17 – Público leitor dos cordéis declarados pelos poetas..... | 141 |
| Quadro 18 – Leitores/ouvintes dos cordéis produzidos pelos poetas..... | 144 |
| Quadro 19 – Indicações de autoria nos folhetos produzidos pelos poetas..... | 147 |
| Quadro 20 – O suporte do gênero cordel segundo os cordelistas..... | 150 |
| Quadro 21 – Caráter narrativo ou não dos cordéis..... | 157 |
| Quadro 22 – Justificativas atribuídas pelos poetas para a necessidade de rima nos cordéis..... | 162 |
| Quadro 23 – A metrificação dos cordéis segundo os poetas..... | 171 |
| Quadro 24 – Finalidades dos títulos dos cordéis atribuídas pelos poetas..... | 182 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 25 – Justificativas para o uso de imagens nos cordéis segundo os poetas | 187 |
| Quadro 26 – Tipos de erros de rima cometidos pelos poetas..... | 195 |
| Quadro 27 – Produção de erros de métrica | 204 |
| Quadro 28 – Produção de erros de oração pelos poetas..... | 210 |
| Quadro 29 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da quadra..... | 216 |
| Quadro 30 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da sextilha | 219 |
| Quadro 31 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da septilha | 222 |
| Quadro 32 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da décima | 224 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Programas de Pós-graduação em que foram publicadas teses e dissertações sobre cordel, no IBICT, entre os anos de 2010 e 2016 | 51 |
| Tabela 2 – Instituições em que foram publicadas teses e dissertações sobre cordel no IBICT, entre os anos de 2010 e 2016 | 52 |
| Tabela 3 – Áreas do conhecimento em que foram desenvolvidas as teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da CAPES | 83 |
| Tabela 4 – O perfil dos sujeitos das pesquisas localizadas no Banco de Teses da CAPES .. | 84 |
| Tabela 5 – Quantidade de transgressões nas atividades de produção | 214 |
| Tabela 6 – Quantidade de erros identificados na atividade de transgressão as regras de rima, métrica e oração..... | 226 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| ACLC | Academia Caruaruense de Literatura de Cordel |
| BTD | Banco de Teses e Dissertações |
| CAPES | Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CGEE | Centro de Gestão e Estudos Estratégicos |
| E1 | Nível explícito 1 |
| E2 | Nível explícito 2 |
| E3 | Nível explícito 3 |
| FACEPE | Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco |
| I | Implícito |
| IBGE | Indicador Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| INAF | Indicador de Alfabetismo Funcional |
| IPHAN | Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional |
| LILACS | Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde |
| MACKENZIE PE | Universidade Presbiteriana Mackenzie Pernambuco |
| PEPsic | Periódicos Eletrônicos em Psicologia |
| PPGH | Programa de Pós-Graduação em História |
| PUC-Campinas | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| PUC-RS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RR | Redescrição Representacional |
| SCIELO | Scientific Electronic Library Online |
| UCP | Universidade Católica de Petrópolis |
| UCPel | Universidade Católica de Pelotas |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UEPB | Universidade Estadual da Paraíba |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |

| | |
|-----------------------|---|
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPeI | Universidade Federal de Pelotas |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSCAR | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFT | Universidade Federal do Tocantins |
| UFU | UFU - Universidade Federal de Uberlândia |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNESP | Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNICAP | Universidade Católica de Pernambuco |
| UNICENTRO (Paraná) | Universidade Estadual do Centro-Oeste Paraná |
| UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |
| UNISC | Universidade de Santa Cruz do Sul |
| UNISINOS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |
| UNIVERSO | Universidade Salgado de Oliveira |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina |
| USP | Universidade de São Paulo |
| USP (Ribeirão Preto) | Universidade de São Paulo Ribeirão Preto |
| USP (São Paulo) | Universidade de São Paulo São Paulo |
| UVA (Rio de Janeiro) | Universidade Veiga de Almeida |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1 | Percurso trilhado: organização da dissertação | 26 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 28 |
| 2.1 | Cordel: gênero discursivo, literatura e cultura | 28 |
| 2.1.1 | <i>Gêneros discursivos: entre a estabilidade e mudança</i> | 28 |
| 2.1.2 | <i>O “entre-lugar” da literatura de cordel</i> | 33 |
| 2.1.3 | <i>O termo “popular” sob a égide da cultura</i> | 42 |
| 2.1.4 | <i>Estado do conhecimento: o que dizem recentes pesquisas sobre cordel?</i> | 49 |
| 2.1.4.1 | Cordel: levantamento de dissertações e teses, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no período de 2010 a 2016..... | 50 |
| 2.1.4.2 | Cordel: o que revelam as dissertações e teses da UFPE, de 2010 a 2016..... | 53 |
| 2.2 | Consciência metatextual: reflexão sobre diferentes dimensões do texto/gênero | 57 |
| 2.2.1 | <i>“Consciência”: uma introdução ao tema</i> | 58 |
| 2.2.2 | <i>Consciência metalinguística</i> | 61 |
| 2.2.3 | <i>Dimensões da consciência metalinguística</i> | 64 |
| 2.2.4 | <i>Classificação das pesquisas sobre a consciência metatextual</i> | 68 |
| 2.2.4.1 | Pesquisas que tratam dos aspectos microlinguísticos do texto | 68 |
| 2.2.4.2 | Pesquisas sobre os aspectos macrolinguísticos do texto..... | 70 |
| 2.2.4.2.1 | <i>A consciência metatextual em relação ao conteúdo</i> | 70 |
| 2.2.4.2.2 | <i>A consciência metatextual em relação à estrutura do texto</i> | 71 |
| 2.2.5 | <i>Consciência metalinguística: considerações sobre as produções acadêmicas brasileiras (teses, dissertações e artigos) entre 2010 a junho de 2016</i> | 76 |
| 2.2.5.1 | Resultado e Discussão..... | 76 |
| 3 | OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ITINERÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA | 90 |
| 3.1 | CrITÉRIOS de seleção e perfis dos participantes da pesquisa | 90 |
| 3.2 | Procedimentos de produção de dados | 93 |
| 3.2.1 | <i>Entrevistas semiestruturadas</i> | 93 |
| 3.2.2 | <i>Entrevista semiestruturada metalinguística</i> | 94 |
| 3.3 | Tarefas de transgressão | 95 |
| 3.3.1 | <i>Produção de transgressões em cordéis</i> | 96 |
| 3.3.2 | <i>Identificação de transgressões em cordéis</i> | 97 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.4 | Procedimentos de análise dos dados | 100 |
| 3.4.1 | <i>A pré-análise</i> | 100 |
| 3.4.2 | <i>A exploração do material</i> | 100 |
| 3.4.3 | <i>O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação</i> | 101 |
| 4 | CONTEXTUALIZANDO OS PARTICIPANTES: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, LETRAMENTO E CORDELÍSTICA DOS POETAS ENTREVISTADOS | 102 |
| 4.1 | De quem falamos quando falamos | 102 |
| 4.1.1 | <i>De onde falavam os cordelistas</i> | 103 |
| 4.2 | Memórias sobre as experiências escolares: o que os poetas tinham a dizer? | 104 |
| 4.3 | Práticas de letramento dos poetas a partir de diferentes gêneros discursivos | 111 |
| 4.4 | Os primeiros passos para tornarem-se cordelistas: memórias sobre o fazer poético | 118 |
| 4.4.1 | <i>O início da produção de cordéis</i> | 124 |
| 4.5 | As concepções dos poetas sobre a produção de cordéis | 128 |
| 4.5.1 | <i>As concepções dos poetas acerca da origem da sua habilidade poética e da produção</i> | 128 |
| 5 | ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS CONHECIMENTOS DOS POETAS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO CORDEL | 132 |
| 5.1 | Os conhecimentos verbalizados dos poetas sobre os aspectos sociodiscursivos do gênero cordel | 132 |
| 5.1.1 | <i>Os propósitos comunicativos</i> | 134 |
| 5.1.2 | <i>Os leitores/ouvintes</i> | 140 |
| 5.1.3 | <i>Indicações de autoria do cordel nos folhetos</i> | 146 |
| 5.1.4 | <i>O suporte de circulação dos cordéis</i> | 150 |
| 5.1.5 | <i>Conteúdo temático</i> | 154 |
| 5.2 | Os conhecimentos verbalizados pelos poetas sobre os aspectos composicionais do gênero cordel | 159 |
| 5.2.1 | <i>As rimas</i> | 160 |
| 5.2.2 | <i>A métrica</i> | 170 |
| 5.2.3 | <i>As modalidades de criação poética</i> | 176 |
| 5.2.4 | <i>Oração</i> | 177 |
| 5.3 | Elementos paratextuais | 182 |
| 5.3.1 | <i>Os títulos nos cordéis</i> | 182 |
| 5.3.2 | <i>As imagens nos folhetos</i> | 186 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 6 | ANÁLISE DAS PRODUÇÕES E IDENTIFICAÇÕES DE TRANSGRESSÕES DE ASPECTOS COMPOSICIONAIS (RIMA, MÉTRICA E ORAÇÃO) DA LITERATURA DE CORDEL | 194 |
| 6.1 | Análise das produções de transgressões de rima, métrica e oração | 195 |
| 6.1.1 | Análise das produções de transgressões de rima | 195 |
| 6.1.2 | Análise das produções de transgressões de métrica..... | 204 |
| 6.1.3 | Análise das produções de transgressões de oração | 210 |
| 6.2 | Análise da atividade de identificação de transgressões | 215 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 228 |
| | REFERÊNCIAS | 233 |
| | APÊNDICE A - Roteiro da entrevista para seleção dos participantes da pesquisa | 249 |
| | APÊNDICE B - Termo de consentimento da participação da pessoa como voluntária..... | 250 |
| | APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada 1 | 253 |
| | APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada 2..... | 254 |

1 INTRODUÇÃO

Nossos olhos viajam no tempo. Assim, guiando-nos pelos caminhos de Clio, conhecida como a musa grega da História, voltamo-nos há mais de cinco décadas passadas, período no qual se difundiram os prognósticos de fim da literatura. Durante muitos anos, utilizou-se a palavra “crise” para falar da “decadência” do cordel face o impacto avassalador das tecnologias. Com efeito, no século XX, mais precisamente na década de 1960, com os avanços tecnológicos (o advento do rádio e da televisão) e a grande circulação dos jornais, alguns estudiosos proclamaram: “É o fim dos folhetos”. Nesse período, em que já se buscava anunciar o final da modernidade, a morte também passou a ser a palavra de ordem nos discursos sobre a literatura de cordel. Entretanto, todos os laudos cadavéricos foram apenas uma mera especulação, pois o cordel não sucumbiu à profecia apocalíptica dos estudiosos (MELO, 2003).

Mas se, por um lado, a revolução tecnológica, que ocorreu a partir da segunda metade do século XX, não ocasionou, de modo algum, a destruição do gênero discursivo cordel, por outro, alterou radicalmente os seus modos de produção, recepção e transmissão. Bakhtin (2011) nos explica que essas transformações sofridas pelos gêneros são reflexos, de uma maneira ou de outra, das mudanças nas práticas sociais e discursivas de que eles participam, ou seja, eles tendem mesmo a se modificar à medida que as esferas de circulação onde eles operam se desenvolvem e se complexificam.

Em vista disso, damos mais um salto no tempo para fazer jus à afirmativa de Miller (2015) e retornamos ao presente. Para a autora, temos dificuldade, ainda no século XXI, de entender a estabilidade e a mudança, a tradição e a inovação no campo dos estudos de gêneros discursivos, e o cordel, por sua vez, não escapa a essa realidade. Partimos, então, da premissa de que quando o cordel permanece e o mundo em volta dele muda, o cordel também muda³. Do contrário, poderíamos cometer o equívoco, como dito por Galvão (2005), de “congelar” a literatura de cordel em um dado tempo e espaço, apesar dela não ser a-histórica, tampouco ocorrer à revelia do contexto histórico e cultural.

Cientes disto, decidimos dirigir o nosso olhar para a realidade que nos circunda. O ano de 2017 se inicia e já escutamos os burburinhos sobre as possíveis atrações do São João na “Capital do Forró”, nome atribuído à cidade de Caruaru, situada no agreste

³ Bourdieu (2011), em debate com Roger Chartier acerca das práticas de leitura, fez esta afirmação a respeito do livro, o que nos inspirou a realizar esta proposição.

pernambucano. No Alto do Moura⁴, as tradições de arte em barro ganham uma mostra especial com exposições, oficinas e apresentações das Bandas de Pífanos. Entre tantas manifestações populares, a cidade sedia o Encontro de Mestres Mamulengueiros. No Encontro do Clube de Leitura⁵, todos os anos, pessoas de diferentes idades se reúnem para dividir as experiências vivenciadas com os livros, enquanto a Academia Caruaruense de Literatura de Cordel (ACLC) comemora mais um ano de existência, tendo sido fundada em 2005 com o objetivo de difundir e valorizar o cordel, o repente, a xilogravura e as artes afins. Desde 2006, o projeto Cordel nas Escolas oferta, durante todo o ano, oficinas de poesia e cordel aos jovens das escolas públicas da região, na qual o Museu do Cordel Olegário Fernandes passa a ser parada obrigatória e onde, anualmente, ocorre o Festival Literário Arrasta Cordel.

Em Bezerros, cidade vizinha a Caruaru, em qualquer período do ano, podemos apreciar diversos objetos da cultura regional na Casa da Cultura do Lula Vassoureiro, como as tradicionais máscaras, bonecos, cordéis, cerâmicas e xilogravuras. Além dessa Casa, o Museu da Xilogravura e Memorial J. Borges, sempre aberto a visitas, é composto por um acervo formado por peças decorativas, folhetos, livros e matrizes xilográficas que foram talhadas por J. Borges ao longo dos anos e que podem ser adquiridas pelos visitantes.

O município de Belo Jardim, também localizado na mesorregião do agreste pernambucano, tem promovido, todos os anos, o tradicional evento “Noite de Poesias Populares”, no qual artistas locais reúnem-se para apresentações de cantoria improvisada, declamação de poesias/cordéis e contação de histórias. O projeto “Arrasta Cultura”, que ocorre em Pesqueira, situada também em Pernambuco, tem reunido poetas e outros artistas da cidade e região para apresentações culturais, como declamações e exposições de literatura de cordel. Nas escolas têm sido realizadas, com certa frequência, cantorias e declamações de poesias através do projeto “Cantigas e Poesias”.

Evidentemente, o fato é que nós, seres humanos, somos marcados pelas relações concretas da vida social e histórica. As nossas identidades são resultantes de um processo de identificação social e pessoal que ocorre através da cultura e não fora dela (HALL, 1997). Por isso, este trabalho é profundamente marcado por esse universo cultural no qual me

⁴ Bairro localizado no município de Caruaru-PE, que se tornou um importante polo de produção de arte, principalmente, produzido em barro.

⁵ O Clube de Leitura Caruaru é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em outubro de 2012, e que tem como propósito reunir pessoas, geralmente a cada bimestre, para compartilhar opiniões e emoções proporcionadas pela leitura.

formei e ainda tenho me formado. Desse modo, a escolha do objeto de estudo desta dissertação surgiu, sobretudo, a partir de duas motivações: o interesse acadêmico por um tema de pesquisa ainda incipiente no Brasil - e, por isso mesmo, repleto de possibilidades e reflexões - e pela minha trajetória pessoal com o cordel, que inclui as experiências que tive como escriba e leitora dos poemas produzidos, oralmente, pelo meu pai e, também, por meu avô, ambos poetas “analfabetos”⁶, que não sabiam ler e escrever convencionalmente, mas que demonstravam outras formas possíveis de interagir com o escrito.

As práticas de produção e leitura de cordéis, ainda hoje, têm sido bastante comuns, já que pessoas com diferentes níveis de domínio da leitura e escrita apropriam-se de diferentes maneiras dessa literatura (ABREU, 2004). De acordo com Galvão (2006), a escolarização restrita, pelo menos na época do apogeu da literatura de cordel, não impedia que as pessoas “analfabetas” tivessem acesso, lessem ou ouvissem os folhetos. Isso indica que as relações entre os indivíduos das camadas populares e o universo da escrita nunca estiveram vinculadas estritamente à escola, pois, apesar de ela ter um papel fundamental nas diferenciações quanto à participação dos sujeitos na cultura escrita, outras esferas de socialização também operam como agências de letramento. O estudo das práticas educativas, portanto, não pode ser restringido aos estudos das práticas de escolarização, já que os modos de participação na cultura do escrito nunca estiveram única e exclusivamente associados à escola e ao nível de escolarização (GALVÃO, 2000).

Segundo Abreu (1997), as trajetórias dos cordelistas eram bastante semelhantes, sobretudo até a década de 1960: muitos deles nasceram no campo e eram filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados; apresentavam pouca ou nenhuma escolarização, embora vários fossem autodidatas ou tivessem aprendido a ler com familiares e conhecidos; o aprendizado formal, em escolas, era pouco frequente e a escolarização não era um requisito fundamental para o sucesso na carreira como cordelista, ainda que fosse necessário o contato com alguns dos conteúdos da tradição letrada.

Contudo, Resende (2010), ao entrevistar poetas e editores entre 2002 e 2004, afirma que houve um distanciamento desses poetas no que se refere à pouca escolarização que os caracterizava no período tradicional. Essas mudanças, consoante a autora, não podem, de modo algum, estarem dissociadas da enorme expansão da escolarização e do acesso à

⁶ Estamos utilizando esse termo, mas reconhecemos que ele apresenta algumas imprecisões conceituais, como esclarece Soares (2014). No artigo de Ferraro (2002) sobre o analfabetismo e níveis de letramento no Brasil, o autor chama atenção para as concepções (excludentes) que estiveram, ao longo da história, atreladas ao termo analfabeto, que, no sentido epistemológico, significa a (n)alfabeto, aquele que é privado do alfabeto, ou seja, que não sabe ler e escrever.

universidade, que, por sua vez, configuraram o final do século XX. Não é difícil, portanto, perceber que o perfil dos cordelistas e dos leitores já não são mais os mesmos de décadas passadas (OLIVEIRA, 1999; AMORIM, et al. 2010; QUINTELA, 2013).

É necessário considerar, igualmente, que, apesar das transformações operadas nas práticas discursivas e sociais vinculadas ao cordel, algumas normas composicionais do gênero (como as regras de rima, métrica e oração) têm sido menos flexíveis às mudanças. Os cordelistas, ao que tudo indica, têm estado atentos a estes aspectos, considerando que eles precisam mobilizar, durante o processo de escrita, conhecimentos de naturezas diversas e tomar decisões tanto a nível macro (que envolvem aspectos como o conteúdo e a estrutura do texto), quanto a nível micro (tais como os marcadores de coesão textual). No entanto, conforme Cardoso (2001), embora os sujeitos, ao produzirem textos, mobilizem vários tipos de conhecimento, a sua atenção está voltada, mais diretamente, para a atividade em si e não para a reflexão sobre os processos cognitivos, sociais e linguísticos envolvidos. Nesta dissertação, nosso interesse incide, principalmente, sobre conhecimentos de poetas sobre o gênero cordel, o que a literatura especializada tem denominado de “consciência metatextual”, uma dimensão da consciência metalinguística.

Ao longo desses últimos três decênios, pesquisadores vêm se voltando para o estudo da consciência metalinguística, que consiste na reflexão consciente sobre diferentes unidades da linguagem, incluindo o texto. No levantamento realizado por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) acerca das produções acadêmicas brasileiras (englobando dissertações, teses e artigos) sobre o desenvolvimento metalinguístico e a linguagem escrita, no período de 1987 a 2004, verificou-se um aumento gradual no número de pesquisas sobre o tema. Tais autoras consultaram, para esse levantamento, as seguintes bases de dados: Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal da Biblioteca Virtual de Psicologia: Banco de Dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde); SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e PEPsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia).

Nesse estudo, foram encontrados 157 trabalhos, sendo 89 dissertações, 24 teses de doutorado e 44 artigos. Uma primeira constatação feita pelas autoras foi a de que a consciência fonológica era a habilidade metalinguística mais investigada, estando presentes em 113 das teses/dissertações e 34 dos artigos. Se houve uma ênfase nos estudos sobre consciência fonológica, em contrapartida, o percentual de pesquisas envolvendo a consciência metatextual foi bastante limitado (4 teses e dissertações e 1 artigo). Além disso,

uma grande parte das pesquisas tinha como participantes crianças, sendo escassos, até aquele momento, trabalhos envolvendo adultos.

Moura e Paula (2013) buscaram também fazer um balanço acerca das habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita nas teses e dissertações⁷, no período de 2005 a 2010, ampliando o levantamento realizado por Maluf, Zanella e Pagnez (2006). As autoras constataram que a produção anual quase que dobrou neste período, somando 187 estudos. Porém, esse aumento não foi acompanhado, igualmente, pela diversificação no tipo de delineamento, faixa etária dos participantes e habilidades metalinguísticas investigadas. Das 187 pesquisas encontradas, 47 eram teses de doutorado e 140 dissertações, sendo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a segunda instituição com o maior número de trabalhos (18). Assim como no levantamento feito por Maluf, Zanella e Pagnez (2006), no estudo conduzido por Moura e Paula (2013) observou-se que, dentre as habilidades e conhecimentos metalinguísticos, a dimensão fonológica foi a mais estudada. Apenas 4 pesquisas tratavam da consciência metatextual e, a maioria delas, tinham como participantes as crianças, sendo ainda poucos os trabalhos com adultos.

Não é à toa que estudiosos(as), como Mota (2009) e Cunha e Santos (2014), tenham discutido sobre a escassez de pesquisas sobre a consciência metatextual. Dos anos de 1987 a 2010, manteve-se praticamente inalterado o número de estudos sobre esse tema. Escassez essa que parece se intensificar quando procuramos estudos envolvendo poetas. Tomando por base o levantamento de Maluf, Zanella e Pagnez (2006), bem como o estudo realizado por Moura e Paula (2013), mapeamos as produções acadêmicas sobre as habilidades metalinguísticas entre o período de 2011 a junho de 2016.

Reunimos os trabalhos presentes no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e artigos e periódicos disponíveis no Portal da Biblioteca Virtual de Psicologia (acessado em julho de 2016) com acesso direto aos sites SCIELO e PEPsic. A partir das análises, encontramos o total de 229 trabalhos, sendo 139 teses e dissertações e 90 artigos e periódicos. Em comparação às pesquisas supracitadas, verificamos que, em nível de mestrado e doutorado, a consciência fonológica continuava sendo a habilidade metalinguística mais estudada. Houve, no entanto, um aumento no número de trabalhos envolvendo a consciência metatextual, totalizando oito (8) teses e dissertações, e, a partir de 2011, existiu um crescente interesse em pesquisar a consciência morfológica. Do ponto de

⁷ As respectivas autoras consultaram apenas o Banco de Teses e dissertações da CAPES.

vista dos participantes contemplados nesses estudos, as crianças continuavam apresentando o maior quantitativo, tanto nos artigos quanto nas teses e dissertações. Por fim, cabe enfatizar que ainda permanecem sendo poucos os estudos envolvendo adultos.

Realizamos, também, um mapeamento das produções acadêmicas, entre 2010 a 2016, sobre cordel e os poetas de bancada⁸. Ao investigarmos as pesquisas envolvendo o cordel no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), averiguamos que, das 7 (sete) pesquisas encontradas neste repositório, 3 (três) delas estavam vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), o que representou 43% do total dos trabalhos encontrados. Em outras áreas do conhecimento (Letras e Linguística, Geografia, Educação e Ciências da Informação) a quantidade de produções foi apenas de uma (1). Chamamos atenção, também, para as abordagens metodológicas que consistiam em: história oral (três); análise documental e entrevistas semiestruturadas (duas); análise documental (uma) e estudo de caso com a realização de entrevistas semiestruturadas (uma). Ante esses dados, parece-nos que, apesar de essas pesquisas abordarem temáticas variadas e terem o cordel no epicentro do debate, ainda são incipientes os estudos envolvendo este gênero e os seus produtores, na UFPE, sobretudo na área da educação.

Esta dissertação pretende, portanto, contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema, além de colaborar para a compreensão dos saberes de um grupo específico de adultos, com diferentes níveis de escolarização: os cordelistas. Apesar disso, buscamos, na medida do possível, evitar comparações entre os grupos com menor e maior escolaridade, pois, como alerta Kleiman (1995), este último poderia servir de norma e, com isso, acabaríamos reforçando a dicotomia entre os que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem.

Para Régnier (1996), analisar as competências cognitivas de adultos pouco escolarizados é algo bastante difícil, mas essa problemática é importante tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico. Ainda de acordo com a autora, esses processos cognitivos estão diretamente relacionados com a cultura na qual esses participantes estão inseridos. As regras de funcionamento da escola são diferentes das regras de funcionamento cognitivo das pessoas pouco escolarizadas. Nessa perspectiva, a explicitação verbal é uma tarefa a que os indivíduos analfabetos ou pouco escolarizados não estão habituados a realizar, porque, em geral, as suas verbalizações costumam estar mais voltadas para a atividade do que para análise dos processos cognitivos envolvidos (RÉGNIER, 1996).

⁸ Uma das denominações atribuídas àqueles que produzem cordéis.

Ao investigar a prática dos repentistas, suas técnicas e estratégias de criação poética e improvisação, Sautchuk (2009) percebeu que, na cantoria, os poetas dependiam muito mais dos conhecimentos incorporados através da prática do que, propriamente, de conhecimentos poéticos explícitos. Segundo o autor, os conhecimentos das regras de rima, métrica e oração não forneciam, por eles mesmos, a técnica para o improviso, pois as habilidades do repente eram, majoritariamente, incorporadas através da prática e não, necessariamente, por um saber reflexivo.

Neste sentido, Lahire (1998) tem defendido que, de modo geral, os indivíduos não são espontaneamente conscientes daquilo que sabem e fazem. Assim sendo, pode ser complexo falar sobre as aprendizagens que foram construídas implicitamente e não, necessariamente, por meio de processos formais de ensino e aprendizagem. Destarte, dois questionamentos se destacam: podemos afirmar que isso ocorreria com escritores experientes, mesmo sendo pouco escolarizados? Será que todos os conhecimentos do gênero e das suas diversas dimensões estão, para os sujeitos mais escolarizados, no “nível explícito consciente verbalizável” (KARMILOFF-SMITH, 1994)?

Reconhecemos que as duas temáticas contempladas nesta pesquisa se relacionam a áreas do conhecimento diferentes e com tradições teórico-metodológicas distintas. Entretanto, resolvemos assumir os riscos decorrentes das nossas escolhas. Percebemos, então, que, apesar das dificuldades, não apenas teóricas, mas também metodológicas, que poderíamos enfrentar durante a produção deste trabalho, a opção pela intersecção entre os temas “cordel” e “consciência metatextual” poderia ser muito pertinente para o campo da pesquisa educacional e, por isso mesmo, buscamos cruzar duas áreas de pesquisa comumente tratadas de modo separado.

Pelo que pudemos apurar, a pesquisa conduzida por Roazzi e outros (1994) foi a única, até o momento, em território brasileiro, a abordar os conhecimentos metalinguísticos de um grupo de poetas. Não obstante, tal investigação está voltada para o exame da consciência fonológica de repentistas. Frente ao exposto, abrimos possibilidades para analisar a consciência metatextual de poetas acerca do gênero discursivo cordel, considerando as dimensões sociodiscursivas, temáticas, composicionais e paratextuais desse gênero. Partindo dessas discussões, delimitamos como objetivos específicos investigar:

- a) os aspectos (sociodiscursivos, composicionais, temáticos e paratextuais) do gênero discursivo cordel que eram verbalizados pelos poetas;

- b) os erros (de métrica, rima e oração) que os participantes conseguiam cometer e justificar, durante a produção de transgressões por indução em um dos seus cordéis e de outrem;
- c) se os poetas conseguiam identificar e justificar transgressões de métrica, rima e oração em algumas estrofes de cordéis que lhes foram disponibilizadas.

No decurso de escrita e análise dos dados, lançamos mão de enunciados já ditos e que se tornaram referência em nossa cultura, numa espécie de reação-resposta aos enunciados que nos precederam e aos que, também, nos sucederão, pois “o locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Contudo, apesar de muito já ter sido dito sobre o cordel e a consciência metatextual, acreditamos que ainda há muito a se dizer. Eis, portanto, um dos desafios desta pesquisa.

1.1 Percurso trilhado: organização da dissertação

Já dizia o poeta espanhol Antônio Machado (2010) que, para o caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar. Neste sentido, podemos afirmar que, em nosso itinerário investigativo, ao andarmos pelas veredas do desconhecido nos transformamos durante o processo. No decorrer dessa caminhada, também, usamos como referência os rastros deixados por outros, que nos serviram de apoio e nos ajudaram a seguir novos rumos, a escolher outras trilhas. Na aventura do caminhar nos refizemos enquanto andarilhos e, por isso, nas próximas andanças, já não seremos mais os mesmos. Assim, deixamos aos futuros desbravadores as coordenadas do percurso trilhado, os caminhos (e possíveis descaminhos) pelos quais enveredou esta pesquisa.

O nosso trajeto, nesta pesquisa, está, portanto, registrado em sete capítulos. O primeiro deles está dedicado a esta introdução. No segundo capítulo, apoiamos-nos em diferentes estudos para melhor refletir a respeito da temática dessa investigação. Logo, propomo-nos dialogar com teóricos de várias áreas e cotejar os seus diferentes pontos de vista, com o propósito de construir uma base analítica mais ampla. Por tais razões, foi necessário, em nível de esclarecimento, refletirmos sobre a concepção de gênero discursivo. Posteriormente, realizamos um breve histórico sobre o cordel (atentando para os aspectos do gênero), para, *a posteriori*, enveredarmos pelo terreno ainda movediço do conceito de cultura “popular”. Ademais, recorreremos, em particular, a várias teorizações sobre a consciência metatextual, sem, no entanto, ter a pretensão de considerá-las únicas e

definitivas, tampouco de esgotá-las. Na tessitura deste trabalho, as pesquisas acadêmicas que perfizeram o estado do conhecimento, também, nos serviram como suporte, já que iluminaram, de uma ou de outra forma, a nossa análise à medida que os dados foram gerados.

No terceiro capítulo, apresentamos o levantamento das produções acadêmicas que compuseram o Estado do Conhecimento. No primeiro momento, detivemo-nos nos estudos envolvendo o cordel e, em seguida, sobre a consciência metalinguística.

O quarto capítulo foi direcionado à metodologia, na qual incluímos a abordagem da pesquisa, a escolha dos colaboradores, dos procedimentos para geração e análises dos dados.

No que tange os capítulos cinco e seis, trouxemos as análises dos dados obtidos através das entrevistas e atividade de produção e identificação de transgressões a certas regras do cordel.

Por fim, fechando o capítulo 7, nas considerações finais, retomamos o nosso objetivo de estudo e organizamos, sistematicamente, o conjunto de dados analisados, como também elencamos algumas questões que ainda merecem ser ampliadas futuramente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, deter-nos-emos, especificamente, em discutir sobre o gênero cordel e a consciência metatextual. Para realizar tal tarefa, começaremos apresentando algumas reflexões em torno dos gêneros discursivos, à luz da teoria bakhtiniana. Faremos, também, uma breve incursão na história sobre o desenvolvimento do cordel no Brasil e traremos à baila algumas concepções sobre a cultura “popular”. Em seguida, investiremos no debate sobre a consciência metalinguística, com enfoque na consciência metatextual. Os estados do conhecimento nos servirão como uma espécie de pano de fundo para estas discussões.

2.1 Cordel: gênero discursivo, literatura e cultura

2.1.1 *Gêneros discursivos: entre a estabilidade e mudança*

É sabido que, de acordo com a perspectiva teórica que se adote, um mesmo objeto pode ser tratado de maneiras diversas. O conceito de gênero, por sua vez, não foge à regra. Com efeito, diante da profusão de perspectivas epistemológicas, reiteramos que, nesta dissertação, tomamos como substrato teórico a concepção sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2011), considerando que este autor, nos termos de Marcuschi (2008), representa uma espécie de “bom senso teórico” com relação à visão de linguagem. Por essa razão, utilizamos, também, algumas das ferramentas conceituais elaboradas por aquele autor, em especial, os conceitos de gênero discursivo e de suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo verbal); enunciados verbais e escritos; dialogismo e compreensão responsiva ativa⁹.

Postas essas reflexões iniciais, partimos do entendimento de que, tal como nos apresenta Bakhtin (2011), a língua é dialógica e não fruto de um ato monológico isolado (subjativismo idealista) ou um sistema abstrato de signos (objetivismo abstrato) como pensavam alguns estudiosos. Na visão desse autor, a língua se configura no interior das práticas sociais como um fenômeno da interação verbal, contrariando a ideia de Saussure (1977, p.22) de que “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para atividade de classificação [...]”.

Por defender a dialogicidade da língua, Bakhtin argumenta que não existe um receptor passivo da mensagem proferida pelo falante, posto que, frente ao enunciado, o leitor

⁹ Ressaltamos que, apesar de apoiarmo-nos nos construtos bakhtinianos, não pretendemos realizar neste trabalho uma análise dialógica do discurso.

ou ouvinte adota uma atitude responsiva ativa. Dito de outro modo, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, p.275). Nesse sentido, o leitor/ouvinte torna-se, agora, o locutor, isto é, formula uma contra palavra diante da palavra do outro.

Todo enunciado proferido é determinado, como sugere Bakhtin, por três elementos (ou fatores) que estão intimamente ligados, a saber: a relação entre o autor (a partir do seu projeto discursivo) com os interlocutores; a alternância dos sujeitos falantes; e o acabamento específico do enunciado, que corresponde à “possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). [...] É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado” (BAKHTIN, p. 299).

Destacamos, ainda, que os sentidos, por sua vez, não estão dados *a priori*. Na verdade, eles são construídos na interação verbal, resultante, dentre outros fatores, das condições de produção: quem diz, para quem diz, em que situação tece este dizer e para atingir determinados propósitos. Dessa maneira, a relação entre o locutor e os destinatários não está orientada apenas pelo conteúdo do dizer, mas, sobretudo, por sua finalidade discursiva.

As práticas de linguagem materializam-se por meio de um determinado gênero do discurso. Então, para que a comunicação entre os falantes ocorra, cada sociedade carrega consigo um legado de gêneros. Caso assim não fosse, atesta o próprio Bakhtin (2011), a comunicação seria praticamente impossível. Nessa direção, ele esclarece:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Segundo Mendonça (2005), em nossa sociedade, são vastos e diferentes os gêneros discursivos que escrevemos, lemos, falamos e ouvimos. Nas palavras de Bakhtin (2011), todos nós dominamos um vasto repertório de gêneros (orais e escritos). Porém, nosso domínio, num ou noutro gênero, dependerá da nossa circulação pelos diversos campos de atuação humana. Com isso, estamos querendo dizer que teremos dificuldades em produzir determinados textos e dominar os gêneros específicos de certas esferas sociais de uso da linguagem nas quais não transitamos (ou pouco transitamos).

Quando um adulto se considera expert na escritura de um gênero específico – pensemos no caso de um especialista em fazer atas –, isto não quer dizer que o mesmo domine a escritura de um texto narrativo, explicativo, poético ou argumentativo. Na verdade, os textos citados não apresentam as mesmas características linguísticas: os tempos verbais, por exemplo, não são os mesmos, assim como não são os mesmos os conectivos (PASQUIER; DOLZ, 1996, p.1-2).

Os gêneros são, portanto, construções sociais, históricas e ideológicas que, face às necessidades comunicativas dos indivíduos, estão suscetíveis a modificações e, como corolário, “novos” gêneros podem emergir ancorados em outros já preexistentes, conforme Bakhtin já havia observado ao se referir à “transmutação” dos gêneros e à assimilação de um gênero por outro. Para ele, os gêneros

[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2011, p. 268.)

Por isso mesmo, Marcuschi (2008) explica que é muito difícil fazer uma classificação de gêneros ou contá-los em sua totalidade, uma vez que são eles dinâmicos e variáveis. De qualquer forma, vale lembrar o que aponta Antunes (2002): cada época e lugar são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais podem permanecer, transmutar ou desaparecer.

Ainda na esteira dos estudos de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos colocam em funcionamento duas forças (des)reguladoras opostas, porém inter-relacionadas: uma que responde por sua estabilidade e padronização (forças centrípetas) e outra por sua desestabilização, tornando-os heterogêneos (forças centrífugas). Daí que “o gênero une estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. De um lado, reconhecem-se propriedades comuns em conjuntos de textos; de outro, essas propriedades alteram-se continuamente” (FIORIN, 2006, p.69).

Diríamos que eles servem como horizontes de expectativas para os leitores e modelos de escrita para os seus produtores (TODOROV, 1980). Dito isto, entendemos que cada esfera de atividade humana formula seus tipos relativamente estáveis de enunciados constituídos por convenções e expectativas reconhecíveis e compartilhadas pelos seus usuários (BAKHTIN, 2011), o que denominamos de gênero do discurso. Essa estabilidade

se deve, sobretudo, à recorrência de três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal.

O conteúdo temático diz respeito ao conjunto de temas que é tomado como objeto de discurso por determinado gênero e definido pelo autor na relação com os seus interlocutores. Podemos citar, a título de exemplo, os concursos de literatura de cordel que, embora tenham uma temática específica, possibilitam que cada texto seja construído de modo a fazer ecoar um tema *sui generis*. Em decorrência disso, Bakhtin explica que o conteúdo temático contempla os aspectos vinculados à singularidade do locutor/escritor e os parâmetros reguladores do gênero.

A construção composicional, por sua vez, refere-se ao modo de organização e estruturação do gênero. Com relação ao arranjo textual do cordel, encontramos algumas características que lhes são comuns, tais como a rima, a métrica e a oração, conforme veremos mais detalhadamente na seção seguinte, que, apesar da aparente semelhança com o repente, mantém inúmeras distinções com relação a ele (SANTOS, 2009).

O estilo verbal corresponde à seleção dos recursos lexicais (vocabulário), fraseológicos (sintaxe) e gramaticais realizadas pelos falantes/ ou escritores. No cordel, por exemplo, os poetas precisam eleger as rimas que comporão os versos. Muitos textos, desse gênero, apresentam ainda traços do discurso oral, fazem uso de metáforas e os verbos são frequentemente empregados na 1ª pessoa do plural, o que confere um estilo íntimo, que resulta da proximidade entre o escritor/narrador e o leitor/ouvinte (RAMOS; PINTO, 2015). O estilo verbal deve ser considerado como um efeito da individualidade (estilo individual) do falante e da coletividade (estilo do gênero).

Esses três pilares do gênero, portanto, não são entendidos por Bakhtin (2011, p. 266) separadamente, visto que “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais [...]”.

Nas variadas esferas de utilização da língua, os gêneros, também, são classificados como primários ou secundários. São considerados gêneros primários (mais ligados às esferas do cotidiano) as formas de diálogo que decorrem da interação face a face, da comunicação verbal espontânea. Os gêneros secundários (típicos das esferas acadêmica e jornalística, por exemplo) são mediados, predominantemente, pela escrita.

Compreendemos que as relações entre fala e escrita, gêneros primários e secundários são complexas e não cabe, portanto, analisá-las a partir de uma visão dicotômica. Durante muito tempo, foi renegada à literatura oral, por exemplo, o estatuto de texto artístico, já que as suas formas se distanciavam das sacralizadas pelos cânones literários, cuja tradição

privilegiou a escrita. Todavia, parece-nos adequado considerar, conforme sugerem Marcuschi e Dionísio (2007), que fala e escrita não competem entre si, mas se complementam. Rojo (2006) busca, inclusive, relativizar essas polaridades, chamando atenção para a forma dinâmica e mutuamente relacionada com que elas ocorrem no plano da linguagem.

No cerne dessas reflexões, faz-se importante também, para fins de esclarecimento, distinguirmos gênero discursivo e tipo textual, por empregarmos ambos os termos durante a análise dos dados e reconhecermos, tal como Bezerra (2015), que têm sido relativamente frequentes os equívocos em torno destes conceitos, inclusive na área dos estudos científicos da linguagem. Corroboramos com este autor a respeito do fato de que cada texto possui, em regra, sequências textuais (que podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, injuntivas, entre outras). Diante disso, parece possível dizer que, quando usamos o termo “narrativo”, não estamos nos referindo a um gênero em especial, mas, sim, a uma sequência tipológica (ou a um tipo textual) que pode estar presente em diversos gêneros. Estes, muitas vezes, podem apresentar outras sequências que não são, necessariamente, predominantes: um cordel, por exemplo, pode conter trechos descritivos sobre pessoas ou locais. Ramos e Pinto (2015) atestam que, embora predomine a narrativa no cordel, há outras formas de expressão em que não vigora essa tipologia, como as pelepas e abecês.

Nessa direção, Marcuschi (2008, p.156) evidencia que as sequências linguísticas são “subjacentes à organização interna do texto”, enquanto os gêneros correspondem a como os textos são materializados. Entendemos, em conformidade com o autor, que os gêneros e os tipos textuais mantêm uma relação de complementariedade e não de oposição. Assim, o autor define as duas noções:

(a) *Tipo textual* designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

(b) *Gênero textual* refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de

forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (...). Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

A compreensão dessas particularidades dos enunciados e, portanto, dos gêneros, nos dão subsídios para discutir, na seção seguinte, o cordel como um gênero discursivo. Seguindo estas pistas, passar-nos-emos, agora, a refletir sobre esse tema.

2.1.2 O “entre-lugar” da literatura de cordel

No entrelaçamento entre tradição e inovação, oral e escrito, clássico e “popular”, rural e urbano, há o elemento de interseção que os liga, o “entre-lugar”. É nesse espaço que situamos a literatura de cordel. Para falar sobre ela, inspirando-nos em Bakhtin (2011), buscamos unir o texto e o contexto em que essa literatura foi gestada. Assim sendo, nessa seção, nutrir-nos-emos de retomadas à outrora. Todavia, a fim de compreendermos a literatura para além de um mero resgate à tradição, procuramos não nos aprisionar ao passado. De início, perguntávamo-nos: o que caracteriza o cordel é o formato? Ou as questões formais imbricadas no fazer poético? E mais: Existe, de fato, um novo cordel?

Essas indagações, também, espreitaram muitos pesquisadores. Contudo, antes mesmo de buscar respostas, quiçá esclarecedoras, acerca dessa possível “nova” literatura de cordel, voltamos um pouco na sua história. Galvão (2000) observa que no decurso histórico do cordel diferentes denominações foram utilizadas para se referir a ele:

“Folheto”, “livrinho de feira”, “livro de histórias matutas”, “romance”, “folhinhas”, “livrinhos”, “livrozinho ou livrinho véio”, “livro de história antiga”, “livro de poesias matutas”, “foiето antigo”, “folheto de história de matuto”, “poesias matutas”, “histórias de João Grilo”, “leitura e literatura de cordel”, “história de João Martins de Athayde” ou simplesmente “livro” (GALVÃO, 2000, p.21).

Mas, o epíteto “literatura de cordel” foi atribuído pelos estudiosos em função de um tipo de literatura semelhante encontrada em Portugal. Em vários trabalhos, como demonstra Pinto (2009), a literatura de cordel brasileira foi identificada como originária da literatura de cordel portuguesa, com base, sobretudo, no pressuposto de que o fator temático seria suficiente para pensar em uma possível filiação.

Em contrapartida, outros autores defenderam a ideia de que a origem do cordel adveio das formas de poesia oral já existentes no nordeste brasileiro, constituindo-se, dessa maneira, em um tipo de literatura distinta da europeia. Abreu (2006b), por exemplo, explica

era que as relações entre o cordel brasileiro e a literatura de cordel portuguesa são mínimas, enquanto as diferenças são inúmeras. Dentre elas, a autora destaca que, em Portugal, os poetas eram, predominantemente, adaptadores de textos clássicos na forma de poesia, as narrativas eram, via regra, escritas em prosa e os cordéis portugueses tendiam a ser prolixos. No Brasil, por sua vez, os poetas, em sua maioria, tiravam seu sustento da venda de versos de própria autoria ou realizavam modificações decisivas nos textos que transpunham da prosa para o verso¹⁰. Ainda conforme a autora, essa associação parece ter sido provável em razão de que

[...] O contato com os cordéis portugueses pode ter engrossado o caldo, aumentando o repertório de situações, temas, personagens, incorporados a uma forma poética fixa, criada e aperfeiçoada pelos poetas nordestinos, primeiramente no âmbito das cantorias orais e, posteriormente, por meio dos folhetos impressos. [...] Diante das dificuldades sociais e econômicas semelhantes, encontram-se soluções semelhantes. Publicar pequenas brochuras, em papel barato, parece ser a melhor solução quando não se possuem recursos para a edição de livros compostos segundo o padrão da elite ou quando se atinge um público que não tem condições de adquirir ou compreender esses livros [...] (ABREU, 2006b, p.134).

Diante dessa assertiva, o que parece sensato afirmar é que houve certa influência do cordel português na formação da literatura de cordel brasileira (GALVÃO, 2000), embora não seja suficiente para dizer que aquele serviu como fonte para o desenvolvimento dos folhetos no Brasil. Desde 1950 pode-se evidenciar, no país, um movimento de mão dupla no que concerne às produções científicas sobre o cordel: por um lado, a ênfase na ideia de vínculo genealógico entre a literatura de folhetos e a literatura de cordel portuguesa e, por outro, a valorização de uma literatura de cordel genuinamente nacional (QUINTELA, 2005). Em termos gerais, o fato é que esta questão da origem da literatura de cordel encontra-se longe de um consenso (GALVÃO, 2006; PINTO, 2009). Por isso, situaremos a discussão em outro plano: no desenvolvimento deste gênero literário no Brasil.

Segundo Terra (1983), é no século XIX, mais especificamente nos idos de 1893, que Leandro Gomes de Barros deu início à publicação dos folhetos no Nordeste. Para a autora,

Leandro foi sem dúvida o primeiro a produzir regularmente folhetos, possibilitando assim esta literatura em toda sua especificidade. Toma forma um processo conjunto de textos em permanente reedição. Tem início um processo peculiar de produção e comercialização e constitui-se um público para esta literatura (TERRA, 1983, p. 17).

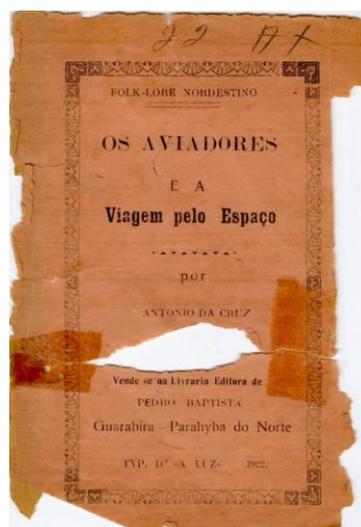
¹⁰ No livro “Histórias de cordéis e folhetos”, Abreu (2006) aponta outras distinções entre a literatura de cordel brasileira e o cordel português.

No início da impressão dos folhetos, as tiragens eram realizadas em tipografias especializadas em produzir jornais ou que faziam serviços gráficos diversos. Apesar das impressões dos cordéis terem sido iniciadas no final do século XIX, foi somente em 1909 que começam a funcionar as tipografias dos poetas (TERRA, 1983). Nesse processo, se destacou o poeta e editor João Martins de Athayde, o primeiro a montar uma tipografia especializada para imprimir seus próprios folhetos, em Recife, no ano de 1909. No entanto, os cordéis publicados por ele que se têm registro datam de 1918. Como lembra Terra (1983), Leandro Gomes de Barros nunca teve um impressor exclusivo para as suas obras, costumando mandá-las para diversas tipografias no Recife e em João Pessoa.

Nas décadas de 1930 e 1950 a produção e distribuição de cordéis aumentaram significativamente, o que fez com que surgisse a necessidade de profissionalização na edição dos folhetos, antes feita em grande parte pelos próprios poetas. Galvão (2006) explica que Leandro e Athayde¹¹ foram os responsáveis pela fixação das normas de impressão que vieram a ser seguidas *a posteriori*. Foi no século XX, portanto, que as características formais do cordel começaram a ser definidas (ABREU, 2006b; TERRA, 1983) e se estabeleceu no país o processo de edição, distribuição e formação do público leitor/ouvinte dos folhetos.

Os primeiros cordéis, como recorda Loureiro (2010), não traziam imagens em suas capas (apenas o nome do cordel, do autor e, se fosse o caso, da editora apareciam). Por esse motivo, passaram a denominá-lo de *folhetos sem capa* (ver Fig. 1).

Figura 1 – Folheto “sem capa” *Os aviadores e a viagem pelo espaço*



Fonte: Cruz (1922).

¹¹ Abreu (2006) atribui a Athayde a responsabilidade de reformular as estruturas dos folhetos. Antes dele era prática comum publicar uma história em mais de um cordel, de forma que cada parte da narrativa era contada em folhetos diferentes. Era também muito usual a publicação numa brochura de 16 páginas, sendo que se a história não fosse suficiente para abranger todo o espaço, eram inseridos sonetos, canções e poemas do autor, mesmo que não estivessem, necessariamente, no padrão do cordel.

Nota: Folheto encontrado no Acervo Casa Rui Barbosa.

Um dos pioneiros na inserção de imagens nos folhetos foi Leandro Gomes de Barros, que contratava desenhistas de cartazes de filmes de cinema do Recife (FARIAS FILHO, 2016). Outros poetas, seguidamente, começaram, também, a pagar ilustradores para compor os desenhos que seriam colocados nas capas de seus folhetos, mas, segundo Farias Filho (2016), as imagens utilizadas não eram todas inéditas, pois, com a modernização das tipografias e o aumento da popularidade dos cinemas, os poetas apropriaram-se de imagens de outras mídias, principalmente de jornais e cartazes de filmes. Para ilustrar isso, Loureiro (2010, p. 266) utiliza o exemplo “da foto de Marlon Brando, vestindo a túnica romana no filme de Júlio César, que no cordel é usado na capa do folheto *O filho de Ali-Babá*”, como revela a Figura 2.

Figura 2 – Capa do Folheto *O filho de Ali-Ba-Bá*



Fonte: Sobrinho, [19--].

Nota: Folheto encontrado no Acervo Casa Rui Barbosa.

Logo que começaram a serem impressos folhetos com imagens nas capas, as tipografias utilizavam para esta tarefa clichês de zinco na qual se gravava uma imagem ou um texto para impressão em prensas tipográficas. No entanto, os clichês se desgastavam muito e eram pouco econômicos. A utilização da xilografia, em substituição aos clichês de zinco, foi atribuída, por Farias Filho (2016), a João Martins de Athayde. A associação entre a literatura de cordel e a xilogravura foi, dessa maneira, uma construção realizada, ulteriormente, pelos intelectuais que viam na gravura de madeira uma forma de expressão do

“popular”, do rural e, por consequência, do Nordeste (GALVÃO, 2005). Por conseguinte, compreendemos que a xilogravura, embora constitua um elemento do cordel, decisivo em sua formação, não pode ser com ele confundida (SANTOS, 2009).

Loureiro (2010), ao discorrer sobre a literatura de cordel brasileira, observou que as imagens não se limitavam apenas à capa do cordel. Pelo contrário, vários são os exemplos nos quais os poetas utilizavam imagens no interior do folheto, acompanhando o texto principal e servindo para ilustrá-lo. Desse modo, as imagens passam a ser utilizadas, conforme o autor supracitado, como uma segunda narrativa ou para completar espaços narrativos dos textos, o que aproximou alguns folhetos da linguagem dos quadrinhos. Para Loureiro (2010, p.268), a inserção de imagens foi capaz de aumentar a potencialidade e a dramaticidade da escrita, ao proporcionar “novas ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempos e imagens em um relato de quadros descontínuos”.

Nos últimos quinze anos, a produção e difusão dos impressos, que demandavam dos poetas o deslocamento até as tipografias e as feiras, foram sendo acrescidas da possibilidade de composição gráfica, impressão e montagem dos folhetos por meio do computador, sem a necessidade de se deslocar para outros espaços físicos (AMORIM, 2009). As ilustrações presentes nos cordéis, por sua vez, não ficaram imunes às transformações do mundo ao seu redor, sendo, portanto, uma forma de registro histórico dele. Diante dessa poética, que transitou da boca para os ouvidos e da mão para os olhos, por meio de seus múltiplos suportes, percebemos que a imagem do cordel já foi desenho à mão, já foi preto-e-branca, já foi colorida, já foi fotografia, já foi cartão postal, já foi cartaz de Hollywood, já foi xilogravura, já foi impressa em computador e até mesmo sequer existiu.

Neste sentido, podemos dizer que as imagens do cordel, tal como seus temas e estilos¹², são situadas histórica e socialmente e, à vista disso, está suscetível às mudanças. Essas modificações são, também, resultado das estratégias de permanência do gênero. Todavia, não se trata de uma evolução linear, pois esses diferentes formatos podem ter coexistido ao longo da história do cordel, tendo sido abandonados e retomados em função das necessidades sociais.

No que tange às temáticas, concordamos com os próprios poetas de que elas são muito diversificadas, “chegando mesmo a não poder ser aquilatada a sua abrangência” (RAMOS; PINTO, 2015, p. 48). Ademais, as histórias de amor, valentia e acontecimentos,

¹² No cordel, também, vigoram diferentes estilos: as peijas ou desafios, por exemplo, são marcadas pela disputa entre poetas, em que um tenta depreciar o outro e alteram-se na criação dos versos. Nos ABCs, o cordelista inicia cada estrofe com uma letra do alfabeto, indo da letra A até a Z.

por exemplo, não deixaram de existir, mas, na atualidade, muitos outros foram sendo incorporados pelos cordelistas, a exemplo das lutas femininas para a inserção no mercado de trabalho e de busca pela preservação do meio ambiente (AMORIM, 2009). Recorremos, novamente, a Amorim e outros (2010), por afirmarem que,

No caso específico da literatura de cordel, igualmente a ampliação do nível de escolaridade e as novas escolhas temáticas, as modificações no perfil sócio-econômico do poeta e dos processos de distribuição, a dinâmica de como e onde comercializar mostram o quanto a maleabilidade é benéfica e garantia de continuada renovação do vigor. Graças à dinâmica da cibercultura e ao novo gênero cordelístico das pelejas virtuais, o cordel hoje circula não somente em feiras, também na *Internet*, nas bancas de jornal e revista, nas livrarias, nas lojas e exposições de artesanato, nas feiras de livros e festivais literários, nos recitais poéticos em que a palavra dita/cantada tem prioridade e vai granjeando, pela vocalização dos poemas, diversos novos grupos de apreciadores. As produções brasileiras estão espalhadas pelo país, independente de serem protagonizadas por nordestinos, por descendentes de nordestinos ou não. E, com a diversificação de público e de meios de difusão, com o aprimoramento de habilidades do poeta no manejo de linguagens e de ferramentas, o folheto de cordel é feito em múltiplos espaços do país inteiro, desestabilizando a idéia de que o “legítimo” cordel é exclusividade do meio rural ou, mais precisamente, do “telúrico” e “rústico” mundo sertanejo (AMORIM et al., 2010, p.150).

Em face deste comentário, voltamos às questões postas no introito desta seção, a saber: diante antes das transformações ocasionadas pelo surgimento de novas tecnologias, poderíamos dizer que, hoje, existe um novo cordel, completamente distinto (nas temáticas, no suporte, nos propósitos comunicativos, na estrutura dos versos e nos leitores) daquele do período tradicional?

Para Amorim (2009, p.140), o que se tem verificado é que a “tecnologia entra na reengenharia do verso, na condição de ferramenta, sem desfigurar a fisionomia do cordel ou uma ‘estética secular’ defendida pelo poeta”. A autora, então, destaca que as pelejas virtuais, apesar das mudanças, estão diretamente vinculadas às pelejas reais dos repentistas e às pelejas fictícias dos cordelistas, alicerçadas nas formas fixas da literatura de cordel.

A rima, a métrica e a oração representam os princípios que regem a escrita desse gênero literário. Abreu (2006a), explica-nos que a composição das estrofes tem sido feita, principalmente, na modalidade de sextilhas (ABCBDB), que são constituídas de estrofes de seis versos com sete sílabas poéticas¹³. Nessa modalidade, o segundo verso deve rimar com

¹³ Na contagem de sílabas poéticas, que diferem das sílabas gramaticais, são desconsideradas as sílabas posteriores à última tônica, caso o número de sílabas seja superior a sete. Exemplo: **O/ cor/ del/ tem/ e/xi/gê/cias**. A quantidade de sílabas poéticas são oito, mas a sílaba tônica (**gê**) é a sétima.

o quarto e o sexto verso, enquanto nenhum dos outros versos deve rimar. Vejamos, como exemplo, uma estrofe de Jéneron Alves, cordelista caruaruense:

O ser humano imagina (A)
Tudo bem controlado, (B)
 Mas fica inerte e atônito (C)
Diante o inesperado (B)
 Vejo isso em Caruaru (D)
Meu torrão doce e amado (B)
(Tremores em Caruaru, p.1)

Após a sextilha, as modalidades mais populares na literatura de cordel são as setilhas ou septilhas, estrofes de sete versos de sete sílabas poéticas, e as décimas, estrofes de dez versos de sete (décima de sete pés) ou dez (martelo agalopado) sílabas poéticas. Alguns poetas costumam denominar a setilha de “sete por sete”, face à quantidade equivalente de versos e sílabas poéticas empregadas. No caso das septilhas, a distribuição das rimas é ABCBDDDB (o segundo, o quarto e o sétimo verso rimam entre si, enquanto o quinto e sexto apresentam uma segunda rima). É o que podemos observar a seguir:

Eu estava há alguns anos (A)
 Cansado, fraco, doente, (B)
 Me levantava e caía (C)
 Sem ir pra trás nem pra frente (B)
 E achando que era incapaz (D)
 De viver com força e paz, (D)
 De maneira diferente (B)
(8 Dicas de Saúde, p 1)

As décimas apresentam, conforme apontamos anteriormente, variações na quantidade de sílabas poéticas (sete ou dez), embora mantenham o mesmo número de versos (dez). Como notaremos, esta modalidade tem, ainda, dois esquemas de rima: ABABCCDEED e ABBAACCDDC.

Dormindo só no meu lar, (A)
 Fui de súbito despertado (B)
 Senti me faltando o ar, (A)
 Totalmente angustiado (B)
 Com néscias variações, (C)
 Indecifráveis grilhões (C)
 Prendendo meu corpo rude (D)
 Em forte pranto caí (E)
 Tentei dormir, não dormi, (E)
 Tentei escrever, não pude. (D)
(Até que o inesperado me aquiete, p.5)

Muito rápido irei lhe responder (A)
 Pra tirar nota dez na minha prova (B)
 Repentista famoso é Vila Nova (B)
 E o pai da química é Lavoisier (A)
 Já Golias no humor pode crescer (A)
 Capital Paraguaia é Assunção (C)
 E Hitler foi um perverso alemão (C)
 Causador de conflitos no passado (D)
 Respondi seu martelo agalopado (D)
 Quem responde martelo é campeão (C)

(*Peleja entre Olegário Filho e Jénerson Alves*, p. 2)

As quadras, que são compostas por quatro versos heptassilábicos e apresentam o esquema ABAB ou ABCB de rimas, também, constituem uma das modalidades do cordel.

Mas Jonas ficou com medo (A)
 De obedecer a Deus, (B)
 Seguindo os desejos seus (B)
 Foi para Tárçis bem cedo (A)
 (*O profeta Jonas*, p. 1)

Vale ressaltar que a quadra foi a modalidade que deu início à literatura de cordel, mas hoje não é, usualmente, empregada pelos cordelistas. Sautchuk (2009) atesta que muitas modalidades de estrofes utilizadas na cantoria passaram a ser empregadas no cordel. Não obstante, é preciso considerar, também, o movimento inverso, ou seja, a contribuição do cordel para o repente nordestino (QUINTELA, 2005; SANTOS, 2009).

Quanto às rimas do cordel, elas devem ser preferivelmente *consoantes*, ou seja, devem apresentar uma correspondência entre os fonemas desde a vogal tônica até o final da última palavra do verso. Podemos dizer, assim, que Juaze**iro** rima com pedre**iro** e café com Assar**é**, mas não com mul**her**. As rimas *assonantes* ou *toantes*, por sua vez, apresentam coincidem apenas entre as vogais das sílabas tônicas, como em chap**éu** e menestrel**l**. Esse tipo de rima considerada, por diversos cordelistas como imperfeita, era muito comum até a década de 1960, quando os poetas passaram a determinar que as rimas fossem *consoantes*, provavelmente em função do aumento da escolarização e da necessidade de adequação aos padrões de publicação e a um público mais exigente.

A métrica concerne ao ritmo marcado pela quantidade de sílabas poéticas. Ademais, para alguns, embora não seja unânime, a métrica trata ainda da distribuição dos acentos prosódicos (também nomeados de censura ou sisura) no interior dos versos. Por exemplo, na sextilha, a 2^a e a 7^a sílabas do verso devem ser tônicas.

A oração é, como dissemos anteriormente, outro princípio que rege o cordel e corresponde à unidade temática e articulação das ideias, tanto do ponto de vista lógico

quanto do textual. O conteúdo temático está, também, relacionado com a oração. As possibilidades temáticas são tantas que listá-las seria uma atividade inócua (ABREU, 1993). Entretanto, reconhecemos que, durante décadas, essa variedade despertou o interesse de muitos pesquisadores, que, na tentativa de propor uma abordagem mais didática para a literatura de cordel, dispuseram-se a classificá-las conforme os chamados “ciclos temáticos”. Tais ciclos foram, comumente, utilizados para se referir a um conjunto de folhetos que tinham um conteúdo temático em comum.

Como esteve diretamente ligada à oralidade, não surpreende que os principais palcos dos cordéis tenham sido as feiras, tão comuns no interior brasileiro, onde seus autores – também chamados de cordelistas ou poetas de bancada (GALVÃO, 2000) – declamavam seus versos para uma variada plateia, formada de crianças a idosos, de compradores a feirantes. Nessa direção, corroboramos com a ideia de Galvão (2005) de que não se pode associar o gênero a certo perfil de leitor ou, ainda, a uma camada social e cultura específica. Endossando esse raciocínio, Abreu (1993) discute que, embora grande parte do público pertencesse predominantemente às classes populares, alguns setores das classes dominantes “interessavam-se pelos folhetos, pois, apesar das diferenças econômicas, estavam também imersos numa cultura oral e tinham como uma das principais fontes de lazer as histórias narradas nos folhetos” (ABREU, 1993, p. 173).

Galvão (2006) constatou, por meio dos depoimentos dos leitores e ouvintes, entre 1930 e 1950, em Pernambuco, que a leitura e audição de cordéis estavam relacionadas, na maioria dos casos, ao lazer. As argumentações dadas pelos depoentes, como ela indicou, eram a falta de opções de diversão nos lugares onde viviam, a ausência da televisão e os altos custos do rádio. Para mais, os folhetos eram tidos com fonte de informação e educação. Em alguns dos relatos, os cordéis apareciam, até mesmo, como o principal motivador da aprendizagem da leitura e escrita.

Apoiando-nos ainda em Galvão (2000), ressaltamos que, durante os anos 1960, a literatura de cordel viveu um período de crise. A sua gradativa “morte” foi atribuída, pelos estudiosos, a diferentes fatores: “a influência da televisão, a censura, a falta de interesse das autoridades pela ‘arte popular’ e as transformações da sociedade em geral, cada vez mais urbana e industrializada”¹⁴. Porém, para Melo (2003), a decadência da indústria dos folhetos não pode ser conferida à televisão ou ao rádio, pois as cantorias passaram a ter, como veículo de comunicação, o rádio como aliado em sua difusão. Mais à frente ela atesta que o

¹⁴ GALVÃO, *Ibid.*, p.35.

“declínio” das tipografias de cordel, no Nordeste, esteve mais relacionado ao aumento dos custos da produção, à inflação e à crise econômica.

Tendo em vista os aspectos apontados, Amorim (2006) expõe que, no decorrer dos últimos 50 anos, face os prenúncios de morte do cordel, surgiram folhetos datilografados, copiados, digitalizados. Ainda, conforme a mesma autora, em torno das duas últimas décadas, os folhetos passaram a serem impressos em computador, na própria residência dos poetas, e divulgados através da *internet*, conquistando, até mesmo, outros suportes de circulação e divulgação. Os folhetos, também, deixaram de ser, há muito tempo, produzidos unicamente no nordeste brasileiro. Com a migração dos poetas e editores, os cordéis ultrapassaram os confins dessa região, sedimentando-se em diversos locais, tais como: São Paulo, Brasília, Rio de Janeiro, Belém do Pará, entre outros (AMORIM, 2006).

Na década de 1970, o cordel tornou-se centro de interesses por parte de turistas, universitários brasileiros e estrangeiros (GALVÃO, 2006). De acordo com Certeau (2012), foi necessário que a cultura popular estivesse “em vias de extinção” para se tornar objeto da curiosidade científica, justamente quando se anulam os seus “perigos” por meio do uso de medidas repressivas. No cerne desse debate, apontando uma questão que merece ser discutida ainda que concisamente: o que é mesmo “popular”?

2.1.3 O termo “popular” sob a égide da cultura

A palavra *cultura* compõe um léxico de expressões cuja principal característica é a multiplicidade de sentidos e definições que a ela podem ser atribuídos. De fato, reconhecemos diferentes e, por vezes, contraditórios significados conferidos à palavra cultura, bem como as ambiguidades, não menos frequentes, presentes no vocábulo *popular*. Sabemos que quando acrescentamos ao termo *cultura* o complemento *popular* acabamos por adentrar em um território minado, repleto de tensões e com uma série de complexidades analíticas. Por isso mesmo seria muito audacioso, da nossa parte, querer resolver, ou mesmo aprofundar, todas as disputas existentes em torno desse tema, haja vista que a tentativa de definição, no caso da “cultura popular”, não levaria a lugar nenhum, exceto a uma infundável discussão acerca das suas fronteiras que, historicamente, insistem em se esvanecer (ABREU, 2003).

Apesar de a expressão cultura popular ter emergido desde a virada do século XVIII (BURKE, 2010) e ter sido utilizada, com muita frequência, até a metade do século XX, atualmente, ela tem sido evitada ou problematizada pelos estudiosos que optam por

empregá-la, sobretudo pelo seu caráter polissêmico e esquivo. Como consequência, ela não é passível de definição simples e, tampouco, *a priori* (ABREU, 2003). Hoje, sabemos que determinar de onde vem o “popular” é uma busca inócua, porque não há resposta, uma vez que ele é uma invenção social e não uma solução objetiva que se pretende obter. Afinal, quem define o que é popular? E, além disto, será que o que se demarca como popular equivale ao modo como as camadas populares definem a si mesmas?

Por essa razão, Chartier (1995) reconhece, com certo teor de denúncia, que a cultura popular é uma categoria erudita destinada a “delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencendo à ‘cultura popular’”¹⁵. Precisamos, portanto, ter cuidado com certas generalizações, já que estas podem “distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes” (THOMPSON, 1998, p. 17)¹⁶.

Historicamente, o interesse por este tema, como expõe Arantes (2007), foi marcado pela negação do popular e muitos historiadores, antropólogos e folcloristas, no afã de definir e delimitar a cultura popular, propuseram concepções equivocadas e com inúmeras valorações negativas: se, por um lado, o povo é visto como desprovido de cultura, por outro a cultura popular corresponde, para alguns estudiosos, às tradições nacionais que precisam ser preservadas. Contudo, para o autor, ambas as concepções não se sustentam, na medida em que pressupõem que a cultura “seja passível de cristalização, permanecendo imutável no tempo a despeito das mudanças que ocorrem na sociedade, ou, quando muito, que ela esteja em eterno ‘desaparecimento’” (ARANTES, 2007, p.27).

Burke (2010) explica que, no final do século XVIII e início do século XIX, período em que a cultura popular tradicional estava começando a desaparecer, o “povo” tornou-se mote de discussão dos intelectuais europeus por uma série de razões estéticas, intelectuais e políticas. Para ele, é no período de consolidação dos estados nacionais que, na Europa, buscava-se resgatar as produções culturais do “povo” e esse culto ao “povo” fazia parte de um movimento “nativista” que, sob o fulcro das teorias positivistas, viam na figura do camponês simples, “iletrado” e portador de uma rica tradição oral, o seu principal representante. Entretanto, o camponês não era apreendido na sua função social, porque ele correspondia ao que havia de mais isolado na civilização (ORTIZ, 1992). Acerca disso, Abreu (2003) chama atenção para o fato de que

¹⁵ CHARTIER, *Ibid.*, p. 179.

¹⁶ É importante esclarecer que Chartier e Thompson apresentam perspectivas teóricas diferentes: enquanto o primeiro volta-se para a História Cultural, o segundo segue uma vertente Marxista.

Depois de os iluministas, no século XVIII, terem visto os camponeses e os homens comuns como incultos e carentes de tudo, muitos românticos, ao longo do século XIX, procuraram conhecer os costumes populares, as expressões dos subalternos do mundo rural, elevando-as ao patamar das marcas da nacionalidade contra tudo que fosse estrangeiro (ABREU, 2003, p.3).

Assim, os intelectuais românticos do século XIX viram nas festas, nos contos e canções populares uma forma de resistência cultural e de preservação de uma identidade nacional (ROCHA, 2009), ao mesmo tempo em que foram os responsáveis pela fabricação de um popular ingênuo e anônimo (ORTIZ, 1992). Esteve, também, muito presente nos estudos sobre cordel a associação entre cultura popular, primitivismo e ingenuidade (GALVÃO, 2005). Segundo essa autora, os poetas eram considerados os guardiões das manifestações culturais que estariam ameaçadas de extinção. Esse ponto de vista, preponderante a partir do Romantismo, garantia ainda à literatura denominada “cultura” uma individualidade da produção e à literatura de cordel, considerada “popular”, uma autoria coletiva, posto que esta era entendida como parte da tradição oral (LUCENA, 2009).

Buscava-se, de igual modo, afirmar uma espécie de identidade nacional brasileira desvinculada da antiga metrópole portuguesa (AYALA; AYALA, 2011), dado que o país já não podia mais ser considerado uma “mera” cópia da metrópole. O *meio* e a *raça* eram tidos como dois elementos imprescindíveis para a construção dessa identidade nacional e popular (ORTIZ, 2006). É diante deste quadro que se reforça, por assim dizer, o imaginário do Nordeste como o lugar do flagelado, “do arcaico, da imobilidade, da não-modernidade, do rural, do folclore” (GALVÃO, 2005, p.114) e o cordel seria, portanto, a expressão mais autêntica da cultura popular brasileira, desenvolvido, quase que exclusivamente, em alguns estados do Nordeste, uma vez que eles teriam uma predisposição para acolher esse tipo de literatura. Entretanto, esse imaginário, consoante a autora, seria o responsável por construir uma visão a-histórica e, ao mesmo tempo, homogênea dessa região, por partir da ideia de que

[...] nela, habitam homens aparentemente iguais entre si, que possuem visões de mundo e costumes homogêneos, próximos aos observados na Idade Média. Os folhetos refletiriam, então, essa “essência” do homem nordestino: hospitaleiro, puro, ingênuo, triste, inerentemente criativo, místico. “Homem nordestino”, para muitos desses autores, é sinônimo de sertanejo: um rosto marcado pela seca e pelo sofrimento [...] (GALVÃO, 2005, p.114).

