



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA

**A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO**

CAJAZEIRAS

2018

JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA

**A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

L732l Lima, Jaerly Dias Rolim de.
A leitura do cordel em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental:
caminho para a constituição do significado / Jaerly Dias Rolim de Lima. -
Cajazeiras, 2018.
111f. : il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2018.

1. Semiótica. 2. Leitura. 3. Significação. 4. Cordel. I. Lima Arrais,
Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

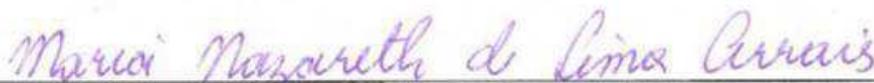
JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA

**A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO**

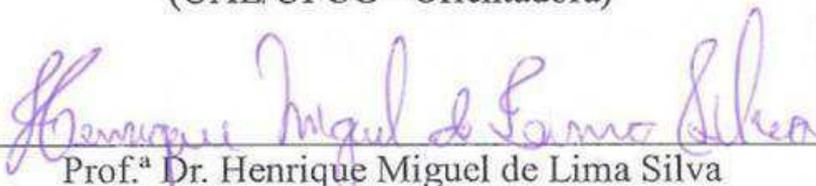
Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 06/12/2018

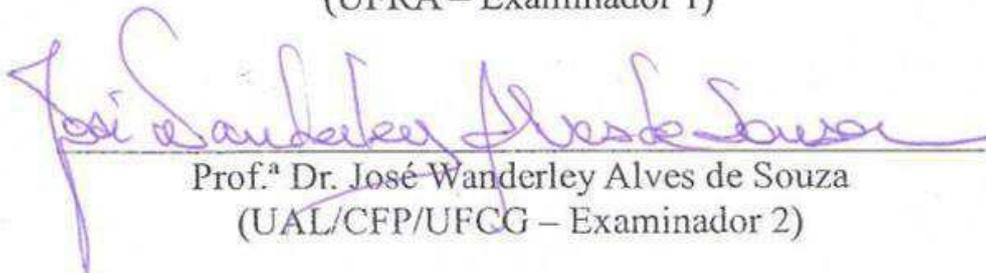
Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a **Maria Nazareth de Lima Arrais**
(UAL/UFCG - Orientadora)



Prof.^a Dr. **Henrique Miguel de Lima Silva**
(UFRA – Examinador 1)



Prof.^a Dr. **José Wanderley Alves de Souza**
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

Aos meus pais, já não mais entre nós, pelo amor incondicional, pela dedicação, força de vontade e luta incansável para que eu conseguisse alcançar meus objetivos. Sei que, se aqui estivessem, sentiriam orgulho da pessoa que me tornei e dos sonhos que concretizei, sonhos estes que também eram deles, dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me dar força e coragem para sempre prosseguir nesta caminhada e por me permitir estar concluindo este curso de mestrado.

À minha avó, Nenzinha, pelo amor, carinho e orações.

Às minhas irmãs, Linéia e Antonielle, pelo apoio e compreensão nos momentos em que não pude estar presente.

Ao meu esposo, Raul Holanda, por ser meu maior incentivador, por acreditar em meu potencial e por estar presente em todos os momentos sempre com amor, paciência, companheirismo e entusiasmo.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, em especial à minha diretora, Fatinha, pelo incentivo, apoio e compreensão.

A todos os professores do PROFLETRAS pela incansável dedicação, por todos os ensinamentos e sabedoria compartilhados.

Aos meus colegas do mestrado, os quais estarão sempre presentes em minha vida, pelos conhecimentos e experiências compartilhados que foram de grande valia para a minha formação.

Às professoras Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa e Maria Da Luz Olegário pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À amiga Ruthlana, por estar sempre ao meu lado, dividindo momentos e preocupações durante essa intensa jornada do mestrado.

Aos meus alunos, razão pela qual busco a cada dia evoluir enquanto profissional.

Por fim, a Universidade Federal de Campina Grande por toda estrutura e equipe de funcionários disponibilizados. Sou grata pela oportunidade de fazer este curso de mestrado em uma instituição séria, ética e comprometida com a educação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora

Professora Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

Pela competência, compromisso e seriedade com que conduz seu trabalho.
Pela diligência, dedicação, cuidado e carinho com que trata seus orientandos.
Pela presteza, paciência e responsabilidade com que me orientou durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mário Quintana

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a aplicabilidade do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica do discurso numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental. A intenção é saber se a semiótica pode se configurar como um caminho para a significação do texto em sala de aula e quais as contribuições pedagógicas a partir da utilização do cordel em eventos de leitura. Na intenção de atingir o objetivo e responder ao questionamento de pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção didática; executamos a intervenção elaborada fundada na leitura de um cordel sob a perspectiva semiótica; descrevemos as contribuições, no que respeita à produção de sentido que emergiram a partir da aplicação interventiva; destacamos a importância da leitura de gêneros literários de expressão popular, especificamente o cordel, para a significação e valorização cultural de um povo. A semiótica greimasiana, que apresenta um Percorso Gerativo da Significação composta de um nível fundamental, um narrativo e um discursivo, foi a teoria que serviu de base. A proposta era, por meio da transposição didática, possibilitar uma leitura que seguisse um percurso, assim como a semiótica, composto de três momentos. A pesquisa etnográfica e participante cujo *corpus* constituiu-se da fala dos alunos e do professor no momento da aplicação da proposta de intervenção. Após a análise das colocações dos alunos no momento da leitura do cordel, constatamos que a semiótica pode se configurar como um caminho para a significação do texto na medida que seguimos os passos e estratégias sistematizadas apontados por cada nível do percurso. Constatamos também que utilizar o cordel sob a perspectiva semiótica fez emergir uma riqueza de significados que foram expressos pelos alunos, o que pode contribuir para a produtividade do evento de leitura realizado em sala de aula como também para a valorização da cultura popular. Percebemos que o texto ganhou sentido para os alunos, eles compreendem de forma satisfatória o significado do cordel em estudo, inclusive, compreenderam baseado em seus conhecimentos de mundo e fizeram uma análise de maneira que pôde contribuir para sua formação pessoal.

Palavras-chave: Semiótica. Leitura. Significação. Cordel.

ABSTRACT

This research's general objective is to analyze the applicability of cordel in reading events under the semiotic perspective of discourse on a 9th grade class of Elementary School. It aims to know whether semiotics can be a way to the signification of text in a classroom and what are the educational contributions from the utilization of cordel in reading events. Aiming to achieve the objective and answer to the research's questioning, we developed a proposal of educational intervention; performed the developed intervention based on the reading of a cordel under the semiotic perspective; described the contributions, regarding the production of meaning that arose from the interventional implementation; highlighted the importance of reading literary genres of popular expression, specifically the cordel, for the signification and cultural valorization of people. Greimasian semiotics, presenting a Meaning Generative Path composed of a fundamental, a narrative and a discursive level, was the theory used as basis. The proposal was, using didactic transposition, to enable a type of reading that followed a path, just like semiotics, composed of three phases. The research was of ethnographic and participant nature, with its *corpus* composed of the reports of the students and of the teacher at the moment the intervention proposal was performed. After the analysis of the students' considerations during the reading of the cordel, we determined that semiotics can be used as a path towards text signification as we follow the systematic steps and strategies appointed by each phase of the path. We also observed that using cordel under the semiotic perspective brought up an abundance of meanings expressed by the students, which can contribute to the productivity of the reading event conducted in the classroom as well as the valorization of popular culture. We noticed that the text gained meaning for the students, they have understood the studied cordel successfully, moreover, understood it based on their knowledge and analyzed it in a way that could contribute to their personal formation.

Keywords: Semiotics. Reading. Meaning. Cordel.

LISTA DE ABREVIACÕES

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

OV – Objeto de Valor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

S – Sujeito semiótico

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quadrado semiótico

Figura 2: Octógono semiótico

Figura 3: Alunos lendo cordéis

Figura 4: Vídeo da música “Literatura de Cordel”

Figura 5: Alunos lendo cordéis

Figura 6: Alunos lendo cordéis

Figura 7: Quadrado semiótico

Figura 8: Quadrado semiótico

Figura 9: Octógono semiótico das relações sociais

Figura 10: Octógono semiótico do poder aquisitivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
2 LEITURA E ENSINO	25
2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	25
2.2 A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA.....	30
2.3 A LEITURA NO CONTEXTO DOS PCN E DA BNCC	34
3 COMPREENDENDO A SEMIÓTICA	38
3.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO.....	38
3.2 SIGNO LINGUÍSTICO: CONCEITO E ESTRUTURA.....	40
3.3 PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO	41
4 CORDEL: UM ENCONTRO COM A POESIA DO POVO	49
4.1 DA FORMA E DA ESSÊNCIA.....	49
4.2 O CORDEL EM SALA DE AULA	52
5 ANÁLISES: ENTREVISTA, OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO	56
5.1 DA ENTREVISTA.....	56
5.2 DA OBSERVAÇÃO.....	58
5.3 DA INTERVENÇÃO: UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DO CORDEL.....	60
5.3.1 Primeira etapa: motivação e reconhecimento do cordel	60
5.3.2 Segunda etapa: primeiro nível de leitura	67
5.3.3 Terceira etapa: segundo nível de leitura.....	71
5.3.4 Quarta etapa: terceiro nível de leitura.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	86
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	87
APÊNDICE B - FICHA DE OBSERVAÇÃO	89
APÊNDICE C - FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DO CAMPO	90
APÊNDICE D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	91
ANEXOS	103
ANEXO A - CORDEL.....	104
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CFP.....	113

1 INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades que os alunos encontram no ato de interpretar textos, da falta de estímulo ao hábito de leitura e da importância de se estudar os diversos gêneros textuais, decidimos desenvolver esta pesquisa. Para isso, utilizaremos a literatura popular, de forma especial, a literatura de cordel, como gênero textual adotado e a semiótica greimasiana como teoria que servirá de suporte para as análises dos textos, a fim de construir interpretações significativas para os alunos.

Oriunda do povo, a literatura popular é compreendida como uma literatura de tradição oral ou escrita. Essa literatura exprime o espírito nacionalista de um povo, como é expressa nas peculiaridades das suas crenças, dos valores de suas tradições e das suas vivências, é conhecida ainda pelas suas vastas formas de arte, direcionadas pela maneira como o povo a utiliza. Em muitos casos acaba sendo discriminada por ser escrita, muitas vezes por pessoas simples que não têm um grau de instrução elevado. (SILVA, 2013).

Há diversos gêneros literários de expressão popular, dentre eles os contos populares, mitos, lendas, provérbios, adivinhas, ditos populares, orações e cordel. O cordel é um tipo de poesia impressa e divulgada em folhetos em que é destacada a importância da arte, das tradições populares, da identidade local e regional, bem como, a valorização da cultura popular.

A literatura de cordel vem se tornando uma ferramenta importante de incentivo à leitura, uma vez que o cordel se configura como um texto com várias possibilidades linguísticas e culturais que pode levar o aluno a desenvolver sua capacidade de interpretação, como também oportunizar a aproximação e identificação dos educandos com sua cultura.

Configurando-se como um gênero textual que utiliza uma linguagem simples e contextualizada, a literatura de cordel em grande parte dos casos, apresenta uma aproximação com a realidade de muitos alunos, o ritmo e a significação também são presenças marcantes, o que pode ocasionar em uma maior qualidade das aulas de Português (SANTANA e BATISTA, 2006).

Assim, a inclusão da Literatura de Cordel no ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para a aprendizagem do discente, na interação com os colegas, no despertar do senso crítico e também na sua capacidade de observar a realidade social, histórica, política e econômica em que está inserido. Além disso, oferece uma linguagem simples de ensinar e a possibilidade que ela tem de aguçar a percepção, estimular o desenvolvimento da capacidade

criadora e tudo que envolve a aprendizagem mediante o ensino das diversas linguagens artísticas e literárias.

Nesse direcionamento, é notória a necessidade de o professor utilizar cada vez mais textos de expressão popular como ferramenta para auxiliá-lo no ensino-aprendizagem, especialmente em aulas de Língua Portuguesa. Esta afirmação é reiterada pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – quando afirma a importância de se colocar à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros para que possam favorecer a reflexão e a imaginação, como também para que os discentes exercitem o pensamento crítico e possam participar ativamente de uma sociedade letrada (BRASIL, 1998). Foi nesse sentido que pensamos levar a literatura popular para a sala de aula, especialmente o cordel, como mais um gênero a ser estudado.

É importante destacar ainda que trabalhamos com o cordel numa perspectiva semiótica, visando uma construção produtiva de sentidos para os alunos. Acerca dessa questão, é destacado nos PCN que não devemos aprender somente as palavras, mas também os seus significados culturais, e através deles compreender as formas pelas quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade (BRASIL, 1998).

Como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, testemunhando diariamente a dificuldade dos alunos em realizar uma leitura produtiva em que seja construída uma significação que tenha como base as experiências de cada um como sujeito social e, além disso, interessada em contribuir para a reversão dessa realidade, acreditamos que o percurso gerativo da significação da semiótica greimasiana constitui-se no caminho ideal para os eventos de leitura, já que se trata de uma ciência da significação.

Nesse sentido, uma intervenção que privilegie a semiótica como construção da significação do texto pode ser de grande valia para a qualidade dos eventos de leitura em sala de aula. Dessa forma, queremos saber: como a semiótica pode se configurar como um caminho para a significação do texto em eventos de leitura em sala de aula da educação básica? Quais as contribuições pedagógicas a partir da utilização do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental?

Nessa perspectiva, para responder à pergunta de pesquisa, traçamos como objetivo geral: analisar a aplicabilidade do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: elaborar um projeto pedagógico como uma proposta de intervenção didática; executar a intervenção elaborada fundada na leitura de um cordel sob a perspectiva semiótica; descrever as contribuições, no que respeita à produção de sentido, que emergiram a partir da aplicação interventiva; destacar a

importância da leitura de gêneros textuais de expressão popular, especificamente o cordel, para a significação e valorização cultural de um povo.

A escolha da temática foi motivada pela necessidade de que haja uma melhoria no ensino de Língua Portuguesa em turmas da educação básica, principalmente no tocante à leitura, uma vez que é notória a dificuldade que alunos desse nível escolar têm em compreender textos, bem como localizar e inferir informações, identificar sentidos de palavras ou expressões, formular hipóteses sobre o conteúdo do texto e, o mais importante, atribuir um sentido que tenha relevância para sua vida.

Assim, de um lado, a escolha da semiótica greimasiana como um caminho para significar o texto se justifica por ser uma gramática do discurso que segue etapas compreensíveis e sistematizadas, além de ser uma teoria interdisciplinar, para se chegar a uma significação mais produtiva. Por outro lado, trabalhar o cordel é importante por este veicular a cultura popular, além de possuir uma riqueza de temas e utilizar uma linguagem simples, de fácil compreensão pelos alunos.

Baseado nesses apontamentos, a construção do significado através do percurso gerativo contribui para atribuição da significação, pois possibilita que cada sujeito, com base em sua construção sociocultural, elabore teses presentes no discurso que está significando e defendas com argumentos construídos a partir de experiências.

Além disso, a semiótica aplicada aos gêneros de expressão popular, no caso em questão, o cordel, faz emergir uma riqueza de sentidos para a significação e a valorização da cultura popular. Como ciência interdisciplinar, a semiótica agrega diferentes áreas do saber que, certamente estão, não raro, contempladas num cordel.

O presente trabalho está composto por cinco capítulos, sendo o primeiro estas considerações iniciais onde estão presentes a exposição do objeto da investigação, questionamento de pesquisa, os objetivos, justificativa, estrutura do texto e metodologia. Com este capítulo o leitor se inteira sobre a direção do trabalho.

O segundo capítulo está direcionado a questões relativas à leitura, em que é discutido desde a importância da leitura para a vida e formação do indivíduo, a forma como ela é tratada no ambiente escolar e a maneira como ela é abordada em documentos formais, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O terceiro capítulo refere-se à semiótica. Inicialmente é discutida a relação entre signo e significado com base nos estudos de alguns autores, atentando-se para o signo filosófico e a construção do significado. Posteriormente são apresentados conceitos do signo linguístico e as relevantes contribuições de Ferdinand Saussure (2003) e Hjelmslev (2003) para os estudos

sobre significação. Por fim, é discutido o percurso gerativo da significação, em que são explicitados os três níveis de leitura, os quais são de fundamental importância para a compreensão deste trabalho.

O quarto capítulo refere-se à literatura de cordel, sendo discutida a forma, desenvolvimento e temáticas, como também sua relevância para a manifestação da cultura popular. Neste capítulo, é abordada ainda a forma como a literatura de cordel é trabalhada na sala de aula nos dias atuais.

O quinto capítulo discorre sobre os resultados da entrevista feita ao professor e da observação feita em relação aos costumes de leitura dos alunos no seu dia a dia. Tanto o que foi visto como o que foi falado pelo professor contribuíram para que o pesquisador elaborasse a intervenção e aplicasse nessa mesma turma. Neste mesmo capítulo, está a análise da intervenção vivenciada pelos alunos e aplicada pelo professor pesquisador, cujas contribuições da gramática discursiva podem ser percebidas à medida que é feita a análise.

