



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**DÉBORA VIVIANE RODRIGUES ALMEIDA VIEIRA**

**POESIA NARRADA, POESIA CANTADA:  
O Cordel, a Peleja e a Música Caipira**

**Campinas, SP**

**2011**

**DÉBORA VIVIANE RODRIGUES ALMEIDA VIEIRA**

**POESIA NARRADA, POESIA CANTADA:  
O Cordel, a Peleja e a Música Caipira**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado ao Instituto de Estudos  
da Linguagem da Universidade  
Estadual de Campinas como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Especialista em Língua Portuguesa.

**Campinas  
2011**

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo apresentar e discutir uma Sequência Didática (SD) elaborada para alunos do Ensino Fundamental. Situando-se na esfera literária, esta SD focaliza um imbricamento entre os gêneros “Cordel”, “Peleja” e “Música Caipira”, com o intuito de desenvolver competências, dentre outras, de percepção e apropriação de diferentes linguagens. Tais gêneros foram selecionados por oportunizarem um trabalho pedagógico que, valorizando o pertencimento sociocultural dos alunos, possibilita contemplar letramentos acerca da cultura nacional (por meio da familiarização de práticas culturais oriundas de seus familiares, com ênfase às variedades linguísticas regionais), letramentos orais e de leitura (como produção teatral e de peleja, apropriação de variantes regionais e comparação textual), além de letramentos de escrita (criação de peleja e preparação de debate). A associação desses letramentos enquadra-se nos eixos de ensino de “análise de língua e de linguagens” e “compreensão e produção de textos escritos e orais”. Espera-se que, ao final das proposições, a SD aqui proposta possa levar os alunos a reconhecerem a riqueza linguística de nosso país, discernindo-a nos diversos falares apresentados, devido às suas diferenças e/ou familiaridade. Há, por fim, a expectativa de que se construa a apreensão do domínio das convenções que regem as semioses (entendidas como construção de significado) envolvidas nos gêneros escolhidos, bem como a remediação (condição *sine qua non* para o trânsito entre textos, sejam eles orais ou escritos), a fim de que este trabalho possa estabelecer o diálogo entre os inúmeros dizeres, transmutando-os, conhecendo suas nuances e contrastando-os, dando-lhes novo sentido, novo uso.

**Palavras-chave:** Esfera Literária; Gênero “Cordel”; Gênero “Peleja”; Gênero “Música Caipira”; Sequência Didática; Ensino Fundamental.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	02
2.1 O trabalho com os gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa .....	02
2.2 A esfera comunicativa literária.....	07
2.3 Os gêneros Cordel, Peleja e Música Caipira.....	09
<b>3. ANÁLISE COMENTADA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA (SD)</b> .....	13
3.1 Informações gerais .....	13
3.1.1 Objetivos esperados .....	13
3.1.2 Características da turma.....	14
3.2 A organização da SD .....	14
3.3 As atividades propostas no trabalho.....	18
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	21
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	22
<b>ANEXO: A SD Elaborada</b> .....	24

# 1. INTRODUÇÃO

Os gestos de leitura, oralidade e escrita praticados neste trabalho pretendem expandir o universo de análise discursiva, proporcionando subsídios que permitam a autonomia suficiente para fazer a diferença entre os textos na sua constituição estrutural, mas, principalmente, na sua confrontação com outros dizeres e na sua intencionalidade e uso social.

Pensando na escola como lugar privilegiado de aprendizado, foram selecionados os gêneros populares Literatura de Cordel, Peleja e Música Caipira, porque oportunizam a valorização de pertencimento sociocultural, uma vez que são bastante frequentes o desrespeito e o preconceito impostos a diversas comunidades comunicacionais, de onde os referidos gêneros foram extraídos.

Este trabalho é destinado a alunos das séries finais do EF-II, cujas turmas são, normalmente, heterogêneas. Alguns são descendentes de migrantes nordestinos e outros são do interior de São Paulo, para quem a linguagem e a própria cultura são objetos de discriminação. Esses garotos também pertencem a uma comunidade com baixa (ou nenhuma) prática de leitura e escrita.

Todo trabalho didático pressupõe aporte teórico que o embase. Desta forma, este documento foi elaborado segundo a convergência de posições de teóricos, cujo valor de pesquisa confere suficiente credibilidade, permitindo que este material cumpra seu propósito educativo. Dentre os vários estudiosos da linguística contemporânea, cujos trabalhos levaram à formulação deste material, cabe citar Rojo (2009), Dolz & Schneuwly (2004), Souza (2007) e Marcuschi (2001).

Em seguida, encontra-se uma análise comentada, cuja intenção é justificar as escolhas feitas, quando da formulação da Sequência Didática (doravante denominada SD) - objeto de ensino-aprendizado – criado especialmente para este TCC. Tais escolhas refletem aceções vanguardistas, postuladas pelos autores elencados acima, dentre outros, acerca da importância de se trabalhar o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros.

Esta análise comentada procura detalhar, por fim, a sequência dos trabalhos, servindo, deste modo, de guia a quem possa fazer uso pedagógico dele.

Espera-se que se cumpram os objetivos idealizados aqui, todos eles voltados à formação do aluno cidadão.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme pede a contemporaneidade, uma longa caminhada até que a escola se torne lugar de verdadeiro letramento será percorrida, obrigando ao surgimento de uma nova escola – inovadora, plural, flexível – com vocação transformadora da comunidade, sendo parte prestigiada dela.

A sociedade das informações e saberes que circulam rapidamente ultrapassa barreiras de tempo e espaço. E traz consigo algumas indagações: Como apreender e organizar tanta informação? Como ‘garimpar’ o que é pertinente ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa? E outras tantas perguntas.

Para tratar destas questões, este trabalho se firma sobre pressupostos que ensejam práticas de letramento por meio do estudo por gêneros textuais, explicitados conforme segue.

### 2.1 O trabalho com os gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa

Alguns pre(con)ceitos persistem quando o assunto é o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Um deles, fortemente arraigado nas práticas escolares, seria o de que há, apesar de o Brasil ser uma nação imensa, uma única língua unificadora, cujos moldes se aplicariam a qualquer recanto do País. Outro, é que estes moldes, fixados por uma nomenclatura gramatical averbada há décadas, constituiriam o que comumente chamamos de noção de certo e errado, quanto ao uso da língua.