Foi partindo desses princípios evolucionistas e naturalistas que os primeiros folcloristas conceberam o folclore como o estudo das “camadas inferiores” que não

conseguiam acompanhar o desenvolvimento geral da cultura, porque estavam, de certa maneira, presas à tradição. Ao longo da sua trajetória, a literatura de cordel, foi caracterizada pelos estudiosos ora como popular ora como folclore. Para Bourdieu (2006),

a maior parte das noções que os artistas e os críticos empregam para se definirem ou para definirem os seus adversários são armas e objetivos de lutas e muitas das categorias que os historiadores da arte utilizam para pensar seu objeto são apenas categorias nativas mais ou menos sabiamente disfarçadas ou transfiguradas. Estes conceitos de combate (...) tornam-se pouco a pouco em categorias técnicas a que, graças à amnésia da gênese, as dessecações da crítica e as dissertações acadêmicas ou as teses acadêmicas conferem um ar de eternidade (BOURDIEU, 2006, p. 293).

Assim, podemos dizer que as concepções acerca do literário estiveram marcadas por um conjunto de valores vigentes, de tal maneira que, a definição do que é literatura não esteve (ou está) balizada, exclusivamente, por critérios estéticos, já que a seleção de algumas obras, em detrimento de outras, esteve (e ainda está) intimamente relacionada às relações de poder e de exclusão que ocorrem no seio da sociedade. Concebemos, tal como Lucena (2009), que o emprego do adjetivo "popular", na verdade, marginaliza o poeta que não é associado ao campo literário.

A escrita do "povo" até pode gozar do direito à Literatura, mas apenas na condição de literatura popular. Ao "artista popular" é vedado o acesso à Literatura, pois, se isso ocorresse, colocaria em questão o que é Literatura, isto é, a divisão (que a todo custo se quer como inexistente) entre os que podem escrever Literatura e os que não podem (LUCENA, 2009, p.83-84).

Nessa tessitura, Ortiz (1992) afirma que se a história cultural tradicional sempre esteve preocupada em explicar os feitos dos "grandes homens", dos "grandes clássicos", das "grandes narrativas", a Nova História Cultural se concentrou em construir uma abordagem da "história vista de baixo". Associada à Escola dos Annales, a Nova História Cultural partiu do princípio de que a realidade seria socialmente e culturalmente produzida. Destarte, o que antes era considerado imutável passa a ser compreendido como uma "construção social" sujeita a variações, tanto em função da sua época quanto do seu contexto (BURKE et al., 1992). Por essa razão, Burke (2010), Ortiz (1992) e Canclini (1989) consideraram que a cultura só poderia ser entendida no plural (culturas populares), já que não constitui um complexo uniforme, mas, sim, um conjunto de conhecimentos, crenças, representações e práticas que variam em função do tempo e espaço.

Nessa concepção, a cultura popular não constituiria uma categoria oposta à cultura erudita, pois, embora fossem distintas, elas se entrecruzariam. Bakhtin (2013) demonstrou a heterogeneidade das manifestações culturais, ao analisar a cultura cômica popular na Idade

Média e no Renascimento, através da obra de François Rabelais, escritor francês que se opôs à cultura oficial dominante na medida em que descreveu e recriou o “popular” da época. Segundo Bakhtin (2013), as múltiplas manifestações da cultura cômica popular poderiam ser subdivididas em três categorias que se conectam e inter-relacionam: as formas dos ritos e espetáculos (especialmente, o carnaval), as obras cômicas verbais (orais e escritas, em latim ou em língua vulgar) e o vocabulário familiar e grosseiro. Essas manifestações seriam capazes de criar uma “dualidade do mundo” em oposição à cultura oficial (da Igreja e do Estado). Este autor identificou que, no período do Renascimento e, principalmente, na Idade Média, havia um profundo diálogo entre a cultura cômica popular e a oficial, algo que o autor denominou de *circularidade cultural*.

Burke (2010), também, reconheceu, através de inúmeros exemplos, que a nobreza do século XV e XVI se apropriava dos costumes da plebe. Contudo, Redfield sugeriu, como esclarece Burke (2010), que haveria duas tradições culturais no início da Europa Moderna: a "grande tradição", pertencente a uma minoria “cultura”, e a "pequena tradição", atribuída aos “incultos”. Burke (2010) propôs, então, uma reformulação no modelo apresentado por Redfield, haja vista que, para aquele autor, existiram duas tradições culturais da Europa do século XV, mas elas não correspondiam proporcionalmente aos dois principais grupos sociais, a elite e o povo comum. Essa assimetria emergiu porque as duas tradições eram transmitidas de modos distintos: a “grande tradição” era divulgada formalmente nos liceus e universidades da época, sendo, assim, restrita ao grupo que frequentava essas instituições; a “pequena tradição”, por sua vez, era difundida informalmente e estava aberta a todos. De acordo com o autor, o fato é que a elite se apropriava, de certo modo, da pequena tradição, embora não ocorresse o contrário.

Assim, a diferença cultural crucial nos inícios da Europa moderna (quero argumentar) estava entre a maioria, para quem a cultura popular era a única cultura, e a minoria, que tinha acesso à grande tradição, mas que participava da pequena tradição enquanto uma segunda cultura. Essa minoria era anfíbia, bicultural e também bilíngue. Enquanto a maioria do povo falava apenas o seu dialeto regional e nada mais, a elite falava ou escrevia latim ou uma forma literária do vernáculo, e continuava a saber falar em dialeto, como segunda ou terceira língua. Para a elite, mas apenas para ela, as duas tradições tinham funções psicológicas diferentes: a grande tradição era séria, a pequena tradição era diversão (BURKE, 2010, p. 51-52).

Determinados grupos atuavam como mediadores entre as duas culturas. Por isso mesmo, nessa época, poderíamos dizer que a Europa era constituída por três e não apenas duas culturas, uma vez que

Entre a cultura letrada e a cultura oral tradicional vinha o que se poderia chamar de "cultura de folhetos", a cultura dos semiletrados, que tinham freqüentado a escola, mas não por muito tempo [...]. Essa cultura de folhetim pode ser vista como uma forma inicial daquilo que Dwight Macdonald chama de midcult, situada entre a grande e a pequena tradição, alimentando-se de ambas (BURKE, 2010, p. 87).

Para Burke essa dificuldade de definição acerca *do que é* o “povo” demonstra, no mínimo, a ideia de que a cultura popular não é monolítica e tampouco homogênea (BURKE, 2010). Márcia Abreu (2004), em um estudo comparativo entre obras da literatura erudita e suas versões para folhetos de cordel, revelou que muitos autores dos folhetos costumavam fazer adaptações com base nos textos da literatura erudita, o que requeria uma série de alterações, não apenas na estrutura dos textos, mas, também, no próprio conteúdo da narrativa. De certo, os folhetos e os livretos também eram contaminados pela grande tradição. Sendo assim, podemos supor que

A espinha dorsal dessa cultura de folhetos consistia nos oficiais impressores, que participavam da cultura artesã, mas tinham familiaridade com o mundo dos livros. Como as mulheres da nobreza, eles estavam numa boa posição para servirem de intermediários entre a grande e a pequena tradição (BURKE, 2010, p. 88).

Muitos desses impressos, ainda que retratassem a vida dos camponeses e artesãos, haviam sido escritos por nobres, padres e doutores. Isso significa que era impossível, no início da Europa Moderna, realizar uma abordagem direta com a cultura popular, já que muitas dessas obras eram, em geral, escritas e consumidas pela elite (BURKE, 2010). Abreu (2006b) atestou que, em Portugal, nos anos oitocentos, os folhetos não eram basicamente populares, por isso “não se poderia tentar defini-lo como uma literatura dirigida exclusivamente às camadas pobres ou pressupor que ela expusesse e revelasse o ponto de vista popular, visto o interesse que despertava desde o rei até as senhoras da corte” (p.45).

Nos séculos XVI e XVIII, com a grande circulação dos materiais impressos, alteraram-se, radicalmente, as formas de sociabilidade e as próprias relações com o poder (CHARTIER, 1991). Com o surgimento da imprensa houve, de certa maneira, um rompimento com o monopólio da escrita e isso contribuiu diretamente para o entrecruzamento das culturas.

[...] A invenção do alfabeto - que cerca de quinze séculos antes de Cristo quebrou pela primeira vez esse monopólio - não foi suficiente, contudo, para pôr a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tornou mais concreta essa possibilidade. [...] A ideia de cultura como privilégio fora

gravemente ferida (com certeza não eliminada) pela invenção da imprensa (GINZBURG, 2006, p. 104-105).

Carlo Ginzburg, na década de 1970, retratou as ideias do moleiro Domenico Scandella, dito Menocchio, perseguido pela Inquisição no século XVI. Conforme o autor, Menocchio viveu em uma época de intensas transformações, ocasionadas, sobretudo, pela invenção da imprensa, a reforma protestante de Martinho Lutero e a contrarreforma da Igreja Católica. Nessa época, os impressos destinados ao público “popular” eram carregados de inúmeras intenções, sobretudo cristianizadoras (CHARTIER, 1995), mas a sua recepção, pelas classes populares, não ocorria por uma mera assimilação passiva. Podemos dizer, isto sim, que

A descrição das normas e das disciplinas, dos textos ou das palavras com os quais a cultura reformada (ou contra-reformada) e absolutista pretendia submeter os povos não significa que estes foram real, total e universalmente submetidos. É preciso, ao contrário, postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações (CHARTIER, 1995, p.182).

De acordo com Ginzburg (2006), Menocchio costumava ler os textos canônicos, mas a partir do crivo da tradição oral, o que o levou a, mais tarde, formular opiniões bastante singulares, isto porque a leitura realizada por Menocchio escapava a qualquer modelo pré-estabelecido, já que ele recriava, em confronto com a tradição oral, as páginas impressas às quais tinha acesso. É certo que muitos estudos têm buscado caracterizar a leitura “popular” a partir de Menocchio, mas Chartier (1995), ao analisar a obra, evidencia que essa concepção, ainda que pertinente, deva ser problematizada, ao passo que

As formas populares das práticas nunca se desenvolvem num universo simbólico separado e específico; sua diferença é sempre construída através das mediações e das dependências que as unem aos modelos e às normas dominantes (CHARTIER 1995, p. 189).

Consoante Chartier (1995), essa literatura dita popular não difere radicalmente da literatura da elite que impõe seus próprios repertórios e modelos. Ela é compartilhada por diferentes meios sociais e não única, e exclusivamente, pelos meios populares. Nesse sentido,

Realizar o cruzamento entre a cultura popular e a cultura erudita não significa, assim, sobrepor esses dois conjuntos como se eles pudessem ser estabelecidos *a priori*. Significa, ao contrário, considerá-los como “ligas”

culturais ou intelectuais, cujos elementos se encontram solidamente incorporados uns nos outros (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p. 94).

Tendo esses aspectos em vista, é preciso desconstruir essas delimitações rígidas e antinomias marcadas pelo erudito *versus* popular ou leitura *versus* escrita. A intenção, nesta seção, foi, portanto, a de colocar em relevo algumas ideias preliminares sobre o tratamento dado, por diferentes autores, à cultura e ao termo “popular”, sobretudo, no que se refere à literatura de cordel.

De modo sucinto, compreendemos que a cultura foi construída historicamente a partir de diferentes paradigmas conceituais que sofreram, ao longo do tempo, inúmeras variações. Com efeito, partimos do pressuposto de que a cultura é dinâmica, social, e que, por isso mesmo, transforma-se permanentemente, de tal maneira que os indivíduos não são apenas produtos dela, mas, também, seus produtores.

2.1.4 Estado do conhecimento: o que dizem recentes pesquisas sobre cordel?

A escrita constituiu uma das mais importantes invenções da humanidade. Estudos como o de Chartier (2002) têm demonstrado que ela não emergiu por acaso, mas, principalmente, da necessidade dos seres humanos de registrar informações. Temos, também, frequentemente, lançado mão da escrita com o intento de compreender como o conhecimento vem sendo construído, as continuidades e rupturas teóricas daquilo que hoje denominamos de pesquisa científica.

Partimos do pressuposto de que os acontecimentos atuais adquirem significados na relação que estabelecem com o contexto dos fatos passados (RICHARDSON, 1999). Nesse sentido, entendemos, assim como Bakhtin (2011), que, em cada época e esfera social, os sujeitos lançam mão de enunciados já ditos e que se tornaram referência em sua cultura. Este trabalho, portanto, não é indiferente aos ditos alhures e aos ainda não ditos. Pelo contrário, ele reflete e dialoga com os outros dizeres, numa espécie de reação-resposta aos enunciados que os precederam e aos que, também, os sucederão. Por isso, ao refletirmos sobre as produções acadêmicas que se aproximam da nossa problemática, consideramo-las como fruto de uma produção histórico-cultural situada em um determinado espaço-tempo.

Buscamos, então, dialogar com as produções que se aproximam de nossa temática de investigação com o intuito de interrogar a própria história de uma parcela da produção acadêmica no Brasil. Afinal, qual o olhar dos trabalhos acadêmicos a respeito do cordel? Se é possível afirmar que muitos debates têm sido empreendidos sobre este tema, parece-nos

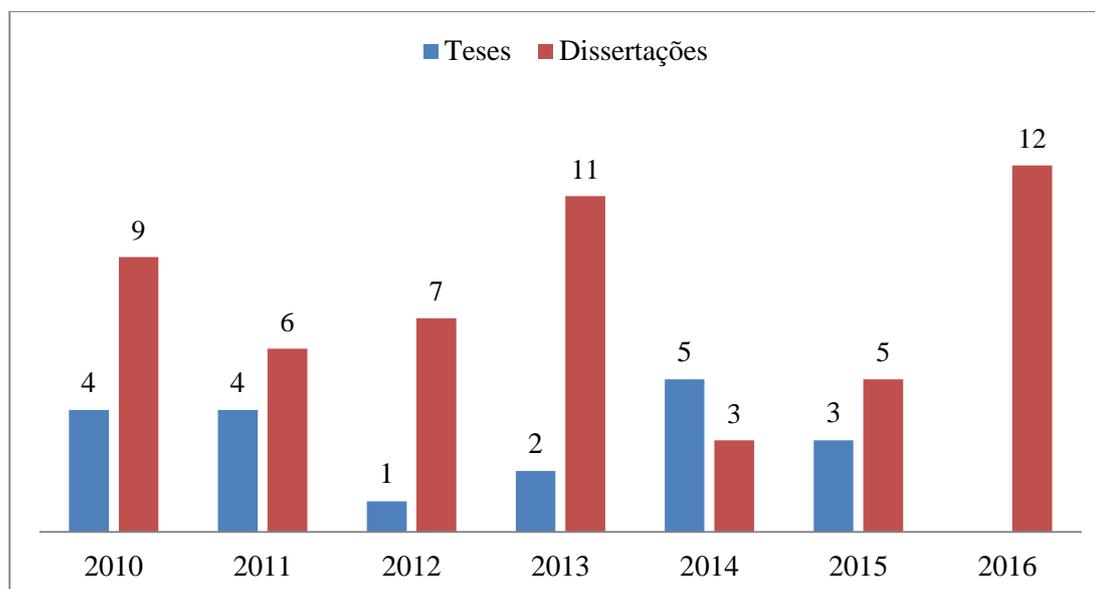
oportuno perguntar em que medida eles permitem-nos pensar sobre a temática da nossa investigação. Frente a isto, nesta seção, mapeamos e discutimos pesquisas acadêmicas, de diferentes campos do conhecimento, que mantêm alguma relação com o tema “cordel”. Muitas dessas pesquisas, como iremos perceber, apresentam o cordel como coadjuvante e outros estudos, em menor proporção, os colocam como objeto de exame.

2.1.4.1 Cordel: levantamento de dissertações e teses, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, no período de 2010 a 2016

Diante do crescente número de teses e dissertações publicadas no Brasil, nas últimas décadas, ocasionado, sobretudo, pelo aumento no número de programas de pós-graduação em todo o país, consideramos que a compreensão do processo de construção do conhecimento em torno do cordel constituiria um movimento necessário de reflexão. Ante, pois, o propósito de contribuir para uma análise das pesquisas concernentes a este tema, questionamo-nos: como o cordel, na contemporaneidade, é tratado pelas teses e dissertações, que a ele se dedicam?

Dado o grande número de trabalhos existentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, detivemo-nos em analisar apenas as pesquisas presentes no *site* do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e no Banco de Teses e Dissertações da UFPE. Na base de dados do IBICT, localizamos, a partir do uso do termo “cordel” e restringindo a busca tanto pelo assunto (cordel) quanto pelo recorte temporal (2010 a 2016), o total de 72 trabalhos (excluindo repetições), sendo 19 teses e 53 dissertações. Desse quantitativo, 5 (cinco) estão presentes no mapeamento das teses e dissertações da UFPE, conforme podemos observar no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição de teses e dissertações, por ano de publicação, encontradas no IBICT, de 2010 a 2016



Fonte: A Autora (2017)

Observamos, no Gráfico 1, que em 2016 tivemos um número maior de publicações anuais, chegando a 12 dissertações, mas, neste ano, não encontramos nenhuma tese. O número de dissertações foi superior ao de teses, salvo no ano de 2014. Percebemos, ainda, que 24 destes trabalhos (33% das teses e dissertações encontradas) foram produzidos nos Programas de Pós-graduação em Letras, conforme dados da Tabela 1.

Tabela 1 – Programas de Pós-graduação em que foram publicadas teses e dissertações sobre cordel, no IBICT, entre os anos de 2010 e 2016

| Área do Programa de Pós-graduação | Total |
|-----------------------------------|-------|
| Antropologia Social | 1 |
| Artes | 2 |
| Ciência da Informação | 1 |
| Ciência da Religião | 1 |
| Comunicação e Semiótica | 2 |
| Desenho, cultura e Interatividade | 1 |
| Ensino de Ciências e Matemática | 1 |
| Estudos Culturais | 1 |
| Estudos da Linguagem | 2 |
| Estudos da Linguagem e Letras | 1 |
| Estudos da Mídia | 1 |
| Educação | 1 |
| Formação de Professores | 2 |
| Geografia | 1 |
| História | 7 |
| Letras | 25 |
| Língua Portuguesa | 1 |

| | |
|--|-----------|
| Linguística | 6 |
| Literatura | 2 |
| Literatura e Crítica Literária | 1 |
| Literatura e Diversidade Cultural | 1 |
| Literatura e interculturalidade | 7 |
| Psicologia | 1 |
| Serviço Social | 1 |
| Sociologia | 2 |
| Total | 72 |

Fonte: A Autora (2017)

Consideramos pertinente, também, mapearmos as instituições de fomento das teses e dissertações, como averiguamos na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Instituições em que foram publicadas teses e dissertações sobre cordel, no IBICT, entre os anos de 2010 e 2016

| Instituição | Total |
|---|--------------|
| Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | 7 |
| Universidade Católica de Pernambuco | 1 |
| Universidade de Brasília | 1 |
| Universidade de Fortaleza | 1 |
| Universidade de São Paulo | 2 |
| Universidade de Viçosa | 1 |
| Universidade do Estado da Bahia/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 1 |
| Universidade Estadual da Paraíba | 10 |
| Universidade Estadual de Campinas | 2 |
| Universidade Estadual de Feira de Santana | 2 |
| Universidade Estadual do Oeste do Paraná | 1 |
| Universidade Estadual Paulista | 1 |
| Universidade Federal da Paraíba | 8 |
| Universidade Federal de Pernambuco | 5 |
| Universidade Federal de Campinas | 2 |
| Universidade Federal de Juiz de Fora | 1 |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 2 |
| Universidade Federal de Ouro Preto | 1 |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 2 |
| Universidade federal de São Carlos | 3 |
| Universidade Federal de Sergipe | 4 |

| | |
|--|-----------|
| Universidade Federal do Ceará | 7 |
| Universidade Federal do Pará | 1 |
| Universidade Federal do Paraná | 1 |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 5 |
| Total | 72 |

Fonte: A Autora (2017)

A Universidade Estadual da Paraíba e a Universidade Federal da Paraíba apresentaram o maior percentual de publicações sobre o tema cordel, representando, respectivamente, 10 (14%) e 8 (11%) do total de teses e dissertações encontradas neste repositório. Diante do panorama traçado, percebemos que este gênero tem sido objeto de investigação das teses e dissertações, contudo, encontramos, neste arrolamento, poucos estudos que tinham os cordelistas como participantes da pesquisa e, além disso, nenhum deles tratavam da consciência metatextual do gênero.

2.1.4.2 Cordel: o que revelam as dissertações e teses da UFPE, de 2010 a 2016

Examinamos, também, os trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da UFPE. Para tanto, utilizamos como palavra-chave o termo “cordel” e como recorte temporal os estudos publicados neste repositório entre os anos de 2010 e 2016. Neste primeiro levantamento, obtivemos uma listagem de 249 trabalhos de diferentes áreas do conhecimento. Realizamos a leitura dos resumos dessas pesquisas e, em vários casos, dos trabalhos por completo. Evidenciamos, que, em muitos deles, o cordel não era objeto de análise ou até mesmo de discussão. Excluímos, portanto, as pesquisas em que o cordel era pouco referenciado e que, por não se deterem a este tema, não correspondiam ao propósito dessa investigação.

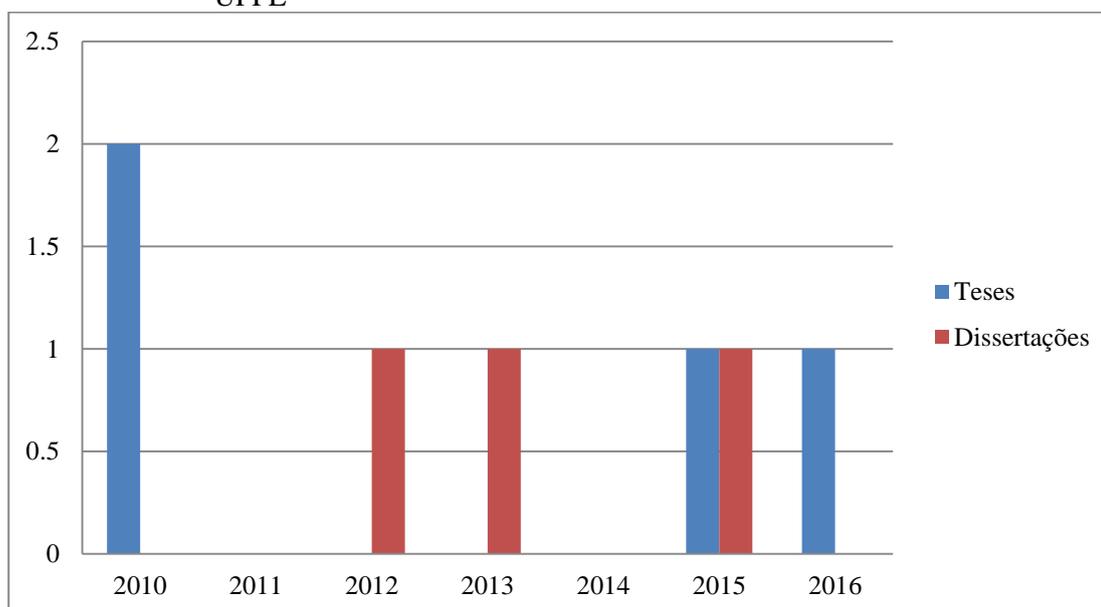
Assim, alguns desses estudos eliminados apresentavam o cordel como um dos achados e não, propriamente, como um objeto de investigação. À guisa de exemplo, podemos citar o estudo conduzido por Costa (2012), que pretendeu caracterizar e analisar os murais didáticos elaborados por alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, oriundos de escolas públicas e privadas. Um dos murais investigados pela autora foi elaborado em torno do gênero discursivo cordel. Costa (2012), então, constatou que o objetivo desse mural era o de, exclusivamente, socializar as produções dos alunos em torno do gênero e embora isto não tivesse alterado a estrutura do cordel, a sua funcionalidade

imediate havia sido afetada, pois apresentava características distintas sob o ponto de vista da textualização.

Santos (2015), também, teceu algumas considerações em torno do cordel, ao problematizar os usos e os significados das práticas de leitura e escrita ocorridas em uma escola do campo. Para trabalhar este gênero literário, a autora percebeu que uma professora do 5º ano do ensino fundamental se utilizava de outros gêneros discursivos, como a entrevista e o relato, porque eram aqueles com que as crianças tinham maior familiaridade.

Após a análise de todos os trabalhos e atendendo aos requisitos supracitados de seleção desses estudos, restaram apenas 7 pesquisas, sendo 4 teses e 3 dissertações, como podemos observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição de teses e dissertações, por ano de publicação, defendidas na UFPE



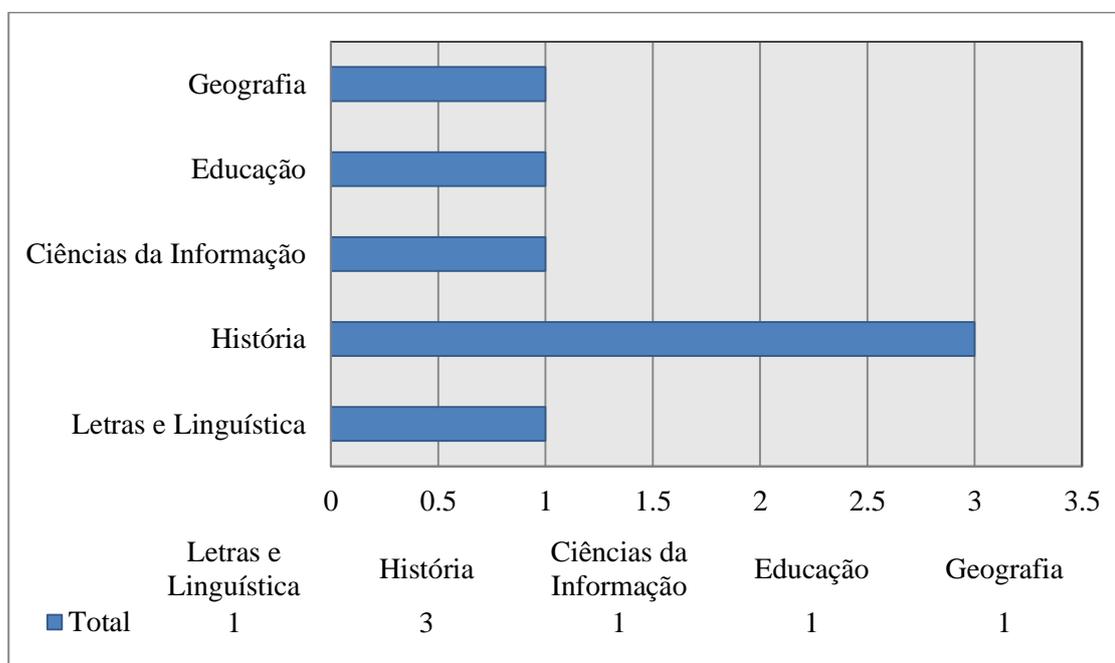
Fonte: A Autora (2017)

Notamos, no Gráfico 2, que durante os anos de 2010, 2012, 2013, 2015 e 2016 houve poucas publicações (uma ou duas em cada ano) e, no caso de 2011 e 2014, não foram encontrados trabalhos que atendessem aos requisitos deste estudo. Contudo, isso não significa dizer que o cordel não tenha sido pesquisado nesse período, pois reconhecemos que poderíamos ter elegido outras palavras-chaves (como folheto, livreto e outras) em substituição ao vocábulo cordel. No entanto, ainda parecem ser poucos os trabalhos que se detêm a esta temática na base de dados estudada.

No que se refere às áreas nas quais esses trabalhos foram produzidos, constatamos, no Gráfico 3, que a grande maioria de teses e dissertações sobre cordel foi produzida na área de História (3), o que representa 43% do total dos trabalhos encontrados. Nas demais áreas

do conhecimento (Letras e Linguística, Geografia, Educação e Ciências da Informação), a quantidade de produções foi a mesma (1), como fica evidente no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Áreas de origem das teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016



Fonte: A Autora (2017)

Apesar da escassez, no que se refere ao número de trabalhos, as temáticas contempladas nestas pesquisas foram bastante variadas, como exposto no Quadro 1.

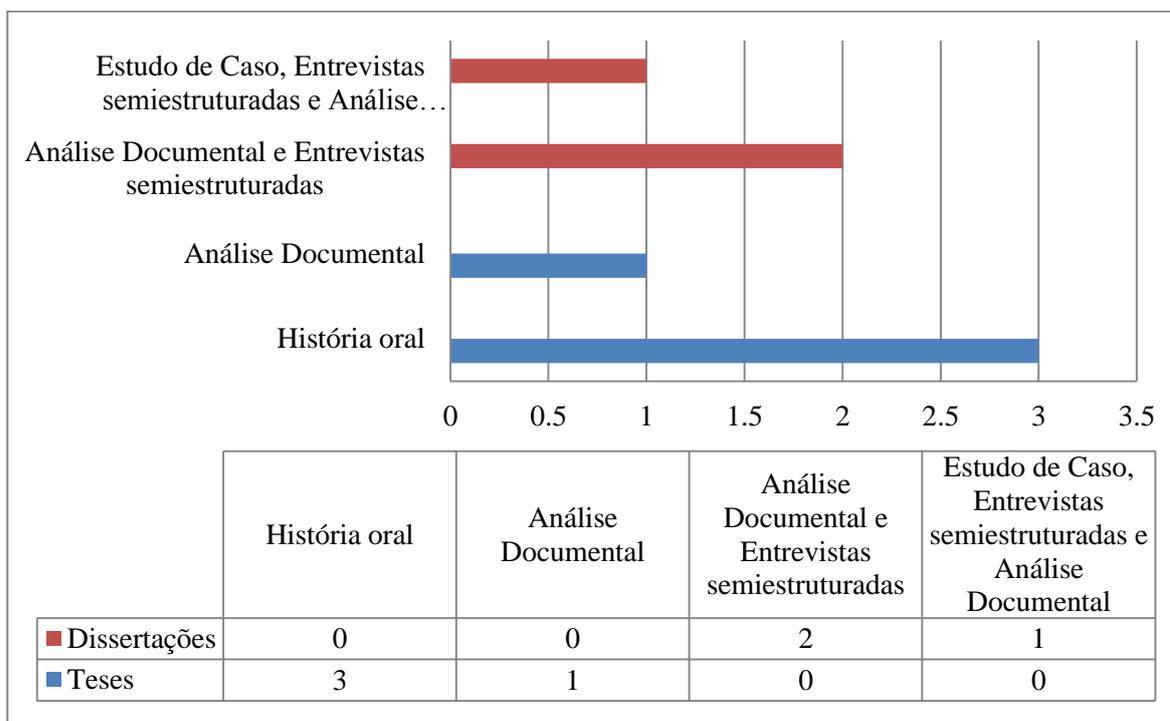
Quadro 1 – Temática das teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016

| TEMAS DAS DISSERTAÇÕES E TESES | ÁREAS DO CONHECIMENTO |
|---|------------------------------------|
| Informação e memória na literatura de cordel | Mestrado em Ciências da Informação |
| Memórias da educação pelo cordel em Recife na década de 70 | Mestrado em Educação |
| J. Borges entre folhetos e xilogravuras na década de 1970 | Doutorado em História |
| A (re)criação do imaginário Lampiônico como tradição da cultura serratalhadense | Mestrado em Geografia |
| A Trajetória do Poeta José Costa Leite | Doutorado em História |
| As representações identitárias femininas no cordel do século XX ao XXI | Doutorado em Letras |
| História de botijas e os labirintos do universo assombroso na Paraíba | Doutorado em História |

Fonte: A Autora (2017)

Concomitantemente às áreas de conhecimento investigadas e às temáticas abordadas nessas investigações, buscamos, também, observar os procedimentos metodológicos comumente utilizados nessas teses e dissertações (GRÁFICO 4).

Gráfico 4 – Metodologias empregadas nas teses e dissertações sobre cordel produzidas na UFPE, no período de 2010 a 2016



Fonte: A Autora (2017)

No Gráfico 4, percebemos que a técnica de história oral, utilizada nas teses em História, obteve uma maior incidência nesses estudos (3). Nessa direção, podemos citar a tese produzida por Cabral (2016), que, a fim de investigar a trajetória e produção artística do poeta José Costa Leite, recorreu à técnica da história oral e, como ponto de partida, mobilizou um vasto *corpus* documental, constituído pela autobiografia, folhetos de cordel, xilogravuras, almanaques sertanejos, cartas recebidas, textos manuscritos e relatos de memórias obtidos através de entrevistas.

Do total de 7 trabalhos encontrados, 2 dissertações foram desenvolvidas a partir da análise documental, valendo-se também de entrevistas semiestruturadas. Silva (2012) fez uso da análise documental e de entrevistas semiestruturadas para identificar os processos informacionais presentes na literatura de cordel. Para a autora, os assuntos abordados no cordel, que retratam lembranças e fatos de uma determinada época, fazem dele uma importante fonte de informação e, também, de compreensão da memória social e coletiva.

Barbosa (2010), por sua vez, investiu exclusivamente na análise documental para investigar as representações femininas presentes nos cordéis ao longo dos séculos XX e XXI. Através da análise de 46 folhetos, cujo tema era a mulher em situações ficcionais distintas, a autora demonstrou os estereótipos femininos recorrentes ao longo do século XX, nesses folhetos, segundo o prisma do olhar patriarcal, e a desconstrução dessa cultura, a partir do novo século (XXI). Barbosa (2010) evidenciou que, à medida que o olhar dos escritores sobre a mulher se transformava, o próprio gênero era renovado. A referida autora explica, ainda, que as capas dos cordéis eram um dos artifícios estéticos que expressavam, também, essas abordagens diferenciadas sobre as mulheres.

Na dissertação de Silva (2013), que realizou um estudo de caso, percebemos o papel educativo do cordel nas aulas de uma professora da 4.^a série da Escola Estadual Professora Eunice Beltrão, localizada na cidade do Recife, na década de 1970. Ela constatou que os folhetos eram usados como um recurso didático importante para a aprendizagem das disciplinas escolares, o que, mais tarde, também, influenciou a profissão de cordelista de um dos alunos daquela turma.

Face aos dados obtidos por meio deste levantamento, constatamos que, embora o cordel fosse o objeto de estudo de todas essas pesquisas, as produções possuíam variados temas. Não obstante, ainda existe uma escassez de trabalhos cujo foco seja o cordel. Essa literatura, embora pouco frequente no conjunto da produção acadêmica deste repositório, como demonstramos anteriormente, concentrou-se, em sua quase totalidade (43%), na área de História como quadro de referência teórica. Isso parece demonstrar, mais uma vez, a importância científica dessa nossa pesquisa.

2.2 Consciência metatextual: reflexão sobre diferentes dimensões do texto/gênero

O ser humano, desde que nasce, é influenciado pelo meio em que vive, mas, também, é capaz de transformá-lo através do seu agir individual. Essa interação do indivíduo com o ambiente, que ocorre, sobretudo, através da linguagem, tem um importante papel no desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 2000). Podemos dizer, tomando como base as considerações de Luria (1984), que a *linguagem* e a *cognição* tornaram-se, no decorrer da história, um dos domínios mais complexos da ciência. Estas categorias estão, inclusive, enredadas em muitos aspectos e, por isso mesmo, permanecem despertando o interesse de inúmeros estudiosos que, por diferentes vias, as têm como objeto de discussão e análise.

2.2.1 “Consciência”: uma introdução ao tema

Entendemos que as palavras estão sempre carregadas de um conteúdo, sejam eles ideológicos ou vivenciais (BAKHTIN, 2011), que não nascem nos dicionários (PASSOS; PEREIRA, 2009), mas, sim, à medida que um novo fenômeno ganha visibilidade. Dito isto, antes de buscarmos apresentar uma sistematização sobre determinados conceitos acerca da *consciência metalinguística*, recorreremos a um breve debate sobre o termo *consciência*. Tal reflexão, ainda que sucinta, pode oferecer ao leitor uma maior compreensão do texto que se seguirá. Mas, nossa pretensão, por sua vez, não foi a de apresentar uma resposta final e absoluta acerca da palavra *consciência*, que sempre foi alvo de discussão filosófica, tida como o crivo de análise daquilo que seria a verdade e do que se apresentaria como falso. Certamente porque, segundo os filósofos, por meio da *consciência*, os seres humanos poderiam questionar e pensar criticamente sobre as coisas. Platão (1993), por exemplo, buscou retratar, por meio da *alegoria da caverna*, como o ser humano poderia se libertar da condição de escuridão que o aprisionava. Ele presumia que somente através do conhecimento filosófico e, portanto, do uso da *consciência*, o sujeito poderia sair do estado de ignorância.

Todavia, buscar definições para essa palavra não foi algo exclusivo da filosofia, já que cientistas, como Libet (2004), no campo da neurologia, contribuíram para a compreensão de que a *consciência* envolve uma parcela da atividade cerebral, na qual um grande esforço é requerido a fim de gerar um processo consciente. A isto se acresce o fato de que a *consciência* se constituiu, também, como objeto de estudo da psicanálise (Freud), da neuropsicologia (DAMÁSIO, 2000)¹⁷, da psicologia cognitiva, da sociologia, dentre outros campos do conhecimento e sob os mais variados enfoques.

Ao perscrutarmos a epistemologia da palavra *consciência* verificamos que ela tem origem no latim *conscientia*, que significa conhecimento partilhado. Ademais, segundo o dicionário Aurélio (1999), há outras quatro interpretações para esse vocábulo: (1) conjunto formado pelos fatos psíquicos e pela atividade mental de que há *consciência* clara, por oposição ao subconsciente e ao não consciente; (2) que sabe o que faz; (3) que tem *consciência* da própria existência e (4) cujo sistema nervoso central permite pensar, observar e interagir com o mundo exterior. Essas definições, apesar de serem elementares, são importantes, pois, já de início, revelam que, enquanto qualidade da mente, a *consciência* se refere a estar ciente de algo ou de alguma coisa realizada pelo próprio sujeito ou por outrem.

¹⁷ Damásio (2000), ao falar da *consciência*, propõe a metáfora do “sair à luz”.

Poersch (1999), reportando-se à psicologia cognitiva, lembra que a *consciência* diz respeito ao conhecimento que os indivíduos possuem acerca dos seus objetos mentais. A conscientização ocorre, como argumenta o autor, numa espécie de complexo *continuum*, no qual, em um extremo, encontra-se disposto aquilo que está totalmente fora da consciência e que denominamos de não consciente e, no outro extremo, o que está plenamente consciente, ou seja, aquilo que o sujeito consegue controlar, refletir e manipular. No meio desse *continuum*, existem níveis intermediários de consciência.

No tocante a essa questão, Vygotsky (2000) acrescenta que a atividade da consciência segue diferentes vias. Segundo esse autor, quando se trata de funções não conscientes que se tornam conscientes, a consciência refere-se, mais precisamente, à percepção da atividade do cérebro, ou seja, a consciência de ter consciência. A título de exemplo, Vygotsky explica que poderíamos pensar em uma criança em idade pré-escolar que, ao ser perguntada “*eu sei o seu nome?*”, responde dizendo o próprio nome. Ela não possui, portanto, uma consciência autorreflexiva: sabe o nome, mas não tem consciência de que o sabe. Assim sendo, podemos inferir que “a consciência e o controle só aparecem num estágio relativamente tardio de desenvolvimento de uma função, depois de esta ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente”¹⁸.

No bojo dessas discussões, Karmiloff-Smith (1994) apresenta uma importante contribuição para a superação da dicotomia entre conhecimento explícito *versus* conhecimento implícito ao propor níveis intermediários de representação, que, nos termos de Tolchinsky (2006), melhor explicam o funcionamento mental e o desenvolvimento.

Karmiloff-Smith (1994) defende que tais fenômenos devem ser vistos à luz de um processo dinâmico de interação entre a mente e o ambiente. No modelo de Redescritção Representacional, doravante RR, proposto pela referida autora, existem, no mínimo, quatro níveis nos quais os conhecimentos podem ser representados: (I) implícito; Explícito 1 (E1); Explícito 2 (E2); Explícito (E3). No primeiro nível, chamado por Karmiloff-Smith de *implícito* (I), a informação encontra-se direcionada para o *input* externo, não sendo possível analisá-la em suas partes componentes. Nessa fase, o indivíduo centra-se em informações advindas do meio externo para criar representações adicionais. Contudo, essas “representações adicionais” não alteram as representações já existentes, pois são justapostas a elas. Nesse nível, as representações adotariam, portanto, a forma de procedimentos e seriam ativadas como resposta do organismo a estímulos externos. No nível *explícito*

¹⁸ VYGOTSKY, Ibid., p. 90-91.

primário (E1) o conhecimento encontra-se explícito para o sistema, mas não para o sujeito, melhor dizendo, suas representações são explícitas, mas ainda não disponíveis à consciência e, tampouco, são verbalizáveis. No nível de *explicitação secundária* (E2), as representações estão disponíveis para o acesso consciente, embora o sujeito não consiga ainda verbalizar justificativas. No quarto nível, a *explicitação terciária* (E3), a representação torna-se consciente e verbalizável. Podemos simplificar o modelo de Redescrição Representacional da Mente, através do Quadro 2, do seguinte modo:

Quadro 2 – Modelo de Redescrição Representacional de Karmiloff-Smith

| Níveis | Nível Implícito (I) | Nível explícito 1 (E1) | Nível Explícito 2 (E2) | Nível Explícito 3 (E3) |
|---------------|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Explicitação | Não | Sim | Sim | Sim |
| Consciência | Não | Não | Sim | Sim |
| Verbalização | Não | Não | Não | Sim |

Fonte: A Autora (2017)

Para Karmiloff-Smith (2010), essas diferentes formas de representação não constituem estágios relacionados à idade (como propunha Piaget), mas partes de um ciclo que se aplica em diferentes microdomínios e que ocorrem ao longo de todo desenvolvimento humano, inclusive na idade adulta. As representações mentais dos sujeitos tornam-se, ao longo do tempo, mais flexíveis e manipuláveis, à medida que a informação implícita na mente (I) torna-se cada vez mais explícita (E1-E2), até chegar ao ponto em que pode passar a ser verbalizada (E3). Em outras palavras, a informação implícita, embutida em um procedimento, converte-se em conhecimento explícito, primeiramente no interior de um domínio e, posteriormente, ao longo de diferentes domínios. Entretanto, para transitar de um nível ao outro, as representações precisam ser redescritas, o que ocorre por meio de um processo no qual elas são representadas, recursivamente, tornando-se cada vez mais explícitas.

A autora apresenta, então, uma conciliação entre duas vias de aquisição do conhecimento: inatistas/modulares e o construtivismo. Tanto a primeira quanto a segunda perspectiva, para a autora, não seriam *per se* suficientes para explicar a mudança representacional, já que a mente humana não apenas se apropria do meio, mas, também, das próprias representações internas. A flexibilização cognitiva e a consciência surgem em

virtude do processo de RR, que não é, exclusivamente, consequência da interação com o ambiente.

Nessa visão, a mente se modulariza, progressivamente, à medida que se desenvolve. No entanto, em decorrência dessa posição, Karmiloff-Smith (1994) defende que esse processo é de domínio geral, embora possa ser influenciado pela forma e nível de explicitação das representações de domínio¹⁹ específico determinado, o que não significa que ocorram mudanças simultâneas entre todos os domínios. Em trabalho posterior (KARMILOFF-SMITH, 1998), porém, essa autora alerta para o fato de que, dificilmente, o desenvolvimento seria um processo unicamente de domínio específico ou apenas de domínio geral.

Gombert (1992), apoiando-se no Modelo de Redescrição Representacional, considera que os conhecimentos implícitos caracterizariam as primeiras habilidades linguísticas, enquanto os conhecimentos explícitos primários estariam implicados na atividade epilinguística²⁰ e os conhecimentos explícitos secundários e terciários na atividade metalinguística em sentido estrito. Desse modo, o conhecimento metalinguístico seria um conhecimento explícito consciente ou – mas não obrigatoriamente – um conhecimento explícito consciente verbal. Por outro lado, o conhecimento epilinguístico estaria explicitamente representado, mas não acessível à consciência.

2.2.2 *Consciência metalinguística*

Após essas considerações iniciais sobre o termo consciência e as contribuições do Modelo de Redescrição Representacional para a superação de dicotomias como implícito/explícito e consciente/ não consciente, julgamos ser oportuno proceder à reflexão sobre o que seria a consciência metalinguística. Para isso, começemos tomando como objeto de reflexão o prefixo “meta” (que tem origem no grego e cujo sentido é de mudança e transformação). Trata-se de uma questão também abordada por Arruda (2008, p.13), ao afirmar que este prefixo serve “para indicar uma atividade cognitiva que ocorre sobre processos e conteúdos cognitivos”. Quando anteposto a um nome em particular - como, por exemplo, em “metalinguístico” ou “metatextual” -, o prefixo *meta* significa voltar-se para

¹⁹ A autora busca distinguir o domínio do módulo. O primeiro é um conjunto de representações de uma área de conhecimento com diferentes microdomínios. O segundo corresponde à unidade de processamento da informação.

²⁰ A atividade epilinguística envolve, segundo Gombert (1992), comportamentos semelhantes aos comportamentos metalinguísticos, mas que não são controlados conscientemente pelos sujeitos.

aquilo que é denotado pelo nome. Sendo assim, quando o termo *metalinguístico* é utilizado, expressa um retorno para o linguístico (GOMBERT, 2013).

Entretanto, Poersch (1999, p.515) considera que a partícula *meta* significa consciência. Dessa maneira, e segundo esse autor, o termo *consciência metalinguística* seria inapropriado, dado o seu caráter redundante. Logo, a *consciência* estaria presente tanto no próprio termo *consciência* quanto na palavra *metalinguística*. Por conseguinte, a expressão “consciência metalinguística” traria, portanto, o mesmo significado duas vezes. Por isso, Poersch (1999) sugeriu que o termo *consciência metalinguística* fosse evitado e substituído pela expressão *metalinguagem* ou *consciência linguística*.

Embora o uso do termo “consciência linguística” talvez seja mais apropriado que o de “consciência metalinguística”, optamos por esse último, tendo em vista sua ampla utilização²¹. Por outro lado, diferentemente do autor supracitado, consideramos que substituir o termo *consciência metalinguística* por *metalinguagem* parece-nos inviável, porque esse último termo tem o sentido de linguagem que é usada para se referir à própria linguagem, não contemplando, portanto, o processo de reflexão ou de análise sobre ela.

Nesse debate, é, igualmente, importante declarar, segundo Morais e outros (2010), citando Gombert (2003), que o prefixo *meta* tem significado diferente para a linguística e a psicologia. Na perspectiva linguística, a *metalinguística* é compreendida como autorreferenciação da língua (*metalinguagem*), isto é, o foco de interesse é dirigido para o exame da produção verbal, cujo propósito é o de observar a utilização da linguagem para referir-se a ela mesma. Do ponto de vista da *psicologia*, a partícula *meta*, no termo *metalinguístico*, é usada, sobretudo, no que diz respeito ao conhecimento do sujeito em relação ao seu próprio conhecimento. Apesar disso, para Morais e outros (2010), a *psicolinguística* tem usado esse termo em ambos os sentidos: no sentido de *metalinguagem* enquanto autorreferenciação da língua e, no sentido mais amplo, de refletir e examinar a linguagem a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Nessa direção, essa atividade requer, por parte do indivíduo, um distanciamento em relação ao seu uso, para aproximar-se das suas propriedades.

Em síntese, é preciso distinguir esses dois termos a fim de evitar certos equívocos conceituais, já que alguns estudiosos têm tratado “consciência metalinguística” e “metalinguagem” como expressões equivalentes. Como já deixamos antever, a consciência

²¹ Apesar disso, tem-se observado entre pesquisadores, nacionais e internacionais, a variação quanto ao uso do prefixo *meta*, o qual ora é excluído, ora é acrescentado. Por exemplo, Soares (2016), no livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, agrega para algumas habilidades a partícula *meta* (*metatextual*), mas em outras já não o faz (pragmática, sintática, fonológica, morfológica e semântica).

metalinguística refere-se à capacidade do sujeito de refletir ou de manipular a língua de modo consciente. Já a metalinguagem concerne ao uso da linguagem para referir-se à própria linguagem. Como elucida Moraes (no prelo), a partir dos anos 1980, o termo “metalinguístico” passou a ter, no Brasil, e mais precisamente no campo da linguística, um significado bastante limitado, já que “metalinguagem” e “metalinguístico” passaram a ser sinônimos do ensino tradicional de nomenclaturas gramaticais.

No que concerne à atividade metalinguística, Teberosky (1992) aponta que essa atividade pressupõe, para além do uso da linguagem, o desenvolvimento de certa consciência e atenção para decidir “como” e “quando” é apropriado analisar seus componentes e refletir sobre as suas combinações. A autora concebe, ainda, que as atividades metalinguísticas podem ser divididas em dois grupos: (1) as que analisam as expressões em si, as suas unidades, bem como o modo como se referem ao universo extralinguístico (denominadas de atividades metalinguísticas estruturais) e (2) as que refletem sobre a utilização das expressões em contextos comunicativos: sobre a propriedade com relação aos interlocutores, às finalidades do discurso e ao contexto da situação (nomeadas de atividades metalinguísticas pragmáticas).

Nos últimos vinte anos, diversas pesquisas também têm revelado que o desenvolvimento da consciência metalinguística é fulcral no desempenho das crianças no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Para alguns estudiosos, ela se encontraria, inclusive, diretamente vinculada com o sucesso escolar (ROAZZI; CARVALHO, 1995). Do mesmo modo, estudos têm apontado o inverso: o domínio da leitura e da escrita também teria um papel fundamental na aquisição das competências metalinguísticas (GOMBERT, 2013).

Para Stumpf (2013), os estudos que relacionam a consciência metalinguística à aprendizagem da leitura podem ser distribuídos em três correntes de pensamento: (1) aquelas em que a consciência metalinguística é pré-requisito para a aprendizagem da leitura; (2) a que entende que seria o processo de escolarização e, portanto, a aprendizagem da leitura que garantiria o aumento da consciência metalinguística; e (3) os pesquisadores que defendem a existência de uma “via de mão dupla”, já que certo grau de consciência metalinguística é necessário antes da aprendizagem da leitura, mas a própria capacidade de ler, por sua vez, aumentaria a consciência da língua.

Entretanto, muitos desses estudos não evidenciam quais habilidades metalinguísticas seriam pré-requisito para a aprendizagem da leitura e quais seriam consequência da capacidade metalinguística. O que as abordagens teóricas mais recentes – que constituem o

terceiro grupo de pesquisadores –, têm defendido é que a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização é de influência mútua. De fato, muitas evidências apresentadas mostram que é necessário algum grau de consciência metalinguística para aprender a ler e escrever e que, concomitantemente, a alfabetização tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa habilidade (GOMBERT, 2003).

É preciso ainda lembrar, a partir de uma perspectiva histórica e antropológica, que as disposições metalinguísticas, cuja gênese é particularmente vinculada à relação com a linguagem (mais reflexiva, distanciada, metalinguística) que a escrita instaurou, não são apenas disposições cognitivas, mas também sócio-políticas (LAHIRE, 1994). Segundo esse autor, a origem das dificuldades das crianças dos meios populares estaria diretamente relacionada à natureza da cultura escolar, que pressupõe o desenvolvimento de uma capacidade socialmente instituída que aquelas crianças muitas vezes não dispõem: a de adotar uma relação distanciada e reflexiva com a linguagem, dissociando-a dos sentidos que ela produz. Como indica o referido autor,

Sabe-se hoje, pela infinidade de trabalhos internacionais consagrados a essas questões, que as famílias dotadas de recursos culturais mandam para a escola crianças já portadoras de formas bem constituídas de habilidades de linguagem (particularmente capacidades metalinguísticas), de conhecimentos culturais diversificados e inclusive de competências escolares não desprezíveis (LAHIRE, 2012, n.p.).

Considerando as discussões anteriormente desenvolvidas, refletiremos, a seguir, sobre as diferentes dimensões da consciência metalinguística, que constitui um amplo construto que envolve habilidades de reflexão e de manipulação consciente de diferentes estratos da língua, como os fonológicos, morfológicos, sintáticos, textuais e pragmáticos.

2.2.3 Dimensões da consciência metalinguística

O termo metalinguístico surgiu em meados das décadas de 1950 e 1960 para se referir à atividade cognitiva na qual a linguagem torna-se objeto de análise. Mas, foi apenas a partir de 1980 que houve teorizações mais sistemáticas sobre o assunto (SOARES, 2016). Nessa época, apesar de já terem surgido estudos sobre a consciência metalinguística, Pratt e Grieve (1984) chamaram atenção para o fato de que a própria psicologia, assim como outras áreas do saber, ainda não tinha conseguido delimitá-la com exatidão e de forma articulada, haja vista que não se tinha (ou pouco se tinha) clareza sobre os diferentes tipos ou níveis de consciência e o modo como eles se relacionavam. Para Soares (2016), com a publicação de

Gombert (1992), pode-se ter uma maior especificação das dimensões da consciência metalinguísticas. Porém, como adverte esse autor no início do livro *Metalinguistic Development*²², a classificação das atividades metalinguísticas por ele proposta, tomando como referência critérios linguísticos e não cognitivos é, de certa forma, artificial.

Como poderemos perceber, a consciência metalinguística engloba várias habilidades linguísticas em suas diferentes unidades. Soares (2016) ressalta que a complexidade desse construto é decorrente da diversidade de operações cognitivas nele envolvidas. Com relação a esse aspecto, pode-se dizer ainda que a consciência metalinguística

Não é um fenômeno que possa ser considerado em bloco, cujo desenvolvimento se processe de forma homogênea em relação a todas as instâncias. Embora haja características gerais a serem consideradas nesse desenvolvimento, é necessário considerar as peculiaridades de cada unidade linguística tratada no âmbito da metalinguística (SPINILLO, 2009, p. 105).

A consciência metapragmática, uma das dimensões da consciência metalinguística, está voltada para as situações de uso da língua (enunciador/interlocutores/finalidades/contexto de produção). Soares (2006) chama atenção para a classificação originalmente proposta por Gombert em 1990, pois, em obra posterior, o autor questiona a pertinência da inclusão da metapragmática como uma das dimensões metalinguísticas, tendo em vista que a consciência metapragmática constituiria uma categoria maior da qual as demais atividades metalinguísticas seriam subcategorias. Não obstante, para Soares, essa alteração não retira sua especificidade e importância para a aprendizagem da língua escrita. Sobre isso, a autora atesta que os estudos no campo da psicologia cognitiva e da psicolinguística sobre a consciência metapragmática são ainda escassos.

A consciência metassintática, também nomeada de consciência gramatical, concerne, por sua vez, à habilidade de refletir e manipular intencionalmente a estrutura sintática da linguagem. Para Rego (1993), a leitura constitui uma habilidade altamente complexa, na medida em que várias informações interagem durante esse processo. Para dar sentido ao texto, o leitor precisa não somente conhecer as regras ortográficas da língua, mas, também, utilizar as informações sintáticas. Destarte, que a consciência metassintática possibilita refletir se um determinado enunciado está de acordo com a gramática normativa,

²² Estamos nos referindo à data da primeira publicação em inglês. A obra original de Gombert é anterior à data deste livro e foi publicada em francês no ano de 1990.

ou, ainda, ajustar as formas de expressões conforme as situações sejam mais ou menos formais (MORAIS, no prelo).

Segundo Gombert (1992), as primeiras evidências de um comportamento *metassintático* podem ser evidenciadas por volta dos seis anos de idade, quando as crianças demonstram habilidade para corrigir violações à gramaticalidade. Soares (2016) comenta que nas pesquisas sobre a consciência *metassintática* são propostas, por exemplo, tarefas em que os participantes são solicitados a julgar frases, caracterizando aquelas gramaticalmente corretas e aquelas com incorreções gramaticais ou corrigir frases que possuem incoerências gramaticais.

A **consciência metamorfológica** corresponde à habilidade de refletir sobre os morfemas, isto é, as menores unidades de significado que integram um vocábulo. Muitas palavras podem ser deduzidas se conhecermos a sua origem. Por exemplo, no caso da palavra *laranjeira*, caso não saibamos a sua grafia, podemos escrevê-la corretamente se soubermos a palavra de origem: *laranja*. Há, portanto, um elemento comum que serve de base para as palavras. No entanto, alguns pesquisadores, como Gombert (1992), não incluem essa dimensão metalinguística, dada a dificuldade de distinguir a sintaxe e a morfologia.

A **consciência metassemântica** representa a capacidade de diferenciação das palavras ou sentenças dos seus significados. Soares (2016) adverte que em estudos posteriores Gombert não trata mais o componente semântico como uma das habilidades metalinguísticas. Posteriormente, conforme a autora, ele passa a considerar a consciência semântica e lexical²³ como de natureza fonológica. Logo, “o componente semântico da língua oral ou escrita *não* é uma das dimensões da consciência metalinguística, no mesmo nível das demais, mas se sobrepõe a elas, presente em todas, ora como influência, ora como obstáculo” (SOARES, 2016, p. 163, grifo da autora). No trabalho de Maluf e Zanella (2011), a dimensão semântica aparece sempre associada à dimensão metatextual.

A **consciência metafonológica** envolve a capacidade de identificar, segmentar, isolar, unir e manipular os segmentos fonológicos da língua. Atentamos, ainda, para o fato de que a consciência fonológica é algo mais abrangente do que a consciência fonêmica, na medida em que inclui a consciência não só dos segmentos fonêmicos da fala, mas também de unidades maiores que eles (MORAIS, 2012). De acordo com este autor, existe uma relação de causalidade múltipla entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e

²³ Capacidade de segmentação da linguagem oral em palavras, considerando tanto as funções semânticas (verbos, substantivos, adjetivos) quanto à sintático-relacionais, que adquirem significado no interior das sentenças.

escrita, pois certas habilidades para identificar e manipular unidades sonoras da linguagem são necessárias para o aprendiz aprender a ler e escrever, enquanto outras parecem ser consequência.

É importante expormos nessa discussão que a consciência fonológica, conforme apontado por Morais (2012), não é uma habilidade única, mas um conjunto de habilidades, com níveis de complexidade diferentes e que se desenvolvem em momentos também diferentes. Ao conceber, conforme sustentado por Morais (2012, p.79), que “a consciência fonológica não é algo que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente”, acreditamos que certas habilidades de identificar e manipular as unidades sonoras da língua mostram-se mais fáceis ou mais difíceis que outras.

A **consciência metatextual**, que é a que interessa mais diretamente a este estudo, passa a ser considerada como uma dimensão metalinguística a partir do estudo de Gombert (1992), sendo composta, para o autor, pelo monitoramento da coerência, da coesão e a estrutura textual. As suas propriedades são examinadas através de um monitoramento deliberado, no qual o sujeito focaliza sua atenção no texto e não em seus usos (GOMBERT, 1992). Para Spinillo (2009), as habilidades metatextuais podem ser desenvolvidas progressivamente e parecem estar, também, relacionadas com a consciência metapragmática:

A atividade metatextual envolve múltiplos olhares sobre o texto por parte daquele que, geralmente, por uma demanda externa, realiza tal atividade. Ao tomar o texto como objeto de reflexão e análise, o indivíduo se depara com a necessidade de considerar os aspectos linguísticos relacionados aos contextos de uso em que o texto se insere. A consciência sobre o texto parece estar também associada à consciência pragmática (SPINILLO, 2009, p. 104).

É preciso estar atento, porém, para o fato de que não são todos os estudos que possuem o texto como objeto de análise que tratam a *consciência metatextual* como um fenômeno a ser investigado. A *consciência metatextual* está diretamente relacionada, nas palavras de Spinillo (2009), com a reflexão consciente, o controle e a explicitação verbal²⁴ das dimensões linguísticas e extralinguísticas do texto.

²⁴ Spinillo e Simões (2003) chamam atenção para o fato de que, com isso, não se quer dizer que não existam outras situações de investigação que dispensem a explicitação verbal. Entretanto, a explicitação constitui um recurso importante a ser considerado em estudos sobre esse tema, uma vez que possibilita o exame dos níveis de consciência que o sujeito possui.

2.2.4 Classificação das pesquisas sobre a consciência metatextual

Para Spinillo e Simões (2003), apesar de a consciência metatextual ser, geralmente, investigada no âmbito da escrita e da compreensão de textos, há possibilidade de essa dimensão ser examinada em relação à capacidade do indivíduo de refletir sobre a estrutura e a organização de textos de diversos gêneros. Com efeito, estudos realizados neste domínio apontam para a importância de se levar em consideração duas instâncias: a pragmática e a linguística (SPINILLO, 2009).

Os critérios de natureza pragmática dizem respeito aos fatores extralinguísticos, à posição social do próprio locutor e dos interlocutores, à finalidade do texto, ao conteúdo do discurso, aos usos e às funções sociais da escrita. A segunda instância trata dos aspectos linguísticos que estruturam o texto, as suas dimensões composicionais e estilísticas. Neste trabalho, consideraremos essas duas instâncias como inerentes à consciência metatextual, tendo em vista a imbricação entre as dimensões textual e pragmática da língua.

Em geral, a pouca literatura existente sobre a consciência metatextual tem sido classificada, conforme Spinillo e Simões (2003), em dois grupos: pesquisas direcionadas à análise dos aspectos microlinguísticos (coesão e pontuação, por exemplo) e pesquisas que tratam, mais detidamente, dos aspectos macrolinguísticos do texto. Segundo as autoras, as pesquisas inseridas nesse último grupo buscam examinar a capacidade do indivíduo de refletir sobre a organização geral do texto. Estes estudos podem, ainda, ser subdivididos em duas categorias: (a) estudos voltados para uma reflexão sobre o conteúdo do texto; e (b) estudos que envolvem uma reflexão sobre a estrutura e que, em geral, remetem à noção de gêneros textuais.

Essa classificação das pesquisas sobre a consciência metatextual nos permite observar que essa dimensão da linguagem é composta por diferentes habilidades, com distintos níveis de complexidade e que incidem sobre variados aspectos do texto. Desse modo, assim como a consciência fonológica (MORAIS, 2012), a consciência metatextual não constitui uma habilidade única, mas um conjunto de habilidades, e, nesse sentido, seria mais apropriado se referir a habilidades metatextuais em vez de consciência metatextual. No entanto, usaremos, por convenção, o termo que se encontra mais difundido na literatura da área: consciência metatextual. Neste estudo detivemo-nos na consciência metatextual em relação às suas dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais.

2.2.4.1 Pesquisas que tratam dos aspectos microlinguísticos do texto

Historicamente, a produção de texto constituiu um objeto de estudo de diversos teóricos (FLOWER; HAYES, 1980; BEREITER; SCARDAMÁLIA, 1987; SCHNEUWLY, 1988) preocupados em explicar os processos cognitivos envolvidos nessa atividade, desde o seu momento inicial até o final. A partir, principalmente, da década de 1980, com o desenvolvimento de pesquisas, sobretudo nas áreas de educação, linguística aplicada e psicologia, houve o surgimento de perspectivas teóricas mais preocupadas em estudar os textos e seus gêneros (SPINILLO, 2001). Nesse retrospecto sobre as produções científicas que enfatizam a importância do controle e atenção deliberada em torno do texto, é oportuno citar a pesquisa realizada por Spinillo e outros (2002), que buscou examinar como as crianças de 8 anos de idade eram capazes de compreender e identificar os diversos nexos presentes nas cadeias coesivas de uma história. Foram propostas duas tarefas com 17 crianças alunas da 2ª série do Ensino Fundamental de escolas particulares de Recife. No primeiro momento, pediu-se que as crianças escrevessem livremente uma história. No segundo momento, após ler outra história, o examinador entregava o texto lido para que elas pudessem lê-lo em voz alta. Algumas palavras desse texto encontravam-se em destaque. Durante a leitura, quando as crianças se deparavam com a palavra (grifada e em negrito), o examinador perguntava sobre a respectiva palavra empregada no texto. Era necessário que a criança justificasse o uso e a que se referia a palavra.

Após a análise das histórias produzidas livremente pelos alunos, as autoras evidenciaram que eles produziram cadeias coesivas variadas, tanto em relação aos tipos quanto em extensão. Além disso, as respostas, no que se remetia a uma dada palavra presente no texto, foram classificadas em três categorias: categoria 1 (não justifica ou oferece justificativa subjetiva); categoria 2 (justificativa global, vaga) e categoria 3 (justificativa precisa com base no significado que a palavra tem no texto). Concluiu-se que as crianças eram capazes de tomar os nexos como objeto de reflexão e compreender, pelo menos de forma implícita, os diferentes sentidos das cadeias coesivas (pronomes pessoais, substantivos). Muitas crianças ainda tinham dificuldades em explicitar as razões que as levaram a relacionar os nexos aos seus referentes.

No bojo dessas produções, o estudo conduzido por Lima (2003) analisou o uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças com diferentes níveis de instrução sobre a pontuação, no contexto escolar. Participaram do estudo 42 crianças com idades entre 6 e 8 anos, alunos de alfabetização (21 crianças) e de 1ª série (21 crianças) do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade do Recife (PE). Nessa investigação, foram realizadas duas tarefas (Tarefa de Produção e Tarefa de Compreensão), aplicadas em duas sessões. Na

primeira sessão (produção), realizada coletivamente em cada série, o examinador lia em voz alta uma história. As crianças eram, então, solicitadas, individualmente, a reproduzir por escrito a história ouvida. Na segunda sessão (compreensão), efetuada individualmente, o examinador mostrava à criança a história que ela própria havia reproduzido na sessão anterior, e, a partir de uma entrevista clínica, solicitava a identificação das marcas de pontuação que haviam produzido em seu texto e a explicação dos usos e funções atribuídos a elas.

Os resultados indicaram diferenças significativas encontradas entre as séries quanto à produção de pontuação. Os resultados referentes à compreensão, também, revelaram diferenças entre as séries no que se refere às questões relativas aos usos e funções da pontuação em um texto, na medida em que as crianças da 1ª série atribuíam vários usos e funções a um mesmo sinal de pontuação, enquanto as crianças da alfabetização tendiam a conferir um único uso a cada um dos sinais de pontuação.

2.2.4.2 Pesquisas sobre os aspectos macrolinguísticos do texto

As pesquisas inseridas nesse grupo podem ser subdivididas, segundo Spinillo e Simões (2003), em duas categorias: as direcionadas à reflexão sobre o conteúdo e as informações veiculadas no texto e as que envolvem a reflexão sobre a estrutura composicional de determinado gênero discursivo.

2.2.4.2.1 *A consciência metatextual em relação ao conteúdo*

Desde muito cedo, as crianças utilizam a linguagem como forma de ação comunicativa. Várias pesquisas, como as que já apresentamos, têm revelado que as crianças sabem muito acerca dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e textuais da língua, mas ainda têm dificuldades em explicitar verbalmente esses conhecimentos. Segundo Fayol (1985), isso acontece porque a consciência sobre a organização e as partes que compõem o texto não ocorre de maneira imediata, uma vez que envolve operações cognitivas com um alto nível de complexidade. Devido a isso, inúmeras pesquisas têm se dedicado à análise e ao monitoramento das habilidades mobilizadas pelas crianças, sobretudo daquelas que se encontram em processo de alfabetização, durante as atividades de reflexão sobre as várias partes que formam o texto.

Spinillo e Simões (2003) argumentam que, nas pesquisas que tratam sobre o conteúdo do texto, os entrevistados são solicitados a detectar as anomalias e as contradições

em um texto; detectar sentenças que não condizem com o título fornecido e identificar as principais ideias de um dado texto²⁵. Segundo Spinillo (2009), podemos imaginar que uma criança, ao ler uma história em que suas partes estão invertidas, percebe que essa história inicia com uma introdução dos personagens, passa diretamente para o desfecho “E foram felizes para sempre” e termina com o meio especificando situação-problema com a qual o personagem principal se depara. Ainda, durante a leitura, a criança nota que o texto está “misturado” e apresenta diferentes gêneros discursivos: por exemplo, inicia com uma história e termina com uma carta. Tanto na primeira quanto na segunda situação, ao detectar as incongruências de um texto, ela está realizando uma atividade metatextual, na qual a sua atenção se volta para a análise do texto em si mesmo (SPINILLO, 2009).

2.2.4.2.2 *A consciência metatextual em relação à estrutura do texto*

Além das pesquisas nas quais o foco de análise recai sobre o conteúdo do texto, recentemente, novas perspectivas têm buscado refletir sobre a forma como o texto se configura linguisticamente (SPINILLO; SIMÕES, 2003). Um dos primeiros estudos desenvolvidos no Brasil sobre a consciência da estrutura do texto, segundo Spinillo e Simões (2003), foi o de Rego (1996), que investigou os critérios adotados por crianças para julgar histórias. Participaram desse estudo 30 crianças, cuja faixa etária era 7-8 anos e que frequentavam uma escola particular do Recife. Elas foram submetidas a uma tarefa de julgamento de textos (dos quais alguns eram histórias convencionais e outros não). Os textos, portanto, “constituíam histórias convencionais, histórias sem nexos, começos de história, meios de história e finais de histórias” (p.123). O examinador tinha a função de ler os textos para as crianças que haviam sido produzidos por alunos de outra escola. No final de cada leitura, ele questionava a criança: “Você acha que essa foi uma história?” e “Por quê?”. Cada criança tinha que justificar a sua resposta.

A partir do julgamento e das justificativas apresentadas, Rego (1996) classificou as crianças em três níveis de desempenho: no *nível 1* elas tendiam a aceitar todos os textos-estímulos como sendo histórias; no *nível 2 (a)* as crianças discriminavam os textos com critérios objetivos (como, por exemplo, o tamanho do texto e a presença de início típico de história). No entanto, aceitavam os textos incompletos ou sem nexos como sendo histórias, já que eles apresentavam o início típico de histórias. Os textos longos, mesmo sem qualquer

²⁵ Na verdade, consideramos que tais pesquisas investigam aspectos que se situam na interface com a compreensão de textos, chegando a confundir-se com ela, como é o caso da identificação da ideia principal de um texto.

nexo, também eram considerados histórias em razão do seu tamanho; no *nível 2 (b)*, as crianças julgavam quase todos os textos corretamente, mas ainda consideravam como história textos que tinham começos de história e que eram longos; no *nível 3*, foram incluídas as crianças que demonstravam julgar adequadamente todos os textos-estímulos. Elas sabiam julgar o que era um começo, um final e um meio de história nos textos incompletos e rejeitavam os textos sem nexo por serem misturados.