Logo após, apresentamos as *Considerações Finais*, onde colocamos os resultados da pesquisa, bem como suas contribuições para a qualidade dos eventos de leitura em sala de aula de educação básica; em seguida, apresentamos as referências que serviram de suporte teórico para o desenvolvimento deste trabalho; posteriormente apresentamos os *apêndices* que contêm o roteiro da entrevista realizada com o professor de língua portuguesa da turma selecionada, a ficha de sistematização da observação da escola e a proposta de intervenção; por fim, apresentamos os *anexos* que contêm o parecer do comitê de ética e a versão original do cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade* digitalizado.

1.1 O PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como etnográfica, pois é baseada na observação e levantamento de dados em um determinado campo específico, com a intenção de descrever o que ocorre naquele contexto. Para Mattos, a pesquisa etnográfica:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos, por exemplo: uma escola toda ou um grupo de estudo em uma determinada sala de aula (2011, p. 51).

Dessa maneira, o sujeito pesquisado contribui de forma direta para o significado do universo da pesquisa, pois ele caracteriza-se como ator das ações interacionais e sociais. A intenção é de observar e estudar a atuação dos sujeitos através das manifestações de seus comportamentos diários, com a finalidade de investigar as relações existentes entre seus grupos sociais e como seus membros conduzem suas vidas. Nessa direção, como já consolidamos uma convivência e observação diária de seus modos de acolhimento da leitura, o passo registrado, nesta pesquisa, é o modo como os sujeitos colaboradores acolheram a proposta de leitura e a análise de suas respostas a este acolhimento.

Faz-se necessário destacar que esta pesquisa também é participante, pois além de a comunidade pesquisada participar de forma ativa, o pesquisador também o faz com a intenção de contribuir para a realidade vivenciada em sala de aula a partir da intervenção pedagógica. Brandão define a pesquisa participante como sendo “a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (1998, p. 43).

Para Felcher, na pesquisa participante “cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo; aspira-se a uma comunicação o mais possível horizontal entre todos os participantes” (2017, p. 7). Dessa forma, podemos compreender que não se trata apenas de uma pesquisa em que os pesquisadores avaliam e analisam uma determinada situação. Nesse caso, além de identificar os problemas, propõem-se uma medida para tentar solucioná-los através de uma ação concreta a ser desenvolvida, podendo ser um projeto de intervenção, em que o pesquisador também participa.

Além disso, a presente pesquisa configura-se também como qualitativa, uma vez que o objetivo não é contabilizar os resultados e sim compreender o que foi analisado através da interpretação dos dados. Sobre essa relação, Mattos afirma que “A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas” (2011, p. 50).

A pesquisa¹ em questão aconteceu na Escola de Ensino Fundamental Vicente Felizardo Vieira, situada à Rua Argemiro Felizardo, Distrito Felizardo, no Município de Ipaumirim-CE. A escolha da escola para o desenvolvimento do trabalho ocorreu pelo fato de a professora pesquisadora trabalhar neste local, pois nossa intenção é contribuir, de acordo com as reflexões e interpretações para a qualidade das nossas práticas como professores de Língua Portuguesa, especialmente para os eventos de leitura em sala de aula. A referida escola contém 46

¹ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética, sendo aprovado no dia 19 de fevereiro de 2018, conforme consta parecer em anexo.

funcionários no total, sendo 44 efetivos e 02 contratados, compreendendo professores, agente pedagógico, porteiro, vigia, agente administrativo, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e núcleo gestor, composto por diretor, vice-diretor e coordenadores.

Quanto aos aspectos físicos, a instituição de ensino conta com 7 salas de aula, 1 biblioteca com espaço para acervo e local de leitura, 1 sala de informática, 1 sala de professores, 1 sala da direção, 3 banheiros, 1 cantina e 1 quadra de esportes. Funcionando os três turnos, a escola dispõe de Educação Básica do 1º ao 9º ano e EJA, atendendo a aproximadamente 300 alunos. O ensino fundamental I funciona no período matutino composto por 7 turmas; o ensino fundamental II, no período vespertino composto por 7 turmas e Educação de Jovens e Adultos no período noturno com 3 turmas.

A Escola Vicente Felizardo Vieira é assim chamada em homenagem a uma pessoa da comunidade, conhecida por ser conselheiro, timoneiro e orientador do povo felizardense, tendo suas qualidades reconhecidas por toda a população do distrito. Seus filhos doaram parte de suas terras àqueles que não tinham condições financeiras de adquiri-las para construir suas moradias, dessa forma a comunidade foi se edificando (PPP, 2013).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a Escola apresenta os valores de respeito às diferenças; trabalho coletivo; interação e colaboração de todos e compromisso com o desenvolvimento da escola e de seus alunos. No documento, consta que a escola tem como missão formar cidadãos conscientes e respeitosos, focando no ensino aprendizagem dos conteúdos e despertar o senso crítico e intelectual dos educandos (PPP, 2013).

Os sujeitos desta investigação foram alunos da educação básica, mais especificamente do 9º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 14 e 17 anos. Esses alunos envolvidos na pesquisa são moradores do Distrito e sítios vizinhos, em sua maioria provenientes de famílias carentes, com diversos problemas financeiros, sociais, psicológicos e de saúde. A maior parte dos alunos envolvidos nesse trabalho já estudam na escola há algum tempo, tendo cursado o ensino fundamental inteiro na instituição. Além desses alunos, o professor da turma, com quem foi feita a entrevista e o professor pesquisador que aplicou a intervenção. Com a intenção de respeitar a confidencialidade da identidade dos sujeitos colaboradores, adotamos a seguinte codificação: para os alunos, utilizamos A1, A2, A3... e para o professor, utilizamos P.

A proposta de intervenção didática, que se configura como instrumento de pesquisa, constitui-se de um projeto didático pedagógico baseado na leitura de um cordel para a construção do significado através de um percurso de leitura, inspirado no Percurso Gerativo da Significação da semiótica greimasiana. A aplicação da proposta de intervenção foi realizada nos meses de junho, julho e agosto de 2018.

Nessa direção, foi selecionado o cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade*, de João Melchíades da Silva para estudo em sala de aula. Tal seleção se justifica, principalmente, pela temática do cordel, pois ele aborda valores como caráter e honestidade, temas importantes para serem discutidos em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos ainda estão passando pelo processo de formação pessoal; o segundo refere-se aos discursos orais dos alunos, levantados na ocasião da aplicação da intervenção didática. Salientamos que dos discursos levantados, todos foram usados na análise, constituindo o *corpus* de análise.

A pesquisa foi desenvolvida em quatro fases, sendo conduzida através das seguintes etapas: a primeira correspondeu à construção referencial teórico e dos instrumentos de pesquisa, à delimitação do ambiente (Escola) de pesquisa e à reelaboração das hipóteses que confrontamos com a teoria.

A segunda fase, que correspondeu à seleção da unidade específica (Ensino Fundamental II) a ser pesquisada no ambiente delimitado na fase anterior, apresentação da intervenção didática à unidade de ensino selecionada, a reinterpretação da teoria, visitas e observações ao ambiente específico de pesquisa, organização dos critérios de delimitação do objeto de estudo e seleção do local e do grupo de pesquisa e entrevista com o colaborador, foi realizada na primeira semana do mês de julho. Nessa fase, apresentamos a proposta de intervenção à coordenação pedagógica da escola e aos professores de Língua Portuguesa. Em consenso, decidimos aplicar a proposta na turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

A terceira fase correspondeu à aproximação com o local e com o grupo de estudos, sendo realizada na primeira semana do mês de agosto, entre os dias 01 e 03. Aqui, tivemos as seguintes etapas: reconhecimento sensorial da escola, conclusão do preenchimento da ficha de descoberta sobre a Escola com sua caracterização física, didática e humana através de questionamentos feitos a diversos funcionários e da análise do PPP – Projeto Político Pedagógico – da referida instituição de ensino. Realizamos também, na segunda semana do mês, entre os dias 06 e 10, observação e gravação das aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa na turma selecionada, a fim de averiguar a participação dos alunos e as interpretações que são construídas a partir do estudo de textos, bem como a seleção do grupo de alunos que participaram da quarta fase.

A quarta fase, que ocorreu nas últimas semanas do mês de agosto, entre os dias 13 e 31, correspondeu à investigação participante. Nessa fase, tivemos o momento de aplicação da proposta de intervenção, que foi vivenciada pelos alunos do 9º ano da escola selecionada. Foram necessárias 6 aulas de 55 minutos cada uma para a efetiva aplicação e conclusão da proposta.

Vale salientar que o grupo de alunos que participou da pesquisa foi selecionado pela escola de forma aleatória a convite aberto. A caracterização das estratégias de leitura que foram trabalhadas na intervenção está explicitada na proposta.

As etapas de aplicação da proposta de intervenção foram as seguintes: primeiro momento: motivação e reconhecimento do cordel. Nesse momento, organizamos a sala de aula em forma de círculo, colocamos cordéis pendurados em barbantes em partes da sala e distribuímos alguns para que os alunos pudessem ter um contato direto com o gênero e com a forma de impressão, a fim de identificar as características do cordel, reconhecendo-o como gênero literário de expressão popular. Ainda nesse momento, realizamos a leitura do cordel selecionado para o estudo, em seguida apresentamos para os alunos a vida do autor do cordel em questão.

Segundo momento: primeiro nível de leitura. Aqui, realizamos uma segunda leitura do cordel selecionado, posteriormente fizemos indagações aos alunos para instigar o início da compreensão, direcionando-os a indicar os sujeitos, programas e percursos para identificar os programas narrativos e os percursos dos sujeitos presentes no cordel, bem como observar o desempenho dos sujeitos em busca do seu objeto de valor.

Terceiro momento: segundo nível de leitura. Nesse momento, continuamos a fazer perguntas para os alunos na intenção de fazê-los reconhecer os atores, o tempo e o espaço do discurso, tematização e figurativização, a fim de explorar suas caracterizações, como também do enunciador e enunciatário.

Quarto momento: terceiro nível de leitura. Nessa parte, novos questionamentos foram realizados com o intuito de fazê-los refletir acerca das tensões que estruturam o discurso do texto analisado, para isso acontecer é importante identificar as ideias contrárias que indicam as tensões presentes no texto, bem como os seus contraditórios e demais ideias implicadas.

Após a aplicação de toda a proposta e a abordagem de todos os níveis, o texto ganha sentido para os alunos, eles podem compreender de forma satisfatória o significado do texto em estudo, podendo inclusive, compreendê-lo baseado em seus conhecimentos de mundo e fazer análise de maneira que possa contribuir para sua formação pessoal.

Assim, fazendo uma reflexão sobre a temática abordada, os alunos mostraram interesse pelo tema e participaram de forma ativa da discussão realizada sobre o tema discutido, gerando um debate construtivo para a reflexão de diversas questões que permeiam a juventude dos dias atuais.

2 LEITURA E ENSINO

A leitura é algo imprescindível para o desenvolvimento da capacidade intelectual de todo indivíduo, sendo ainda um instrumento importante para a formação do cidadão, principalmente no que diz respeito à competência de tornar-se um ser crítico, capaz de questionar e tentar mudar a realidade em que vive. Para tanto, é necessário que ela seja cultivada e incentivada por professores no ambiente escolar, a fim de que se torne um hábito prazeroso e agradável, o qual o aluno pratique dentro e fora da escola. Desse modo, é importante mencionar toda a conjuntura que envolve a leitura e o ambiente escolar. Assim, neste capítulo, dissertaremos acerca da importância da leitura para a vida dos indivíduos, posteriormente, discorreremos sobre a prática de leitura na escola e, por fim, será abordada a forma com que a leitura está contemplada nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais e na BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Os benefícios da leitura para a formação do indivíduo são inegáveis e diversos. Dentre eles vale salientar a importância da leitura para o conhecimento e a utilização eficaz da língua em práticas comunicativas, para a dinamização do raciocínio, para o enriquecimento do vocabulário, para o aprimoramento das estruturas gramaticais e normas ortográficas. Além disso, o desenvolvimento do pensamento crítico, podendo tornar o sujeito mais ativo e participante dos acontecimentos que envolvem a sociedade em que vive, oportunizando-o interagir com os demais indivíduos com segurança e criticidade para expressar suas opiniões e defendê-las de maneira eficiente.

É também através da leitura que obtemos respostas para as indagações das quais temos dúvidas, buscando explicações para muitos de nossos questionamentos. Ela pode nos proporcionar ainda grande satisfação e sensação de prazer ao ler algo que nos agrada, como uma obra literária que pode fazer com que o leitor viaje por um mundo até então desconhecido por ele, transportando-o para o universo em que acontece a estória, envolvendo-o de tal forma que o faça sentir diversos sentimentos no momento da leitura.

Cumpramos ressaltar que a leitura é responsável por nos manter em contato com os meios de comunicação que circulam nos ambientes sociais, como jornais, revistas, propagandas veiculadas das mais diversas formas, constituindo assim ferramenta indispensável para o

processo de socialização, integração e interação do ser com o meio que vive, proporcionado o entendimento dos acontecimentos que o rodeiam nas suas mais variadas facetas, seja ela política, econômica, social, religiosa, familiar ou congênere.

Dessa forma, a leitura fomenta a formação do cidadão, ao passo que fornece os meios de conhecimento do ordenamento que rege a sociedade, deliberando pela limitação de ações ativa e passiva, coordenando o processo de convivência social indispensável para o padrão atual de sociabilidade. O cidadão tem a necessidade de estar atualizado, inserido socialmente, bem informado sobre os acontecimentos ocorridos no mundo e por consequência tem a necessidade de ler.

Modernamente, percebe-se que a leitura não circula apenas nos escritos impressos convencionais, ganhando contornos advindos das novas ferramentas tecnológicas. Os sites, blogs, as redes sociais e demais modalidades de escrita digital passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, influenciando diretamente suas vidas e fazendo com que tenham cada vez mais contato com a leitura.

A leitura no atual cenário constitui elemento identificador da autonomia do conhecimento, e por consequência, autonomia do indivíduo, que passa a ser possuidor das várias formas de saber, podendo interagir socialmente com maior vigor, à luz das informações adquiridas com a leitura.

Acerca da importância e da finalidade da leitura, Solé (1998, p. 22) afirma que:

Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina um texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

É possível observar que a leitura constitui uma prática importante e necessária para a realização de diversas tarefas do nosso cotidiano, seja para lermos uma notícia com o propósito de estar bem informados, para sabermos as características de um medicamento ao lermos uma bula, analisar rótulos de produtos, observar as placas de trânsito, cartazes, propagandas, e tudo o mais que possibilite o indivíduo estar em conexão com mundo. Sobre essa discussão Rangel e Rojo afirmam:

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (2010. p. 87).

A leitura contribui ainda para a efetivação do ser social, auxiliando no desenvolvimento e na organização do pensamento crítico. Mas, para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário realizar uma leitura produtiva em que o leitor compreenda de fato o texto lido, e não apenas decodifique o que está escrito. Sobre essas reflexões, Lajolo afirma que:

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores alfabetizadores, professores, bibliotecários, desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (1996, p. 28).

A respeito da construção modos de leitura, Almeida (2011) descreve, baseada nos estudos de vários autores, as fases do modo de ler. Inicialmente ela apresenta o modo psicolinguístico, o qual caracteriza-se pelo fato da leitura ser compreendida como ato mecânico e não como processo de construção de sentido. Em seguida, a autora aborda o modo interacionista de ler em que ocorre uma relação entre leitor e texto, principalmente com ênfase para o texto. Nesse modo, o ensino de leitura é direcionado a técnicas, não sendo levado em consideração o contexto sociocultural ou as variedades linguísticas que o indivíduo carrega consigo. Posteriormente, é apresentado pela autora o modo sociopsicolinguístico de ler. Nessa perspectiva, é destacada a visão de que o leitor e o texto “se transformam ao interagirem como participantes de uma transação da qual surge o significado” (ALMEIDA, 2001, p. 35), isso implica dizer que a compreensão do significado está ligada a relação existente entre texto e leitor. Para finalizar as concepções acerca do modo de ler, apresenta-se o modo sociointeracionista, compreendido como “um processo interativo de construção de sentido. É um jogo em que entram em cena o produtor do texto com seu modo de dizer e o leitor com suas estratégias cognitivas, textuais e interacionais para interpretá-lo” (ALMEIDA, 2001, p. 39-40). Dessa forma, nesse modo é destacada a interação existente entre autor/texto/leitor, uma vez que a construção de sentido é evidenciada pela relação que permeiam esses três elementos importantes da prática de leitura.

Nesse direcionamento, é importante enfatizar que o leitor deve ter habilidade de atribuir e perceber os sentidos de um texto, haja vista que o ato de ler não se constitui como um processo mecânico de decodificar signos. O processo de leitura exige do indivíduo, além de reconhecer os elementos linguísticos, a reflexão acerca de seus significados e suas possíveis contribuições e aplicações em sua vida prática. Nessa direção, faz-se necessário apresentar outro apontamento de Lajolo acerca do processo de leitura:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (1982, p. 59).

Constitui-se fato corriqueiro encontrarmos alunos que leem um determinado texto com fluência, mas que não conseguem alcançar os objetivos básicos da leitura, como localizar e inferir informações, identificar o tema ou assunto do texto e sua ideia principal, compreender sentidos de palavras ou expressões, identificar semelhanças e/ou diferenças na comparação entre textos, e principalmente atribuir sentidos que tenham relevância para sua vida.

Todos esses fatores apresentados refletem uma interpretação eficaz e produtiva, pois a realização de uma leitura não consiste em apenas decodificar as palavras, é necessário que se faça uma reflexão adequada daquilo que está sendo lido, a fim de proceder a uma compreensão eficiente. Quando essa interpretação acontece de maneira correta, o aluno consegue posicionar-se sobre o tema do texto, expondo seu ponto de vista de maneira crítica e coerente.