Essas premissas não se firmariam como verdade, dado o fato de que, primeiro, há muitas línguas brasileiras, com suas nuances regionais, dotadas de fortes características identitárias; e, segundo, que a criação da nomenclatura gramatical brasileira (NGB) provou que nenhuma tentativa (sempre estanque) de se fixar padrões que desejassem unificar o uso da língua seria possível, pois sua convenção sempre estaria atrelada a questões políticas, geográficas e de prestígio que, certamente, não se aplicariam a qualquer momento histórico, a todo espaço nacional ou qualquer nicho cultural, mesmo dentro de um mesmo país, sobretudo um tão grande quanto o Brasil.

Faraco (2008) nos apresenta que

*“[...] qualquer língua é sempre heterogênea, ou seja, constituída por um conjunto de variedades (por um conjunto de normas). Não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades. A língua é em si o conjunto das variedades. Ou seja, estas não*

*são deturpações, corrupções, degradações da língua, mas são a própria língua: é o conjunto de variedades (de normas) que constitui a língua.”* (p.74).

Em âmbito escolar, o pensamento ultrapassado que os professores de Língua Portuguesa vinham inculcando em seus alunos de que a norma-padrão da língua seria única e verdadeira mostrou-se equivocado. Deste equívoco, nasceria a ideia de que há um Português correto (ensinado nessa escola) e um errado (trazido pelos alunos). Esta situação posta nos levaria a pensar que o ensino de Língua Portuguesa precisa sempre se adaptar, afinando-se aos pressupostos de Faraco (2008), à realidade de que a língua é viva (são muitas línguas, na verdade, sempre em mutação), nasce no meio de convívio de cada falante e, sobretudo, deve servir a esses falantes, conforme suas necessidades situacionais, não o contrário.

Partindo-se do acervo linguístico natural do aluno, de maneira que se conheça seu funcionamento e para o qual se atribua sentido, seria perfeitamente possível levar nossos jovens à prática da língua de maneira mais eficiente, apresentando-lhes novas maneiras de se apropriar da língua, partindo-se das produções textuais (escritas e orais) que permeiam o seu dia a dia. Adotando práticas neste nível, estaríamos dotando os alunos de maior gama de instrumentos a serviço da comunicação, sendo condição básica para sua inserção social.

Formar para o reconhecimento e uso consciente da(s) língua(s) seria trabalhar seu funcionamento a partir dos dados linguísticos que a(s) caracterizam. Cada situação social/comunicacional, demandando obediência às normas que lhe são intrínsecas, exigiria o reconhecimento de seu funcionamento – sons, formas, estruturas – e adaptação, a fim de produzir interação adequada. Esta é a preocupação maior no processo de ensino-aprendizagem da(s) língua(s).

Partindo de tais premissas, é oportuno que tratemos de alguns pressupostos sobre de letramentos<sup>1</sup>, apresentados de forma bastante clara por Roxane Rojo (2009).

Na obra *Letramento/Letramentos: Escola e Inclusão Digital*, publicada em 2009, capítulo 6, a referida autora trata da importância de privilegiar práticas que envolvam a apropriação de vários letramentos. Suas considerações dizem respeito à

---

<sup>1</sup> Para Rojo (2009, p.107), letramentos são “práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita [...] na vida da cidade”.

compreensão do papel da escola no desenvolvimento da leitura e da escrita, na sociedade contemporânea.

Para a autora, a democratização do acesso à escola trouxe consigo letramentos<sup>1</sup> que nunca tiveram lugar nos bancos escolares: “*letramentos locais ou vernaculares [...] ainda hoje ignorados, como o rap e o funk, por exemplo*” (p. 106), além daqueles que dizem respeito à origem geográfico-cultural dos alunos, objetos de estudo neste trabalho. Tais letramentos, segundo uma referência que a autora faz à Hamilton (2002, p. 8), são importantes para as comunidades que os praticam, mas isso não faz deles letramentos que a escola, a sociedade, considerem passíveis de aprendizagem.

Neste contexto, Rojo (2009) aponta para a importância de a escola ser um lugar onde se possa praticar a vivência dos mais variados letramentos (múltiplos<sup>2</sup>), os quais precisam ser compreendidos em suas essências peculiares, “*de maneira ética e democrática*”.

Depreendemos, com suas considerações, que a compreensão do que sejam letramentos múltiplos seria complexa e ambígua, pois estaria atrelada “(a)o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas (de letramento) de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 108). Então podemos entender que ética e democracia, de acordo com a autora, seriam questões importantes na construção dos modos de operar o processo de ensino-aprendizagem que contemplem esses letramentos.

Para que seja democrático, o estudo precisaria, segundo Rojo (2009), desapegar-se de textos exclusivamente escolarizados, dos livros, do caderno, para lançar-se ao conhecimento de textos multissemióticos<sup>3</sup>, capazes de “*dar conta dos letramentos necessários*” ao preparo para o enfrentamento de qualquer situação comunicativa da contemporaneidade. Este preparo oportunizaria reforçar o sentimento de pertencimento presente na valorização da cultura de origem dos jovens. Implicaria, também, discernir, dentre tantos disponíveis, quais textos servem aos propósitos do

---

<sup>2</sup> O estudo de letramentos múltiplos (ou multiletramentos) é entendido como a valorização, segundo Rojo, dos “*letramentos culturais locais de seus agentes [...], colocando(-os) em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais*” (p. 107).

<sup>3</sup> Textos que se utilizam de outros meios (imagem, sons, tecnologia) para além da escrita, permitindo novos letramentos. Pode-se aprofundar o tema das semioses em MOITA-LOPES & ROJO (2004).

leitor (letramento crítico<sup>4</sup>), que tem o compromisso de se posicionar eticamente e replicar, formando para si um novo discurso. A autora traz para a discussão as palavras de Bakhtin, para justificar seu raciocínio em relação ao termo “discurso”.

*“Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc. - ela procura definir as próprias bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra internamente persuasiva”* (BAKHTIN, 1988 [1934-35/1975], p. 142 *apud* ROJO, 2009, p. 112).