Após as quatro ocasiões de testagem, Rego (1996) verificou que havia uma concentração de crianças nos níveis 2a e 2b, sugerindo que o começo e o tamanho da história eram características que exerciam muita influência no julgamento das crianças. Além disso, o desempenho das crianças do nível 3 só começava a emergir em torno dos 8 anos de idade, quando elas já estavam concluindo a primeira série. Sendo assim, tal estudo demonstrou que a habilidade para usar o esquema de história de uma forma consciente seria muito precária antes dos 8 anos de idade.

À luz desse debate, no estudo conduzido por Albuquerque e Spinillo (1998) foi solicitado que crianças de 5, 7 e 9 anos determinassem se o texto apresentado (história, carta ou notícia de jornal) estava completo ou incompleto e justificassem as suas respostas. A partir das justificativas fornecidas, as pesquisadoras evidenciaram que a estrutura do texto era adotada como critério, conclusão não observada em outro estudo de Albuquerque e Spinillo (1997).

Para Albuquerque e Spinillo (1998), a capacidade de refletir, deliberadamente, sobre a estrutura do texto emerge por volta dos 7 anos. As mesmas autoras identificaram três níveis de desenvolvimento: *nível I*: não adotavam critérios definidos de julgamento, tendendo a aceitar todos os textos-estímulo como completos; *nível II*: utilizavam critérios definidos que não envolviam a estrutura do texto (conteúdo, tamanho); e *nível III*: adotavam a estrutura do texto como critério, acertando todos os textos-estímulo de um mesmo gênero. As autoras revelaram, então, que a habilidade de refletir sobre a estrutura do texto não estaria somente relacionada à idade e à escolaridade das crianças, mas, também, ao gênero discursivo que estava sendo adotado como objeto de reflexão.

É importante salientar, em conformidade com Spinillo (2009), que as funções e o conteúdo do texto podem ser aprendidos informalmente nas práticas cotidianas. Porém, para a autora, a estrutura textual e as convenções linguísticas seriam saberes adquiridos, sobretudo, no contexto formal de ensino (escola). Contudo, acreditamos que isso se refere a gêneros que são aprendidos, predominantemente, na escola.

É o que também nos parece apontar a pesquisa de Lucena (2009), que investigou o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças e a influência da aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) nesse desenvolvimento. Nessa pesquisa, foram analisadas 52 crianças de escolas públicas com sete anos de idade, igualmente divididas em dois grupos: crianças alfabetizadas e não alfabetizadas. Todas foram individualmente entrevistadas em duas sessões, sendo solicitadas a realizarem quatro tarefas: duas consideradas de natureza epilinguística²⁶ e duas consideradas de natureza metalinguística. Nas tarefas epilinguísticas, as crianças deveriam apenas identificar gêneros textuais diversos e a incompletude de histórias. Nas tarefas metalinguísticas, além de identificar a ausência e a presença de partes de histórias, as crianças ainda deveriam justificar suas respostas²⁷. Os resultados indicaram que as crianças não alfabetizadas conseguiam realizar competentemente as atividades consideradas epilinguísticas, entretanto, como esperado, apresentaram dificuldades nas atividades metalinguísticas. Além disso, quando eram solicitadas a justificarem suas respostas, as crianças desse grupo pautavam-se, predominantemente, em critérios indefinidos ou relacionados ao conteúdo do texto, demonstrando que seus conhecimentos sobre a estrutura textual típica de histórias ainda eram de natureza epilinguística.

As crianças alfabetizadas, por sua vez, não tiveram dificuldades na realização de nenhuma das tarefas propostas e justificaram suas respostas mediante critérios de natureza linguística. De modo geral, percebeu-se que crianças alfabetizadas apresentavam uma consciência metatextual mais sofisticada do que crianças não alfabetizadas, confirmando a hipótese inicial de que a escolarização seria fator importante na transição de comportamentos epilinguísticos para comportamentos metalinguísticos, no que se referia ao conhecimento sobre os textos. Todavia, parece haver, neste estudo, certa confusão entre alfabetização e escolarização, apesar desses processos não serem sinônimos.

Spinillo e Pratt (2002) também investigaram os conhecimentos quanto aos gêneros história, carta e notícia de jornal, e o fizeram comparando com o nível socioeconômico das crianças de classes sociais diferentes. O objetivo era analisar se havia uma relação direta entre os contextos sociais e o conhecimento dos textos. Esse estudo foi realizado com 48 crianças distribuídas em dois grupos: o primeiro era composto por 24 crianças brasileiras

²⁶ Gombert (1992; 2013) distingue as habilidades metalinguísticas das atividades epilinguísticas. Para o autor, existem comportamentos que não são conscientemente monitorados pelos indivíduos, sendo derivados das aprendizagens implícitas. O conhecimento explícito, por sua vez, é caracterizado pela reflexão consciente e deliberada sobre a linguagem. Este, no entanto, seria fruto das aprendizagens escolares. A repetição dessas atividades, posteriormente, levaria à automatização.

²⁷ Nesse estudo, a atividade metalinguística é associada apenas à explicitação verbal.

pertencentes à classe média e cuja faixa-etária era entre 7 e 8 anos. Já o segundo era formado por outras 24 crianças brasileiras de 9 e 10 anos de idade de baixa renda e que possuíam pouca ou nenhuma escolaridade (crianças de rua não escolarizadas).

A fim de responder o objetivo proposto, foram apresentadas duas tarefas: (1) identificação dos gêneros (história, carta e notícia de jornal) – a examinadora lia nove textos e pedia que a criança identificasse o gênero discursivo a que pertencia tal texto e justificasse a resposta; (2) produção textual oral – o propósito era o de que as crianças respondessem à seguinte pergunta: “para você, o que é uma história/carta/notícia de jornal?”. Os autores perceberam que, com exceção do gênero notícia de jornal, as crianças de classe média obtiveram melhores resultados na identificação do gênero. Além disso, as crianças com maior nível de escolaridade deram melhores justificativas para a escolha do gênero, enquanto as de baixa renda tinham dificuldades em identificar os gêneros e nunca adotavam a estrutura nos seus julgamentos. Consideramos que na pesquisa de Spinillo e Pratt (2002) há certa superposição entre classe social e escolarização, de modo que os resultados não são claros quanto a influência desses aspectos no desenvolvimento da consciência metatextual.

Spinillo e Pratt (2002) concluíram que as diferenças entre as crianças brasileiras de ambos os grupos socioeconômicos se davam pela experiência e o contato que elas tinham com diversos textos de diferentes gêneros. Apesar de a rua ser um espaço de circulação informal dos textos, a escola ainda se apresentava como espaço importante para o desenvolvimento das habilidades metatextuais. Então, o conhecimento das crianças sobre a estrutura variava em função do contato que elas tinham com textos no dia a dia.

Rosa (2011), por sua vez, investigou a explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e a sua relação com o processo de produção de textos. Neste estudo, realizado com 20 (vinte) crianças de uma escola pública estadual de Pernambuco e que cursavam o 5º ano do Ensino Fundamental, a autora constatou, dentre outras coisas, que havia uma correlação entre a capacidade de explicitar e mobilizar os componentes do gênero notícia, tendo em vista vez que, nos cinco componentes investigados nas dimensões sociodiscursivas e temáticas (função social da escrita, discurso referencial noticiando acontecimentos reais, conteúdo factual e temática de interesse público), 80% das crianças apontaram para uma relação forte entre as duas atividades, 17% apresentaram uma relação fraca e apenas 3% demonstraram uma ausência dessa relação.

Em outro estudo, Silva (2005) procurou analisar o desenvolvimento da consciência metatextual em crianças de escola pública de diferentes séries (1ª e 3ª), por meio do conceito que estas crianças apresentavam em relação a diferentes gêneros de textos (história, carta e

notícia de jornal). Esta pesquisa foi realizada com 40 crianças de idades entre 7 e 9 anos. Todos os participantes foram submetidos, individualmente, a duas tarefas: (1) a primeira solicitava que a criança definisse de forma aleatória uma história, uma carta e uma notícia de jornal; (2) na segunda, após a leitura de seis textos (sendo dois de cada gênero), pedia-se que a criança identificasse a qual gênero pertencia cada texto. A autora notou que tanto na tarefa de definição, quanto na tarefa de identificação, as crianças da 3ª série demonstraram melhores habilidades para conceituar os textos, por meio de respostas mistas (que combinavam vários atributos definidores de cada texto) e, também, de respostas isoladas. Os resultados indicaram um progresso significativo com a idade e a escolaridade em relação ao desenvolvimento da consciência metatextual.

Investigações como estas têm apontado que a consciência metatextual está não somente relacionada com a idade e à escolaridade, mas, também, com os fatores sociais e as características estruturais de cada texto.

Com o intuito de examinar as possíveis relações entre produção, compreensão de textos e a consciência metatextual com crianças de diversos níveis de escolaridade, Pereira (2010) realizou uma pesquisa com 64 crianças de classe média, com idades entre 7 e 9 anos, que foram divididas em três grupos distintos em função da escolaridade: o grupo 1 era formado por crianças do 3º ano, o grupo 2 por crianças do 4º ano e o grupo 3 por crianças do 5º ano do ensino fundamental. As crianças participantes desse estudo foram submetidas a três tarefas: produção, compreensão de textos e a consciência metatextual. Na primeira tarefa, a criança era solicitada a produzir uma história oralmente, a partir do tema proposto pela examinadora. Na tarefa de compreensão textual, uma história era lida para a criança e logo em seguida solicitava-se que ela respondesse um conjunto de perguntas de natureza inferencial. A tarefa de consciência metatextual consistia na leitura de doze textos-estímulos pela examinadora (desse total, 9 textos estavam incompletos pois continham apenas o início, o meio ou o final da história, e apenas três textos apresentavam a história completa) e, após a leitura de cada um desses textos, pedia-se que a criança julgasse a completude e/ou incompletude dos textos, justificando as suas respostas. A criança tinha que identificar que parte havia sido lida (início, meio e final), explicitando os critérios para tal escolha.

A pesquisadora constatou que existia uma correlação positiva entre as três habilidades (produção, compreensão e consciência metatextual). Isso implicava dizer que, à medida que uma habilidade se aprimorava, as demais acompanhavam essa evolução. Havia, portanto, uma relação entre essas habilidades, mesmo quando não se tinha nenhuma instrução específica sobre a tarefa. No entanto, a autora conseguiu verificar se o domínio de

uma de uma dada habilidade afetava as demais, não sendo possível estabelecer uma relação de causalidade entre elas.

Postas essas considerações, na seção seguinte, apresentaremos o Estado do Conhecimento sobre as habilidades metalinguísticas, de modo mais amplo.

2.2.5 Consciência metalinguística: considerações sobre as produções acadêmicas brasileiras (teses, dissertações e artigos) entre 2010 a junho de 2016

Na busca por mapear as produções acadêmicas brasileiras sobre as habilidades metalinguísticas, realizamos um levantamento que teve como foco o período de 2011 a junho de 2016. As pesquisas conduzidas por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e Moura e Paula (2013) serviram como esteio para esta análise, pois ainda não existiam pesquisas que investigassem as produções científicas desses anos.

Este estudo reuniu, portanto, dissertações e teses presentes no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES, e artigos e periódicos disponíveis no Portal da Biblioteca Virtual de Psicologia com acesso direto aos sites SCIELO e PEPsic. Para tanto, analisamos os resumos e os termos-chave de todos os trabalhos encontrados, excluindo os estudos que tratavam da aprendizagem de outro idioma ou que não tinham relação com a temática em questão. Além disso, os trabalhos que apareceram mais de uma vez, devido as diferentes palavras-chave utilizadas no levantamento, foram contabilizados apenas uma única vez.

Utilizamos algumas das palavras-chave que nortearam as pesquisas de Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e de Moura e Paula (2013), sendo elas:

- Consciência, conjuntamente com as especificações: Fonológica, Lexical, Metalinguística, Metatextual, Morfológica, Morfossintática, Pragmática, Semântica e Sintática.
- Habilidade, alterando os termos: Metalinguística, Metafonológica, Metatextual, Morfológica, Morfossintática, Pragmática, Semântica e Sintática.

Usufruímos dos estudos referenciados anteriormente como fontes de pesquisa, tanto no que concerne à metodologia empregada, quanto no que se refere às variáveis pesquisadas. Todos os termos foram colocados entre aspas para melhor seleção dos dados.

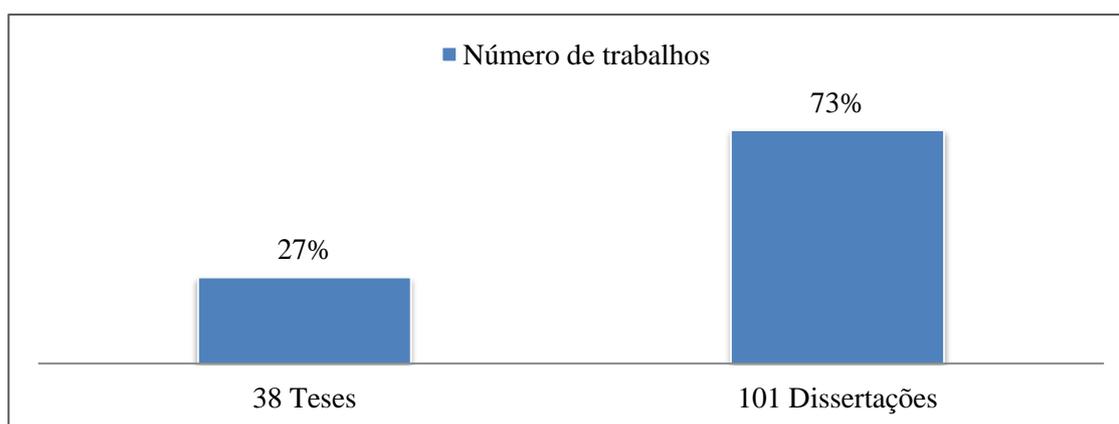
2.2.5.1 Resultado e Discussão

No curso desse tempo, transcorrido entre 2011 e junho de 2016, foram contabilizados 229 trabalhos, sendo 139 teses e dissertações e 90 artigos em periódicos. Após a análise do *corpus* deste estudo, dividimo-lo em dois subtópicos: o primeiro corresponde às teses e dissertações e o segundo trata dos artigos encontrados em distintos periódicos.

a) Teses e dissertações

Como revela o gráfico, a seguir, das 139 teses e dissertações, 101 referiam-se a dissertações e apenas 38 a teses. Evidenciamos que, no período de 2011 a junho de 2016, o número total de obras publicadas no Portal da Capes sobre o tema manteve-se semelhante aos anos de 2005 a 2010, já indicado no estudo conduzido por Moura e Paula (2013)²⁸. Esse quantitativo de produções científicas (139), em nível de mestrado e doutorado, parece não ter acompanhado o crescimento no número de programas de pós-graduação. Segundo o estudo conduzido pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), o número de programas de mestrado, no Brasil, em 2010, era de 2.791 e de doutorado era 1.502, enquanto que, no ano de 2014, o número de programas de mestrado chegou a 3.620 e 1.954 de doutorado (BRASIL, 2016a), conforme confirma o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de teses/dissertações sobre consciência metalinguística defendidas entre 2011 e Junho de 2016, localizadas no Banco de Teses da CAPES



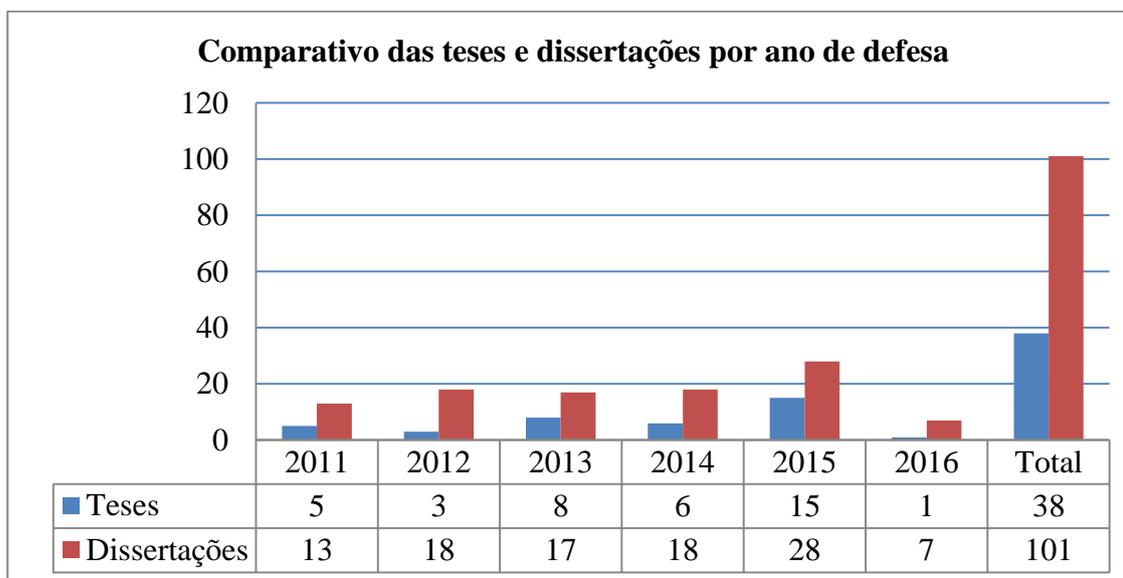
Fonte: A Autora (2017)

Apesar de o crescimento, entre 2011 e 2016, ter sido apenas de 1 trabalho (tese), quando comparado ao período de 2005 a 2010, notamos que no ano de 2015 houve um

²⁸ Nesse estudo foram encontrados 187 trabalhos. Contudo, ao excluirmos os termos-chave que não utilizamos nesta pesquisa (consciência ortográfica, metalinguagem e alfabetização, fonologia e alfabetização, metalinguagem, leitura e escrita e metalinguística e alfabetização), as autoras contabilizaram 138 estudos, sendo 31 teses e 107 dissertações.

aumento significativo no número de pesquisas científicas (que quase triplicaram) em comparação ao ano de 2011, período em que foram defendidos apenas 18 trabalhos (GRÁFICO 6).

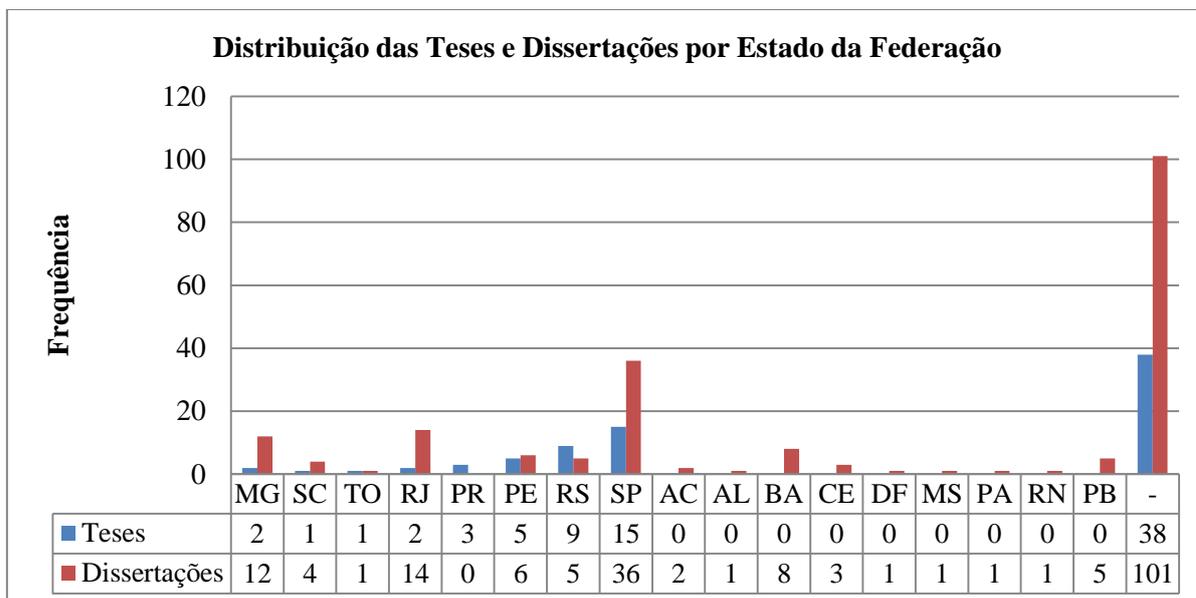
Gráfico 6 – Quantitativo de teses e dissertações sobre consciência metalinguística localizadas no Banco de Teses da CAPES por ano de defesa (2011-2016)



Fonte: A Autora (2017)

Buscamos, também, situar o conjunto dessas produções por estados da Federação e por universidade, sem desconsiderar a distribuição desproporcional do número de programas de mestrado e doutorado nas cinco macrorregiões brasileiras. De acordo com o CGEE, quase metade dos programas de pós-graduação estavam concentrados no ano de 2014 na região do Sudeste do país (BRASIL, 2016a) e isso incide diretamente no número de trabalhos publicados nesse estado (GRÁFICO 7).

Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos de pós-graduação por Estado localizadas no Banco de Teses da CAPES



Fonte: A Autora (2017)

Observando o Gráfico 7, vemos que nos estados que compõem a região sudeste (Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro) foram defendidas 81 trabalhos, o que representa 65,4% do total das produções. Essa distribuição também pode ser percebida através dos dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição das teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da CAPES por Instituição de fomento

| Universidades | Teses | Dissertação | Total |
|---------------|-------|-------------|-------|
| MACKENZIE | 4 | 4 | 8 |
| PUC-Campinas | 0 | 1 | 1 |
| PUC-RS | 5 | 1 | 6 |
| PUC-SP | 2 | 5 | 7 |
| UCP | 0 | 1 | 1 |
| UCPel | 0 | 1 | 1 |
| UECE | 0 | 2 | 2 |
| UEFS | 0 | 2 | 2 |
| UEPB | 0 | 1 | 1 |
| UERJ | 0 | 1 | 1 |
| UESC | 0 | 1 | 1 |
| UFAC | 0 | 2 | 2 |
| UFAL | 0 | 1 | 1 |
| UFBA | 0 | 5 | 5 |
| UFC | 0 | 1 | 1 |
| UFF | 0 | 1 | 1 |
| UFJF | 0 | 6 | 6 |
| UFMG | 2 | 4 | 6 |
| UFMS | 0 | 1 | 1 |

| | | | |
|----------------------|---|----|----|
| UFPA | 0 | 1 | 1 |
| UFPB | 0 | 3 | 3 |
| UFPE | 5 | 5 | 10 |
| UFPEl | 1 | 0 | 1 |
| UFPR | 3 | 1 | 4 |
| UFRJ | 2 | 3 | 5 |
| UFRRJ | 0 | 1 | 1 |
| UFSC | 1 | 3 | 4 |
| UFSCAR | 0 | 1 | 1 |
| UFSM | 2 | 1 | 3 |
| UFT | 1 | 1 | 2 |
| UFU | 0 | 1 | 1 |
| UnB | 0 | 1 | 1 |
| UNESP | 0 | 3 | 3 |
| UNICAMP | 1 | 1 | 2 |
| UNICAP | 0 | 1 | 1 |
| UNICENTRO (Paraná) | 0 | 1 | 1 |
| UNIFESP | 0 | 3 | 3 |
| UNIMONTES | 0 | 1 | 1 |
| UNIPAMPA | 0 | 1 | 1 |
| UNISC | 0 | 1 | 1 |
| UNISINOS | 1 | 0 | 1 |
| UNIVERSO | 0 | 5 | 5 |
| UNOESC | 0 | 1 | 1 |
| USP (Ribeirão Preto) | 2 | 5 | 7 |
| USP (São Paulo) | 6 | 13 | 19 |
| UVA (RJ) | 0 | 2 | 2 |

Fonte: A Autora (2017)

Como também aponta Moura e Paula (2013), as universidades que lideram com o número de publicações continuam sendo a Universidade de São Paulo (USP), com 19 trabalhos, e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com 10. Pode-se verificar ainda, como mostra o Quadro 3, que a produção foi proveniente de 46 instituições de diversas regiões do país.

Na sequência, investigamos quais habilidades metalinguísticas foram as mais estudadas, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. Nos Quadros 4 e 5, indicamos os diferentes termos pesquisados e os trabalhos que englobavam o estudo de mais de uma habilidade metalinguística.

Quadro 4 – Habilidades Metalinguísticas estudadas nas teses defendidas entre 2011 a junho de 2016 localizadas no Banco de Teses da CAPES por Instituição de fomento

| Teses | | | | | |
|----------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|
| Habilidade/ Consciência | Estuda 1 habilidade | Estuda 2 habilidades | Estuda 3 habilidades | Estuda 4 habilidades | Total |

| | | | | | |
|---|----|---|---|---|----|
| Habilidade/ Consciência Fonológica | 28 | 2 | - | 1 | 31 |
| Habilidade/ Consciência Lexical | 1 | - | - | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Morfofossintática | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Sintática | 1 | - | - | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Semântica | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Pragmática | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Metatextual | 3 | - | - | - | 3 |
| Habilidade/ Consciência Morfológica | 2 | - | - | - | 2 |

Fonte: A Autora (2017)

Notamos, no quadro 4, que a consciência fonológica foi a mais examinada das habilidades metalinguísticas, o que representou 31 pesquisas (81,6% do total de teses) ainda que algumas delas (3) tenham estudado também duas (fonológica e lexical; fonológica e morfofossintática) ou mais habilidades (fonológica, sintática, pragmática e morfológica). De acordo com Soares (2016), essa significativa predominância de pesquisas sobre consciência fonológica pode ter duas razões principais: primeiramente, porque desde os anos 1970 vem sendo priorizado nos estudos internacionais sobre a aprendizagem inicial da escrita as relações desta com a consciência fonológica; secundamente, devido ao entendimento da importância dessa habilidade metalinguística para responder os desafios do fracasso brasileiro no que se refere à alfabetização.

Assim como no caso das teses, percebemos que o estudo da dimensão fonológica também foi predominante nas dissertações (mais de 85%), conforme podemos observar no Quadro 5. Dos 86 trabalhos que tratavam da consciência fonológica, 5 deles investigavam também outras habilidades metalinguísticas: fonológica e morfológica ; morfofossintática, semântica e pragmática; fonológica, lexical e sintática. Em uma pesquisa, a habilidade metalinguística foi mencionada sem especificações. Das 101 dissertações, 7 abordaram a consciência morfológica, 5 a consciência metatextual e 1 a consciência sintática. Houve,

ainda, uma delas que focalizou a análise da consciência morfofossintática, semântica e pragmática (QUADRO 5).

Quadro 5 – Habilidades Metalinguísticas estudadas nas dissertações defendidas entre 2011 a junho de 2016 localizadas no Banco de Teses da CAPES

| Dissertações | | | | | |
|---|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|
| Habilidade/ Consciência | Estuda 1 habilidade | Estuda 2 habilidades | Estuda 3 habilidades | Estuda 4 habilidades | Total |
| Habilidade/ Consciência Metalinguística | - | - | - | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Fonológica | 81 | 2 | 2 | 1 | 86 |
| Habilidade/ Consciência Lexical | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Morfofossintática | - | - | 1 | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Sintática | 1 | - | - | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Semântica | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Pragmática | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Metatextual | 5 | - | - | - | 5 |
| Habilidade/ Consciência Mofológica | 7 | - | - | - | 7 |

Fonte: A Autora (2017)

Tanto no que concerne às teses quanto às dissertações, a consciência fonológica continuou sendo a habilidade metalinguística mais estudada. Nos levantamentos realizados por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e Moura e Paula (2013), as autoras constataram que, desde a década de 1980, essa habilidade metalinguística permanece sendo a mais investigada pelos pesquisadores. O que verificamos, em comparação aos estudos supracitados, é que a partir de 2011 houve um crescente interesse, dos estudiosos, em pesquisar a consciência morfológica. Se nas revisões anteriores, desenvolvidas no período compreendido entre 1987 a 2010, houve apenas 9 publicações, de 2011 a junho de 2016, essas publicações quase que

dobraram. Também averiguamos um aumento no número de publicações sobre a consciência metatextual.

No que se refere às áreas de conhecimentos das produções, estas se encontram mapeadas na tabela 3, que segue.

Tabela 3 – Áreas do conhecimento em que foram desenvolvidas as teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da CAPES

| Área | Teses | Dissertações | Total |
|---|-------|--------------|-------|
| Diversidade e Inclusão | 0 | 1 | 1 |
| Ciências da Reabilitação | 0 | 3 | 3 |
| Ciências da Saúde | 0 | 5 | 5 |
| Ciências Odontológicas | 1 | 0 | 1 |
| Educação | 9 | 14 | 23 |
| Educação (Psicologia da Educação) | 1 | 4 | 5 |
| Educação Especial | 0 | 1 | 1 |
| Ensino de Línguas e Língua e Cultura | 0 | 2 | 2 |
| Fonoaudiologia | 8 | 16 | 24 |
| Letras | 2 | 13 | 15 |
| Linguística | 3 | 8 | 11 |
| Linguística e Letras | 4 | 3 | 7 |
| Medicina | 2 | 2 | 4 |
| Neurociência | 0 | 1 | 1 |
| Oftalmologia | 0 | 1 | 1 |
| Processos Interativos dos Órgãos e Sistemas | 0 | 1 | 1 |
| Psicologia | 8 | 25 | 33 |
| Psiquiatria | 0 | 1 | 1 |

Fonte: A Autora (2017)

Percebemos, na tabela 3, que as áreas de conhecimento que mais se debruçaram sobre a temática foram a Psicologia (33) a Fonoaudiologia (24) e a Educação (23). As áreas de Letras e Linguística também contam com um número expressivo de trabalhos, sobretudo se somarmos as teses e dissertações defendidas em cada área, separadamente, assim como

aquelas oriundas de programas que contemplam as duas em seus nomes. Desse modo, teremos, ao todo, 33 trabalhos nessa área (35, se considerarmos também a área de Ensino de Línguas e Língua e Cultura). Além disso, se adicionarmos os trabalhos da área de Educação Especial e de Educação (Psicologia da Educação) aos de Educação, teríamos 29 produções nessa última. Em síntese, as áreas de Psicologia, Letras/Linguística, Educação e Fonoaudiologia são as que mais se destacam.

Dando prosseguimento à análise, buscamos apontar os participantes que eram investigados nestas teses e dissertação, tal qual revela a Tabela 4.

Tabela 4 – O perfil dos sujeitos das pesquisas localizadas no Banco de Teses da CAPES

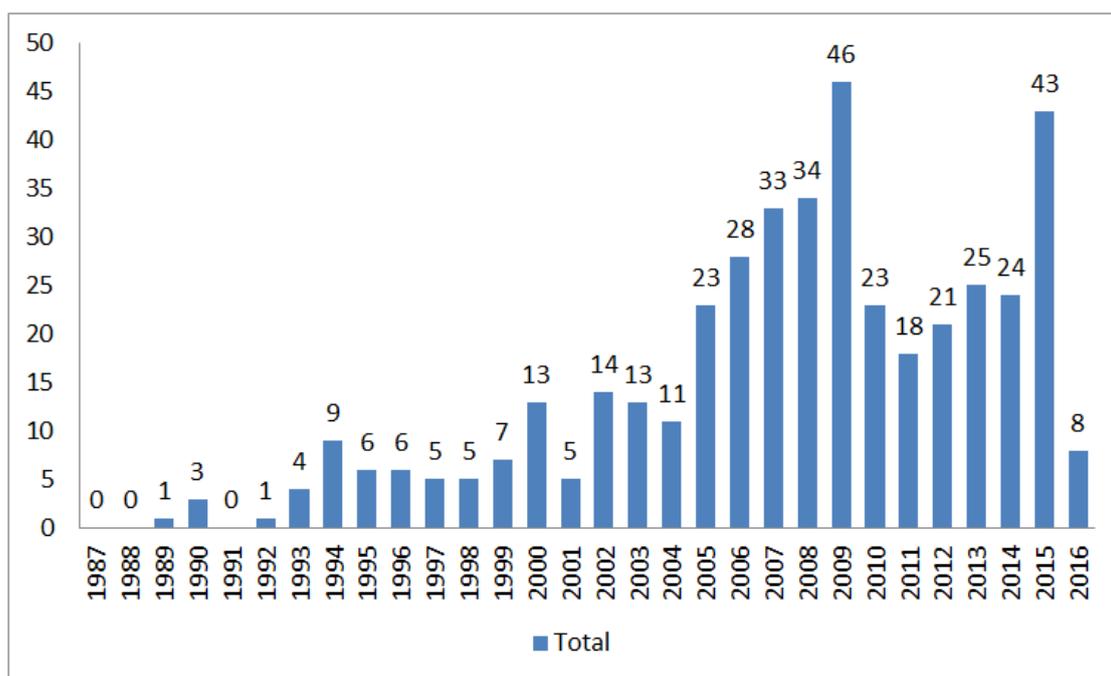
| Faixa etária | Teses | Dissertações | Total |
|--------------------------------------|--------------|---------------------|--------------|
| Adulto | 0 | 1 | 1 |
| Crianças e Professores | 0 | 1 | 1 |
| Crianças Jovens e Adultos | 0 | 1 | 1 |
| Crianças e Adultos | 1 | 0 | 1 |
| Jovens, Adultos e Professores | 1 | 0 | 1 |
| Crianças e Jovens | 1 | 3 | 4 |
| Jovens (14-17anos) | 1 | 5 | 6 |
| Jovens e Adultos | 2 | 3 | 5 |
| Professores | 4 | 6 | 10 |
| Crianças (0-13 anos) | 27 | 73 | 100 |

Fonte: A Autora (2017)

Excluimos, da Tabela 4, as pesquisas que tiveram apenas análise bibliográfica/teórica (5) e análise de material didático (4). As pesquisas cujos participantes são crianças continuam apresentando, de modo geral, maior quantitativo que aquelas que investigam a consciência metalinguística em jovens e adultos. Desse modo, ainda permanecem sendo escassos os estudos envolvendo adultos. Porém, chama a atenção, nas pesquisas, a presença de um grupo diferenciado de adultos: os professores.

Ao compararmos os dados apresentados no mapeamento realizado por Maluf, Zanella e Pagnez (2006) e por Moura e Paula (2013), evidenciamos que desde 2005 até 2015 a quantidade de estudos sobre as habilidades metalinguísticas foi maior em relação aos anos anteriores. Porém, nesses últimos dez anos, o percentual de publicações se manteve praticamente o mesmo (GRÁFICO 8).

Gráfico 8 – Quantidade das pesquisas de pós-graduação, por ano de publicação, localizadas no Banco de Teses da CAPES



Fonte: A Autora (2017)

É importante ressaltarmos que não temos como definir as produções acadêmicas (teses e dissertações) do ano de 2016, já que contabilizamos os trabalhos defendidos apenas até junho.

Passaremos, a seguir, à descrição e análise dos artigos envolvendo as habilidades metalinguísticas em diferentes periódicos.

b) Artigos em Periódicos

A análise realizada também nos permitiu constatar que os artigos, em número de 90, investigaram diferentes habilidades metalinguísticas. No entanto, a consciência fonológica foi mais examinada (77,7%), seguida da consciência morfológica, metatextual, morfossintática, sintática e pragmática. Para melhor compreender e analisar estes artigos que vêm sendo produzidos, nos últimos anos, apresentamos tais dados no Quadro 6.

Quadro 6 – Habilidades metalinguísticas estudadas em artigos publicados entre 2011 e junho de 2016

| Artigos | | | | | |
|---|------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|
| Habilidade/ Consciência | Estuda 1 habilidade | Estuda 2 habilidades | Estuda 3 habilidades | Estuda 4 habilidades | Total |
| Habilidade/ Consciência Fonológica | 62 | 7 | - | 1 | 70 |
| Habilidade/ Consciência Lexical | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Morfofossintática | 2 | - | - | - | 2 |
| Habilidade/ Consciência Sintática | 2 | - | - | - | 2 |
| Habilidade/ Consciência Semântica | - | - | - | - | - |
| Habilidade/ Consciência Pragmática | 1 | - | - | - | 1 |
| Habilidade/ Consciência Metatextual | 4 | - | - | - | 4 |
| Habilidade/ Consciência Mofológica | 11 | - | - | - | 11 |

Fonte: A Autora (2017)

Assim, entre 2011 e junho de 2016, foram encontrados 90 artigos distribuídos em diferentes periódicos. O maior número de produções (20) encontram-se na Revista CEFAC, que, a partir de 2010, aumentou a periodicidade das publicações, deixando de ser semestral (entre 1999 a 2001) para bimestral (a partir de 2010). Cabe ressaltar que esse periódico é da área de Fonoaudiologia, uma das que, conforme nosso levantamento, mais publicou teses e dissertações sobre o tema nos últimos anos (QUADRO 7).

Quadro 7 – Frequência das publicações sobre consciência metalinguística, por periódico, no período entre 2011 e junho de 2016

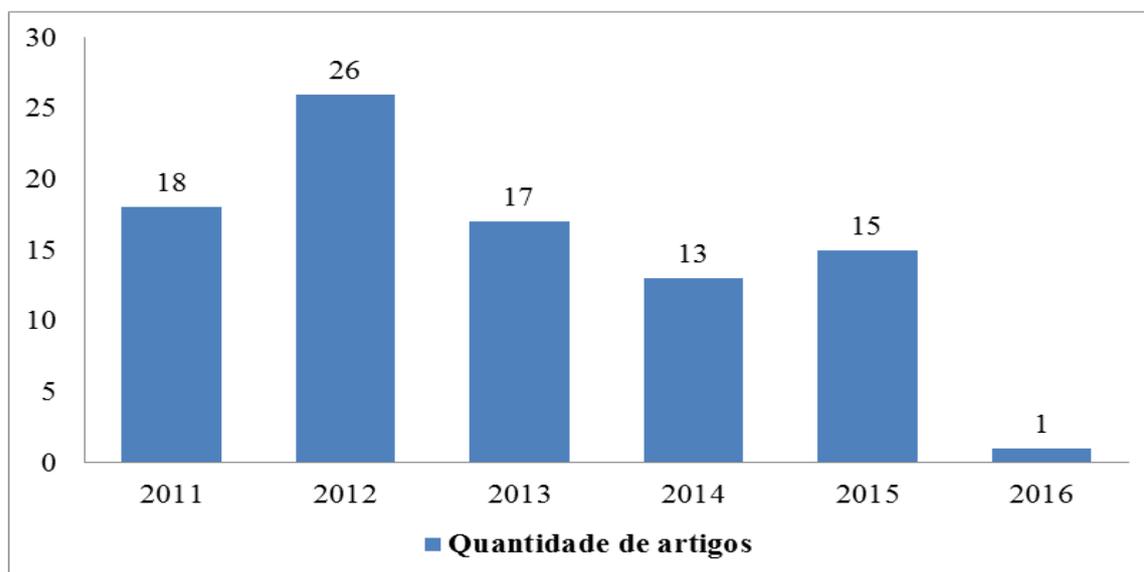
| Periódicos | Total |
|----------------------------------|-------|
| Audiology Communication Research | 3 |
| Avaliação Psicológica | 1 |
| Temas em Psicologia | 2 |
| CoDAS | 4 |
| Revista Distúrbio da Comunicação | 2 |
| Estudos e Pesquisa em Psicologia | 5 |
| Estudos de Psicologia (Campinas) | 3 |

| | |
|---|----|
| Estudos de Psicologia (Natal) | 2 |
| Interação em Psicologia | 1 |
| Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia | 6 |
| Paideia | 5 |
| Psicologia: teoria e pesquisa | 2 |
| Psicologia-USF | 3 |
| Psicologia: Ciência e Profissão | 1 |
| Psicologia em Estudo | 1 |
| Psicologia em Pesquisa | 2 |
| Psicologia: Teoria e Prática | 1 |
| Psicologia USP | 2 |
| Psicopedagogia | 2 |
| Revista Brasileira de Linguística Aplicada | 1 |
| Revista Cefac | 20 |
| Revista de Psicopedagogia | 5 |
| Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia | 5 |

Fonte: A Autora (2017)

Como vemos, a maior parte dos periódicos são da área de Psicologia. Entretanto, também, tem a ver com as bases de dados consultadas. Em 2012, houve um crescimento de 9% no número de artigos em comparação ao ano anterior, embora, nos anos seguintes, observemos uma queda em relação a 2012 (GRÁFICO 9).

Gráfico 9 – Distribuição dos artigos por ano de publicação entre 2011 e junho de 2016

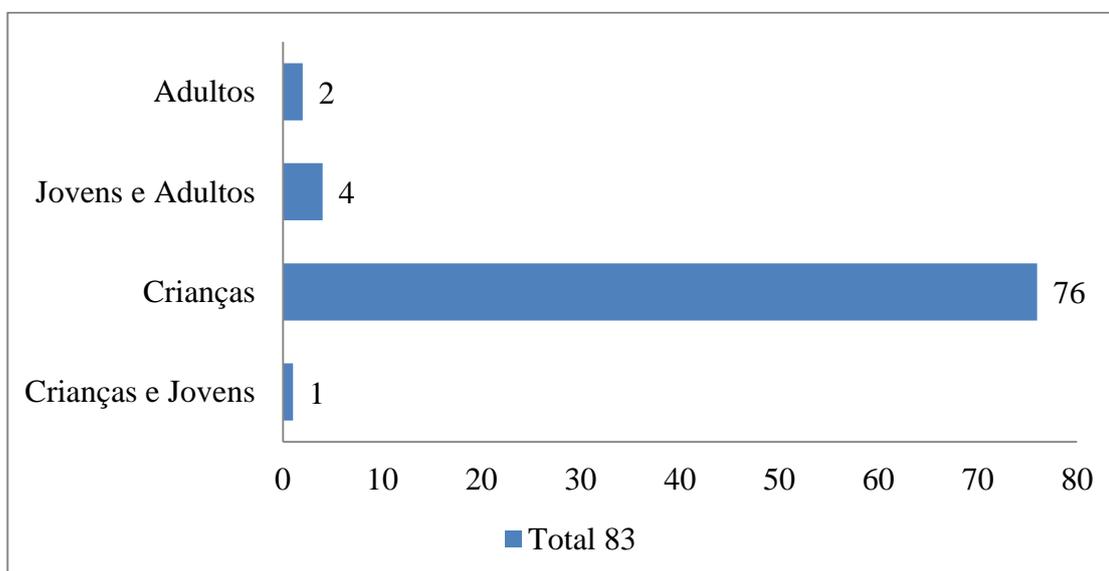


Fonte: A Autora (2017)

No que concerne à faixa etária dos participantes desses estudos, constatamos que, do total de 90 trabalhos, 84% deles foram realizados com crianças e apenas 7% com adultos ou jovens e adultos. Isso revela, em certa medida, um número bastante limitado de pesquisas

com esse último público. Excluimos os 7 artigos que voltam-se, exclusivamente, para a análise teórica do tema (GRÁFICO 10).

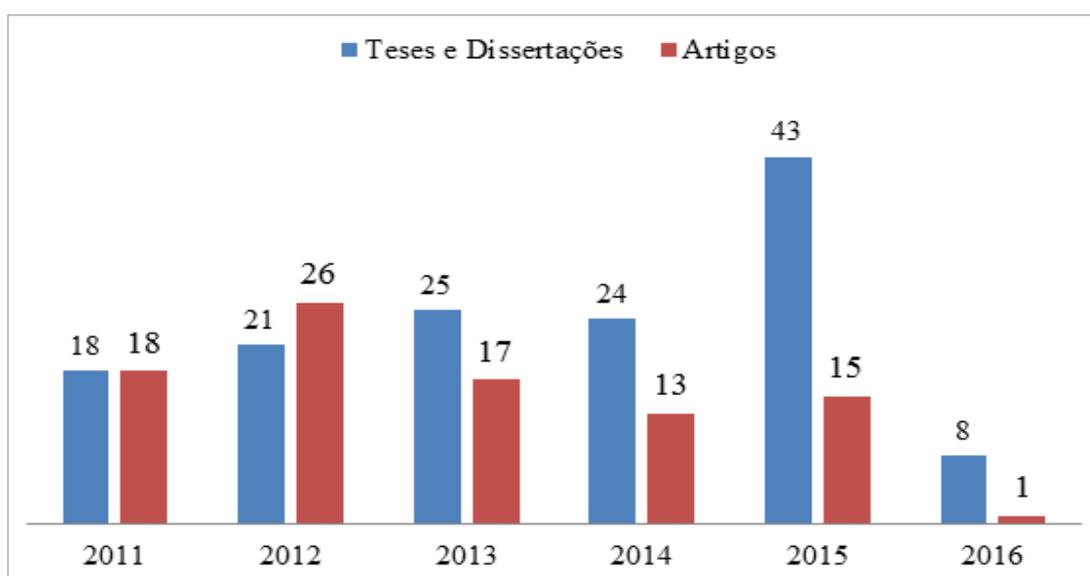
Gráfico 10 – Perfil dos sujeitos nos artigos publicados entre 2011 e junho de 2016



Fonte: A Autora (2017)

Para finalizar esse levantamento, comparamos a quantidade de teses e dissertações, defendidas entre 2011 a junho de 2016, com o número de artigos publicados nesses anos e obtivemos os resultados apresentados no Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Comparativo entre a quantidade de Teses e Dissertações e Artigos sobre as habilidades de consciência metalinguística, por ano de publicação, no período entre 2011 e junho de 2016



Fonte: A Autora (2017)

As produções de teses e dissertações relevaram-se superiores às de artigo, com exceção do ano de 2011, período em que a quantidade de publicações foi idêntica, e em 2012, ano em que o número de artigos foi superior. Evidenciamos que as teses/dissertações não foram, em todos os anos, mais numerosas do que os artigos publicados em periódicos, como ocorreu no estudo conduzido por Maluf, Zanella e Pagnez (2006).

Em síntese, buscamos, com este levantamento, entender o amálgama de saberes que estavam sendo mobilizados pelos autores, em um tempo histórico e social determinado, tanto sobre a literatura de cordel quanto sobre a consciência metatextual, com o propósito de (re) pensarmos os próprios objetivos dessa nossa investigação. Em outras palavras, cada vez que nos deparávamos com estes trabalhos, recorriamos aos nossos objetivos e indagávamos sobre a maneira como eles poderiam contribuir com esta dissertação. Por isso, comungamos da ideia de que o estado do conhecimento não permite apenas que o pesquisador tenha acesso às produções científicas, mas que reflita sobre as próprias escolhas (teóricas e metodológicas) que realiza durante a escrita de um trabalho dessa natureza. São essas questões, entre outras possíveis de serem evocadas, que justificam o propósito, já anunciado nesta dissertação, de investigar a consciência metatextual de poetas (cordelistas) sobre o gênero cordel.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS: ITINERÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

Definimos os objetivos e, aos poucos, fomos delimitando, ao nosso modo, a melhor maneira de tentar atendê-los. Como um mosaico, em que a combinação das partes dá forma ao todo, compusemos a metodologia. Era necessário, igualmente, considerar que a metodologia incluía, simultaneamente, as concepções teóricas da abordagem (o método), o conjunto de técnicas que contribuía para a construção da realidade e a criatividade do pesquisador, suas vivências e sensibilidade diante do objeto que pretendia estudar (MINAYO, et al., 2002).

Nesse processo, valemo-nos de uma abordagem qualitativa, uma vez que buscamos dar resposta a questões particularistas, captando, muitas vezes, o que estava nas entrelinhas, para assim enxergarmos a realidade em toda sua dinamicidade. A escolha por esta abordagem de pesquisa fez-se necessária pelo fato dela ser reveladora das condições simbólicas, estruturais e, “ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.245).

Assim sendo, esse tipo de investigação permitiu interpretar o conteúdo dos discursos e da fala cotidiana, mas no interior de um quadro de referência (MINAYO; SANCHES, 1993). A adoção por esse tipo de abordagem não descartou, porém, o uso de dados quantitativos, na medida em que qualitativo e quantitativo não são aspectos dicotômicos, mas, “ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, et al., 2002, p. 22).

Instigados, pois, pela ideia de que por essa trilha poderíamos enveredar, com a pretensão de atingir os objetivos (tanto o geral quanto os específicos), apresentamos, a seguir, as razões das nossas escolhas metodológicas.

3.1 Critérios de seleção e perfis dos participantes da pesquisa

Entrevistamos, no total, 14 (quatorze) cordelistas (ver o roteiro no apêndice A) que frequentavam o Museu do Cordel Olegário Fernandes, em Caruaru – PE, e que haviam sido indicados por outros poetas. Desse quantitativo, foram selecionados 6 (seis), em função, sobretudo, de seu nível de escolaridade (três deles tinham pouca ou nenhuma escolarização e os outros três possuíam maior escolaridade) e das idades/pertencimento geracional, conforme detalharemos a seguir.

Em razão dos nossos objetivos, excluímos, intencionalmente, os poetas que apresentavam nível superior de escolaridade (graduação e pós-graduação) e que eram professores do Ensino Fundamental e Médio, por acreditarmos que suas respostas seriam menos naturais e mais marcadas por certa teorização acadêmica. Nesta dissertação, mantivemos os nomes originais dos depoentes e, em alguns casos, os nomes artísticos, por opção deles e em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles (Apêndice B). Diante disto, apresentamos um quadro síntese com o perfil dos participantes selecionados (QUADRO 8):

Quadro 8 – Perfil dos poetas entrevistados

| Informações dos participantes da pesquisa | | | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---|---|--|---|
| Nome | José Francisco Borges (J. Borges) | Paulo Pereira da Silva | José Manuel dos Santos (Zé Guri) | José Genival Tabosa (Val Tabosa) | Diosman Avelino | Jailton Pereira da Silva |
| Idade | 80 anos | 71 anos | 66 anos | 54 anos | 38 anos | 34 anos |
| Cidade na qual reside atualmente | Bezerros | Caruaru | Belo Jardim | Caruaru | Pesqueira | Tacaimbó |
| Residência anterior | Sítio Bezerros | Sítio Lajedo | Sítio Belo Jardim | Sítio Caruaru | Sítio Buíque | Sítio Tacaimbó |
| Ocupação atual | Comercializa cordéis, mas tem atuado, sobretudo, como Xilógrafo | Comerciante aposentado | Comercializa cordéis e outros objetos (CDs, chapéus, espelhos e outros) | Tapeceiro | Comercializa cordéis e objetos decorativos | Produz cordéis sem fins comerciais. Atualmente, está desempregado |
| Escolaridade | Um ano incompleto (10 meses) | Terceira série do Ensino Fundamental | Um ano incompleto | Ensino Médio completo | Ensino Médio completo (EJA) | Ensino Médio completo |
| Escolaridade dos pais | Não frequentaram a escola (o pai sabia ler e escrever) | Não frequentaram a escola | Não frequentaram a escola | A mãe fez magistério e o pai concluiu o primário | Não frequentaram a escola | Estudaram durante um ano |
| Profissão dos pais | Agricultores e Almoceve ²⁹ | Agricultores | Agricultores | O pai é motorista e a mãe, atualmente, é dona de casa (do lar), mas | Agricultores | Agricultores |

²⁹ Os almoceves eram pessoas que trabalhavam conduzindo animais de carga ou mercadorias de um lugar a outro.

| | | | | | | |
|--|--|--|--|----------------------|--|--|
| | | | | já foi professora | | |
|--|--|--|--|----------------------|--|--|

Fonte: A Autora (2017)

Ao observarmos o Quadro 8, notamos que os participantes deste estudo apresentavam idades variadas, mas, ainda assim, reunimo-los em três grupos, sendo estes: a) J. Borges e Paulo Pereira (81 e 70 anos), nascidos nas décadas de 1930 e 1940, respectivamente; b) Zé Guri e Val Tabosa (com 66 e 54 anos), nascidos nas décadas de 1950 e 1960, na devida ordem; e c) Diosman Avelino e Jailton Pereira (38 e 34 anos), nascidos nas décadas de 1970 e 1980, também nesta ordem. Eles residiam em cidades distintas, embora todas fossem pertencentes à microrregião do Agreste Pernambucano.

É importante salientar que, ainda que todos os participantes fizessem parte da categoria “poetas”, e isso os colocasse em um grupo com uma série de experiências comuns, somavam-se ao pertencimento ocupacional outras variáveis sociais (como idade/geração, lugar geográfico, etc.). Esse pertencimento, certamente, tinha (ou “resultava em”) consequências decisivas nos processos cognitivos desses colaboradores da pesquisa, pois se relacionam, entre outros elementos, às vivências urbanas e à provável familiaridade construída não apenas com a cultura escrita, mas também com as novas tecnologias.

Apesar de haver certas distinções entre esses poetas, percebemos, também, algumas aproximações, como, por exemplo, o fato de todos terem nascido em áreas rurais e, mais tarde, terem se deslocado para os centros urbanos. Segundo Abreu (1997), este é um dado recorrente nas pesquisas que envolvem cordelistas, pois muitos deles são filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados, oriundos da área rural. Pode-se dizer, também, que isso se deve porque, até a metade do século XX, em 1950, apenas 34,4% dos pernambucanos residiam em áreas urbanas estaduais. De acordo com o censo demográfico, foi apenas em 1970 que a população urbana tornou-se superior à rural. Esse foi um período marcado pela transição de uma sociedade “tradicional” e “agrária” para uma sociedade “moderna” e “urbana” (NETO; VERGOLINO, 2014). Não estamos querendo, com isso, atribuir ao cordel um caráter rural, pois Galvão (2005) explica que o surgimento e desenvolvimento dessa literatura só tornaram-se possível no contexto de urbanização.

Ainda conforme Abreu (1997), alguns dos poetas deram início à vida profissional como vendedores, agricultores, almocreves, mas, à medida que começaram a editar e vender os folhetos, passaram a se dedicar ao trabalho com os versos. No tocante à profissão e à escolaridade dos pais, evidenciamos que a maioria deles trabalhava como agricultores e

eram pouco (ou não) escolarizados. Apenas um deles, José Genival Tabosa, era filho de pais com maior nível de escolaridade e que possuíam outro vínculo empregatício.

No que se refere à escolaridade dos entrevistados, distribuímos-los em dois grupos: a) poetas com pouca escolaridade e b) poetas com maior escolaridade. Utilizamos, neste trabalho, o termo “escolaridade” como o processo educativo ocorrido na instituição escolar. Todavia, reconhecemos que a escola não foi (e ainda não é) a única agência mediadora do processo de apropriação da leitura e escrita (GALVÃO, 2001).

3.2 Procedimentos de produção de dados

A fim de atendermos os propósitos da presente pesquisa, fizemos uso de três instrumentos metodológicos distintos, porém intimamente relacionados: *entrevistas semiestruturadas*, *entrevista semiestruturada metalinguística* e *tarefas de transgressão do gênero* (produção e identificação). Os três procedimentos foram realizados, individualmente, em locais sugeridos pelos entrevistados³⁰.

Com o intuito de avaliar, revisar e aprimorar esses instrumentos, realizamos *testes pilotos* com poetas não participantes do estudo. Assim, *a priori* às realizações de cada uma das etapas descritas a seguir, foram feitos pré-testes para verificar a viabilidade e confiabilidade das perguntas e atividades propostas.

3.2.1 Entrevistas semiestruturadas

Após a seleção dos participantes, realizamos uma primeira *entrevista semiestruturada* que versava sobre as suas experiências escolares, suas atuais práticas de letramento e a introdução na carreira de cordelista. Com isto, não buscamos desenvolver um estudo minucioso sobre as trajetórias familiares, de escolarização e de letramento dos entrevistados, mas, sim, entender, brevemente, como as suas experiências escolares e extraescolares poderiam se relacionar às suas verbalizações sobre o gênero cordel.

Considerando essa ressalva, apresentamos, inicialmente, aos poetas perguntas sobre as suas experiências escolares. Da mesma maneira, procuramos investigar as experiências de

³⁰ Esclarecemos que as entrevistas e as tarefas de transgressão ocorreram em três lugares diferentes: em Bezerros, no Museu da Xilogravura e Memorial J. Borges (com o referido poeta); na Casa do Cordel, em Caruaru (com Paulo Pereira e Jailton Pereira) e no Shopping Rosa, localizado em Pesqueira (com Diosman Avelino).

letramento dos participantes, sem, no entanto, termos a pretensão de avaliar e/ou medir os seus níveis de letramentos. Tendo isso em vista, propusemos algumas perguntas sobre os materiais a que tinham acesso e a frequência com que os liam, bem como sobre os textos que escreviam e a frequência com que os faziam. Além disso, apresentamos aos colaboradores perguntas sobre as suas experiências como cordelistas, de modo a termos acesso a informações sobre como ocorreram os seus primeiros contatos com o gênero cordel, como produziam e de que modo o faziam (consultar o Apêndice C).

Essa entrevista, portanto, consistiu em uma série de perguntas verbais abertas, em uma ordem prevista, na qual o entrevistador acrescentava perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONE, 1999). Todas elas foram feitas conforme a disponibilidade dos poetas e, para os registros dos dados, utilizamos como auxílio a *gravação de áudio*.

3.2.2 *Entrevista semiestruturada metalinguística*

Com a finalidade de analisar as verbalizações dos poetas sobre o gênero discursivo que produziam (no caso, o cordel), optamos, também, por realizar uma entrevista com caráter metalinguístico (ver roteiro em Apêndice D), que demandasse um maior nível de reflexão, por parte dos entrevistados, já que se tratava de questões sobre aspectos que, muito provavelmente, eles não pensavam de forma explícita consciente durante o processo de escrita. Assim, as entrevistas (ou uma parte delas) foram efetuadas com a mediação dos textos produzidos pelos próprios autores, que, nesse caso, eram os próprios poetas. Em outras palavras, podemos dizer que o propósito dessa entrevista foi o de demonstrar como tais escritores analisavam o próprio texto e o gênero que produziam. Tal procedimento pode se caracterizar, portanto, como uma *entrevista metalinguística* (KARMILOFF-SMITH, 1995), a qual incidiu principalmente sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e paratextuais do gênero cordel.

Optamos por não investigar a dimensão estilística desse gênero em decorrência do curto tempo para realização de uma pesquisa em nível de mestrado³¹. Para o

³¹ Em sua tese de doutorado, ao investigar a explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos, Rosa (2011) indicou que era muito difícil elaborar perguntas que dessem conta da explicitação dos conhecimentos concernentes à dimensão estilística do gênero, sobretudo, em virtude do nível de escolaridade das crianças investigadas (estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental). Além disso, referindo-se ao projeto piloto das entrevistas, estas dimensões eram consideradas de difícil explicitação. Por isso, a autora optou por tratar, nas tarefas propostas, apenas algumas características das dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais da notícia.

aperfeiçoamento das perguntas dessa entrevista, fizemos dois testes-pilotos: o primeiro buscava averiguar a adequação em termos de linguagem e a coerência da estrutura e da sequência das perguntas; o segundo tinha a pretensão de analisar a viabilidade das perguntas propostas, o que nos levou, em alguns momentos, a excluir e acrescentar determinadas questões. Conforme assinalado por Lahire (1998), a escolha das perguntas pode ser decisiva quando se quer ter acesso às práticas reais dos depoentes, pois a versão da realidade que iremos obter dependerá delas e da forma como conduzimos a entrevista. Apesar de termos tido esse cuidado, reconhecemos as limitações que ainda, porventura, permaneceram no roteiro utilizado.

3.3 Tarefas de transgressão

Em dias posteriores à realização das entrevistas metalinguísticas, propusemos aos participantes duas *tarefas de transgressão*, inspiradas em Moraes (2003). Esse tipo de tarefa, como alude esse autor, tem como pressuposto a ideia de que, para transgredir intencionalmente uma norma ou regra, os conhecimentos dos participantes sobre um dado objeto precisavam estar em um nível explícito consciente. À luz desse debate e para execução desta tarefa, baseamo-nos, assim como aquele autor, no modelo da Redescrição Representacional (KARMILOFF-SMITH, 1998), já discutido anteriormente.

Tal como já apontamos, essa teoria compreende que, em um primeiro momento, as informações estão para os sujeitos em um nível implícito. Por isso, eles agem de maneira automática e mecânica, sem ter o controle consciente do que fazem. Com a progressiva flexibilidade cognitiva, esses conhecimentos vão se tornando explícitos, podendo atingir um nível explícito consciente e ainda um nível explícito consciente verbal (MORAIS, 2008).

Dividimos as tarefas em duas modalidades, a saber: i) produção de transgressões, ii) identificação de transgressões, ambas em cordéis. No primeiro caso, visamos reconhecer que dimensões do gênero os poetas manipulavam intencionalmente para que um cordel “bem escrito” se transformasse em um cordel “mal escrito”. No segundo, tínhamos como intenção perceber se os poetas conseguiam detectar certos problemas nas estrofes que lhes foram apresentadas. Em ambas as modalidades, os poetas foram solicitados a justificar os erros produzidos e identificados.

Nas duas tarefas, as transgressões incidiram sobre os três aspectos considerados na literatura como essenciais no gênero e que foram, inclusive, apontados pelos próprios poetas com os elementos definidores de um bom cordel: rima, métrica e oração. A realização das

tarefas pelos participantes foi registrada com apoio da gravação de áudio e do diário de campo.

3.3.1 *Produção de transgressões em cordéis*

Solicitamos que, para o cumprimento dessa atividade, os entrevistados imaginassem uma pessoa que começou a produzir cordéis, mas que ainda cometia (muitos) erros ao fazê-lo. Assim, os entrevistados tinham que criar erros (de rima, métrica e oração) nas estrofes que lhes foram apresentadas e que poderiam ter sido cometidos por aquela pessoa durante a escrita do cordel. Para cada estrofe, requeríamos que os poetas cometessem erros envolvendo os três aspectos supracitados, do gênero em questão, e explicitassem verbalmente as regras que nortearam as transgressões efetuadas. Foi cometido, por cada entrevistado, um tipo de erro (de rima, de métrica e oração) por vez e nesta respectiva ordem.

Partimos do pressuposto de que para produzir tais erros e justificá-los, seria necessário que os participantes tivessem, respectivamente, conhecimentos explícitos conscientes e explícitos conscientes verbais sobre o gênero. Ante o exposto, elegemos três estrofes de cordéis³². Essa escolha foi feita, sobretudo, em virtude de dois motivos: por darem possibilidade aos investigados de transgredirem os princípios estruturantes do gênero e de os seus autores já eram muito conhecidos pelos poetas entrevistados (QUADRO 9).

Quadro 9 – Extratos dos cordéis usados na tarefa de produção de transgressões

| Título e autoria dos cordéis | ESTROFES |
|---|--|
| <p>A Donzela Teodora (Leandro Gomes de Barros)</p> | <p><i>Eis a real descrição Da história da donzela Dos sábios que ela venceu E a aposta ganha por ela Tirado tudo direito Da história grande dela</i></p> <p><i>Em pouco tempo ela tinha Tão grande adiantamento Que só Salomão teria Um igual conhecimento Cantava música e tocava A qualquer um instrumento (...)</i></p> |

³² Mantivemos a estrofe inicial do cordel, mas, em função dos nossos propósitos, elegemos as demais sem que elas, necessariamente, atendessem a ordem na qual o texto foi redigido.

| | |
|--|--|
| | <p><i>Donzela qual é a coisa Mais doce do que mel? O amor do pai a um filho Ou dama esposa fiel A ingratidão de um desses Amarga mais do que fel (...)</i></p> |
| <p>A chegada de Lampião no Inferno (José Pacheco)</p> | <p><i>Um cabra de Lampião Por nome Pilão Deitado Que morreu numa trincheira Um certo tempo passado Agora pelo sertão Anda correndo visão Fazendo mal assombrado</i></p> <p><i>Foi ele que trouxe a noticia que viu Lampião chegar o inferno nesse dia faltou pouco pra virar incendiou-se o mercado morreu tanto cão queimado que faz pena até contar</i></p> <p>(...)</p> <p><i>O vigia disse assim Fique fora que eu entro Vou conversar com o chefe No gabinete do centro Por certo ele não lhe quer Mas conforme o que eu disser Eu levo o senhor lá dentro</i></p> <p>(...)</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nota: Adaptação dos extratos do cordel “A Donzela Teodora”, de Leandro Gomes de Barros, e de “A chegada de Lampião no Inferno” de José Pacheco.

3.3.2 Identificação de transgressões em cordéis

Pedimos aos poetas que, para a realização desta tarefa, se imaginassem como parte da comissão avaliadora de um concurso de literatura de cordel cujo tema era o amor. Os poetas tinham, pois, a função de julgar as estrofes (de modalidades distintas) produzidas por quatro participantes do concurso. Para tanto, intencionalmente, alteramos as rimas, as

métricas, a ordem dos versos e os temas das estrofes³³, de modo que os entrevistados tivessem que identificar os erros cometidos, propositalmente, e explicitar verbalmente por que eles não atendiam às regras do gênero.

Explicamos aos poetas, *a priori* à realização da tarefa, que neste concurso de caráter fictício não foi delimitada a modalidade em que as estrofes seriam construídas (quadra, sextilha, septilha ou décima) e a quantidade de sílabas poéticas (que podiam ser versos *heptassilábicos* ou *decassílabos*). O único requisito era que os candidatos fizessem apenas duas estrofes sobre o tema proposto. As estrofes foram apresentadas uma por vez e pedimos que identificassem, nelas, possíveis erros de rima, métrica e oração. A cada identificação eles, também, tinham que justificar os erros que foram encontrados nos versos.

A seguir, no Quadro 10, apresentamos as estrofes disponibilizadas aos poetas, indicando os nomes fictícios dos autores, as modalidades dos versos e os erros que produzimos intencionalmente.

Quadro 10 – Estrofes de cordel usadas na tarefa de identificação de erros

| Nomes dos fictícios participantes do concurso e as modalidades dos versos | Estrofes | Erros cometidos |
|---|---|---|
| <p>PEDRO</p> <p>(QUADRA HEPTASSILÁBICA)</p> | <p>Eu me transformo em palhaço <u>Ao lado do amor</u> Fazendo um circo de sonhos Debaixo do cobertor</p> <p><i>A presença é inconstante</i> <i>A distância causa <u>trauma</u></i> <i>E o seu corpo é nutriente</i> <i>Que alimenta minha <u>alma</u></i></p> | <p>Erro de metrificação do verso (quantidade inferior de sílabas poéticas)</p> <p>Erro de rima (rima assonante) e de oração</p> |
| <p>MARIA</p> <p>(SEXTILHA HEPTASSILÁBICA)</p> | <p>A justiça do amor Desmede em suas balanças A chegada traz prazeres Sua ida traz mudanças E o peito se torna um túmulo <u>Guarda velhas lembranças</u></p> <p>Meu corpo longe do teu</p> | <p>Erro de metrificação do verso (quantidade inferior de sílabas poéticas)</p> <p>Erro de rima (rima</p> |

33 Para a produção desta atividade, contamos com a ajuda do poeta Nogueira Netto e, durante as análises, com o poeta Jéneron Alves, que não eram participantes deste estudo.

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Sente falta dos <u>amassos</u> Meus braços paralisaram Sem enlaçar-me aos teus <u>braços</u> E a alma vidraça frágil Dividida em mil peda<u>ços</u></p> | <p>assonante)</p> |
| <p>APARECIDA (SEPTILHA HEPTASSILÁBICA)</p> | <p><u>A falta que ela faz</u> Posso descrever assim: O peixe longe do rio A flor longe do jardim Quando eu estou no quarto Do meu próprio eu me aparto Sem seu eu perto de mim</p> <p><u>Tô pensando em dar o troco</u> <u>E preencher meu vazio</u> <u>Senti no fio da meada</u> <u>Sua vida por um fio</u> <u>Como o ego faz cobrança</u> <u>Vou provar que a vingança</u> <u>Nunca foi um prato frio</u></p> | <p>Erro de metrificação do verso (quantidade inferior de sílabas poéticas)</p> <p>Erro de oração</p> |
| <p>CÍCERO (DÉCIMA EM DECASSÍLABO)</p> | <p><u>No começo foi só uma figura</u> <u>Preenchendo meu álbum de malícias</u> <u>E o projeto mudou de estrutura</u> <u>Inundou-me com flertes e carícias</u> Eu pensei ser mais uma aventura Pela forma que o nosso amor se deu Mas depois que o encontro aconteceu Se na cama pudemos nos perder Sem querer comecei a te querer Ao tentar me esquecer que me esqueceu</p> <p>Este meu coração um pobre músculo Aceitou rejeitar instintos loucos E a lembrança da ex foi aos poucos Parecendo o cair de um crepúsculo Por você meu amor foi bem minúsculo <u>Mas depois que ele em mim cresceu</u> Um minuto somente ao lado teu Leva uma eternidade de prazer Sem querer comecei a te querer Ao tentar me esquecer que me esqueceu</p> | <p>Erro de posição das rimas nos versos</p> <p>Erro de metrificação</p> |

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Nota: Adaptação dos extratos de cordel feitos pelo poeta Nogueira Netto (2017).

Em síntese, os cordelistas tiveram não apenas que identificar os erros, mas também verbalizar as regras que haviam sido transgredidas. Nas análises, deter-nos-emos mais detalhadamente nos erros e justificativas dadas por eles.

3.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados gerados a partir desses procedimentos metodológicos foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). Esta foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

3.4.1 A pré-análise

Essa fase consistiu na organização do material propriamente dito, de modo a torná-lo operacional. Após dispormos do material gerado a partir das entrevistas e das tarefas, fizemos uma *leitura flutuante* do texto, que fora devidamente transcrito, com o objetivo de analisá-lo. Nesse momento, já levantamos algumas hipóteses sobre o material textual, mas sem maiores preocupações técnicas. Elegemos o *corpus* constituinte das entrevistas semiestruturadas e atividades de transgressão (de produção e identificação) a serem submetidos à análise.

Entendemos, tal como Bardin (1979), o *corpus* como um conjunto de documentos que foram submetidos aos procedimentos analíticos, o que implicou, muitas vezes, em escolhas, seleção e regras (BARDIN, 1979). Diante dessas premissas, na primeira entrevista semiestruturada, delimitamos, para objeto de análise, apenas as respostas relacionadas às experiências de escolarização, de letramento e de imersão na carreira como cordelista. As perguntas que realizamos contemplavam, inclusive, outros elementos (como o processo de produção, por exemplo) que não nos detivemos em analisar. Na segunda entrevista, que contemplava os aspectos sociodiscursivos, temáticos e composicionais do gênero, todos os dados gerados foram sujeitos à análise, da mesma forma que os obtidos por meio das atividades de produção e identificação das transgressões. Para seleção do *corpus*, levamos em considerações as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Após essa etapa, o material foi, novamente, lido, listando por os temas (principais e secundários) que emergiram das mensagens, os quais tiveram que ser codificados e categorizados.