Rangel e Rojo observam que:

Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (2010, p. 86).

Faz-se necessário destacar ainda, que o processo de interpretação textual está intimamente ligado ao contexto em que o indivíduo está inserido e ao conhecimento de mundo que cada pessoa carrega consigo. Como disse Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2009, p. 11), ou seja, o procedimento que envolve a compreensão do texto não se resume a decodificação das palavras, mas a profunda interpretação do que está escrito, levando em consideração a percepção das relações existentes entre e contexto.

Diante da afirmação de que se devem observar as relações entre texto e contexto, convém destacar o conceito de contexto sob a ótica de alguns autores. Para Goodwin e Duranti

(1992 apud BENTES; REZENDE, 2008), o contexto envolve um evento, mas que principalmente fornece subsídios para a interpretação adequada desse evento. Já para Koch (2002 apud BENTES; REZENDE, 2008), o contexto deve recobrir tanto o entorno sociocultural no qual a atividade comunicativa se desenvolve (macrotexto), quanto seu cenário imediato de ocorrência (microcontexto). Schiffrin (1994 apud BENTES E REZENDE, 2008) por sua vez, afirma que o contexto é construído pelos sujeitos durante sua própria atividade comunicativa envolvendo suas identidades sociais, culturais, crenças, objetivos e necessidades.

De maneira mais completa, na perspectiva de Hanks ([2006]2008 apud BENTES E REZENDE, 2008), existe uma diferenciação entre os níveis contextuais, que é uma situação, um cenário e um campo semiótico. A situação é um espaço de possibilidades às quais todos os indivíduos têm acesso; o cenário seria o julgamento dos participantes sobre o que está acontecendo no momento e o campo semiótico é o que envolve o indivíduo e a partir dele dá significado a tudo o que o cerca.

Nessa perspectiva, podemos reafirmar a importância do contexto para a construção do significado, uma vez que o leitor busca compreender algo baseado nas experiências que possui como sujeito social, tentando fazer associação aos acontecimentos de sua vida e aos fatos que o cercam.

Outro aspecto importante com relação à interpretação que merece ser enfatizado é a de que ela também está ligada ao objetivo da leitura. Segundo Solé (1998, p. 22), “[...] ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo.” Isso implica dizer que o próprio leitor constrói o significado do texto baseado nos seus propósitos.

Em suma, pode-se afirmar que a leitura é algo de grande relevância para o desenvolvimento e para a aprendizagem do ser humano, ela nos fornece subsídios para adquirirmos conhecimentos, não somente técnico que oferece entendimento de um determinado assunto, mas também nos fornece compreensão do mundo, para que possamos entender os acontecimentos que nos rodeiam e buscar sempre melhorias para a sociedade como um todo. Contribuindo de maneira significativa para a formação do cidadão, influenciando-o a analisar o contexto social em que está inserido.

Quando Paulo Freire (2009, p 11) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e a leitura desta implica a continuidade daquele está referindo-se ao conhecimento de mundo que devemos levar em consideração para interpretar algo, bem como à leitura crítica que devemos realizar para compreendermos o mundo.

É importante que o aluno considere o ato de ler algo prazeroso e significativo para sua vida. Nesse sentido, o professor tem um papel de grande relevância no tocante ao incentivo à prática de leitura, pois incube a ele, enquanto mediador, a tarefa de conscientização da importância e dos benefícios que envolvem o ato de ler, explicitando que através dele o aluno tem a possibilidade de tornar-se um indivíduo esclarecido, crítico, justo e criativo. Como também, é papel do professor desenvolver estratégias significativas para o ensino e a prática da leitura na tentativa de formar leitores eficientes.

No próximo tópico, discorreremos acerca da prática de leitura na escola, como também da importância do papel do professor nos processos de desenvolvimento de leitura, como também a relevância do incentivo e fomento dessa prática em sala de aula.

2.2 A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA

Considerando que o professor tem um papel importante no incentivo à leitura, vale salientar que cabe à escola a responsabilidade do seu ensino. Em muitos casos, o primeiro contato que os alunos têm com livros e com todo o universo que envolve a leitura é na escola, cabendo a ela proporcionar mecanismos para conduzir esse encontro de maneira satisfatória na tentativa de construir um leitor. Em consonância com essa afirmação, Manguel (2000) observa que a escola deve proporcionar aos estudantes um convívio fascinante com a leitura de modo “confortável, solitário e vagorosamente sensual” (p. 11).

Nesse procedimento, o professor deverá buscar identificar as maiores dificuldades e necessidades que seus alunos encontram no ato de ler, como também os interesses e gostos dos educandos, para posteriormente analisar quais medidas devem ser adotadas de acordo com a realidade de cada turma e aluno.

Dessa forma, incube a escola, através da equipe pedagógica em parceria com todos os professores desenvolver estratégias efetivas de leitura, como o desenvolvimento de projetos favoráveis a formação de leitores eficientes. É importante também, um trabalho voltado inicialmente para conscientizar os professores de que todos devem ser participantes ativos dos projetos que envolvam o incentivo e o aprimoramento da leitura, esclarecendo que não é tarefa exclusiva do professor de língua portuguesa. É necessário que toda a escola esteja engajada nesse propósito de formar bons leitores, pois uma leitura eficiente, em que a compreensão e a interpretação ocorrem de maneira eficaz constitui requisito necessário para um bom desempenho dos alunos nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Logo, é

função de todos os professores trabalhar a leitura em sala de aula. Em um apontamento que corrobora essas afirmações, Kleiman observa que:

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante (2016, p. 78).

Ao iniciar uma leitura em sala de aula, é importante que o professor faça predições acerca do tipo de texto, do gênero, do conteúdo, do autor a fim de averiguar os conhecimentos dos alunos, como também iniciar um processo de apresentação do texto para que a leitura se torne mais simples e familiar para o discente. Dessa forma, há a possibilidade de tornar a atividade agradável e de fácil execução, podendo inclusive facilitar a compreensão do texto.

Conforme fora mencionado anteriormente, é necessário traçar estratégias de leitura na tentativa de elaborar metodologias com o propósito de trabalhar a leitura de forma eficiente, buscando formar bons leitores. Diante desses apontamentos, Kleiman (2016) afirma que, ao falar em estratégias de leitura, estamos nos referindo a operações para abordar o texto, que podem ser inferidas a partir da compreensão e do comportamento do leitor perante o mesmo, como as suas perguntas, resumos e até mesmo como o aluno o manuseia, folheando, sublinhando ou relendo.

Ainda com relação às estratégias de leitura, Valls (1990) apud Solé (1998) observa que:

[...] a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (p. 69).

Sendo assim, estratégias de leitura são alternativas cabíveis para que o professor desenvolva em sala de aula, na tentativa de fomentar a criação de bons leitores, pois através dela pode-se traçar o curso de determinadas ações, como também o caminho mais adequado para a efetivação das mesmas. Cumpre ressaltar que um componente de fundamental importância nas estratégias é a autodireção, ou seja, em caso de necessidade, a supervisão e a avaliação dos objetivos pelos quais são direcionados podem ser modificadas (SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura devem ser traçadas após uma investigação da turma, a fim de que possa ser analisada e só então elaborar métodos e procedimentos que sejam condizentes

com os anseios e necessidades dos educandos. É importante que essas estratégias sejam bem planejadas e contenham os objetivos da ação, o seu planejamento, e também sua avaliação.

Kleiman atenta ainda para a classificação das estratégias metacognitivas e cognitivas. “As estratégias metacognitivas seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2016, p. 74). Isso significa que o leitor deve autoavaliar a sua compreensão, identificando o que ele conseguiu entender de um texto, com a finalidade de conseguir uma maior eficiência na leitura. Os leitores devem realizar ações como reler, procurar o significado de determinadas palavras que não estejam compreendendo ou fazer resumo, com a intenção de identificar os maiores problemas encontrados na realização de uma leitura eficiente para então adotar medidas que possam resolvê-los ou amenizá-los. Entretanto, para que essas ações sejam efetuadas, é necessário que o leitor esteja consciente de suas falhas no processo de compreensão dos textos.

“As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 75). Ou seja, são operações que acontecem quando o leitor utiliza conhecimentos dos quais não tem consciência, como os conhecimentos implícitos que são adquiridos ao longo da vida.

Nesse sentido, com base no que foi citado a respeito das afirmações feitas por Solé e Kleiman (2016), podemos considerar estratégias de leitura como meios que os professores podem elaborar para prosseguir num caminho em busca do trabalho que pretende desenvolver em sala de aula acerca da atividade leitora, bem como as operações realizadas pelo próprio leitor para traçar e alcançar objetivos e metas na tentativa de tornar-se eficientes na prática de leitura.

Ademais, devemos destacar a relevância do papel do professor enquanto mediador no processo de leitura, pois ele desempenha uma função importante no desenvolvimento de estratégias para esse trabalho em sala de aula, uma vez que, é atribuição da escola contribuir para fomentar as práticas de leitura.

Como já afirmamos que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da leitura, cumpre observar que ela deve proporcionar as condições necessárias para que isso ocorra. A escola deve oferecer ambiente adequado como bibliotecas com acervo que seja capaz de suprir as demandas dos alunos, bem como uma ampla diversidade de obras para atender a gostos e preferências variadas, e outros ambientes em haja circulação de leituras. É necessário

ainda que ela realize eventos em que a prática de leitura seja incentivada, como oficina e rodas de leitura, feira literária, maratonas de leitura e feira cultural.

Uma grande parte da população só tem contato com livros através da escola e do professor. Dessa forma, torna-se uma tarefa ainda mais difícil para o docente que deve buscar meios de aproximar os alunos do ato de ler e tentar fazer com que o mesmo se encante por esse hábito, na tentativa de eliminar, muitas vezes, a aversão que existe em relação aos livros. Essa atitude intenta fortalecer os vínculos do leitor com a prática da leitura.

Assim sendo, a escola tem função de promover a formação do indivíduo enquanto cidadão. Essa formação deve ocorrer através do processo de escolarização para que se torne sujeito conhecedor de seus deveres e direitos a fim de participar de maneira ativa de uma sociedade letrada.

Segundo Grazioli e Coenga:

Partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem. Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura? Nesse sentido, o professor que deseja fomentar leitores e promover em sala de aula precisa se perguntar antes: como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros? (2004, p. 191).

A respeito dessa afirmação, podemos evidenciar que o professor precisa, antes de tudo, ser um bom leitor, para demonstrar com segurança, veracidade e sinceridade os benefícios e os prazeres proporcionados pela leitura, com o propósito de conquistar seus discentes e envolvê-los de maneira a despertar vontade, curiosidade e anseio por tal prática.

Segundo Geraldi (2006), é possível organizar, inicialmente, a prática de leitura de textos em dois níveis de profundidade. O nível de textos curtos, como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias; e o nível de textos longos, como romances e novelas. O nível de profundidade da nossa proposta é o de textos curtos, pois o gênero textual utilizado será o cordel.

Ao adotarem o nível de textos curtos, os professores podem optar por temas que retratem a realidade de uma comunidade, a fim de que os alunos possam conhecer e discutir questões que permeiam suas próprias vivências e práticas do cotidiano. Como afirma Geraldi “Assim, as temáticas de tais textos, obedecendo aos interesses dos alunos, devem servir também ao professor que, por meio deles, pode romper com a forma pela qual os alunos interpretam a realidade” (GERALDI, 2006, p. 64).

Por sua vez, ao adotarem textos de nível longo, e a escolha desses textos justifica-se pela importância do enredo, pois ele afirma que “é o enredo que enreda o leitor” (GERALDI,

2006, p. 60), selecionem romances para atividade de leitura e peçam para que os alunos escolham os livros de sua preferência. O autor afirma que o professor deve destacar a importância da leitura, mas em princípio não fazer cobranças, pois se deve buscar desenvolver o gosto pela leitura.

Certamente, a leitura torna-se mais prazerosa e agradável para o aluno quando não é imposta a ele cobrança de determinada atividade. É importante deixar que o discente faça suas próprias escolhas, optando por livros que lhes causem interesse. Dessa forma, ele realizará a leitura com mais dedicação e entusiasmo, sem se preocupar com a realização de uma atividade, muitas vezes com o simples propósito de obter nota.

Na prática de leitura na escola, é necessário conciliar os objetivos da instituição com os objetivos dos alunos. Lerner (2002) observa que a leitura para a escola é um objeto de ensino, dessa forma, constitui tarefa importante para que tenha sentido para o aluno a fim de que a leitura se torne um objeto de aprendizagem, devendo ser algo que ele conhece e valoriza. Isso pode ser feito a partir do momento em que a escola enfatizar a importância e os diversos usos que a leitura tem na vida social.

A prática social da leitura deve estar contemplada nos projetos desenvolvidos pelas escolas, que deve ter, inclusive, uma diversidade de temas e propósitos para que os alunos se sintam motivados a participar de tais eventos e consigam enxergar um sentido para sua vida prática ao realizar as leituras.

No tópico seguinte será abordada a forma com que a leitura está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

2.3 A LEITURA NO CONTEXTO DOS PCN E DA BNCC

Antes de qualquer apontamento, faz-se necessário evidenciar a definição de leitura que consta nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1997, p. 69).

Em consonância com diversas afirmações que já foram mencionadas, é válido destacar que muitos fatores envolvem o processo de leitura, como os conhecimentos prévios, a retomada,

a reflexão sobre o que foi lido. Não basta somente decodificar palavras sem atribuir sentido para que a interpretação seja realizada de forma coerente. Ademais,

A leitura, como uma prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola não se lê só para aprender a ler não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 43).

Nesse sentido, a leitura deixa de ser somente um elemento de aprendizagem e passa a ser entendida também como algo transformador que pode inserir o indivíduo num contexto de participação social, fazendo com que adquira discernimento dos acontecimentos em sua volta e possa agir com relação ao seu meio. Dessa forma, é preciso ter consciência de que o ensino de leitura na escola está vinculado à inserção e atuação do cidadão em seu meio social.

Os PCN (BRASIL, 1997) apresentam a habilidade de leitura como sendo de grande relevância para o desempenho escolar, pois, quando ela é realizada de maneira proficiente, pode contribuir para a qualidade do aprendizado em todas as disciplinas. Essa habilidade deve ser desenvolvida na sala de aula através das práticas de leitura fomentadas pelo professor, a fim de tornar os alunos leitores eficientes no que diz respeito à compreensão de textos e no conhecimento e manejo dos diversos gêneros textuais que circulam no meio social.

É possível que o professor, por meio do desenvolvimento de projetos, prática de leitura em sala, incentivo, esforço e trabalho, consiga formar leitores competentes, capazes de desfrutar tudo o que a leitura pode proporcionar. Podemos apontá-lo como aquele que consegue interpretar o que lê, bem como ser capaz de posicionar-se a respeito do que foi lido, analisando, questionando e formulando hipóteses a respeito do conteúdo do texto.

A respeito do leitor competente, os PCN destacam que:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1997, p. 70).

Consta ainda nos PCN que é preciso ter um cuidado especial com os alunos do Ensino Fundamental II, que correspondem ao terceiro e quarto ciclos, pois é nesse momento que o educando pode desistir de ler por não alcançar os objetivos da leitura, como as demandas que são impostas pela escola. Sendo assim, a escola tem uma grande responsabilidade em lidar de forma cuidadosa e gradual com a passagem dos níveis de leitura, bem como dos propósitos, do ensino fundamental I para o ensino fundamental II (BRASIL, 1997).

Nessas situações, o professor deve colocar-se no papel de mediador dando orientações, prestando assistência e fazendo intervenções nas práticas de leituras de seus alunos com o propósito de desenvolver a competência leitora. Cabe a ele, inclusive selecionar os textos e gêneros adequados para cada turma, de acordo com os conhecimentos prévios de seus alunos, maturidade da habilidade de leitura e situação em que desenvolverá o ato de ler. É importante também que o professor, após a escolha do gênero textual, atente para o meio de circulação do mesmo, sua funcionalidade, a forma com que essa leitura vai ser trabalhada em sala de aula, o tratamento que deve ser dado a ele e a importância para o aprendizado dos discentes.

Sobre essas observações, é apontado nos PCN que:

[...] o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme (BRASIL, 1997, p. 70).

De acordo com o que foi mencionado, é possível observar que os PCN atribuem à leitura um importante papel na formação do cidadão, como também em seu crescimento intelectual. Cumpre destacar também a relevância do papel do professor enquanto mediador do processo de desenvolvimento e práticas de leitura em sala de aula.

Assim como os PCN, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”, (BRASIL, 2018, p. 7) também enfatiza a importância da leitura e evidencia uma proposta centrada no texto como unidade de trabalho, articulando sempre os textos a seus contextos de produção e buscando desenvolver habilidades no uso significativo da linguagem através das práticas em atividade de leitura (BRASIL, 2018).

É válido ressaltar que a BNCC destaca que as novas práticas de linguagem envolvem novos gêneros textuais e novas formas de editar, reproduzir e interagir, apontando para textos

cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos através do advindo da *internet*. Sendo assim, é importante que a escola contemple de maneira crítica essas novas demandas de prática de linguagem e produções que ocorrem nos dias atuais.