Em outro momento, Rojo apresenta a abordagem bakhtiniana (1992[1952-53/1979] *apud* ROJO, 2009, p. 109), referente às esferas de circulação de discursos<sup>5</sup> e seus gêneros<sup>6</sup>, como um bom meio de associar ética, criticidade e democracia aos estudos textuais (entendidos multissemioticamente), imprimindo nova ressignificação à “*palavra de outrem*”. Ou seja, haveria a familiarização com toda sorte de discursos<sup>7</sup>, a fim de citá-los, parafraseá-los, gerando novo discurso.

E lidar com discursos poderia pressupor que há muito mais do que aspectos formais da estrutura de um texto para se trabalhar. Embora esta materialização dê lugar ao objeto discursivo passível de estudo, precisaríamos nos desvencilhar da ideia de que esta materialidade seja o único aspecto dos discursos a se considerar, sendo imprescindível situar e dar, aos dizeres, uso adequado, fazendo-lhes justiça.

Já na década de 50, Bakhtin versava sobre o trabalho por meio de gêneros.

*“Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim.”* (2003[1952-53/1979], p. 283)

Vivendo num mundo onde tudo – informação, descoberta, inter-relação – é altamente dinâmico, isso parece constituir uma tendência à análise discursiva que

---

<sup>4</sup> Segundo Moita-Lopes & Rojo (2004: 37-38), ser crítico é “*fazer escolhas éticas entre os discursos [...], aprender a problematizar.*” (*apud* ROJO, 2009, p.108)

<sup>5</sup> Bakhtin apresenta esferas de discurso como meios sociais (ou comunidades) onde se criam e circulam os gêneros.

<sup>6</sup> Para Bakhtin, um gênero possui uma estrutura, um estilo e conteúdos temáticos peculiares que o definem como tal.

<sup>7</sup> Segundo Pêcheux (1969 *apud* ZOPPI-FONTANA, 2011), discurso é o “*efeito de sentido entre locutores*” e envolve todo o contexto de sua circulação, constitutivo da própria mensagem.

valorize a instabilidade e heterogeneidade da comunicação oral e escrita. Entretanto, conforme as palavras de Bakhtin, mesmo havendo tamanha diversidade, seriam perceptíveis certas constâncias, as quais nos permitiriam organizar os estudos discursivos em gêneros, entendendo-os sempre flexíveis.

Rodrigues (2005) também apontaria na mesma direção, afirmando, inclusive, que para se trabalhar com gênero seria necessário primeiramente entender as propriedades discursivas que o caracterizam como processo vivo, em relação com uma situação social de interação, e não apenas as suas propriedades formais. Ao nos determos às marcas formais de uma produção textual (esquema gramatical, disposição textual, cores, imagens), sem considerar a relação do discurso com a exterioridade e suas propriedades, teríamos uma análise descontextualizada, portanto incompleta. As especificidades de um discurso comportariam cuidar tanto dos traços organizacionais quanto das condições de sua produção.

Aliás, Furlanetto (2008, p. 9) apregoa que “*(A análise) se inicia com a dimensão social (...) e só ao final passa às formas de língua como recursos para a composição e organização do gênero, dando identidade ao seu estilo*”, reforçando o argumento de que o estudo por gêneros constituiria um caminho bastante adequado para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que contemplaria o contexto social em que se tenha formulado/circulado o discurso.

Poderíamos depreender, então, que o caráter vivo do estudo por gêneros adviria da consideração do contexto histórico-social, que incide sobre as produções discursivas e, depois disso, sobre sua análise.

Estas considerações nos levariam a refletir sobre como seria possível determinar pontos de interseção que mais ou menos sistematizassem os processos de análise dos discursos, pondo-os agrupados de modo mais ou menos estável, a fim de servirem como objeto de estudo sob qualquer instância de pesquisa, seja escolar ou não.

Para atender a esta preocupação, em 1987, Orlandi organizaria, após basear-se em outras teorias contíguas, os gêneros discursivos por tipologia, com a intenção de que fosse “*um ponto de encontro entre o singular e o geral*”, uma espécie de segmentação nascida na formação discursiva – “*aquilo que se deve e se pode dizer em determinadas condições de produção*”. Havendo a organização por tipos, seria possível gerir, de maneira mais uniforme, os processos de análise discursiva na escola e, por conseguinte, na sociedade.

Ao vislumbrar estratégias que contemplassem essas variações e que exercitassem o maior número de possibilidades tipológicas (e o funcionamento de seus inúmeros gêneros), estaríamos propiciando, na escola, a consciência crítica necessária em condições específicas de leitura (suporte, espaço de circulação, vinculação com função-autor), permitindo ao jovem ser autor de novos dizeres, retextualizando e reformulando o que já havia sido dito por outrem.

Trabalhando segundo os pressupostos apresentados, teríamos explicitada a relação entre os processos discursivos dos enunciados, dentro de um contexto de circulação e em condições conhecidas de produção, e elucidado o processo de estudos por gênero, justificando-se, assim, seu uso nos espaços escolares destinados ao aprendizado de Língua Portuguesa.

## **2.2 A esfera comunicativa literária – Um imbricamento com as artes**

Os pressupostos apresentados neste trabalho encaminham para uma visão contemporânea, em que a esfera literária de circulação de textos não se concentraria exclusivamente na apreciação de obras consideradas clássicas, eruditas<sup>8</sup>, tão valorizadas pela crítica acadêmica e pela escola, e cristalizadas no tempo por estas mesmas instituições.

Para Abreu (2006), a análise da literariedade de um texto dependeria não somente do próprio texto, com suas características intrínsecas, mas também do contexto de sua produção e leitura, inclusive: *“Um ‘mesmo’ texto ganha sentidos distintos de acordo com aquilo que se imagina que ele seja: uma carta ou um conto, um poema ou uma redação”* (p. 29).

Logo, o que é literatura poderia ser entendido sob diversos prismas e, por isso, não possuiria características fechadas, estanques, que classificassem uma obra como literária e outra não. Desta forma, um texto seria literário não apenas porque fosse sensível, ficcional, profundo ou provocador (ainda que possa sê-lo), ou porque, historicamente, sua valoração de um texto fosse ditada mais por questões políticas e sociais que pela literariedade que emanasse dele. Na verdade, a interseção entre tantos fatores, sendo guardadas as convenções que regem cada texto, é que seria a base para o tratamento das produções literárias.