3.4.2 A exploração do material

Nessa fase de exploração do material, definimos as categorias de análise face ao referencial teórico adotado e aos dados empíricos. Estipulamos as seguintes categorias, a partir da entrevista metalinguística: dimensão sociodiscursiva (propósitos, leitores/ouvintes,

indicação de autoria suporte e conteúdo temático), dimensão composicional do gênero (rima, métrica e oração) e aspectos paratextuais (título e imagem). Nas tarefas de transgressões, limitamo-nos à dimensão composicional do cordel. Dessa maneira, a codificação, a classificação e a categorização foram básicas nesta fase (BARDIN, 1979). Cabe salientar que, em todo o processo de construção das categorias, procuramos preservar os depoimentos dos poetas entrevistados.

3.4.3 O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação

Neste momento, organizamos os dados em quadros, culminando nas interpretações inferenciais. Ao realizar o tratamento e análise dos dados, articulamos, também, os aspectos da superfície das mensagens com aqueles que se encontravam nelas implícitos, isto é, articulamos o “dito” com o “não dito”, conforme sugere Bardin (1979).

Mediante as categorias referenciadas acima, prosseguiremos com a análise das experiências de escolarização, de letramento e profissionais (como cordelistas) dos participantes.

4 CONTEXTUALIZANDO OS PARTICIPANTES: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, LETRAMENTO E CORDELÍSTICA DOS POETAS ENTREVISTADOS

4.1 De quem falamos quando falamos

Na introdução desta dissertação, ao relatarmos como construímos o objeto da investigação, evidenciamos as marcas do nosso horizonte social e de como elas repercutiram no processo de construção desta pesquisa. Consideramos, então, relevante apresentar o lugar de onde os cordelistas teciam os seus dizeres. No caso deste estudo, 6 (seis) poetas passaram a compor o quadro de participantes, sendo eles os que apresentamos a seguir.

Francisco José Borges (J. Borges) nasceu em 20 de dezembro de 1935 no município de Bezerros – PE. Nessa época, a maioria das famílias residentes no campo vivia da agricultura de subsistência. O seu pai, Joaquim Francisco Borges, além de agricultor, trabalhava como almocreve conduzindo mercadorias, de um lugar a outro, no lombo do cavalo. Aos 21 anos, J. Borges começou a comercializar folhetos em diversas cidades da região. Por falta de condições financeiras para ilustrar os cordéis, começou a produzir as próprias xilogravuras. Considerado um dos Patrimônios Vivos de Pernambuco, hoje, aos 81 anos, é reconhecido nacional e internacionalmente como cordelista e xilógrafo.

Paulo Pereira da Silva, nascido no município de São Bento do Una– PE, em 20 de dezembro de 1945, era também agricultor. Aos 10 (dez) anos de idade foi residir em Caruaru – PE, onde trabalhou, durante anos, como modelista, solador, apalazador e vendedor. Aos 71 anos, embora aposentado, continua declamando em eventos, produzindo músicas e cordéis. Ele é um dos membros da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel.

José Manuel dos Santos (Zé Guri), atualmente com 67 anos, nasceu em Belo Jardim – PE. Aos 30 (trinta) anos foi residir no centro da cidade, onde passou a comercializar vários objetos, inclusive cordéis, almanaques e canções. Filho de agricultores, Zé Guri começou cantando repente, embolada e comerciando cordel antes de dar início à profissão de cordelista.

José Genival Tabosa (conhecido como Val Tabosa) tem 54 anos e é residente na cidade de Caruaru – PE. Nasceu no Sítio Vertentes, ainda distrito deste município, e aos 13 (treze) anos mudou-se para a área urbana. Terminou o Ensino Médio em 1984, aos 19 anos, mas não ingressou em uma faculdade, porque, na época, não tinha condições financeiras, o

que o levou a optar pelo trabalho. Atualmente, atua como tapeceiro de móveis. É, também, um dos associados da ACLC.

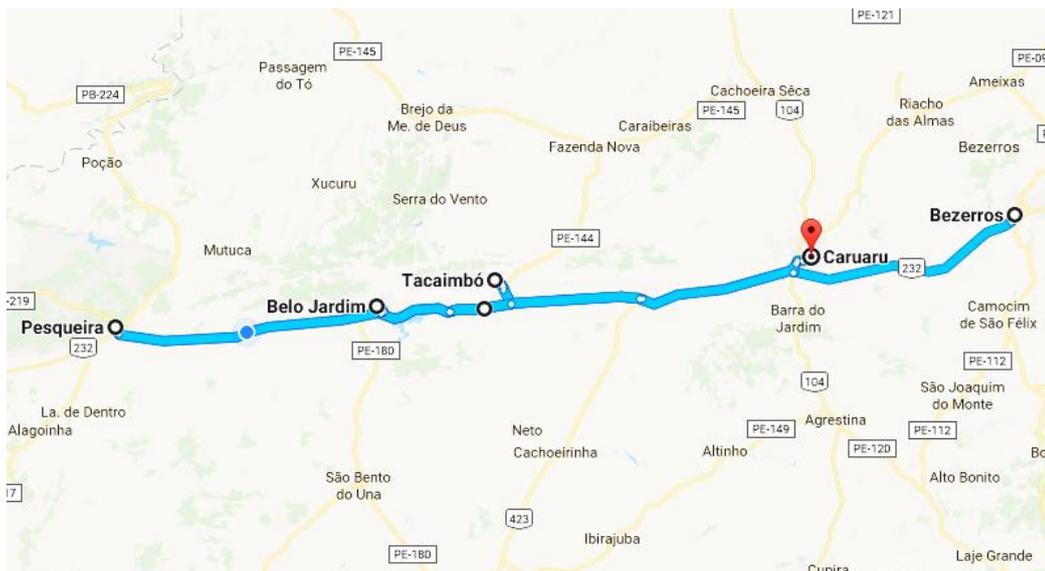
Diosman Avelino nasceu em 1978 (hoje com 38 anos) em Buíque, município do estado de Pernambuco localizado a quase 300 (trezentos) quilômetros da capital Recife. Hoje, ele dedica-se, exclusivamente, à comercialização de cordéis, embora já tenha trabalhado como garçom, pedreiro, vendedor em lojas de calçados, ajudante de caminhão e outros. Concluiu o Ensino Médio em 2015, em Pesqueira (onde reside atualmente) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA.

Jailton Pereira da Silva, conhecido pelos colegas como Caxingó, nasceu em São Caetano – PE em 1982, mas ainda na infância foi residir no município de Tacaimbó– PE. Filho de agricultores, o poeta ajudava os pais na agricultura. Embora no período da pesquisa estivesse desempregado, ele teve vários empregos informais, tais como: agricultor, servente de pedreiro, frentista e outros. Terminou o Ensino Médio em 2003.

4.1.1 De onde falavam os cordelistas

Os seis participantes desta investigação residiam em cidades do Agreste Central de Pernambuco, mais especificamente em Belo Jardim, Bezerros, Caruaru, Pesqueira e Tacaimbó, todas localizadas na microrregião do Vale do Ipojuca. A referida região destaca-se, economicamente, por possuir diversos polos industriais alimentícios, pela agricultura e criação de gado. A Figura 3 revela os municípios em que entrevistamos os cordelistas e onde os mesmos, atualmente, habitam.

Figura 3 – Cidades em que residiam os participantes da pesquisa



Fonte: Google Maps (2017).

Em conformidade com os últimos censos do IBGE (utilizamos os índices de 2016 quanto à população e de 2010 acerca da taxa de escolarização), averiguamos que o município de Caruaru apresentava uma população muito grande (351. 686 pessoas) comparada às outras cidades onde foram realizadas as entrevistas. Já Tacaimbó continha a menor taxa de escolarização (94,4% - 157ª posição no estado) e a menor população (12.872 habitantes). Desses municípios, Pesqueira teve a melhor colocação em relação à taxa de escolarização no estado, ocupando a 47ª posição.

4.2 Memórias sobre as experiências escolares: o que os poetas tinham a dizer?

Durante muito tempo, o fracasso foi imputado a causas extraescolares, como a família e o ambiente social, cujas explicações emergiram de diferentes vertentes: psicologia (mensuração das “deficiências” individuais através do baixo desempenho dos alunos nos testes de inteligência); neurologia (dislexia) e sociologia (pouca ou nenhuma escolarização da família e baixo capital cultural). A partir de 1990, no Brasil, inúmeros pesquisadores se interessaram em investigar as trajetórias de grupos ou indivíduos particulares que fugiam das regularidades estatísticas e apresentavam sucessos “inesperados” (NOGUEIRA, 2004).

Também, no decorrer das últimas décadas, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento buscaram discutir sobre o papel social da escola a partir de distintas óticas. O certo é que, embora hoje a educação constitua um direito, no decorrer da história ela foi um privilégio de poucos. De acordo com o cordelista J. Borges, durante a década de 40, do século XX, era difícil os povos camponeses terem acesso à escola. A isto se acresce o fato

que de, segundo os dados do IBGE, em 1944, havia, em todo o Estado de Pernambuco, apenas 853 unidades de ensino localizadas no campo e que ofertavam o ensino fundamental³⁴.

No tempo que eu me criei lá no sítio não existia escola lá. Só tinha escola aqui em Bezerros [área urbana] ou lá em Gravatá. Mas era uns vinte e tantos quilômetros para Gravatá e para aqui [se referindo à cidade de Bezerros] era dezesseis quilômetros. Então, eu não tinha condição de vir a pé para escola. Então, fiquei até os doze anos doido para escrever meu nome, mas não tinha condição. Um dia, um rapaz inventou uma escolinha particular lá e meu pai falou com ele. Eu fui pra escola, passei dez meses e com dez meses o irmão dele, que já trabalhava em Recife, arranjou um emprego, e ele foi embora. Fiquei sem escola (**J. Borges**).

Para Silva (2003), até as primeiras décadas do século XX, a escola no campo surge de forma tardia e destinada apenas a uma minoria da população. Ainda que, neste período, o Brasil se constituísse como um país predominantemente agrário, as especificidades da cultura local eram desconsideradas, sendo este reflexo de uma política de descaso por parte do governo. Conforme Zé Guri, era necessário que os pais pagassem aos professores, que residiam em cidades circunvizinhas, aulas particulares para que os filhos aprendessem a ler e escrever, sem que fosse preciso se deslocar para os centros urbanos. À vista disso, destacou o poeta:

Lá no sítio, lá na época, não tinha nem escola. Eu passei uma temporadazinha na escola particular com papai pagando ao professor que veio de Lajedo na época. Aí, eu passei pouco tempo e não tinha quase escola do município, não (**Zé Guri**).

Alguns dos cordelistas que entrevistamos, tal como Zé Guri, foram à escola por períodos curtos e intermitentes. Galvão e Di Pierro (2012) explicam que a interrupção dos estudos e as aprendizagens pouco significativas levavam muitos indivíduos, *a posteriori*, a retornarem à condição de analfabetos.

A escola não era graduada por séries e os alunos eram agrupados pelo nível de instrução que possuíam. Assim, “naquele tempo, não tinha nem quase nome de série. A gente começava na carta de ABC, cartilha e o primeiro livro, somente. Não tinha esse negócio de fazer prova e nem arranjar boletim. Li só até o primeiro livro e bem pouquinho”, ressaltou Zé Guri durante a entrevista. Nessa direção, Galvão e Batista (1998, p.25) afirmam que, no início do século XX, “o professor não dava aulas, como hoje estamos acostumados a

³⁴ Informação disponível no site do IBGE:
http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1948/educacao1948m_aeb_47a48.pdf

pensar, mas "tomava" a lição de cada um dos alunos, fazendo-os ler em voz alta. Enquanto isso, os outros alunos ficavam em suas carteiras lendo a lição do dia”.

Apesar do movimento da Escola Nova, emergido na década de 1930, ter criticado assiduamente o uso dos castigos como forma de condenar o mau comportamento e a dificuldade de aprendizagem, as práticas punitivas, na década de 1940, ainda eram empregadas na maioria dos espaços escolares. Essa afirmação encontrou eco nos dizeres de J. Borges:

[...] Primeiro, a gente fazia uma escrita, copiava numa folha de caderno, depois fazia uma conta de dez colunas (uma conta de somar), somava e escrevia por extenso o resultado (um milhão trezentos e vinte e oito cruzeiros e vinte e cinco centavos). Tinha que escrever por extenso ali embaixo. Se não lesse, se fizesse a conta e não lesse o resultado, era meia dúzia de “bolo” que levava. Então, eu nunca apanhei não por conta disso, mas tinha menino que vinha com a mão inchada. [...] De qualquer modo, eu apanhava “bolo” também porque o professor perguntava uma pergunta fácil, eu ganhava. Agora quando era mais difícil, aqui acolá, eu errava. Mas, só quem dava em mim era o professor, porque o professor dava um “bolinho” bom e os outros quando davam era para estourar as mãos. Aí, era proibido passar da orelha à palmatória. A palmatória era uma bola de madeira com um cabinho feito uma colher de pau e aí não podia passar da orelha. Quando passava da orelha o professor pegava e dizia: “Olhe, eu disse a você que não pode passar da orelha”. E Pá!, dava um “bolo” (J. Borges).

No Brasil, a palmatória foi um dos instrumentos de punição mais utilizados pelos professores no século XIX e grande parte do século XX (MORAES; SANTOS, 2009), sendo introduzida no país pelos jesuítas como forma de disciplinar os índios. De maneira semelhante a J. Borges, o cordelista Paulo Pereira lembrou-se do uso intensivo da punição que tanto aterrorizava os alunos e norteava a ação escolar.

Nós tínhamos tanto medo do professor que bastava ele falar. Ele ensinava a gente a soletrar. Vê como era que ele ensinava: RATOEIRA. Ele fazia: RÊ+A=RA (ele puxava muito pelo “r”) | T+O=TO | E+I=EI | RÊ+A=RÁ | RATOEIRA. Entendeu? Aí, tudo dele era soletrar. Ele fazia uma tábua com um buraco. Então, ele saía colocando em cima das letras que era pra você sair conhecendo o alfabeto. Ele botava a taboa aqui e perguntava: “Que letra é essa?” Que era pra você aprender as letras, porque você vai escrever o nome. Muitas vezes, você vai escrever o nome, mas não bota o nome completo. Você pensa que tá certo, mas se você for naquele negócio (soletrando) está errado. Num passou na televisão um dia desse esse soletrando que até o garotinho ganhou 40 mil? A gente que soletra, a gente não erra porque já tem aquele negócio na mente. Tá certo, eu escrevo errado porque meu estudo é pouco, mas conto as letras que tem naquela palavra. Olhe, ele tinha um nome que não existe esse nome, que era pra você aprender a soletrar. Você já viu o nome com cinco “H”? Tá vendo? Ele fazia isso. Ele inventou esse nome porque era pra a gente aprender a

soletrar. Pra você ver ser vai saber que nome é esse: P-H-O-PON/T-H-TA/D-H-I-DI/L-H-I-LHI/N-H-A-NHA. Que nome é esse? É PONTA DE LINHA. Ponta de linha não é escrita assim, mas ele fazia assim pra você aprender a soletrar chamando a letra toda. PONTA DE LINHA (P-H-O-PON-T-H-TA-D-H-I-DI-L-H-I-LHI-N-H-A-NHA). Tá entendendo como era? Pronto, a gente tinha medo e através do medo era que a gente aprendia. A gente lia o primeiro livro, depois, no próximo ano, ia recordar o mesmo livro (**Paulo Pereira**).

Como podemos observar no depoimento de Paulo Pereira, o professor utilizava o método da soletração/deletreação, que faz parte do grupo de métodos segundo o qual os alunos devem aprender, primeiramente, as unidades menores da língua (letra; fonema; sílaba) para, posteriormente, aprender as unidades maiores (palavra; texto). Dever-se-ia, assim, o ensino da leitura iniciar com a apresentação das letras e seus respectivos nomes para que, subsequentemente, os alunos conseguissem reunir as letras formando sílabas, conhecer as famílias silábicas, ler palavras formadas por essas sílabas e letras e, por fim, formar frases (MORTATTI, 2006). Esse método seguia os princípios dos métodos sintéticos (FRADE, 2014). Essa última autora salienta, ainda, que as sílabas eram aprendidas como uma sequência de letras soletradas e, em decorrência da falta de sentido, era comum colocar os alunos para cantarem as combinações (o que era nomeado de *cantilena*).

Eu ia buscar o leite do meu irmão, aí passava em frente da escola. Aí, estavam os meninos dizendo: B-A|BA, B-E|BE, B-I|BI, B-O|BO, B-U|BU, B-ÃO|BÃO (BA-BE-BI-BO-BU-BÃO). Era esse negócio assim. Quando eu peguei a carta do ABC, aí comecei o “A” e tal, o maiúsculo, o minúsculo e passei pra preguiça, passei pra cartilha, da cartilha pra o primeiro livro e pronto (**Zé Guri**).

No entanto, evidenciamos que, apesar de esses poetas menos escolarizados terem frequentado a escola, ainda que de maneira e por um tempo bastante limitado, a aprendizagem da leitura e escrita era atribuída, por todos eles, ao contato que tiveram com cordéis ao longo dos anos e não ao processo de escolarização que tiveram. Nesse sentido, esclareceu Zé Guri:

Não aprendi nada não na escola, quase. Eu aprendi a ler um pouco no cordel. Até pra votar, quando eu fui votar, já com 18 anos, não sabia de nada. Um tio meu me trouxe pra votar apulso e pra tirar o título sem saber ler. Eu disse umas coisas zangado com ele, porque eu não sabia e ele achava que eu era inteligente e dava pra passar. Ele trabalhava como cabo eleitoral para um chefe político lá de Xucuru. Aí pra arrumar mais um voto ele me levou sem eu saber, mas ele achava que eu sabia. Aí, quando eu cheguei no cartório, o chefe político lá me entregou uma nota pra eu treinar e fazer aquele leteiro que ele escreveu que dizia: “Belo Jardim, 28 de Julho de mil e não sei quanto”. Só sei que era de julho que ele me deu a nota. Aí, comecei a escrever e fiz bem feitinho, fui treinando, mas quando

cheguei no cartório já era 2 de Agosto e eu só treinando naquilo ali (Belo Jardim, 28 de Julho) e já era 2 de agosto. Aí, quando eu escrevi tava bom, mas a data tava errada. Aí, o tabelião, o tabelião na época disse: “Ah, a data já está passada. Tem que ser esse assim”. Aí, eu peguei a letra do homem e fui treinar para escrever certo e deu pra passar. Eu fiz do jeito que ele queria e peguei o título sem saber quase ler, porque eu não sabia mesmo não. Aprendi com o tempo e só com o cordel (**Zé Guri**).

O cordel, portanto, para além dos fins de comercialização, desempenhava um papel fundamental na alfabetização desses poetas. Logo, podia-se dizer, que, em muitas situações, “o ‘alfabetizando’, em um processo solitário de reconhecimento das palavras e versos, procedia, ele mesmo, à decodificação. Aos poucos, esse processo se ia estendendo a outros objetos de leitura” (GALVÃO, 2000, p. 498).

Depois, eu comecei vender cordel e do cordel eu aprendi muita coisa. Por que o cordel é uma miscelânea que tem de tudo e todos os assuntos têm no cordel. Então, eu ampliei mais a minha letra, a minha leitura. A ortografia eu melhorei muito depois do cordel (**J. Borges**).

As trajetórias dos poetas eram bastante semelhantes, sobretudo até o início do século XX: muitos deles nasceram no campo e eram filhos de pequenos proprietários ou de trabalhadores assalariados e apresentavam pouca ou nenhuma escolarização e, não muito raramente, aprenderam a ler a partir da audição dos folhetos, tratando-se de autodidatas (ABREU, 1997). O pai de Diosman costumava memorizar os versos que havia construído durante o trabalho, apesar de não ter frequentado a escola e de não dominar determinadas habilidades de leitura e escrita.

Minha mãe, ela mal assina o nome dela e meu pai é analfabeto de pai e mãe, como dizem. Se você mostrar qualquer letra pra ele, ele não sabe. Mas tem uma coisa bacana nele, e chegar aqui e tiver cinco pessoas, ele faz um verso pra cada uma, improvisado. Sem conhecer métrica, sem conhecer distribuição de rimas, como a gente estava conversando há pouco tempo. Sem conhecer as regras da poesia, ele faz uma sextilha e se você escrever você vai achar que foi escrito por alguém que conhece. [...] Meu pai tem tudo memorizado. Ele faz músicas, toadas, é tudo na memória. Eu conheci meu pai faz três anos, acho que ele deve ter 62, por aí. Acho que a minha mãe tem 60, por aí também (Diosman Avelino).

Ora, muitas pessoas, assim como o pai de Diosman, embora não dominem o sistema de escrita alfabética, têm um nível de participação na cultura escrita. Em outras palavras, isso quer dizer que, mesmo os sujeitos “não alfabetizados” que vivem em sociedades letradas, apropriam-se, de certa maneira, da organização social e da lógica gráfica que envolve o uso da escrita (COMERLATO, 2004). Contudo, não podemos negar que essa

apropriação ocorre de maneira bastante limitada e, muitas vezes, periférica em relação à produção e ao usufruto dos bens culturais da sociedade na qual se encontram.

Os pais de Paulo Pereira e Zé Guri, de igual modo, não chegaram a frequentar a escola, tal como posto no seguinte extrato:

Um deles não sabia nem a letra “A”. Parece que eles nunca entraram numa escola, nem papai, nem mamãe. Eu ainda fui pra escola no sítio, tentei na cidade ir lá ao colégio, mas não teve jeito não. Eu digo que não aprendi nada na escola. O que eu aprendi foi no cordel e até agora eu digo que sei ler até muito porque todos os dias eu leio um livro, leio uma carta, leio revista, leio cordel, leio a bíblia, leio tudo. Eu sei ler (**Zé Guri**).

Diferentemente dos entrevistados com menor tempo de escolaridade (J. Borges, Zé Guri e Paulo Pereira), os poetas mais escolarizados (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) apresentaram relatos sobre as experiências escolares bastante distintas. Tratou-se, porém, de um grupo menos homogêneo. Jailton Pereira, ao relembrar as vivências escolares, mencionou as práticas de leitura de cordéis feitas por um professor de História e Geografia. Essas situações de leitura deleite estavam voltadas para o prazer de ler, sem que houvesse nenhuma cobrança ou tivesse como objetivo o ensino de determinados conteúdos.

[...] Foi um período bacana, que foi nesse período que eu descobri que eu poderia ser cordelista. Por que quando eu estudava oitava série um professor, aqui de Caruaru, que ensinava História e Geografia, reservava dez minutos das aulas e lia um cordel pra gente. Ele não escrevia, não sabia nada de cordel, mas lia pra gente. Eu achei aquilo bacana e antes já tinha feito algumas rimas em casa escondido para o povo não ver, aí fui e mostrei a ele. Ele foi e me disse: “Rapaz, não esconda não”. Aí, essa é uma das lembranças boas. Eu lembro que escrevi uma música também, provavelmente na sétima série, sobre a história que um cara contou. Ele escreveu uma carta para uma menina que ele estava a fim e me contou a história. Sei que passou alguns anos, eu aprendi a tocar um pouco de violão. Aí como já tinha a letra, eu dei uma ajeitadinha na letra e encaixou numa melodia que eu arrumei. Aí, tenho esse brega lá em casa guardado (**Jailton Pereira**).

O ambiente escolar, certamente, é um dos espaços propícios de aprendizagem do aluno, mas, também, onde podem ocorrer atitudes de agressão, de castigo e humilhação que são prejudiciais para o seu desenvolvimento. Atribuir apelidos para constranger colegas, por exemplo, são alguns dos comportamentos conhecidos como “bullying”. O poeta Diosman Avelino ressaltou como transformou as atitudes agressivas que ocorriam, com certa frequência, em sala de aula em mote para os seus cordéis.

São tantas lembranças. Veja bem, são tantas lembranças de escola. Pronto, eu vou lhe falar uma lembrança que eu guardo muito e é de quando eu cheguei em São Paulo. Eu com meu jeito de sítio, matuto, porque eu adoro ser Nordestino, e quando eu entrei na escola alguns alunos... Eu sei que não era por maldade, sabe? Naquela brincadeira, gaitice, me botaram logo um apelido. Se eu não me engano era Sibito do Nordeste. Era um negócio assim. Foi passando o tempo, passando o tempo, até eu chegar ao ponto de, lembrando daquilo e de algumas coisas que eu ouvir falar, eu fazer um poema que está no livro, na primeira antologia da sociedade dos poetas, intitulado “Meu jeito é matuto”. Isso é uma das coisas que eu lembro muito. Não lembro com mágoa essa parte de que alguns falavam, brincavam comigo. Eu sempre levava as coisas na brincadeira. O poeta tem até a mania de pegar as coisas ruins e transformar em poesia. Então, eu acho que tenho isso comigo também (**Diosman Avelino**).

Mesmo diante das intempéries, Diosman transformava as adversidades em temas para os cordéis. Algo que comentou em diferentes trechos da entrevista: “as dificuldades que a gente passa também pode ser transformada em poesia”; “Pra mim tudo vira tema, tristeza, dor, amor...” e “A gente faz cordel do que ocorre de bom e do que acontece de ruim”.

Referindo-se às recordações da escola, Val Tabosa lembrou-se do seu bom rendimento escolar e de, por isso mesmo, nunca ter ficado em recuperação final nas provas. Ademais, o poeta comentou sobre as relações de amizade que, ainda hoje, mantinha com os alunos e professores do período escolar. Resgatamos, abaixo, um excerto da entrevista de Val Tabosa:

Agora há pouco, depois do whatsapp, nos juntamos. Conseguimos nos juntar com o pessoal que concluiu no ano de 84 e fizemos dois encontros já. Foi muito interessante e a surpresa que a gente tem, porque a gente fica com a imagem guardada de quando se conhecia, todo mundo jovem, né? Hoje na faixa dos 50 e poucos anos. Aí, muitos perderam os cabelos, muitos ficaram mais gordinhos. Eu tenho boas recordações do tempo que estudei. Por exemplo, eu quando estudei nunca fiz recuperação. Todos os anos eu passava por média. Na época, tinha uma média e a gente se esforçava um pouquinho no começo do ano e eu nunca fiquei em recuperação. Nunca fui reprovado. Desisti um ano de estudar por conta do trabalho, mas eu tenho boas recordações.[...] Hoje tenho muitos professores que são amigos meus (**Val Tabosa**).

Por meio das narrativas acerca das experiências de escolarização dos poetas, observamos que aqueles com menor escolaridade apresentaram relatos muito semelhantes, sobretudo no que diz respeito às práticas educativas a que tiveram acesso e das relações que, de uma maneira ou de outra, tinham com a escola. Quanto aos mais escolarizados, mesmo que tenham rememorado vivências diferentes e que de início pudessem parecer desvinculadas do tema desta dissertação, elas adquirem outros contornos quando nos defrontamos e os relacionamos com as suas falas expostas nas próximas seções.

4.3 Práticas de letramento dos poetas a partir de diferentes gêneros discursivos

Há certa dificuldade em se definir o letramento, por se tratar de um termo amplo e complexo. Segundo Soares (2009, p. 65), essas “[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Concordamos, também, com Mortatti (2004) acerca de que, por se tratar de uma palavra recente, os significados que lhes são atribuídos nem sempre são idênticos, assim como os objetivos com que é empregada³⁵. Assumir esse pressuposto implica dizer que qualquer medição desse fenômeno será imprecisa, pois dependerá, consoante Soares (2009), das habilidades de leitura e/ou escrita e/ou das práticas sociais de letramento que se estará avaliando, dos seus propósitos, do contexto e dos critérios utilizados.

À vista disso, buscamos conhecer algumas experiências de letramento dos poetas, com base nos seus depoimentos, sem, no entanto, termos a pretensão de avaliar e/ou medir os seus níveis de letramento. Isso nos levou, pois, a interrogá-los sobre os materiais a que tinham acesso e a frequência com que os liam, bem como os textos que produziam e a frequência com que os faziam. Nesse contexto, apresentamos as seguintes perguntas: “Que tipo de material impresso você costuma ler (ou tem acesso) no dia a dia?” e “Com que frequência lê (ou tem acesso) a esses materiais?”. Diante do exposto, exibimos no Quadro 11 os gêneros discursivos e os suportes textuais citados pelos poetas que, com maior ou menor frequência, costumavam ter acesso e ler no dia a dia.

Quadro 11 – Materiais impressos que os poetas costumavam ler (ou tinham acesso) no dia a dia

| Gêneros e suportes que costumavam ler ou tinham acesso | Poetas | | | | | | Total |
|--|-----------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Cordel | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Canção | | | X | | | | 1 |
| Almanaque | | | X | | | | 1 |

³⁵ Segundo Magda Soares (2009, p. 33), o termo letramento parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”. Já em 1995 este termo apareceu como parte de título de livro “*Os significados do letramento*”, este por sua vez organizado por Angela Kleiman e “*Alfabetização e letramento*” de Leda V. Tfouni.

| | | | | | | | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Livro | X | | X | | X | X | 4 |
| Revista | X | | | | | | 1 |
| Jornal | | | | | | X | 1 |
| Bíblia | | | | X | | | 1 |
| Total por poeta | 3 | 1 | 4 | 2 | 2 | 3 | 15 |

Fonte: A Autora (2017)

As práticas leitoras dos poetas davam-se a partir de diferentes gêneros e por meio de suportes textuais distintos (cordéis, almanaques, canções, livros, revistas, jornais e a bíblia). De modo geral, os participantes reportaram-se ao cordel como um dos materiais impressos a que costumavam ter acesso e que liam com maior frequência, sobretudo, porque eles tinham a ideia de que “pra escrever cordel você tem que ler bem os cordéis. Aí, você vai pegando o macete e já aprende escrever lendo os cordéis”, como revelou J. Borges.

Para além do cordel, Zé Guri citou outros gêneros e suportes (canção, almanaque e livro), que eram, inclusive, vendidos por ele no ponto comercial de que dispunha. Conforme assinalado por Melo (2011), os almanaques articulam os conhecimentos astrológico, medicina popular, ciências ocultas ao saber religioso e às observações sobre a natureza. Eles guardam muitas semelhanças com a literatura de cordel: muitos são escritos pelos cordelistas, compartilham os mesmos processos de editoração, circulação (mercados e feiras) e almejam o mesmo público leitor dos folhetos. Mais adiante, a autora explica que os almanaques intercalam a poesia em versos com previsões do tempo, astrológicas e ensinamentos morais. As canções, a que se referiu Zé Guri, eram poemas impressos em folhas avulsas, comercializadas pelos folheteiros nas feiras e mercados nos anos 1970/1980 (AYALA, 2016). Retornando ao Quadro 11, é possível afirmar ainda que os entrevistados (J. Borges, Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) também recorriam à leitura de textos fixados em livros (3), revistas (1), jornais (1) e na bíblia (1).

Dos dados apresentados, pode-se depreender que a literatura de cordel tornou-se uma importante ferramenta de participação dos poetas alfabetizados (ou não) na cultura do escrito. Galvão (2002) evidenciou que o fato de os folhetos serem lidos de maneira coletiva e estarem, direta ou indiretamente, ligados à tradição oral os tornavam mais próximos daqueles que apresentavam pouca familiaridade com o universo da escrita.

Apenas para acrescentar a esta reflexão, vale citar a afirmação de Paulo Pereira: “Olhe, eu gosto muito de ler e aqueles cordéis que tem no Museu do Cordel quase todos eu já li. Até antes de saber ler, eu já gostava de cordel”. Existem diversos espaços de letramento (como o Museu Olegário Fernandes), o que nos permite dizer que as relações

entre os indivíduos das camadas populares e o universo da cultura escrita nunca estiveram vinculadas estritamente à escola, pois existem outras esferas de socialização que também operam como agências de letramento (família, igreja, trabalho e outras). De acordo com Kleiman (1995), a escola preocupa-se com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, concebido em termos de competências individuais, e não com o letramento enquanto prática social.

Val Tabosa é membro de movimentos religiosos e nos disse: “Eu costumo ler pouco. [...] a liturgia diária, que é um calendário litúrgico, é seguida de três leituras por dia e eu faço isso todos os dias, mas outro tipo de leitura eu faço esporadicamente”. Na tese de Oliveira (2015), que objetivou analisar os significados da leitura e da escrita literárias em camadas populares residentes no Morro do Papagaio em Belo Horizonte – MG, a partir de um estudo de natureza etnográfica, se constatou que os três participantes da pesquisa (Luzia, 32 anos; Tatiana, 10 anos; e Matheus, 15 anos) apresentavam maneiras bastante singulares de se relacionarem com a literatura em seu cotidiano e, além disso, a dinâmica intrafamiliar, as trajetórias escolares e outras instâncias socializadoras (como as práticas religiosas) influenciavam, diretamente, o modo como eles interagem com o escrito.

Na mesma direção, Reis (2010), ao estudar como João Gumes, um sujeito proveniente de uma família com poucas condições econômicas da cidade de Caetité – BA, que participava ativamente na cultura do escrito durante as últimas décadas do século XIX e anos iniciais do século XX, percebeu, através da análise documental, que existiam várias instâncias formadoras (dentre elas, a família) que repercutiam no modo como o investigado se relacionava com a leitura e a escrita. Seus resultados demonstraram ainda que, apesar da instância familiar ter sido importante, ela não era a única a colaborar com a formação e socialização de Gumes, pois a escola, o trabalho e as práticas religiosas também os influenciavam.

Frente ao exposto, sublinhamos que o letramento extrapola a escola e a alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Passemos, então, a discutir sobre os materiais de leitura de que os poetas dispunham em casa. Dois entrevistados mais velhos (Paulo Pereira e Zé Guri) disseram não possuir nenhum material de leitura em suas residências. No caso de Zé Guri, os objetos de leitura a que costumava ter acesso estavam disponíveis na loja onde comercializava uma grande variedade de produtos (cordéis, almanaques, chapéus, quadros, discos e outros).

Lahire (1998) atenta para a existência de modelos e objetos idealizados de leitura. As representações que muitos indivíduos possuem acerca da leitura e escrita, cingidas,

sobretudo, pela lógica escolar, resultam no encobrimento de certas práticas e materiais que não são considerados “oficiais” ou “legítimos”. Para melhor firmar o exposto, respaldamo-nos na declaração de Borges: “Eu não leio hoje muito, porque vivo muito ocupado, mas tem dia que eu subo ali em cima e pego um livro. Tenho um bocado de livro ali, livro que ganho e eu leio. [...] Não leio muito não porque, ultimamente, eu não tenho muito tempo”. Os materiais de leitura “legítima” eram os mais declarados pelos entrevistados e os que não eram, embora de uso frequente, costumavam ser omitidos por eles. Reconhecemos, porém, que a construção dessa pergunta (Que tipo de material impresso você costuma ler, ou tem acesso, no dia a dia?) e, mais especificamente, do uso do termo “impresso”, pode ter levado a isso (QUADRO 12).

Quadro 12 – Materiais de leitura que os poetas declararam ter em casa

| Materiais de leitura que os poetas dispunham em casa | Poetas | | | | | | Total |
|--|-----------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Cordel | X | | | X | X | X | 4 |
| Calendário Litúrgico | | | | X | | | 1 |
| Livro | X | | | | X | X | 3 |
| Apostila | | | | | | X | 1 |
| Jornal | | | | | X | | 1 |
| Bíblia | | | | X | | | 1 |
| Não tem nenhum material de leitura em casa | | X | X | | | | 2 |
| Total por poeta | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 13 |

Fonte: A Autora (2017)

Os cordéis eram os materiais de que os participantes (J. Borges, Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) mais dispunham em casa, seguidos dos livros (3), calendário litúrgico (1), jornal (1), apostila (1) e bíblia (1). Como pode ser visto, ainda no Quadro 12, os poetas mais escolarizados (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) apontaram um número maior de objetos de leitura que possuíam em suas residências.

Contudo, conforme já apontamos, as relações entre os indivíduos das camadas populares e o universo da escrita nunca estiveram, portanto, vinculadas estritamente à escola, porque, até um período recente, apenas uma pequena parcela da elite cultural brasileira tinha acesso a ela e, por isso, os processos de letramentos de grande parte da população brasileira davam-se de maneira muito particular e pareciam estar mais relacionados às práticas orais e aos modos não escolares de aprendizagem (GALVÃO,

2001). Isso nos leva a considerar que, apesar das aprendizagens básicas de leitura e escrita serem importantes, o nível de escolarização não é, necessariamente, um fator decisivo para que os indivíduos vivenciem determinadas experiências de letramento (GALVÃO, 2002).

Essa compreensão demonstra, no mínimo, que não há sempre uma relação proporcionalmente direta entre o grau de escolaridade e os níveis de letramento, contrariando o que tem defendido Ferraro (2002). Para este autor haveria uma equivalência entre o nível de escolaridade e as medidas de letramento. Partia-se da concepção de que, em função de certo grau de instrução, o indivíduo não só teria se apropriado do sistema de escrita alfabética, isto é, se tornado alfabetizado, mas, também, teria adquirido as competências básicas para o uso competente das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento.

Com a criação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, doravante INAF, em 2000, pode-se evidenciar estatisticamente, através de testes e entrevistas, os usos que a população brasileira tem feito da leitura e escrita. Os resultados deste estudo, realizado em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, entre os anos de 2012 e 2015, com 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, revelaram que entre as pessoas que não chegaram a frequentar a escola (97 dos entrevistados) ou que tinham no máximo quatro anos de escolaridade (320), 283 delas permaneciam na condição de analfabetismo funcional, com 79 consideradas analfabetas e 204 no nível rudimentar. Nesse grupo, encontravam-se ainda 113 dos entrevistados no nível elementar, 17 no intermediário e somente 4 atingiram a condição de alfabetismo proficiente. Levando em consideração as pessoas que cursaram pelo menos um ano ou terminaram o ensino médio (795 dos respondentes), 382 atingiram, no máximo, o nível elementar, 246 ficaram no grupo intermediário, enquanto apenas 71 situavam-se na condição de proficiente. Com base nos dados desta pesquisa, percebemos que, embora a escolaridade fosse um dos fatores explicativos da condição de alfabetismo, essa relação, entretanto, não ocorria de maneira uniforme ou linear, pois havia pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio, não conseguiam atingir o grupo mais alto da escala de alfabetismo³⁶.

Esse tipo de avaliação do letramento por amostragem, como o realizado pelo INAF, parece ser, de acordo com Soares (2004), mais apropriado, porque evita que certo grau de instrução seja um indicativo do nível do letramento e foge do pressuposto bastante discutível de que o letramento seja alcançado, concomitantemente, com os processos de escolarização.

³⁶ Entendemos alfabetismo como alternativa ao termo letramento.

Essa é uma noção restritiva e simplificadora do letramento, já que é associado, sob essa ótica, exclusivamente à prática da instrução formal (QUINTELA, 2013). No bojo dessa discussão, para Street (2014), é preciso rejeitar certas concepções que privilegiam uma forma particular de letramento, já que há múltiplos letramentos. Soares (2002), então, propôs o uso do termo *letramentos*, no plural, justamente para enfatizar que as diferentes tecnologias de escrita (tipográficas e digitais) gerariam diferentes estados ou condições naqueles que delas fazem uso, resultando em diferentes *letramentos*.

Nessa acepção, também interpelamos os poetas sobre como, diariamente, obtinham informações. Ratificamos, novamente, que não tivemos a pretensão de “medir” os níveis de letramento dos poetas, mas apenas evidenciar alguns indícios acerca de determinadas práticas de leitura e escrita por eles vivenciadas (QUADRO 13).

Quadro 13 – Como os poetas obtinham informações no dia a dia

| Obtinham informações através de: | Poetas | | | | | | Total |
|----------------------------------|-----------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Cordel | | X | X | | | | 2 |
| Rádio | | | X | | | | 1 |
| Televisão | X | | | | X | X | 3 |
| Diálogo com outras pessoas | | | | | X | | 1 |
| Jornal | X | | | X | | X | 3 |
| Internet | | | | X | X | X | 3 |
| Total por poeta | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 13 |

Fonte: A Autora (2017)

Várias maneiras de obtenção de informações foram citadas pelos cordelistas, dentre as quais foram priorizadas, quantitativamente, o jornal, a televisão e a *internet*. A pesquisa sobre os hábitos de consumo da população brasileira (BRASIL, 2016b) revelou que a televisão permanece, para os entrevistados, como o meio de comunicação preferido para as pessoas manterem-se informadas. Constatou-se que, praticamente, nove de cada dez dos entrevistados fizeram menção à TV como principal veículo para obter informações e quase metade dos brasileiros (49%) declarou usar a *internet*, percentual abaixo da televisão (89%), mas acima do rádio (30%), dos jornais (12%) e das revistas (1%). O tempo médio que eles ficavam *online* podia variar em decorrência da idade, escolaridade e até da região.

Os poetas mais escolarizados tinham acesso frequente à *internet*. Para Soares (2002, p.121) a tela, como um novo espaço de leitura e escrita, alterou significativamente as

relações “entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. Este letramento, entendido como estado ou condição de quem se apropria das novas tecnologias digitais e faz uso da leitura e escrita na tela, difere, em diversos aspectos, dos que exercem as práticas de leitura e escrita no papel.

O cordel foi o único meio de comunicação exposto por Paulo Pereira e do qual o cordelista disse fazer uso, embora ele certamente obtenha informações também por outros meios. Para Zé Guri, além do cordel, o rádio também desempenhava um papel fundamental, sobretudo porque na cidade em que residia existiam várias rádios em funcionamento, dentre as quais podemos destacar a Rádio Belo Jardim (104.9FM), Rádio Bitury (153.0 AM) e Rádio Itacaité (88.1 FM). “Dialogar com as pessoas” e “ouvir rádio” foram respostas menos recorrente entre os entrevistados, sendo mencionada apenas uma única vez, mas que, apesar disso, demonstram a força da oralidade primária (conversa com outras pessoas) e da oralidade secundária (rádio, televisão).

Nessa empreitada, também investigamos (por meio da pergunta: “O que você costuma escrever no dia a dia e com que frequência?”) outras práticas de escrita vivenciadas pelos participantes, para além da escrita de textos do gênero cordel. Consideremos, então, o Quadro 14.

Quadro 14 – O que os poetas costumam escrever no dia a dia

| Gêneros que costumam escrever | Poetas | | | | | | Total |
|-------------------------------|-----------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Cordel | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Conto | | | | | X | | 1 |
| Canção | | | X | | | | 1 |
| Frases Poéticas | | | | | | X | 1 |
| Música | | X | | | | X | 2 |
| Toada | | | | | X | | 1 |
| Total por poeta | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 12 |

Fonte: A Autora (2017)

O cordel é o gênero que mais costumavam escrever, embora, para alguns dos poetas (J. Borges, Paulo Pereira e Val Tabosa) esta não fosse uma atividade diária como era para os demais depoentes (Zé Guri, Diosman Avelino e Jailton Pereira). Os poetas Paulo Pereira e Jailton Pereira compunham músicas que haviam sido gravadas em CDs e, até, recebido premiações. Diosman também declarou produzir toadas. Sautchuk (2009) elucida que o

aboio ou toada é também uma das formas poético-musicais que mantém relações temáticas e formais com a cantoria. Trata-se de um canto (que pode ser improvisado) usado pelos vaqueiros para conduzir o gado. As duplas de vaqueiros costumam adaptar esse canto para os espetáculos (como as apresentações em vaquejadas ou gravações comerciais). Além da toada, Diosman já tinha produzido alguns contos. No momento, estava dedicando-se à escrita de cordéis, atualmente uma das suas fontes de renda. No geral, apesar dos poetas produzirem outros gêneros literários ou não (conto, canção, frases poéticas, música e toada), a produção de cordéis era mais comum e a que faziam com maior frequência.

4.4 Os primeiros passos para tornarem-se cordelistas: memórias sobre o fazer poético

Todos os cordelistas que apresentavam menos tempo de escolarização e maior faixa etária (J. Borges, Paulo Pereira e Zé Guri) iniciaram as suas carreiras como folheteiros. Foi, portanto, a partir desse primeiro contato como vendedores ambulantes que estes entrevistados se lançaram, mais tardiamente, como poetas. Arantes (1982), ao investigar a produção dos cordéis no Nordeste, na década de 1970, também evidenciou que, a partir da comercialização desse material impresso, os poetas passaram a relacionar-se mais diretamente com os editores e, através da leitura dos cordéis nas feiras, tinham a oportunidade de desenvolver, gradualmente, o domínio sobre a forma de linguagem própria do gênero. A respeito do assunto, Zé Guri expressou como ocorreu o seu primeiro contato com o cordel do seguinte modo:

[...] Eu carregava a mala de livro para todo canto que eu ia. Eu carregava a viola de um lado, o pandeiro em uma pasta e a mala de livro do outro lado. Porque quando eu chegava na feira que tinha um cantador de viola, nós fazia cantoria, se chegasse a outra feira que tivesse um coquista nós fazia embolada e quando não tinha ninguém eu ia vender folheto sozinho. Aí, de todo o jeito eu aproveitava o tempo e o trabalho. Eu pegava o cordel, comprava e saía cantando na feira fazendo a propaganda (**Zé Guri**).

Como evidenciamos no depoimento acima, *a priori* a produção de folhetos, Zé Guri já era repentista e embolador. Há, portanto, repentistas e emboladores que são também cordelistas, e vice-versa, mas isto não é uma regra. Vários dos poetas entrevistados (Zé Guri, Paulo Pereira, Diosman Avelino e Jailton Pereira) referiam-se, com certa frequência, aos gêneros repente e embolada. A literatura de cordel, ainda que impressa, mantém uma estreita relação com a música. Para Ayala (2010) isso é compreensível, porque, embora o cordel tenha a escrita como base de criação, ele mantém vínculos com os sistemas que se alicerçam

na oralidade, não apenas por ser cantado ou declamado, mas por ter trazido o repente e a embolada para o interior da composição escrita.

Reconhecemos que, apesar desses gêneros discursivos (cordel, repente e embolada) apresentarem semelhanças no que concerne os seus aspectos formais (rima, métrica e oração) e estarem intimamente relacionados em sua história e prática, eles são distintos (SAUTCHUK, 2009). O cordel trata-se de um gênero de composição escrita, embora possa ser oral no que diz respeito à sua transmissão e fruição. Já o repente ou cantoria é um gênero poético-musical improvisado, no qual, geralmente, os repentistas, com o auxílio da viola, apresentam-se em dupla, alternando na criação das estrofes. Essa relação entre os cantadores, como enfatiza Sautchuk (2009), pode ser caracterizada tanto pela disputa quanto, também, pela parceria. A embolada é um gênero bastante confundido com a cantoria, contudo o desafio poético entre os dois poetas é acompanhado pelo som do pandeiro ou ganzá (SAUTCHUK, 2009)³⁷.

Além disso, notamos, através da declaração de Zé Guri, que, para tornar-se folheteiro, era necessário saber cantar ou declamar os folhetos publicamente. Os poetas, sobretudo os mais velhos, costumavam usar a expressão “cantar folheto” ou “cantar cordel”³⁸. Sobre isto, Paulo Pereira comentou:

Olhe, na minha infância eu já cantava cordel. Eu ganhava dois mil réis pra cantar cordel, porque eu canto cordel. O cordel cantado ele é mais bonito. Você lê tá certo, mas você vai cantar o cordel chama atenção. Entendeu como é? Esse cordel da caveira e o viajante eu coloquei uma melodia nele que é uma melodia bonita pra cantar. Se for o cordel em embolada eu canto ele no ritmo de embolada, se for de forró, se for de canção, se for de aboio, do que ele for publicado eu canto. Se for uma história triste eu coloco uma melodia triste, se for uma história alegre eu coloco uma melodia alegre (Paulo Pereira).

Esse canto dos folhetos, como explica Arantes (1982), era sempre acompanhado de breves explicações ou comentários sobre os enredos, chamando-se, dessa maneira, a atenção dos ouvintes para as histórias narradas pelos vendedores. Este autor, como bases nos dados da sua pesquisa realizada nos anos 1970, enfatiza que os folheteiros costumavam chegar cedo à feira para montar sua “banca”. Geralmente, eles colocavam os cordéis em uma maleta que ficava exposta sob uma armação de madeira, abriam o guarda-sol, levantavam o tripé do

³⁷ Há outras distinções entre os gêneros apontados por Sautchuk (2009).

³⁸ Não podemos desconsiderar que determinadas semelhanças entre esses poetas são decorrentes das experiências sociais e vivências comuns que compartilham, especialmente por pertencerem a um mesmo grupo geracional.

alto-falante, quando o possuíam, e começavam a trabalhar. É o que, também, asseverou o poeta J. Borges:

Uma vez, lá em Caruaru, quando a feira era lá perto da Estação, coloquei o carro perto de um pé de árvore bem grande num dia de terça-feira. Aí, amarrei o alto-falante lá em cima das folhas do mato, com a boca pra baixo, montei a banca e larguei o pau (pá-pá-pá). Aí, quando cercou de gente na sombra, aí eu li essa história d’“Os olhos de dois amantes por cima da sepultura”, de Cícero Vieira da Silva. Naquele tempo, o povo tinha tempo e ficava lá duas, três horas esperando. Eu vendi 50 romances nessa lida. Por que a história é muito emocionante, sabe? (**J. Borges**).

As estratégias de comunicação das narrativas pelos folheteiros não se restringiam apenas à oralização dos folhetos, mas envolviam também uma expressão corporal que se manifestava através dos movimentos das mãos e da curvatura do corpo, ao compasso mesmo dos versos (MATOS, 2007). Segundo Galvão (2006), a *performance* do folheteiro parecia constituir um dos fatores mais importantes para a definição de quais folhetos comprar por parte dos leitores/ouvintes entrevistados, sobretudo para aqueles com menor nível de letramento. A leitura dos versos era sempre interrompida pelo folheteiro no momento clímax da história. O uso dessa estratégia (chamada de tranca) empregada na venda dos folhetos foi assim referenciado por Borges:

Eu tenho a história “Domiciano e Rosete ou viajante da sorte”. O pai de Domiciano perdeu-se e ele saiu procurando o pai dele. Andou o dia todo, parou em uma fazenda, pediu arrancho ao fazendeiro pra dormir lá e disse que estava procurando o pai dele. Era naquele tempo que ninguém tinha maldade e a pessoa dormia na casa de estranhos. Aí, deram o arrancho a ele e de noite na hora da janta, que na época se chamava ceia, a filha do fazendeiro foi servir a mesa. Ele olhou pra ela assim, ela olhou também e acabaram simpatizando um com o outro. No fim, o fazendeiro disse: “Fulana, vá preparar a cama para o rapaz”. Ela foi lá pro quarto, forrou a cama, perfumou, depois fez um bilhete e botou em cima do travesseiro, um bilhete dizendo: “Rapaz estranho e bonito, eu quero falar com você”. Aí, pronto, ele leu o bilhete e no outro dia não viajou, ficou por ali. O velho gostava muito dele. Teve uma noite que a filha do fazendeiro foi dormir com ele. Eu pensando como era que o povo ia gostar da história, revelei o segredo para o velho, na história, dizendo que ele ouviu a cama ranger. Aí, o povo gostava tanto dessa história que depois eles procuravam: “Seu Zé, o senhor tem aquele folheto que diz a cama rangendo?” Eu disse: “Tem”. Todo mundo achava engraçado quando ia ler. Quando dizia “o velho viu a cama ranger”, aí eu parava. Parava e nós chamava de “Tranca”. Dava o “tranca” e o povo dizia: “Vá, leia logo que é pra a gente ver”. Eu dizia: “Não, eu vou vender logo um aqui, outro ali, outro acolá, a senhora também leva um, o senhor leva um e eu vou terminar”. O cara disse: “Eu vou levar, mas só vou levar se você ler o resto pra eu ver como foi a confusão” (**J. Borges**).

Poder acompanhar a reação dos ouvintes no transcorrer das histórias permitia que os vendedores identificassem aquelas narrativas que melhor agradavam os compradores, o que, possivelmente, o influenciava no momento de compor uma nova história (ABREU, 2006). As feiras, certamente, constituíam-se como importantes espaços de comercialização dos folhetos (AYALA; FREIRE, 2010), ainda que houvesse outros locais (como os mercados, as tipografias, os correios ou até a própria casa do autor) onde facilmente podia-se ter acesso a esse tipo de material impresso (GALVÃO, 2000). Para a maioria dos poetas que entrevistamos (J. Borges, Zé Guri, Paulo Pereira e Val Tabosa), a feira havia sido a primeira instância de leitura/audição dos folhetos, como lembrou Val Tabosa:

Eu já conhecia o cordel nas feiras de Caruaru. Aí, já tinha visto alguns cordéis. Eu tenho um avô materno que é cantador de viola, repentista, e meu avô paterno é poeta que não escrevia cordel, mas fazia poesia, fazia textos poéticos. Então, através disso é que, desde a infância, a gente tem o contato com a poesia (**Val Tabosa**).

Além das feiras, os folhetos costumavam ser lidos/cantados nas próprias residências dos poetas ou familiares, onde, geralmente, as pessoas reuniam-se em grupos para declamá-los/lê-los, conforme também atestado por Galvão (2000). O fato é que, declamada ou cantada, a leitura desses versos torna-se parte da existência de um público leitor/ouvinte formado por adultos, jovens e crianças, mas que não, necessariamente, dominavam as habilidades de leitura e escrita. Em outras palavras, a leitura coletiva dos folhetos congregava pessoas de diferentes localidades e níveis de escolaridade (CABRAL, 2016). Nessas situações de leitura coletiva dos cordéis, Arantes (1982) informa que as pessoas costumavam reproduzir em casa o modo de leitura realizada pelo folheteiro. J. Borges, ao se referir às situações de leitura e audição de folhetos, acrescentou:

A gente não tinha acesso a livro, jornal, não existia televisão nos anos 40, já tinha a Rádio Clube e a Rádio Jornal, mas só quem possuía rádio era rico. Aqui ou acolá, tinha um fazendeiro que tinha um rádio de bateria que levava pra carregar, no sábado, na cidade e usava o rádio só durante a semana, mas a gente não tinha nem o direito de chegar na porta. Então, não tinha informação nenhuma e aonde tinha informação era o cordel que era lido nas bocas de noite, nos feriados, nos sábados e domingos. Meu pai gostava muito de ler cordel. Toda noite ele lia um, dois e eu ficava na mesa escutando e ali mesmo eu cochilava, dormia. E eu me apaixonei. Quando eu cheguei, nos vinte anos, comecei a trabalhar com cordel e até hoje (**J. Borges**).

As cantorias e as declamações e/ou leituras dos cordéis ocorriam, frequentemente, no mesmo lugar e desfrutavam do mesmo público ouvinte/leitor. Para Abreu (2006), as temáticas dos folhetos interessavam tanto ao público rural quanto urbano, tendo em vista

que, no início do século XX, as distinções entre campo e cidade não eram tão evidentes no Nordeste. Apesar do público dos folhetos pertencer, predominantemente, às classes populares, a elite também se interessava pelo cordel, considerado como uma das principais fontes de lazer.

A esse respeito, Galvão (2005) defende que a atribuição de um caráter rural ao cordel precisa ser complexificada, tendo em vista que o seu surgimento e desenvolvimento só foram possíveis no contexto de urbanização. Aliás, como discute a autora, os primeiros folhetos produzidos, sobretudo na sua primeira fase, estavam principalmente direcionados para um público urbano.

Nas primeiras décadas do século XX, o jornal ainda não estava acessível à grande parcela da população e o rádio ainda se encontrava em processo de expansão. A leitura/audição dos folhetos era a principal forma de diversão, lazer e informação.

Com efeito, os chamados “folhetos de acontecido” ou “folhetos circunstanciais”, que divulgavam as notícias diariamente a nível local, nacional e internacional, eram considerados os “jornais do povo”. Até mesmo naqueles lugares onde se dispunha do rádio, os folhetos ainda tinham um importante papel informativo (GALVÃO, 2006). Percebemos a pertinência desta colocação quando observamos o relato de Paulo Pereira:

O cordel é o jornal do povo. Na época que o cordel surgiu não existia a tecnologia que existe hoje. Então, quando acontecia um fato, se fazia um apanhando de tudo aquilo ali, do dia, da hora que aconteceu, os personagens que estavam envolvidos naquele problema, tudo para poder se escrever um cordel. [...] Tá certo que a gente faz um cordel de brincadeira, como um homem casando com uma jumenta ou uma mulher sem cabeça correndo pelo meio da rua. Isso tudo é pra brincadeira, mas quando são fatos reais a gente tem que fazer do jeito que aconteceu, porque esse é o jornal do povo (**Paulo Pereira**).

O jornal, o rádio e a televisão costumavam ser considerados pelos poetas como fontes de histórias. O rádio em 1940 ainda se mantinha como um veículo restrito a uma pequena parcela da sociedade pernambucana. Conquanto, como apontado por muitos cantadores, ele foi um dos responsáveis pela divulgação e difusão de diversos poetas, nos diferentes estados do Brasil (SAUTCHUK, 2009). Diosman Avelino, um dos poetas que entrevistamos, ao ser perguntado sobre os primeiros contatos com o cordel, lembrou que costumava ouvir, na década de 1980, as cantorias nos programas de rádio: “Veja bem, eu sempre gostei de ouvir repente. A gente morava no sítio, tinha aquele raidinho e nos programas sempre passava cantorias de viola, repentistas de manhã e à tarde [...]”.

A televisão também tornou-se um dos meios de divulgação dessa literatura através das apresentações ao vivo (ou gravadas) de cantadores e cordelistas, como é possível extrair das palavras de Jailton Pereira:

[...] Tinha um programa aqui em Caruaru, eu ainda era criança, que era Cantorias na TV, se eu não me engano. Aí, nesse programa quem apresentava era Ivan Lourenço. Como meus pais gostam de cantoria, eles assistiam na antiga TV Pernambuco. Eu criança via e gostava daquilo [...]
(Jailton Pereira).

Neste extrato da entrevista, o poeta se reportou a um dos programas de televisão que, na sua infância, costumava ser assistido por seus pais. É importante ressaltarmos que três (J Borges, Diosman Avelino e Jailton Pereira) dos poetas que entrevistamos referiram-se à figura dos pais como leitores e/ou ouvintes dos gêneros cordel e/ou repente. Val Tabosa, apesar de não falar sobre a relação dos seus pais com a literatura de cordel, foi o único poeta cujos avôs haviam sido repentistas e que tinha um irmão cordelista. Zé Guri e Paulo Pereira, ao falar dos primeiros contatos com o cordel, não se remeteram aos seus genitores ou demais familiares. Esta constatação também deu origem a outra asserção: os poetas que possuíam pais leitores (J. Borges) ou ouvintes (Jailton Pereira e Diosman Avelino) foram aqueles que tinham menor idade quando começaram a produzir cordéis.

Embora a escolaridade fosse um fator importante, ela não era, necessariamente, um determinante para que os poetas dessem início à produção de cordéis mais cedo. Outros fatores, como o contato dos pais ou familiares com o gênero, pareceram incidir de forma mais direta. Dessa maneira, acreditamos que aqueles poetas que herdavam dos pais ou de outros integrantes da família o gosto pelo cordel pareceram ter se relacionado mais precocemente com a escrita do gênero.

Não é demais lembrar que o termo cordel, até o final da década de 1960, não era uma expressão usualmente utilizada para designar esse gênero poético. Nessa época, a expressão “literatura de cordel” foi dada aos folhetos brasileiros, pelos estudiosos, como uma forma de atribuir uma gênese portuguesa a essa forma de poesia impressa, produzida e consumida, no Brasil (GALVÃO, 2000).

O pessoal não sabe o que é um cordelista que canta, porque agora eles dizem que o cordelista é só quem escreve, mas o cordelista que eu digo se chamava romancista ou folheteiro na época. A gente comprava na folheteria o folheto e saía cantando. Era cordelista também. Agora, parece que o cordelista é só se escrever. Também, na época, o nome mais conhecido era folheteiro. O livro era folheto. E agora é cordelista e o livro é o cordel. É um nome um pouco diferente. O pessoal novo não sabe o que é folheto e o pessoal novo ainda não sabe o que é cordel. O cordel quer

dizer o negócio de cordão que pendurava o folheto na feira, nos caixotes. Terminava sendo uma coisa só, só que não era esclarecido. A clientela do folheto só chamava folheto e todo mundo comprava pra sair cantando como eu cantei agora uma estrofe ou duas. E, agora, os clientes do cordel compram pra ler, pra fazer trabalho na escola, mas parece que eles não cantam, faz só declamar (**Zé Guri**).

Tendo em vista o que foi atestado por Zé Guri, a denominação cordel remetia-se ao fato de os livros serem postos à venda pendurados em um barbante. Embora várias pesquisas tenham apontado que a origem dos folhetos é ibérica, o estudo conduzido por Abreu (1993) evidenciou que a literatura de cordel portuguesa, apesar de ter exercido alguma influência nos folhetos nordestinos, não se constituiu a matriz a partir da qual esse tipo de literatura se desenvolveu no Brasil. Os poetas nordestinos introduziram significativas alterações nos enredos e, principalmente, nas formas de composição.

Na seção seguinte, apresentamos como ocorreu o início da produção de cordéis dos poetas entrevistados.

4.4.1 O início da produção de cordéis

Ao investigarmos o período de início das produções de cordéis pelos entrevistados, identificamos que os poetas mais velhos não eram, necessariamente, aqueles que tinham o maior tempo de experiência como produtores de folhetos, como podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15 – Tempo de atuação como produtor de cordéis

| Nomes dos poetas | Idade do poeta quando deu início à produção de cordéis | Período de início das produções de cordéis | Idade atual |
|-------------------------|---|---|--------------------|
| J. Borges | 29 anos | Há 51 anos. | 80 anos |
| Paulo Pereira | 60 anos | Há 11 anos. | 71 anos |
| Zé Guri | 60 anos | Há 6 anos | 66 anos |
| Val Tabosa | 41 anos | Há 13 anos | 54 anos |
| Diosman Avelino | 35 anos | Há 3 anos | 38 anos |
| Jailton Pereira | 18 anos | Há 16 anos | 34 anos |

Fonte: A Autora (2017)

No que tange às informações do Quadro 15, podemos agrupar os poetas em três subgrupos distintos em função da idade de início da produção dos cordéis: o primeiro corresponde àqueles poetas que eram mais novos quando deram início à produção desse tipo

de material impresso (Jailton Leite e J. Borges); o segundo trata dos poetas que estavam na faixa etária dos 30 a 40 anos de idade quando produziram o primeiro folheto (Diosman Avelino e Val Tabosa) e o último concerne àqueles poetas que começaram a produzir cordéis mais tardiamente (Zé Guri e Paulo Pereira), estando ambos com 60 anos.

No entanto, se observamos o Quadro 15 em função do período de início das produções de cordéis, averiguaremos a presença de três subgrupos diferentes em relação à idade de início da produção cordelística e idade atual. Percebemos, por exemplo, que J. Borges tem o maior tempo de experiência como cordelista (51 anos), distanciando-se, no que se refere ao tempo de atuação, dos demais poetas. Podemos notar, ainda, que os poetas Jailton Leite, Val Tabosa e Paulo Pereira apresentam tempos de experiência de produção próximos (16, 13 e 11 anos), mas com variações de 5 a 3 anos. Zé Guri e Diosman Avelino são aqueles que começaram a escrever cordéis mais recentemente, em torno de 3 a 6 anos, embora tenham quase 30 anos de diferença de idade. Se atentarmos para a idade atual dos poetas quando foram entrevistados, essas divisões que realizamos anteriormente em função da idade e do período de início da escrita do gênero sofre algumas modificações: J. Borges e Paulo Pereira correspondem ao grupo dos poetas mais velhos (71-80 anos); Zé Guri e Val Tabosa estão no grupo intermediário (66-54 anos) e Diosman Avelino e Jailton Pereira são os poetas mais novos (34-38 anos). Tendo em vista estes aspectos apontados, consideramos que eles podem nos ser bastante úteis, sobretudo para justificarmos as possíveis diferenciações e/ou aproximações desses poetas quanto aos seus níveis de conhecimento sobre o gênero discursivo que produzem.

Tal como indicado por J. Borges, o começo da sua produção de cordéis ocorreu em 1964, anos após ter trabalhado como vendedor ambulante nas feiras.

Ninguém me incentivou não. Eu já comprava e vendia. Depois, eu escrevi o primeiro e mostrei para um amigo meu que já era veterano, que já tinha no mínimo uns dez ou quinze originais. Eu mostrei pra ele. Nós já viajávamos juntos, também, há muitos anos. Mostrei pra ele e ele disse a mim: “Rapaz, tu nunca escrevesse nada?” Eu disse: “Eu já escrevi umas besteiras, mas não têm muito valor não”. Ele disse: “Me dá um escrito teu aí”. Fui lá numa mesinha de sala que tinha uma gaveta, puxei o original e dei pra ele. Era até em papel pautado que eu escrevia. Dei pra ele e ele disse: “Rapaz, um negócio desse, têm outros mais ruins fazendo e vendendo por aí, esse tá muito bom”. Foi o cordel do vaqueiro. Ele disse: “Por que não publica?” Eu disse: “Não, isso aí não tem jeito de vender”. Ele: “Vamos levar na gráfica que eu ajudo você publicar”. Aí, ele foi comigo na gráfica, pagou a metade da publicação e o cara disse: “Quando for na outra semana venha buscar”. Na outra semana já estava o cordel pronto. Aí eu fiquei entusiasmado com o meu cordel. Antes de terminar de

vender esse, eu já fiz outro. E daí que eu continuei e vi que tinha futuro. Comecei a escrever, mas ninguém nunca me incentivou não (**J. Borges**).

Os entrevistados J. Borges, Zé Guri e Paulo Pereira disseram que não tiveram, no início da profissão, alguém que os incentivavam a produzir cordéis, embora alguns deles tenham recebido a ajuda de poetas veteranos.

Pra fazer cordel ninguém incentivou não. Apenas um repentista velho, muito meu amigo, quando eu já estava com quatro anos de profissão ,viajando pelo mundo só cantando e sem trabalhar em nada, cantando mais cego sem ter a certeza se rimava ou não rimava. Aí, o poeta velho, meu amigo, me ensinou como é que rima e como é que não rima. Então, naquele dia até agora eu fiquei rimando e sabendo se estava rimado ou não. Somente. Eu comecei faz pouco tempo, porque que eu ia, e ainda vou, pra fazer apresentações nas escolas, nos colégios, nas faculdades Aí, quando eu ia apresentar meu trabalho, a primeira coisa que eles perguntavam era se tinha alguma coisa da minha autoria. Aí, eu dizia que tinha muita coisa da minha autoria, só que não era publicado, porque eu nunca tinha publicado nada e nem escrito. Eu escrevia um bocado de poema e um bocado de canção pra vender na feira, mas como cordelista eu nunca tinha escrito um cordel porque ele era grande e na época, também, era muito difícil de fazer um cordel pra vista de agora. Então, eu comecei escrevendo um de 8 páginas há bem pouquinho tempo. Na base de uns 10 anos só. Não, a base de uns 6 anos só que eu comecei a escrever cordel. Agora, escrever canção foi desde que eu comecei cantar repente. Quase antes de eu vender cordel, eu comecei vender canção... Escrevo canção, poema, que a gente vendia junto também do cordel na mala. [...] (**Zé Guri**).

Ninguém me incentivou não. Foi de mim mesmo. Eu comecei a escrever depois que me aposentei e antes eu só fazia declamar e ler cordel. Agora, eu vim escrever cordel depois que me aposentei (**Paulo Pereira**).

Quanto ao poeta Diosman, ele informou que recebeu incentivo de poetas conhecedores do cordel e do repente.

Quando eu vim ter mesmo contato com o cordel foi há dez, doze anos atrás. Por aí. Quando eu vim embora de volta de São Paulo, aí eu trouxe uma pasta com um monte de poesias que eu já fazia e entre aqueles poemas ali vários eram no estilo de literatura de cordel em sextilha e em quadra. Aí, eu conheci um poeta em Arcoverde chamado Manuel de Lima. Ele é repentista e cordelista. Acho que qualquer repentista pode ser cordelista, mas nem todo cordelista pode ser repentista. Aí, eu mostrando, conversando com Manuel de Lima e ele vendendo seus folhetos assim. Parei lá algumas vezes, conheci, comprei, comecei a ler os cordéis dele e dizendo: “Mas rapaz, acho que eu faço isso aqui também”. Só que eu via que sempre tinha 24 estrofes, 32 e tudo longo, mas eu escrevia 10 estrofes, 5, 6, 4. Aí, eu dizia: “Mas rapaz, será que um dia eu vou conseguir fazer um folheto de cordel um dia?”. Comecei conversando com Manuel de Lima e ele falando dos cordéis. Ele declamava pra mim, lia e tal. E eu já gostava, já era amante da poesia de mais. Através disso, dele e de outros caras que eu fui conhecendo aí, quando vi já estava com vários cordéis. [...] Agora, o primeiro folheto meu a ser impresso foi esse aqui “O meu Sertão

é demais, pra ele eu tiro o chapéu”. Um dia, eu conversando com uma poetisa, ela me disse: “Diosman, você escreve uns poemas longos, mas por que você não aumenta mais um pouquinho o tamanho dos cordéis seus para imprimir em folheto de cordel?” Aí, eu fiquei pensando nisso. Foi quando eu criei esse aí. Foi em 2013, há três anos. Eu aprendi observando (**Diosman Avelino**).

Se por um lado houve entrevistados que tiveram a ajuda de algum poeta, na época, mais experiente ou que, até mesmo, não foram aparentemente incentivados por alguém a produzir cordéis, por outro existiram alguns deles (Jailton Pereira e Val Tabosa) que receberam muito incentivo familiar, o que demonstra, de certo modo, o papel da família nas experiências de letramento.

Minha mãe quando via eu tímido ainda, até para mostrar os cordéis, ela sempre incentivava. Ela dizia: “Passe e mostre, é assim”. Eu dizia: “É porque eu tremo muito, fico nervoso”. Aí, ela dizia: “Tem nada não”. Aí, isso tudo foi me incentivando. Minha mãe incentivou muito e de fora teve a prima que eu falei a você. Eu mostrei e ela disse que não era pra eu deixar numa gaveta não. Aí, eu achei bacana, porque ela usou até o termo assim: “Olhe, isso Deus está lhe dando pra você compartilhar com a gente”(**Jailton Pereira**).