Sabe-se que, na *internet*, muitos textos de diversos conteúdos são produzidos e publicados a todo instante. Sabe-se também que grande parte dos alunos tem acesso a várias páginas da *internet* e conseqüentemente a esses conteúdos, podendo inclusive fazer outras publicações. Nesse direcionamento, a Base enfatiza a importância de conhecer e estudar os gêneros textuais divulgados na *internet*, bem como analisar e discutir temáticas relevantes no que diz respeito aos conteúdos publicados, a saber: as fronteiras entre o público e o privado; liberdade de expressão; diferenças e diversidades; discursos de ódio; ataques a direitos e reflexão sobre debates considerando argumentos e posicionamentos divergentes.

Em virtude das afirmações apontadas, podemos destacar o seguinte:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67).

O segmento da BNCC direcionado à Língua Portuguesa é dividido em Eixos. Encontramos no Eixo Leitura a seguinte afirmação: “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]” (BRASIL, 2018, p. 69).

Dessa forma, podemos perceber que a leitura é compreendida como um processo em que o leitor é ativo e se relaciona com o texto de maneira concreta, buscando construir uma interpretação eficiente e que dialogue com suas vivências e ao mesmo tempo, possa dar subsídios para que esse leitor tenha conhecimentos para ser capaz de permitir o desenvolvimento de projetos para sua vida. Tal orientação está em consonância com a proposta desta pesquisa, uma vez que intentamos uma leitura significativa e produtiva do cordel.

Após essa discussão com base em documentos que legalizam nossa ideia de pesquisa, apresentamos, no próximo capítulos os estudos sobre a semiótica, teoria que serviu como suporte para a elaboração da proposta de intervenção, bem como para as análises realizadas com o *corpus* levantado.

3 COMPREENDENDO A SEMIÓTICA

Muitos estudos foram realizados a fim de explicar a relação existente entre signo e significado e sua importância para o processo de interpretação. E em meio a esses estudos, surge no final do século XX, a Semiótica greimasiana como uma gramática do discurso que segue etapas compreensíveis e sistematizadas para chegar a uma significação produtiva. Assim, nesta sessão abordaremos as questões relativas à construção do significado, apresentado as teorias de alguns estudiosos acerca do signo filosófico, em seguida, são apresentadas as teorias acerca do signo linguístico e para finalizar, é apresentado como se desenvolve o percurso gerativo da significação elaborado por Greimas.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO

O significado sempre foi alvo de curiosidade e investigação por parte de muitos estudiosos. Ao longo do tempo, esses estudiosos buscaram definir o signo e sua relação com o significado, formulando teorias a fim de entender a associação existente entre eles, bem como sua contribuição para o processo de comunicação e compreensão.

Platão considera que o signo pode ter uma estrutura triádica, sendo dividida em três componentes: o nome, a ideia e a coisa à qual o signo se refere. Para ele, a relação existente nessa estrutura é de que há convenções, logo é arbitrária. Afirmar ainda que os signos não são representações completas e perfeitas do significado das coisas, pois as palavras não estão intrinsecamente ligadas às ideias. Ele afirma, segundo consta em Noth, que “[...] a verdade que se exprime e se transmite por palavras, mesmo que as palavras possuam semelhança excelentes com as coisas às quais se referem, é sempre inferior ao conhecimento direto, não-intermediado das coisas” (2003, p. 28).

Já Aristóteles passou a descrever a teoria do signo baseado na lógica e na retórica. Ele acreditava que o signo era como um símbolo que direciona a uma determinada conclusão, definindo-o como “afecções da alma”. Essas afecções estão relacionadas às imagens das coisas (NOTH, 2003).

Outra teoria acerca do signo é a dos estoicos², em que, assim como Platão, também apresenta um modelo triádico, entretanto esses três componentes têm terminologias diferentes:

² “Adeptos do Estoicismo, ou seja, da doutrina filosófica segundo a qual o ideal do sábio consiste em viver em perfeito acordo e em total harmonia com a natureza, dominando suas paixões e suportando os sofrimentos da vida

o significante, a significação ou significado e o objeto ao qual o signo se refere. Eles acreditam que o objeto é algo material, enquanto o significado é ideal, sendo, pois, considerados racionais (NOTH, 2003).

Os epicuristas³, por sua vez, são fundamentados na teoria do conhecimento empirista, definindo o signo apenas como significante e objeto referido, pois para eles o significado não deve ser compreendido como um dos elementos do signo. Para essa teoria, os elementos que formam a estrutura do signo são as imagens do objeto, tanto da que é emitida, quanto da que é percebida (NOTH, 2003).

Outro estudioso que contribuiu grandemente para a compreensão da semiótica foi Santo Agostinho. Aqui, considerado os signos como sinais, ele define como algo que, além das ideias que produz, outra imagem venha à mente. Ademais, apresentou diferenças entre os signos naturais e os convencionais. Para ele, o signo natural é produzido sem nenhum propósito e mesmo assim levam à percepção de outra coisa, já o signo convencional é aquele que todos socializam para expressar o que sentem. Agostinho evidenciou também os signos verbais e não-verbais, considerando que as pessoas também se comunicam através de linguagem não-verbal, como os gestos (NOTH, 2003).

Posteriormente, surgiram novos estudos sobre o signo e seu significado, dentre os quais se destaca Charles Sandres Peirce, considerado uma figura de grande importância para a semiótica. Sua teoria também é com excelência triádica, pois são três os elementos que a compõem: o interpretante, o *representâmen* e o objeto (NOTH, 2003).

A respeito desses três elementos, Pierce afirma que:

Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen (2003, p. 46, grifos do autor).

Dessa forma, podemos inferir que Pierce define o processo de representação pela relação existente entre signo, objeto e interpretante. Para ele, o signo é a representação do objeto, que,

cotidiana, até alcançar a mais completa indiferença e impassibilidade diante dos acontecimentos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 68).

³ “Doutrina de Epicuro e de seus seguidores segundo a qual, na moral, o bem é o prazer. Isto é, a satisfação de nossos desejos e impulsos de forma moderada, levando assim à tranquilidade. Por extensão, e de forma imprópria este termo passou a aplicar-se a todo aquele que faz do prazer ou do gozo o objetivo da vida, o assim denominado ‘epicurista’” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 63).

por sua vez, é elaborado na mente de alguém, configurando-se como o interpretante e o que é representado pelo signo caracterizam-se como objeto.

A seguir, apresentaremos brevemente sobre apontamentos acerca do signo linguístico, bem como as relevantes contribuições de Ferdinand de Saussure (2003) e Hjelmslev (2003) para as abordagens sobre signo, significado e para o estudo da Semiótica.

3.2 SIGNO LINGUÍSTICO: CONCEITO E ESTRUTURA

As teorias de Ferdinand de Saussure contribuíram consideravelmente para o estudo da significação e dos signos, além de ter sido importante também para o estudo da Semiótica. Saussure define o signo linguístico como “uma entidade psíquica de duas faces” (2006, p. 80).

Essa entidade psíquica corresponde a dois elementos distintos, o significante e o significado, que, por sua vez, são associados, respectivamente, à imagem e ao conceito do signo. O significante equivale ao som, que seria a imagem acústica, enquanto o significado equivale ao conceito, que seria a imagem criada no pensamento.

Sobre essas afirmações, o autor observa ainda que:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegarmos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2006, p. 80).

Saussure afirma que o signo linguístico é arbitrário, ou seja, não há uma relação direta entre a palavra e seu significado. A associação do som da palavra e da imagem criada no pensamento não segue nenhuma norma. Ele exemplifica da seguinte forma: “Assim, a ideia de ‘mar’ não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual.” (SAUSSURE, 2006, p. 81-82).

Outro linguista que teve grande importância para os estudos da semiótica foi Hjelmslev. Segundo suas teorias, o signo linguístico compreende dois elementos, que são a expressão e o conteúdo (HJELMSLEV, 2003, p. 54). Para cada um desses elementos ainda existe uma forma e uma substância. Sendo assim, temos os seguintes termos: no plano da expressão, a forma da

expressão e a substância da expressão, por sua vez, no plano do conteúdo, a forma do conteúdo e a substância do conteúdo.

Com relação a essas afirmações, Lima explicita da seguinte maneira “A forma é semelhante a uma gramática que compreende uma morfologia e uma sintaxe. No conteúdo, a relação de dependência entre a substância (que é semântica) e a forma (que é semêmica) dá origem ao significado” (LIMA, 2007, p. 22). Dessa forma, podemos afirmar que a relação entre expressão e conteúdo, compreendidos como fúntivos, constitui a função semiótica.

Os linguistas Ferdinand Saussure e L. Hjelmslev concordam com a ideia de que a relação existente entre expressão e conteúdo é arbitrária. Saussure trata o pensamento como significado, já Hjelmslev como conteúdo. É importante relatar que um signo carrega consigo uma significação, entretanto ele deve estar inserido em um contexto, pois fora dele pode não conter da mesma forma essa carga de significado.

3.3 PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO

Baseada nos estudos de Hjelmslev, surge no final do século XX a semiótica greimasiana. A. J. Greimas foi um linguista que teve grande importância para o desenvolvimento da semiótica, embasando suas teorias na relação existente entre conteúdo e expressão proposta por Hjelmslev.

Pais define a semiótica como “Ciência da Significação” (1993, p 57-58), pois ela busca compreender a significação através da relação presente entre signo e contexto, defendendo que a atuação dos signos são elementos importantes para determinar os sentidos que podem ser constatados.

Segundo Silva, (2011, p. 13) “A Semiótica estuda os sistemas que colaboram para a construção do significado e, ao realizar esta tarefa, acaba por determinar como funcionam os discursos [...]”. Isso quer dizer que a semiótica greimasiana consiste em uma gramática do discurso que segue estratégias compreensíveis e sistematizadas para se chegar a uma significação produtiva. Dessa forma, pode ser considerada como um caminho para significar o texto.

Levando em consideração esse entendimento, é válido observar que para Greimas (1975, p. 7-17) podemos analisar um texto internamente através da observação do percurso gerativo do sentido, fazendo uma análise da forma como o texto foi elaborado e a cultura que o cerca, pois a partir daí pode-se começar a perceber os sentidos, uma vez que as escolhas iniciais

para produção do texto configuram-se como pressupostos para a significação que será construída.

Segunda consta nos apontamentos de Greimas, (1975, p. 12) “O homem vive num mundo significante. Para ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, como um ‘sentimento de compreensão’ absolutamente natural.” Para esse estudioso, o sentido das coisas configura-se como uma capacidade de transcodificação, ou seja, a significação é simplesmente a transposição de uma linguagem para outra.

A significação compreende um percurso gerativo partindo de um patamar mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto, sendo composto por três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Cada um desses níveis compreende uma sintaxe e uma semântica.

Barros (1988, p. 15) elaborou um esquema que facilita a compreensão das três estruturas dos níveis discursivos:

Quadro 1: Percurso Gerativo da significação

O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO		
Estruturas Fundamentais	Instância Profunda	Determinação das estruturas discursivas fundamentais
Estruturas Narrativas	Instância Intermediária	Nível Sintático-semântico
Estruturas Discursivas	Instância Superficial	Próxima à manifestação textual.

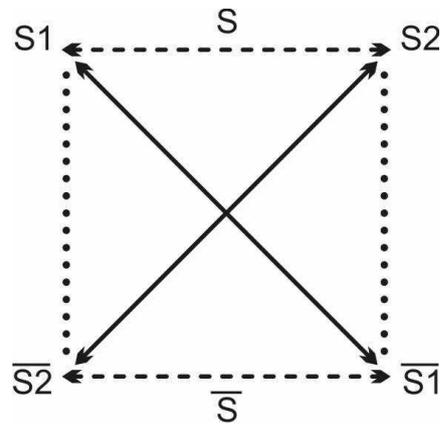
Fonte: Barros (1988, p. 15)

De acordo com a trajetória apresentada, podemos compreender que as estruturas narrativas formam o nível abstrato, sendo constituído por dois elementos, o sintático e o semântico e possuem dois níveis, o profundo e o de superfície. Para o primeiro há uma sintaxe fundamental e uma semântica fundamental, já para o segundo há uma sintaxe narrativa e uma semântica narrativa. As estruturas discursivas, por sua vez, são menos profundas e retomam as superficiais. Elas apresentam um elemento sintático que comportam outros três elementos, actorização, temporalização e espacialização. Apresentando também um elemento semântico em que se explora a tematização e a figurativização.

A sintaxe do nível fundamental, como afirma Fiorin (2016), abrange duas operações: a negação e a asserção, ou seja, um texto pode começar afirmando um dos termos da oposição semântica para depois negá-lo e afirmar o outro. Além disso, na sintaxe, encontramos, a partir dessas relações de oposição, os termos contraditórios e implicativos. Entretanto, para que uma

comparação entre coisas opostas seja possível é necessário que se tenha algo em comum. Greimas (1975, p. 127) apresentou a sintaxe fundamental através do quadrado semiótico.

Figura 1: Quadrado Semiótico



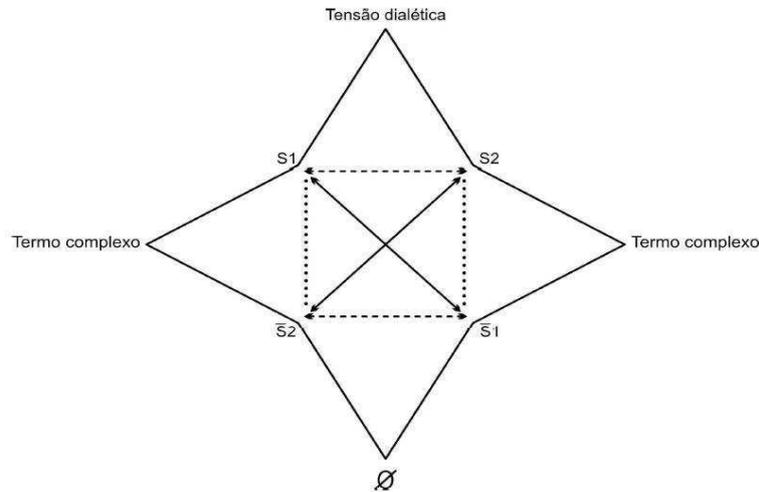
Fonte: GREIMAS, 1975, p. 127.

- ←-----→ relação de contrários
- ←-----→ relação de contraditórios
- relação de implicação

Na figura 1, a significação é evidenciada por uma relação entre dois termos que se opõem, chamados de contrários. O quadrado semiótico correspondente a figura mostra a relação entre os contrários S1 e S2. O contraditório de S1 é não S1 e o contraditório de S2 é não S2. Como explica Lima (2007, p. 26) “Os termos contrários, como o próprio nome indica, mantêm uma relação de pressuposição recíproca. A negação de cada contrário define os contraditórios.” Assim, os contraditórios são contrários entre eles mesmos, podendo constituir uma ligação com presença ou ausência de traços chamados de implicação.

Evoluído do quadrado, destacamos o octógono semiótico que também pode ser empregado como uma representação sintática que compõe a estrutura da significação. O octógono acrescenta a relação de implicação que ocorre entre S1 e não S1 gerando um termo complexo e a relação de implicação entre S2 e não S2 que gera o segundo termo complexo. Além disso, temos a relação entre não S1 e não S2 que comumente gera ausência semiótica representada pelo símbolo \emptyset . Vejamos:

Figura 2: Octógono Semiótico



Fonte: Greimas (1973, p. 184)

Ainda no nível fundamental, encontramos uma semântica. Segundo Fiorin (2016), a semântica do nível fundamental representa a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso. As referidas oposições manifestam-se por um valor positivo, denominado de eufórico, e um valor negativo, denominado de disfórico.

Antes de discorrer acerca do nível narrativo, é preciso fazer aqui uma distinção entre narração e narratividade. Esta é componente de todos os textos, enquanto aquela concerne uma determinada classe de texto (FIORIN, 2016). Desta forma, a narratividade é uma transformação ocorrida entre dois estados, ou seja, ocorre uma narrativa quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.

A sintaxe do nível narrativo assume a performance de um sujeito que busca o seu Objeto de Valor, ajudado por um Adjuvante, prejudicado por um Oponente e destinado por um Destinador. Ocorre aqui o simulacro das relações sociais. Esse sujeito passa por quatro fases, a saber: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. A manipulação ocorre quando o sujeito é induzido a realizar determinada ação; a competência ocorre quando o sujeito que vai realizar a transformação sabe e pode fazê-la; a performance ocorre quando o sujeito realiza ação e a sanção em que ocorre a constatação de que a performance se realizou e o sujeito recebe uma recompensa ou punição pela ação realizada.

As fases descritas acima podem ocorrer em sequência ou não, segundo a afirmação de Fiorin (2016, p.34):

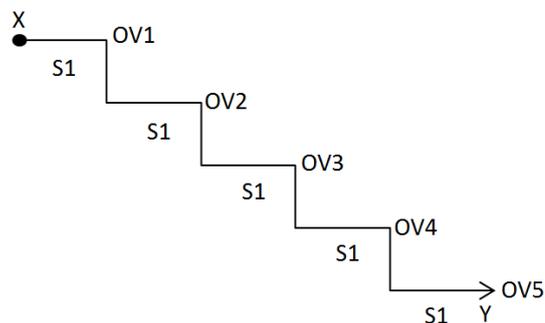
Na narrativa realizada, o narrador pode organizar as diversas fases da sequência canônica de diferentes maneiras. Elas, então, não precisam aparecer na ordem lógica: manipulação, competência, performance e sanção. O narrador pode dispor as fases de maneira diferente. Como elas se encadeiam em função de relação de pressuposição, o leitor vai apreendê-las corretamente.