---

<sup>8</sup> Frequentemente, os livros didáticos consideram como obras literárias aquelas que atendem a determinados moldes de estilo e de prestígio social, sendo denominados clássicos literários, ou eruditos.

Neste contexto, à escola caberia, como lugar privilegiado de aprendizagem, a missão de proporcionar o máximo possível de contato literário (tido como erudito ou popular), proporcionando a exploração das mais variadas produções textuais, ensinando a apreciar a sofisticação estética não como privilégio dos textos eruditos, outrossim, como manifestação de diferentes comunidades interpretativas, de qualquer época ou lugar (exemplo é a SD criada para este trabalho), buscando fazer compreender em que aspectos determinadas obras (dentro de seu gênero) diferem ou se familiarizam com outras. Seria o caso de fazer ver, inclusive, que tudo que é literário pode ser superável, mutável, conforme afirma Souza (2007, p. 27).

Também reforça a importância de se trabalhar gêneros populares constituintes da esfera de circulação literária (cujo funcionamento se dá pela apreciação estética, fortemente influenciada pelo contexto de produção), a ideia de que deveríamos sempre inovar e desenvolver, segundo Lankshear & Knobel,

*“Letramentos que enfatiza[sse]m a participação e não a autoria individual, o conhecimento distribuído e não o centralizado, a partilha de conteúdos, a experimentação, a troca colaborativa, a quebra criativa de regras e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento das regras e da valorização da pureza.” (2007, p.21)*

É especialmente a esta prática libertária, mais colaborativa e intuitiva, que se referem os autores, fazendo jus ao pensamento contemporâneo de que ensinar literatura seria sair ao encontro de toda sorte de produções emanadas diatópica e diacronicamente<sup>9</sup>, para compreender todas em sua essência e em sua relação com o meio.

Tomar como objeto de estudo gêneros populares, especialmente orais, relacionando-os entre si, num imbricamento natural com a arte da música, oportunizaria o desencadeamento de considerações específicas acerca de sua literariedade, além de propiciar a percepção de que não existem limites que separem totalmente as esferas comunicativas, dadas as influências que os gêneros circulantes entre elas exercem uns sobre os outros.

As ideologias do produtor e do público-alvo; o propósito; o momento histórico-social; os meios em que circulam e como circulam esses textos, sejam escritos

---

<sup>9</sup> Os termos ‘diatópica’ e ‘diacrônica’ são entendidos aqui, respectivamente, como as produções realizadas dentro dos vários espaços geográficos e, também, situados nos vários momentos históricos.

ou orais, além de sua materialidade, tudo daria lugar a descobertas, as quais formariam uma rede entrelaçada de conhecimento literário. Em outras palavras, seria o caso de ver o cordel, a peleja e a música caipira privilegiados neste trabalho segundo suas características temáticas, estilísticas e composicionais, devidamente contextualizados.

### **2.3 Os gêneros Cordel, Peleja e Música Caipira**

Os gestos de leitura, de análise e produção textual praticados na escola deveriam expandir o universo literário para os alunos, de modo a lhes proporcionar subsídios que permitissem a autonomia suficiente para discernir entre os textos na sua constituição estrutural, mas, principalmente, na sua confrontação com outros dizeres e na sua intencionalidade e uso social.

Para Koch (1997, p. 61), fala e escrita estariam entrelaçadas, mas com complexidades diferentes. Seriam duas modalidades distintas de comunicação, cada qual com suas características peculiares. Entretanto, Koch sugere que se viesse a trabalhar a construção do sentido na oralidade, lançando um novo olhar sobre a maneira de se trabalhar a língua na sala de aula, não tratando as duas modalidades como independentes, mas, ao contrário, inter-relacionando-as.

Também Marcuschi (2001, p. 25-26) sinalizaria a importância da oralidade como prática interativa de vários gêneros, materializados na fala. Seus pressupostos mostrariam a necessidade de se organizar os estudos sobre esta materialidade, enquanto forma de produção textual-discursiva oral.

Acercando-nos do entrelaçamento da escrita (grafemática) e da oralidade (sonora), poderíamos compreender melhor sobre como trabalhar a transformação, ou transmutação dos textos de uma modalidade para outra. Esta prática deveria ser recorrente na escola, já que retextualizações ocorrem naturalmente no convívio escolar e, mais amplamente, no convívio social.

Ao se pensar a escola como lugar privilegiado de aprendizado, este trabalho se detém sobre os gêneros literatura de cordel, peleja e música caipira, pois, valorizando o pertencimento sociocultural de classes heterogêneas, dado o fato de os alunos serem originários de famílias de vários recantos geográficos, poderíamos contemplar letamentos relativos à cultura nacional, orais, de leitura e escrita.

A escolha desses gêneros sustenta-se no pressuposto de que seríamos, segundo Martín-Barbero,

*“[...] formulador[es] de problemas, provocador[es] de interrogações, coordenador[es] de equipes de trabalho, sistematizador[es] de experiências e memória viva de uma educação que [...] valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.” (1998 apud SILVA, 2004, p. 8)*

Esta missão, posta por Martín-Barbero (1998 apud SILVA, 2004), convidaria à experimentação de gêneros culturais pouco conhecidos no ambiente escolar e, trabalhando-os coletivamente, seria possível dar voz às manifestações culturais emanadas do seio das famílias dos alunos, trazendo-as para dentro da escola.

Claro que trabalhar gêneros populares tão peculiares, tidos como marginais, próprios da periferia, brotados de comunidades comunicacionais menos valorizadas, porém, tão reais, em detrimento daqueles prestigiados pela sociedade, pela escola, de caráter tradicional, não constituiria tarefa fácil, mas aproximar o velho saber institucionalizado e o novo saber marginalizado, um saber inserindo-se no outro, apropriando-se do saber do outro, sob a égide da partilha, seria altamente enriquecedor.

Ao delimitar os gêneros da música caipira e da peleja, por exemplo, seria possível elaborar didatizações que levassem em conta a situação de produção, os temas mais comuns e a maneira pela qual os autores apresentam sua visão de mundo, além de aspectos linguísticos, no que diz respeito às variantes regionais brasileiras. Sabendo-se que a estilização exerce forte impacto na exposição das variedades linguísticas, constituiria ótimo recurso de valorização dos nichos comunicacionais, antes tidos como marginais, dando espaço ao estudo apreciativo da “ênfase” (entendida como nuance) linguística dos gêneros em questão, como uma espécie de “culto ao falar”.