Escrever o cordel eu fui incentivado pelo meu irmão, Dorge Tabosa. Dorge Tabosa é mais novo do que eu, mas desde cedo ele começou a escrever cordel, livros, declamações. Eu achava muito interessante ele fazer, mas eu nunca fazia. Aí, depois, quando houve um concurso de literatura de cordel, promovido pelo Iphan [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional] e nesse concurso era para salvar a feira de Caruaru, e nesse concurso tinha o critério que tinha que ser com 32 estrofes de seis linhas em sete sílabas. E ele me incentivou: “Faz, faz, que tu sabe fazer”. Em algum momento de festividade da família eu fazia alguns versos e ele achava que eu tinha jeito. Então, eu fiz esse poema, mostrei a ele para [que] ele corrigisse se estava errada a ortografia e ele disse que estava muito bom (**Val Tabosa**).

Sabemos que os sujeitos que participam de eventos de letramento, ainda na infância, vendo os familiares escrevendo, lendo e contando histórias, chegam à escola já refletindo sobre a língua e, também, reconhecendo os usos e as funções sociais da escrita. Isso nos leva a pensar que oportunizar às crianças experiências autênticas e significativas com os textos é um caminho necessário para que elas aprendam, desde cedo, a refletir e utilizar diferentes estratégias de leitura e produção de textual. Certamente, isso não é algo que elas aprenderão por si mesmas como fruto de fatores biológicos e, nem tampouco, de forma imediata, mas, sim, mediadas por alguém que as ajude a perceber o caráter funcional e social que envolve as práticas de escrita.

4.5 As concepções dos poetas sobre a produção de cordéis

Carvalho e Roazzi (2002), a fim de compreender o que pensam repentistas sobre as suas produções, realizaram entrevistas semiestruturadas com doze (12) cantadores. Os autores concluíram que os poetas apresentavam três concepções distintas acerca da origem da sua habilidade poética e sobre o processo de produção: o primeiro grupo de entrevistados enunciava concepções inatistas; o segundo demonstrava uma perspectiva behaviorista; e o terceiro voltava-se para uma visão interacionista. Contudo, eles constataram que nessas representações havia uma prevalência da ideia de “dom” nos depoimentos dos repentistas entrevistados. De certo, essa noção de dom, enquanto uma capacidade inata restrita a poucos privilegiados, também esteve presente nas falas de muitos dos poetas que entrevistamos. Por isso, baseando-nos neste estudo realizado por Carvalho e Roazzi (2002), revelamos, adiante, as concepções que os poetas tinham a respeito do início da elaboração dos textos poéticos e o processo de produção dos cordéis. Todavia, não adotamos, neste trabalho, as classificações utilizadas por Carvalho e Roazzi (2002).

4.5.1 *As concepções dos poetas acerca da origem da sua habilidade poética e da produção*

Durante muito tempo, prevaleceu o mito, dentre vários outros, de que a escrita seria um dom. Essa perspectiva se manteve (e ainda permanece) intacta no imaginário de inúmeras pessoas e, até mesmo, de escritores experientes. Ao perguntarmos aos depoentes sobre os seus primeiros contatos com o cordel, identificamos que três deles (Paulo Pereira, Diosman Avelino e Jailton Pereira) apresentavam concepções semelhantes sobre a origem da sua habilidade poética. À guisa de exemplificação, listamos alguns desses depoimentos:

Paulo Pereira: Porque se você tiver o dom, você vai se adequando, sabendo como faz a rima e as colocações todas do cordel.

Paulo Pereira: Por que o dom não é de estudo, o dom é lá de cima. Eu participei de um festival internacional e quando eu desci do palco, aí um grupo de senhores me chamaram e perguntaram o meu grau de estudo. Eu digo: “É terceira série primária”. E ele disse: “E a sua idade?” Eu digo: “63 anos”. Aí ele disse: “E o que você tem nessa mente?” Eu disse: “Sabedoria”. Quando eu faço meus trabalhos nas escolas é o que o pessoal comenta logo. Dizem: “Olhe, a gente ensina isso e isso, mas o que o Paulo faz a gente não sabe fazer”. É porque não teve o dom.

Paulo Pereira: O cordel tem que ter o dom de fazer. Se não tiver, não faz não. Não faz não, porque você tem que saber colocar as rimas todinhas.

Jailton Pereira: Alguns poetas defendem que você pode ser poeta querendo, mas eu acho que só quando tem dom, porque eu fazia isso sem saber e ninguém me ensinou a fazer [...].

Jailton Pereira: Eu não sei como aprendi. Eu sei que tentei e fiz. Aí, eu acho que é do dom da pessoa [...].

Diosman Avelino: O que eu conheço é só a inspiração que Deus dá [...].

Diosman Avelino: [...] Acho que foi a coisa melhor que Deus me deu foi a de fazer poesia, porque às vezes você tá com raiva, aí faz um verso, faz um poema.

As justificativas para estes entrevistados terem se tornado poetas eram atribuídas ao dom e à inspiração divina. No entanto, é preciso reconhecer que só aprendemos a produzir textos quando produzimos, já que só passamos a dominar a escrita quando praticamos socialmente essa atividade. Por isso, Sautchuk (2009) mostra que esse discurso do dom revela-se insuficiente para descrever os aspectos que englobam a formação dos cantadores e, acrescentamos, de todos os poetas de modo geral. Todavia, segundo o autor, “não se pode recusá-lo como se fosse reles mistificação. Pois demandas e opiniões coletivas como a ideologia do dom têm papel constitutivo no campo no qual se definem as relações entre cantadores e ouvintes”³⁹.

A maior parte dos poetas mencionou a questão do dom e alguns sinalizaram a experiência. Zé Guri, por exemplo, atribuía à observação a causa para o aprendizado: “Os cordéis, eu aprendi ouvindo os cordelistas logo primeiro”.

Salientamos, no entanto, que as perspectivas que estes entrevistados mantinham sobre como se tornaram cordelistas não necessariamente coincidem com as concepções que apresentavam sobre o processo de produção. Paulo Pereira, ao ser perguntado sobre como aprendeu a fazer os cordéis, mencionou: “[...] Eu aprendi porque lia muito. Você lendo uma coisa muito, você vai aprender tudo”.

No tocante à aprendizagem do cordel, poetas como Paulo Pereira e J. Borges afirmavam que era “preciso ler muitos cordéis para se escrever bem o cordel”. Essa ideia, defendida por ambos os poetas, pressupunha que a leitura e a escrita estavam diretamente relacionadas, já que “ler muito” seria um pré-requisito para se “escrever bem”. Do mesmo modo, ressaltou Paulo Pereira:

³⁹ SAUTCHUK, *Ibid.*, p.98.

Eu aprendi porque eu lia muito. Você lendo uma coisa muito você vai aprender tudo. Por que se você tiver o dom, você vai se adequando, sabendo como faz a rima e as colocações todas do cordel. Você vai aprendendo (**Paulo Pereira**).

Entretanto, é preciso considerar que a relação entre leitura e escrita, leitor e escritor não ocorre de maneira mecânica, embora a leitura constitua, de fato, uma fonte importante sobre “o que dizer” e “como dizer”: uma pessoa que lê muito não significa que, automaticamente, ela escreve bem. A fala de Borges nos ajuda a balizar tal afirmação:

[...] Em 2012 teve um movimento da Rede Globo chamado Travessia e lá na FENEART a Rede Globo fez um estande. Acho que dava uns três tamanhos dessa sala e tinha até elevador pra subir. Aí, me chamaram pra lá: “Olhe, o senhor vai lá pra exposição de cordel? Tem uns poetas por lá e mandaram lhe convidar pro senhor ver lá como é o movimento”. Aí, quando eu cheguei lá tinha um elevadorzinho. Eu subi. Era um negócio monstruoso, muito grande, muito organizado. Veio uma mulher toda “society” e disse: “Olhe, esse aqui é presidente, diretor, colaborador, escritor, poeta, cordelista... (e mais num sei o quê, num sei o quê)”. Aí ele: “Olhe um cordel meu aqui”. Eu li o primeiro verso e tinha a rima **PENSAMENTO**, com **ALIMENTO** e última rima era **TEMPO**. Eu disse: “Meu amigo, você acha que **TEMPO** rima com **PENSAMENTO**?” Ele disse: “Não rima não?” Eu disse: “Rima não, senhor. Pra melhor, eu tenho até nojo de ler uma escrita de cordel errada”. O cara tinha mais poder do que o Presidente da República. Aí, li o outro e disse: “Esse ainda está pior. Me diga, você sabe o que é uma rima positiva?” Ele disse: “Não!” Eu disse: “Então, por que você se mete a escrever? Você sabe o que é rima comparativa?” Ele disse: “Não!” “E a rima negativa?” Ele disse: “Também não”. Eu disse: “Você não sabe é de nada e seu cordel eu não leio, pode me pagar que eu não leio, porque eu me sinto ofendido quando eu pego um cordel todo errado como o que você escreve”. Aí, outro veio com um papel e disse: “Eu também sou cordelista”. Mas veio com o papel com uma linha desse tamanho e outra com outro tamanho. Eu disse: “Que abacaxi é esse aqui?” Eu disse: “O senhor sabe quantas sílabas tem um verso de cordel?” Ele disse: “Não”. Eu digo: “Não se meta a se escrever não que você não sabe de nada, rapaz”. É sete sílabas o verso positivo, mas de acordo com a frase, quando a frase é boa e a gente não quer perder, a gente escreve com oito e quando vai ler engole uma sílaba. “**PARA**”, tem canto que você pode escrever “**PARA**” isso e isso, mas tem canto que a pessoa não pode escrever “**PARA**”, aí bota “**PRA**” que aí morre, mata mais a sílaba. Tudo isso são pormenores do cordel: a rima comparativa, a rima positiva, a rima negativa. A rima negativa é a que não rima com nada. Por que tem gente que escreve e só obedece ao verso, a estrofe assim (seis linhas), mas não tem nenhuma rima. Essa rima comparativa é essa rima de **CÉU** e **CHAPÉU**, quer dizer essa é rima positiva, mas **CORDEL** é rima comparativa. Ela se compara com essa. Essa rima comparativa não é permitida no cordel. Até que os emboladores, violeiros, eles cantam porque é uma coisa que o vento leva e ninguém nem marca aquilo, mas escrevendo tem que se obedecer. Olhe, **CEU**, **CHAPEU**, **REU**, **TETEU** tudo é rima positiva. **CORDEL**, **MENESTREL**, **SAMUEL**, **MEL** tudo isso... **CAPITAL**, **SENSACIONAL** e **PAU** é também rima comparativa. Ela se compara, mas escrita está errada. Então, eu estive dizendo isso aí e a

mulher disse: “Tá vendo”. Eu disse: “Olhe moço, me perdoe, me desculpe, mas eu sou muito rigoroso. Eu não aceito o cordel errado não. Você lê muito cordel? Você não lê cordel para escrever”. Ele disse: “Não”. Eu disse: “Então é aí onde está o problema”. Você pode se formar, ser o maior poliglota do mundo, mas em cordel você tem que ler bem o cordel para ver como é escrito (**J. Borges**).

Entretanto, é importante considerarmos o movimento inverso (um bom escritor lê muito). O domínio de um gênero não garante o domínio de todos, porque cada gênero possui características que lhe são próprias. O acúmulo de conhecimentos, advindos das leituras ou através de outras experiências, facilita a aprendizagem, porém não elimina a necessidade de se conhecer as características do gênero que se deseja produzir.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS: OS CONHECIMENTOS DOS POETAS SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO CORDEL

Abordar as características do cordel como gênero discursivo é uma tarefa complexa, pois envolve um considerável número de aspectos difíceis de distinguir, definir e classificar. Por isso mesmo, nosso propósito não é, e nem poderia ser, o de exaurir em poucas páginas toda a complexidade que envolve o cordel, visto que, ao que tudo indica, nem sempre a identificação de um gênero é clara ou facilmente delimitável, já que depende, segundo Marcuschi (2003a), da perspectiva teórica que assumimos e do modo como encaramos os fenômenos.

Evidentemente, existem muitas possibilidades teóricas de análise para a abordagem da questão. No entanto, nesta pesquisa, apoiamos-nos principalmente na visão bakhtiniana, por entendermos, assim como o autor, que a língua, enquanto manifestação da interação social entre as pessoas, materializa-se através das enunciações, também reconhecidas como gêneros discursivos (ou gêneros do discurso). Nas diferentes esferas de atividade humana, fazemos uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, por meio de gêneros que, por sua vez, são caracterizados por seus **aspectos sociocomunicativos, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal**.

Essas dimensões que constituem os gêneros serviram-nos como categorias de análise dos dados. Contudo, decidimos não contemplar a análise dos aspectos estilísticos do cordel haja vista a necessidade de realizarmos um recorte, dada pelas limitações temporais de um trabalho de dissertação de mestrado.

Nesse sentido, apresentaremos, inicialmente, os dados relativos aos conhecimentos dos poetas acerca da dimensão sociodiscursiva do cordel (finalidade; suporte; autor; interlocutor; e objetivo). Em seguida, deter-nos-emos no exame das verbalizações dos depoentes sobre as características temáticas e composicionais do gênero. De antemão, destacamos que cada uma das categorias e subcategorias que perfazem esta análise não depende exclusivamente da sua natureza ou de sua forma própria, mas de sua relação com as outras.

5.1 Os conhecimentos verbalizados dos poetas sobre os aspectos sociodiscursivos do gênero cordel

Os gêneros discursivos, como formas de comunicação humana, constituem fenômenos historicamente situados e vinculados à vida cultural e social (MARCUSCHI,

2002). Entender essa dinamicidade é, conforme esse autor, uma condição *sine qua non* para análise e compreensão dos gêneros, pois, do contrário, corremos o risco de considerá-los fixos e imutáveis.

Sabemos, também, que ao escrever um texto, o escritor elege o gênero em decorrência não apenas daquilo que deseja dizer, mas do efeito que pretende produzir no(s) seu(s) interlocutor(es), dado que cada enunciado integra o eterno diálogo determinado “[...] tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV ([1929-1930] 2010, p. 113). Esta concepção da linguagem, de viés sociointeracionista, se contrapõe à ideia de que a língua é apenas um instrumento de transmissão de informação, posto que a entende de modo interacional, considerando “os sujeitos [...] como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2008 p.10).

Podemos, assim, frisar que essa dimensão pragmática da língua focaliza a exploração das atitudes do produtor e do destinatário do texto nas situações de comunicação, relacionando-se, “por conseguinte, nesse quadro, os traços textuais da *intencionalidade* referentes à atitude do produtor; os da *aceitabilidade* ligados à reação do receptor; os da *situacionalidade* relacionados com as situações comunicativas” (GUIMARÃES, 2013, p.55, grifo da autora).

Ainda a respeito dos aspectos de natureza pragmática, Spinillo (2009) afirma que, por exemplo, o conteúdo e a função podem ser aprendidos informalmente e, por isso, seriam menos complexos que os aspectos linguísticos (estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e convenções linguísticas) que demandariam do indivíduo certo nível de aprendizagem escolar. Contudo, consideramos que os aspectos linguísticos requerem a aprendizagem escolar quando se trata de gêneros que são aprendidos, majoritariamente, na escola. O cordel, até a alguns anos, não era aprendido na escola, assim como hoje os posts do facebook ou as mensagens do *whatsapp* também não são.

Reconhecemos que os textos são regidos por regras que podem ser aprendidas às vezes de maneira tácita, outras vezes de forma intencional, porém, isso não significa, de modo algum, que a dimensão sociodiscursiva dos gêneros não deva ser objeto de ensino na escola⁴⁰.

⁴⁰ Dolz e Schneuwly (2004) propõem a organização do trabalho de produção de textos, dos diferentes gêneros, por meio de sequências didáticas que se constituem em estratégia de ensino e se tornam instrumentos que podem guiar os professores em sala de aula.

A metapragmática tem, portanto, um importante papel no desenvolvimento da produção e compreensão textual, visto que, como explica Gombert (1993), citado por Soares (2006), a metalinguística seria uma subcategoria da consciência metapragmática, e não o contrário, dado que esta última pode envolver conhecimentos linguísticos ao nível fonológico, sintático, morfológico e textual. Balizados por esse entendimento, buscamos, então, analisar, a seguir, as verbalizações dos poetas acerca dos aspectos sociodiscursivos do cordel.

5.1.1 *Os propósitos comunicativos*

O processo de escrita do cordel não envolve apenas o conhecimento sobre a estrutura interna do texto, mas, também, acerca do seu funcionamento enquanto prática de linguagem⁴¹. Para Marcuschi (2002), os gêneros são mais caracterizados por aspectos sociocomunicativos do que, propriamente, pelas suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Entretanto, as funções sociocomunicativas dos gêneros nem sempre são fáceis de explicitar, e isso acontece porque, geralmente, eles não servem a um único propósito comunicativo, mas, sim, a um conjunto deles, que variam em decorrência do tempo e espaço.

Dessa maneira, Lopes-Rossi (2012) destaca que o cordel atende a propósitos diversos (informar sobre acontecimentos recentes, contar uma história, trazer ensinamento, fazer crítica social com humor ou lamento e traçar o perfil de uma pessoa ilustre). À luz desse quadro, resta-nos a questão: até que ponto os poetas conseguem explicitar verbalmente os propósitos comunicativos “socialmente reconhecidos” do cordel, relacionando-os às suas produções escritas? Por isso mesmo, perguntamos-lhes: “De modo geral, para que serve o cordel?” e “Qual a finalidade deste cordel?”. Frente a estes questionamentos, evidenciamos, no Quadro 16, os propósitos a que se presta este gênero, conforme as declarações dos poetas entrevistados.

Quadro 16 – Propósitos comunicativos atribuídos ao cordel pelos poetas

| | | Nomes dos poetas | | | | | |
|------------------------------------|-----------|------------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| Propósitos comunicativos do cordel | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | Total |

⁴¹ Pensamos, a partir de Schneuwly e Dolz (1999), que as práticas de linguagem materializam-se através dos gêneros e, como dimensões particulares do funcionamento da linguagem, têm implicações sociais, cognitivas e linguísticas.

| | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|----|
| Informar sobre acontecimentos | X | X | X | X | | X | 5 |
| Contar uma história | | X | | | | | 1 |
| Fazer uma crítica social | | | | X | | | 1 |
| Ensinar algo | X | X | X | | | X | 4 |
| Incentivar a leitura | | | | | X | | 1 |
| Divertir | X | | | X | | X | 3 |
| Total por poeta | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 15 |

Fonte: A Autora (2017)

Como pode ser observado no Quadro 16, foram predominantes nas verbalizações dos cordelistas os propósitos comunicativos de informar, ensinar algo e divertir⁴². De acordo com Curran (2011), podemos dizer que as funções do cordel, referidas pelos entrevistados acompanham a própria história e o surgimento deste gênero no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, o cordel era consumido, sobretudo, como forma de lazer coletivo, de socialização e de informação (RESENDE, 2010). Nessa época, para muitos leitores/ouvintes, os cordéis eram considerados mais acessíveis do que outros meios de comunicação. Ademais, Galvão (2006) evidenciou, através do depoimento de Zé Moreno (um leitor/ouvinte de cordéis, entre 1930 e 1950, em Pernambuco), que a preferência das pessoas pelos folhetos estava relacionada, entre outras coisas, à questão da compreensão: a familiaridade com esse gênero era importante para que elas melhor entendessem a notícia e o fato do texto ser impresso permitia várias retomadas a ele por parte do leitor.

Nas entrevistas que realizamos, o cordel foi mencionado pela quase totalidade dos poetas (5) como um importante veículo de informação. Apresentamos, a seguir, enxertos de depoimentos que ilustram essa nossa observação:

Hoje, ele [o cordel] serve do mesmo jeito que servia, só que diferente. Ele serve hoje para diversão: o caba compra pra ler pra achar engraçado. Serve também para ensinamento, porque antigamente ele ensinava as pessoas que não sabiam ler e hoje ele ensina.[...] Então, hoje, ele [o cordel] já ensina esse povo sabidão e ainda serve como diversão. E, às vezes, também ainda como jornalismo, porque quando acontece alguma coisa alguém faz o cordel. Tinha o cordel que era tipo jornal, como a “Virada do caminhão em Gravata”. Vendeu muito. Foi em 49 [...] (J. Borges).

O cordel ainda é um jornal. O cordel é um jornal do povo. Muita gente não sabe o que é cordel não, mas se ele pegar num cordel, e ele for ler, eu acho

⁴² Muitos dos propósitos comunicativos dos gêneros apresentados pelos cordelistas parecem, inclusive, se fundir.

que ele vai gostar de ler, porque tem história de Lampião, história de regime militar, de tudo tem no cordel. Tudo que você procurar, está tudo no cordel **(Paulo Pereira)**.

[...] Pode até alguém contestar isso aí, mas ele é uma coisa só pra diversão. Mas, não pode ser só isso aí não. Pode ser uma ferramenta de informação, de educação, no sentido do sujeito aprender a ler através de um cordel **(Jailton Pereira)**.

Nesses relatos, percebemos ainda que, para além da função informativa, como apontam diversos pesquisadores (LEMAIRE, 2010; RESENDE, 2010; QUINTELA, 2013), o cordel tornou-se uma fonte de diversão e formação. Durante o apogeu da literatura de cordel no Brasil, a leitura/audição dos folhetos uma importante forma de informação e lazer, principalmente em algumas comunidades e para alguns grupos sociais, devido à dificuldade de acesso aos jornais, aos altos custos do rádio e à ausência da televisão. Em vista disso, os folhetos eram considerados, para muitos leitores/ouvintes, uma fonte de informação capaz de divertir (GALVÃO, 2000).

Galvão (2006), ao investigar os meandros da literatura de cordel em Pernambuco nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX, observou o papel educativo presente na leitura e audição dos folhetos, já que inúmeras pessoas eram, através deles, alfabetizadas em um processo, por vezes solitário, de reflexão metalinguística. Os cordéis pareciam se constituir, consoante a autora, como a principal mediação entre os sujeitos e o mundo da leitura e escrita, visto que, nos idos das primeiras décadas do século XX, em que os baixos índices de escolarização eram uma realidade brasileira e as taxas de analfabetismo chegavam a quase 70% da população com mais de 15 anos, eles eram tidos como um meio capaz de auxiliá-las no desenvolvimento das competências de leitura.

Entretanto, para Resende (2010), essa função social de alfabetização, desempenhada pelo cordel tradicional não se observaria mais nos dias de hoje devido à expansão das escolas e à ‘despopularização’ do gênero. Não obstante, a autora alerta que, atualmente, procura-se utilizar os folhetos em sala de aula como atividade de leitura, de valorização cultural e não como um recurso de alfabetização. Devemos lembrar que essas modificações apontadas por Resende (2010) decorrem, pelo menos, de dois fatores. Em primeiro lugar, do fato de que os gêneros, por não serem estáticos, estão constantemente suscetíveis a alterações sociais, históricas e culturais. Em segundo lugar, pelas transformações da situação educacional e condições sociais do país, como revelado pelos resultados do Censo de 2010, divulgado pelo IBGE, que mostra que os índices de analfabetismo caíram, entre a população de 15 anos ou mais de idade, para 9,6% (o que representa ainda 13.933.173 dos brasileiros).

Os propósitos comunicativos tomam forma linguística no texto, mas são construídos social e historicamente. Continuando o que foi exposto acima, pode-se dizer que, ao eleger um texto de um determinado gênero, o leitor o faz em função de algum (ou vários) dos propósitos sociais de leitura. Do mesmo modo, Soares (2001) sublinha que, ao escrever, o produtor precisa ter algo a dizer (o assunto, o tema), para que dizer (funções/propósitos), a quem dizer (destinatário) e uma situação na qual se diz e tais aspectos constitutivos de sua configuração conduzem o “como dizer” (estrutura). Vários autores (BAKHTIN, 2011; SILVA; MELO, 2007) têm reforçado, inclusive, a ideia de que os gêneros, elementos fundamentais da interação social, emergem, ao menos, com um propósito comunicativo definido.

Tendo em vista os aspectos arrolados, analisamos 6 (seis) folhetos (um de cada participante desta pesquisa) escolhidos aleatoriamente. Assim, encontramos cordéis que buscavam fazer uma crítica social (1), orientar (1), narrar uma história fictícia/divertir (1), trazer ensinamento (1), contar a história de vida de uma pessoa ilustre (1) e narrar fatos da sua vida do cordelista, usando elementos da descrição (1). Em muitas situações, as funções de determinados cordéis fundiam-se, o que levou-nos a apontar apenas aquela(s) que consideramos predominante(s). Percebemos, assim, que os propósitos comunicativos dos folhetos eram muito semelhantes àqueles apontados por Lopes-Rossi (2012), mesmo que, também, tenhamos encontrados outros que não enfatizados pela autora. Podemos reafirmar que as “funcionalidades discursivas” dos gêneros são diversas e passíveis de variações ao longo do tempo

Além de investigar os conhecimentos gerais dos poetas sobre a finalidade do gênero, averiguamos se os poetas conseguiam verbalizar e justificar o(s) propósito(s) comunicativo(s) de certos cordéis que eles próprios haviam produzido. Utilizando como referência as respostas dadas à questão “Para que você escreveu este cordel?”, percebemos que a maior parte dos cordelistas (J. Borges, Paulo Pereira, Val Tabosa e Jailton Pereira) conseguiu verbalizar e justificar os propósitos de comunicação a que se prestavam determinados cordéis.

À guisa de ilustração, podemos começar referindo-nos aos dois folhetos analisados por Jailton Pereira, intitulados “A feira que tudo tem” e “O Nordeste tudo tem”. No primeiro, elaborado para o concurso promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, doravante IPHAN, o poeta versou as diversas mercadorias que podiam ser encontradas na feira da Sulanca, em Caruaru. O segundo dirigia-se, sobretudo, para as tradições e eventos culturais da Região Nordeste. Em ambos, a função social dos folhetos

era a de valorização cultural, tal qual podemos observar no seguinte trecho da entrevista de Jailton:

Sobre a finalidade desse cordel [A feira que tudo tem], eu tenho que ser bem claro: eu queria ganhar o prêmio. Eu fiquei em segundo. Aí, eu me preocupei com isso. Mas eu já fiz um cordel “O Nordeste tudo tem” [o poeta se remete a um folheto de que não dispunha naquele momento]. Aí, eu fiz buscando mostrar as coisas da cultura Nordestina. Eu falei, sobretudo, de Pernambuco. Falei do festival de inverno, falei de bacamarteiros... Aí, eu fiz esse no intuito da rapaziada... que lesse, valorizasse isso aí que muita gente não valoriza: a cultura. Falei do cantador de viola, do coquista. Aí, é tão provável que foi... Tinha um professor que tinha me dado aula, e ele usou esse cordel em aulas de história. Ele substituiu uma apostila por esse meu cordel. Tem algumas pessoas que brincam com situações políticas, mas eu nunca fiz não com situações políticas. Ou eu fiz? Parece que eu fiz há um tempo um cordel chamado “Preciso ver primeiro pra poder acreditar” em que eu digo umas coisas com graça, mas, como se diz, dando uns cutucões e fazendo uma crítica social (**Jailton Pereira**).

Mediante essa assertiva, percebemos que, além dos propósitos comunicativos do gênero, havia também as intenções (objetivos) pretendidas pelo escritor com o texto. Jailton Pereira mencionou que, ao escrever o cordel “A feira que tudo tem”, cuja finalidade era a de valorização da Feira de Caruaru, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, visava ganhar o prêmio do concurso promovido pelo IPHAN.

O folheto que Val Tabosa tomou como objeto de análise continha seis cordéis. Todos eles traziam ensinamentos religiosos, embora tratassem de temas distintos (Batismo; Natal; O Terço; Dia dos Pais; Dia das Mães e Paulo Apóstolo). Era comum este depoente reunir três ou mais cordéis em um único folheto, justificando que eram mais fáceis de serem comercializados e lidos, à medida que se tratava de textos mais curtos. Como veremos, para Val, os textos eram determinados pelos interlocutores a quem se destinavam (mais adiante nos deteremos um pouco mais sobre este assunto):

Esse aqui mesmo, religioso, serve para palestras com temas religiosos. Eu uso muito esse cordel em palestras religiosas. Tem uns humorísticos, tem uns que são críticos, da atualidade. Então, quando a gente vai pra um canto... Eu não sei decorado todos eles. Eu sei decorado, mais ou menos, uns 14. Então, a gente vai pra algum canto, fazer uma apresentação, e no ambiente a gente vê qual a necessidade daquele público. Então, a gente diz um poema que o pessoal gosta. Então, depois vem outro e a gente faz uma reflexão. Depende muito do público. O público jovem gosta de sorrir, dar risada, gargalhada. O público mais ligado à cultura gosta de apreciar a riqueza da poesia [...] (**Val Tabosa**).

O fato, conforme acabamos de ver, é que há amplas possibilidades de uso do gênero, que se ajustam às esferas sociais específicas, a situações, propósitos e destinatários determinados. Nesse sentido, a obra literária é um objeto social que só existe, enquanto obra, na relação entre alguém que a escreve e outro alguém que a lê ou escuta (LAJOLO,1995). Essa relação (entre autor, leitor e obra literária) é ainda mediada por outros agentes, como editores, ilustradores, distribuidores, dentre outros.

J. Borges disse-nos que tem investido na escrita de cordéis humorísticos (reconhecidos como gracejos), que são textos voltados para o entretenimento e nos quais os poetas utilizam, com muita frequência, palavras com duplo sentido (trocadilhos). A adoção por temas dessa natureza está ligada, sobretudo, ao perfil dos atuais leitores do gênero:

Eu escrevo mais temas de humor, para divertir, como esse aqui [O homem que nasceu pra ser chifrudo e as mulheres gaieiras]. Hoje, o povo lê rápido, dá uma risada e joga pra lá. Não se tem mais tempo de tá lendo cordel como era antigamente. Agora, eu faço uns por encomenda, também como esse “Como evitar a AIDS”, que foi orientando como a pessoa se prevenir da doença [...] (**J. Borges**).

Resende (2007), referindo-se à literatura de cordel, afirma que as transformações que vem sofrendo esse gênero têm correlação com as necessidades sociais dos leitores que já não são as mesmas de outrora. Neste particular, cabe evocarmos, igualmente, as mudanças no perfil dos profissionais que trabalhavam com a literatura de cordel. Se até a década de 1950 as atividades dos autores, editores, ilustradores e vendedores eram exercidas por diferentes pessoas, salvo algumas situações, a partir de 1960 estes diversos ofícios passaram a ser desempenhados por uma única pessoa com o objetivo de diminuir os custos de produção.

Atentamos, ainda, para o depoimento de Paulo Pereira que também verbalizou o propósito comunicativo do cordel que havia produzido. O folheto (A caveira e o viajante) consistia em uma narrativa em que o personagem principal, durante uma viagem, encontrava-se com uma caveira que fez um pedido ao viajante e, no final, deu-lhe uma recompensa. Sobre este cordel, Paulo pronunciou: “Esse aí é contando uma história. Sou eu contando a história de uma caveira que encontrou com o viajante. Aqui eu estou contando uma história”.

Por outro lado, reconhecemos que um dos seis participantes (Diosman Avelino) atribuía, a diferentes exemplares do gênero, uma única finalidade. No caso de Diosman, o propósito comunicativo mencionado (incentivar a leitura) estava mais relacionado às intenções particulares do autor do que, propriamente, às finalidades dos cordéis. Esse aspecto também foi observado, conforme apontamos anteriormente, na verbalização de

Jailton Pereira, que, apesar de explicitar as finalidades dos cordéis, mencionou o objetivo pessoal de “ganhar o prêmio de um concurso”, ao tratar-se de um determinado folheto.

Notamos que Zé Guri, apesar de reconhecer certos propósitos comunicativos do gênero, como o fez anteriormente, não conseguiu explicitar verbalmente o(s) propósito(s) funcional(is) dos folhetos de sua própria autoria. Respondeu à pergunta dirigindo-se aos leitores e não às suas finalidades, como podemos observar no seguinte trecho: “o cordel agora só serve mais para o aluno, porque ele não sabe o que é folheto e muita gente não sabe o que é cordel [...]”. De fato, os leitores relacionam-se intimamente com os propósitos a que se prestam os gêneros discursivos, o que pode fazer com eles se (con)fundam.

Vislumbramos, por conseguinte, que a compreensão acerca dos propósitos comunicativos parecia não estar relacionada, diretamente, com a escolarização dos poetas, mas, sim, com o tempo de escrita do gênero (aqueles com maior período de produção do gênero conseguiram explicitar verbalmente os propósitos dos cordéis, justificando as respostas).

5.1.2 Os leitores/ouvintes

Comprendemos, na trilha do que diz Bakhtin e Volochínov ([1929-1930] 2010), que todos os enunciados se dirigem a um destinatário, cuja compreensão responsiva o autor do discurso presume a partir das representações que possui acerca do leitor/ouvinte. Desse leitor, espera-se que confirme, refute ou avalie os enunciados que tem diante de si, que dê sentido e significação ao que lê. Convidamos, então, os poetas a refletirem sobre os leitores dos cordéis e para isso questionamos-lhes: “Em geral, quem são as pessoas que leem ou escutam cordel?” “Quando você produziu esse cordel, já imaginava quem poderiam serem os leitores/ouvintes dele?”. Inúmeros estudos têm buscado apontar as mudanças nos modos de produção, divulgação e recepção dos cordéis atuais, em comparação ao período tradicional (GALVÃO, 2005; OLIVEIRA, 1999; SANTOS, 2009).

Aliás, para Santos (2009), modificaram-se não apenas os folhetos, mas também os poetas: dos que apresentavam poucos “conhecimentos do vernáculo aos estudantes e graduados nas universidades, os poetas intervieram moldando o cordel às necessidades do mundo global, emprestando-lhe acabamento gráfico e visibilidade midiática nunca vista” (Idem, p.11).

Podemos dizer, em consonância ao que afirma Oliveira (1999, p.33), que o autor não é mais o nômade de épocas passadas (muitas vezes representado pela figura do folheteiro) em que a poesia era a sua única fonte de renda. Tampouco, o leitor da literatura de cordel é

o mesmo, pois, “hoje, ele está muito mais próximo do autor-texto e o que lhe chega às mãos está diante de seus olhos, não a centenas de quilômetros de distância”.

Se o cordel tradicional esteve marcado pela autoria individual e a leitura coletiva, no “ciber cordel” tem ocorrido o inverso - a produção tem sido coletiva enquanto a leitura é individual (AMORIM, 2009). Para a autora, o leitor pós-revolução eletrônica tem a possibilidade de intervir no texto, submetendo-o às suas próprias decisões, incluindo ou excluindo partes da versão original. Perante esta realidade, buscamos identificar, respaldando-nos nos depoimentos dos entrevistados, o público leitor/ouvinte dos seus cordéis e, para propiciar visão do conjunto das respostas, elaboramos o Quadro 17.

Quadro 17 – Público leitor dos cordéis declarados pelos poetas

| Público leitor dos cordéis | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|----------------------------------|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Pessoas mais velhas | | X | X | | | | 2 |
| Poetas | | | | | X | X | 2 |
| Estudantes | X | | X | | X | X | 4 |
| Apreciadores de poesia, no geral | | | | X | | | 1 |
| Povo | X | | | | | | 1 |
| Total por poeta | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 10 |

Fonte: A Autora (2017)

Os dados presentes no Quadro 17 dão indícios de que, para os depoentes, os leitores de cordéis são constituídos, sobretudo, por estudantes (4), pessoas mais velhas (2) e até mesmo poetas (2). No fragmento da fala de J. Borges como será destacado adiante, ele reporta-se ao povo como destinatário geral (uma coletividade) e sinaliza ainda que o cordel tem interessado aos alunos (por ser objeto de ensino).

É o mesmo público. Agora, a decadência do cordel foi porque acabaram os cordelistas de praça e feira. [...] Eu escrevo de acordo com o povo e de acordo com o tempo também. Antigamente se escrevia história de luta, de amor, de reino encantado, de mistério, mas agora não se escreve mais isso, porque o povo hoje não tem mais tempo para estar duas ou três horas sentado lendo um cordel. O povo hoje usa cordel por brincadeira, por necessidade de estudo também das crianças e os adolescentes. [...] Tudo que eu escrevo é pensando no gosto do povo. Não é no meu, é no gosto do povo, porque o povo é quem absorve a produção, quem compra tudo, quem

lê, quem gasta... Tudo que se fabrica no mundo é para vender para o povo
(**J. Borges**).

Segundo Borges, os espaços de divulgação dessa literatura se transformaram radicalmente, deixando as feiras e invadindo as galerias e universidades. Ademais, ocorreram mudanças no gênero (o cordel deixou de ser lido intensivamente) e, também, em função do leitor, que têm hoje outros interesses (não se interessam mais por cordéis longos, com temas mais heroicos, fantásticos...). Concordamos com Borges acerca de que a interação do texto e o leitor é regulada pelas intenções, pelos objetivos de leitura que se tem ao ler um texto: há textos que são lidos quando se pretende manter-se informado, há outros cuja leitura é realizada por puro prazer...

Val acredita que não se pode delimitar uma faixa etária específica dos atuais leitores de cordel, haja vista que, via regra, eles são formados por pessoas que gostam e ouvem poesias, cujas idades são bastante diferentes, embora reconheça também que o cordel “não vai atingir todo mundo”:

Quem lê é quem gosta de poesia. No Museu do Cordel, em Caruaru, na Casa do Cordel, as pessoas procuram o cordel pra comprar. Na Feira do Livro nós, poetas, ganhamos um estande lá. Expomos vários cordéis, de vários autores, e vendemos muito. Então, tem um público, que tem várias idades. Agora, a gente sabe que não é um segmento que vai atingir todo mundo [...] (**Val Tabosa**).

Para os entrevistados Paulo Pereira e Zé Guri, os leitores/ouvintes de cordel são compostos, em sua maioria, pelas pessoas mais velhas. “Sempre, sempre é o pessoal mais velho que lê”, reforçou o cordelista Paulo Pereira. Apenas para acrescentar esta reflexão, trazemos à baila a afirmação de Zé Guri: “Tem pouca gente que lê, mas ainda tem um pessoal que passa a procurar. Sempre, sempre é pessoal mais velho. O aluno novinho é quem mais compra ou precisa, por necessidade de fazer um trabalho, mas não lê”. Nesses relatos (de Paulo Pereira e Zé Guri), observamos dois aspectos relevantes na caracterização do público leitor/ouvinte: a questão geracional (os mais velhos) e, ao que tudo indica, a dimensão escolar (a procura de cordéis por alunos que possivelmente precisam fazer algum trabalho sobre o tema).

Esses testemunhos, por sua vez, nos permitiram perceber que a literatura de cordel tem se adaptando a novos espaços e contextos socioculturais, ao público de leitores mais velhos e aqueles mais jovens, os quais parecem se aproximar do cordel por motivações diferentes.

No que tange aos leitores/ouvintes dos cordéis dos anos de 1930 e 1940, Galvão (2006) mostrou que eles eram constituídos por homens, mulheres e crianças. Mesmo que não dominassem as habilidades de leitura, os homens participavam dos espaços públicos de leitura, ouviam os vendedores declamando na feira e adquiriam os impressos. Às mulheres e crianças era reservado, sobretudo, o espaço doméstico de leitura. Fossem moradores de comunidades rurais ou das cidades de médio e grande porte, os leitores/ouvintes eram, majoritariamente, analfabetos ou semianalfabetos.

Nas últimas décadas, com a ampliação do nível de escolaridade, as modificações no perfil socioeconômico do poeta, os processos de distribuição, recepção e produção dessa literatura alteraram-se radicalmente (RESENDE, 2010).

Dirigindo-nos, novamente, ao Quadro 17, visualizamos que para Diosman e Jailton, os leitores de cordéis têm sido formados, principalmente, por poetas e estudantes. Em muitas ocasiões, os cordéis têm circulado entre os próprios cordelistas, por meio das associações e dos meios de comunicação digital. É nesta linha que interpretamos estes depoimentos:

Acredito que são mais os próprios poetas. É lamentável a gente falar, mas eu digo pra você que a gente tem professores que não são leitores, não é verdade? Quem era mais pra ler... Você vai numa escola qualquer dessas aí, em qualquer lugar do Brasil, você leva os folhetos, [e] às vezes os alunos compram, e o professor não compra o cordel (**Diosman Avelino**).

É mais pessoas do meio, acredita? Através das postagens do facebook, dos eventos. Vou citar uns professores – não querendo meter o pau no professor –, mas os professores, que deviam ser os grandes incentivadores da arte, não são pessoas que leem cordel [...] (**Jailton Pereira**).

Essas falas de Diosman e Jailton denunciam que, para eles, muitos professores não são leitores de cordéis. Atinente a isto, Medeiros e Alves (2014) apontam que a poesia “popular” na escola tem ainda se deparado com vários problemas: em geral, ela só tem notoriedade em datas comemorativas ou é utilizada apenas como pretexto para correções linguísticas e para facilitar o ensino de determinados conteúdos, perdendo o seu valor estético. Por conseguinte, os professores normalmente não teriam o hábito de leitura desse gênero literário. Em paralelo a declaração de Medeiros e Alves (2014), recorreremos às palavras de Pinto (2006, p.21) ao afirmar que “a quase ausência de folhetos nos livros didáticos e o tratamento, muitas vezes, equivocado do assunto quando consegue ser alcançado à condição de matéria de leitura e de aula provam que o cordel ainda não está efetivamente na pauta da educação formal”.

Dando prosseguimento a esta análise, investigamos as representações dos seis cordelistas sobre os supostos leitores de um dos seus cordéis. Alguns deles, como veremos, disseram não acionar informações, de maneira consciente, sobre os leitores/ouvintes quando produziam o texto. Esta aceção pautou-se na análise das respostas dadas à pergunta: “Quando você produziu esse cordel, já imaginava quem poderiam ser os leitores/ouvintes dele?” (QUADRO 18).

Quadro 18 – Leitores/ouvintes dos cordéis produzidos pelos poetas

| Público leitor dos cordéis | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Não imagina os possíveis leitores | X | X | X | | | | 3 |
| Imagina que todas as pessoas possam ler | | | | | X | | 1 |
| Pensa que os leitores dependerão do tema do cordel | | | | X | | | 1 |
| Sempre imagina quem poderão ser os leitores | | | | | | X | 1 |
| Total por poeta | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |

Fonte: A Autora (2017)

A partir do exposto, concluímos que os poetas deram respostas mais gerais sobre o público leitor, embora o questionamento, conforme demonstramos, tenha sido direcionado a um folheto específico. Os cordelistas, sobretudo os menos escolarizados, disseram não acionar informações sobre os possíveis leitores durante a escrita dos cordéis. Todavia, cabe ressaltar que, durante a entrevista, a influência dos leitores/ouvintes sobre a produção foi mencionada por eles, tal como J. Borges no seguinte excerto: “Eu faço meus cordéis baseado nisso, no sentimento das pessoas, no que o povo gosta, porque eu fico pensando: isso aqui o povo não gosta muito, agora desse jeito aqui eles gostam. Aí, é assim. Eu sempre escrevo dessa maneira”.

Esse testemunho de Borges, inclusive, contradiz a ideia anterior. Diante disso, não podemos alegar que os participantes investigados não refletiam, de modo algum, sobre os possíveis leitores dos seus cordéis, pois, durante o processo de interlocução, eles

mobilizavam um conjunto de conhecimentos e estratégias visando à obtenção de uma atitude responsiva dos leitores. Diosman, no que se refere aos supostos leitores do folheto “Inquilinos de um mundo violento e opressor”, justificou:

A minha imaginação é que todos pudessem ler esse cordel, todos que sabem ler lessem e aqueles que ainda não leem que ouvissem, pelo menos, alguém lendo. A única coisa que eu penso é que seja para qualquer um, se vai agradar. Eu não penso muito, assim, quem vão ser os leitores, porque a gente tem que ser consciente de que você pode gostar desse aqui e fulano pode não gostar, entendeu?” (**Diosman Avelino**).

Com base neste relato, entendemos que o respectivo entrevistado não definiu, de maneira específica, o público leitor do seu cordel, todavia, para Val Tabosa, as temáticas e o contexto narrativo do folheto já revelam o destinatário para quem o escritor dirigiu o texto. Mas, é preciso considerar, também, que o sentido do texto não está dado, ele é construído tanto pelas “sinalizações” feitas pelo autor quanto pelo conhecimento que o leitor já possui e é capaz de mobilizar durante a leitura. Sobre isso, eis o seguinte fala:

Esse cordel com temas religiosos, aí a gente tem a ideia de que as pessoas ligadas ao movimento vão ter uma apreciação maior, né? O cordel “Águias do Agreste” eu fiz para o moto clube do qual eu faço parte. Então, outros cordéis que eu tenho eles nem leem, mas esse eles acham interessante, porque falam da nossa história, né? Eu não posso levar um cordel desse que fala de motociclismo e botar na igreja, porque as pessoas não vão achar interessante, já que não conhecem a história. [...] Aí, cada cordel tem um público diferente que depende, também, do tema (**Val Tabosa**).

A fim de atingir suas expectativas e de provocar os efeitos de sentido pretendidos, Jailton Pereira disse-nos se colocar no lugar dos seus interlocutores no decorrer da escrita do texto. Nesse caso, o público leitor principal do cordel ao qual se remeteu foi a comissão julgadora do concurso do qual participou.

Sim, a gente imagina muito. Eu imagino muito. Quando eu estou escrevendo, na hora, eu estou querendo muito que leiam pessoas mais jovens do que eu e que gostem para poder passar adiante a minha arte. Não apenas a minha, mas a arte do cordel. [...] A gente também imagina outros poetas lendo. Nesse cordel aí, aconteceu, assim, de eu imaginar: ‘Será que vão aprovarem?’. Nesse caso aí, desse cordel, eu sabia. Eu sabia dos três caras da comissão julgadora e aí eu imaginava “Vou fazer umas coisinhas das coisas que eles gostam. Mas, nem sempre, eles vão analisar isso [...]” (**Jailton Pereira**).

Determinados aspectos (como, por exemplo, a temática dos impressos ou espaços de circulação) podiam, até mesmo, pressupor um destinatário específico. Tendo esses aspectos em vista, concebemos que quanto mais específico o leitor, maior a necessidade dos poetas

em conhecer a suas características e levá-las em conta durante o processo de produção. Por outro lado, quanto mais genérico o público, maior seria a preocupação em não direcionar demais o seu texto para um conjunto particular de pessoas.

Assim, todos esses elementos só podem ser percebidos em uma relação dialética entre o leitor e o autor via texto. Na próxima seção, procuramos discutir as indicações de autoria nos folhetos do ponto de vista dos participantes contemplados nesse estudo.

5.1.3 Indicações de autoria do cordel nos folhetos

Figura 4 – Capa do folheto *A feira que não pode pagar*



Fonte: Folheto de Diosman Avelino (2014).

No decorrer do século XX, a ideia de circularidade entre autor, leitor e obra consolida-se, contrapondo-se à concepção romântica, cuja compreensão assentava-se no pressuposto de que o autor seria alguém dotado de qualidades superiores (gênio criador) distintas do destinatário. Do nosso ponto de vista, e refletindo a partir das palavras de Bakhtin (2011), tomamos a noção de autoria como o engajamento do autor em provocar nos seus interlocutores uma atitude responsiva. Partindo deste pressuposto teórico, buscamos investigar se os depoentes apontavam indícios de autoria nos folhetos. Diante desse cenário, inquietou-nos saber: “Nos cordéis, aparece alguma informação sobre o autor? Qual?” e “Nesse cordel, tem alguma informação sobre o autor?”.

No Quadro 19, demonstramos, em conformidade com as informações concedidas pelos poetas entrevistados, que a indicação da autoria costumava estar disposta na capa, no interior do folheto (no início ou final) e, em alguns casos, na contracapa.

Quadro 19 – Indicações de autoria nos folhetos produzidos pelos poetas

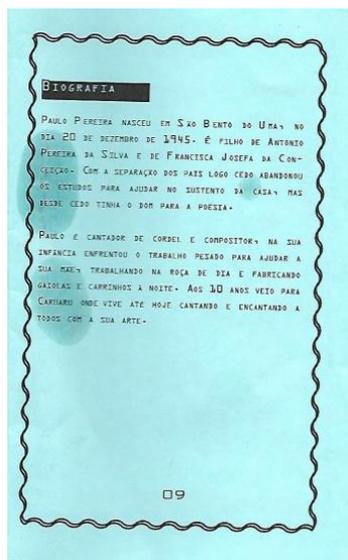
| Indicação de autoria nos folhetos | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Inserir o nome do autor na capa | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Inserir o nome do autor no interior do folheto | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Inclui lista com principais obras do autor na quarta capa do folheto | | | | X | | | 1 |
| Faz ou pretende fazer uma biografia | | | X | | X | X | 3 |
| Total por poeta | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 16 |

Fonte: A Autora (2017)

No que se refere às indicações de autoria dos cordéis, todos os poetas (os seis participantes entrevistados) disseram inserir o próprio nome (ou o nome artístico), por extenso, na capa, e no interior do folheto (no início ou no final do texto). Metade dos entrevistados (3) reportou-se ao uso de biografia, tendo já sido empregada nos impressos ou, ainda, pretendendo utilizá-la em publicações futuras. A totalidade dos participantes (6) também conseguiu indicar essas informações no próprio folheto.

No bojo dessa discussão acerca da autoria, encontramos no único folheto de Paulo Pereira ao qual tivemos acesso uma biografia do autor (FIGURA 5), mas durante a entrevista ela não foi mencionada pelo poeta.

Figura 5 – Terceira capa do folheto *A caveira e o viajante*



Fonte: Folheto de Paulo Pereira [200-].

Todavia, é importante ressaltarmos que não realizamos nenhuma pergunta específica sobre o uso da biografia, mas quando nos voltamos para a questão da autoria, os poetas Zé Guri, Jailton Pereira e Diosman Avelino constantemente referiam-se a ela. Para além do gênero biografia, os seis folhetos que analisamos dos depoentes continham propaganda (3) e acróstico (1) e, como expresso pelos cordelistas, a identificação do autor, principalmente, na capa, contracapa e no interior dos folhetos. Percebemos a pertinência desta colocação quando observamos as falas desses poetas:

Eu só coloco mesmo isso, o nome por extenso aqui [na capa] e aqui [dentro do folheto]. Na capa eu coloco J. Borges porque a capa do cordel é pequena. Então, não dá para eu colocar o nome todo cortado na madeira: José Francisco Borges. [...] A gente coloca o nome que é para identificar quem fez. É como você pegar um CD: se não tiver o nome do artista você fica sem saber quem produziu. Colocar o nome é até uma forma de divulgar quem fez, porque se não tiver o meu nome, como vão saber? (**J. Borges**).

Aqui, em algumas obras, era pra ter uma pequena biografia sobre... Aí, isso eu até conversei com o rapaz que faz as impressões pra mim, porque em breve acho que não terá mais. Nas próximas impressões eu vou mudar: ao invés de colocar algumas obras, eu vou colocar uma pequena biografia, porque muita gente me pergunta isso, e às vezes é bom (**Diosman Avelino**).

Nos meus eu coloco a biografia: tenho livros publicados, fiz tal coisa, moro em tal lugar e uma foto geralmente atrás. Na frente coloco o título e o meu nome na frente, na capa [aponta para um cordel]. Antes tinham cordéis que não tinham informações do autor, mas hoje todos têm. Hoje, os autores se preocupam em dar essa informação. (**Jailton Pereira**).

A gente coloca no final o nome do autor e também coloca a biografia. Eu nunca faço a biografia não nos cordéis, mas é interessante pra você saber

quem foi que construiu. Agora, nessa nova geração do cordel, eles sempre escrevem uma biografiazinha. Esse meu não tem não. Não, não escrevo nada de biografia. É só o autor e pronto. Do jeito que era antigamente, assim, olha [ele mostra um cordel]. Os folhetos que agora é cordel, mas antigamente não tinha nada no autor. Informação não tem não, mas o nome tem. Olhe aqui, ó [mostra a capa de um cordel dele]. Também tem aqui [dentro do cordel]. Do jeito dos outros. Aqui também tem a minha propaganda [ele mostra o verso do cordel]. Alguns têm a data. Esse aqui é 13(treze) do 12 (doze) de 2013 (dois mil e treze). Quando eu termino eu coloco a data assim (**Zé Guri**).

Por sua vez, não podemos ignorar, como endossado por Val, que a menção ao autor da obra pelo leitor é uma questão mais ética do que, propriamente, uma obrigação.

Tanto na capa tem o nome do autor como também no término do poema a gente coloca o nome do autor. Isso é mais ético do que obrigatório. Porque, às vezes, a gente vê assim até poetas que declamam uma poesia que não são deles e não dizem, né? Por exemplo, eu sei decorados dois poemas que não são meus, mas eu faço questão, quando eu declamo esses poemas... depende do ambiente onde a gente esteja, de dizer que não são meus e dizer a origem. Então, se você pega um poema como o cordel, é uma coisa leve que até o vento pode levar, se encostar em qualquer esquina, [alguém] ler, achar interessante, mas não tem o nome do autor, A pessoa jamais vai saber quem foi que fez. A gente tem que deixar registrado o nome e a criação (**Val Tabosa**).

Gaudêncio, Dias e Albuquerque (2015) advertem que, historicamente, os poetas de bancada conviveram com problemas de plágio, principalmente porque os donos das tipografias contratavam cordelistas que não dispunham de recursos financeiros para publicar, distribuir e comercializar os folhetos. À medida que eram impressos, o proprietário da tipografia pagava ao escritor pelo cordel, possuindo, por sua vez, o direito autoral da obra que o permitia suprimir o nome do autor ou substituí-lo por seu próprio nome (ABREU, 2006).

Galvão (2000, p.120) reitera que, ao adquirir os direitos de uma obra, o “‘editor-proprietário’ pode, pelo acordo feito, omitir ou até mesmo modificar a autoria do folheto”, mas, ao passo que o cordel se “populariza”, a questão da autoria e propriedade passa a ter cada vez menos importância.

Em suma, a apropriação indébita dos folhetos parece não ser mais uma das preocupações dos cordelistas. Destarte, Marinho e Pinheiro (2012), por exemplo, aludem que os problemas relativos à autoria dos cordéis já não existem nos dias de hoje e acreditamos que isso se deve, dentre vários motivos, porque alguns cordelistas têm recorrido a repositórios digitais ou registram suas obras.

5.1.4 O suporte de circulação dos cordéis

Segundo Marcuschi (2003b), todos os gêneros, tanto orais quanto escritos, possuem suporte por meio do qual eles conseguem circular na sociedade. Entretanto, Costa (2008) defende que existe uma grande variedade de gêneros orais para a qual a categoria “suporte” não se aplica, tal como há gêneros que podem possuir diferentes suportes. Por isso, como acentua a autora, tem sido preferível restringir a ideia de suporte aos gêneros escritos e multimodais.

Mediante essas considerações preliminares, não poderíamos deixar de discutir a relação do gênero cordel com os suportes nos quais os textos são fixados e circulam socialmente, embora essa associação entre os gêneros discursivos e os seus suportes ainda seja um tema complexo e a distinção entre ambos não seja simples (COSTA, 2008; MARCUSCHI, 2003b). Com efeito, atualmente, os pesquisadores têm preferido nomear o gênero “cordel” e atribuir o nome “folheto” ao suporte no qual o gênero é veiculado, justamente com o intuito de diferenciá-los.

A fim de compreendermos os conhecimentos que os poetas tinham do gênero que produziam e dos suportes que permitiam sua circulação, as seguintes indagações guiaram-nos nesta análise: “Todo cordel precisa ter este formato (apontamos para um folheto)? Por quê?”. Reunimos as respostas dadas pelos depoentes em dois grupos: aqueles para os quais o cordel teria que estar disposto apenas no folheto (suporte) e aqueles que entendiam que o cordel poderia estar em outros suportes para além do folheto (QUADRO 20).

Quadro 20 – O suporte do gênero cordel segundo os cordelistas

| Relação gênero e suporte | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| O cordel deve ser apenas disposto no suporte folheto | X | X | | X | | | 3 |
| O cordel pode estar presente em outros suportes para além do folheto | | | X | | X | X | 3 |

Fonte: A Autora (2017)

Como pode ser observado no Quadro 20, metade dos participantes entrevistados (3) ressaltou que o cordel deveria estar disposto apenas no suporte folheto. Costa (2008) advoga que se costuma estabelecer uma *relação metonímica* entre o gênero cordel e o suporte, numa espécie de interligação tão estreita que faz com que muitas pessoas usem o mesmo nome tanto para o gênero quanto para o suporte. Ficou saliente, na visão desses poetas, que, no caso do cordel, o gênero e o suporte se fundiam, eram inseparáveis, conforme materializado neste enunciado:

Tem que ser esse formato de livreto. Se não for, aí não é cordel. A origem do cordel vem de cordão, que eram onde as pessoas expunham as literaturas de cordéis feitas bem rudemente, pois não tinha gráfica, mas se fazia com os tipos móveis ainda - é um processo bem antigo que os jornais usavam. Então, como eles não tinham umas prateleiras ou estantes para exporem nas feiras, se pendurava nos cordões. Daí o nome cordéis, que vem de cordão. Então, essa tradição não pode ser perdida. Quando a gente tira esse formato de livreto, aí ele passa a ser um livro de poesias ou um poema normal em folha de papel ofício. Se eu pegar o conteúdo e colocá-lo em uma única folha de ofício, ele deixa de ser cordel. Ele é um poema em outro tipo de grafia. É um poema no livro, por exemplo. Pronto, eu tenho quatro poemas em um livro. No livro de Dorge Tabosa, eu escrevi quatro poemas que estão no livro dele. [...] Ficou um poema bom, mas não é no cordel. Se eu quiser, e eu ainda vou fazer, porque esse poema eu não botei num cordel ainda, eu posso botar ele no cordel. Aí, ele passa a ser um cordel. Mas, até então, ele é um poema dentro de um livro que fala de poesias (**Val Tabosa**).

Hoje, no entanto, temos nos deparado com outras realidades, diferentes daquela do cordel tradicional, pois este gênero tem aparecido, por exemplo, na tela do computador, nos livros, em revistas etc. Chartier (1999) argumenta que, com a revolução dos suportes ocasionada pelos avanços tecnológicos, modificaram-se radicalmente as formas de recepção dos textos (os modos de ler) e os modos de escrever dos autores. De acordo com o referido autor, um texto, em dado suporte textual, já não é mais o mesmo, caso seja modificada a base em que ele é fixado (suporte).

Com a passagem do códice ao monitor, emergiram novos modos de escrever, de ler e compreender uma obra literária. A tela do computador, certamente, impôs uma nova relação física, intelectual e estética com o texto, mas isso não significou, de modo algum, o desaparecimento do impresso ou da cultura manuscrita (CHARTIER, 1994). Ao referir-se a outros gêneros vendidos pelos folheteiros durante o início do século XX, J. Borges afirmou que

Em uma folha não é cordel, se chama canção ou poema. Vendia-se mesmo assim. Só o poema mesmo. Tinha muitos sobre vaqueiros, sobre amor... É mais coisa de amor mesmo. Ele é escrito da mesma forma que o cordel, os

versos são os mesmos, só que a maioria é em assunto de amor e tinha muito sobre vaquejada, a vaquejada do Sertão, a morte do vaqueiro... Eles inventavam alguma coisa e escrevia só uma página assim. Tinha umas grandes, mas a maioria era só meio ofício assim. Esse era o tamanho ideal. Tinha o título, o nome do autor e tinha os versos todinhos contando a história (**J. Borges**).

Como explica Ayala (2016), nos anos de 1970/1980, os poemas e as canções eram produzidos a partir de recortes de papel das capas dos folhetos que sobravam nas gráficas e eram vendidos nas bancas das feiras e mercados pelos folheteiros. Os poemas e as canções eram, portanto, narrativas de curta extensão, diferentemente dos folhetos. Essa é uma das razões pelas quais alguns poetas consideraram que o cordel não poderia ser escrito em uma única folha, estando desvinculado do seu *suporte prototípico* (COSTA, 2008), e classificado os poemas e as canções como espécies relacionadas ao gênero cordel, por ambos apresentarem semelhanças nos esquemas de rima e métrica.

Por que isso aqui é a capa do cordel e tem que ser assim o cordel. Tem a xilogravura, tem que ter o nome do autor, o título daquele cordel. Você tem que fazer o cordel, fazer a capa na medida certa. Eles fazem assim: dobram aqui, dobra aqui, aqui assim e corta. O cordel você tem que fazer a xilogravura, o nome do autor e o título daquele cordel também (**Paulo Pereira**).

Como temos vindo a sustentar, atualmente, o cordel possui suportes extremamente variados, já que encontramos textos desse gênero em livros, revistas, *facebook*, sites da *internet*, etc. Porém, concordamos com Marcuschi (2003) sobre a preferência dos gêneros por algum suporte específico. No caso do cordel, o suporte tradicional é o folheto. Os poetas Val Tabosa, J. Borges e Paulo Pereira entendiam que essa tradição devia se manter pura e autêntica para que não pudesse se perder.

Sob outra perspectiva, os depoentes Diosman Avelino e Jailton Pereira expressaram que o suporte era apenas o “portador” do texto. O folheto era “mais para ser comercializado, e se não tiver nesse formato, se esse texto aqui estiver em quatro folhas dessas aqui, ele é um cordel, não deixa de ser. Aqui é uma literatura de cordel, mas aqui ele é um folheto de cordel”, disse Diosman. Em sentido complementar, Jailton e Zé Guri argumentaram:

Esse aqui quando foi lá para o concurso só foram as folhas mesmo dentro do envelope. Aí, depois foi que a produção, quando selecionaram os ganhadores, fez ele fechadinho. Agora, se você quer vender como cordel é legal que seja assim em livreto. Esse aqui que eu fiz em uma folha é cordel, ele não deixa de ser cordel de jeito nenhum. Esse negócio do cordel é pela aquela questão cultural de vender no cordão, das feiras. Aí, não deixa de ser uma poesia de cordel, porque não está assim, não deixa de ser não. É literatura cordel, porque ficou popularmente conhecida dessa forma. Poderia ser poesia popular ao invés de cordel, mas como é o nome que as

gerações, há gerações usam cordel, aí ficou. Não sou contra falar: “Olha aqui o meu cordel”. E, de repente, ele me dá uma folha dessa. Vou ler tranquilamente como cordel mesmo (**Jailton Pereira**).

O cordel de uma página, como eu disse, é poema ou canção e que é cordel também. Mesmo sendo uma página é cordel porque tem o verso da poesia, é o mesmo autor, sabe? Só que a diferença é que tem canção, poema. Antigamente, tinha outro menor ainda que era o soneto. Soneto, canção, poema pode colocar com cordel, porque são tudo da mesma bagagem, tudo é poesia. O cordel quer dizer aquilo que pendura no grampo, no pegador de roupa, no cordão. É o cordel. Aí, é a mesma coisa. Tanto faz ser grande quanto pequena. É tudo cordel (**Zé Guri**).

Reconhecemos que o suporte condiciona a relação do leitor com o texto, entre o escritor e o texto e entre o escritor e o leitor: o mesmo cordel impresso ou inserido no *site* de *internet* será lido de modos diferentes. Assim, “O gênero e o texto são os mesmos, mas a relação com o leitor é diferente em um ou outro caso” (COSTA, 2008).

Os cordelistas com mais idade (J. Borges, Zé Guri e Paulo Pereira), também, mencionaram que houve uma diminuição no número de páginas, sobretudo em comparação a décadas passadas, em que se publicavam folhetos bastante extensos. No que toca, em particular, ao número de páginas, J. Borges asseverou:

Olhe, cordel sempre tem páginas pares: 4 páginas, 8, 16, 24, 32. Os cordéis são mais publicados nesses números. Agora, existe com 40 páginas, com 48, existe com 62, mas existia. Existe, mas não é mais publicado hoje, porque esses grandes assim não são mais vendidos (**J. Borges**).

Como já dissemos, o número de páginas dos folhetos é par devido ao fato de que a folha de papel dobrada em quatro forma um folheto de 8 (oito) páginas, duas folhas dobradas compõem um de 16 (dezesesseis) e assim por diante. Têm-se prevalecido folhetos curtos, de 4 (quatro) e 8 (oito) páginas. Como informa Abreu (2006a), o número de páginas não influi apenas no tamanho do folheto, mas determina também os temas dos escritos. Para a autora, os folhetos de 8 (oito) páginas destinam-se aos assuntos do cotidiano, os fatos jornalísticos, bem como os desafios e pelepas. Aqueles com 16 (dezesesseis) páginas ou mais são chamados de romance. Quanto a esta questão, Paulo Pereira se pronunciou assim:

Tem de 8, tem de 16 e tem de 32. O de 16 já é romance. Esse aqui só são 8, olhe. Aqui é 8 páginas, são 24 estrofes. Aqui: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. É 8 sem contar a capa e a contracapa; só conta o miolo. Isso aqui é pra você saber o título, saber o autor. Romance é 32 e tem de 36 também. Essa do Ipojuca eu não sei. Essa do Ipojuca não é cordel não, é uma poesia. Não é em formato de cordel, porque ele tem parte mais e parte menos. Tem estrofe maior e estrofe menor. Aí, não é cordel, é uma poesia (**Paulo Pereira**).

É mister enfatizar que as delimitações no número de páginas referem-se às publicações dos cordéis no suporte folheto. A restrição das páginas não é, portanto, um elemento definidor do gênero, como já o demonstramos.

No mínimo 8 páginas agora, né? E acabou-se, eu acho, com 42. Não tem mais. Com 32 ainda existe. Só que os clientes quando chegam não querem mais de 32, querem do menor que é pra aprender, pra dar tempo ler e tal. Trinta e duas páginas é um livro que poderia ser outra coisa melhor ou mais do que cordel, porque os leitores não querem ler de uma vez só como a gente lia antigamente. Só que, assim, tem cordel com uma página só, mas ele não é considerado folheto. Tem uma divisão, mas pode ser cordel, porque é verso, é poesia (**Zé Guri**).

Os poetas com mais idade (J. Borges, Paulo Pereira e Zé Guri) não faziam uso da *internet*, a não ser quando recorriam a pessoas que digitavam os cordéis e os imprimiam. Por outro lado, os mais jovens (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) mantinham outras relações com as tecnologias digitais, utilizando-as inclusive como meio para obter informações diárias, divulgar eventos, participar de grupos de poetas, compartilhar cordéis através do *facebook*, *blogs*, entre outros.

Para Lucena (2016), as mudanças dos suportes representam uma tentativa de introdução da literatura de cordel no mercado editorial brasileiro, nos estudos acadêmicos e de emponderamento dos poetas por outras novas formas de publicação que extrapolam os folhetos.

5.1.5 Conteúdo temático

Optamos por inserir o conteúdo temático nos aspectos sociodiscursivos do gênero por compreendermos que “o que se diz” está vinculado ao “para que” e “para quem se diz”. O conteúdo do dizer é, pois, influenciado pelas condições de produção discursiva (interlocutores; propósitos comunicativos; suporte). Ramos e Pinto (2015) declaram, com isso, que são de mais valia os estudos que se voltam às peculiaridades do cordel e às suas finalidades de comunicação do que aqueles que pretendem apenas apresentar um sistema de classificação temática deslocada do contexto de produção.

Por conseguinte, não buscamos apresentar uma listagem de temas presentes nas produções literárias dos poetas, pois reconhecemos que as temáticas são diversas e derivam, em geral, da vivência particular de cada autor. Por certo, essa questão da classificação temática no âmbito da literatura de cordel despertou o interesse de muitos pesquisadores ao longo dos anos. Entretanto, Santos (2007, p.32) tem advertido, com certo teor de denúncia,

que muitos desses estudos que procuram demonstrar os temas recorrentes nos cordéis na realidade têm como pretensão “mostrar, exoticamente, que, apesar de o autor popular ser um homem simples, preocupou-se com temas os mais diversos, como se estivesse descobrindo o mundo e seus semelhantes, emergindo das trevas profundas da ignorância”. Ademais, os critérios utilizados para a classificação dos cordéis por “ciclos temáticos” são bastante imprecisos.

Propomo-nos, à vista disso, refletir sobre os conteúdos temáticos dos cordéis que se relacionam tanto com o nível sociodiscursivo quanto com o nível linguístico, sem a intenção de enumerar todos os temas. Ao tratarmos, nesta seção, sobre conteúdo temático, não estamos nos referindo ao assunto específico de um texto, “mas a um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2006, p 62). Tais proposições fizeram-nos perscrutar os seguintes questionamentos: “Que assuntos podem ser abordados em um cordel?”, “Qual o assunto desse cordel?” e “Você costuma realizar alguma pesquisa sobre o tema do cordel? Onde? Por quê?”.

Os poetas verbalizaram inúmeros temas que dificultaram qualquer tentativa de categorização. Desta feita, concordamos com Ramos e Pinto (2015, p.54) acerca de que as classificações do cordel orientadas pelo tema agem no nível do gênero onde mais vigorosamente atuam as forças de expansão, responsáveis pelas inovações, o que “torna praticamente impossível qualquer busca de classificação mais sedimentada e/ou definitiva”. Existe uma grande variedade de temas dos cordéis, como, aliás, já sublinharam estes autores e que foi reconhecida pelos próprios cordelistas, como ficou evidente neste extrato da entrevista:

Olhe, os meus temas são variados. Eu faço falando em floresta, em animais, o que aconteceu no dia-a-dia. É você querer fazer. Faço de quem leva gaia, de quem bota gaia, dos passarinhos, do rio Ipojuca, de amor, de brincadeira...[...] Você pode falar na fundação de uma escola, você pode falar numa feira, você pode falar numa vizinha ruim, qualquer tema você pode fazer cordel. Qualquer tema dá cordel. Você vai a uma viagem, gostou daquela viagem, aí você vai escrever um cordel sobre aquela viagem que você fez mostrando como aconteceu (o que você comeu, por onde você andou, onde você dormiu...). O cordel é uma leitura importante. Você tem um namorado, marido ou se separou, aí você pode fazer um cordel sobre separação. Tudo dá cordel. A questão é você saber a métrica, a rima e a oração, sem fugir daquele assunto (**Paulo Pereira**).

Todos os poetas (6) conseguiram identificar os temas dos seus cordéis rapidamente quando perguntamos “qual o assunto desse cordel?”. Os folhetos, em geral, abarcavam duas linguagens, a verbal e a visual, que permitia o acesso imediato, por parte do autor e leitor, do

tema do texto. Para melhor firmar o exposto, destacamos, a seguir, algumas falas consoantes este entendimento:

O assunto desse aqui é “A solidão da donzela e a precisão da viúva”, como tá no título. É solidão da donzela, porque ela só, né? A viúva sozinha também, já é parecida uma com a outra. A donzela mora mais o pai e tal, mas na base do marido ela é sozinha. No caso da viúva, ela pode estar com quem for, mas é sozinha também. Aí, eu bolei aqui uma história da solidão da moça e da precisão da viúva que são quase iguais (**Zé Guri**).

Pensa bem, se você...Veja aqui. Dá uma olhada pra o tema e pra essa capa, o que é que você imagina que é o maior trauma do Nordestino?... É a seca. É exatamente isso. Por isso, a importância da imagem. A imagem já retrata, né? (**Diosman Avelino**).