Nesse nível, durante o percurso narrativo um mesmo actante (A) pode exercer um papel de ator (a), como também um actante (A) pode exercer vários papéis de ator (a1, a2, a3), podendo ainda vários actantes (A1, A2, A3) exercer o papel de um ator (a1). Sendo assim, podemos identificar muitas ideologias no texto, pois vários são os actantes existentes. (LIMA, 2007)

Levando em consideração o percurso da narrativa, podemos descrever da seguinte forma: o sujeito que vai em busca do seu objeto de valor, ao tentar alcançá-lo, passa por diversos conflitos desde o seu estado inicial até o estado final. Após percorrido esse caminho, o sujeito pode encontrar-se de duas formas diferentes em relação ao objeto de valor. Quando ele consegue alcançar seu objetivo, diz-se que ele está em conjunção com o objeto de valor ($S \cap O$), ou quando ele não consegue alcançar esse objetivo, diz-se que ele está disjunto do objeto de valor ($S \cup O$).

É importante ressaltar que durante esse percurso o sujeito é ajudado por um Adjuvante e prejudicado por um Oponente. Ao passo que o sujeito percorre esse caminho, ele pode encontrar obstáculos e, a partir daí, tomar decisões para que possa superá-los a fim de conseguir o seu objeto de valor.

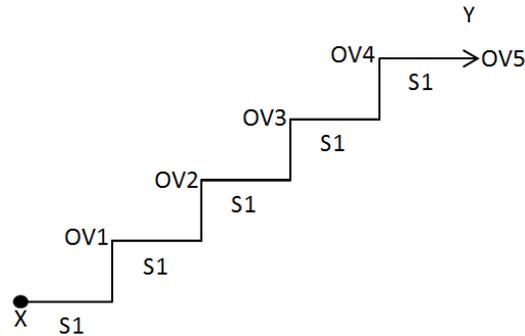
Figura 4: Percurso do Sujeito com disjunção final



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A Figura 4 representa o percurso do sujeito, sendo vislumbrados todos os momentos do caminho percorrido em busca do objeto de valor (OV). Veja que a figura mostra um movimento decrescente com todos os passos realizados pelo sujeito que acaba em disjunção com seu objeto de valor (S U O).

Figura 5: Percurso do sujeito



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A Figura 5 representa o percurso do sujeito, sendo vislumbrados todos os momentos do caminho percorrido em busca do objeto de valor (OV). Veja que temos um movimento crescente, em que podemos perceber que ele termina o percurso conjunto com seu objeto de valor ($S \cap O$).

A semântica do nível narrativo, como afirmam Geimas e Courtés (1979, p. 400) é a “instância de atualização dos valores”, isso quer dizer que o sujeito fará uso de seus valores para percorrer o caminho até alcançar seu objeto de valor. Dessa forma, compreende uma modalização que corresponde ao estado do enunciado que está relacionado à modalização do sujeito e ao fazer do enunciado que corresponde a capacidade de o sujeito realizar a ação. Ambas as competências são regidas pelos predicativos querer, dever, poder e saber.

É importante destacar ainda os valores atribuídos aos objetos, que podem ser modais e de valor. Greimas e Courtés (1979, p. 283) apresentaram os valores modais da seguinte forma:

Quadro 2: Valores modais

VIRTUALIZANTES	ATUALIZANTES	REALIZANTES
DEVER	PODER	FAZER
QUERER	SABER	SER

Fonte: Greimas e Courtés (1979, p. 283)

O que podemos inferir do quadro 2 é que os sujeitos diferentes são reunidos em uma modalidade e suas ações estão relacionadas ao social, já o sujeito individual, que possui apenas um ator está resumido em outra modalidade.

Conforme afirma Fiorin (2016), os objetos modais são o querer, o dever, o saber e o poder fazer, cuja aquisição é necessária para a realização da performance, já os objetos de valor entram em conjunção ou disjunção na performance. Entretanto, para se chegar a uma performance, é preciso ter a competência, como esclarece Greimas (1977, p. 183). Ele afirma que a competência tem a responsabilidade do processo de transição entre a virtualização e a realização, percorrendo um caminho que abrange quatro etapas que estão interligadas. São elas: a manipulação, a competência, a atuação e a sanção.

A respeito do nível discursivo, Fiorin (2016) afirma que as formas abstratas são revestidas de concretude, ou seja, o discurso é enriquecido por projeções de tempo, espaço, pessoa, figuras e temas. Nesse nível, o discurso é gerido pelo sujeito a partir de um ponto de vista. Dessa forma, pode-se estabelecer uma relação entre quem produz o discurso e quem recebe através das marcas que há no texto, bem como para resgatar as relações existentes entre o contexto social e histórico que impulsionaram sua produção.

A sintaxe do nível discursivo trata das relações intersubjetivas de enunciação e de enunciado, de tempo e de espaço que regem o encadeamento das formas de conteúdo no desenvolvimento do discurso. Para corroborar com essa ideia, cumpre ressaltar o que Pais (1993, p. 485) afirma sobre isso “a situação dos discursos se define pela situação da enunciação, pela situação do enunciado, pelas relações entre a situação da enunciação e a situação do enunciado.”

Se analisarmos os conceitos de enunciação e enunciado, veremos que este é o que se profere, é o que resulta do ato discursivo, enquanto aquele é o contexto da situação que envolve a criação do discurso. Dessa forma, podemos considerar que o discurso está interligado ao contexto e os elementos que o constituem demonstram a relação existente enunciação e enunciado.

Segundo Silva, (2011) a discursivização trata das operações percebidas nas relações estruturadas nos níveis narrativos ordenando uma sintaxe discursiva, o que ocasiona procedimentos de atos intitulados de embreagem e debreagem. Dessa forma, podemos compreender através das observações de Silva (2011) que a debreagem põe em evidência pessoas, espaço e tempo no plano semiótico, afastando-os dos atores da enunciação. Já a embreagem utiliza os recursos discursivos para apoiar a intenção almejada pela enunciação, aproximando os atores, o espaço e o tempo. Greimas e Courtés afirmam que “Toda embreagem

pressupõe, portanto, uma operação de debreagem que lhe é logicamente anterior” (1979, p. 140). Assim, a embreagem é uma forma de retornar a enunciação através da interrupção entre a oposição de pessoa, tempo e espaço.

Os discursos produzidos no processo de enunciação são resultados do universo semântico de cada sujeito, em que é apreendido por outros sujeitos, podendo ser compreendido como um elemento que pode gerar mensagens através da “visão de mundo” que rege cada ser. Com relação a isso, Silva afirma, baseada nas observações de Griemas que:

Os discursos são construídos com base na “visão de mundo” de cada cultura, [...] podem manter certos traços, que de tão reiterados pela seleção mais adequada a cada caso e pelas formas que cada tipo exige acabam por definir algumas tipologias discursivas (2011, P. 38).

A semântica do nível discursivo trata da produtividade de sentidos do texto, por meio dos processos de tematização e figurativização. Essa produção de sentidos está relacionada aos valores que são desenvolvidos ao longo do processo discursivo e que são identificados na formação da “visão de mundo” daqueles que recebem a mensagem.

Segundo Greimas e Courtés (1979, p. 185-186) a figurativização constitui um elemento da semântica discursiva em que a atuação ocorre através do enunciador. Dessa forma, o conteúdo produzido pelo discurso é identificado pelo enunciatário como uma figura, aproximando-o do real, pois ele é contextualizado por meio de tempo e espaço, que são compreendidos como elementos reais.

A respeito da tematização, Silva afirma:

A tematização (natureza dos temas) é o resultado do estudo dos traços mínimos de significação (semas-nucleares) e do conjunto deles (sememas) e dos classemas ou semas contextuais (o que os lexemas significam em determinado contexto) e que são reduzidos a um papel temático no percurso narrativo no ambiente dos elementos espaço-temporais (2011, p. 39).

Podemos compreender que a tematização está relacionada ao papel temático que os sujeitos desempenham nos discursos, funcionando como papéis atuacionais. Assim, os discursos podem emergir com a presença de figuras variadas e de sentidos múltiplos, pois a transformação dos papéis temáticos é constante durante o percurso narrativo.

Como nossa proposta é trabalhar com o cordel, no próximo capítulo faremos uma abordagem sobre a origem, manifestações, temáticas, como também a relevância desse gênero literário para a cultura popular e a importância de estudá-lo em sala de aula.

4 CORDEL: UM ENCONTRO COM A POESIA DO POVO

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira disserta sobre a origem do cordel, seus temas e manifestações; a segunda parte trata da importância de trabalhar o cordel em sala de aula como mais um gênero a ser estudado, bem como a relevância e riqueza de seus temas para a manifestação dessa cultura.

4.1 DA FORMA E DA ESSÊNCIA

De formato peculiar, os cordéis se apresentam em estruturas definidas em que se verificam a organização por meio de estrofes e versos compostos por meio de sílabas poéticas. Essas estrofes geralmente são compostas por seis versos (sextilha); sete versos (setilha) ou dez versos (décima). Os versos, por sua vez, possuem rimas entre si que podem ser classificadas em cruzadas, emparelhadas, interpoladas, pobres ou ricas (CARMO, 2016).

Vejamos um exemplo de uma estrofe de cordel composta por seis versos:

*Apreciem, meus leitores
Uma forte discussão
Que tive com Zé Pretinho
Um cantador do sertão
O qual no tanger do verso
Vencia qualquer questão*

Peleja de cego Aderaldo com Zé Pretinho, Firmino Teixeira do Amaral

Vejamos também um exemplo de estrofe composta por sete versos:

*De tudo que acontecia
No país ia escrevendo...
Padre Cícero, Lampião,
Ia o povo tudo lendo.
Criou o hábito no povo
De ler um folheto novo
Para a notícia ir sabendo.*

Origem da literatura de cordel e sua expressão de cultura nas letras de nosso país, Rodolfo Coelho Cavalcante.

Vislumbremos ainda uma estrofe composta por dez versos:

*Dona Maria Angelina
 Aquela pobre viúva
 Estava doida por chuva
 Nem que fosse neblina
 Pediu a Virgem Divina
 Dizendo: Nossa Senhora
 Pode mandar chuva agora
 Que daqui eu não arredo
 Se benzeu, rezou o credo
 E choveu na mesma hora*

Motes e Glosas, Geral Gonçalves de Alencar.

Acerca da essência, registramos que, nesse gênero literário de expressão popular, encontramos os saberes que envolvem essa cultura são variados, como conduta moral, religiosa e social que são transmitidos geração após geração, configurando-se como saberes populares tradicionais. A literatura de cordel constitui um instrumento que possibilita a veiculação dessa cultura e saberes.

A literatura de cordel é assim chamada, pois seus folhetos eram vendidos, geralmente, nas feiras pendurados em cordas ou barbantes. No entanto, é válido destacar uma importante reflexão acerca dessa nomenclatura apresentada por Saraiva (1975, p. 116) “Salta à vista que o ‘de cordel’ não define inicialmente literatura nenhuma, pois apenas define o modo como essa literatura era mostrada ou exposta, de certo para venda ou ‘vulgo’.”

O cordel originou-se na Europa, no século XVII. Escritos em verso ou em prosa, suas capas traziam xilogravuras retratando os temas abordados, que normalmente eram políticos, econômicos, militares e pessoais, sendo comercializados em feiras e mercados (MEDEIROS, 2004). Os primeiros folhetos foram registrados na coleção de Forjaz de Sampaio em 1659. Constam dessa coleção os seguintes: *Auto da Paixão*, de 1659; *Auto do dia do Juízo*, de 1665; *Auto de S. Bárbara*, de 1668 e *Acertos de um Disparate*, de 1743 (SARAIVA, 1975).

A literatura de cordel é uma literatura que expressa um ponto de vista popular, conforme afirma Saraiva (1975), pois exprime com frequência ideias das classes trabalhadoras e dos menos favorecidos, podendo até ser denominada como “ignorada, esquecida, censurada, marginalizada pelos poderes literários, ou culturais, ou políticos, por razões de linguagem ou de produção e circulação no mercado” (SARAIVA, 1975, p. 118).

No Brasil, não se sabe com exatidão onde e quando se originou. O que é certo é que ela foi trazida pelos portugueses desde o início da colonização, que por sua vez, já imitavam modelos de origem espanhola, francesa ou italiana. Da mesma forma, os primeiros folhetos produzidos no Brasil, também buscavam imitar os textos e formatos de Portugal. (SARAIVA, 2004).

Segundo Medeiros (2004), inicialmente, os cordéis foram trazidos pelos nossos colonizadores em manuscritos ou em folhas soltas. Apenas alguns anos mais tarde, após o surgimento das primeiras tipografias, a literatura de cordel passou a se fixar no Brasil, sendo produzida e divulgada especialmente no Nordeste. A respeito da questão de que a literatura de cordel está presente fortemente na região Nordeste, Meireles (2004) apud Júnior, destaca que:

No Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, de maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas da família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular (2004, p. 315).

As primeiras publicações de literatura de cordel no Brasil são apontadas por vários estudiosos de forma divergente. Para Francisco das Chagas Batista, estudioso e editor de cordel, quem iniciou os escritos de folhetos foi Leandro Gomes de Barros, nascido em Pombal-PB. Já para Luís da Câmara Cascudo, foi Silvino Pirauá de Lima, também paraibano, o autor do primeiro folheto de cordel brasileiro, intitulado de *Zezinho e Mariquinha ou a Vingança do Sultão*, publicado no século XIX (SARAIVA, 2004).

Nesse direcionamento, é válido destacar que a literatura de cordel passou a ser divulgada de maneira efetiva com a chegada da tipografia no Brasil, que por seu baixo custo, foi produzida e comercializada em grandes quantidades, dessa vez de forma mais original, pois as temáticas passaram a estar relacionadas com a realidade local.

As produções que passaram a ser realizadas no Brasil permaneceram com as características originais no que diz respeito à forma, à maneira com que era impressa e a harmonização poética, contudo, aconteceram inovações nessa literatura, uma vez que os escritos tornaram-se representação e valorização da cultura nordestina, tendo como temas “a ecologia e sentimentos nordestinos, até assuntos históricos brasileiros, fatos ligados à religiosidade, ao misticismo, à vida campestre, desastres, crimes, acontecimentos mais recentes da atualidade mundial” (MEIRELES, 2004. p. 316).

Em suma, os cordéis são verdadeiras fontes de manifestação da cultura popular, pois através de relatos orais e posteriormente escritos, ou somente escritos, são registrados os diversos acontecimentos de um povo, contribuindo assim para a manutenção das tradições, características e identidades locais, o que oferece suporte para perpetuação dessa cultura. Além disso, a literatura de cordel constitui-se como uma importante fonte de resgate de valores culturais, uma vez que são abordadas diversas temáticas, desde fatos cotidianos até temas como religião, política, costumes, questões de cunho social e moral, como também denúncias realizadas de forma cômica e crítica de acontecimentos da sociedade.

4.2 O CORDEL EM SALA DE AULA

Aqui nosso olhar inicial é brevemente sobre o cordel como gênero discursivo/textual⁴, ou seja, como lugar de diálogo, onde estão as vozes do povo na voz do enunciador. Nesse lugar de encontros, buscamos o trabalho com a linguagem que veicula valores e que, levado à sala de aula, certamente desperta leitores pela qualidade da informação que mantém aproximação com eles.

É nessa direção que defendemos que o ensino da linguagem pode ser realizado através do uso dos diversos textos existentes que circulam na sociedade com os quais os alunos estão em constante contato nas várias situações da sua vida. Eis porque é de grande relevância que as aulas de língua portuguesa aconteçam por intermédio desses textos, conforme está esclarecido nos PCN:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como

⁴ Embora haja uns autores que defendam gêneros discursivos e outros, gêneros textuais, aqui usaremos as duas terminologias sem intenção de diferenciá-las.

exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

A respeito dos gêneros discursivos/textuais, faz-se necessário ainda atentar para a seguinte afirmação de Marcuschi:

Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativo característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nessa perspectiva, podemos destacar a importância do estudo dos gêneros textuais para as aulas de português a fim de que haja um ensino eficaz da língua e da competência comunicativa a ser desenvolvida no processo de ensino aprendizagem. Levando em consideração que os gêneros textuais se organizam conforme sua natureza temática e estrutura, é importante que sejam estudados os mais variados possíveis, assim como consta nos PCN: “[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse direcionamento, diante das diversas possibilidades de utilização dos gêneros discursivos/textuais como suporte na orientação e no desenvolvimento do trabalho do professor, utilizar a literatura de cordel como mais um gênero a ser estudado é de grande valia para as aulas de língua portuguesa.

O estudo com o cordel possibilita que as aulas se tornem atrativas, criativas e lúdicas, uma vez que é valorizada a riqueza de temas que dão voz a diversas figuras que permeiam a sociedade, especialmente das particularidades da cultura nordestina. Além disso, o ritmo, a musicalidade e a linguagem, muitas vezes simples e fácil, são fatores que contribuem para o bom desempenho dos discentes e a participação nos eventos de leitura realizados em sala através do uso de cordéis.

Logo, a escolha do cordel como um gênero a ser estudado em sala de aula, contribui para a formação do aluno enquanto leitor, possibilitando que ele desenvolva várias competências comunicativas, podendo o professor explorar a diversidade de temas, a valorização da cultura popular e a apreciação da poesia.