Seria necessário trazer à luz o entendimento de que as peculiaridades linguísticas de cada comunidade precisam ser conhecidas para serem valorizadas, inclusive em suas estilizações. E compreender o que diz e como diz o outro seria uma maneira adequada de valorizá-lo. E, assim, reciprocamente. Estilizar, portanto, não seria corromper a linguagem, mas exacerbar pontos que lhe sejam peculiares, colocando-a em evidência, a fim de que fosse vista, valorizada em toda sua riqueza, ainda que desprestigiada.

Além dos aspectos linguísticos, teria espaço a literariedade, quanto à estrutura poética e à narrativa que permeiam e interligam os referidos gêneros.

Algumas características peculiares dos referidos gêneros são postas, conforme segue:

O Cordel, de tradição escrita, embora nascesse historicamente da oralização de menestréis não escolarizados, possui suas especificidades – mais frequentemente formado por sextilhas (estrofes de seis versos) e redondilha maior (versos de sete sílabas poéticas), com rimas ABCBDC, cujos temas variam de política a sofrimento – baseadas na narrativa. É produzido para ser dito em voz alta, retornando à sua origem. Este gênero é fortemente representativo da cultura nordestina brasileira e, sendo popular, sofreu gradativo processo de desprestígio.

A Peleja, familiar ao Cordel, ainda que originada ocasionalmente na escrita, é apresentada oralmente em forma de contenda, normalmente com estrofes de dez versos ritmados por um instrumento de corda ou percussão e, apesar de parecer puro improvisado, demanda muita destreza vernacular, tanto na produção, quanto na interpretação, sendo de caráter narrativo-descritivo. É também um gênero representativo da cultura nordestina, embora outras regiões brasileiras pratiquem tais contendas dando-lhes outro nome, como desafio.

A Música Caipira aproxima-se dos gêneros anteriores por representar, também, uma variedade linguística brasileira regional e por conter, em seu repertório, exemplares de canções com forte apelo narrativo, motivo pelo qual foi considerado o seu emparelhamento com o Cordel e a Peleja.

O emparelhamento dos referidos Gêneros seria possibilitado mais por familiaridade que por distanciamento, constituindo uma boa ferramenta de análise textual, em que pesasse o imbricamento de suas materialidades, especialmente na forma oral.

Para comungar com esta ideia, Caretta afirma que:

*“Os gêneros discursivos, por um lado, apresentam-se como realizações das interações produzidas na esfera da comunicação verbal e, por outro, como resultado da expansão para outras esferas, graças à dinâmica dialógica dos códigos culturais.”* (2008, p. 18)

A preocupação em atender a este contingente educacional, postulado por Caretta (prevalência dos gêneros populares em diferentes esferas de circulação) exigiria estudos que privilegiassem a apreensão do domínio das convenções que regem essas semioses (entendidas como construção de significado).

Somando a isso, caberia a remediação<sup>10</sup> (condição *sine qua non* para o trânsito entre textos, sejam eles orais ou escritos), a fim de que este trabalho pudesse estabelecer o diálogo entre os inúmeros dizeres, transmutando-os, conhecendo suas nuances e contrastando-os, dando-lhes novo sentido, novo uso.

---

<sup>10</sup> Remediação é entendida, aqui, como a transposição de um meio textual para outro, tornando-o outro.

### **3. ANÁLISE COMENTADA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA**

#### **3.1 Informações gerais**

A SD aqui proposta destina-se à análise de exemplares textuais regionais, lançando um novo olhar sobre a maneira de se trabalhar a língua na sala de aula, não tratando as modalidades orais e escritas como independentes, mas, ao contrário, inter-relacionando-as.

Um fator de grande relevância para a escolha de SDs, no processo de ensino-aprendizado, é a possibilidade de se trabalhar diversos aspectos do conhecimento linguístico por meio de um mesmo objeto de estudo – o gênero. Desta forma, é assertiva a escolha deste trabalho ao privilegiar não um, mas três gêneros populares (Cordel, Peleja e Música Caipira), na intenção de proporcionar possibilidades ainda mais vastas.

#### **3.1.1 Objetivos esperados**

Visando ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e leitura, este trabalho pretende que a familiarização com culturas regionais brasileiras variadas (por meio de audição, análise e representação) possibilite, além da percepção estética mais apurada, a construção do respeito às diferenças linguísticas, base de aproximação sociocultural.

A análise do contexto histórico-geográfico contida nos objetos de estudo espera possibilitar a eliminação da ideia de que há apenas uma forma correta de se comunicar, em detrimento das demais manifestações orais e escritas, comumente desprestigiadas, marginalizadas, por serem populares.

Espera-se que o aluno passe a conhecer a rica diversidade linguística geográfica, com seus estilos bem marcados, a fim de contribuir para a sustentação da identidade nacional. Espera-se também que perceba o preconceito decorrente do valor social atribuído aos diversos falares.

Importa, ainda, que o aluno ultrapasse as formas cotidianas de produção escrita e oral, a fim de aprimorar a competência discursiva, passando a perceber e a se apropriar de outras linguagens, desenvolvendo comportamento leitor (levando em conta a influência do meio e percebendo as nuances de cada texto, bem como ativando conhecimentos prévios e definindo finalidades de leitura) e a competência escritora (na

elaboração de textos escritos individuais e coletivos), que deseja colaborar para o desenvolvimento da comunicação oral pública.

### **3.1.2 Características da turma**

O público-alvo desta sequência didática é constituído de adolescentes das séries finais do EF-II, pertencentes a turmas heterogêneas, as quais abrigam vários alunos, cuja dificuldade com a leitura e escrita sugere que consideremos sua bagagem de oralidade. Trata-se de descendentes de migrantes nordestinos e do interior de São Paulo, para quem a própria cultura é objeto de discriminação. Também pertencem a comunidades com baixa (ou nenhuma) prática de leitura e escrita, cabendo acrescentar que algumas das famílias envolvidas contêm membros não escolarizados, ou que desconhecem os letramentos praticados nos espaços escolares.

### **3.2 A organização da SD**

A organização estabelecida para esta SD segue os princípios de imbricamento entre os três gêneros escolhidos, a fim de estabelecer diálogo entre os inúmeros dizeres, contrastando-os e dando-lhes novos sentidos.