Posto isso, atestamos ainda que a escolha dos temas, por parte dos poetas, dependia da finalidade e dos objetivos que queriam alcançar, bem como do público-alvo que se visava atingir.

Tem vários segmentos na poesia, por exemplo, tem movimentos escolares em que os professores nos convidam para que a gente possa dar uma aula de poesia. É como se fosse uma aula meio show, que serve para mostrar como se fazer um cordel, mas também se escuta as poesias declamadas. Então, nesse público se tem professores e alunos. Os alunos, geralmente, na fase jovem e também tem os alunos do EJA. Ontem à noite, nós fizemos uma apresentação assim. E também tem encontros de poesia com cantadores de viola. Aí o público já é bem diferente. Não são estudantes, não são professores, mas são apologistas, que são aquelas pessoas que curtem e gostam da poesia. Ai é um público que, com certeza, os aplausos são garantidos. Os cordéis que faço e recito dependem do público. Pronto, ontem mesmo nós fomos para escola e lá eram estudantes e a professora de português que estava lá. Então, eu fiz um poema que fala da língua portuguesa e esse é o lugar ideal para recitar essa poesia. Como eu gosto muito de ler a bíblia, nós somos convidados a dar palestras em movimentos religiosos e nesses movimentos religiosos eu uso muito poesias religiosas que prende muito a atenção. [...] Aí, o poder da poesia é esse. É muito interessante, porque o poder da poesia desperta a curiosidade nas pessoas (**Val Tabosa**).

A abordagem de um tema requeria, do autor, o domínio das informações das quais iria tratar no texto. É relevante ressaltar que ainda que todos os poetas tenham declarado fazer algum tipo de pesquisa sobre os temas dos cordéis (nomes de pessoas, descrições de lugares e outros) com o objetivo de melhor conhecê-los, apenas os poetas mais escolarizados recorriam à *internet* para estes fins, já que o acesso à informação na *internet* é mais fácil.

Qualquer um. Qualquer assunto você pode falar dele. Agora, nem todo poeta pode falar de qualquer assunto. Aí é diferente. Tem que ter conhecimento dele. Se você me disse assim: “Me fale do computador”. O que é que vou dizer? Vou dizer que tem um monitor, tem um CPU e vou terminar por aí, porque eu não sei desmanchar um computador e nem montá-lo. Então, pra que você fale, você tem que conhecer. Então, pra fazer esse poema vou ter que estudar, vou ter que pesquisar, vou ter que... Por isso que eu digo que um poema você pode fazer com qualquer assunto, mas nem todo mundo pode fazer, porque tem que ter conhecimento. [...] Quando a gente pega um tema, às vezes, eu procuro na internet. Hoje, o livro a gente não usa mais, né? A internet está tão fácil. Por exemplo, eu participei de um concurso de literatura de cordel falando sobre o Nordeste. Então, eu pesquisei na internet os pontos principais, as culturas de cada estado do Nordeste. Então, eu não tinha conhecimento, mas a internet favorece muito. Aí, quando você tem a história, você pega os fatos e coloca a rima nos fatos. Tem também o estilo da poesia, né? (**Val Tabosa**).

Seguidamente, perscrutamos os poetas sobre os cordéis contarem ou não uma história: “Todo cordel conta sempre uma história? Por quê?” e “Esse cordel conta uma história? (não sendo uma história, o que é esse cordel?)”. No Quadro 21, reunimos as respostas dos poetas para esses questionamentos.

Quadro 21 – Caráter narrativo ou não dos cordéis

| Caráter dos cordéis | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Os cordéis não, necessariamente, se tratam de histórias. | X | | X | X | X | X | 5 |
| Os cordéis sempre contam histórias | | X | | | | | 1 |

Fonte: A Autora (2017)

Dois tipos de respostas foram dados ao primeiro questionamento, a saber: 1) entendia que havia cordéis que se tratavam de histórias e outros que não e 2) compreendia que todos os cordéis referiam-se a histórias. Para quase todos os cordelistas, com exceção de Paulo Pereira, no cordel não vigorava apenas a narrativa, pois existiam outras formas de expressão que escapam a essa estrutura, a exemplo das pelejas e abecês.

Às vezes não é uma história. Eles vão informando em algumas estrofes, mas sem ter uma história definida com começo, meio e fim. Vai falando das coisas, mas não tem sequência. Então, não precisa ser uma história até o fim. Pronto, posso dar um exemplo. Pode ser um cordel sobre a feira, mas eu posso falar do ambulante. Não é obrigado contar a história da feira, assim. É tipo uma reportagem. Uma reportagem nem sempre conta uma história, às vezes ela apenas denuncia... Sobre a questão crítica, o cordel

pode ser também pra denunciar algo. [...] Acho que se encaixa aí o cordel “Nosso Brasil é assim”. Aí, é uma parceria minha com Dorge.

No Brasil que eu vejo todo dia
 Tem sem terra, conflito e tem ladrão
 Crianças sem ter educação
 Que padecem com fome e agonia
 Tem mendigo em toda periferia
 Mas tem gente ricaça bem contente
 Que pro pobre só olha indiferente
 Duvidando da sua honestidade
 Pois são poucos que tem capacidade
 De um gesto bondoso e consciente

Tem um povo que luta bravamente
 Que trabalha no sol, vai pro roçado
 Mas tem sempre um bandido deputado
 Que não está nem aí pra essa gente
 Esse é bom e muito competente
 Quando é pra roubar nosso povão
 Emprego só dá ao seu irmão
 Ele é rei se tratando de egoísmo
 Sabe bem praticar o nepotismo
 E que se dane o futuro da nação

No meu modo de ver, eu não estou contando uma história, eu estou fazendo uma análise do contexto e dando umas agulhadas necessárias. Eu acho que pode ser dessa forma. Pode-se fazer uma análise, pode criticar e não só contar histórias. O que são histórias? Geralmente, gracejo, porque começa com um personagem e conta até o fim o que foi que aconteceu. Geralmente é assim. Aí, tem as histórias reais com as pitadas inventadas e tem as que são inventadas mesmo, só pra fazer graça mesmo. O cordel em si é gracioso, mas não é necessário que ele seja uma história verídica. O poeta pode usar e abusar (**Jailton Pereira**).

A narração é um tipo de texto que apresenta uma sequência de fatos, reais ou fictícios, nos quais os personagens atuam em um determinado tempo e espaço. Detendo-se, também, a essa questão, Santos (2009) explica que, embora a narratividade seja predominante nessa literatura, ela não é determinante para classificar se um texto é ou não cordel. Esse entendimento parece se diferenciar do relato de Paulo Pereira, que pode não dominar suficientemente o termo metalinguístico “história”. O próprio exemplo que ele fornece (do pai) não remete a uma história.

E num é contando aquilo que aconteceu? É uma história. O cordel é contando o que acontece, uma história. Digamos, você tem seu pai, você ama o seu pai, aí pode fazer um cordel privilegiando o seu pai. Aí, você vai fazer um cordel só falando em seu pai, no amor que ele lhe dedica, que dedica à família, dizendo: meu pai é assim... , meu pai foi assim... Aí faz o cordel (**Paulo Pereira**).

Partimos do entendimento de que um texto narrativo pode conter elementos da descrição ou argumentação, mas sem perder as características predominantes da narrativa. Galvão (2006), ao analisar 8 (oito) folhetos, evidenciou que a maioria das histórias tinha características de narrativa e, mesmo aqueles que não contavam uma história, dedicavam grande parte do texto à narração. Eram poucos os casos em que as estrofes apresentavam descrição ou análise de um fato.

Por fim, não podemos desconsiderar que no cordel há, em certa medida, uma relação de dependência entre forma e conteúdo temático. Assim, forma e conteúdo são elementos interdependentes, embora cada um desses mantenha características próprias. Focaremos nos aspectos composicionais do gênero na seção seguinte.

5.2 Os conhecimentos verbalizados pelos poetas sobre os aspectos composicionais do gênero cordel

Existem princípios sócio-historicamente constituídos e regras específicas que norteiam a escrita de textos do gênero cordel. Segundo Abreu (2006) e Terra (1983), é desde o final do século XIX e início do século XX, mais precisamente na década de 1920, que se começam a definir as características formais dessa literatura. É nesse período também que se estabelece no Brasil o processo de edição, comercialização e a formação do público leitor/ouvinte dos cordéis.

Apesar de o início da publicação mais sistemática dos folhetos nordestinos ser atribuído ao poeta Leandro Gomes de Barros, no século XIX, é somente no começo do século seguinte, como já dissemos anteriormente, que o poeta e editor João Martins de Athayde introduz inovações na impressão dos folhetos. Através desses poetas foram fixadas as regras de criação poética e de impressão (GALVÃO 2006).

Para todos os cordelistas que entrevistamos é, justamente, a obediência às normas de métrica, rima e oração que definem um “bom” cordel. Este foi um dado também presente nas entrevistas etnográficas realizadas por Resende (2010), entre 2002 e 2004, com diversos cordelistas e editores. Corroboramos ainda com esta autora acerca de que a criação de padrões fixos para as estruturas estróficas, rítmicas e métricas auxilia na composição dos cordéis e permite que os versos sejam memorizados com maior facilidade, tanto pelos leitores/ouvintes quanto pelos próprios poetas. Dessa maneira, Abreu (2006b) observa que estas regras, ao invés de se constituírem como amarras, são necessárias para a criação dos

versos. À luz dessas considerações, vejamos, no fragmento da entrevista a seguir, o que disse o poeta Val Tabosa:

Entrevistadora: Para o senhor, o que é necessário que um texto tenha para ser considerado um bom cordel?

Val Tabosa: Rima, métrica e oração. Rimas são as terminações das palavras. Tem rimas fonéticas e as rimas consoantes. [...] Também tem a Oração. A oração é o enredo, é a história. Às vezes, você pode fazer várias rimas, mas não ter conteúdo agradável. O que vai acontecer na próxima estrofe, né? Então, isso é a oração. Outra coisa importante no cordel é a metrificação. Na metrificação é importante as sílabas de cada verso. O verso é a linha. Uma linha. Então, a gente constrói o verso em sete sílabas e em dez sílabas. Às vezes passa uma, mas tem a consideração da sílaba poética. Ela deve ser a tônica ou a sílaba poética [...].

Notamos, neste excerto do depoimento de Val, que a rima, a métrica e a oração constituem aspectos essenciais do gênero, isto é, a sua “superestrutura”. Para todos os entrevistados, os textos que não obedecem, simultaneamente, essas três regras não podem ser considerados literatura de cordel, mesmo que sigam isoladamente uma ou duas delas. Esse tripé (rima, métrica e oração) que sustenta o gênero, embora faça parte do discurso “oficial” dos poetas, foi descrito por eles com maior ou menor grau de detalhamento. J. Borges, Val Tabosa e Jailton Pereira, por exemplo, pareceram fornecer respostas mais elaboradas, exemplificando os fundamentos do cordel – excetuando a métrica, no caso de J. Borges. Alguns participantes, inclusive, demonstraram mais facilidade de explicitar verbalmente as regras de rima do que, propriamente, aquelas que envolviam a metrificação.

Diante disso, nas próximas subseções, discutiremos sobre a estrutura composicional do gênero com base nas verbalizações dos cordelistas. Reconhecemos, conforme Ferreira e Spinillo (2003), que refletir sobre a estrutura do texto é uma atividade complexa, pois demanda uma ação deliberada a respeito da sua forma e organização, dado que, quando conversamos ou escrevemos um texto, nem sempre refletimos, deliberadamente, sobre a estrutura ou a função da língua da qual estamos fazendo uso por termos a impressão de que a linguagem flui automaticamente, sem maiores esforços. Nessas situações, pouca importância é atribuída à estrutura interna do texto, ao modo como ela está organizada ou, ainda, pode ser manipulada.

5.2.1 *As rimas*

Na presente seção, pretendemos demonstrar as verbalizações dos poetas acerca da rima. Para tanto, indagamo-los do seguinte modo: “É necessário que todo cordel tenha rima? Por quê?” e “Nessas estrofes, quais palavras rimam? Por quê?”. Como já anunciamos no

referencial teórico, a rima é uma das dimensões da consciência fonológica, que consiste em uma habilidade metalinguística relacionada à reflexão consciente sobre as propriedades sonoras das palavras, dissociando-as do seu significado, e à segmentação das palavras em sons (SOARES, 2016).

Existe ainda uma discussão entre os pesquisadores acerca da consciência fonológica: afinal, seria ela uma habilidade que aparece antes, durante ou depois do processo de alfabetização? Soares (2016) explica que, para alguns estudiosos, certos níveis de consciência fonológica, como a sensibilidade à rima, desenvolver-se-iam espontaneamente nas crianças, e também em adultos analfabetos, como consequência do crescimento linguístico e cognitivo, embora isso não signifique, necessariamente, que eles sejam capazes de pronunciar os segmentos das palavras que as representam.

Concebemos, ainda, em consonância com a autora, que a rima tem, em português, um duplo significado: no primeiro, de uso restrito, ela é entendida como uma unidade intrassilábica que se soma ao ataque (*onset*)⁴³ na constituição da sílaba (*rima da sílaba*); no segundo, a rima designa a semelhança entre os sons finais de palavras (*rima das palavras*), comumente a partir da vogal ou ditongos tônicos, mas também entre fonemas finais de palavras oxítonas e entre uma ou duas sílabas finais das palavras. Nesta pesquisa, então, voltar-nos-emos, especialmente, para esta segunda definição.

Na investigação conduzida por Roazzi e outros (1994), que buscou analisar as habilidades de consciência fonológica entre sujeitos repentistas e não repentistas, foram realizadas tarefas com 41 pessoas (sendo 22 repentistas e 19 não repentistas) de baixo nível socioeconômico e que eram capazes de ler e escrever. Estas tarefas foram distribuídas em três categorias, sendo estas: tarefas de controle (testes de inteligência e memória verbal); tarefas de leitura (leitura e escrita de palavras) e tarefas de consciência fonológica (tarefa de inversão de fonemas, tarefa de inversão de sílabas, tarefa de semelhança e detecção de rima e aliteração, tarefa da língua do “P” e tarefa de produção de aliteração). Constatou-se, através destas várias atividades de consciência fonológica, que houve diferenças significativas entre os dois grupos apenas na atividade de inversão de fonemas e que os repentistas se saíram melhor na tarefa de segmentação fonêmica do que os indivíduos não repentistas.

⁴³ Quando referimo-nos ao ataque ou *onset* em uma sílaba, estamos nos remetendo à posição silábica que envolve os segmentos que precedem a vogal da sílaba. Usando como exemplo a sílaba “lar”, a consoante (l) está na posição de ataque e a rima concerne a todos os segmentos que não englobam o ataque (ar).

Uma das explicações dadas pelo autor foi a de que a produção de repente exige dos poetas uma capacidade de análise do final (rima) e global da palavra (métrica), o que os levaria a ter uma consciência fonológica mais aprimorada. Dentre outras coisas, este estudo também revelou a importância da leitura na detecção de rimas pelo grupo de não repentistas, o que não ocorreu entre os repentistas, provavelmente por terem muita prática em lidar com rimas, devido à própria profissão, resolvendo com maior facilidade esse tipo de tarefa.

Todos os cordelistas que entrevistamos (6) apontaram a rima como um dos elementos determinantes para qualificar um texto como sendo do gênero cordel: “Se não tiver rima, eu mesmo não considero cordel não” (J. Borges); “Todo cordel tem que ter rima, porque é uma característica do cordel” (Val Tabosa); “Se não tiver, não é cordel. Alguém pode chegar e dizer, o cara que faz, que é cordel, mas não é não. O cordel tem que ser uma poesia popular. Poesia popular, se não tiver rima, não é poesia” (Jailton Pereira).

Em contrapartida, as justificativas dadas por eles sobre a necessidade de haver rimas nos cordéis foram diferentes, o que nos permitiu agrupar as explicações em três categorias: 1) o texto que não contém rima é considerado prosa; 2) a literatura de cordel brasileira apresenta rima, diferentemente da portuguesa, que não seguiria padrões de rima e métrica e, por isso, não seria cordel em sentido estrito; 3) o texto que não apresenta rima não seria cordel, mas não é apresentada nenhuma justificativa para isso. Tais dados podem ser observados no Quadro 22 que segue:

Quadro 22 – Justificativas atribuídas pelos poetas para a necessidade de rima nos cordéis

| Justificativas | Nome dos Poetas | | | | | | Total |
|---|-----------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| O texto que não contém rima é considerado prosa | X | | | X | | X | 3 |
| A literatura de cordel brasileira apresenta rima diferente da literatura de cordel portuguesa | | | | | X | | 1 |
| O texto que não apresenta rima não é cordel | | X | X | | | | 2 |

Fonte: A Autora (2017)

Na categoria 1, as justificativas de alguns poetas estavam direcionadas à rima como elemento definidor do cordel e capaz de distingui-lo da prosa (gênero literário que não está sujeito à rima).

Se não tiver rima eu mesmo não considero cordel não. Eu considero o formato só, o formato que é de cordel, mas a escrita eu considero que é um livreto de prosa, escrito em prosa (**J. Borges**).

A literatura de cordel, a cultura popular tem rima e se ela sair desse padrão vai ser poesias eruditas como a de Mario de Andrade e a poesia de Cecília Meirelles, que contam um conteúdo muito forte, mas não têm rima O que não deixa de ser poema, mas não é cordel e, também, não é popular. É uma coisa erudita, uma coisa mais profunda, para intelectuais. A rima é popular e a cultura também, da tradição e da modalidade, aí é popular. Por isso que o cordel é considerado uma cultura popular, diferente das poesias de Mario de Andrade, de Câmara Cascudo, que são todos poetas renomados, mas que as rimas passam bem longe deles (**Val Tabosa**).

Poesia popular, se não tiver rima, não é poesia. Ela pode ser outro tipo de poesia, menos de cordel. Não pode ser poesia de cordel, não pode ser repente, não pode ser toada, porque não rima. Eu nunca li não um cordel sem rima. Agora que num concurso em que eu fui júri há um tempo, um senhor fez. Era um senhor mesmo que eu cheguei até conhecer depois. Aí, não tinha rima não. Ele até fez a sextilha, mas não tinha rima. Pronto! Já não tinha chance nenhuma porque que eles elaboram um edital lá falando: tem que ser assim e assim, obedecendo aos padrões métricos, de rima, oração em geral. Aí, esse senhor fez assim. Ele fez um... Tipo a estrofe em sextilha (estou citando a sextilha, por exemplo). Ele fez num esquemazinho, mas não tinha uma rima não. Aí, não teve como... Porque estava pedindo que fosse assim. Isso eu diria que é uma prosa. Aí, dizem: “Um cordel pode ser em prosa?”. Pode, porque pode tudo desde que tu queira fazer. Agora, eu não acho legal definir como um cordel, chegar e vender junto com o de Jéneron, por exemplo, que tá falando... Ele tem aquele sobre os estremeço no morro. Aí, eu chego com um que tá um texto sem rima e botar lá no meio. Um é cordel e o outro é um texto em prosa. É o meu modo de ver (**Jailton Pereira**).

A categoria 2, representada pela resposta de Diosman, voltou-se para a diferenciação do cordel brasileiro e da literatura de cordel portuguesa. Reconhecemos, também, que o cordel brasileiro possui formas fixas, rigidamente estabelecidas quanto à métrica, à rima e à oração, diferentemente da literatura de cordel portuguesa, em que não há tal uniformidade (ABREU, 2006).

Dizem que o cordel veio de Portugal, num sei o que e tal... Mas eu digo pra você: pra mim, o cordel nasceu foi no Brasil. Acho que cordel é 100 % brasileiro. Eu ainda não me aprofundi pesquisando, ainda não li nenhuma literatura de lá, que seria um cordel de outro país, mas dizem também que era sem métrica, era sem rima. Então, pra mim, se era sem rima não era

cordel. Pra mim o cordel é 100 % brasileiro. O cordel tem que ser nacional mesmo, principalmente nordestino (**Diosman Avelino**).

Na categoria 3, observamos que alguns dos poetas (Zé Guri e Paulo Pereira) tiveram dificuldade de verbalizar as razões pelas quais a rima era um componente substancial do cordel, ainda que reconhecessem a sua importância. As palavras de Zé Guri e Paulo Pereira que passaremos a transcrever ilustram tal afirmação:

O cordel é a poesia, poesia de cordel. Aí, se não tiver rima, não é poesia. Tem de ter. Se tiver a rima pode ser cordel, mas... Esse aqui mesmo não é. Esse aqui com o nome literatura de cordel [na capa] não é cordel mesmo. Deixa eu ver aqui...Não rimou aqui SENHOR com FALOU, ENTROU. Não está rimado não. LIBERDADE dá AMIZADE, BONDADE, SAUDADE, CIDADE, mas COMPADRE só dá PADRE ou COMADRE. Entendeu? Aí, botaram como cordel, mas não está rimado. É, mas não está certo não (**Zé Guri**).

Se não tiver rima não é cordel. Tem que ter rima, metrificar. Olhe, é rima, métrica e oração. O cordel tem isso tudo. Agora, você vai fazer um cordel assim de doído, mas não tá certo. Você não pode botar uma palavra que não rime direito. Você tem que rimar. Se não rimar na escrita, tá errado (**Paulo Pereira**).

As declarações dos entrevistados permitiram-nos perceber duas tendências quanto aos conhecimentos sobre a rima: aqueles que conseguiam explicitar verbalmente motivos para que o cordel teria rima (categorias 1 e 2) e aqueles que não o faziam, apesar de considerarem a rima como um elemento obrigatório na estrutura desse gênero (categoria 3). Faz-se importante destacar, também, que algumas experiências eram comuns ao último grupo de poetas: Zé Guri e Paulo Pereira trabalharam, quando jovens, como folheteiros, apresentavam recortes etários bastante semelhantes (67 e 71 anos e, dentre os entrevistados, eram uns dos que tinham menor tempo como produtores de cordel). Já J. Borges, Val Tabosa e Jailton Pereira, ainda que pertencessem a diferentes gerações, tratava-se dos cordelistas com maior tempo como escritores do gênero.

Além do aspecto salientado, notamos que, através das respostas à questão posta “Quais as palavras rimam? Por quê?”, não havia discordância entre os cordelistas quanto à importância da rima, inclusive para os poetas Zé Guri e Paulo Pereira. Os 6 (seis) participantes entrevistados conseguiram identificar as rimas presentes no folheto de sua própria autoria e apontaram a existência de dois tipos de rimas comumente utilizadas nos textos do gênero cordel: rimas consonantes ou consoantes (correspondência total dos sons e da grafia) e assonantes ou fonéticas (coincidência sonora desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema, mas não gráfica). Extraímos das entrevistas algumas declarações que nos parecem elucidar o que dissemos agora, como, por exemplo, o seguinte relato:

Rimas são as terminações das palavras. Têm rimas fonéticas e as rimas consoantes. As rimas consoantes são as rimas que terminam com as letras iguais. E as fonéticas... Por exemplo, eu digo MEL e digo CÉU, rimou, mas a grafia é diferente. Se eu digo CORAÇÃO e digo AÇÃO, as rimas são iguais, mas a grafia também é igual. Então, quanto mais as rimas forem consoantes melhor, mas o que vale é a rima. As fonéticas são as rimas em que a grafia é diferente, mas o som é igual, como eu dei o exemplo (CÉU e MEL). Se escreve diferente, mas se rima igual. Isso é possível dentro da poesia (Val Tabosa).

Na referida fala, percebemos que para Val Tabosa as rimas ideais são as consoantes, ainda que os usos das rimas fonéticas fossem também possíveis no cordel. Na mesma direção, Zé Guri nos explicou sobre as escolhas das rimas, tal como podemos evidenciar neste trecho:

[...] Então, quer dizer que aqui foi três palavras rimadas [aponta para o cordel]. Aqui chegou a CANTORIA pra rimar com VENTANIA. GURI, CARIRI e ALI rima. CANTORIA rima com VENTANIA. Aqui eu botei CORAGEM, VIAGEM e LAJE. Essa aqui é seis. Aqui é sextilha. ALGUÉM rima com BEM. Essa parte aqui [a primeira linha] fica parada. A segunda rima com a quarta e a sexta. **Pra dar certo mesmo tem que ser a escrita igual, porque quando não tá igual não rima não.** O poeta velho disse: “Você pra ser cantador tem de pegar um folheto do melhor que tem e olhar os versos se rimam ou não rimam. Sabe?”. Aí, esse aqui é um dos melhores (A donzela Teodora, de Leandro Gomes de Barros). Acho que aqui é tropeçar ou é tropeço? É “torpeza”. E aqui é “acesa” e aqui é “surpresa”. Todos eles são assim. É por que, às vezes, um “Z” como “JOSÉ”... Num tem gente que bota um “Z” e outro bota um “S”? É um “S” no som de “Z”. Tem letra que cabe. O “Z” tem vez que pega o “S”. **SUPRESA, ACESA e TORPEZA eu rimo. Se não tiver certo, então eu não sei não.** Tem muitas coisas assim, como JESUS com CRUZ. JESUS eu rimo com CRUZ. Todo poeta rima com CRUZ, mas parece que a letra é diferente. Ou não? Mas é rimado. Por que o som só não dá assim: CANTOU e CANTOR, mas JESUS com CRUZ tá rimado. ACESA com BELEZA ou MASSA com PRAÇA ou com CACHAÇA. **Eu rimo tudo. Se não tiver rimado, então tem pouca gente errado.** Por que CACHAÇA, PRAÇA, MASSA, FAÇA, TAÇA, muda a letra mas está rimado. **E se for pra rimar do jeito que a letra é vai ter pouco cabra certo (Zé Guri).**

Todos os poetas (6) pareciam, assim, reconhecer, implícita ou explicitamente, que as rimas consoantes, por serem mais difíceis de serem usadas, seriam consideradas “perfeitas” (idealização), mas poucos utilizavam exclusivamente este tipo de rima, porque, de fato, davam menos opções de criação poética ao cordelista. Zé Guri reportou-se, no enunciado exposto mais acima, ao desconhecimento que, muitas vezes, ocorre em relação à grafia correta das palavras, como a questão do uso do S e Z (ortografia), pelo fato de que um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, assim como o inverso (uma mesma letra pode representar mais de um som).

Para Jailton Pereira, nos concursos de literatura de cordel, por exemplo, somente as rimas consoantes devem ser empregadas. Sem embargo, quando não é o caso, a regra pode ser flexibilizada, mesmo que ele tenha feito questão de dizer que preza pela “rima verdadeira” quando está escrevendo à vontade.

A rima deve sempre obedecer aquilo que eu já falei: a rima consoante, que é considerada a rima verdadeira e não aquela rima disfarçada (chamada fonética ou sonante), tipo CANTAR e CEARÁ, tipo VIOLA e HORA. Esse tipo aí de rima não serve. Se o cordel tiver uma rima sonante, ele já começa perdendo um ponto aí, no caso do concurso. **Pra você escrever um trabalho que você não está sendo analisado é diferente.** Embora até quando eu faça à vontade, eu também busco prezar por isso que você me perguntou sobre o que o cordel tem que ter pra ser bom. Aí, eu sempre prezo pela rima, métrica e oração (**Jailton Pereira**).

Faleiros (2006) explica que ainda há uma discussão sobre o que caracteriza a reiteração total dos sons, tendo em vista que a grafia nem sempre corresponde ao que se pronuncia. Esta é, aliás, uma das fronteiras, segundo o autor, que separa os estudos clássicos de rima dos estudos linguísticos. Nestes últimos, a rima é classificada a partir dos sons e não da grafia das palavras.

Conforme J. Borges, as rimas ainda podem ser classificadas de três maneiras: rimas positivas (as sílabas finais dos versos têm sons e grafia idênticos); rimas comparativas (composta por sílabas finais cujos sons são semelhantes, mas se distinguem na ortografia) e rimas negativas (a grafia e os sons que as sílabas finais apresentam são diferentes). Embora nos cordéis possam existir essas três formas de rimar, “um bom cordel apresenta apenas rimas positivas”, proclamou Borges. Ao deter-se sobre a diferenciação entre as rimas, o poeta fez a seguinte colocação:

Pra ser um bom cordel têm que ter as rimas todas positivas [...]. Agora, se não tiver rima eu mesmo não considero cordel não. Eu considero o formato só, o formato que é de cordel, mas a escrita eu considero que é um livreto de prosa, escrito em prosa. A rima positiva é essa: PREGUIÇA, ATIÇA e COBIÇA. Essas são positivas. E é como eu disse a você: aquela pronúncia de RÉU e CORDEL, essa é comparativa. Já a rima negativa é quando você escreve PENSAMENTO e TEMPO. Isso aqui é rima negativa, não rima nada (**J. Borges**).

Cabe-nos, também, referendar a proposição do poeta Diosman Avelino de que

Pra ser realmente um cordel bem feito, bacana, o poeta tem que **cumprir um pouco as regras**: tá metrificado, tá com as rimas bacanas, **sem muito pé-quebrado**, como dizem. Pé-quebrado é uma rima que... é uma rima imperfeita. Vamos procurar aqui algo: AMOR às vezes você confunde com SOU e tem gente que pensa que rima, né? Eu e meu AMOR, num sei o

que... **SOU**. Por exemplo, algo desse tipo. Palavras que parece que rimam, mas não rimam (**Diosman Avelino**).

Redizemos, as rimas consoantes ou positivas são consideradas, por diversos poetas, e pelo público especializado, como “perfeitas”. Apesar de essa regra ser socialmente legitimada pelos cordelistas, muitas delas costumam ser burladas por eles durante o processo de escrita dos cordéis, porque o modelo idealizado de rima não é sempre possível de ser atingido. Porém, o poeta precisa estar atento a certas distinções, como, por exemplo, “mulhé” com “café” ou “amô” com “dor”, porque, nesses casos, se estará cometendo uma infração.

Em sua tese de doutorado, Santos (2009) defende que existem algumas confusões entre o poema matuto e o cordel que ainda precisam ser desfeitas: no cordel não se permitiria o uso desse tipo de grafia que reproduz a linguagem coloquial (mulhé e *amô*). Dessa forma, para o referido autor, essas “rimas” se aproximariam mais da poesia matuta do que, propriamente, da literatura de cordel.

No tocante à análise de alguns folhetos dos entrevistados, percebemos que alguns equívocos no emprego de determinadas rimas, por vezes, eram decorrentes das dificuldades que alguns poetas (Paulo Pereira e Zé Guri) apresentavam quanto ao conhecimento da norma ortográfica. Em outras palavras, isso significa que, apesar do consenso entre os cordelistas na utilização das regras de rima, o seu domínio não estava acessível a todos, já que dependia, em grande medida, da aprendizagem da língua escrita. A escrita é que define o que é bom, certo. Sobre esta questão, Zé Guri se pronunciou assim:

Eu ia cantar e rimava CANTAR com GUARANÁ e não pode. Eu rimava BELO JARDIM e botava CARIM e não dá. Botava DORMIR, eu rimava com GURI. Nesse tempo, eu não sabia ler quase nada. Agora eu leio muito. Eu não sou escolarizado, mas leio muito e naquele tempo eu lia pouco. Naquele tempo eu trabalhava no sítio, só vivia trabalhando. Aí, o cantador disse: “Você sabe ler?”. Eu disse: “Sei”. Aí, ele mandava eu soletrar GURI e DORMIR e eu soletrava. Ele dizia: “Para você rimar GURI você tem que procurar as letras que terminam com R e I e um agudo”. Aí, a poesia tem muito a ver com a leitura. Pode ser cordel, pode ser repente, pode ser embolada, quanto mais o poeta sabe ler, mais ele se desenvolve. Ele sendo analfabeto, ele canta um bocado de coisa errada, não fala bem. Eu mesmo não sei falar nada porque não tive escola. Eu sei ler, mas nunca cheguei numa aula para uma professora dizer “essa palavra não é assim, é assim” pra eu ficar sabendo. Eu me criei falando do jeito que papai falava e mamãe falava, a linguagem matuta e pronto. Ninguém nunca disse: “Não é assim, é assim”. Se eu tivesse estudado igual meu menino, ele já é professor. Ele não fala o português errado não. Sempre é certo, mesmo. Todo mundo que estudou fala certo, porque aprendeu, mas eu não aprendi. Eu aprendi a ler por eu mesmo. Eu sei muito ler, mas comigo mesmo (**Zé Guri**).

Galvão e Di Pierro (2012) assinalam que o analfabetismo, na maior parte das vezes, não é compreendido, pelas pessoas adultas que não sabem ler e escrever, como resultado dos processos de exclusão social ou como violação de direitos, mas, sim, como experiências individuais de fracasso. Historicamente, e em diferentes instâncias sociais, a palavra *analfabeto* esteve carregada de um sentido negativo (pessoa que não sabe falar e não tem conhecimento; pessoa sem instrução; incapaz, entre outras adjetivações) que, por vezes, foi incorporado e legitimado pelo próprio analfabeto. Ao observarmos a fala de Zé Guri, percebemos que não dominar as habilidades de escrita tornou-se marca evidente desse estigma. Não podemos negar que, por meio do cordel, muitos poetas - como Zé Guri - e editores deram início às práticas de leitura e escrita, tendo-o como uma primeira referência de impresso (QUINTELA, 2012).

Prosseguindo, então, analisamos as verbalizações dos poetas por notarmos, também, que eles faziam distinções quanto ao valor das rimas, já que, para eles, existiam rimas fáceis e outras mais difíceis, que davam poucas possibilidades de criação e exigiam do cordelista maior criatividade ao versar.

No caso, o que eu geralmente dou uma reparada é tentar deixar mais ou menos com a métrica, porque acontece ainda de não ter tanta métrica. Eu evito repetir rimas, palavras, por exemplo, **CRUEL, NOEL e PAPEL. Evito essa repetição de rimas.** Não acho muito bacana a pessoa ficar repetindo a mesma palavra várias vezes na mesma história... Aí, vai aqui (pá- pá- pá- cruel). Aí, num sei o que cruel... tá faltando assunto no caso. **Evito um pouco isso, sempre vejo e acontece de passar despercebido.** Eu fiz um poema há pouco tempo e coloquei um verso que dizia que o trovão grita sorrindo e a criança grita sorrindo. Aí, eu mudei. Eu deixei o da criança grita sorrindo e coloquei que o trovão grita tinindo... Aí, **eu evito um pouquinho essa questão de repetição de palavras que rimam.** Mas qual a palavra que nunca foi repetida, né? (**Diosman Avelino**).

Essas escolhas lexicais feitas pelos depoentes, ao compor os cordéis, adquiriam uma notável importância, não apenas quanto à rima, mas também para a manutenção de sentido do texto como um todo. Nessa perspectiva, os poetas com menor faixa etária (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) disseram, muitas vezes, recorrer aos dicionários e/ou à *internet* para verificar a ortografia das palavras e procurar sinônimos.

A gente vai no dicionário, ou coisa assim, para ver se fez muita besteira. Eu uso mais dicionário em significados, procurando sinônimos. Às vezes, você vai numa determinada rima e quer dizer alguma coisa, aí você procura uma palavra com aquele sentido que você queria dizer, mas ela não dá a rima, aí é onde você procura uma palavra sinônima. Aí, eu uso o dicionário para isso. [...]. Às vezes uma palavra perde o sentido da estrofe. É nesse sentido também (**Jailton Pereira**).

A este respeito, Moraes, Leite e Silva (2007) explicam que os adultos mais letrados costumam usufruir, de forma natural, do dicionário para a resolução de dúvidas ortográficas durante o processo de produção de um texto, quando se interrogam sobre a escrita de uma determinada palavra ou, ao final, para valer-se desse recurso com o objetivo de memorizar as grafias sobre as quais se sentem inseguros ou que ainda não têm automatizado suas regras.

Além disso, vimos que cordelistas, como Val Tabosa e Jailton Pereira, escreviam os versos na “deixa”, ou seja, rimavam o primeiro verso da estrofe com o último verso da estrofe anterior. Conforme Sautchuk (2009), esse é um recurso empregado também no repente. Essa estratégia, como ressaltaram Val Tabosa e Jailton Pereira, costumava auxiliá-los na memorização dos versos.

[...] Têm muitos poetas que não escrevem na “DEIXA” e eu, sim, escrevo na “DEIXA”. A “DEIXA”, o cara termina uma estrofe e começa a outra rimando com a última palavra da frase anterior. Eu acho que isso é coisa minha. Eu achei bacana para memorizar o poema. Eu memorizo mais fácil do que aquelas que não são com “DEIXA”. Quando eu termino uma estrofe eu já estou me lembrando da primeira frase da outra estrofe. Você lembrando a primeira, automaticamente, você lembra do resto. O trabalho é a primeira linha (**Jailton Pereira**).

As rimas também podem ser classificadas quanto à sua posição nas estrofes: rimas emparelhadas ou paralelas, como o próprio nome sugere, combinam-se alternadamente, seguindo o esquema AABB; rimas alternadas ou cruzadas, que correspondem à sequência ABAB; rimas interpoladas ou opostas (ABBA); e os versos brancos, que são aqueles que não apresentam rimas. Esta afirmação encontra eco no relato de Diosman Avelino:

A sextilha, você vai ver aqui, as palavras que rimam são geralmente números pares, dois, quatro e seis. Um, três e cinco não rimam. Mas eu tenho um poema que rima todas. Mas é raro. Eu fazia mais isso porque eu ainda não... Eu ainda tava aprendendo. Por exemplo, eu vi um poema intitulado “Sou Poeta Nordestino”, tem várias que rimam todas.

Sou poeta nordestino

E não sou por opção

No tempo de menino

Já fazia um refrão

Isso é obra do divino

E não tem explicação

É rimando tudo aqui ó: a primeira com a terceira e com a quinta e as pares com as pares. É mais trabalhoso. Você tem que ter mais palavras pra rimar, e aqui não.

Com isso, e como temos vindo a sustentar, a rima apresenta-se como um dos elementos formais essenciais do gênero e um importante recurso mnemônico mobilizado pelos poetas durante o processo de escrita e leitura do texto.

Por fim, insistimos, conforme argumenta Morais (2007), que, apesar de usarmos a língua para nos comunicarmos, não é sempre que a tratamos como objeto sobre o qual podemos refletir e examinar as suas características. Ainda que muitas pessoas possam utilizar a palavra *bote* e *bode* sem se confundir, não quer dizer que todas consigam pensar sobre elas, tomando-as como objeto de análise de tal modo que consigam observar que ambas possuem duas sílabas, cujas iniciais são semelhantes, porque apresentam a mesma sílaba. Na esteira dessas observações, compreendemos, com base em Roazzi e outros (1994), que os repentistas, assim como os cordelistas, são altamente sensíveis à rima, o que não significa, necessariamente, que isso se estenda para outras habilidades fonológicas.

Soares (2016), citando Bryant e outros (1989), afirma que o autores, ao pesquisarem a percepção de crianças inglesas sobre as rimas e aliterações, propuseram que as experiências informais nos anos iniciais da vida possivelmente exerciam influência sobre o desenvolvimento da sensibilidade fonológica. Para a autora, o mesmo poderia se supor sobre as crianças brasileiras. Em relação aos cordelistas, poderíamos dizer que as suas experiências com cordel certamente influenciaram suas habilidades fonológicas relativas à rima. Em contrapartida, chamamos a atenção também para o fato de que ter certo grau de “consciência” não significa, necessariamente, que o indivíduo seja capaz dirigir intencionalmente a sua atenção para os sons das palavras e verbalizar os porquês do que observa nas mesmas.

5.2.2 *A métrica*

Como os próprios poetas costumavam declarar, a métrica consiste na medida do verso, isto é, na contagem dos sons de cada verso (linha poética). No que diz respeito à metrificação, interpelamos os poetas da seguinte maneira: “De modo geral, como é a métrica dos versos de um cordel?” e “Como é a métrica de cada verso desse cordel?”. O propósito dessas indagações era o de compreender os conhecimentos dos cordelistas sobre a métrica, já que, como referenciado, ela constitui, tal qual a rima e a oração, um dos importantes elementos de categorização do cordel, em virtude da necessidade dos versos serem metrificados conforme as peculiaridades de cada modalidade. No Quadro 23, organizamos as respostas dos depoentes no que concerne à metrificação dos cordéis.

Quadro 23 – A metrificação dos cordéis segundo os poetas

| Métrica dos cordéis | Nomes dos poetas | | | | | | Total |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Quantidade de sílabas poéticas | | | X | X | | | 2 |
| Quantidade de sílabas poéticas e modalidade (posição das rimas) | X | | | | X | | 2 |
| Quantidade igual de versos em todas as estrofes e comprimento do verso | | X | | | | | 1 |
| Quantidade de sílabas poéticas, modalidade (posição das rimas) e quantidade igual de versos em todas as estrofes | | | | | | X | 1 |

Fonte: A autora (2017)

A métrica correspondia para os cordelistas, primordialmente, à quantidade de sílabas poéticas dos versos. No entanto, houve ainda entrevistados que fizeram referência às modalidades poéticas (posição das rimas) e à quantidade idêntica de versos nas estrofes. De certa maneira, estes aspectos não atuam dicotomicamente, mas em uma relação de integralidade.

Autores como Gonçalves (2016) apontam que a metrificação dos cordéis é, geralmente, produzida de “ouvido” e que poucos poetas realizam a contagem das sílabas poéticas manualmente. Durante a entrevista, Val Tabosa disse-nos, com o intento de contabilizar as sílabas poéticas de um verso, o seguinte:

Esse aqui é em dez. É em dez. **POR-QUE-BA-TI-ZAR-CRI-AN-ÇA?** [o poeta faz a contagem batendo os dedos na mesa]. É em dez versos e em sete sílabas. Essa última (**ÇA**) foge, mas tem a sílaba poética. Aí, é considerado oito, nove. Por que é difícil conseguir deixar com as sete mesmo [...]. Por exemplo, falando desse cordel aqui “Moto Clube Águias do Agreste”. Eu vou fazer um poema pra o Águia do Agreste, não vou logo digitando, eu faço primeiro num papel. Faço no papel. Se não der certo, eu jogo e pego outro. Aí quando está mais ou menos pronto eu vou digitar, porque a digitação também é interessante para metrificação. Então, quando eu vou digitar, digito também devagar. Aí eu faço a metrificação e essa metrificação eu faço contando mesmo nos dedos pra que fique dentro do que é regulamentado, pra que a gente não saia do padrão. Se você vai declamar um poema pra um poeta, ele vê logo os defeitos ou os acertos (**Val Tabosa**).

Observamos também, por meio desse relato de Val, que no cordel as sílabas poéticas diferem das sílabas gramaticais, sobretudo, pelos seguintes preceitos: 1) as sílabas poéticas são contadas até a última sílaba tônica do verso. Sendo assim, as sílabas posteriores a esta não são contabilizadas; 2) os ditongos possuem apenas o valor de uma única sílaba poética; e 3) duas ou mais vogais átonas e, às vezes tônicas, podem ligar-se entre uma palavra e outra, formando uma única sílaba poética. Troquemos em miúdos esta afirmação, examinando-a à luz do seguinte depoimento:

A métrica é o tamanho de cada linha em sílabas, que não é em sílabas gramaticais, mas em sílabas poéticas. É um pouquinho diferente. Você começa a contar quando chega na sílaba tônica, tipo aqui: E -NÃO-VE-JO- QUEM-CON-TEStE. O “E” inicial é uma, aí o “NÃO” conta todinho, o “VE”, o “JO” e o “QUEM” contam separadamente, e em “conTEStE” o mais forte é o “TEStE”. Aí parou aí. Aí, é sete porque a última não conta. Geralmente, todas têm que ficar com sete obedecendo a isso aí. Essas aqui todas são com sete, mas, algumas vezes, umas não saem com sete. Isso também não prejudica a métrica não por causa do jeito que a poesia é feita. É complicada a poesia por isso. Isso vai naturalmente. Essa aqui é a mesma coisa, o que vai diferenciar é a sílaba mais forte no final da palavra. Quando chega na sílaba mais forte da última palavra, aí parou, tipo rapaDUra. Igual a como a professora ensinava a gente na aula. Aí, o rapaDUra parou em DU aí. Tem outra coisa a métrica. Chegou aqui em “QUEI-JO E- RA-PA-DU-RA”, aí esse E aqui se junta pra cá. Ele conta como um só. QUEI é junto, é uma sílaba só. A métrica tem muito isso aí. Às vezes, pra gente metrificar, a gente usa muito palavras pra encurtar e para aumentar. A gente usa POIS e mais alguma coisa quando quer aumentar. Aí, é nesse sentido, mas é complicado. Esse aqui é uma sextilha. Aí, ela tem que ter no máximo sete sílabas poéticas e seis versos. Versos são cada linha de uma estrofe. No caso, a sextilha é composta por seis versos e rimam os versos pares:

**É riqueza do Nordeste
Cantada por Gonzagão,
Onildo imortalizou,
Na letra d’uma canção,
Vitalino com argila,
Retratou com perfeição**

Olhe, o “d” eu usei porque se eu botasse “de uma” aumentava uma sílaba. Aí, botei um “d” aí. Aí, a segunda rima com a quarta, a quarta com a sexta e as outras não rima com ninguém. Às vezes, tem gente que faz rimando também, mas só que com essas (1º, 3º e 5º), Mas, pode fazer. É chamada rima cruzada. Essa (2º, 4º e 6º) é alternante ou alternada (**Jailton Pereira**).

Consoante o que declarou Jailton Pereira, a contagem termina sempre na sílaba tônica da última palavra do verso (E não vejo quem con**TEStE**), dispensando-se da contagem as demais sílabas dessa mesma palavra (nesse caso, é a sílaba TE), se houver. Além disso,

quando uma palavra terminar com uma vogal átona e a palavra seguinte for iniciada por uma vogal, deve haver a elisão (ambas são contadas como uma sílaba poética apenas).

Entretanto, identificamos que alguns cordelistas (J. Borges, Paulo Pereira e Zé Guri) não conseguiram verbalizar, durante a entrevista, as divisões silábicas particulares (elisão, sinérese, diérese, dentre outras), o que levou-nos conjecturar que tal fato poderia estar relacionado com a escolarização e com a *categoria* social do tipo *geracional*.

Ao que tudo indica, a aprendizagem da metrificação por esses poetas se deu através do intenso contato que tinham como os impressos, especialmente, por terem trabalhado como folheteiros. O que eles diziam sobre o que faziam e sabiam em torno da métrica parecia ser muito dependente das categorias de percepção (e de designação) que foram interiorizadas durante a socialização com estes impressos – ouvindo ou lendo – e com outros cordelistas. Determinadas exigências de metrificação (elisão, sinérese, diérese) que demandavam certo grau de dificuldades eram de difícil acesso, sobretudo para os poetas com menor escolaridade. Estes poetas, então, diziam que, quando o verso apresentava mais de sete sílabas poéticas ou dez (como exigem os versos decassílabos), o leitor deveria engolir ou falar mais rápido. No entanto, a(s) última(s) sílaba(s), eram desconsideradas, pois a contagem só é feita até a sílaba tônica.

Na sextilha rima a segunda com a quarta e a quarta com a sexta. Essas outras três aqui são negativas (1º, 3º e 5º). Agora, quem tem a prática já vai escrevendo... Já sai.

Dadá ganhava mais
Por ser mais reboculosa
Usando roupas compostas
Era muito caprichosa
Tinha um riso atraente
E o gesto de dengosa.

Essa tá maior o verso, mas dá.

U (1) SAN (2) DO (3) ROU (4) PAS (5) COM (6) POS (7) TAS (8)

Essa está com oito, mas a gente lendo a gente engole, fala mais rápido ou engole uma letra. O geral é 7 ou 8. Se botar 9 já não dá mais (**J. Borges**).

Importa ressaltar que, quando perguntarmos aos poetas sobre a métrica dos cordéis, suas respostas, de algum modo, já contemplavam o questionamento “Como é a métrica de cada verso desse cordel”, pois eles costumavam explicitar o funcionamento dela usando como base os folhetos de sua autoria. A este respeito, no que tange à metrificação, percebemos que a dificuldade de alguns poetas em verbalizar como faziam ou mesmo por não ter consciência de como faziam parecia se expressar em suas respostas, que, muitas vezes, dirigiam-se ao tamanho dos versos, já que “não se pode colocar uma linha com mais e

outra com menos não. Muitos fazem o cordel errado. Botam uma estrofe com mais linhas e outras com menos. Tem que metrificar direitinho”, disse Paulo Pereira. Ou, ainda, para averiguar se o verso estava metrificado, não recorria, necessariamente, à contagem das sílabas, mas cantava o conteúdo do cordel em uma melodia reconhecida previamente. Assim, era obrigatório que os versos “coubessem” nessa melodia, no compasso do ritmo, de modo a soar agradável:

A métrica? A métrica é assim, é como eu disse naquele ali:

Nos quatro cantos do mundo

Deus abençoa o amor

(o poeta diz cantando)

Se eu dissesse nos dezessete cantos do mundo, aí já não dava. Tem que ser nos quatro cantos ou nos cinco cantos. A métrica quer dizer igualzinha. É a sílaba que diz.

Nos-qua-tro - can-tos- do- mun-do

É o que? É seis sílabas aqui? Dá seis? Aí, se botar oito não dá. E se botar cinco também fica curto. Tem que dar conforme a palavra.

Deus abençoa o amor

Tá certo também.

Nos quatro cantos do mundo

Deus abençoa o amor

(o poeta diz cantando)

Aí, o poeta diz:

Jesus que é o padroeiro

Jesus que é o meu pastor

Jesus é o meu amor

Jesus é advogado certo

É melhor do que dinheiro

Jesus sempre a meu favor

Jesus é superior

Primeiro sem segundo

Nos quatro cantos do mundo

Deus abençoa o amor

(o poeta diz cantando)

É igualzinho. Aí, se colocar menos letras ou mais letras, aí fica ou curto ou comprido. Essa palavra compatibilidade tem a mesma base daqui. A mesma coisa que eu digo: é a quantidade de sílabas. Entendeu? (**Zé Guri**).

Neste testemunho, é interessante observar que, para metrificar, era de extrema importância, para Zé Guri, a percepção do ritmo. Podemos dizer com base nesses entrevistados (Zé Guri e Paulo Pereira) que, em cada modalidade, os versos tinham a mesma duração de tempo (tamanho) e o conjunto de versos formava uma estrutura maior (também com tempo definido). Quando uma estrofe estava desmetrificada, significava, portanto, que algo presente nos versos fugiu dos padrões rítmicos e melódicos daquela poesia. Pinto

(2009) reconhece que a literatura de cordel brasileira mantém uma forte relação com a música, mas acredita que isso ainda requer um estudo mais aprofundado. Neste contexto e com esta perspectiva, falou-nos Paulo Pereira:

[...] Olhe, é rima, métrica e oração. O cordel tem isso tudo. Agora, você vai fazer um cordel assim de doido, mas não tá certo. Você não pode botar uma palavra que não rime direito. Você tem que rimar. Olhe, você está conversando, aí você tem que pegar e fazer a primeira parte, a segunda, a quarta... Tem que rimar e ficar tudo rimadinho. Se não rimar na escrita tá errado. O cordel é como uma música também. Se tiver uma palavra errada e você for cantar ele, você erra. Cai o ritmo da melodia se tiver errado. Você repare aqui, ó:

**Tem muita gente que conta
Muita história engraçada
História de jogador
De pescador e caçada
E da velha sem cabeça
Lá da casa abandonada**

Tá vendo como rima direitinho? Se eu fizer uma rima e a métrica errada aqui, aí cai o ritmo da música. Pra fazer cordel não é só dizer que vai fazer não. Se tiver errado não pode dar certo (**Paulo Pereira**).

Na estrutura poética do cordel, cada linha é considerada um verso e o conjunto de versos (ou linhas) compõe a estrofe. Os diferentes modos de distribuição dos versos em cada estrofe são denominados, pelos cordelistas, como modalidade ou estilo. Cada modalidade possui padrões métricos específicos que devem ser seguidos pelo escritor. Quando algum verso foge dos padrões métricos de uma modalidade, considera-se que o poeta fez um verso quebrado ou desmetrificado. No tocante à dificuldade de metrificar os cordéis, Diosman informou:

Aí, veja bem, passou um tempo e o pessoal falava sobre a métrica, a distribuição de rimas... E eu, que bexiga é essa? Até hoje eu ainda acho muito chato. Acho muito chato a contagem de sílabas poéticas. No começo é pior, mas depois eu comecei... Veja bem, em sete sílabas poéticas, a gente já conversando a gente já está falando em sete se parar pra ver. E dez, que é mais complicado. O repentista usa mais, é mais usado no repente, na cantoria de viola. **Com o tempo você vai se acostumando, você começa a escrever, parece que já sai pronto.** Eu vou lhe explicar de uma forma mais bacana. Como eu falei pra você, eu não gosto muito dessa parte. Veja bem, eu trouxe um material aqui que eu vou mostrar pra você onde o cara diz que:

**Pra fazer boa poesia
Põe amor no coração
Abre teu peito e confia
Na tal metrificação**

Aí, aqui ele tá dividindo as sílabas. Olhe, “Pra fazer boa poesia”. Veja bem aqui como tá sendo feita a divisão. Aí, você usando essa questão de sílaba tônica, a sílaba mais forte num sei o que... PRA-FA-ZER-BO-A-POE-SIA.

Se você for contar em sílabas gramaticais você vai separar PO-E-SI-A, mas na sílaba poética veja bem como se fala POE-SIA. . PÕE-A-MOR-NO-CO-RA-ÇÃO tem sete sílabas poéticas. Sete sílabas poéticas. “Abre teu peito e confia”. Seria oito, mas você vê aqui A-BRE-TEU-PEI-TO- E CON-FIA. Vê como tá aqui, ó. O “E”, né? “E CONFIA”? Quando eu fiz esse daqui, era um pouco bagunçado ainda, depois eu tive que fazer reparos na questão da métrica. Por exemplo, ele não tava numa métrica bacana e nem sei se ainda tá. Mas, eu tive que fazer umas correções e metrificar. **Metrificar é o mais complicado.** Aqui ó, “vou dizer para vocês”. Esse aqui tá fácil. “VOU-DI-ZER-PA-RA-VO-CÊS”, sete sílabas. [...] **A questão da métrica, isso é muito chato, eu acho. Acho que muita gente acha chato, mas é muito bacana se aprofundar na questão da métrica pra errar menos na poesia.** Porque, um exemplo: quem não entende vai ler e achar normal, mas quem entende, um outro poeta, uma pessoa que estudou, que conhece um pouco, vai ler seu poema e vai dizer: “O cara erra demais, o cara não respeita métrica, não respeita distribuição de rima, não respeita a rima”. Por isso que a gente tem que tá sempre... E quanto mais você pesquisar... **Eu mesmo ainda estou estudando e pesquisando bem essa questão de métrica (Diosman Avelino).**

Neste patamar, convém notar, através do excerto da entrevista de Diosman, que a complexidade na metrificação decorre, principalmente, de uma série de recursos poéticos (sinalefa, elisão, diérese, sinérese e outros) que os poetas, muitas vezes, precisam fazer uso para saber se o verso estava ou não metrificado. E que, de fato, para se automatizar certas regras, o conhecimento delas nem sempre é suficiente ou o contrário: o uso da regra é automatizado, mas não se consegue explicitá-lo verbalmente.

Se, por um lado, os dados revelam que um grupo de poetas conseguia explicitar as regras de metrificação e, em algumas ocasiões, os recursos poéticos possíveis de serem empregados no texto (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira), por outro, havia aqueles que, embora reconhecesse as regras envolvendo a quantidade de sílabas poéticas (heptassilábicas ou decassilábicas), usavam exclusivamente o “canto” como estratégia de verificação da métrica dos versos (Zé Guri e Paulo Pereira).

5.2.3 As modalidades de criação poética

Existe uma grande variedade de modalidades poéticas (ABREU, 1993) que resultam das regularidades estróficas. Na literatura de cordel, pode haver estrofes com quatro versos de sete sílabas (quadra), estrofes com seis versos de sete sílabas (“sextilha”), estrofes de sete versos com sete sílabas (septilha/setilha), estrofes com oito versos setissílabos (nomeado “oito pés de quadrão” ou oitava) e com dez versos de sete sílabas (“décima”) ou de dez sílabas (“martelo agalopado”), entre outras. A modalidade predominante do gênero é a

sextilha (com estrutura ABCBDB, sendo B os versos com rima e ACD versos sem rima), em que o segundo, o quarto e o sexto versos devem estar obrigatoriamente rimados.

Aí, rima essa, essa aqui com essa. A primeira com a quarta e a quarta com a sexta, que é a última com essa. Você rima a segunda com quarta e a quarta com a sexta. Num é três rimas aqui? Num é de sextilha? Agora, quando é septilha, aí você rima duas palavras, uma parecida com a outra, mas não a mesma palavra. Aqui é sextilha porque é de seis linhas. A septilha é de sete linhas. Aí, tem de oito, tem de decassílabo também, tem de quadra. Na sextilha você rima, digamos, MESMO com TESMO, com ESMO, que é pra rimar pra poder dar embaixo. Agora, depende, porque aqui não é septilha, é sextilha. Você tem que procurar as palavras parecidas, mas que não é a mesma palavra. Agora, que essa aqui de baixo rime com essa segunda. Apesar disso, é possível dizer que há certo consenso quanto à ideia de coerência como unidade de sentido do texto. Sextilha, a última tem que rimar com a segunda e com a quarta, porque tem que ficar tudo rimado (**Zé Guri**).

A quadra (com quatro versos) foi a mais antiga modalidade (CASCUDO, 2006). Abreu (2006a) esclarece que, apesar de múltiplas formas/modalidades terem convivido, as quadras e as sextilhas disputaram a primazia. No começo do século XX, as quadras haviam praticamente desaparecido, sendo predominantes as sextilhas setessilábicas com rimas em ABCBDB. Posteriormente, outras formas fixas de composição foram sendo incorporadas, a exemplo das septilhas setessilábicas com rimas ABCBDB.

É, depende do que você escolheu para fazer. Pode ter dez, pode ter seis, pode ter sete. Pode ser feito em quadra. Pode ser em terceto, mas esse ninguém faz pra cordel não. O mais usado, eu vou lhe dizer, o que é mais usado no cordel: sextilha, septilha e décima. O decassílabo se usa, que é em décima, só que com métrica maior. Se usa, mas não tanto quanto esse. O usado, bem usual mesmo, o mais que é usado é sextilha. O mais de todos é sextilha. Com a modernidade, muitos cordelistas fazem em décima em decassílabo (**Jailton Pereira**).

Os padrões métricos e rítmicos não auxiliavam apenas na composição dos versos, mas também na sua memorização. Galvão (2002) acredita que dois fatores poderiam contribuir para que os cordéis fossem memorizados mais rapidamente: a maneira intensiva como as leituras eram realizadas e as características formais dessa literatura. Segundo a autora, os agrupamentos das estrofes, que, em geral, seguiam um mesmo padrão métrico, pareciam facilitar a memorização por parte dos poetas e dos leitores/ouvintes.

5.2.4 Oração

Não basta construir versos com rimas e métricas adequadas, é preciso que o texto possua uma coerência interna, ou seja, uma relação lógica entre as ideias subjacentes ao texto. Com isso, não estamos, de modo algum, pretendendo apresentar uma definição de coerência, pois, dada à sua complexidade e como apontam diversos pesquisadores (KOCH, TRAVAGLIA, 1992; SPINILLO; MARTINS, 1997), é muito difícil conceituá-la. Apesar disso, é possível dizer que há certo consenso, entre os estudiosos, quanto à ideia de coerência como se referindo à unidade de sentido do texto.

A oração, na literatura de cordel, concerne à coerência e continuidade lógica do assunto sobre o qual poeta versa (RESENDE, 2010). Perguntamos, então, aos entrevistados: “De modo geral, um cordel aborda um tema ou vários temas? Por quê?” e “Qual o tema (ideia central) deste cordel?”. Nesta seção, direcionamo-nos para a compreensão dos poetas quanto à coerência global do texto. Evidentemente, reconhecemos que tais questionamentos não abarcaram todos os aspectos que envolviam a construção de um texto coerente.

Spinillo e Martins (1997) consideram que, nas últimas décadas, os estudos têm sido voltados para a análise da coerência do ponto de vista do receptor do texto (ouvinte e/ou leitor) e poucas pesquisas buscaram tratá-la pela ótica do narrador. Por essa via de entendimento, esses autores defendem que os mecanismos necessários no estabelecimento da coerência para produzir um texto podem ser muito diferentes dos exigidos para interagir com o texto como leitor ou ouvinte. Em ambas as situações, as relações que se mantem com o texto são, portanto, distintas. Consideramos, assim, que diversos fatores (tanto micro quanto macrolinguísticos) são responsáveis pela coerência, seja pela perspectiva do produtor ou até mesmo do próprio destinatário.

Ainda conforme os autores supracitados existem alguns indicadores que podem estar relacionados à coerência do gênero história: a manutenção dos personagens ao longo da narrativa, a relação entre os eventos narrados e entre o desenvolvimento da história e o desfecho.

Voltando-nos, pois, à questão da estrutura enunciativa do cordel, todos os poetas (os seis entrevistados) disseram que o tema sobre o qual versavam deveria ser mantido até a conclusão do texto. Essa “manutenção do tópico” (SPINILLO; MARTINS, 1997) seria importante para que haja coerência. É isto que vemos neste trecho da entrevista de Zé Guri:

Esse cordel aqui [Tributo a Luiz Gonzaga] fala de muitas coisas. Fala de Umberto Teixeira, fala em Zé Dantas, em Zé Marcolino, fala em Benito de Paula, fala em Januário, em Santana, em Zé Gonzaga, em Gonzaguinha, fala de muita coisa. Agora, tudo ao redor de Luiz Gonzaga (**Zé Guri**).

Assim, deve-se obedecer à temática sobre a qual o cordel foi escrito, ainda que outras ideias possam se encontrar vinculadas à principal. Os assuntos, embora diferentes, devem estar conectados de modo a contribuir para a unidade do texto, pois “a ruptura de sentido é o que cava a ausência de coerência” (GUIMARÃES, 2013, p.16).

Um único tema. Mas, esse único tema pode dar aquelas lapidadas que eu disse a você, pode apresentar outras coisas. Um único tema é pra não sair da temática que se pede e a poesia está dizendo, mas que não deixa de ser livre pra, dentro dessa temática, abordar outros assuntos. Vamos supor, está falando sobre a feira, mas, de alguma forma, você fala da pessoa que está ali pedindo uma esmola e o poder público não está arrumando uma moradia pra ela ou chances que não teve enquanto jovem, caso ela seja idosa, pra ter uma educação e estar no mercado de trabalho. Então, pode ser dessa forma. Essa questão que eu digo de ser só um é só no sentido de obedecer ao tema que está sendo feito, o que não empata de no meio você dar umas lapidadas. Tudo tem como você dar umas lapidadas sobre um determinado tema sem precisar, necessariamente, sair da linha de raciocínio que você está falando. Os jornalistas fazem muito isso, e o cordel é uma forma de jornal também (**Jailton Pereira**).

Conforme Abreu (1993), algumas vezes, os poetas, na tentativa de manter a clareza e a coerência, elaboram nas primeiras estrofes do cordel uma síntese do enredo, na qual descrevem, brevemente, os personagens, destacam os aspectos principais e, em alguns casos, antecipam o desfecho. Essa sinopse, para a autora, facilita a compreensão do público e permite que o poeta respeite o princípio da oração. Ao analisar oito folhetos publicados entre as décadas de 1930 e 1940, Galvão (2000) evidenciou que todos eles apresentavam nas primeiras estrofes os principais elementos da narrativa. As estrofes posteriores eram desdobramento das primeiras.

Os cordelistas Val Tabosa e Diosman Avelino mencionaram que um único folheto podia conter mais de um cordel e cada um deles pode abordar temas diferentes (FIGURA 6).

A oração é o enredo, é a história. Às vezes, você pode fazer várias rimas, mas não ter conteúdo agradável de você escolher. O que vai acontecer na próxima estrofe, né? Então, isso é a oração. [...] Aí, entra a parte comercial, porque em um cordel desse aqui [referindo-se ao folheto] que tem três temas eu posso construir três cordéis diferentes e posso vendê-los ao preço que é um cordel. Então, eu estou vendendo três cordéis com o mesmo tema. Como eu não faço com a finalidade de comercializar, então eu tento colocar o conteúdo maior em um cordel que eu vou doar. Então, eu acho mais interessante você pegar um cordel só com três temas do que pegar três cordéis cada um com um tema só. A maioria do pessoal faz assim porque a intenção é de comercializar mesmo. Mesmo sendo fininho, você compra um, compra outro, pega um daquele dia, depois empresta a outra pessoa... Tem essa finalidade. É mais comercial do que outra coisa. Os meus poemas também são menores. São mais poemas que a gente divide e pra engrossar o cordel bota três em um (**Val Tabosa**).

Figura 6 - Capa do folheto



Fonte: Val Tabosa [200-]

Tal como nesse relato de Val Tabosa, as colocações de Diosman que se seguem ressaltam a possibilidade de inserir em um só folheto mais de um cordel:

Um livro desse? Pode ter mais de um tema. Olhe, ele pode ser um mini livro. Um folheto pode ter dois poemas com dois temas diferentes. Agora, o cordel é um tema só, uma história só. Aí, eu fiquei, você falou... “Cordel diferenciado”, não sei de onde eu tirei isso. Eu tirei isso justamente disso, porque é um livrinho com duas literaturas, dois poemas. Aí, eu quis colocar um nome aqui e coloquei “Cordel Diferenciado”, mas poderia ser um “folheto diferenciado”. Isso aqui tem dois poemas. Aqui, “Trauma nordestino”, é um cordel só, um poema só. Não tem como colocar dois temas nesse poema aqui, não tem. Vai ficar perdido, né? Vai ficar meio... É igual eu colocar dois nomes no meu filho. O nome dele é Pedro Henrique, mas também eu quero que seja registrado também como Paulo José, entendeu? (**Diosman Avelino**).

J. Borges mantém a mesma ideia anteriormente defendida sobre a manutenção do tema, mas acrescenta alguns elementos. Para este entrevistado, a coerência também depende, dentre outros fatores, da relação entre as partes do texto e o seu desfecho ou conclusão, o que exige não apenas enunciados gramaticalmente corretos. Baseando-nos em J. Borges, apresentamos o seu pensamento nos seguintes termos:

Pra ser um bom cordel tem que ter as rimas todas positivas, a métrica toda bem medida, o assunto seja um assunto interessante, com episódios que o povo fique ansioso para saber o resultado e ter um desfecho bom, do final. Porque esses caras que estão escrevendo agora, eles escrevem uma coisa com o título muito banal, uma coisa sem graça e eles começam a escrever misturando religião com política, gracejo, crime, sangue, tudo numa

história só. No fim, termina, encerra e ninguém sabe o que foi que ele disse. Então, o romance tem que ser feito do princípio até fim acompanhando aquela história e o desfecho sempre seja agradável. Tem uma história muito boa, famosa. Aliás, não é tão boa, mas é famosa: Romeu e Julieta. Eu não gosto, porque morre os dois. Zezinho e Mariquinha é uma história boa, famosa, de muitos anos, mas morre os dois. Eu não gosto de histórias que morrem os dois personagens. Eu gosto de história que todo o mundo se acabe, mas que o personagem fique vivo (**J. Borges**).

A falta de relações lógicas entre as ideias e de um bom desfecho podem tornar um texto incoerente, dificultando o entendimento dos destinatários na situação de interação comunicativa. Não obstante, Koch e Elias (2008) explicam que a coerência é construída na interação entre o autor, o texto e leitor. Como assinala Guimarães (2013), na literatura tem sido predominante uma concepção pragmática da coerência, segundo a qual ela (a coerência) não é decorrente apenas de uma marca do texto, mas como produto dos processos cognitivos mobilizados também pelos leitores.

Geralmente, se falava que os cantadores antigamente, os cordelistas, eram analfabetos, porque nunca estudaram. Mas é diferente hoje: a maioria dos repentistas são formados, cordelistas, tem cursos superiores. Tem repentista advogado, cordelista com doutorado, tem cursos superiores. Então, o que acontece? Fica mais fácil. Quanto mais você estuda, melhor você vai escrever. Por que a gente escreve pra quem? Pra o leitor. A música é feita pra o ouvinte, no caso. O cordel é feito pra o leitor, pra o ouvinte, ou seja, pra os dois tipos de pessoa. Quando você declama o cordel, você tá declamando pra alguém que tá ouvindo. Quando você vende um folheto desse pra alguém que adquire, ele vai ler. Então o cordel é dessa forma (**Diosman Avelino**).

Em suma, por meio das análises das verbalizações, averiguamos que os poetas eram altamente sensíveis às regras de rima, ainda que o seu domínio dependesse, em certa medida, da aprendizagem da língua escrita padrão. Em relação à métrica, evidenciamos que certos preceitos eram de difícil verbalização, mesmo para aqueles participantes com maior escolaridade. Nesse sentido, uma das explicações possíveis é de que, como informa Sautchuk (2009) sobre a cantoria, a métrica é um fundamento incorporado e não consciente, enquanto a rima (como técnica) exige, de algum modo, o ensino e a aprendizagem deliberada. Neste bojo, podemos acionar a discussão de Lahire (1998) de que os indivíduos são mais conscientes das aprendizagens explícitas e poucos sabem sobre as disposições cognitivas construídas não conscientemente. Isso nos levou a inferir que os depoentes mais escolarizados (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira) podem não ter aprendido as

regras de métrica, exclusivamente, através do contato com outros cordelistas ou da leitura/escuta de diversos cordéis, mas, também, de certo estudo sistemático das regras.

5.3 Elementos paratextuais

Também privilegiamos, nesta análise, os elementos que acompanhavam o texto (título, imagem e capa) e que contribuía para a sua identificação e compreensão. Por isso, visamos analisar as verbalizações dos poetas sobre a utilização de recursos verbais e visuais no que se refere aos folhetos (sendo este o mote da próxima seção), tendo em vista que, por vezes, as análises desses impressos têm sido feitas apenas a partir do seu conteúdo, sem considerar o conjunto mais complexo do que o seu interior e exterior demonstram.

5.3.1 Os títulos nos cordéis

Concebemos que o título é um aparato textual “cuja função é estratégica na sua articulação” (MENEGASSI; CHAVES, 2000, p. 27): ele não apenas nomeia o texto, mas dá pistas sobre o sentido dele, desperta o interesse dos leitores, permitindo que se estabeleçam relações entre as informações textuais e extratextuais, e orienta acerca da conclusão a que o leitor deverá chegar. Nesse contexto, investigamos se, para todos os poetas, os cordéis deveriam possuir um título e por quê. Além disso, pedimos que eles identificassem os títulos de alguns dos seus folhetos e dissessem os motivos da sua escolha. Constatamos que todos os poetas (6) disseram que os cordéis deveriam possuir um título. Contudo, diferentes finalidades foram a ele atribuídas, como podemos observar no Quadro 24.