Ao lado do cordel como gênero discursivo/textual, destacamos, especialmente, como gênero literário de expressão popular. De acordo com os apontamentos de Marinho e Pinheiro:

Experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o Cordel – seu valor não está apenas nisto – estão praticamente esquecidas e a escola pode ser um espaço de divulgação destas experiências. Sobretudo mostrando o que nelas há de vivo, de fervescente, como ela vem sobrevivendo e adaptando-se aos novos contextos socioculturais. Como elas têm resistido em meio ao rolo compressor da cultura de massa (2012, p. 128).

Incube à escola um importante papel no desenvolvimento do trabalho com o de cordel, uma vez que, como afirmam os autores, essa literatura não tem um lugar especial na sala de aula. Dessa forma, cabe ao professor buscar meios de levar esse gênero para suas aulas, pois a literatura de cordel pode contribuir de forma significativa para a compreensão da nossa cultura e para a contextualização do aluno com o seu meio social. No entanto, é preciso que o trabalho com o cordel ocorra de maneira cuidadosa, pois como afirma Marinho e Pinheiro:

Um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo (2012, p. 126).

Trabalhar com o cordel não significa apenas utilizar métodos tecnicistas da didática, conceituar verso, rima, métrica ou como objeto de observação e fonte de pesquisa. No desenvolvimento do trabalho com o cordel é necessário que se tenha uma empatia com a cultura popular, a fim de que os sentidos possam ser apreendidos de maneira eficaz e não fique apenas com uma interpretação reduzida. Isso significa que deve haver uma compreensão das produções culturais populares através do seu contexto de produção e critérios específicos da sua estética para que haja uma percepção da riqueza e dimensão universal de que emana o cordel (MARINHO; PINHEIRO, 2012).

Destacamos ainda que o cordel também pode ser utilizado como recurso interdisciplinar em uma proposta inovadora nas práticas pedagógicas em sala de aula, podendo funcionar como elemento de base para discussões sobre as diversas temáticas abordadas em seus textos, possibilitando que os conhecimentos se tornem efetivos e permita que os alunos façam relações com suas experiências e vivências.

Dessa forma, podemos destacar que o cordel pode trazer inúmeros benefícios no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, pois além de se configurar como mais um gênero a ser estudado, de ter uma leitura agradável, com uma linguagem simples, pode ser um importante instrumento para discussões sobre temas que permeiam a sociedade nos dias atuais.

Após essas considerações acerca da literatura de cordel, prosseguimos com o próximo capítulo, que contempla a análise do *corpus* desta pesquisa, parte que envolve a entrevista

realizada com o professor da turma, a observação da aula e as falas proferidas pelos alunos no momento da aplicação da proposta de intervenção.

5 ANÁLISES: ENTREVISTA, OBSERVAÇÃO E INTERVENÇÃO

5.1 DA ENTREVISTA

Antes de aplicar a proposta de intervenção, realizamos a técnica da entrevista com o professor de língua portuguesa da turma em questão a fim de obter algumas informações de como ocorrem as aulas de leitura e como os alunos comportam-se frente a esse processo segundo o ponto de vista dele. Essa técnica seguiu um roteiro determinado, que consta no APÊNDICE A, com perguntas que se referem ao processo de leitura e à interação dos discentes.

A primeira pergunta foi: “Os alunos possuem dificuldades na leitura dos textos que são levados para a sala de aula? Se sim, qual sua atitude para minimizar essa dificuldade?” Diante desse questionamento, P respondeu:

Sim, eles têm muita dificuldade de interpretação. Eu procuro trazer textos mais interessantes, que sejam mais atrativos pra eles e fico o tempo todo fazendo perguntas sobre o texto na tentativa de fazer com que eles reflitam, critiquem e atribuam sentido, tentando sempre chamar a atenção deles para o que está sendo lido. [P. 2018]

De acordo com a resposta de P, podemos perceber que ele busca estratégias para melhorar o processo de leitura em sala de aula, uma vez que afirma que os discentes têm dificuldades de interpretação e ele está sempre buscando meios de interagir e envolvê-los nos eventos de leitura.

As ações de P estão em consonância com a ideia de leitura para Rangel e Rojo.

Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (2010, p. 86).

Para a segunda pergunta “Durante as aulas de leitura, a participação dos alunos é satisfatória ou insatisfatória? Explique.”, P respondeu da seguinte forma: “*Depende muito do texto. Quando é algo que eles acham interessante, eles participam mais, por exemplo quando a temática está relacionada às vivências deles ou temas que permeia a adolescência*”.

Aqui, percebemos que os discentes participam mais dos eventos de leitura em sala de aula de acordo com o tema do texto. Isso nos mostra que os alunos se envolvem com o texto se a temática for de seu interesse, como quando P cita temas relacionados à adolescência, o que

pode ser uma busca por sanar alguns questionamentos sobre os quais têm dúvidas ou até mesmo por conter situações que se assemelham com suas vivências. Nesse sentido, é importante que o professor, antes de selecionar um texto para levar para sala de aula, procure saber dos alunos, o gênero e as temáticas que mais o atraem.

Para a pergunta: “Os objetivos que norteiam a leitura sempre estão claros para os alunos? Como isso acontece?”, P responde:

[...] sim, sempre tento deixar claro o objetivo do texto tomando como partida o gênero textual. Antes de iniciarmos uma leitura busco dar orientações sobre os objetivos, não tanto do texto de forma específica, mas do gênero, explicando que cada um tem um propósito, seja de informar, orientar, emocionar, explicar, entre outros. [P. 2018].

Conforme a resposta de P, há uma preocupação com a preparação inicial para o momento da leitura. Esse momento é importante porque o aluno é convidado por meio das informações a sentir-se confortável para o passo seguinte, já que vai conhecer o objetivo do texto.

Vejam os que afirma Solé com relação a finalidade da leitura.

[...] sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (1998, p. 22)

Esse conhecimento inicial sobre o gênero envolve todos os elementos as situações de produção do texto: o quê; para quê, quem; com que objetivo; onde veicula o texto. Nesse sentido, podemos dizer que as ações de P estão de acordo com as afirmações de Solé sobre a finalidade da leitura, pois afirma que tenta deixar claro o objetivo para o qual o gênero foi escrito.

De acordo com a pergunta: “O conhecimento prévio do aluno é considerado durante a leitura? De que forma?” P responde: *“sim, tento aproveitar o que eles já sabem, já conhecem para ajudá-los de alguma forma a compreender o texto”*.

O conhecimento prévio do aluno é importância para uma compreensão eficaz do texto, pois possibilita que o discente estabeleça uma relação com o que está sendo estudado, no caso

com a leitura realizada. Esse tipo de ação pode potencializar a disponibilidade do aluno perante o processo de aprendizagem.

A última pergunta foi a seguinte: “Quais as estratégias que você usa nos eventos de leitura com seus alunos?”. Diante desse questionamento, P respondeu da seguinte forma: “*Acho que já respondi essa pergunta ao longo da entrevista, mas as principais estratégias são levar para sala de aula textos que sejam atrativos para os discentes e tentar explorar seus conhecimentos prévios acerca de determinada leitura.*”

Na fala de P, encontramos sempre a preocupação com a aprendizagem de seus alunos, no entanto, quando se falou de estratégias de leitura, sentimos ausência de uma formulação mais pontual sobre alternativas cabíveis para que o aluno possa compreender de forma produtiva o texto. Essas ações são mais sobre como conduzir o aluno a compreender e interpretar o texto.

5.2 DA OBSERVAÇÃO

Outra técnica utilizada na pesquisa foi a observação de como os alunos viviam cotidianamente os momentos de leitura. Seguindo uma ficha de observação como orientação, que consta no APÊNDICE B, a fim de obter as informações necessárias para traçarmos a intervenção. Através dos itens que constam na ficha, buscamos informações como espaço e ambiente da sala de aula, texto e tema trabalhados na aula e a forma com que o professor conduz o evento de leitura.

No dia 16 de março de 2017, na Escola Vicente Felizardo Vieira, foi realizada uma aula de língua portuguesa com duração de 55 minutos. P promoveu um momento de leitura com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos estavam organizados em filas, numa sala pequena com pouca entrada de ar e pouca ventilação. A aula aconteceu no período da tarde, o que deixa o ambiente um pouco mais quente, o que causava certa agitação.

O material utilizado por P foi o livro didático de língua portuguesa “*Português: linguagens*” de William Cereja e Thereza Cochar, da editora Saraiva. Todos os alunos possuem o livro e por isso todos puderam acompanhar a leitura do texto e, em seguida, fazer a atividade escrita proposta por P.

O texto lido na aula é intitulado de “*Selfies*”, de Marcelo Coelho, e está no capítulo “*Posto... Logo, existo!*”. Trata-se de um artigo de opinião por se tratar de um posicionamento do autor diante de um tema atual: o uso dos aparelhos celulares pelos jovens, principalmente para fazer *selfies* (fotografia que alguém tira de si mesmo).

Durante o desenvolvimento da aula, pudemos perceber que os objetivos da leitura foram a decodificação, a compreensão e a exploração de inferências a partir do texto em estudo. O tipo de leitura desenvolvida por P foi a coletiva e compartilhada, em que cada aluno que se dispusesse a ler, lia um parágrafo do texto. Essa estratégia atraiu a atenção da turma para o texto, pois todos acompanharam a leitura, uma vez que era necessário saber em que parte do texto o colega parou para que o próximo aluno pudesse dar prosseguimento à leitura.

Após fazer a chamada para registrar a frequência da turma, P pede para que os alunos abram o livro na página indicada, diz que irão iniciar um novo capítulo e pede para que alguém comece a leitura (decodificação) do texto. Isso acontece sem que haja a utilização de alguma estratégia relacionada à pré-leitura, como às impressões dos alunos sobre o título ou sobre o que eles esperam do texto.

Alguns alunos realizam a leitura dos parágrafos em voz alta, enquanto outros apenas acompanham em silêncio. Após a finalização da leitura, P começa a fazer indagações a respeito do texto e os discentes vão expondo sua opinião e apresentando suas interpretações. Dessa forma, a estratégia de leitura utilizada por P durante a interação é basicamente os questionamentos acerca do entendimento do texto que ele direciona aos discentes.

Percebemos que boa parte da turma participa do momento de interação, talvez pelo fato de o tema do texto ser atual e estar diretamente relacionado às práticas dos jovens da sociedade contemporânea. O que é algo bastante positivo e comprova uma resposta de P no momento da entrevista em que ele afirma que quando o texto trata de temas do interesse dos alunos, eles participam mais do processo de leitura.

No tocante à reflexão dos saberes construídos a partir da vida real, P pede para que os alunos tentem fazer uma relação dos fatos apresentados no texto com suas vivências e rapidamente os alunos afirmam que gostam de tirar *selfies*, como também utilizam muito as redes sociais para se expressarem e postar suas fotos, a fim de que todos possam ver e apreciar.

Após essas discussões, passou-se para o processo de avaliação. P pediu para que os alunos respondessem uma atividade que constava no próprio livro didático, intitulada “*Estudo do texto: compreensão e interpretação*”, o qual constava de oito questões, sete subjetivas e apenas uma objetiva. O fato de a maioria das questões da atividade ser subjetiva constitui-se como um fator positivo, pois os alunos têm a oportunidade de expressar sua opinião a respeito das informações contidas no texto. Alguns alunos apresentam dúvidas com relação ao entendimento das questões e solicita ajuda de P, que prontamente se dirige aos discentes e explica como proceder em determinadas questões da atividade.

Mesmo com uma boa participação no processo de interação na aula de leitura, percebemos que alguns alunos ainda apresentam uma certa dificuldade para responder às questões da atividade, sendo necessário que o professor apresente pistas extras para conduzir os discentes às respostas corretas

5.3 DA INTERVENÇÃO: UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DO CORDEL

Este capítulo pretende atingir os objetivos específicos elaborados para a pesquisa: descrever as contribuições, no que respeita à produção de sentido, que emergiram a partir da aplicação interventiva e destacar a importância da leitura de gêneros literários de expressão popular, especificamente o cordel, para a significação e valorização cultural de um povo. Para a análise, utilizaremos as discussões orais realizadas em sala de aula que foi orientada pela proposta seguindo os seus passos a fim de constituir uma leitura produtiva do texto escolhido.

Destacamos que a proposta de intervenção, bem como as análises feitas a partir das discussões realizadas em sala de aula, está fundamentada nas teorias que foram apresentadas no referencial teórico, que serviram de suporte para desenvolver e direcionar este trabalho, como também para compreender as produções de sentido realizadas pelos alunos.

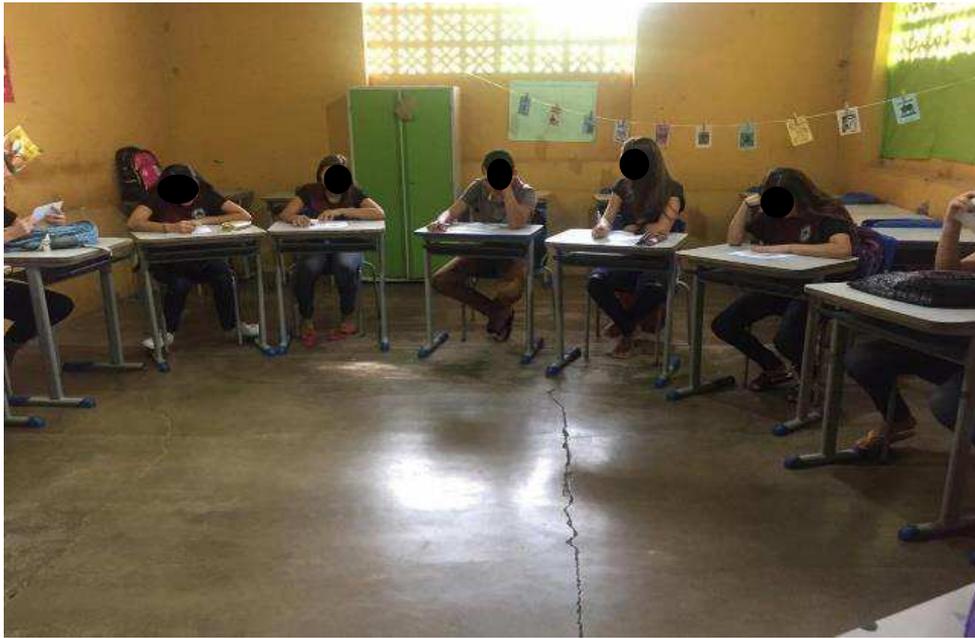
Nesta parte, utilizaremos cada um dos quatro momentos da proposta de intervenção como suporte para nortear os procedimentos e informações obtidos em sala de aula acerca da literatura de cordel, bem como dos três níveis de leitura adotados para a constituição do significado do texto. Para a análise efetiva, utilizaremos as colocações, indagações, afirmações e discussões desenvolvidas no momento da aplicação da proposta em sala de aula.

5.3.1 Primeira etapa: motivação e reconhecimento do cordel

A primeira etapa *Motivação e reconhecimento do cordel* teve como objetivo geral identificar as características do cordel, reconhecendo-o como gênero literário de expressão popular. Os objetivos específicos deste momento foram: conhecer o gênero textual cordel; reconhecer a estrutura do cordel; identificar elementos como rima, ritmo, verso, estrofe...; realizar a leitura do cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade*; conhecer o autor João Melquíades da Silva.

Num primeiro momento, criamos um clima de motivação para a seleção do cordel (ou dos cordéis), que faz parte do acervo da pesquisadora, a ser lido. Organizamos a sala de aula de forma que criasse um clima favorável ao estudo desse gênero. Pedimos para os alunos sentarem em círculo, colocamos cordéis espalhados pela sala pendurados em cordões, entregamos vários cordéis para que eles pudessem manusear, olhar, ler e conversar com os colegas sobre cada um. Vejamos:

Alunos lendo cordéis



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir disso, seguimos com conversas, com informações sobre as características do cordel, posteriormente realizamos a leitura, que foi iniciada com a declamação do cordel escolhido por cada aluno. Podemos verificar essas discussões através do seguinte diálogo:

P: O cordel é um gênero literário de expressão popular em que são escritos textos com estrofes e rimas sobre diversas temáticas.

A1: Nós estudamos o cordel ano passado. Eu conheço alguns.

P: Que bom! E quais foram os temas dos cordéis que vocês leram?

A2: Sobre a seca no Nordeste, sobre escola...

De acordo com as declarações de A1 e A2, percebemos que o estudo da literatura de cordel não é novo para eles, pois já haviam estudado no ano anterior, o que configura como algo positivo diante da nossa proposta.

Num segundo momento, P explorou o gênero textual cordel, enfatizando sua importância para a cultura popular e explicamos sua estrutura composicional. Essas abordagens foram realizadas através da exposição de vídeos com auxílio de *slides* e explicações orais. Os *slides* continham informações sobre elementos estruturais, como os tipos de rima, estrofes, versos e ritmo e o vídeo exibido apresenta uma música que trata da literatura de cordel como um todo.

Num terceiro momento, P apresentou para os alunos a vida e obra do autor João Melquíades da Silva que foi feita por meio da distribuição de cópias da biografia do autor do cordel selecionado, para que todos os alunos pudessem ler. P disponibilizou também cópias do cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade* que foi lido em voz alta por um aluno que se dispôs a realizar a leitura para a turma.

Quem é João Melquíades da Silva?