Em todas as seções deste conjunto de atividades foram oportunizados o exercício da oralidade e a construção de raciocínios de análise por escrito, proporcionando ao adolescente o trânsito entre apropriações de competências dos eixos de leitura e escuta, e análise e produção oral/escrita, de maneira não delimitada, mas processual.

Considerar as características da turma foi decisivo para a escolha de gêneros essencialmente orais, a fim de que se privilegiasse, em todo momento, uma participação mais ativa dos alunos, fosse ela planejada ou espontânea. Esta consideração advém da preocupação em desenvolver no aluno maior autonomia ao se deparar com a diversidade, aprendendo a enxergar, no texto, mais que o que está posto, por meio de uma percepção estética mais apurada. A prática discursiva do debate acerca das atividades propostas e a interação para produções conjuntas também pretendem propiciar maior destreza sobre a intencionalidade dos exemplares estudados, desencadeando a aquisição de novos saberes sem a artificialidade comum aos livros didáticos, os quais pouco espaço reservam à discussão e, por conseguinte, à oralidade.

A seguir, temos uma tabela síntese da organização sequencial dada à SD:

Seção	Proposições
1. Para esquentar a conversa.	Diálogo informal, convidando a um debate, a fim de checar quais conhecimentos prévios os alunos detêm sobre do tema da variação linguística regional brasileira.
2. Vamos conhecer mais sobre o Brasil: as manifestações culturais Cordel e Peleja.	Destina-se a apresentar os gêneros Cordel e Peleja. Tem-se a oportunidade de conhecer exemplares de Cordel, a fim de analisar toda sua materialidade, quanto à forma, à linguagem, à intencionalidade, à origem e à circulação. A Peleja (ou desafio) é, além de sua materialidade peculiar, apresentada sob aspectos de congruência com o Cordel. É dada especial importância ao caráter espontâneo de sua produção. Esta seção concentra atividades de leitura, audição, análise textual, pesquisa e produção em grupo (oral e escrita). Especial atenção é dada à percepção das variedades linguísticas regionais.
3. Compartilhando...	Propõe a apresentação oral pública, incluindo mostra de gravação coletiva, com posterior fechamento sobre as descobertas feitas, bem como a finalização do processo de escrita.
4. Comparando: E não é que há semelhança?	É apresentado o gênero Música Caipira por audição. Há análise contrastante com os outros gêneros apresentados, tanto pela familiaridade, quanto pelas diferenças que os caracterizam.
5. Aprofundando a análise.	Retoma-se a discussão referente à valorização aos diferentes falares brasileiros. Há atividade de audição, acompanhada da transcrição, com a atenção voltada para a sofisticação que textos populares também podem conter. Após, exercita-se a escrita síntese, que pretende preparar para o debate livre.
6. Chegando ao fim de nosso percurso,	Para o fechamento, é oportunizado o trabalho de remediação, transformando-se uma canção popular regional numa pequena peça teatral, reafirmando a propriedade narrativa contida neste

mas não ao fim do aprendizado.	gênero. Esta remediação também dá lugar à apropriação de outras linguagens, culminando como manifestação de respeito às variantes e quebra de preconceitos.
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para Dolz et al, “*aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se de gêneros*” (2004 apud SILVA, 2011). Neste pressuposto, está ancorada a missão de dispor de certa variedade de atividades que possibilitem aos alunos exercerem autonomia sobre diversas descobertas acerca dos gêneros – objeto de estudo, partindo-se da oralidade para a escrita, como complementares uma à outra.

Sendo comum nos depararmos com a dificuldade que o aluno enfrenta de manifestar-se oralmente, este trabalho oferece, por meio da escrita prévia, o meio de se preparar para estas manifestações (orientando quanto à intenção e aos objetivos a serem atingidos; treinando os procedimentos de observação e reflexão; exercitando as várias semioses envolvidas; firmando contato entre os sujeitos).

Tome-se como exemplo uma atividade contida na SD (p. 5), em que os alunos são chamados a fazer um levantamento, por escrito, das descobertas feitas com a leitura de um fragmento do texto *A Terra é Naturá*, de Patativa do Assaré. O fato de saberem previamente que haveria um debate sobre o texto e poderem, livremente, fazer apontamentos, lhes permite desenvolver mais confiança, servindo de estímulo a interferências no decorrer do debate, além de lhes possibilitar incrementar as anotações (e, então, voltar-se ao desenvolvimento da escrita) com informações novas, oferecidas por outrem, levando a uma produção escrita final, construída continuamente (atividade na p. 9 da SD).

Como podemos encontrar em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112), encontrar automatismos, por meio da escrita e memorização, torna a produção textual oral e a própria prática da verbalização regrada um processo mais regulado do que poderia supor sua espontaneidade. E isso eleva as práticas orais ao mesmo nível de complexidade e importância que o da escrita, sempre privilegiada pela escola.

Entretanto, no campo da produção oral coletiva, os autores apontam (p. 113) que é natural os trabalhos orais finais desaparecerem no momento da oralização. Sendo de total importância podermos nos debruçar sobre seu funcionamento, formulando hipóteses, apenas o momento de uma apresentação oral seria insuficiente.

Deste modo, foi criada uma atividade para a SD (p. 9), cuja intenção é permitir, por meio da escuta da gravação do texto produzido, que apreendam tudo quanto seja possível (reformular, comparar, etc.), uma vez que será permitido retomá-lo tantas vezes quantas se julgue necessário. Segue a transcrição do trecho que convida à gravação: **“Em casa, gravem o áudio de sua Peleja com um acompanhamento sonoro. Este acompanhamento pode ser bem alternativo (colheres, caixas, latas etc.). Sua gravação será apreciada pelos outros grupos!”** Este comando de atividade não esgota a necessidade de intervenção do professor, mas, ao contrário, encaminha para a orientação sobre a análise do funcionamento e objetivos dos trabalhos, nesta fase da SD, entendendo-se que SD e outras abordagens de estruturação da língua são, nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114), complementares entre si e, portanto, não estanques.