Quadro 24 – Finalidades dos títulos dos cordéis atribuídas pelos poetas

| Finalidade do título dos cordéis | Nome dos Poetas | | | | | | Total |
|---|-----------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Distinguir um cordel de outros | | | X | X | X | X | 4 |
| Atrair ou causar algum efeito no público leitor | X | X | | X | | | 3 |
| Auxiliar nas vendas dos folhetos | X | | | | | | 1 |
| Organizar o texto | | | | | | X | 1 |
| Total por poeta | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 9 |

Fonte: A autora (2017)

Nesse prisma, percebemos que todos os poetas apresentavam uma preocupação especial em nomear os folhetos, certamente porque sabiam da sua importância e influência sobre os leitores e ouvintes. Como acompanhamos no Quadro 24, duas finalidades foram as mais mencionadas pelos poetas: distinguir um cordel de outro e atrair o público leitor. Desse modo, um dos propósitos do título seria o de identificação da obra, distinguindo-a de outras, o que contribuía para o reconhecimento dos poetas perante o público e, também, junto aos seus pares. Oliveira (2012) chama atenção para o fato de que a escolha do título, pelos cordelistas, não ocorre de maneira desinteressada, ao contrário, ela é motivada por vários fatores, dentre eles está o de cumprir a função de diferenciar os cordéis e individualizar os seus autores.

Consideramos, pois, que, enquanto componente paratextual, o título assume funções diversificadas no texto: muitas vezes, é através dele que o público decide se comprará os folhetos; o título indica o tema do cordel (história de amor, de guerra, humor, fato “jornalístico”, etc.) e é por meio do qual o leitor ativa os conhecimentos prévios necessários para a compreensão do texto. Os títulos curtos e informativos são mais chamativos e de mais fácil compreensão (ABREU, 2006). Sobre a importância do título, Paulo Pereira afirmou:

Tem que ter. Não pode ser sem título. Tem que ter o título daquele cordel. O livro sem capa, como pode ser? Porque você num vai contar aquela história, história de tal canto, chuva em tal canto, terremoto em tal canto. Aí, pronto, tem que ter aquele título. Aí, você vai trabalhar no cordel naquilo que está acontecendo. Naquele dia que deu um terremoto e matou um monte de pessoas, aí você vai escrever aquilo que aconteceu naquele país. Aí, tem o título “Terremoto em tal canto”. Digamos, deu uma chuva em Caruaru ou Caruaru estrondando. Aí, já é o título “Estrondo em Caruaru”. Tudo tem que ter o título. Música sem o título, pode ser? Não pode. Tem que ter o título da música também. Eu tenho umas 200 músicas, porque eu faço a hora que eu quero. “A caveira e o viajante” e isso aí é você criar na mente, na imaginação. Você cria na imaginação. Vou fazer uma história de malassombro, pronto. Aí, faz a história pra criança, pra criança ler e ficar com medo. Esse aqui é a história de malassombro. Digamos, tem uma casa abandonada ali e você vê uma luz. Dali, você, na sua imaginação, já vai fazer um cordel. É assim. O que você quer fazer dá cordel, desde que você faça na rima, na métrica e na oração (**Paulo Pereira**).

O cordel está, assim, diretamente vinculado às práticas concretas da vida social e à maneira pela qual os poetas titulam as suas produções não escapa a esse pressuposto. Para Oliveira (2012), os títulos também são influenciados pelas condições de produção, comercialização e fruição do gênero. O autor ainda descreve, em sua tese de doutorado, que

uma das características dos títulos, frente à sua função comercial, está relacionada ao extenso tamanho dos sintagmas nominais tituladores, principalmente pelo uso da conjunção “ou”. Em geral, a primeira parte do título era dirigida ao assunto, seguido de uma especificação ou explicação sobre a natureza da história ou com os nomes dos personagens. Havia ainda títulos que eram ainda autoexplicativos sobre o enredo da história. Nota-se, por conseguinte, que o título e a narrativa atuam numa espécie de simbiose, pois nas palavras de Val Tabosa:

Alguém pode até fazer sem, mas eu coloco título em todos os cordéis que eu escrevo até pra saber de qual poesia se fala. Às vezes, você está num local e perguntam sobre aquela poesia que fala de tal coisa, aí você sabe qual o título. [...] Esse título “Águias do Agreste”, esse aqui é um moto clube do qual eu faço parte, sou motociclista e fiz um poema falando das histórias de viagem, do ambiente que a gente convive. Mandaram até fazer um banner desse poema. Então, outros cordéis que eu tenho eles nem leem, mas esse eles acham interessante, porque falam da nossa história, né? Eu não posso levar um cordel desse que fala de motociclismo e botar na igreja, porque as pessoas não vão achar interessante, já que não conhecem a história. Como eu participo de outros movimentos também da sociedade... Aí, cada um tem um público diferente e cada um aprecia do jeito que gosta de apreciar. Esse título é “Experiência”. Experiência é aquilo que você vive. Você vai tendo experiência com os anos, os cabelos vão caindo, outros vão ficando brancos. Então, a experiência que você tem hoje não é a experiência de uma menina que tem 10 anos, né? Você já passou um pouquinho dos 10. Então, você tem outra experiência, você vê as coisas diferentes e assim são todas as pessoas. Então, esse foi um poema pequeno que eu fiz falando nisso. Eu via uma coisa, mas antigamente eu via de um jeito e hoje eu a vejo diferente. A experiência está em mim, porque eu vivi. Então, experiência é vivência. Você vive aquilo, então você passa a conhecer. Em geral eu escrevo sobre um tema, aí depois o nome. Depois, eu posso mudar esse nome [título] também, se não deu certo. Tiro esse nome e boto outro. Geralmente, quando eu vou digitar , o que fica registrado é a primeira frase e eu uso muito isso também [...] (**Val Tabosa**).

Nessa direção, averiguamos que, assim como Val, os demais cordelistas com maior escolaridade (Diosman Avelino e Jailton Pereira) usavam algum trecho contido no cordel para o título. Diosman e Jailton fornecem depoimentos que ilustram esta asserção:

Tem que ter. Isso é assim, coisa minha. Como é que tu sabe? Um personagem falando de Maria, aí tu fica imaginando: “E o nome disso aqui é o quê? Como é o nome dessa história?” Aí, acho que todo texto, e não somente o cordel, tem que ter o título. Uma música, por exemplo, tem que ter também o título. Uma pessoa falando disso e daquilo, mas o nome da música é o quê? “Não, tem não”. É esquisito. Aí, volta de novo à questão da organização. O título serve como forma de organizar o cordel. Tem que ter o título. Esse aí é “A feira que tudo tem”. Aí, o que foi premiado foi sobre feira também, aí foi “Passeando sobre a feira”. Aí, justamente um dia de passeio. Pra fazer o título, às vezes eu pego alguma coisa de dentro do

cordel mesmo. Agora, eu não sei se esse “Passeando pela feira” tem alguma coisa dentro falando isso. Não lembro. Mas eu pego alguma determinada frase e transformo no título (**Jailton Pereira**).

Imagine você pegar aqui um cordel desses, só com o nome do autor, sem o título. Só a capa aqui, né? É igual um livro, todo livro tem um título. Um CD tem um título do CD. Tem que ter um título. Eu não sei como outros poetas fazem, mas, geralmente, eu tiro o título de dentro da poesia. Agora aqui “Meu Sertão é Demais Pra Ele Tiro o Chapéu”, eu não sei aonde vai tá aqui, mas isso vai tá dentro de alguma estrofe dessas aqui. Pronto, tá aqui no começo:

Vou dizer para vocês
Escrevendo no papel
Vou falar do meu sertão
Em forma de um cordel
**Meu sertão é demais
Pra ele tiro o chapéu**

Aí, daqui eu já tirei dessa daqui o título, “**Meu sertão é Demais Pra Ele Tiro o Chapéu**” (**Diosman Avelino**).

Atentamos, ainda, para o fato de que, para J. Borges, um bom título contribuía para a vendagem dos folhetos, o que se relaciona também à função de atrair a atenção do leitor. J. Borges expressou tal compreensão no que segue:

Do meu modo, dos que eu vi já e li, todos eles têm o título. Às vezes, não tem o nome do poeta, mas tem o título [...]. O título também é uma coisa que tem que ser feito com muito cuidado. O título, às vezes, ajuda também. Tem que ser um título meio engraçado também. O cabra lê, aí diz: “Eu vou comprar isso aqui, porque isso aqui é bom”. Eu fiz o cordel “O que acontece no Galo da Madrugada”, o povo leu o título e dizia: “Vou levar porque eu já fui lá no desfile, mas não olhei o que acontece não”. Esse título foi o título de um poeta que eu acho que já morreu, aí eu aproveitei e botei o mesmo título. Não é meu não esse título. Era um cordel desse mesmo assunto, se perdeu, não tem mais o original, aí eu escrevi outro. O da chegada da prostituta no céu eu não sei por que foi. Tem a chegada de Lampião no céu, né? Quer dizer, no inferno. É um dos que mais vende. Aí, eu disse: “Eu tenho que fazer um personagem chegando no céu. O que é que eu boto? Boto pato? Boto bispo? Boto papa?” Aí, saí caçando. Aí, eu me lembro que ia pra Olinda. Eu ia no ônibus de Recife pra Olinda. Aí pensei: “Ah, vou botar a prostituta que a religião condena e vou fazer esse contraste da prostituta com o clero e vou ver o que é que dá”. Oxe, foi mesmo que queijo. [...] Um dos dez poetas melhores que eu considero é o Cícero Vieira da Silva, que tem o vulgo de Mocó. Ele é paraibano e não sabe ler. Os romances dele são histórias muito bonitas e até os títulos. “A filha da mendiga na esquina do pecado” é um romance dele. “O sofrimento de Elisa: os prantos de uma esposa”, “Os olhos de dois amantes por cima da sepultura”, que é o romance que eu mais admiro dele, e é muito bem feito (**J. Borges**).

Para Zé Guri, no cordel é preciso que se estabeleça uma relação adequada entre a narrativa verbal (título) e a narrativa visual (imagem):

É. Todos eles têm um nome, né? Se não tiver o nome, fica uma coisa só. Esse aqui é “Tributo a Luiz Gonzaga”, né? Aí, o retrato de Luiz Gonzaga, que é pra ficar mais parecido. Esse aqui já não tem quase nada. “Ditado que o povo diz” não tem nada a ver com a foto, mas não foi eu que botei não, foi o meu menino. Eu mando ele bolar seja lá o que for. Tudo sou eu, mas eu mando ele colocar a foto pra completar. Esse aqui é “A peleja dos dois coquistas”, aí tem o retrato dos dois. Tá bem bacana, né? “Antônio, João e Maria” [título do cordel] foi a mulher que disse a eu que, quando era uma moça nova, o marido dela era doidinho por ela e ela não queria. Ele doído por ela. Pra todo canto que ia, ele sempre no pé dela. Aí, foram na festa um dia, passaram a noite todinha na festa. Aí, ela ia pra um canto e ele ia atrás. Assim passou a noite toda. Nem se namoraram, nem ele arrumou outra e nem ela arrumou outro. Ficou a festa perdida. Com o tempo ela arranhou outro. Aí, ligeirinho ficou grávida do outro. Esse só fez e foi embora. Não quis saber dela não. O primeiro, que era doidinho por ela, quando o menino nasceu, ele de olho, de olho, terminou ganhando ela e casou com ela. Aí, ficaram, ficaram “mei” mundo de tempo. Quando ela me contou essa história, ela morava mais ele, mas com o tempo se separaram. Aí, eu escrevi a história. Não coloquei o nome dela, nem dele e nem do outro que eu não conheço. Aí, eu fiz a história pelo que ela disse. Está tudo aqui. Mudou só o nome. Nem tem o nome real dele e nem o dela (**Zé Guri**).

Diante do exposto, entendemos que, ao eleger as palavras ou frases para compor o título, os poetas estavam realizando, ainda que de modo não consciente, uma operação estilística. Esses traços estilísticos permitiam reconhecer certas intenções do autor e os efeitos de sentido pretendidos com o texto perante os interlocutores. No mais, evidenciamos que os títulos e as imagens dos cordéis constituíam artifícios estéticos e semióticos que forneciam pistas aos leitores sobre o sentido geral do texto. Essa e outras questões, envolvendo as imagens serão retomadas no próximo tópico.

5.3.2 *As imagens nos folhetos*

Voltemo-nos agora, mais detalhadamente, para discutirmos sobre as ilustrações das capas dos folhetos, pois não poderíamos deixar de atentar para o fato de que a sua organização não envolve apenas os elementos linguísticos, mas, além disso, aspectos de natureza gráfica que extrapolam as escolhas verbais. Para tanto, evocamos os cordelistas com as seguintes indagações: “Todo cordel precisa ter imagem? Por quê?”. A partir das respostas dadas a esses questionamentos, identificamos que todos os entrevistados reconheceram que os primeiros folhetos tinham capas cegas (ou seja, não apresentavam nenhuma ilustração), e que a zincogravura e xilogravura surgiram apenas posteriormente. Para os participantes deste estudo, a ilustração da capa tornou-se um importante artifício estético e comercial, como atestamos através do Quadro 25.

Quadro 25 – Justificativas para o uso de imagens nos cordéis segundo os poetas

| Justificativas | Nomes dos poetas | | | | | |
|--|------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira |
| “A imagem enriquece o cordel”, “com imagem fica mais bonito e organizado” | | | | X | X | X |
| “É mais comercializável”, “ajuda a vender” | X | | X | | | X |
| “Porque sem xilogravura ou sem desenho não é cordel” | | X | | | | |

Fonte: A autora (2017)

Convém ressaltar que para todos os poetas os cordéis deviam ser acompanhados de alguma ilustração, salvo para Jailton Pereira, que declarou que a imagem não seria um requisito indispensável, embora apresentasse um valor comercial e estético. Paulo Pereira afirmou que a xilogravura seria, até mesmo, um componente que caracteriza o gênero e que o define como tal. Vislumbramos, por conseguinte, a importância atribuída às imagens, que ora atuam como articuladoras da escrita, ora ampliam seus significados. Observemos, a seguir, os depoimentos de Zé Guri e de Diosman Avelino:

É importante porque veja só: imagina aqui sem essa foto aqui, sem esse desenho, né? Num fica mais bonito? E aqui você vê que, geralmente, o desenho da capa é de acordo com o tema do cordel, da história. “Se não fosse o leitor eu parava de escrever” [título de um cordel], aqui ele desenhou um rapaz lendo o próprio cordel. Ele tá lendo o cordel que é um cordel que a capa é... um cangaceiro aqui, o chapéu de Luiz Gonzaga aqui. Aí, você vai aqui, vamo lá: “A feira que eu não pude pagar”. Você vê que o cara tem uma bodega, aqui tá a caixinha com a feira que ele comprou. Vai de acordo com o tema... (**Zé Guri**).

Na capa tem que colocar seja lá o que for: um nome, um animal, uma pessoa. A canção que tem uma folha só é difícil de ter imagem. Então, tem que ter a imagem, porque ajuda a vender e já pela história. “Macaco Antônio Ferreira” [título de um cordel], aí já tem o retrato de um macaquinho; “Donzela Teodora” [título de um cordel], aí já tem o retrato dela. Conforme a história, sempre, sempre, tem que ter uma fotografia, um retrato ou qualquer coisa pra fazer jus com a história (**Diosman Avelino**).

Estes relatos podem suscitar-nos várias reflexões. Deles podemos extrair a ideia de que as imagens que compunham as capas eram um chamariz de vendas (como dito por Diosman) por, pelo menos, dois motivos principais: devido ao atrativo visual e à identificação da temática do cordel. Assim, muitos consumidores eram seduzidos pelas imagens e os títulos que acompanhavam essas publicações, pois como asseverou J. Borges:

Sem figura não vende. Uma vez publicaram um cordel, um cordel famoso, mas não me lembro do nome, não sei se foi o “Pavão Misterioso” ou “Juvenal Dragão”. Publicaram em Juazeiro do Norte e nesse tempo os cordéis vinham pra Recife, vinha de carrada pra Recife e veio um sem capa, só com as letras, letra grande assim, mas sem figura. Devolveram. Foi devolvido, porque passou uns seis meses e não vendeu um. Ninguém queria. Aí, quando o praxista veio cá e disse: “Olhe, vai ter que devolver. Ou vocês botam uma figura aí ou, senão, queima, toca fogo”. Foi pra Juazeiro, tiraram a capa e botaram outra capa com o desenho. Aí vendeu rápido (**J. Borges**).

E, prosseguindo, J. Borges, referindo-se à importância da capa bem elaborada como sinal de boa vendagem e aceitação do público, complementou:

Primeiro eu faço o cordel. Agora, eu tenho cordel que o tema foi tirado da gravura. Por exemplo, “A chegada da prostituta no Céu” eu fiz a gravura e quando eu chegava com a gravura nos lugares o povo dizia: “Borges, conta essa história, conta a história”. Eu contava. Então um dia, não sei aonde foi, uma mulher disse: “Por que não faz um cordel?” Eu disse: “Vou fazer mesmo”. Aí, larguei o pau, fiz a história todinha, a ilustração e publiquei. É o meu livro mais vendido, é esse. Já passei de 100.000 exemplares (**J. Borges**).

J. Borges usava a matriz xilográfica produzida de punho próprio para ilustrar os folhetos, tornando-se, mais tarde, um dos xilógrafos brasileiros mais famosos, com reconhecimento nacional e internacional. No folheto *A chegada da prostituta no céu* (FIGURA 7), mencionado pelo poeta, a imagem estava diretamente associada ao título e remetia a uma cena importante do enredo.

Figura 7 – Capa do cordel *A chegada da prostituta no céu*



Fonte: Borges [199-]

Diversos intelectuais consideravam que, ao circularem separadas dos folhetos, as xilogravuras perderiam a sua capacidade narrativa. No entanto, como revela Silva (2015), a produção de J. Borges tem indicado outras interpretações. Conforma a autora, no início dos anos 70 do século XX, as xilogravuras dele passam a circular separadamente dos folhetos que lhe serviam como suporte, mas, apesar da palavra e a imagem estarem em profunda relação, a xilogravura separada do folheto não impediu a possibilidade de contar uma história.

A xilogravura foi inicialmente empregada pelos pequenos jornais que não dispunham de condições financeiras suficientes para o uso do clichê e da litogravura, técnicas consideradas mais modernas, porém mais caras. Dada à necessidade de diminuir os custos da produção dos folhetos, a xilogravura surgiu como uma solução viável para esses problemas (MELO, 2003). Concordamos com a autora, no que se refere à associação entre a xilogravura e os folhetos: embora os leitores preferissem as capas em clichê⁴⁴, os estudiosos e colecionadores consideravam a xilogravura uma solução estética que melhor representava as narrativas contadas pelos poetas.

Xilogravura é uma arte que poucos cordelistas fazem. Tem J. Borges, tem Mestre Dila, que são os pioneiros aqui na nossa região que constroem esse carimbo, que como todo carimbo é invertido, na madeira ou na borracha. Depois, faz a impressão. É bem artesanal esse trabalho. Eu não faço assim

⁴⁴ O clichê concerne a uma matriz gravada em placa metálica ou de madeira destinada à impressão de imagens e textos em prensa tipográfica.

porque eu não tenho acesso pra fazer isso e hoje a gente tem o poder da internet que pode até copiar uma xilogravura sem realmente ela ter sido uma xilogravura para aquele cordel. Eu faço mais desenhos, como você está vendo aqui. Isso aqui é com a ajuda da gráfica. A gente vai lá, senta lá meia hora, uma hora, e eles perguntam se a imagem está boa, mas esse é um registro muito forte dentro do cordel, porque enriquece o cordel. Esse ano eu fui convidado para fazer um julgamento de um concurso de literatura de cordel pra umas crianças. Então, eu peguei esses cordéis e trouxe pra casa. A gente julga e a nota a gente dá pela rima, métrica e oração. Tiveram alguns que ficaram mais ou menos empate e a gente usou o critério – não só eu mais os outros que fizeram parte dessa comissão –, de julgar a capa. Então, a capa que tinha uma tendência mais original pra o lado da xilogravura levou um ponto. Depois, ao final, teve o resultado de que a capa foi quem decidiu. Então, a capa é muito importante na construção do cordel. Tem cordéis com algum desenho gráfico, mas sem imagem nenhuma não. Geralmente, todo cordel tem capa e tem alguma imagem. A imagem também fala (**Val Tabosa**).

Percebemos, na declaração de Val Tabosa, que a xilogravura é um elemento importante na produção do folheto, mas, como pontua Santos (2009), os primeiros cordelistas não se utilizaram de gravuras talhadas na madeira para ilustrar suas capas. Leandro Gomes de Barros já introduzia desenhos e fotografias nos folhetos, mas a xilogravura só surgiu *a posteriori*. As primeiras técnicas de ilustração dos folhetos de cordel foram, portanto, o desenho. Para o autor supracitado, apesar, portanto, de a xilogravura se constituir como um elemento do folheto, ela não pode ser considerada decisiva na sua formação.

Ao analisar folhetos do período de 1900 a 1919, Galvão (2000) mostrou que nenhum deles era estampado com clichês de zincogravura ou xilogravura nas capas, mas 76% deles eram ilustrados com vinhetas e/ou ornamento, que eram, em geral, relacionados ao tema do poema principal. Em dois impressos, as capas foram ilustradas com fotografias. Consoante a autora, nas décadas de 20 e 30 do século XX, as vinhetas e/ou ornamentos foram sendo substituídas, paulatinamente, pelos clichês de zinco. Não foi encontrado pela autora nenhum folheto contendo xilogravura. Nos anos 40 e 50 do mesmo século, as vinhetas como ilustração da capa praticamente desaparecem, sendo encontrado apenas um folheto contendo esse recurso. A autora evidenciou, assim, que a maioria dos impressos (55,6%) analisados tinham capas ilustradas com clichês de zinco de fotografias e/ou cartões postais. Os clichês de xilogravura estampam um quarto dos folhetos analisados. Esses dados apresentados por Galvão demonstram que a associação entre os folhetos e a xilogravura foi uma construção.

Tem, porque se não tiver... Por que você tem por obrigação colocar o nome do autor e o título daquilo dali. Se você pegar isso aqui, é um cordel e tem a xilogravura. Tem que ser assim. Antigamente não tinha xilogravura, mas foram se adequando mais, fizeram a xilogravura e ficou mais enfeitado.

Você vê aqueles cordéis que vêm da Luzeiro⁴⁵? Aqueles que são cinco reais? Aquele é uma escrita bonita. São uns grandes que tem lá. É a cinco reais. Ele vem da Luzeiro. A xilogravura é por obrigação você botar no cordel, porque sem a xilogravura ou sem desenho não é. O livro, você faz um livro sem capa? Num tem que ter a capa do livro? Pronto, do mesmo jeito é o cordel. Você pode até desenhar, pode criar, fazer aquele desenho no computador e fazer a capa no computador [...] (**Paulo Pereira**).

A ilustração das capas, que se expressa por meio de diferentes maneiras (xilogravuras, fotos, desenhos, cartões postais, imagens impressas em computador), “demonstra a inesgotabilidade de relações do artista com o mundo e com outras linguagens” (LOUREIRO, 2010, p.270).

Uma imagem é boa que tenha e a xilogravura depende da pessoa, se você está com poder aquisitivo. Não é caro, mas, às vezes, você tem alguém que desenhe e na modernidade não precisa você usar aquela xilogravura na talha de madeira. Um cara desenha, como é o meu caso. O cara desenha naquele estilo que está na talha de madeira, ele desenha aquilo ali, aí eu escaneio e coloco no meu cordel. Aí, fica como se fosse uma xilogravura mesmo, só não usei a madeira. As coisas mudaram e o cordel mudou também. Isso é possível. Mas, já vou entrar num ponto de vista meu: alguém pode lhe dizer que precisa, mas acho que nada tem que ser do jeito que o povo diz que tem que ser. Então, fica a critério de cada um. Agora, os meus, sim. Os meus têm que ter imagem, porque eu acho que é a graça do folheto. A graça que tem é o folheto ser bonitinho, elaboradozinho... É o mesmo que um cara fazer um CD só com o box, sem nada. Tem o sentido comercial, mas eu faço no sentido do cordel ficar bonito. Se vai ficar atrativo aos olhos do cara lá, não sei, mas é no sentido de ficar bonito, organizado. Pronto, a palavra mais adequada é organizada e ser organizada dentro do que a regra diz. No caso da escrita é estar dentro da métrica, rima, oração e ter a capinha bonitinha. No primeiro concurso que houve e que participei, eles pediram também com capa. Aí, eu fiz uma capa lá que Jénerson falou também sobre essa capa. Eu não fiz, não, pedi ao rapaz que fez lá. Tem alguns concursos que premiam também a imagem. Aí, acho que ela era uma forte candidata a ganhar também, a capa. Ficou muito bonita mesmo. O rapaz é muito bom (**Jailton Pereira**).

⁴⁵ A Editora Luzeiro (antiga Prelúdio) é conhecida como uma das grandes editoras de São Paulo por publicar os grandes clássicos da literatura de cordel do Brasil, há mais de cinco décadas.

Figura 8 – Capa do cordel *A ciência evoluindo*



Fonte: Jailton Pereira [200-]

Apesar de os poetas mais velhos (J. Borges, Paulo Pereira e Zé Guri) não manusearem o computador, eles recorrem a alguém que digita os impressos. Alguns deles, inclusive, têm substituído a xilogravura pelas imagens retiradas da *internet*, barateando, assim, a impressão, pois o computador transformou-se na tipografia do cordelista (ver Fig. 8 e 9). Por outro lado, os poetas mais novos (Val Tabosa, Diosman Avelino e Jailton Pereira), costumam utilizar a *internet* com maior frequência e, muitas vezes, é por meio dos *blogs* e do *facebook* que divulgam os cordéis. O fato é que, apesar da relação com este recurso tecnológico ser diferente para ambos os grupos de entrevistados, todos, atualmente, têm feito uso dele de alguma maneira.

Figura 9 – Capa de cordel de autoria de Val Tabosa



Fonte: Val Tabosa [200-].

A literatura de cordel, para alguns pesquisadores (LUCENA, 2009; OLIVEIRA, 2012), não sucumbiu ao prenúncio de morte, porque acompanhou, de certo modo, as mudanças sociais e culturais, adequando-se, em maior ou menor grau, às modificações que as novas tecnologias requeriam.

Nesse ínterim, podemos evidenciar que, tal como os títulos, as escolhas das imagens nas capas dos folhetos de cordel não são feitas aleatoriamente pelos poetas, mas, sim, são opções realizadas a partir de muitas reflexões. Como salienta Barbosa (2010), a imagem auxilia na compreensão da temática do folheto, tornando-se uma espécie de segunda narrativa que apoia a principal, escrita em versos.

6 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES E IDENTIFICAÇÕES DE TRANSGRESSÕES DE ASPECTOS COMPOSICIONAIS (RIMA, MÉTRICA E ORAÇÃO) DA LITERATURA DE CORDEL

Devido à preocupação de focar, em nossas análises, no nível de explicitação dos poetas acerca dos aspectos composicionais do cordel (rima, métrica e oração), lançamos mão de duas tarefas de transgressão por indução (produção e identificação) que implicaram, por parte dos participantes, na criação e no reconhecimento de erros.

No entremeio desta seção, evidenciaremos ainda as justificativas dadas pelos entrevistados aos erros que produziram e identificaram. Como lembra Gombert (1992; 2013), a explicitação verbal tem um importante papel nas atividades metatextuais, uma vez que permite ao investigador compreender os critérios adotados pelos entrevistados e a natureza dos erros por eles efetuados. Esse autor evidencia, também, que o surgimento das capacidades metalinguísticas não ocorre de maneira automática, pois demanda certo esforço cognitivo, que, via regra, não é feito pelas pessoas espontaneamente.

Recordemos, porém, que existem níveis de conhecimento que são acessíveis apenas internamente, o que significa dizer conhecer não é sinônimo de poder verbalizar explicitamente. (TOLCHINSKY, 2006). Além disso, como alerta Karmiloff-Smith (1995, p. 4),

Algún conocimiento no llega a estar disponible para la conciencia porque sólo tiene suas raíces en el procesamiento en tiempo real. Cuando el conocimiento realmente llega a ser accesible a la conciencia, nos encontramos ante el producto final de um largo proceso evolutivo consistente en hacer que el conocimiento sea cada vez más explícito (KARMILOFF-SMITH, 1995, p. 4).

Nossa pretensão com as tarefas de transgressão foi, portanto, a de acessar conhecimentos explícitos dos poetas sobre os aspectos composicionais do gênero. Partimos do pressuposto, defendido por Moraes (2003), de que errar propositalmente (no caso, em ortografia) implicaria em um conhecimento explícito da regra. Como observam Tolchinsky e Teberosky (1992), transgredir implica um conhecimento consciente da restrição, regra, norma ou convenção que é transgredida.

No caso da produção e identificação de transgressões, consideramos que poderíamos ter acesso a conhecimentos explícitos (conscientes) dos poetas sobre as regras transgredidas. Já as justificativas apresentadas por eles para as transgressões realizadas ou identificadas poderiam dar indícios de seus conhecimentos explícitos conscientes verbais, embora tenhamos clareza de que “um conhecimento pode muito bem ser armazenado num formato

linguístico, mas não se achar ainda em contato com o conhecimento armazenado em outros formatos” (KARMILOFF-SMITH, 1998, p.33).

6.1 Análise das produções de transgressões de rima, métrica e oração

Como dito na metodologia, na atividade de produção de transgressões, pedimos que os poetas realizassem erros propositais (tanto em estrofes de cordéis produzidos por eles quanto por outros cordelistas) e justificassem verbalmente os motivos de tê-los cometidos. Não delimitamos o quantitativo de erros a serem produzidos por cada entrevistado. Pontuada essa ressalva, compete esclarecer que não percebemos diferenças significativas entre as transgressões que cometeram nas estrofes de outros poetas e naquelas de sua própria autoria. Em decorrência disso, fizemos um quadro contendo ambas as transgressões. Estas foram avaliadas por dois juízes independentes e, nos casos de discordância, recorremos a um terceiro.

Solicitamos que os participantes deste estudo se imaginassem como um cordelista iniciante que ainda apresentava muitas dificuldades na escrita do gênero e, que, em vista disso, cometia muitos erros.

6.1.1 Análise das produções de transgressões de rima

De modo geral, percebemos que os participantes tiveram mais facilidade de produzir erros de rima e oração do que metrificacão. Tal assertiva pautou-se, sobretudo, na quantidade de erros cometidos e no tempo gasto para o cumprimento da tarefa. No Quadro 26, a seguir, apresentamos os tipos de erros realizados pelos entrevistados no tocante à rima.

Quadro 26 – Tipos de erros de rima cometidos pelos poetas

| Produção de erros de rima | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro cometido |
|--|----------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Substituí a última palavra de um verso por outra, deixando-o sem rima | X | X | | X | | | 3 |
| Substituí a última palavra de um verso, criando uma rima assonante ou toante | | | X | | | X | 2 |

| | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------------|
| Cria um novo verso para substituir o original, deixando-o sem rima. | X | X | | | | | 2 |
| Cria um novo verso para substituir o original, deixando-o com uma rima assonante | | | | | X | | 1 |
| Suprime a última palavra do verso, deixando-o sem rima | | X | | | | | 1 |
| Inverte a ordem das palavras de um verso, deixando-o sem rima | X | | | | | | 1 |
| Inverte a ordem dos versos, de modo a que na sextilha rimem o 2º com o 4º e 5º versos, produzindo um verso sem rima | | | | X | | | 1 |
| Altera a flexão de número de palavras que rimam, deixando uma no plural e outra no singular | | | | | | X | 1 |
| Total de erros por poeta | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | <u>12</u> |

Fonte: A Autora (2017)

No Quadro 26, observamos que oito erros distintos foram produzidos pelos participantes, os quais foram agrupados em cinco categorias, sendo elas: 1) substituição de palavras; 2) supressão de palavra; 3) inversão de palavras e versos; 4) criação de verso; e 5) alteração da flexão de número dos substantivos (singular e plural).

Diante dos dados evidenciados acima, percebemos que os tipos de erros mais frequentes foram de substituição de palavras⁴⁶, enquanto os menos realizados pelos depoentes foram de inversão na ordem dos versos, supressão de palavra, criação de um novo verso (rima assonante) e de alteração da flexão de número dos substantivos. A título de esclarecimento, mostraremos, à frente, os tipos de transgressões realizadas por eles.

No que concerne à transgressão das regras de rima, por substituição da última palavra de um verso, por outra, apresentamos o seguinte exemplo de transgressão, o qual foi produzido pelo poeta J. Borges:

Eis a real descrição
Da história da **princesa**
Dos sábios que ele venceu

⁴⁶ Moraes (2003) ao analisar, através de tarefas de transgressão o desempenho ortográfico de crianças do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, demonstrou que as crianças, geralmente, preferiam criar erros de substituição, que, nesse caso, envolviam letras e dígrafos.

E a aposta ganha por ela
 Tirado tudo direito
 Da história grande dela

Nessa transgressão, Borges extraiu a palavra “donzela” e acrescentou o termo “princesa”. Ainda que o verso tenha permanecido com métrica e obedecendo aos critérios de oração, deixou de atender às exigências de rima da sextilha (na qual se deve rimar o segundo, o quarto e o sexto verso).

Além dessa transgressão, J. Borges e Paulo Pereira também criaram um verso sem rima, de modo que a última palavra da quarta frase não possuía semelhança sonora e gráfica com a última palavra do segundo verso, conforme podemos notar na transgressão realizada por Paulo Pereira:

Eis a real descrição
 Da história da donzela
 Dos sábios que ela venceu
Aí, não deu certo

Como vemos neste excerto, Paulo produziu uma frase sem rima e que, também, não satisfazia os preceitos de métrica e oração que requer a literatura de cordel. Em síntese, podemos dizer que esta estrofe, tanto apresenta um erro de rima, como solicitado na atividade, como contém um erro de métrica e de oração.

J. Borges burlou, de forma intencional, as regras de rima ao inverter a posição das palavras de um dos versos, conforme vemos no trecho da transgressão, abaixo, efetuada por ele:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
 O amor de um pai a um filho
 Ou dama **fiel esposa**
 A ingratidão de um desses
 Amarga mais do que fel

A sextilha, considerada a modalidade mais usual do repente e do cordel, possui a sequência de rimas ABABAB (sendo A os versos sem rima e B com rima). Ao inverter as palavras do quarto verso, o poeta descaracterizou a modalidade em que foi escrito o texto.

Embora não tenha invertido a ordem das palavras, Val Tabosa alterou a posição do quinto e sexto verso, cometendo, assim, um erro da mesma natureza que os anteriormente citados, já que não atendia, igualmente, aos requisitos necessários à produção da sextilha. É o que podemos averiguar neste extrato:

Eis a real descrição
 Da história da donzela
 Dos sábios que ela venceu
 E a posta ganha por ela
Da história grande dela
Tirado tudo direito

Outros desvios às regras de rima consistiram na substituição da última palavra de um verso por outra ou, ainda, na criação de um novo verso com o objetivo de que a estrofe contivesse rimas cujas palavras apresentam a mesma correspondência sonora, mas não gráfica (rima assonante), como fica patente nos exemplos:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
 O amor do pai a um filho
 Ou dama esposa fiel
 A ingratidão de um desses
 É de uma pessoa incrêu
(Zé Guri)

Em pouco tempo ela tinha
 Tão grande adiantamento
 Que só Salomão teria
 Um igual conhecimento
 Cantava música e tocava
E nunca perdia tempo
(Diosman Avelino)

Consideramos que criar um novo verso (como fez Diosman) ou substituir a última palavra do verso (Zé Guri e Jailton Pereira), produzindo uma rima assonante, pressuporia um erro mais sofisticado e complexo por exigir dos entrevistados um maior nível de reflexão acerca da palavra, uma vez que tinham que encontrar um vocábulo que apresentasse semelhança sonora (mas não gráfica) e que, concomitantemente, mantivessem a coerência e a métrica do verso.

Em um cordel de sua autoria, Jailton Pereira suprimiu a letra “s” da última palavra da estrofe, deixando alguns versos com rimas flexionadas no plural e uma no singular. Reconhecemos que é, hoje, consensual entre os cordelistas a ideia de que, na literatura de cordel, não pode haver rimas singulares e plurais numa mesma estrofe, devendo o escritor optar por uma ou outra.

Eles estão fabricando
 Nanos robôs avançados
 Dizem que lá no futuro
 Eles serão injetados

Dentro dos seres humanos
 Pro mal ser evitado
 (Jailton Pereira)

Esse, também, pareceu ser um erro mais sofisticado, na medida em que ele não retirou aleatoriamente uma letra da palavra, mas o seu marcador de plural (desinência de número), transgredindo, assim, uma regra de métrica, ainda que, em razão disso, tenha criado um erro de concordância. Diferentemente do tipo de erro efetuado por Jailton, Paulo Pereira suprimiu a última palavra [fiel] do quarto verso, levando-o a ficar sem rima e métrica, como no exemplo abaixo:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
 O amor do pai a um filho
 Ou dama esposa
 (Paulo Pereira)

Tendo como base as considerações acima, percebemos que J. Borges e Paulo Pereira foram os poetas que produziram, igualmente, um maior número de transgressões de rima (3 erros, cada um), ao passo que Zé Guri e Diosman realizaram, nos extratos dos cordéis que lhes foram entregues (tanto nos que haviam sido produzidos por outros autores quanto nos de sua autoria), um único tipo de erro. Contudo, as transgressões de Zé Guri e de Diosman foram mais sofisticadas que as de J. Borges e Paulo Pereira.

Assim, de modo distinto ao que constatou Moraes (2003), não encontramos, nesta atividade, uma relação entre a quantidade de erros realizados e o grau de “sofisticação” das transgressões efetuadas. No entanto, tal como este autor, percebemos que os poetas que propuseram erros mais “elaborados” concentraram mais nas transgressões sobre os “pontos problemáticos” da norma.

É mister enfatizar que, ao cometer propositalmente erros de rima, alguns cordelistas tentaram não fugir da métrica e, em alguns casos, da oração: nas transgressões de rima, notamos que J. Borges, Val Tabosa (em um dos erros), Diosman Avelino e Jailton Pereira (em um dos erros) buscaram, inclusive, não fugir da oração (mantendo as outras regras preservadas). Isso pareceu ser mais difícil para os poetas Zé Guri e Paulo Pereira.

Todos os participantes conseguiram justificar os erros de rima que haviam cometido. Apresentamos, a seguir, as verbalizações de J. Borges sobre as transgressões que efetuou nos fragmentos dos cordéis.

Entrevistadora: O senhor vai me dizer como uma pessoa que tem muita dificuldade em escrever cordel poderia errar e cometer erros de rima nessas estrofes aqui.

J. Borges: Bem, aqui, cometer um erro de rima? No cordel tem que rimar a segunda com a quarta e a quarta com a sexta. Agora, cometer um erro de rima... Aqui diz:

Eis a real descrição
Da história da donzela

[continua a leitura da estrofe em silêncio]

Então, poderia ser:

Eis a real descrição
Da história da **princesa**
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por **ela**
Tirado tudo direito
Da história grande **dela**

Quer dizer, não estava rimando com princesa, né? Rimou uma com ela (ELA e DELA), mas essa [PRINCESA] não. É uma rima negativa essa.

Aqui diz:

Em pouco tempo ela tinha
Tão grande adiantamento
Que só Salomão teria
Um igual conhecimento
Cantava música e tocava
Com o instrumento **dela**

Quer dizer, aqui armava o mesmo sentido, mas no último verso desmanchava a rima. Entendeu?

Donzela qual é a coisa
Mais doce do que mel?
O amor do pai a um filho
Ou **dama fiel esposa**
A ingratidão de um desses
Amarga mais do que fel

Aqui, ele trocava a “dama esposa fiel” por “dama fiel esposa”. Agora, tem uns que não faz nenhuma rima. Sai dizendo, assim, a história (Bá-bá-bá...) como quem está escrevendo mesmo alguma coisa. Aí fica tudo errado. Não fica um verso com rima.

Na situação acima, observamos que Borges, ao pensar em um cordelista iniciante, propôs a criação de versos sem rima nas três transgressões realizadas. Como já dissemos, há uma discussão entre os poetas de que a rima consoante seria o arquétipo a ser empregado nos cordéis, ainda que as rimas assonantes fossem também possíveis. Todavia, concebemos que substituir um rima consoante por uma rima branca (sem semelhança sonora e gráfica) seria um erro mais fácil de ser cometido, ao contrário das transgressões feitas por Zé Guri, Diosman e Jailton Pereira. No caso deles, produzir rimas assonantes parecia consistir, conforme dissemos anteriormente, em um erro mais sofisticado, por motivos já referenciados. Acreditamos, de igual modo, que criar na sextilha rimas entre versos errados (como rimar o 1º, 3º e 5 na sextilha), por exemplo, também seria um tipo de transgressão que exigiria maior nível de reflexão e compreensão da regra

Outros recortes das transgressões e explicitação dos erros serão, também, apresentados e, aqui, resgatados para ampliar nosso entendimento. O cordelista Val Tabosa, como se notará, embora tenha verbalizado que a rima assonante poderia constituir uma possível transgressão à regra – conforme observado na análise das verbalizações apresentadas no capítulo anterior –, não conseguiu cometer esse tipo de erro, usando as estrofes que disponibilizamos. Convém salientar, de um modo especial, esse aspecto, pois, ao que tudo indica, o conhecimento das regras, embora fosse importante e necessário, não era uma condição suficiente para conseguir realizar determinadas transgressões.

(...)

Entrevistadora: Pronto, esse verso está correto. Agora, quero que o senhor me diga de que forma essa estrofe, um cordelista iniciante poderia errar em relação à rima, por exemplo. O senhor está entendendo?

Val Tabosa: Estou entendendo. Agora, se é pra errar, é desordenar. Por exemplo, se eu botasse aqui:

Eis a real descrição
Da história da donzela
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por ela
Tirado tudo direito
Da história grande dela

Val Tabosa: Então, se ao invés de eu botar “Tirando tudo direito”, eu botasse “Da história grande dela” e botasse “Tirando tudo direito” na última frase do verso.

Entrevistadora: Então, em relação à rima, o senhor acha que o erro seria em relação à organização dos versos?

Val Tabosa: É, ou então não rimar com a rima fonética ou sonante.

Entrevistadora: Então, me dê um exemplo.

Val Tabosa: Por exemplo, aqui as rimas estão fonéticas, porque eu falo da mesma forma e também consoantes, porque termina em **ELA**, certo? Por exemplo, se eu rimasse CÉU com MEL.

Entrevistadora: Agora, eu quero que o senhor me diga em relação a essa estrofe. Aponta, então, para a seguinte estrofe:

Donzela qual é a coisa
Mais doce do que mel?
O amor do pai a um filho
Ou dama esposa fiel
A ingratidão de um desses
Amarga mais do que fel

Val Tabosa: Ah, de ficar errado? Só se você inverter. Cada verso é uma linha. Vamos dizer que o quarto verso a gente bote ele no terceiro. Aí, fica fora da rima. E pra tornar ela diferente a gente poderia rimar com outra palavra que tivesse esse som, mas não tivesse...

Entrevistadora: Tipo qual? Me dê um exemplo nessa estrofe.

Val Tabosa: MEL e CÉU rima também, não tem problema algum. Está dentro da temática da poesia. Mas, para que ela fique mais completa, pra julgamento, você formá-la assim, com as mesmas letras na sílaba final e com o [mesmo] som, melhor ainda. A rima quebrada é você trocar totalmente... Por exemplo, aqui:

Donzela qual é a coisa

Mais doce do que mel?
O amor do pai a um filho
Ou dama esposa **admirada**

Aqui, você quebrou a rima. Aqui tem FIEL que está na rima certa. Você pode trocar FIEL por HONESTA que não dá rima. Você dá o mesmo sentido, mas... Aqui tem “Dama esposa fiel”, mas eu poderia botar “Dama esposa honesta”. Então, essa estrofe está completa, está bem feita, e a gente poderia quebrar se tirar a rima substituindo por uma palavra que não dá rima.

Outrossim, ressaltamos que a dificuldade de produzir determinados erros poderia ter relação com as estrofes escolhidas para a transgressão. Desse modo, as transgressões feitas também estavam influenciadas pela estrofe e pelas restrições que ela impunha. Val conseguiu dar um exemplo de uma transgressão com rima fonética (MEL E CÉU), mas não conseguiu fazê-lo nessa estrofe.

Jailton Pereira propôs uma substituição da rima consoante pela assonante (da mesma maneira que Zé Guri e Diosman) e fez uma mudança na flexão de número do substantivo. No diálogo, abaixo, podemos observar um excerto do da sua explicação:

(...)

Entrevistadora: Pronto, o senhor vai começar por esse aqui, que é “A história da donzela”. Em relação à rima, eu queria que o senhor me dissesse de que forma essa estrofe poderia ficar errada.

Jailton Pereira: Essa aqui eu vou fazer em silêncio, aí depois eu vou ver se eu lhe digo alguma coisa.

Entrevistadora: O senhor pode ler logo, depois o senhor diz.

Jailton Pereira: Tá bem.

[lê em voz alta]

Donzela qual é a coisa
Mais doce do que mel?
O amor do pai a um filho
Ou dama esposa fiel
A ingratidão de um desses
Amarga mais do que fel

Jailton Pereira: Na minha opinião é onde poderia errar, porque no início acontece muito isso. Essas duas estrofes... Vou primeiro na questão da rima. Eu acho que poderia ocorrer erro aqui, porque as rimas “mel”, “fiel” e “fel” o povo tem o hábito de rimar isso com “céu”, “chapéu”. Aí é uma rima sonante, que é o som, mas a escrita, se você olhar, não rima. Aí, eu acho que poderia ocorrer um erro aí.

Donzela qual é a coisa
Mais doce do que **mel**?
O amor do pai a um filho
Ou dama esposa **pitéu**
A ingratidão de um desses

Amarga mais do que **fel**

(...)

Entrevistadora: Usando o cordel do senhor, como poderia errar em relação à rima? Nessa estrofe aqui, por exemplo:

Eles estão fabricando
Nanos robôs avançados
Dizem que lá no futuro
Eles serão injetados
Dentro dos seres humanos
Pros males serem evitados

Jailton Pereira: Aí poderia, é...

Eles estão fabricando
Nano robôs avançados
Dizem que lá no futuro
Eles serão injetados
Dentro dos seres humanos
Pros males serem **evitado**

Entrevistadora: Ah, tirar o “s”?

Jailton Pereira: É, eu teria cometido um erro de rima. Aí essas coisas acontecem muito no início, tá entendendo? Da questão... a gente nem se preocupa. Pronto, não tinha saído da temática ou da métrica, mas tinha cometido um erro de rima.

Entendemos que, no trecho acima, apesar do poeta fazer a rima fonética (EL –ÉU), pareceu, de fato, ser difícil encontrar uma palavra que reunisse as condições de semelhança fonética, mas não gráfica, e pertinência ao contexto semântico. Uma primeira constatação que pode ser realizada em torno desta atividade é que a quantidade de transgressões de rima não resultou na elaboração de erros mais sofisticados. Sem embargo, precisamos ressaltar que a tarefa de transgressão de rima, segundo o cânone da literatura de cordel, foi mais fácil para os poetas que as que envolviam a métrica. A partir das entrevistas, Moraes (2003) também concluiu que algumas crianças tinham mais dificuldade em verbalizar algumas regras ortográficas que outras, mesmo aquelas com excelente rendimento ortográfico.

No caso dos repentistas, Sautchuk (2009) explica que as habilidades, muitas vezes, derivam de princípios práticos incorporados através da experiência (como, por exemplo, a métrica) e não de um saber reflexivo organizado por regras formuladas objetivamente, como a rima, em que há uma verificação escrita. Para o autor, essas capacidades incorporadas trabalham quase sempre em um plano não consciente e, por isso, os poetas dificilmente se dão conta da lógica implícita nas suas ações.

6.1.2 Análise das produções de transgressões de métrica

Em relação à métrica, os erros produzidos pelos cordelistas correspondiam, majoritariamente, ao acréscimo, retirada e substituição de palavras por outras com maior ou menor quantidade de sílabas poéticas. Dessa maneira, por exemplo, os versos heptassilábicos (sete sílabas poéticas) eram alterados, sendo transformados em versos hexassilábicos (6 sílabas) ou em eneassilábicos (9 sílabas). No Quadro 27, apresentamos os tipos de erros relativos à métrica que foram efetuados pelos poetas.

Quadro 27 – Produção de erros de métrica

| Produção de erros de métrica | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro cometido |
|---|----------------------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Acrescenta palavras para aumentar a quantidade de sílabas poéticas | X | | X | X | X | X | 5 |
| Retira palavras para diminuir a quantidade de sílabas poéticas | X | | X | | | X | 3 |
| Substitui palavras por outras com maior ou menor quantidade de sílabas poéticas | | | | | X | | 1 |
| Altera a quantidades de verso por estrofe, deixando algumas com seis versos e outras com sete | | X | | | | | 1 |
| Comete erros de Rima | | X | | | | | 1 |
| Total de erros por poeta | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 11 |

Fonte: A Autora (2017)

A maioria dos erros de metrificação correspondia ao acréscimo de palavras com o intuito de aumentar o número de sílabas poéticas. Assim, esse tipo de erro foi cometido por quase todos os poetas, com exceção de Paulo Pereira.

Não houve variações expressivas entre os poetas no que concerne à quantidade de erros cometidos, pois cada um deles fez dois erros, à exceção de Val, que efetuou um único tipo de erro de métrica. De modo geral, as transgressões propostas pelos depoentes foram de alteração de sílabas poéticas (retirada, acréscimo ou substituição de palavras), o que pareceu constituir um erro mais sofisticado/complexo. Apenas Paulo Pereira cometeu um erro quanto à quantidade de versos das estrofes, o que se relaciona à métrica, além de ter cometido um erro de rima, que não é propriamente de métrica.

Para ampliarmos a compreensão sobre tais erros, torna-se fundamental apresentarmos alguns exemplos. Ilustramos, primeiramente, os erros que correspondiam ao acréscimo e retirada de palavras com o intuito de aumentar e/ou diminuir a quantidade de sílabas poéticas dos versos, como evidenciado na transgressão de Borges:

**Que só Salomão
Teria um igual conhecimento**

O poeta, a fim de diminuir a quantidade de sílabas poéticas do primeiro verso, retirou a palavra TERIA e a dispôs na segunda frase. Vejamos um fragmento, na íntegra, deste cordel:

Em pouco tempo ela tinha
Tão grande adiantamento
Que só Salomão teria
Um igual conhecimento
Cantava música e tocava
A qualquer um instrumento

Essa alteração realizada por Borges desmetrificou ambos os versos. No primeiro caso, a quantidade de sílabas poéticas foi inferior ao necessário e, no segundo, esta quantidade foi superior ao recomendado (de sete sílabas).

Com o propósito de aumentar a quantidade de sílabas poéticas, Diosman substituiu a palavra “UM” por “É AQUELE” (**É aquele** cabra de Lampião). Na passagem que ora segue, essa alteração pode ser observada:

Um cabra de Lampião
Por nome Pilão Deitado
Que morreu numa trincheira
Um certo tempo passado
Agora pelo sertão

Anda correndo visão
Fazendo mal assombrado

Pareceu-nos, também, importante demonstrar que Paulo, ao ser solicitado a transgredir as regras de métrica, propôs um erro de rima, substituindo a palavra **donzela** por **casada**, já que, segundo ele, erros de rima desmetrificam os versos (nos deteremos nas suas justificativas mais à frente).

Eis a real descrição
Da história da **casada**
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por ela
Tirado tudo direito
Da história grande dela

Ainda sobre a metrificação, Paulo alterou a quantidades de versos por estrofe, deixando uma estrofe com seis versos e outra com sete. Tendo esses aspectos em vista, enfocaremos, agora, as justificativas verbais deste poeta sobre as transgressões de métrica. Eis um fragmento referente à entrevista desse depoente:

Entrevistadora: Seu Paulo, se a gente fosse desmetrificar essa estrofe aqui, o que poderíamos fazer?

Paulo Pereira: Tudo errado.

Entrevistadora: Dê um exemplo.

Paulo Pereira: Aí, você botava aqui, repare. Aqui num tem Donzela?

[Referindo-se à seguinte estrofe]

Eis a real descrição
Da história da **donzela**
Dos sábios que ela venceu
E a aposta ganha por ela
Tirado tudo direito
Da história grande dela

Entrevistadora: Tem.

Paulo Pereira: Aí, você botava aqui outras palavras diferentes.

Entrevistadora: Tipo quais?

Paulo Pereira: Aí, você botava **CASADA**, aí já descontrolou.

Entrevistadora: Aí, se não rimar já desmetrifica tudo?

Paulo Pereira: Desmetrifica tudo.

Entrevistadora: E nessa estrofe aqui:

Donzela qual é a coisa
Mais doce do que mel?
O amor do pai a um filho
Ou dama esposa fiel
A ingratidão de um desses
Amarga mais do que fel

Paulo Pereira: Se fosse para desmetrificar? Aí, é você botar uma palavra que não dá certo com MEL e nem com FIEL. Botou uma palavra diferente, já está desmetrificado. Olhe, você vê: MEL, FIEL e FEL. Tá vendo que está rimado? Agora, se você botar outra palavra que não tenha MEL, nem FEL, nem nada, aí já está desmetrificado. Qualquer palavra que você botar errada não dá certo. Uma mulher que fez o cordel ela falava AMOR, aí falava SINCERIDADE, aí eu olhei e falei que estava tudo desmetrificado isso aí.

Entrevistadora: A métrica também não tem relação com a quantidade de sílabas?

Paulo Pereira: Depende do seu cordel. Aqui tem 1, 2, 3, 4, 5, 6. Seis sílabas. Aqui já tem 1,2,3,4,5,6,7,8, tá vendo? Mas a palavra é obrigado você falar toda.

Entrevistadora: Como senhor sabe que está desmetrificado?

Paulo Pereira: Desmetrificado é se você fizer uma linha de um jeito, outra de outro (fazer um cordel com seis versos em uma estrofe, outro com sete na outra estrofe, outro com oito...). Se você, digamos, vai fazer um cordel e faz com seis e bota a rima errada ou bota uma carreira aqui [verso] com poucas letras e aqui com muitas, aí, fica tudo desmantelo.

Entrevistadora: Mas, olhe, esse verso está menor do que o de cima. E agora?

Paulo Pereira: Mas num está falando a palavra certa (a rima)? Está entendendo como é?

Paulo Pereira: Eu vi um trabalho de um camarada que ele botava um verso aqui (curto) e outro assim desse tamanho (comprido). Uma linha curtinha e outra comprida demais. Por que você está conversando que tomou um banho de mar, foi pra tal canto, aconteceu isso e isso. Aí, você já está contando aquele negócio ali. E outra que você não pode colocar umas estrofes com seis e outras com sete.

(...)

A partir do exposto, ficou evidente que Paulo Pereira tentou explicitar as regras de métrica, com base na extensão (comprimento) dos versos. Ao falar em “comprimento”, parecia estar se remetendo às sílabas poéticas⁴⁷, mesmo que não estivesse utilizando esse termo técnico.

A esse respeito, advertimos, em concordância com Morais (2003), que ter algum grau de “consciência” não significa, necessariamente, ser capaz de verbalizar. Por exemplo, julgamos que há uma evidente consciência metatextual, quando o poeta consegue identificar que a estrofe contém erros de métrica, mesmo que não saiba verbalizar que a quantidade de sílabas poéticas é inferior ou superior ao que exige a regra. Não obstante a existência dos liames possíveis entre a métrica e a rima, há distinções que o poeta Paulo Pereira não conseguiu justificar.

Recorremos novamente a Sautchuk (2009), pois, segundo o autor, algumas capacidades incorporadas através da prática e automatizadas são mesmo difíceis de serem verbalizadas pelos poetas. Lahire (1998), ao inscrever no funcionamento do mundo social as razões para não consciência dos atores ante seus saberes e fazeres, também chama a atenção para o fato de que pouco sabemos falar sobre disposições construídas implicitamente nas

⁴⁷ Como já salientamos, as sílabas poéticas diferenciam das sílabas gramaticais e os cordéis podem apresentar versos heptassilábicos (7 sílabas poéticas) ou decassílabos (10 sílabas poéticas).

relações de interdependência como os outros, nas quais o que se “transmite” não é propriamente um “saber”, mas um “trabalho” ou uma “experiência”.

Karmiloff-Smith (1994) afirma que, num primeiro momento, a aprendizagem ocorreria, precipuamente, de maneira automática e repetitiva, porque existem na mente informações implícitas, codificadas em forma de procedimentos, e que são passíveis de executar do início ao fim determinadas ações, sem que se tenha acesso às suas partes componentes de modo consciente. Com a progressiva flexibilidade cognitiva, os conhecimentos podem ser redescritos, tornando-se explícitos, conscientes e verbalizáveis.

Durante a realização da atividade de produção de transgressões, todos os depoentes mencionaram a dificuldade de errar propositalmente. Quanto a isso, Diosman disse-nos o seguinte:

Entrevistadora: Pronto. Agora, eu quero saber em relação à métrica. Como é que poderia ficar errado essas estrofes?

[O poeta lê:]

Um cabra de Lampião
Por nome Pilão Deitado
Que morreu numa trincheira
Um certo tempo passado
Agora pelo sertão
Anda correndo visão
Fazendo mal assombrado

Entrevistadora: Se o senhor quiser pode ser só essa estrofe mesmo.

Diosman Avelino: Mas tá tão perfeito aqui. “A chegada de Lampião no inferno”, Zé Pacheco. Em relação à métrica?

Entrevistadora: É. Como a gente poderia desmetrificar essas estrofes?

Diosman Avelino: Pra bagunçar aqui a estrofe dele, eu vou tentar.

Entrevistadora: Pode bagunçar do jeito que o senhor quiser.

Diosman Avelino: “Um cabra de Lampião”... “Um cabra de Lampião”. Alguém poderia colocar aqui “Aquele cabra de Lampião”. A-que-le-ca-bra-de-lam-pi-ão. Tem nove, já não tá na métrica. Se botar com dez fica com métrica. Quando a gente tenta acertar fica mais difícil de errar. Quando a gente vai se dedicando, vai começando, vai se aperfeiçoando, parece que fica na sua cabeça. Aí quando você quer errar por querer, aí fica mais difícil. Você pode errar por acaso, por falta de um cuidado, de atenção. Mas dessa forma é mais complicado. Não precisa ser o verso todo não, não é?

Entrevistadora: Não.

Diosman Avelino: Então tá bom, né? “Aquele cabra de Lampião”... Eu tô achando que ainda tá na métrica.

Diosman Avelino: É porque eu tirei o “um”.

Entrevistadora: Aí, ainda tá na métrica ou não?

Diosman Avelino: Tá. Pode ver que tá. “Aquele cabra de Lampião”. Aque-le-ca-bra-de-lam-pi-ão.

Entrevistadora: Pronto, me explique agora.

Diosman Avelino: É-a-que-le-ca-bra-de-lam-pi-ão. Tá vendo, tá desmetrificado, né? Com nove sílabas. Aí se der continuidade aqui, na estrofe toda, você vai ver que tá na métrica.

Entrevistadora: Não entendi.

Diosman Avelino: Se você der continuidade à estrofe, com esse primeiro verso dessa forma, aí

vai tá desmetrificando a primeira linha.

Entrevistadora: Por quê?

Diosman Avelino: Aqui é em sete, esse cordel ele é feito em sete, em sete sílabas, costume dizer “é sete por sete”. Porque o decassílabo é dez e dez, dez linhas por dez sílabas poéticas. Aí, eu costume falar que a septilha é sete por sete, sete sílabas e sete versos. Então no caso “É aquele cabra de Lampião/ Com nome de Pilão Deitado...” Se aqui ele tá todo na métrica, ficaria a estrofe imperfeita com essa linha. Muita gente não vê.

Diosman Avelino: É porque essa questão da métrica... É interessante, é a parte que eu acho mais chata na poesia, mas eu acho que é a parte que mais precisa ter no poema. Porque sem a métrica fica difícil pra declamar, pra cantar. Aí, cada um tem uma forma. Tenho uma colega que ela costuma falar que não conta. Eu acredito que a maioria conta nos dedos. De alguma forma conta pra ver se tá na métrica, e ainda erra, muita gente ainda erra. Eu erro. Aí o que acontece: ela falou que nunca contou. Ela é muito boa na poesia, ela é paraibana. Ela fala que pega tudo de ouvido. Só de ouvir e metrifica. Eu tento metrificar cantando. Todo poema meu eu tento cantar. Você começa cantar ele, você vê, fica mais fácil de achar onde não tá metrificado, engasga um pouquinho. Não sai bem. Isso aqui eu já vi gente cantando isso, já vi declamado [lê cantando]:

Um cabra de Lampião
Por nome Pilão Deitado
Que morreu numa trincheira
Um certo tempo passado

Diosman Avelino: Facilita. Vamos ver se aqui ficaria [lê cantando]:

É aquele cabra de Lampião

Diosman Avelino: Tá vendo como fica feio? Fica bem esquisito. Eu vi um repentista, considerado hoje um dos melhores do Brasil, eu vi num jornal ele falar que tem tanta gente hoje fazendo folheto de cordel, mas desrespeitando essa questão da métrica, da rima, rimando de todo jeito. Muita gente pensa que o cordel é só rimar, não tem métrica. E tem pessoas que não fazem assim por tá iniciando. Eu mesmo já errei tanto. Graças a Deus, eu erro menos hoje. Mas continuo errando, que a gente é aprendiz até morrer, mas continuo tentando errar menos. Porque eu vou errando até aprender, errando até acertar. Então, uma hora sai mais ou menos, outra hora sai bom.

(...)

Como notamos, muitas vezes, os poetas não contavam as sílabas poéticas das estrofes para saber se o verso estava (ou não) desmetrificado, mas, ao que tudo indica, os erros de métrica eram percebidos, sobretudo, de forma auditiva. Quando os poetas mais velhos, como J. Borges, dizem que pode ser flexibilizado o critério do número de sílabas na metrificação é porque é na *performance* oral que as coisas se ajustam. Ao mesmo tempo, afirma que “escrevendo está errado”. Mesmo Diosman Avelino, poeta jovem e mais escolarizado, justifica a pertinência do uso da metrificação – apesar de achar esse processo “chato” – para que haja uma boa oralização (“pra declamar, pra cantar”).

Além de alguns entrevistados considerarem esta uma maneira mais fácil de metrificar, uma das explicações factíveis, baseando-nos em Sautchuk (2009), é a de que a incorporação da métrica se daria de maneira prática, diferentemente da rima, enquanto

técnica, que é mais acessível ao aprendizado pela explicação. Para atender à métrica, essa regra parecia ser mais complexa e difícil de ser verbalizada e manipulada. Todavia, nem sempre a dificuldade de verbalização correspondia à falta de conhecimento explícito, pois o conhecimento poderia estar explícito, mas não acessível à consciência e muito menos à verbalização (KARMILOFF-SMITH, 1994).

6.1.3 Análise das produções de transgressões de oração

Seguidamente, no Quadro 28, observamos as transgressões relacionadas à oração, outro elemento constitutivo do cordel. Entendemos, consoante Gombert (1992), a coerência – que se relaciona à oração – como a capacidade de controlar as diferentes ideias em um texto, verificando se as mesmas são compatíveis.

Quadro 28 – Produção de erros de oração pelos poetas

| Produção de erros de oração | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro cometido |
|--|----------------------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Altera o verso, colocando palavras ou frases com o sentido oposto (antônimo) | | | | X | | | 1 |
| Altera parcialmente os versos da estrofe, criando frases sem continuidade temática | X | | | X | X | X | 4 |
| Cria uma nova estrofe com contradições de sentido | X | | | | X | X | 3 |
| Fuga temática | | X | X | | | | 2 |
| Total de erros por poeta | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 10 |

Fonte: A Autora (2017)

No geral, cada poeta produziu de uma (1) a duas (2) transgressões e o tipo de erro mais frequente (4 ocorrências) consistiu na alteração parcial dos versos das estrofes. Apresentamos, então, alguns exemplares dos tipos de transgressões produzidas pelos

participantes. Começamos apresentando a estrofe que disponibilizamos ao poeta J. Borges, a qual utilizou para realizar os erros:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
 O amor do pai a um filho
 Ou dama esposa fiel
 A ingratidão de um desses
 Amarga mais do que fel

Frente a esta estrofe, o cordelista propôs a seguinte mudança:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
É coisa que me admira
É provar um pouco fel
 (J. Borges)

Nessa transgressão, apenas os dois últimos versos sofreram modificação, diferentemente da estrofe seguinte, em que o cordelista modificou todos os versos, mantendo apenas algumas palavras da estrofe original:

É coisa que me admira
É eu conheço também o fel
E para ser uma boa esposa
Não precisa de troféu
O fel amarga muito
E eu já sei como é
 (J. Borges)

Desse modo, J. Borges modificou todos os versos da estrofe, comprometendo a coerência global do texto e impossibilitando o seu entendimento (cria uma nova estrofe com contradições de sentido). Ainda no tocante à oração, Zé Guri e Paulo Pereira criaram uma nova estrofe, que não continha frases incoerentes entre si, mas fugia da temática do cordel. Havia, pois, uma coerência interna à estrofe, mas não entre ela e o restante do cordel (coerência global).

Ela deixou de aprender,
Deixou de estudar
Ao invés de morar aqui
Passou pra outro lugar
Nunca mais quis saber
Do que estava a procurar
 (Zé Guri)

Val, nesta mesma atividade, substituiu apenas algumas palavras, substituindo-as por antônimos. O poeta, então, alterou algumas palavras da estrofe na intenção de conferir ao texto um sentido oposto.

Eis a real **ficção** [*descrição*]
 Da história da donzela
 Dos sábios que ela venceu
 E a aposta **perdida** [*ganha*] por ela
 Tirado tudo direito
 Da história grande dela
 (Val Tabosa)

Os depoimentos, a seguir, nos auxiliam na observação dessas transgressões. O depoimento, abaixo, ilustra os dois erros produzidos intencionalmente por J. Borges:

Entrevistadora: E se fosse um erro de oração nessa história da Donzela Teodora?

J. Borges: Erro de oração?

Entrevistadora: Sim.

J. Borges: Então, eu dizia:

Donzela qual é a coisa
 Mais doce do que mel?
É coisa que me admira
É provar um pouco fel

[*altera as duas últimas frases*]

J. Borges: Então, quer dizer, sairia da oração, porque aqui ele perguntou qual é a coisa mais doce do que o mel. Aí, ele diria:

É coisa que me admira
É eu conheço também o fel
E para ser uma boa esposa
Não precisa de troféu
O fel amarga muito
E eu já sei como é

[*altera todos os versos da estrofe, deixando-os incoerentes entre si*]

J. Borges: Quer dizer, misturou tudo, né? A oração que a gente chama é a concordância do assunto. Então, é assim que fica errado dentro do assunto. Quando se vai escrever uma história, digamos uma história de sofrimento, que tem um assunto que a pessoa fica aqui e vai buscar a outra pessoa que é o protetor. Que diz:

Eu deixo fulano aqui
 No seu grande sofrimento
 E vou trazer fulano
 Que é o seu intento

J. Borges: Avisa aqui no episódio que aqui parou o assunto e que vai buscar outro para seguir a história (...).

Entrevistadora: E se fosse para errar na oração nesse seu cordel?

J. Borges: Oração é sair do assunto.

E Dedé ele gostava
 Por ser a mais baixinha
 O cabelo loiro, cacheado
 Era muito engraçadinha
E todo dia ele chegava
Montado num cavalo

J. Borges: Então, saía do assunto.

À primeira vista, o depoimento nos chama atenção porque o poeta comete erros diferentes, mas da mesma natureza (altera parcialmente os versos da estrofe, criando frases sem continuidade temática e cria uma nova estrofe com contradições de sentido), pois em ambos há uma incoerência semântica marcada pela contradição dos trechos. Em outro exemplo, destacamos, em relação à fuga temática, a entrevista de Zé Guri, que emitiu a seguinte justificativa:

Entrevistadora: Seu Zé Guri, e se a gente fosse cometer um erro de oração? Se a gente fosse deixar sem oração essa estrofe de cordel, tinha como?

Zé Guri: A oração sempre, sempre é... Como a gente poderia fugir da oração? Por que aí é sobre a história da Donzela, né? Aí, para sair da oração tem que sair da história dela também.

Entrevistadora: E como seria? Como faria?

Zé Guri: Tem de procurar outro assunto com outra pessoa ou com ela mesma, mas como se ela saiu do estudo ou deixou de estudar e em vez de morar aqui passou pra outro lugar. Uma coisa assim, já fora da ciência.

Entrevistadora: Eu quero que o senhor me diga a sequência dos versos como eles ficariam se a gente fosse fugir da oração.

Zé Guri:

[O poeta lê:]
 Eis a real descrição
 Da história da donzela
 Dos sábios que ela venceu
 E a aposta ganha por ela
 Tirado tudo direito
 Da história grande dela

 Em pouco tempo ela tinha
 Tão grande adiantamento
 Que só Salomão teria
 Um igual conhecimento
 Cantava música e tocava
 A qualquer um instrumento

Zé Guri: Aí, se a gente quiser mudar, fica... Por que aqui vem só da sabedoria dela, aí a gente poderia dizer que:

Ela deixou de aprender,
 Deixou de estudar
 Ao invés de morar aqui

Passou pra outro lugar
Nunca mais quis saber
Do que estava a procurar

Ela não quis mais saber das letras e de olhar a lição. Um negócio assim pra fugir do assunto. Aqui é só contando a história da verdade dela, naquilo que ela estudou, na sabedoria dela. Aí, pra mudar de estilo com ela mesma, tem que ser assim. Se fosse tirando ela da história dela é a mesma coisa de sair da oração. Você é de Sanharó, aí para fugir da oração eu iria dizer que você não é de lá, mas é de Tacaimbó. Aí, ao invés de ser dali, é dali. Aí, já mudou um bocadão. Ao invés de ser professora, você já seria uma cordelista. Mudar qualquer coisa já é... né?

Com base nos dados já apresentados, quantificamos as transgressões de rima, métrica e oração produzidas pelos poetas. Apesar de Paulo Pereira ter produzido mais erros (6 ao todo), um deles estava relacionado à rima e não à métrica, como requeria a atividade, conforme apontados anteriormente. Assim sendo, consideramos que ele cometeu 5 erros no total, conforme representado na Tabela 5.