João Melquíades nasceu em Bananeiras, interior da Paraíba, em 7 de setembro de 1869 e faleceu em João Pessoa em 10 de dezembro de 1933. Aprendeu a ler com um dos seus avós, que era ex-seminarista e professor dos meninos da região. Foi cantador e poeta de bancada, segundo Francisco das Chagas Batista, seu amigo e principal editor. É considerado um dos grandes poetas da primeira geração da literatura de cordel. Sargento reformado por causa do beribéri, João Melquíades passou a morar na capital paraibana. Sustentava a família com a aposentadoria que recebia mensalmente do Exército, da venda de seus folhetos e de cantorias.

Sabe-se que a maior parte dos folhetos de João Melquíades foi publicada pela Popular Editora, tipografia do amigo e cordelista paraibano Francisco das Chagas Batista. Não é conhecida a data do seu primeiro folheto, mas em 1914 passou a publicá-los regularmente. O poeta lia História, Geografia, Mitologia, Romances e a Bíblia; era muito religioso e amigo de alguns frades.

Viajava anualmente para vender folhetos pelo interior, sobretudo nos sertões da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará, participando também de cantorias. Essas viagens eram feitas em época de safra. As viagens eram sempre a cavalo, levando um alforje com folhetos seus e de Chagas Batista, bem como terços, livros de missa e “romances de prateleira”.

Após a morte de João Melquíades, sua esposa Senhorinha e seus filhos venderam os direitos de publicação ao poeta e cantador Manuel Camilo dos Santos, que passou a editar os folhetos de Melquíades. Entretanto, naquela ocasião, os cordéis já eram publicados por João Martins de Athayde e, posteriormente, por José Bernardo da Silva, principalmente “O Romance do Pavão Misterioso”. A disputa entre editores pelos direitos de publicação das obras do “Cantor da Borborema” se estendeu por muitos anos até 2010, quando entraram em domínio público.

Os alunos sentiram-se familiarizados com o autor João Melquíades da Silva pelo fato de ele ser paraibano, já que alguns alunos têm essa mesma naturalidade e outros por morarem bem próximo ao estado da Paraíba. Outro fato que chamou a atenção da turma foi ele ser

considerado um dos grandes poetas da primeira geração da literatura de cordel e não ser uma personalidade conhecida, pois os alunos afirmaram que nunca tinham ouvido falar sobre ele.

A1: Ah! Ele é da Paraíba, eu também sou. Ele é meu conterrâneo.

A2: Como ele é um dos grandes poetas da literatura de cordel se ninguém nunca ouviu falar nele?

De acordo com a indagação feita por A2, podemos perceber a necessidade de trabalharmos com literatura popular, valorizando os autores e suas obras, principalmente aqueles que são da região local. Isso faz com que os alunos se sintam mais próximos e familiarizados com os referidos autores, podendo contribuir de maneira positiva o interesse pelas leituras.

P seguiu com a apresentação do vídeo da música “Literatura de Cordel” do cordelista paraibano Francisco Diniz. A música vale-se da metalinguagem para fazer, em forma de cordel, um resumo sobre o que é literatura de cordel, como é divulgada, quais as suas características e temas. No final do vídeo, é mostrado ainda alguns dos principais cordelistas.

Vejamos a letra:

Literatura de Cordel

*Literatura de Cordel
É poesia popular,
É história contada em versos
Em estrofes a rimar,
Escrita em papel comum
Feita pra ler ou cantar.*

*A capa é em xilogravura,
Trabalho de artesão,
Que esculpe em madeira
Um desenho com ponção
Preparando a matriz
Pra fazer reprodução.*

*Mas pode ser um desenho,
Uma foto, uma pintura,
Cujo título, bem à mostra,
Resume a escritura.
É uma bela tradição,
Que exprime nossa cultura.*

*Os folhetos de cordel
Nas feiras eram vendidos
Pendurados num cordão
Falando do acontecido,
De amor, luta e mistério,*

De fé e do desassistido.

*A minha literatura
De cordel é reflexão
Sobre a questão social
E orienta o cidadão
A valorizar a cultura
E também a educação.*

*Mas trata de outros temas:
Da luta do bem contra o mal,
Da crença do nosso povo,
Do hilário, coisa e tal
E você acha nas bancas
Por apenas um real.*

*O cordel é uma expressão
Da autêntica poesia
Do povo da minha terra
Que luta pra que um dia
Acabem a fome e a miséria,
Haja paz e harmonia.*

Francisco Diniz

<http://www.projetocordel.com.br/literaturadecordel.php>

Esta letra musicada no vídeo no youtube cuja imagem abaixo o caracteriza.

Figura 4: Vídeo da música “Literatura de Cordel”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>

Após a exibição do vídeo, os alunos declararam que gostaram da maneira como o autor abordou a literatura de cordel em forma de um cordel, após a pergunta de P. Vejamos a seguir como A1 respondeu:

P: Gostaram da música?

A1: Eu achei legal, porque ele diz o que é o cordel, dentro de um cordel.

A2 e A3 afirmaram ainda que a canção tem um ritmo muito bom, o que pôde fazer com que eles prestassem mais atenção ao vídeo e conseqüentemente, compreendessem melhor as informações contidas da letra da música. Vejamos:

A2: Eu achei interessante ser explicado numa música, porque a gente aprende melhor.

A3: É. E parece que da música a gente não esquece.

Em seguida, P continua a conversa com os alunos, fazendo algumas perguntas, como: Vocês já conheciam esse gênero literário? De que forma tiveram contato com ele? Vocês conhecem as origens desse gênero? Do que vocês mais gostam na literatura de cordel? Quais as temáticas mais abordadas por ela?

A1 declarou já conhecer o gênero em questão, inclusive A2 afirmou que já haviam escrito cordéis em uma atividade desenvolvida na série anterior. A3 afirmou ainda que o que mais gostam na literatura de cordel é o ritmo, as rimas e as temáticas, quase sempre retratando a vida do povo nordestino. Vejamos:

A1: Nós já estudamos cordel no ano passado.

A2: Nós escrevemos também. O meu falava sobre o amor de mãe.

P: E do vocês mais gostam nos cordéis?

A3: Eu gosto dos temas porque fala de coisas que a gente conhece e de coisas engraçadas também.

Em determinado estágio da aula, quando P falou que uma das características do cordel pode ser a linguagem coloquial, o A1 questionou:

A1: O que é linguagem coloquial?

Neste momento, percebemos que apesar de alguns alunos terem afirmado que já conheciam a literatura de cordel, ainda era preciso esclarecimentos acerca desse gênero, pois até mesmo uma das suas principais características, que é a linguagem coloquial, alguém desconhecia. Isso nos mostra a necessidade e a importância do estudo do cordel em sala de aula, pois sendo ele uma relevante ferramenta de manifestação da cultura popular, faz-se necessário que os alunos conheçam, leiam, estudem e apreciem essa forma de fazer poesia. Assim, logo após o aluno fazer esse questionamento, P passou a explicar o que configura a linguagem coloquial, exemplificando e tentando despertar no discente a sensibilidade necessária para compreender a literatura de cordel.

Na sequência, quando P perguntou quais os cordéis que eles já tinham lido, A2 afirmou:

A2: Eu nunca li nenhum porque não gosto de ler.

Quando A2 faz essa afirmação, compreendemos que ele não gosta de ler no sentido geral e não apenas literatura de cordel. Dessa forma, percebemos a importância que tem o incentivo à leitura em sala de aula. Outro aspecto a ser destacado é a participação de A2 na aula, pois mesmo com uma resposta negativa, ele interagiu no momento da discussão, o que configura algo de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem: ele estava atento.

Nessa oportunidade, foi de fundamental importância o papel do professor como incentivador da leitura e como mediador no processo de divulgação do gênero em estudo, a fim de instigar nos alunos o estímulo à leitura. P começou a despertar nos alunos, mesmo que discretamente, o gosto pela leitura para que essa atividade possa ser realizada com prazer e permita que ele, depois de conhecer outros gêneros, possa realizar as leituras de sua preferência.

Figura 5: Alunos lendo cordéis



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Neste momento os alunos estavam realizando a leitura de cordéis, pois durante a aplicação da proposta de intervenção P incentivou constantemente o hábito da leitura, a fim de fomentar essa prática em sala de aula, contribuindo também para a valorização da literatura de cordel.

Num quarto momento, P realizou a leitura decodificada do cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade*. Para tanto, P disponibilizou cópias do cordel para os alunos a fim de que todos pudessem acompanhar e participar da leitura.

Alunos lendo cordéis



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Neste momento, P fez alguns questionamentos aos alunos sobre o texto lido, a saber: vocês conseguem identificar elementos como rima, ritmo, versos, estrofes? O que acharam do texto? Qual a temática? Quais as lições que poderíamos retirar do texto que pudessem contribuir de alguma forma para nossa vida?

Acerca dos questionamentos iniciais, sobre rimas, versos e estrofes, os alunos conseguiram responder sem muita dificuldade, no entanto quando se tratou da compreensão e interpretação, a grande maioria afirmou ser necessária uma nova leitura para chegar a algumas conclusões e responder nossas perguntas de forma satisfatória. Vejamos as afirmações de A1, A2, A3 e A4:

A1: Esse cordel tem 39 estrofes e todas as estrofes têm rima.

A2: E também todas as estrofes têm 6 versos.

P: E quanto ao conteúdo? O que podemos compreender do texto?

A3: Que Maria é uma moça pobre que quer se casar.

P: O que mais?

A4: Era bom ler o texto de novo.

Dessa forma, pudemos perceber que boa parte dos alunos atentou apenas para questões superficiais do texto e participaram, mas, muito timidamente para a realização da interpretação. Isso nos mostra a necessidade de que seja trabalhada em sala de aula estratégias que possam contribuir para a compreensão, o que nos motivou a utilizar um percurso de leitura que segue estratégias sistematizadas para auxiliar o aluno na construção do sentido do texto.

5.3.2 Segunda etapa: primeiro nível de leitura

Nessa parte de aplicação da proposta, passamos ao primeiro nível de leitura, cujo objetivo foi identificar os programas narrativos e os percursos dos sujeitos presentes no cordel, bem como observar o desempenho dos sujeitos em busca do seu objeto de valor.

Nesse momento, P ofereceu aos alunos um direcionamento para a exploração da narrativa sugerida. É importante atentar para o fato da existência da sintaxe narrativa em que foram discutidas as relações construídas e estabelecidas entre os sujeitos e suas ações para alcançar seus objetos de valor, e da semântica narrativa em que foi analisada a forma como se apresentam os valores dos sujeitos. Outro fator importante que merece destaque, é o fato de que foi feita uma transposição didática ao analisar os níveis de leitura, fazendo uso de termos simples que possam ser de fácil compreensão para os alunos.

No primeiro nível de leitura, P incentivou os alunos a identificarem quem são os participantes da história, quais são os seus desejos, o que é seu objeto de valor, quem os ajuda e quem os atrapalha. É importante também investigar se os sujeitos conseguem chegar ao seu objeto de valor ou não.

Esta etapa inicial de exploração do texto foi amplamente discutida para proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da história, oferecendo-lhes oportunidade para reconhecer recursos presentes no cordel e tentar relacionar com seus conhecimentos de mundo e seus saberes adquiridos nas suas vivências como sujeitos sociais.

Este momento pôde ser explorado, seguindo o seguinte roteiro de perguntas:

- Quem são os sujeitos que participam do discurso?
- Como esses sujeitos são nomeados no texto?
- Quais são os desejos deles? Ou seja, eles querem conseguir alguma coisa?
- Quem ajuda a cada um a conseguir o que quer? E quem tenta atrapalhar?
- Eles são movidos por uma vontade própria, ou são obrigados por alguém ou alguma coisa?
- Cada sujeito consegue o que deseja? Como?

P seguiu retomando a leitura, seguindo a proposta de intervenção. Iniciou perguntando quem gostaria de fazer a leitura do cordel *As quatro órfãs de Portugal ou o valor da honestidade* e o A4 prontificou-se a ler para que retornassem às discussões do texto.

Concluída a leitura, P perguntou o que os alunos tinham achado do texto e algumas das respostas foi a de A1, por exemplo:

A1: Eu não gostei, porque achei muito triste, ela sofre muito.

De acordo com essa fala, percebemos o envolvimento do aluno com o texto, pois ele mostrou-se comovido com o sofrimento vivenciado pela personagem, afirmando até que não havia gostado do texto justamente por mostrar a vida sofrida que Maria levava. No entanto, apesar de o aluno dizer que não gostou, essa declaração é extremamente positiva no que se refere aos sentidos estabelecidos pelo texto, pois mostra que a história narrada foi compreendida e que sensibilizou os alunos.

A4 também se manifestou da seguinte forma:

A4: Eu achei interessante, ela é uma moça sofredora, era pobre, era órfã, começou a passar fome, ficou sem os pais, mas no final ficou feliz.

Da mesma forma de A1, podemos perceber também o envolvimento com o evento de leitura proposto por A4. Mas nesse caso, o aluno afirma ter achado o texto interessante, pois apesar do sofrimento vivenciado pelo S1 por causa de diversos fatores, como pobreza, fome, ausência dos pais, ela consegue ficar bem.

P prosseguiu com questionamentos baseados nas perguntas sugeridas na proposta de intervenção, na tentativa de os alunos identificarem os sujeitos que participam do discurso, quais são seus desejos, se há alguém que ajuda ou atrapalha a consegui-los e se eles são motivados por uma vontade própria ou são obrigados por algo.

Vejamos então como ocorreu essa discussão em sala de aula:

P: Quem são os sujeitos dessa história? Quem são as pessoas envolvidas na história?

A1: O padre

A2: O coronel

A3: As irmãs

P: Como esses sujeitos são nomeados no texto?

A1: Vitalina

A2: Maria

A3: Coronel Paulino

A4: Santo Antônio

De acordo com as informações apresentadas, podemos observar que a partir dos questionamentos direcionados, o texto vai ganhando sentido para os alunos. Eles conseguiram compreender todos os elementos que fazem parte do primeiro nível de leitura, fazendo com que iniciassem a construção do significado de texto de maneira satisfatória. Prosseguimos com as indagações:

P: Quais são os desejos desses sujeitos? Existe algo que eles queiram?

A1: Maria queria casar, queria roupa, comida.

A2: Ela queria um homem também.

A3: Ela queria um homem que lhe desse roupa e comida. Ela queria por necessidade. Então na verdade ela não queria um homem, ela queria um sustento.

A4: Santo Antônio também tinha o desejo de fazer com que ela se casasse.

A5: O coronel Paulino também tinha o desejo de se casar.

Com base no exposto, destacamos o Sujeito Semiótico 1, Vitalina, a irmã mais velha, que morre e pede para as outras irmãs viverem satisfeitas com a sorte e nunca se separarem. Em seguida, destaca-se Maria, que é caracterizada pela moça pobre e órfã que quer se casar na intenção de que alguém a sustente. Percebemos que os alunos vão fazendo afirmações sobre o desejo de S1 querer casar e posteriormente A3 afirma que, na realidade, ela não queria o casamento e sim o suprimento que o casamento poderia dar as suas necessidades.

Foi possível identificar ainda o Sujeito Semiótico 3, Coronel José Paulino, que é por um homem rico, de posses e também com desejo de se casar. O Sujeito Semiótico 4 é Santo Antônio, figurativizado por um padre que, comovido com o sofrimento de S2 procura ajudá-la ao enviar um bilhete para S3 na tentativa de fazer com que o casamento entre eles acontecesse.

Posteriormente, ocorrem os seguintes questionamentos:

P: Há alguém que ajuda ou atrapalha esses sujeitos a conseguirem seus desejos?

Muitos alunos: Santo Antônio que ajuda.

A1: As irmãs que atrapalham.

A2: As irmãs, porque elas não queriam que Maria saísse de casa.

A3: Os outros homens atrapalhavam porque queriam se aproveitar dela.

P: Esses sujeitos que vocês identificaram que têm desejo são motivados por vontade própria ou são obrigados por alguém ou alguma coisa?

A1: Maria é obrigada pela necessidade.

A2: Ela é obrigada também pela vontade de ajudar as irmãs.

A3: Ela fez isso porque queria sair daquela vida.

A necessidade e a coragem são elementos que motivam o S2 a buscar seu objeto de valor, desse modo são considerados como destinadores, já o padre ajuda o S2 a conseguir seu desejo, desse modo podemos destacar que ele se coloca como seu adjuvante, e como oponentes podemos citar os homens que queriam se aproveitar dela, pois poderiam atrapalhá-la na busca para alcançar o seu desejo. Destacamos ainda que S2 é obrigada a conseguir seu desejo, no caso o objeto de valor, por causa da necessidade por qual passava junto com suas irmãs.

P: Esses sujeitos conseguiram o que desejavam? Como?

A1: Sim. Maria conseguiu casar porque o padre que era Santo Antônio ajudou ela.

A2: O maior desejo de Maria não era casar, era ter sustento e ela conseguiu isso se casando com o Coronel Paulino.

A3: O Coronel também queria casar e conseguiu isso por causa do padre.

Os alunos chegaram à conclusão de que na realidade, o objeto de valor do S2 não era o casamento e sim o seu sustento e o das suas irmãs que seria conseguido através do casamento. Afirmam ainda que esse desejo não é motivado por vontade própria, mas por necessidade. E que os sujeitos que fazem parte da história terminam conjunto com seu objeto de valor, ou seja, alcançaram seu objetivo. Pois S2, Maria, tinha o desejo de casar-se para conseguir um sustento e melhorar as condições de vida de suas irmãs, o que acontece, porque logo após o casamento, o S3, Coronel Paulino, tomou conta de Maria e mandou buscar suas duas irmãs órfãs para fazer-lhe companhia.