Houve, desde o início da formulação desta SD, a preocupação em fazer ver, aos alunos, que a regularidade de um gênero é relativa e que não é incomum que ocorram remediações, uma vez que um exemplar de determinado gênero pode servir a outros propósitos, para os quais o gênero original é insuficiente. A visão apresentada é de que os textos (ou parte deles) sofrem mudanças, conforme o que se pretende, transitando de um gênero a outro e, por contiguidade, entre esferas.

Em dois momentos diferentes, as atividades propostas se prestam a apresentar este aspecto: na página cinco, uma atividade de observação leva à percepção de que um exemplar do gênero Cordel sofre remediação, ao ser transposto para o meio midiático da animação em vídeo, sugerindo novas leituras. No trabalho de fechamento também é solicitada a transformação de uma canção em peça teatral, com dois objetivos: primeiro, observar o caráter narrativo das canções; e, segundo, que este mesmo caráter convida à transposição de gênero, passando, um formato e outro, a terem particularidades que os distanciam, de certa maneira.

Cada seção tencionou conjugar três pontos, os quais foram postos aos alunos: a importância do trabalho coletivo; as descobertas contidas nos objetos de estudo, constituídos pelos três gêneros eleitos; e a reflexão, tanto sobre as especificidades da SD, quanto sobre o senso de valorização com relação à cultura nacional brasileira, tão rica.

Esta SD requer consideráveis discussões, produções escritas e orais, além de apresentações, devendo ser desenvolvida em aproximadamente 22 horas/aula,

entremeadas pelo tempo necessário aos ensaios e produções extraclasse, que perfazem cerca de 45 dias corridos.

Os materiais a serem utilizados reduzem-se aos recursos midiáticos para assistir a vídeos e ouvir canções, além de caderno e fontes de pesquisa para desenvolvimento da escrita. Os espaços necessários são as salas de aula e de vídeo, além de espaço extra para ensaios.

Importa salientar que, embora haja comentários para o professor no corpo do texto, o sucesso depende das adaptações feitas (refacções, retomadas de discussões, audições, etc.), conforme se desenvolva cada etapa do processo.

A avaliação dos trabalhos desta SD é feita inúmeras vezes no processo, a partir da observação da interação nos projetos da turma e, em alguns momentos, do grupo; e de intervenções feitas pelos alunos, em que pese a gradação da apropriação dos elementos culturais e linguísticos dos gêneros trabalhados e a prática da interlocução, de modo a se verificar a construção das competências elencadas nesta análise. Também há avaliação sobre os produtos finais de escrita (peleja e peça teatral), que sofreram reformulações, ao longo dos trabalhos. Um terceiro modo de avaliação culminará com a análise da peleja gravada e apresentada, e da teatralização da canção, segundo as metas de ensino-aprendizagem preconizadas neste trabalho.

### **3.3 As atividades propostas no trabalho**

Procurando atender aos eixos de uso e de reflexão sobre língua, esta SD foi formulada buscando ser interativa e dinâmica o bastante para servir às aspirações dos adolescentes aos quais se destina.

As atividades são descritas na ordem em que figuram na SD, a começar pela apresentação do trabalho e explicação dos seus objetivos. Neste momento, são ativados os conhecimentos prévios dos alunos, por meio da manifestação de curiosidade sobre o tema do trabalho: os gêneros populares.

Na segunda seção, há a apresentação de um vídeo de familiarização com o Cordel, que leva à troca de ideias (inferência). Logo após, é feita a leitura silenciosa e, depois, em voz alta, de um fragmento de poema de cordel (*A Terra é Naturá*, de Patativa de Assaré), cuja intenção é convidar a se debruçarem sobre a materialidade do exemplar, conforme descrito ao professor no corpo da SD. Esta atividade, depois de

discutida, sugere a transposição da linguagem original para a linguagem dos alunos, na intenção de mostrar que cada aspecto, seja visual, gramatical ou estético, tem uma funcionalidade e responde às questões postas em Maher e Veras (2011). Quais sejam: Quem o produz? Para quem e para quê? Através de que meios?

Ocorre o manuseio de livretos (ou coletâneas) de Cordel, a fim de confirmar as características observadas em atividade anterior, dando oportunidade para a oralização voluntária. Em seguida, são feitos comentários referentes às descobertas, e o professor inicia a remediação, a partir do reconhecimento de uma novela, cujo nome já lembra literatura de cordel.

Assiste-se ao vídeo, feito a partir do poema de cordel *A moça que dançou depois de morta*, de J. Borges, que constitui um exemplo de remediação, para dar início, também, à percepção da narrativa contida nesses gêneros. Para reforçar, é apresentada a vinheta (previamente pesquisada) da novela *Cordel Encantado*, que deverá suscitar comentários.

A familiarização da Peleja é feita com a mostra de um vídeo e discussões para inferência, dentre outras características, do caráter de competição e improviso. Depois, os alunos são convidados a produzir, em grupo, uma Peleja (que deverá ser gravada), a partir da audição de um segundo vídeo, baseado no conto *De outro mundo*, de Dioclécio Lopes, para a qual será apresentado um mote. Esta produção propiciará o desenvolvimento criativo e a confirmação da apropriação do gênero.

Na terceira etapa, temos a apresentação das pelejas, trazendo para debate as descobertas relativas às variedades linguísticas regionais. Inclui-se a finalização de trabalho escrito, resultado da produção da peleja, o que será revisado tantas vezes quantas se julgue necessário.

Depois, para efeito de comparação com os gêneros anteriormente apresentados, é apresentado um vídeo, contendo uma música caipira carregada de características da Peleja, sendo-lhe familiar, embora não nasça no improviso. Especial atenção é dada às nuances da fala caipira paulista em comparação com a nordestina, conferidas pela distância geográfica, encaminhando para a valorização de ambas.

Postas as diferenças linguísticas regionais, apresenta-se o áudio (ou vídeo) de uma música caipira, *Drama de Angélica*, de Alvarenga e Ranchinho. Desta vez, há o encaminhamento para a percepção da sofisticação com que este exemplar foi produzido,

dando oportunidade aos estudos fonéticos (tonicidade), de metrificação e semântica. Oportuniza-se o manuseio da gramática normativa.