Tabela 5 – Quantidade de transgressões nas atividades de produção

| Produção de transgressões | Poetas entrevistados | | | | | | TOTAL |
|----------------------------------|----------------------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|-----------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Transgressões de rima | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 12 |
| Transgressões de métrica | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| Transgressões de oração | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Total de transgressões cometidas | 7 | 5 | 4 | 6 | 4 | 6 | 31 |

Fonte: A Autora (2017)

É preciso atentar, a princípio, para a quantidade de transgressões cometidas pelos participantes. Apesar de não haver diferenças expressivas quanto à criação de erros de rima, métrica e oração, alguns dos poetas (J. Borges, Paulo Pereira e Zé Guri) pareciam ter um conhecimento verbalizável das regras de métrica, mas não, necessariamente, dos acidentes poéticos.

Dos seis entrevistados, J. Borges foi o poeta que se saiu melhor na tarefa de produção de erros, do ponto de vista da quantidade de transgressões. Vale lembrar que ele era o participante que tinha mais tempo como produtor do gênero (51 anos).

Os participantes do nosso estudo verbalizaram a maioria das transgressões efetuadas, o que podia sugerir que muitas restrições da norma do cordel já teriam sido redescritas em um nível explícito, conforme sugerido por Karmiloff-Smith (1994).

6.2 Análise da atividade de identificação de transgressões

Enfocaremos, neste tópico, as evidências obtidas nas tarefas de identificação das transgressões às regras do cordel. Conforme já indicamos, disponibilizamos para os poetas quatro trechos de cordéis (que não eram, necessariamente, as estrofes iniciais), contendo duas estrofes cada. Solicitamos que os entrevistados se imaginassem como parte da comissão julgadora de um concurso de cordel e avaliassem, com bases nos critérios de rima, métrica e oração, os versos que lhes foram entregues. Cometemos, propositalmente, a seguinte quantidade de erros nos quatro extratos dos cordéis: 3 de rima; 4 de métrica e 2 de oração. Para cada estrofe elaboramos um ou, no máximo, dois tipos de erro.

De modo geral, notamos que muitas transgressões de rima eram identificadas, mas não eram consideradas, por alguns entrevistados, como erro (aprofundaremos esta discussão adiante). Ademais, quanto à identificação, dois movimentos de análise foram frequentes: identificação de erros que não existiam e, também o inverso, a não percepção dos erros cometidos, como no caso das rimas.

Gombert (1992) considera que o desenvolvimento da consciência metalinguística exige um nível de controle e de explicitação verbal que não são encontrados em indivíduos com nenhuma ou pouca escolaridade. Entretanto, evidenciamos que a atividade de identificação de transgressões foi difícil mesmo para os poetas com maior escolaridade e que o melhor desempenho em algumas atividades não esteve relacionado estritamente com o maior nível de escolaridade.

Adiante, detalhamos, individualmente, o desempenho dos entrevistados nestas tarefas. Explicaremos e discutiremos as transgressões tomando, sempre que possível, as explicitações verbais dos poetas como exemplos concretos.

Nas estrofes de quadra, que serão apresentadas a seguir, cometemos, intencionalmente, três erros: transgredimos a regra de métrica (o segundo verso da primeira estrofe possui uma quantidade inferior de sílabas poéticas), de oração (não há continuidade

temática) e de rima (pois nas palavras TRAUMA e ALMA há uma coincidência gráfica apenas parcial e não total). Tratamos, por conseguinte, a rima assonante como erro. No Quadro 29 apresentamos os erros encontrados pelos poetas na quadra e destacamos em verde aqueles que eles identificaram, mas não existiam nas estrofes e, em rosa, os que foram identificados, mas, durante a entrevista de explicitação, os poetas relativizaram a regra.

Eu me transformo em palhaço
Ao lado do amor
 Fazendo um circo de sonhos
 Debaixo do cobertor

A presença é inconstante
A distância causa trauma
E o seu corpo é nutriente
Que alimenta minha alma

Quadro 29 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da quadra

| Tipos de erro Identificados pelos entrevistados | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro identificado |
|---|----------------------|------------------|-----------------|-----------------|--------------------|--------------------|--|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Rima assonante (RIMA) | X | | <u>X</u> | <u>X</u> | <u>X</u> | X | 5 |
| Rima alternada (RIMA) | | | <u>X</u> | | | | 1 |
| Quantidade menor de sílabas poéticas (METRICA) | X | <u>X</u> | | X | X | | 4 |
| Quantidade maior de sílabas poéticas (METRICA) | | | | <u>X</u> | | | 1 |
| Fuga temática (ORAÇÃO) | X | | | | | | 1 |
| Total de erros identificados por poeta | 3 | 1 | <u>2</u> | <u>2</u> | <u>1</u> | 1 | 10 |

Fonte: A Autora (2017)

Todos os erros presentes na quadra foram identificados, mas não pela totalidade dos entrevistados. Outro aspecto a considerar é que alguns deles, como sublinhamos, apontaram, inclusive, erros que não existiam nas estrofes ou, mesmo identificando, relativizaram o emprego daquele erro.

No tocante à rima, J. Borges e Jailton Pereira atribuíram um erro à segunda estrofe pelo emprego das palavras TRAUMA e ALMA. Embora os demais entrevistados (Val

Tabosa, Diosman Avelino e Zé Guri) tenham identificaram a assonância (TRAUMA/ALMA), não viram como um erro, relativizando a regra. Em consonância com os dados do Quadro 29, apenas para Paulo Pereira a rima assonante não se trataria, de fato, de um erro.

Como vimos nas verbalizações, no capítulo anterior, essa exigência é, muitas vezes, relativizada por alguns cordelistas (que ainda cometem esse tipo de infração). Percebemos, também, algumas divergências nas respostas quando comparamos os resultados da tarefa de produção e a de identificação de erros de rima: Diosman e Zé Guri cometeram esse tipo de erro na atividade precedente, mas nesta apontaram que a rima assonante não seria, necessariamente, uma transgressão à norma. De modo contrário, J. Borges não cometeu esse erro na tarefa de produção, porém indicou que as rimas TRAUMA e ALMA estariam erradas. Em face disto, observamos os dizeres de J. Borges acerca dessas estrofes:

Entrevistadora: Como o senhor já disse, já foi muito avaliador de concurso de cordéis. Quero que o senhor se imagine em um concurso em que o tema é o Amor e o senhor vai avaliar umas estrofes de cordéis que vou lhe mostrar. O senhor vai dizer o que acha dessas estrofes, falar da métrica, da rima e da oração. O senhor vai me dizer. Vamos começar por essa aqui. Esses são nomes fictícios, não são os nomes reais dos poetas.

J. Borges: [lendo]

Eu me transformo em palhaço
Ao lado do amor

J. Borges: Essa é quadrinha, né? Esse “AO LADO DO AMOR” está faltando, está fora... está curto.

Eu me transformo em palhaço
Ao lado do **MEU** amor
Fazendo um circo de sonhos
Debaixo do cobertor

J. Borges: Essa última rima está curta, mas dá.

A presença é inconstante
A distância causa trauma
E o seu corpo é nutriente
Que alimenta minha alma

J. Borges: Bem, aqui dá pronunciando TRAUMA e ALMA, mas é a mesma coisa de MEL e CHAPÉU. É uma rima comparativa, TRAUMA e ALMA. Por que aqui o “L” está respondendo por esse “U”. Os cantadores de embolada, os violeiros, eles fazem isso e todo mundo aceita, mas escrevendo está errado.

Entrevistadora: E a oração, o que o senhor achou?

J. Borges: [o poeta lê novamente as estrofes em voz alta]

J. Borges: É, saiu. Saiu da oração, porque ele tinha que continuar o que diz nesses primeiros versos aqui, mas aqui ele já vai falando da presença que é inconstante. Saiu do assunto para outra coisa.

Entrevistadora: Se fosse para dar uma nota, qual nota o senhor daria?

J. Borges: Eu daria nota 5.

No verso “Ao lado do amor”, referente à primeira estrofe, os entrevistados J. Borges, Paulo Pereira, Val Tabosa e Diosman Avelino consideraram que havia um erro de metrificação. Segundo estes poetas, a quantidade de sílabas era inferior a sete, resultando em um verso desmetrificado. Por isso, alguns deles (J. Borges, Paulo Pereira e Diosman Avelino) sugeriram o acréscimo de mais uma sílaba poética (Ao lado do **MEU** amor). Sob esse aspecto, Paulo Pereira explicou no excerto de seu depoimento:

(...)
Entrevistadora: Veja essa quadra.
 [O poeta lê]:

Eu me transformo em palhaço
 Ao lado do amor
 Fazendo um circo de sonhos
 Debaixo do cobertor

Paulo Pereira: Ficaria melhor “AO LADO DO MEU AMOR”. Faltou o “MEU”. Devia ter botado MEU, mas está bom [relativizou o erro].

A presença é inconstante
 A distância causa trauma
 E o seu corpo é nutriente
 Que alimenta minha alma

Paulo Pereira: Tá bom.
Entrevistadora: E a rima?
Paulo Pereira: Tá bom. Olhe, TRAUMA e ALMA, tá bom também.
Entrevistadora: Qual nota o senhor dá?
Paulo Pereira: Nota 8 também. Bote aí.

Caso, durante a contagem das sílabas, o poeta tivesse recorrido à diérese (separação de dois sons vocálicos em sílabas distintas de uma mesma palavra), o verso não estaria desmetrificado (A/O/LA/DO/DO/A/MOR), como o fez Jailton Pereira. Por isso, muitos poetas mencionaram a dificuldade em avaliar. Durante a contagem das sílabas manualmente, é necessário que o poeta leve em consideração o fato de que encontros vocálicos ora são pronunciados como ditongo (sinérese) ora como hiato (diérese). Reiteramos que alguns poetas não faziam a contagem manualmente, mas, sim, de forma auditiva. Sobre isso, Sautchuk (2009) aponta que os versos, na cantoria, possuem uma quantidade fixa de sílabas que comportam uma unidade rítmica específica, possibilitando a sua internalização e seu uso sem que haja a necessidade de uma contagem “consciente” de sílabas e linhas.

Os participantes Zé Guri e Val Tabosa identificaram dois erros que não estavam presentes nessas estrofes. Zé Guri, por exemplo, considerou que nas quadras as rimas deveriam ser exclusivamente alternadas com esquema ABAB. No entanto, nas quadras é obrigatório que as rimas sejam entre o segundo e o quarto verso, não sendo necessário que elas sejam alternadas, como defendeu o poeta. Outro erro encontrado (por Val Tabosa), que

não conseguimos averiguar nas estrofes, foi em relação à quantidade de sílabas poéticas no verso (*Eu me transformo em palhaço*), já que, se levamos em conta a elisão, obrigatória, em “*transformo em*”, a distribuição será a seguinte: EU/ME/TRANS/FOR/MOEM/PA/LHA/ÇO. Apesar de contabilizarmos ainda oito sílabas, a última é ignorada por motivos que já mencionamos.

Não podemos desconsiderar que a contagem poética parece obedecer ao ritmo do canto ou declamação do verso: não são sílabas orais, nem gráficas, mas têm relação com a dimensão sonora/auditiva. Poderia existir, assim, alguma interface com a consciência fonológica, já que a extensão sonora da palavra é considerada pelos poetas.

Dando prosseguimento, passamos a analisar as transgressões identificadas na sextilha, conforme podemos observar nas estrofes a seguir e no Quadro 30. Nesta sextilha, os erros cometidos também foram de metrficação e de rima. Na primeira estrofe, o último verso não tem a quantidade de sílabas poéticas necessárias (sete sílabas poéticas) e, sim, seis (6). Na segunda estrofe propusemos um erro de rima (rima assonante).

| |
|--|
| <p>A justiça do amor Desmede em suas balanças A chegada traz prazeres Sua ida traz mudanças E o peito se torna um túmulo <u>Guarda velhas lembranças</u></p> <p>Meu corpo longe do teu Sente falta dos <u>amassos</u> Meus braços paralisaram Sem enlaçar-me aos teus <u>braços</u> E a alma vidraça frágil Dividida em mil <u>pedaços</u></p> |
|--|

Quadro 30 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da sextilha

| Identificação dos erros | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro identificado |
|--|----------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|----------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Rima assonante (RIMA) | | | | | | X | 1 |
| Quantidade menor de sílabas poéticas (MÉTRICA) | X | X | X | X | X | X | 6 |

| | | | | | | | |
|--|----------|---|---|---|---|----------|---|
| Quantidade maior de sílabas poéticas (MÉTRICA) | <u>X</u> | | | | | <u>X</u> | 2 |
| Total de erros identificados por poeta | <u>2</u> | 1 | 1 | 1 | 1 | <u>3</u> | 8 |

Fonte: A Autora (2017)

Todos os poetas entrevistados conseguiram identificar o erro de metrificação cometido, intencionalmente, no último verso da primeira estrofe (GUARDA VELHAS LEMBRANCAS). Assim, o trecho seguinte, extraído do depoimento de Jailton Pereira, explicita essa transgressão à métrica:

(...)

Entrevistadora: Agora esse aqui, uma sextilha.

Jailton Pereira: Tá certo. “A justiça do amor” é muito interessante, né?

Jailton Pereira: Praticamente, a mesma coisa. Aqui [primeira estrofe] não houve erro de rima, mas foi cometido um erro na métrica. Aí quando ele diz:

A justiça do amor
Desmedem suas balanças
A chegada traz prazeres
Sua ida traz mudanças
(bem metrificadinho)
E o peito se torna um túmulo
Guarda velhas lembranças

Jailton Pereira: Olhe, quebrou.

Entrevistadora: O senhor acha que tá faltando? O quê?

Jailton Pereira: Tá faltando. “Que guarda velhas lembranças”, aí ficava bacana.

Entrevistadora: Então o senhor acha que esse tá desmetrificado? Certo. Em relação a... e esse, o que é que o senhor acha?

Meu corpo longe do teu
Sente falta dos amassos
Meus braços paralisam
Sem alcançar-me aos teus braços
E a alma, vidraça frágil
Dividida em mil pedaços

Jailton Pereira: Esse nem tanto, dava pra engolir, mas tem alguma coisinha, tipo esse “aos” aí, de “aos teus braços”.

Entrevistadora: O senhor acha que era melhor tirar?

Jailton Pereira: É. “Sem alcançar aos teus braços”.

Entrevistadora: “Sem enlaçar-me”, o senhor acha que tá passando? E em relação à rima?

Jailton Pereira: Está travando.

Jailton Pereira: A rima aí tá bacana [referindo-se à primeira estrofe].

Entrevistadora: Mas o senhor identificou o quê?

Jailton Pereira: Foi, porque aqui não tão rimando consonantemente, mas sim sonantemente. Mas pode deixar. É um erro, mas pelo menos eu perdoaria. Não sei se outro cara mais rigoroso ou mais sábio do que eu perdoaria. Porque são graus de conhecimento que talvez numa faculdade, que o cara é poeta também, ele talvez não considerasse. Mas é a questão da velha opinião. Um árbitro vai fazer um julgamento de um pênalti, às vezes pra muitos não é, mas ele viu e tem convicção. É a mesma coisa disso.

Entrevistadora: Que nota o senhor daria?

Jailton Pereira: Eu daria 7,5, porque a fechada foi muito boa. Eu vou até pegar... quem foi o autor mesmo? (risos) A “vidraça frágil dividida em mil pedaços”. Isso é muito bom, a fechada.

Atentamos que Jailton Pereira explicou que havia uma quantidade menor de sílabas poéticas do que necessário por meio de um acréscimo ao dizer “Tá faltando”. O poeta não só identificou o erro, como, também, produziu uma solução para metrificar. Ainda no tocante à metrificação, J. Borges e Jailton Pereira aludiram sobre o segundo verso da segunda estrofe, pois, para ambos, o uso do pronome oblíquo “me” era desnecessário e atrapalhava a cadência do verso durante a leitura.

J. Borges explicou-nos que essa (AMASSOS, BRAÇOS E PEDACOS) seria uma rima positiva (consoante), já que, nesse caso, deveriam ser idênticas apenas as duas últimas letras “OS” das palavras. No entanto, consideramos que se trata de uma rima assonante e não consoante, mas é importante ressaltar que é mais aceitável, para os poetas, a rima AMASSOS, PEDAÇOS e ABRAÇOS do que TRAUMA e ALMA, por simples convenção. Isso talvez explique o motivo pelos quais os demais entrevistados não apontaram essa transgressão.

Já no que diz respeito à septilha, cada um dos cordelistas (J. Borges, Paulo Pereira, Zé Guri, Diosman Avelino e Jailton Pereira) identificou apenas um erro nas estrofes (de oração ou métrica). Todavia, cometemos dois erros, sendo um deles relacionado à metrificação (na primeira estrofe) – a quantidade de sílabas poéticas é inferior ao exigido – e outro de fuga temática (na segunda estrofe). Nessa direção, elaboramos o Quadro 31, que ilustra esses dados.

A falta que ela faz

Posso descrever assim:
 O peixe longe do rio
 A flor longe do jardim
 Quando eu estou no quarto
 Do meu próprio eu me aparto
 Sem seu eu perto de mim

Tô pensando em dar o troco
E preencher meu vazio

Senti no fio da meada
Sua vida por um fio
Como o ego faz cobrança
Vou provar que a vingança
Nunca foi um prato frio

Quadro 31 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da septilha

| Identificação dos erros | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro identificado |
|--|----------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|----------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Quantidade menor de sílabas poéticas (MÉTRICA) | | X | X | | X | X | 4 |
| Quantidade maior de sílabas poéticas (MÉTRICA) | X | | | | | X | 2 |
| Fuga temática (ORAÇÃO) | X | | | | | | 1 |
| Não identifica erros | | | | X | | | 1 |
| Total de erros identificados por poeta | <u>2</u> | 1 | 1 | 0 | 1 | <u>2</u> | 8 |

Fonte: A Autora (2017)

Para J. Borges e Jailton Pereira havia no verso *Do meu próprio eu me aparto* uma desmétrica, mas, em seguida, relativizaram o “suposto” erro. Acreditamos que, possivelmente, tenham visto como erro, porque a construção do verso soou estranha ao pronunciarem. Dos seis entrevistados, apenas J. Borges identificou a fuga temática na última estrofe, ao dizer que “Esse aqui está um pouco desmantelado o assunto. Fugiu da oração”, conforme pode ser observado no relato que segue:

Entrevistadora: E esse aqui?

A falta que ela faz
 Posso descrever assim:
 O peixe longe do rio
 A flor longe do jardim
 Quando eu estou no quarto
 Do meu próprio eu me aparto
 Sem seu eu perto de mim

Tô pensando em dar o troco
 E preencher meu vazio
 Senti no fio da meada
 Sua vida por um fio
 Como o ego faz cobrança

Vou provar que a vingança
Nunca foi um prato frio

J. Borges: É, aqui estou achando que está desmetrificado um pouco “Do meu próprio eu me aparto”. Tem uma sílaba a mais, mas, muitas vezes, o poeta escreve isso, sabe? Quando a gente lê, a gente engole uma sílaba.

[O poeta lê]:

Tô pensando em dar o troco
E preencher meu vazio
Senti no fio da meada
Sua vida por um fio
Como o ego faz cobrança
Vou provar que a vingança
Nunca foi um prato frio

J. Borges: Esse aqui está um pouco desmantelado o assunto. Fugiu da oração.

Entrevistadora: E da rima, o que o senhor achou?

J. Borges: VAZIO, FIO, FRIO está positiva. Por que esse é sete linhas. Aqui está a segunda com a quarta. Agora, a quinta e a sexta rima e a sétima rima com a quarta. Está certo. Não tem erro não.

Entrevistadora: Que nota o senhor daria?

J. Borges: Eu dou nota 9.9.

Entrevistadora: Mesmo fugindo da oração?

J. Borges: Só não dou 10 por isso aqui [porque, segundo ele, houve fuga da temática].

A quantidade inferior de sílabas poéticas a sete, no primeiro verso da primeira estrofe, foi apontada, conforme dissemos anteriormente, por quase todos os poetas (Paulo Pereira, Zé Guri, Diosman Avelino e Jailton Pereira). Tomemos um exemplo:

(...)

Diosman Avelino: Você sabe que toada, aboio, é muito nesse estilo aqui. Eu falo muito em toada porque eu gosto, meu avô gostava muito.

Entrevistadora: O senhor tem uma voz também de quem canta toada.

Diosman Avelino: Mas eu não canto não.

Diosman Avelino: [Cantando]: “Tô pensando em dar o troco / e preencher meu vazio / sentindo o fio da meada/ sua vida por um fio / como o ego faz cobrança / vou provar que a vingança / nunca foi um prato frio”.

Entrevistadora: Pronto, o senhor vai me falar tudo o que o senhor achou aí.

Diosman Avelino: Aqui tá bacana. Eu só tô achando que essa primeira linha, da primeira estrofe, tá com seis sílabas poéticas: A-fal-ta-que-ela-faz.

Entrevistadora: E em relação à rima e à oração, porque o senhor tá falando só da métrica.

Diosman Avelino: É porque você só falando aqui você já tá vendo que tem oração e tem rima. E aqui, tudo rima perfeito. Então tá bacana. Um verso bonito desse, não tem nem o que tá procurando. Não tem como colocar feiura na beleza, não é?

Entrevistadora: Que nota o senhor daria pra esse aí?

Diosman Avelino: Rapaz, minhas notas é tudo assim [o poeta escreve 10].

Na décima em decassílabo (dez versos com dez sílabas poéticas) metade dos entrevistados (J. Borges, Zé Guri e Diosman Avelino), também, não conseguiram identificar os erros. Nesta, produzimos dois tipos de transgressões: na distribuição dos versos da

primeira estrofe e de metrificação no sexto verso da última estrofe. Quanto à rima, alteramos os esquemas de rimas (ficando ABABACCDDC), mas deveria ser ABBAACCDDC. No que tange a métrica, há uma quantidade inferior a dez sílabas poéticas.

No começo foi só uma figura
Preenchendo meu álbum de malícias
 E o projeto mudou de estrutura
Inundou-me com flertes e carícias
Eu pensei que era mais uma aventura
 Pela forma que o nosso amor se deu
 Mas depois que o encontro aconteceu
 Se na cama pudemos nos perder
 Sem querer comecei a te querer
 Ao tentar me esquecer que me esqueceu

Este meu coração um pobre músculo
 Aceitou rejeitar instintos loucos
 E a lembrança da ex foi aos poucos
 Parecendo o cair de um crepúsculo
 Por você meu amor foi bem minúsculo
Mas depois que ele em mim cresceu
 Um minuto somente ao lado teu
 Leva uma eternidade de prazer
 Sem querer comecei a te querer
 Ao tentar me esquecer que me esqueceu

Quadro 32 – Transgressões identificadas pelos poetas nas estrofes da décima

| Identificação dos erros | Poetas entrevistados | | | | | | Total por cada erro identificado |
|--|----------------------|---------------|----------|------------|-----------------|-----------------|----------------------------------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Ordem dos versos | X | | X | | | | 2 |
| Quantidade menor de sílabas poéticas (METRICA) | | | | | X | | 1 |
| Não identifica erro | | X | | X | | X | 3 |
| Total de erros identificados por poeta | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 |

Fonte: A Autora (2017)

Os dados presentes no Quadro 32 indicam que metade do grupo dos entrevistados (Paulo Pereira, Val Tabosa e Jailton Pereira) não detectou nenhuma transgressão à regra nas estrofes da décima. Contudo, existiam dois erros. O primeiro foi em relação à posição dos

versos da primeira estrofe e na última estrofe e o segundo consistiu na metrificação (quantidade maior de sílabas poéticas) na última estrofe.

J. Borges e Zé Guri reportaram-se à inversão dos versos. O segundo poeta explicou essa questão:

Entrevistadora: Agora esse é o último.

Zé Guri: Isso são os poetas que escreve, né?

Entrevistadora: Esses são nomes fictícios, inventados, mas depois eu digo ao senhor quem fez.

Zé Guri: Isso é um martelo [versos com dez linhas e dez sílabas poéticas].

Entrevistadora: O que o senhor achou?

Zé Guri: Esse aqui está bem feito também, mas está trocado alguma frase. Aqui [primeira estrofe].

Zé Guri: Esse aqui está bem feito demais [segunda estrofe].

Zé Guri: A primeira estrofe está um pouco desencontrada.

Zé Guri: 1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10. O martelo a pessoa começa ... Aí, para dar certo era para ter colocado a terceira no lugar da quarta. Deixa eu ver como é que é.

No começo foi só uma figura
Preenchendo meu álbum de malícias
Inundou-me com flertes e carícias
E o projeto mudou de estrutura

Entrevistadora: O resto coloca normal?

Zé Guri: “Eu pensei que era mais uma aventura”. Pronto, rimou.

No começo foi só uma figura
Preenchendo meu álbum de malícias
Inundou-me com flertes e carícias
E o projeto mudou de estrutura
Eu pensei que era mais uma aventura
Pela forma que o nosso amor se deu
Mas depois que o encontro aconteceu
Se na cama pudemos nos perder
Sem querer comecei a te querer
Ao tentar me esquecer que me esqueceu

Zé Guri: Esse está trocado uma frase, mas achei tudo bonito. Tá tudo bom, mas só isso. Aí, muda aqui. Bonito.

Entrevistadora: Que nota o senhor daria para esse aqui?

Zé Guri: Eu acho que essa frase trocada não foi o poeta não, foi quem escreveu. O poeta sabe demais disso. Eu dava 10 mesmo. Isso foi erro de quem publicou.

Discorrendo sobre a desmétrica da última estrofe, Diosman advertiu:

Diosman Avelino: [lendo]

Este meu coração um pobre músculo
Aceitou rejeitar instintos loucos
E a lembrança da ex foi aos poucos
Parecendo o cair de um crepúsculo
Por você meu amor foi bem minúsculo
Mas depois que ele em mim cresceu
Um minuto somente ao lado teu
Leva uma eternidade de prazer
Sem querer comecei a te querer

| |
|---|
| <p>Ao tentar me esquecer que me esqueceu</p> <p>Diosman Avelino: Esse “que” não seria “quem”? Acho que é “quem” [refere-se ao último verso da primeira estrofe] aqui viu. Sei não, você vê lá.</p> <p style="text-align: center;"> Este meu coração um pobre músculo Aceitou rejeitar instintos loucos E a lembrança da ex foi aos poucos Parecendo o cair de um crepúsculo Por você meu amor foi bem minúsculo Mas depois que ele em mim cresceu Um minuto somente ao lado teu Leva uma eternidade de prazer Sem querer comecei a te querer Ao tentar me esquecer que me esqueceu </p> <p>Diosman Avelino: Acho que tem uma coisinha pequena aqui, mas acho que eu não tenho ainda conhecimento pra achar não. MAS-DE-PO-IS-QUE-E-LE-EM... Talvez tenha uma escorregadazinha aqui. Não é necessariamente um erro.</p> <p>Entrevistadora: E oração e rima?</p> <p>Diosman Avelino: Ah, esse aqui tá tranquilo. Bonito.</p> <p>Entrevistadora: Mesmo assim o senhor dá 10?</p> <p>Diosman Avelino: É.</p> |
|---|

Diosman identificou e explicou o erro fazendo a contagem das sílabas poéticas. Esclarecemos, ainda, que a tarefa de identificação foi feita logo após a de produção e o cansaço pode ter, de algum modo, interferido na identificação, já que estas atividades envolvem um esforço deliberado de reflexão. Resolvemos não comparar as atividades de produção e identificação, porque na tarefa de identificação havia uma quantidade delimitada de erros, enquanto na produção não. Além disso, na produção, não foram utilizados exatamente os mesmos trechos de cordel com todos os poetas. Na Tabela 6, pode-se notar a quantidade de transgressões identificadas por cada participante.

Tabela 6 – Quantidade de erros identificados na atividade de transgressão as regras de rima, métrica e oração

| | Poetas entrevistados | | | | | | Total |
|---------------------------------------|----------------------|---------------|---------|------------|-----------------|-----------------|-------|
| | J. Borges | Paulo Pereira | Zé Guri | Val Tabosa | Diosman Avelino | Jailton Pereira | |
| Identificação de erros de rima (3) | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 6 |
| Identificação de erros de métrica (4) | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 15 |

| | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Identificação de erros de oração (2) | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Total de erros identificados por poeta | 6 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 23 |

Fonte: A Autora (2017)

Todos os erros presentes nas estrofes foram identificados: 3 (rima); (4) métrica e (2) oração. Apresentamos na tabela, apenas os erros que existiam e foram identificados. Podemos afirmar, ainda, que os poetas J. Borges, Zé Guri e Jailton Pereira demonstraram identificar um mesmo quantitativo de erros de rima. Contudo, é preciso ratificar que a rima assonante, para muitos dos depoentes, não eram tidas como erro e, por isso mesmo, não pontuaram nesse quesito. Reconhecemos que a “norma” tem um caráter sociocultural e que seu uso é por vezes resultado de um dado “critério” e de “juízos de valor”. Muitos entrevistados identificavam o erro, mas relativizavam as regras. No que tange à métrica, chamamos atenção para o fato de que Paulo Pereira e Diosman Avelino foram os poetas que menos produziram transgressões de métrica (estamos nos remetendo à atividade anterior), mas foram os participantes que se saíram melhor na atividade de identificação de erros. Estes dados pareceram, assim, demonstrar que não havia uma correspondência direta entre a identificação e a produção. Quanto à oração, apenas Borges conseguiu apontar a existência deste erro. Nossa hipótese é a de os poetas poderiam estar com a atenção mais centrada nos aspectos formais (rima e métrica), o que fez com que deixassem em segundo plano o sentido do texto (a oração). Isso talvez tenha ocorrido, também, porque as estrofes anteriores não tinham tido problema de oração. Sendo assim, passaram a centrar o olhar na parte mais técnica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar os conhecimentos⁴⁸ que cordelistas possuíam acerca do gênero discursivo que produziam, considerando as dimensões sociodiscursivas, temáticas e composicionais desse gênero. Este foi, portanto, o mote de escrita desta dissertação.

Para tanto, tomamos como referência autores como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) para discutir o funcionamento dos gêneros discursivos. No tocante à literatura de cordel, apoiamo-nos, sobretudo, em Galvão (2002; 2006), Resende (2010) e Abreu (1993; 2006). No nosso quadro teórico, demos, ainda, destaque para o debate sobre o emprego do termo “popular” (ABREU, 2003; BURKE, 2010; CERTEAU, 2012; CHARTIER, 2010; ORTIZ, 1992; GALVÃO, 2005; GINZBURG, 2006; BAKHTIN, 2013). A tríade gênero discursivo, cordel e cultura popular constitui o fio condutor do texto. Não obstante, a fim de atingirmos nosso objetivo, valemo-nos, de igual modo, das reflexões tecidas em torno da consciência metalinguística (KARMILOFF-SMITH, 1994; GOMBERT, 1992; SOARES, 2016), com enfoque na consciência metatextual (GOMBERT, 1992; SPINILLO; SIMÕES, 2003; SPINILLO, 2009).

Elegemos seis poetas, com idades que variavam de 81 a 34, dos quais uns frequentaram alguns anos do Ensino Fundamental I e outros haviam concluído o Ensino Médio. Com este grupo de participantes realizamos entrevistas semiestruturadas e duas atividades de transgressão (produção e identificação) dos aspectos composicionais do gênero (rima, métrica e oração). Os resultados deste estudo indicaram que a explicitação verbal dos propósitos comunicativos do cordel não parecia estar diretamente relacionada à escolarização, mas, ao que tudo indica, parecia influenciada pelo tempo de escrita do gênero. Spinillo (2009) lembra que as funções dos gêneros podem ser aprendidas informalmente, em situações do cotidiano, embora acreditemos que tais não são de fácil verbalização. Dito isto, o tempo de escrita do gênero pareceu ter uma forte influência sobre a compreensão dos aspectos funcionais do cordel.

Consoante os entrevistados, os atuais leitores de cordel têm sido constituídos, sobretudo, por estudantes. Ainda segundo eles, os professores vêm utilizando o cordel como objeto de ensino, muito frequentemente, para a transmissão de conteúdos escolares e não,

⁴⁸ Ressaltamos, porém, apoiando-nos em Tolchinsky (2006), que conhecimento não é sinônimo de verbalização, uma vez que há níveis de conhecimento que são acessíveis à consciência, mas não são verbalizáveis.

necessariamente, para a aprendizagem do gênero. Reconhecemos que, durante grande parte da história, o cordel esteve à margem da escola. Contudo, nas últimas décadas, ela tornou-se um dos maiores mercados consumidores desse gênero discursivo, inclusive em outros suportes materiais que não, necessariamente, o folheto. O surgimento deste “novo” público leitor modificou as expectativas e práticas de escrita dos poetas.

Apesar de alguns dizerem não acionar informações sobre os possíveis leitores dos seus textos durante o processo de escrita, as entrevistas demonstraram que esta era, sim, uma das preocupações dos depoentes. Ademais, as temáticas dos cordéis, ainda que diversas, já não eram as mesmas de outras épocas. Conforme eles afirmaram, os leitores já não têm muito interesse por certos temas (como os heroicos) e não dispunham mais de tanto tempo para a leitura e, em razão disso, tem-se buscado escrever textos mais curtos sobre temas da atualidade.

Para alguns participantes o cordel deveria, inclusive, estar disposto apenas no seu suporte prototípico (no caso, o folheto). Todavia, também como assinalamos, hoje temos nos deparado com outras realidades diferentes daquela do cordel tradicional: lemos cordéis na tela do computador, nos livros didáticos, em revistas, em obras paradidáticas, etc.

Para ter “o que dizer”, todos os poetas pesquisavam sobre o tema dos cordéis, mas apenas os mais escolarizados faziam uso da *internet*. Estes, aliás, mantinham outras relações com as tecnologias digitais, utilizando-as como meio para obter informações diárias, divulgar eventos, participar de grupos de poetas, compartilhar cordéis, dentre outros. Por outro lado, os poetas com menor escolaridade, apesar de não saberem manusear o computador, recorriam a pessoas que transcreviam os textos e os imprimiam. Sendo assim, o processo de produção passou a ser mediado, principalmente, pelo computador.

Vimos, ainda, que todos os entrevistados deram muita importância aos títulos de seus cordéis, por entenderem a forte influência que eles exerciam sobre os seus leitores, permitindo, por parte destes, o estabelecimento de inferências sobre o tema. Com a mesma relevância dos títulos, indicaram as imagens presentes nas capas dos folhetos como importantes artifícios estéticos e comerciais.

Sobre os aspectos composicionais, observamos duas tendências quanto aos conhecimentos sobre a rima: aqueles que conseguiam explicitar verbalmente motivos de o cordel ter rima e aqueles que não o faziam, apesar de considerarem a rima como um elemento obrigatório na estrutura desse gênero. Quanto à métrica, vimos que alguns poetas (menos escolarizados) utilizavam exclusivamente o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam, de fato, metrificadas e tinham mais dificuldade nas verbalizações da

contagem das sílabas poéticas dos versos. Muitos, inclusive, afirmavam que o critério do número de sílabas na metrificação podia ser flexibilizado, já que é na performance oral que as coisas se ajustam.

No tocante à atividade de produção de transgressões, evidenciamos que, em relação à rima, e distintamente do que constatou Morais (2003) acerca da ortografia, não houve uma correspondência entre a quantidade de erros cometidos e o “grau” de sofisticação das transgressões realizadas. Em outras palavras, os poetas que produziram um maior número de erros de rima, nas estrofes que disponibilizamos, não foram aqueles que criaram erros necessariamente mais “elaborados”. Entretanto, tal como Morais (2003), percebemos que os participantes que propuseram erros mais sofisticados concentraram-se nos “pontos problemáticos” da norma.

Pareceu ser mais difícil para alguns entrevistados transgredirem apenas a regra de rima, mantendo as demais (métrica e oração) preservadas. Os tipos de erros mais frequentes nesta tarefa foram de substituição das palavras dos versos. As transgressões à rima e à oração pareceram ser, de modo geral, mais fáceis (em função da quantidade de erros cometidos, do tempo gasto para o cumprimento da atividade e por todos terem conseguido justificar as regras que as subjazem) do que aquelas que envolviam a métrica.

Quanto à métrica, os erros, na atividade de transgressão por indução se, concentraram, majoritariamente, no acréscimo, retirada e substituição de palavras por outras com maior ou menor quantidade de sílabas poéticas. Alguns poetas (aqueles com menor escolaridade) utilizavam, exclusivamente, o recurso do “canto” para verificar se os versos estavam de fato metrificados, demonstrando, por sua vez, dificuldade de verbalização desse aspecto. Dado, também, evidenciado nas entrevistas semiestruturadas.

Uma explicação plausível, para Lahire (1998), é a de que os indivíduos são mais conscientes dos saberes oriundos das aprendizagens explícitas. Em contrapartida, pouco sabem falar sobre aquelas construídas implicitamente. Para Sautchuk (2009), na cantoria, a métrica, ao contrário da rima, constitui um fundamento incorporado e muito de seu aprendizado seria irrefletido, tendo em vista que não dependeria de um ensino explícito intencional. Além disso, ao que tudo indica, os cordelistas mais escolarizados conseguiram verbalizar as regras de metrificação e os acidentes poéticos (como são denominados, por exemplo, a elisão, diérese e sinérese), porque não aprenderam tais princípios, exclusivamente, por meio da prática e do contato com outros folhetos, tal como pareceu ocorrer com aqueles outros.

Isso nos permite considerar que o maior domínio da linguagem escrita pode levar a níveis mais sofisticados de explicitação e verbalização que, muitas vezes, não são encontradas em pessoas com pouca escolaridade (GOMBERT, 2003). É importante ressaltarmos que a dificuldade de verbalização não corresponde *per se* à falta de conhecimento explícito, pois o conhecimento pode estar explícito, mas não acessível à consciência e muito menos à verbalização (KARMILOFF-SMITH, 1994).

No que diz respeito à oração, cada poeta produziu de uma (1) a duas (2) transgressões e o tipo de erro mais frequente (4 ocorrências) foi na alteração parcial dos versos das estrofes. Chamamos atenção para o fato de que os entrevistados se saíram melhor na atividade de produção do que na de identificação das transgressões de oração. Apenas um cordelista (que tinha maior tempo de escrita do gênero) conseguiu indicar nas estrofes os erros de coerência. É importante elucidar que, por terem que atentar, simultaneamente, para diferentes aspectos (rima, métrica e oração), certos erros podem ter passado despercebidos. Nossa hipótese é a de que eles poderiam ter centrado a atenção nos aspectos formais (rima e métrica), deixando em segundo plano o sentido do texto (a oração), podendo ainda ter havido efeito de ordem na aplicação.

Na atividade de identificação, no que tange à rima, todas as transgressões foram identificadas, mas não pela totalidade dos entrevistados. Duas vias de respostas foram dadas: identificação de erros que não existiam (sobretudo, em relação à métrica) e, também o inverso: a não percepção dos erros cometidos, como no caso das rimas. Muitos poetas chegaram a identificar os erros de rima assonante (pois não havia uma correspondência gráfica e sonora), mas relativizavam o uso da regra. Naquela ocasião, não consideraram uma infração grave aos preceitos do cordel. Sobre a identificação de transgressões de métrica, não conseguimos estabelecer uma equivalência com a atividade de produção, já que os depoentes que produziram menos erros foram aqueles que se saíram melhor na tarefa de identificação de erros. É necessário pontuar que a tarefa de identificação foi feita logo após a de produção e isso pode ter interferido, de alguma maneira, no resultado, uma vez que estas atividades requerem um esforço deliberado de reflexão.

Não pudemos realizar comparações estritas entre os conhecimentos dos poetas, pois, para termos um “controle” da atividade, teríamos que ter solicitado, por exemplo, que todos eles cometessem o erro em uma mesma estrofe, o que não foi o caso. Devido ao curto período disponível, também não foi possível, por exemplo, analisarmos, nas atividades de transgressão, como os cordelistas lidavam com outros gêneros discursivos (identificar e produzir transgressões em cartas, histórias clássicas em prosa, notícias, etc.). Outrossim, não

fizemos perguntas que contemplassem a escrita e divulgação *online* dos cordéis, bem como sobre a dimensão estilística desse gênero. As relações entre produzir e identificar transgressões, por exemplo, precisariam ser ainda aprofundadas. Estas e outras questões merecem ser profundamente investigadas

A presente pesquisa, também, ratifica a importância da consciência metatextual, tendo em vista que, para se tornar leitor ou produtor de textos competente, é necessário que se tenha capacidade não apenas de usar a língua, mas, também, de refletir sobre ela. A partir de sua realização, outras indagações ainda nos espreitam, quais sejam: os poetas que possuem um nível de explicitação consciente-verbal das dimensões do gênero produziram cordéis mais bem elaborados? Para conseguir ensinar adequadamente determinados gêneros discursivos na escola, os/as professores/as precisariam possuir conhecimentos do gênero e de suas diversas dimensões no “nível explícito consciente verbalizável” (KARMILOFF-SMITH, 1994)?

Diante disso, fechamos essa discussão também apontando que “o cordel já não é o mesmo”, como disse o poeta Zé Guri. A literatura de cordel, por certo, modificou-se, mas temos que continuar olhando para a sua história, pois não podemos compreender o cordel, no século XXI, sem nos familiarizarmos com a tradição e, também, não podemos permanecer estéreis à inovação. Mudam-se os tempos, assim como mudam-se, em certa medida, os gêneros; os seus propósitos de escrita; os seus leitores...

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Azevedo de. “Então se forma a história bonita” – relações entre folhetos de cordel e literatura erudita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n22/22701.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2016.

ABREU, Márcia Azevedo de. Entre a oralidade e a escrita: um estudo dos folhetos de cordel nordestinos. **E.L.O. Faro**, v.1, n. 3, 1997. Disponível em: <<http://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/1416/1/Abreu.pdf>>. Acesso em: 8 mai.2016.

ABREU, Márcia Azevedo. **Cordel português e folhetos nordestinos: confrontos um estudo histórico-comparativo**. 1993. 360f. Tese (Doutorado Literatura Comparada). Programa de pós-graduação Teoria Literária. Campinas, 1993.

ABREU, Márcia Azevedo. **Cultura letrada - literatura e leitura**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006a. Coleção Paradidáticos.

ABREU, Márcia Azevedo. **Histórias de cordéis e folhetos**. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2006b.

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; SPINILLO, Alina Galvão. Consciência textual em crianças: Critérios adotados na identificação de partes de textos. **Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación**, Corunha, n.3, p.145-158, 1998.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; SPINILLO, Alina Galvão. O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.13, p.329-338, 1997.

AMORIM, Maria Alice. Existe um novo cordel? imaginário, tradição e cibercultura. **Cibertextualidades**, Porto, n.3, p. 59-71, 2009. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1358/1/cibertxt_3_p59-71_amorim.pdf> Acesso em: 13 jun. 2017.

AMORIM, Maria Alice. O cordel no século XXI. **Blog de Jamildo**, Recife, 30 Jul. 2006. Disponível em: < <http://m.blogs.ne10.uol.com.br/jamildo/2006/07/30/o-cordel-no-seculo-xxi-maria-alice-amorim/>>. Acesso em: 20 jun.2017.

AMORIM, Maria Alice; NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes ; COSTA, Maria das Graças Vanderlei da . Tradição Viva: a tradição sob a égide da "razão aberta". **Revista AntHropológicas**, Recife, v. 21, p.129-156, 2010.

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 65-76, jan. 2002. ISSN

2175-795X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369>>. Acesso em: 7 jan.2017.

ARANTES, Antônio Augusto **O que é cultura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.- (Coleção Primeiros Passos, 36).

ARANTES, Antônio Augusto. **O trabalho e a Fala: estudo antropológico sobre os folhetos de cordel**. São Paulo: Editora Kairós/FUNCAMP, 1982.

ARRUDA, Alberto Santos. **Alfabetização e consciência metatextual: uma análise do conceito de letramento**. 2008, 217f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008.

AYALA, Marcos; AYALA, Maria Ignez Novais. **Cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

AYALA, Maria Ignez Novais. Abc, folheto, romance ou verso: a literatura impressa que se quer oral. **Graphos**: João Pessoa, v. 12, n. 2, Dez.2010.

AYALA, Maria Ignez Novais. Do manuscrito ao folheto de cordel: uma literatura escrita para ser oralizada. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 16, n. 2, 2016.

AYALA, Maria Ignez Novais; FREIRE, Rosangela Vieira. Vozes do folheto: uma prática de leitura e um caso de poética oral. **Revista BOITATÁ**, Londrina, n. 9, p. 1-23, jan./jun. 2010. ISSN 1980-4504.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, p. 173-306, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, [1929-1930] 2010.

BARBOSA, Clarissa Loureiro Marinho. **As representações identitárias femininas no cordel: do século XX ao XXI**. 2010. 297f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 1979.

BEREITER, Carl; SCARDAMÁLIA, Marlene. **The psychology of writing composition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

BEZERRA, Benedito Gomes. Equívocos no discurso sobre gêneros. In: DIONISIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Org.) **Gêneros na linguística e na literatura**:

Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, p. 63-80, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. 5. ed. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação liberdade, 2011.

BRASIL, **Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnicocientífica brasileira**. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016a. Disponível em: <<https://www.cgee.org.br/documents/10195/734063/MeD2015.pdf/d4686474-7a32-4bc9-91ae-eb5421e0a981>> Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Pesquisa Brasileira de Mídia -2016**. Ibope Inteligência, Brasília , DF, 2016b. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016.pdf/view>>. Acesso em: 5 mar.2017.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. 7. ed. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500 – 1800**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CABRAL, Geovanni Gomes. **Arte, História e Narrativa: A Trajetória do Poeta José Costa Leite**. 2016. 267f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EdUsp, 1998.

CARDOSO, Janzkovski. A dimensão reflexiva da língua escrita: apontando os desdobramentos de uma entrevista. 24º Reunião Anual da ANPED, **Anais ANPED**, Caxambu, MG, 2001. Disponível em:< <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

CARVALHO, Maria do Rosário; ROAZZI, Antônio. Saberes sobre o fazer: representações sociais de repentistas sobre o repente. In: II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2002, Teresina. **Anais EDUPI**, Teresina: UFPI, 2002. p. 116-117.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 7. ed. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papirus, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, 1994.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Revista das Revistas. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>>. Acesso em: 10 set.2016.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CIPRIANO, Maria do Socorro. **História de botijas e os labirintos do universo assombroso na Paraíba**. 274f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

COMERLATO, Denise Maria. Escrita, representações gráficas e cognição. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, p. 146-161, 2004.

COSTA, Andréa Danuta Aguiar. **Murais Didáticos: caracterização e descrição**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

COSTA, Iara Bemquerer. Contribuições ao debate sobre a relação entre gêneros textuais e suporte. **Revista Letras**, Curitiba, n. 75/76, p. 183-196, mai./dez. 2008.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v75i0.11497>

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Estudo de validade do questionário de avaliação de consciência metatextual. **Psicologia Teoria e Prática**, São Paulo, v.1, p.141-154, jan./abr. 2014. Disponível em:
<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/5279/4718>>. Acesso em 18 dez.2016.

CURRAN, Mark. **Retrato do Brasil em cordel**. Cotia, SP: Atelie Editorial, 2011.
Disponível em:
<https://books.google.com.br/books?id=0kgQX4C730UC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=o+cordel+como+lazer&source=bl&ots=Ujawn-igCx&sig=1zPPkV5_xwVhCEN-rmmpzt9-7d4&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwimzvyTwe_SAhUHhpAKHXzwCSwQ6AEITzAJ#v=onepage&q=o%20cordel%20como%20lazer&f=false>. Acesso em: 24 mar. 2017

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

FALEIROS; Álvaro Silveira. A rima nos cantos populares: contribuições para o rimário brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 43, p. 99-125, set. 2006.

FAYOL, Michel. **Le récit et as construction. Une aproach de psychologie cognitive**. Neuchatel: Delachaux & Niestlé, 1985.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**, Campinas. v.23 n.81, p. 21-47, dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. IN: MALUF, Maria Regina (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FARIAS FILHO, José Rodrigues . A vez e a voz da iconografia: as possibilidades do uso de imagens no campo da literatura de cordel. XVII Encontro Estadual de História, v. 17, n. 1, 2016, Paraíba. **Anais da ANPUH**. Paraíba [s. n.], 2016. p. 659-666.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLOWER, Linda; HAYES, John. The Cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W ; SYEINBERG, E. R. (Eds). **Cognitive process in writing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método alfabético e de soletração. In: CEALE, Glossário. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FaE, 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A cultura popular como objeto de estudo: da “beleza do morto” à compreensão dos sujeitos e práticas culturais. In: XAVIER, Libânia Nacif; et al. (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Fundação Gétulio Vargas, p. 106-138, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco: 1930-1950**. 2000. 537f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memorização e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 115-142, 2002.

- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930-1950). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 81-94, 2001.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, nov./dez. p. 20-29, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOMBERT, Jean Emile. Atividade metalinguística e aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.19-64, 2003.
- GOMBERT, Jean Emile. Epi/Meta *versus* implícito/explicito; nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia (Orgs). **Alfabetização no Século XXI: Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic Development**. Tradução de Tim Pownall. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- GONÇALVES, Marco Antônio. Imagem-palavra: a memória e o verso no cordel contemporâneo (Nordeste do Brasil) IN: FAUSTO, Carlos; SEVERI, Carlo (Org). **Palavras em imagens: Escritas, corpos e memórias**. 1. ed. Rio de Janeiro: Open Edition Press, p. 13-33, 2016.
- GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>.
Acesso: 8 abr. 2016
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**, Rio de Janeiro, **2017**. [online]. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/>>. Acesso em: mai. 2017.
- KARMILOFF-SMITH, Annette. Auto-organização e mudança cognitiva. **Substratum Artes Médicas**. Temas Fundamentais em Psicologia e Educação, Porto Alegre, v.1, n.3, p. 23-53, 1998.

KARMILOFF-SMITH. Annette. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p.407 - 483, jan./abr. 2010.

KARMILOFF-SMITH. Annette. **Más allá de la modularidad**. AlianzaEditorial, S.A, Madrid, 1994.

KARMILOFF-SMITH. Annette. Restriciones de la consciência metalinguística. **Infancia y aprendizaje**, Espanha, n.12, p.33-50, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

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

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

LAHIRE, Bernard. A transmissão cultural da ordem desigual das coisas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.60, Jan. 2012. Disponível em: < <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5826/a-transmissao-cultural-da-ordem-desigual-das-coisas.aspx>> Acesso em: 10 mai. 2017.

LAHIRE, Bernard. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. **Repères**, Lyon, v.9, n.1, p.15-27,1994. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2106> Acesso em: 9 mai. 2017.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques. **Recherche et Formation**, França, n. 27, p. 15-28, 1998. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR027-02.pdf>> Acesso em: 3 jun.2017.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. **A construção do saber; manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

LEMAIRE, Rita. Tradições que se refazem. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.35, p. 17-30, jan./jun. 2010.

LIBET, Benjamin. **Mind Time: The Temporal Factor in Consciousness**. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. Uso e compreensão das marcas de pontuação por crianças. 2003. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Sequência didática para leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, p. 145-164, 2012.

LOUREIRO, Clarisa. A importância das capas na simbolização da literatura de cordel ao longo de sua história. **Revista de Letras, Artes e Comunicação Blumenau**, Blumenau, v. 4, n. 3, p.260-271, 2010. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/viewFile/2900/1870>>. Acesso em: 5 Mai. 2017.

LUCENA, Bruna Paiva de. “É fácil ver a chuva quando você não se molha” os gabinetes da historiografia literária e do cordel e as poéticas a céu aberto. 2016. Brasília 180 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literaturas)-Programa de pós-graduação em literatura, Universidade de Brasília, 2016.

LUCENA, Bruna Paiva. Novas dicções no campo literário brasileiro: Patativa do Assaré e Carolina Maria de Jesus. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 34. p. 73-93, 2009.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Conciencia y lenguaje**. 2. ed. Tradução para o castelhano de Marta Shuare. Madrid: Visor Libros, 1984.

MACHADO, Antônio. **Proverbios y cantares XXIX**. Chile: Editorial del cardo, 2010.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 67-92, 2006. Disponível em:<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (UEPB)**, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed, São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MATOS, Edilene. Literatura de Cordel: a escuta de uma voz poética. **Revista Cultura Crítica**, São Paulo, p.8-14, 2007. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/revistas/revista-cultura-critica>>. Acesso em: 24 fev.2017

- MEDEIROS, Hadoock Ezequiel Araújo; ALVES, José Hélder Pinheiro. Palmas, gritos, assovios: a leitura de cordel na sala de aula. **Leia Escola**, Campina Grande, v. 14, n. 2, 2014. ISSN 2358-5870.
- MELO, Rosilene Alves de. Almanques de cordel: do fascínio da leitura para a feitura da escritura, outro campo de pesquisas. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 52, p. 107-122, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rieb/article/viewFile/34671/37409>>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- MELO, Rosilene Alves de. **Arcanos do verso: trajetórias da tipografia São Francisco em Juazeiro do Norte 1926-1982**. 2003. 221f. Dissertação (Mestrado em História Social)-Programa de pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- MENDONÇA, Marcia. Gêneros: por onde anda o letramento?. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 37-56, 2005.
- MENEGASSI, José Renilson; CHAVES, Maria Izabel Afonso. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.
- MILLER, Carolina. Gêneros evoluem? Deveríamos dizer que sim? In: DIONISIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larissa de Pinho (Orgs.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, p.23-62, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? In: **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9. n. 3, p.239-262, jul./set. 1993.
- MORAES, Andréia Demétrio Jorge; SANTOS, Sônia Maria. Escolas rurais: saberes e práticas de alfabetização (1931-1961). In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas-SP. **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, Campinas: UNICAMP, 2009.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica**. Recife, [s.n.], 2017. No prelo.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes; TEBEROSKY, Ana; RIBERA, Nuria. Terminologia metalinguística em livros de alfabetização usados no Brasil, na França e na Catalunha. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.35, p. 51 - 79, jan./abr. 2010.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro ; LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 95-107, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, v.1.p.1-142006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acessado em 15 out. 2013.

MOTA, Márcia da. (org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de Moura; PAULA. Fraulein Vidigal de Paula. A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v.13 n. 2, ago. 2013.

NETO, Aristides Monteiro; VERGOLINO, Raimundo de Oliveira (Orgs). **Pernambuco 2000-2013: sociedade, economia e governo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/publicacoesfpa/wp-content/uploads/2014/11/Pernambuco-web-ok.pdf>>. Acesso em: 3 fev.2017.

NOGUEIRA, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.26, p.133-144, mai./jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a10>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas de. **A formação da literatura de cordel brasileira**. Tese (doutorado). 380f. Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Universidade Santiago de Compostela – Faculdade de Filologia. Santiago de Compostela, 2012.

OLIVEIRA, José Erivan Bezerra de Oliveira. Efeito e Recepção: leituras e leitores de cordel no espaço urbano. **Revista Letras**, Curitiba, n.21, v.1/2, jan/dez. 1999. Disponível em:<<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl21Art04.pdf>>Acesso em: 10 jan.2017.

OLIVEIRA, Virgínia de Souza Ávila. **Um estudo de caso de letramento literário em família de camadas populares**. Tese (doutorado). 2015, 287 f. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2015.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORTIZ, Renato. **Românticos e Folcloristas: Cultura Popular**. São Paulo: Olho d'Água, 1992.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. In: **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.

PASSOS, Mailsa; PEREIRA, Rita. (Org.). Identidade, **Diversidade: práticas culturais em pesquisa**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PEREIRA, Ana Paula. **As relações entre consciência metatextual, produção e compreensão de textos**. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva)- Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. IX Encontro do CELSUL. **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Santa Catarina, Universidade do Sul de Santa Catarina. Out. 2010.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. O cordel como objeto de ensino. **Linguagem em (Re)vista**, v. 5, p. 21-28, 2006.

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. O cordel do Brasil e o cordel de Portugal: possíveis diálogos. **SOLETRAS** (UERJ), Rio de Janeiro, v. 1, p. 117-132, 2009.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

POERSCH, José Marcelino. Implicações da consciência linguística no processo ensino/aprendizagem da linguagem. In: 5th International Congress of the International, 1999. **Anais da 5th International Congress of the International**. Porto Alegre. v. 1. p. 513-531, 1999.

PRATT, Chris; GRIEVE, Robert. The development of metalinguistic awareness: an introduction. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984.

QUINTELA, Vilma Mota. A Cultura popular como coadjuvante no processo de letramento. In: XIII Encontro da ABRALIC: A Internacionalização do regional, 2012, Campina Grande. **Anais da Abralic**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2012.

QUINTELA, Vilma Mota. Literatura e práticas de leitura nos domínios da oralidade. **Revista Interdisciplinar**, Itabaiana, v. 17, 393-410, jan./jun. 2013. Número especial.

QUINTELA, Vilma Mota. **O Cordel no fogo cruzado da cultura**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras da UFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RAMOS; Amanda da Silva; PINTO; Maria Isaura Rodrigues. Questão temática no âmbito da literatura de cordel do Brasil. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 19, jan./jun.2015

RÉGNIER, Nadja Acyole-Régnier. Diz-me com quem resolves um problema de matemática e dir-te-ei quem és. In: DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges Dias; SPINILLO, Alina Galvão. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p.197-229, 1996.

REGO, Lúcia Lins Browne. Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. In: DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges Dias; SPINILLO, Alina Galvão. **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p.120-140, 1996.

REGO, Lúcia Lins Browne. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v.1 n.1, abr. 1993.

REIS, Joseni Pereira Meire. **Instâncias formativas, modos e condições de participação nas culturas do escrito: o caso de João Gumes (Caetité-Ba, 1897- 1928)**. 2010, 195 f. Dissertação (Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RESENDE, Viviane de Melo. Literatura de cordel no Brasil: transformações nas práticas discursiva e social. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB)**, v. 1, p. 1-7, 2010.

RESENDE, Viviane de Melo. Literatura de cordel: uma aproximação etnográfica ao gênero. In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, **Anais IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Santa Catarina: UNISUL, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/137.pdf>>. Acesso em: 5 jan.2017.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROAZZI, Antônio; ASFORA, Rafaella; QUEIROGA, Bianca; DIAS, Maria da Graça. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010.

ROAZZI, Antônio; CARVALHO, Maria do Rosário. O Desenvolvimento de Habilidades de Segmentação Lexical e a Aquisição da Leitura. **Revista Brasileira em Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n184,p.477-579,set./dez.1995.

ROAZZI, Antônio; OLIVEIRA, Gilda Guimarães Oliveira; BRYANT, Peter E. Bryan. DOWKER, Ann. As habilidades linguísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.26, p.135-158, jan./jun.1994.

ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n.1, p. 218-236, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3358>>. Acesso em: 22 fev.2017.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006

ROSA, Ana Maria Moraes. **A explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos**. 2011. 332f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SANTOS, Aderaldo Luciano dos. **Literatura de Cordel: visão e re-visão**. 2009. 195f. Tese (Doutorado em letras)-Programa de pós-graduação em Ciência da Literatura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Aderaldo Luciano dos. Literatura de cordel, literatura brasileira. **Revista Cultura Crítica**, São Paulo, v.5, p.32-37, 2007. Disponível em: <<http://www.apropucsp.org.br/revistas/revista-cultura-critica>>. Acesso em: 24 fev.2017.

SANTOS, Jailse de Oliveira. **Usos e significados da escrita ‘fabricados’ no cenário cotidiano de uma escola do Sertão do Pajeú (PE): lendo e escrevendo entre veredas, serras e mandacarus**. 2015. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAUTCHUK, João Miguel Manzoillo. **A Poética do Improviso: prática e habilidade no repente nordestino**. 2009. 222f. Tese (Doutorado em Antropologia)- Programa de pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le language écrit chez enfant. La production des textes informatifs er argumentatifs**. Paris: Delachaux & Niestlé, 1988.

SILVA, Adélia Alves. **Memórias da educação pelo cordel em Recife na década de 70: um estudo de caso em educação**. 2013. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2013.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Ana Paula da. **Um estudo com crianças de escola pública sobre o conceito de diferentes gêneros de textos**. 2005, 83f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Maria do Rosário. **Histórias escritas na madeira: J. Borges entre folhetos e xilogravuras na década de 1970**. 2015. 257f. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a escola do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BATISTA, Francisca Maria; BATISTA, Naidson de Quintella. (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 1. ed. Feira de Santana-Bahia: MOC/UEFS, p. 28-51, 2003.

SILVA, Vania Ferreira. **Informação e memória na literatura de cordel: produção e fluxo**. 2012. 168f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 25, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. In: CORREA, Jane; SPINILLO, Alina Galvão Spinillo, LEITÃO, Selma. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: NAU Editora, v. 1, p. 73-116, 2001.

SPINILLO, Alina Galvão. Consciência Metatextual. In: MOTA, Márcia (Org). **Desenvolvimento Metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2009.

SPINILLO, Alina Galvão; MARTINS, Raul Aragão. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n.10, p.219-248, 1997.

SPINILLO, Alina Galvão; PRATT, Chris. Text production and metalinguistic awareness for text genres in children of different social backgrounds. In: European Association for Research on Learning and Instruction (Orgs.). **Anais do VIII International Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction**. Stafford, UK: EARLI, 2002.

SPINILLO, Alina Galvão; REGO, Fabiana Browne, Lima, Elynes Barros& Souza, N. (2002). A aquisição da coesão textual: Uma análise exploratória da compreensão e da produção de cadeias coesivas. In: GALVÃO, Spinillo (Org). **Aquisição da linguagem: Teoria e pesquisa**. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2002.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisa. **Revista de Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.16, n.3, p.5337-546, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, Elisa Marchioro. A noção de consciência/ capacidade metalinguística em aquisição da linguagem. **DLCV**, João Pessoa, v.10, n.1 e 2, jan/dez 2013, 87-104

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Barcelona: Editorial Horsoni, 1992.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY LANDSMAN, Liliana. Al pie de la letra. **Infancia y Aprendizaje**, Barcelona: n.50-60 p. 101-130, 1992.

TERRA. Ruth Brito Lêmos. **Memórias de lutas: Literatura de folhetos do Nordeste 1893-1930**. São Paulo: Global, 1983.

THOMPSON, Edward. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

TODOROV, Tzvetan. Os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TOLCHINSKY LANDSMAN, Liliana. **Aprendizagem da linguagem escrita: processo evolutivo e implicações didáticas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOLHETOS

ALVES, Jéneron Alves. **Tremores em Caruaru**. [Folheto de cordel] / Jéneron Alves. Caruaru: [s.n.], [200-], 8 p.

ALVES, Jéneron. **O profeta Jonas**. [Folheto de cordel] / Jéneron Alves. Caruaru: [s.n.], 2017, 1 p.

ALVES, Jéneron. **8 dicas de Saúde**. [Folheto de cordel] / Jéneron Alves. Caruaru: [s.n.], 2016, 1 p.

AVELINO, Diosman. **A feira que não pode pagar**. [Folheto de cordel] / Diosman Avelino. Pesqueira: [s.n.], 2014, 8 p.

AVELINO, Diosman. **Inquilinos de um mundo violento e opressor**. [Folheto de cordel] / Diosman Avelino. Pesqueira: [s.n.], 2015, 10 p.

BORGES, José Francisco. **A chegada da Prostituta no Céu.** [Folheto de cordel] / J. Borges. Bezerros: [s.n.], [199-], 8 p.

BORGES, José Francisco. **Como evitar a AIDS.** [Folheto de cordel] / J. Borges. Bezerros: [s.n.], [199-], 8 p.

FILHO, Olegário Fernandes; ALVES, Jénerson. **Peleja entre Olegário Filho e Jénerson Alves: o católico e o evangélico.** [Folheto de cordel] / Olegário Fernandes Filho. Caruaru: [s.n.], 2006, 2 p.

GURI, Zé. **Tributo a Luiz Gonzaga.** [Folheto de cordel] / Zé Guri. Belo Jardim: [s.n.], [200], 8 p.

PEREIRA, Jailton. **A ciência Evoluindo.** [Folheto de cordel] / Jailton Pereira. Tacaimbó: [s.n.], [200-], 8 p.

PEREIRA, Paulo. **A caveira e o viajante.** [Folheto de cordel] / Paulo Pereira. Caruaru: [s.n.], [200-], 8 p.

TABOSA, Val. **Transparência/ Voto Consciente/ País de cidadão.** [Folheto de cordel] / Val Tabosa. Caruaru: [s.n.], [200-], 12 p.

TABOSA, Val. **Vida de casais/ Academia de Cordel/ A porta da casa do meu avô.** [Folheto de cordel] / Val Tabosa. Caruaru: [s.n.], 2009, 12 p.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista para seleção dos participantes da pesquisa

- ✓ Nome:
- ✓ Idade:
- ✓ Onde mora atualmente:
- ✓ Frequentou a escola? Até que série/ano?
- ✓ A partir de quando começou a produzir cordéis?
- ✓ Antes de começar a produzir cordéis, já tinha contato com eles? Onde?

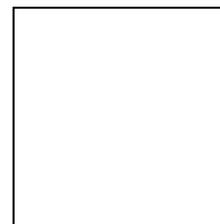
APÊNDICE B - Termo de consentimento da participação da pessoa como voluntária

Eu, _____,
 CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo (A consciência metatextual de poetas populares sobre o gênero cordel), como voluntário (a).

Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

| | |
|-------------|-------------|
| Nome: | Nome: |
| Assinatura: | Assinatura: |

Termo de consentimento livre e esclarecido

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa, provisoriamente intitulada, **A consciência metatextual do gênero discursivo cordel: entre o saber e o fazer saber poético, com a palavra, os cordelistas**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora July Rianna de Melo, com endereço na Rua 18 de Copacabana, 102, centro,

Sanharó/PE, CEP 55250-000 - Tel.: (87) 99141.9277 e sob orientação do Prof. Dr. Alessandro da Silva e coorientação do Prof. Dr. *Fábio Marques* de Souza.

Caso este termo de consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas poderão ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

Informações sobre a pesquisa:

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) sr. (sra.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar a consciência metatextual, uma habilidade metalinguística cuja unidade de análise e reflexão é o texto (suas partes constituintes, estrutura, convenções linguísticas e organização, etc.) sobre o gênero cordel.
2. **Participantes da pesquisa:** participarão deste estudo seis cordelistas, sendo levado em consideração, sobretudo, o seu nível de escolaridade.
3. **Envolvimento na pesquisa:** realizaremos entrevistas semiestruturadas, com a duração aproximada de dois meses, e, para os registros dos dados, utilizaremos a gravação de áudio. As entrevistas serão marcadas com antecedência e serão realizadas em dias distintos, conforme a sua disponibilidade. O (A) sr. (sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone dos pesquisadores do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Confidencialidade:** O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada e outra será fornecida a você. Os dados coletados nesta pesquisa através das entrevistas ficarão armazenados no computador pessoal da pesquisadora

July Rianna de Melo, sob a responsabilidade do orientador Alessandro da Silva, no endereço acima informado pelo período de mínimo 5 anos. Todas as informações desta pesquisa serão divulgadas em eventos ou publicações científicas.

5. **Pagamento:** o (a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

(assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semiestruturada 1

Identificação

1. Nome:
2. Idade:
3. Onde mora atualmente:
4. Profissão atual:
5. Profissão dos pais:

Experiência escolar

1. Frequentou a escola? Até que série/ano?
2. Fale um pouco sobre como foi o tempo em que você frequentou a escola.
3. Por qual razão parou de estudar? (apenas para os poetas pouco escolarizados).
4. Seus pais frequentaram a escola? Estudaram até que série/ano?

Experiências de letramento

1. Que tipo de material impresso você costuma ler (ou tem acesso) no dia a dia?
2. Com que frequência lê (ou tem acesso) a esses materiais?
3. Que materiais de leitura você tem em sua casa?
4. Como você obtém informações? Jornal impresso, televisivo, *internet*...?
5. Você costuma escrever alguma coisa no seu dia a dia? O quê?
6. Com que frequência você escreve XXXXX (indicar o nome do gênero(s) mencionado(s) pelo entrevistado)?
7. O que as pessoas de sua família costumam ler e escrever no dia a dia?

Experiências como cordelista

1. Você já tinha tido contato com cordel antes de começar a produzi-lo? Onde? Como?
2. A partir de quando você começou a fazer cordéis? Como você aprendeu a fazê-los?
3. Alguém o incentivou a produzir cordéis? Quem?
4. Você tem um tema predileto para os cordéis? Como você escolhe os temas?
5. Antes da produção, você costuma realizar alguma pesquisa sobre o tema do cordel? Onde? Por quê?
6. Quais são as etapas de produção dos cordéis até chegar às mãos dos leitores/ouvintes?
7. Você faz alguma correção no cordel antes da impressão da versão final? Há alguém que lhe ajuda com essa correção?
8. Você costuma declamar os seus cordéis em público? Em que situações? Para que público?
9. Para declamar o cordel, você memoriza o texto ou não? Você o lê em voz alta?
10. Além do cordel, você costuma produzir outros textos? Quais?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturada 2

1. Para você, o que é necessário que um texto tenha para ser considerado um bom cordel?
2. De modo geral, para que serve o cordel (finalidade/objetivo/propósito)?
3. Para que você escreveu este cordel? (indicar um dos cordéis do poeta)
4. Em geral, quem são as pessoas que leem ou escutam cordel?
5. Quando você produziu esse cordel (indicar um dos cordéis do poeta), já imaginava quem poderiam ser os leitores/ouvintes dele?
6. Nos cordéis aparece alguma informação sobre o autor? Qual?
7. Nesse cordel (indicar um dos cordéis do poeta), tem alguma informação sobre o autor? Qual? (pedir para o poeta mostrar onde essa informação se encontra)
8. Todo cordel precisa ter o formato de livreto? Por quê?
9. De modo geral, quantas páginas tem um cordel?
10. Qual é o número de páginas desse cordel?
11. Todo cordel tem que ter imagem (xilogravura)? Por quê?
12. Todo cordel tem que ter título? Por quê?
13. Qual o título desse cordel? (pedir para o poeta mostrar o título se encontra e dizer o porquê da escolha dele)
14. Que assuntos podem ser abordados em um cordel?
15. Qual o assunto desse cordel?
16. Todo cordel conta sempre uma história? Por quê?
17. Esse cordel conta uma história? (não sendo uma história, o que é esse cordel?)
18. De modo geral, um cordel aborda um único tema ou vários temas? Por quê?
19. Qual o tema (ideia central) desse cordel?
20. De modo geral, quantos versos tem cada estrofe de um de cordel?
21. Nesse cordel, quantos versos têm cada estrofe?
22. De modo geral, como é a métrica dos versos de um cordel?
23. Como é a métrica de cada verso desse cordel?
24. É necessário que todo cordel tenha rima? Por quê?
25. Nessas estrofes (mostrar a estrofe), quais palavras rimam? Por quê?