Como último procedimento, é solicitado que se produza uma peça teatral, dando lugar, mais uma vez, à remediação. Além de fortalecer os laços inter-relacionais, esta prática possui grau maior de dificuldade, pois exige a transposição de um gênero oral para outro escrito que, por fim, volta a ser oralizado. Então a música é transformada em peça teatral, cuja escrita será retomada tantas vezes quantas o grupo sinta necessidade, para ser encenada. Esta atividade ainda permite a apropriação da variante regional, por meio da reprodução cuidadosa das nuances particulares ao exemplar eleito, culminando em apresentações teatrais bastante variadas. Trata-se de reunir os mais diversos falares numa manifestação respeitosa, destituída de preconceito.

A última conversa com a turma procura elencar todas as descobertas feitas com os trabalhos, retomando os objetivos que haviam sido propostos logo no início.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a audição, a dramatização e a exposição oral, postas nos gêneros aqui estudados, seria usar ferramentas da comunicação para atender, transdisciplinarmente, aos anseios educacionais tanto da escola quanto do estudante, inclusive no que diz respeito à escrita (por meio da qual se estrutura, antecipadamente, o texto a ser oralizado). Assim, obteríamos o caráter de *continuum* entre as modalidades, o que constituiria grande vantagem didática.

Associar práticas de oralidade às de escrita é mais do que aprender a dizer e, depois, ver escrito. É dominar muitas das facetas da comunicação, emanadas da interação sociodiscursiva.

O papel primordial do professor de Língua Portuguesa seria garantir aos alunos o discernimento de que a linguagem é o espelho de nossa percepção do mundo. E é por meio dela que podemos difundir nossas ideias, ao mesmo tempo em que depreendemos as ideias de outrem. Este professor precisa ter consciência de que:

*“Podemos, por exemplo, ao encontrar formas não-padrão na produção oral e escrita de nossos alunos, oferecer a eles a opção de ‘traduzir’ seus enunciados para a forma que goza de prestígio, para que eles se conscientizem da existência dessas regras. A consciência gera responsabilidade. E é ao usuário da língua, ao falante/escrevente, bom conhecedor das opções oferecidas pelo idioma, que caberá fazer a escolha dele, eleger as opções dele, mesmo que elas sejam menos aceitáveis por parte de membros de outras camadas sociais diferentes da dele. O que não podemos é negar a ele o conhecimento de todas as opções possíveis.”*  
(BAGNO, 2006, p. 1)

Com o surgimento desses novos olhares sobre o ensino da língua (e sua variedade de gramáticas), acerca-se de nós a crença de que não há mais o certo e o errado, mas que se abre um universo de aprendizado para muito além de uma só nomenclatura, uma só norma. É o advento do estudo por diferentes níveis de análise linguística, em que se contrapõem o formal e o informal, o polido e o coloquial, o controlado e o espontâneo, o culto e o popular. E todos nos levam a formular generalizações que os mesclam e, a partir das quais, novos saberes possam ser construídos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo, Ed. Unesp, 2006.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: ciência e senso comum na educação em língua materna. Revista *Presença Pedagógica*. Brasília, UnB, 2006. Disponível em [http://marcosbagnos.com.br/site/?page\\_id=12](http://marcosbagnos.com.br/site/?page_id=12), acesso em 16/07/2011.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **A estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992[1952-53/1979], p. 277-326.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo, EDUNESP/Hucitec, 1988[1934-35/1975].

CARETTA, A. A. **As formas da canção nas diversas esferas discursivas**. Estudos Linguísticos, v. 37, nº 3, p. 17-24. São Paulo, GEL, 2008. Disponível em [http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL\\_V37N3\\_02.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_02.pdf), acesso em 12/07/2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. M. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004, p. 112-114.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. IN: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. M. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2004, p. 143.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FURLANETTO, M. **Gêneros e autoria: relação, possibilidades e perspectivas de ensino**. *Anais do CELSUL - GT Gêneros do discurso, autoria e ensino*. Tubarão, UNISUL, 2008, p. 9. Disponível em [http://www.celsul.org.br/Encontros/08/generos\\_e\\_autoria.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/generos_e_autoria.pdf), acesso em 19/09/2011.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In R. R. F. HARRISON, A. HANSON & J. CLARKE (orgs.) **Supporting lifelong learning**. Vol. 1: Perspectives on learning. Routledge, Open University Press, 2002, p. 176-187.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. In **A new literacies sampler**. New York, Peter Lang, 2007.

MAHER, T.; VERAS, M. V. **Textos em contexto: Jornalismo, Publicidade, Trabalho, Literatura e Artes/Mídias**. Disciplina do Curso de Especialização RedeFor – Língua Portuguesa. Campinas, SP, SEE-SP/UNICAMP, 2011. Tema 1, Tópico 2.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. São Paulo, Cortez, 2001.

MOITA-LOPES, L. P. & ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF, MEC/SEB/DPEM, 2004, p. 14-56. Disponível em [http://web.mac.com/rrojo/Roxane\\_Rojo/Espa%C3%A7o\\_Blog/Espa%C3%A7o\\_Blog.html](http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%A7o_Blog/Espa%C3%A7o_Blog.html). Acesso em 12/09/2011.

ORLANDI, E. P. Sobre tipologia de discurso. In: \_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas, Pontes, 1987, p. 217-238.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola Editorial, 2005, p. 164.

ROJO, R. H. R. **Letramento/Letramentos: Escola e Inclusão Digital**. (adaptado). São Paulo, Parábola, 2009, p. 106-117.

SILVA, M. "Indicadores de Interatividade para o professor presencial e on-line". **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, PUC-PR, v. 4, nº 12, p. 93-109, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=622&dd99=view>, acesso em 11/07/2011(versão ampliada).

SILVA, A. C. B. **Linguagem Oral: Gêneros e Variedades**. Disciplina do Curso de Especialização RedeFor – Língua Portuguesa. Campinas, SP, SEE-SP/UNICAMP, 2011. Tema 2, Tópico 1.

SOUZA, R. A. **Introdução à Historiografia da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2007, p. 13-27.

ZOPPI-FONTANA, M. G, et al. **Autoria, Efeito-leitor e Gêneros do Discurso**. Disciplina do Curso de Especialização RedeFor - Língua Portuguesa. Campinas/SP, SEE-SP/UNICAMP, 2011. Tema 1, Tópico 2.

## Sequência Didática

Poesia Narrada, Poesia Cantada:  
O Cordel, a Peleja e a Música Caipira



**Material encontra-se em arquivo paralelo (.DOCX)**