O S3 também acabou conjunto com seu objeto de valor, pois, assim como S2, ele também desejava se casar e ambos conseguiram atingir seus objetivos com a ajuda de S4, o padre, que na realidade era Santo Antônio, conhecido na cultura popular por ser um santo que ajuda moças solteiras a arranjam casamento.

5.3.3 Terceira etapa: segundo nível de leitura

Nesse momento da aplicação da proposta de intervenção, P passou ao segundo nível de leitura, em que analisamos a enunciação, o tempo e o espaço e as figuras que se fazem presentes no cordel. Assim como nas etapas anteriores, a análise foi feita a partir de questionamentos realizados por P.

Nomeamos este nível de *Significando a relação enunciação e enunciado, os atores, o tempo e o espaço do discurso, tematização e figurativização*, cujo objetivo foi: explorar a caracterização do enunciador, enunciatário, tempo e espaço, como também as figuras e temas presentes no cordel.

Nesta parte, P iniciou a significação com a diferença entre enunciação e enunciado para, em seguida, caracterizar os atores, o tempo, o espaço, as figuras e os temas presentes. P direcionou esta compreensão com as seguintes perguntas:

- O texto se caracteriza por apresentar um enunciado ou uma enunciação?
- Quais os atores que estão presentes no texto? Como se caracteriza cada um? (Quem é, o que fazem, de que gostam, como vivem, quais suas emoções, a posição social...)
- Em que ambientes circulam esses atores? Determinar as partes do texto que delimitam ou não esse ambiente.
- Quando acontecem os fatos presentes no texto? Indicar as classes gramaticais que dão a ideia do tempo.
- Quais os temas presentes no texto? Determinar as partes do texto que indicam esses temas.

Nesta etapa, P incentivou os alunos a reconhecerem o papel social de cada sujeito que, neste momento, caracteriza-se como atores, já que atuam socialmente, observando e discursivizando o tempo e o espaço, como também o tema e as figuras presentes do cordel.

Inicialmente, foi esclarecida a diferença entre sujeitos e atores a fim de que os alunos percebessem que esses elementos são relacionados, mas distintos. Dessa forma, P fez os seguintes questionamentos:

P: Vocês já identificaram os sujeitos que compõem a história. E os atores, quais são? Quais são os papéis que os sujeitos apontados por vocês exercem na narrativa? Como eles se caracterizam? O que fazem? Do que gostam? Quais são suas emoções? Sua posição social?

A1: A posição social de Maria é irmã.

A2: É também de uma mulher corajosa que vai atrás do que ela quer.

A3: Maria exerce papel de cuidadora, porque ela cuida das irmãs. E é como se fosse uma mãe. Então é papel de mãe

A4: E a posição de José Paulino é de um homem rico e poderoso.

A5: O papel de Santo Antônio é ajudar o povo a casar.

Foi estudado o papel social dos sujeitos presentes no texto. Os alunos identificaram que Maria exerce um papel de mulher forte, de garra, corajosa, que vai em busca dos seus objetivos, ao mesmo tempo que é irmã, sensível e cheia de humanidade ao cuidar de suas irmãs e exercer papel de mãe para elas, já que as mesmas haviam ficado órfãs.

José Paulino assume a posição de coronel. Para os alunos, é um homem rico, poderoso, de posses, que poderia ter tudo o que desejasse, inclusive um casamento. Tinham a visão de que ele fosse um homem malvado e promíscuo, o que foi desconstruída ao final quando ele resolver ajudar as irmãs de Maria.

Já o padre, que mais tarde descobre-se que na verdade era Santo Antônio, é visto pelos alunos como aquele que ajuda as pessoas a conseguirem casamento. Quando questionado sobre isso, afirmaram já terem ouvido esse relato por várias pessoas, o que se comprova, no texto, quando ele manda um bilhete por Maria para o coronel Paulino na tentativa de auxiliar na realização do casamento entre eles.

A leitura continua dos sentidos do texto continua com as perguntas:

P: Outro aspecto que nós iremos analisar é o ambiente. Em que ambiente circulam esses atores? Onde é que essa história se passa? Como é caracterizado o lugar?

A1: A história se passa em Lisboa.

P: Ótimo! É em Lisboa. E como se caracteriza o ambiente em que se passa a história?

A2: Um lugar pequeno...

A3: Uma casa simples.

A4: E também um lugar triste onde as pessoas não costumam ajudar os outros.

Percebemos que a cada passo da aplicação da proposta, os alunos vão evoluindo quanto à construção dos sentidos do texto. Nesta parte, os alunos identificaram que o ambiente geográfico onde se passa a história é Lisboa e caracterizaram como um lugar pequeno e triste onde as pessoas não são solidárias, não costumam ajudar o próximo, uma vez que Maria e suas irmãs passavam por muitas necessidades e nunca receberam ajuda.

P também questionou sobre quando aconteceram os fatos da história. Vejamos a interação no diálogo abaixo.

P: Vocês acham que essa história ocorreu quando?

A1: Eu acho que faz muito tempo.

A2: Era à noite quando Maria encontrou o padre.

P: Observem as questões gramaticais do texto. Em que tempo estão os verbos?

A1: Estão no passado.

A2: *São havia, era...*

Os alunos identificaram o tempo cultural como *noite*. Além disso, identificaram também que a história ocorreu há algum tempo, principalmente pelas marcas linguísticas, quando observamos os aspectos gramaticais do texto, como os verbos conjugados no passado.

Seguindo a gramática do discurso proposta, P seguiu a mediação, questionando sobre os aspectos semânticos do discurso, momento em que percebemos os temas, como as ideias presentes no texto, cuja materialização acontece com a realização linguística. Vejamos:

P: *Quais os temas presentes no texto?*

A1: *Honestidade.*

A2: *Fome.*

A3: *Miséria.*

A4: *Pobreza*

A1: *A riqueza*

A2: *Desonestidade*

A3: *Interesse*

A4: *União*

No enxerto, observamos que foi um momento tranquilo de compreensão. O tema honestidade que tangencia todo o texto, na batalha pela sobrevivência, cuja figurativização encontra-se nas atitudes dos sujeitos da narrativa, principalmente sobre Maria, moça pobre e necessitada que busca solucionar seus problemas e de suas irmãs através de um casamento.

O percurso de Maria fez revelar dois temas opostos: a *honestidade* e a *desonestidade*. A honestidade porque resguardaram sua virgindade, mesmo perseguida por muitos homens, também porque ela manteve-se ao lado de suas irmãs todo o tempo, apenas afastou-se quando decidiu ir em busca da realização de seu desejo, mas no momento em que teve oportunidade as levou para junto de si, como também porque Maria não buscou meios ilícitos para sobreviver.

A *desonestidade*, aparece subjacente à *honestidade* quando desconfiam da honestidade de Maria. Ela apenas procurou um meio habitual para a época, buscou um casamento para conseguir um marido que lhe sustentasse, dessa forma, Maria foi desonesta consigo mesma ao casar-se sem amor, apenas por interesse. Mas também durante muito tempo foi o papel dado à mulher.

Outro tema apontado pelos alunos é a *fome* que está atrelada à *pobreza* e a *miséria* e se opõe à *riqueza*. As figuras que concretizam os três primeiros temas relacionados aqui no texto são os momentos em que as irmãs relatam que em sua casa não há nada para almoçar, jantar ou

cear. E *riqueza* está relacionada ao Coronel Paulino que é um homem rico, comerciante e banqueiro.

Os alunos apontaram ainda o *interesse* como outro tema presente no cordel. O interesse por parte dos homens que perseguiram as moças e mesmo presenciando tanto sofrimento e necessidade, não demonstravam nenhuma caridade e não as protegiam. *Interesse* também por parte de Maria que buscou em um casamento apenas um homem que lhe sustentasse.

Por fim, apontamos o tema *união* que é apresentado na construção textual, desde o início, antes da morte de Vitalina, irmã mais velha, o desejo que ela tinha de que as irmãs nunca se separassem. E esse desejo é atendido, pois mesmo depois de casada, as irmãs de Maria vão viver em sua companhia.

Continuamos a análise do texto com base nas indagações seguintes:

P: A riqueza e a pobreza ocorrem onde?

A1: Na vida das pessoas.

P: O que estava presente na riqueza.

A1: O desejo nas moças.

P: Para Maria conseguir o que queria, foi necessário se casar. E para se casar o que ela fez consigo mesma? O que fez com seu corpo?

A1: Vendeu.

P: O que vocês acham disso?

A1: É feio

A2: É coisa de gente que não tem dignidade.

A3: É feio, mas a gente não pode criticar, porque não sabemos da necessidade que cada pessoa passa na vida.

De acordo com as afirmações dos alunos, percebemos que eles reconheceram que, para Maria alcançar seu objeto de valor, foi necessário vender seu corpo, quando procurou um homem que lhe desse roupa e comida, ou seja, seu sustento, em troca de um casamento. Os alunos afirmaram que essa atitude é feia e algo de pessoas sem dignidade. No entanto, houve uma declaração que deixou até a turma surpresa: A3 decidiu não criticar e nem julgar o comportamento de Maria, pois afirmou que apesar de ser feio, não se sabe as necessidades que as pessoas passam na vida, nem as circunstâncias que as fazem seguir por determinados caminhos e tomar certas atitudes.

P prosseguiu com o estudo do texto:

P: Mas você não acha que essas pessoas poderiam procurar outros meios para resolver seus problemas? Elas precisam vender seus corpos? Não existem outras formas de sobreviver?

A1: Sim, pode trabalhar.

A2: Pode pedir ajuda.

A3: Pode buscar trabalho em casas de família.

P: O fato da moça vender seu corpo significa uma maneira de ganhar dinheiro fácil. E isso ocorre não somente com prostituição, por exemplo. Muitas pessoas entram no mundo crime também na tentativa de ganhar dinheiro fácil, como roubando, traficando, entre outros. E o que vocês acham dessa forma de ganhar dinheiro?

A1: Acho errado.

A2: Essas pessoas podem até perder a vida.

Mesmo com a afirmação de A3, muito coerente, de que nós não devemos criticar nem julgar os outros, é importante não banalizarmos certas atitudes, principalmente por se tratar de uma turma jovem – alunos com idade entre 14 e 17 anos – cujo caráter e valores ainda estão em processo de formação. Sendo assim, tentamos mostrar que existem outras formas de ganhar a vida na tentativa de conscientizá-los que nem toda forma de obter dinheiro é válida, justa e honesta, inclusive os próprios alunos afirmaram que as pessoas poderiam pedir ajuda ou buscar trabalho.

P: E vocês acham que essas pessoas fazem isso (buscam meios mais fáceis de ganhar dinheiro) por quê?

A1: Porque não tem outra coisa.

A2: Porque tem preguiça.

A3: Porque não estudou.

A4: Mas quem não estudou pode trabalhar na roça.

P: E vocês já pensaram nas consequências que esse tipo de vida pode gerar? O que acontecem com essas pessoas?

A1: Morrem.

A2: Levam surra.

A3: Vai preso.

A4: É ameaçado de morte, tanto a própria pessoa como a família dela.

P: Então, como nós analisamos, Maria, queria uma maneira mais fácil de ganhar a vida. E isso acontece com muitas pessoas nos dias de hoje, como vocês disseram porque tem preguiça, não estudam, não tem uma profissão. Acabam entrando também no mundo crime na tentativa de ter uma vida fácil, sem ter que batalha e lutar. Mas é importante lembrar que as consequências são graves e cedo ou tarde elas acabam chegando.

Os alunos afirmaram que muitas pessoas procuram uma forma mais fácil e sem dignidade para ganhar dinheiro por não ter outra opção, por falta de coragem para trabalhar e também pelo fato de alguns não terem estudado e por consequência não terem uma profissão. Reconheceram ainda que as consequências para as pessoas que levam esse tipo de vida são danosas e prejudicam não só quem a vive, mas também sua família.

5.3.4 Quarta etapa: terceiro nível de leitura

O terceiro nível de leitura *As tensões que estruturam o discurso* teve como objetivo: identificar as ideias contrárias que indicam as tensões presentes no texto, bem como os seus contraditórios e demais ideias implicadas. Nesta parte, P partiu das ideias básicas do texto que são positivas e negativas para cada ator.

É importante destacar que P orientou como os alunos podem reconhecer as tensões presentes no texto e as relações entre contrários com os contraditórios, o que gera outras ideias.

Tal compreensão foi direcionada com as seguintes perguntas:

- Qual a ideia central do texto? E o contrário dessa ideia?
- Para quais atores a ideia central é positiva?
- E para quais atores a ideia contrária é positiva?

A partir das respostas aos questionamentos de P, em cada momento da proposta, o texto vai ampliando os sentidos para os alunos. O momento de interação se apresenta da seguinte forma:

P: Para vocês, qual é a ideia central do texto?

A1: Apesar da dificuldade ela não se vendeu.

P: E a ideia central do texto é essa? O que vocês compreenderam do texto?

A2: Que ela não queria roubar... não queria se envolver com coisas erradas.

A3: A união das irmãs. Que apesar de todas as dificuldades elas estavam sempre juntas.

A4: A honestidade da moça, que apesar de tudo não se vendia.

P: A ideia central do texto que vocês identificaram é positiva ou negativa?

A1: É positiva.

P: Para quem ela é positiva?

A1: Pra Maria.

A2: Pro coronel.

P: Qual o contrário de honestidade?

A1: Desonestidade.

P: Essa desonestidade é positiva pra alguém?

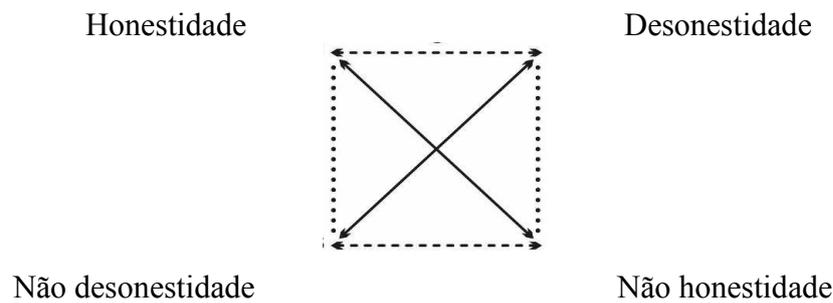
A1: Sim.

P: Para quem?

A: Para os homens que assediavam Maria.

Cada momento foi registrado em esquemas que sintetizem a caracterização das categorias exploradas no texto. Baseado nas constatações dos alunos acerca das tensões presentes no texto, P e os alunos construíram juntos os seguintes quadrados semiótico

Quadrado Semiótico

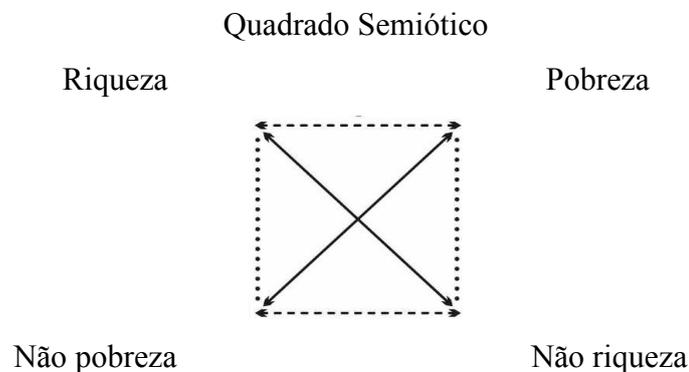


Fonte: Dados da pesquisa, 2018

A tensão que predomina na narrativa acontece entre a honestidade e a *desonestidade*: de um lado está Maria, moça pobre e necessitada, caracterizando a *honestidade* e, do outro lado, emergem os homens que perseguiram Maria e suas irmãs apenas por interesse, caracterizando a *desonestidade*.

Outro conflito que surge no texto se instaura entre a oposição *riqueza* e *pobreza*. A *pobreza* é caracterizada pelas irmãs que não conseguem nem se alimentar por não ter condições financeiras para isso. Já a *riqueza* é caracterizada pelo Coronel Paulino, homem rico, comerciante e banqueiro.

Vejam os:



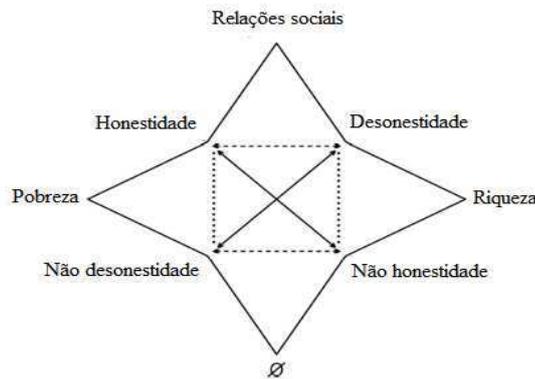
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Os alunos constataram que a ideia central do texto, a *honestidade*, é positiva para Maria, pois ela, apesar das dificuldades e do assédio de alguns homens, preservou-se virgem, como podemos observar na afirmação do Coronel Paulino ao dizer que a honra da moça valia mais que sua riqueza.

É importante destacar também, que os alunos reconheceram que a *desonestidade* poderia ser positiva para os homens que assediavam as irmãs, pois se elas não fossem honestas, esses homens poderiam ter se aproveitado delas.

Evoluindo do quadrado semiótico, P e os alunos elaboraram o octógono semiótico que também pode ser empregado como uma representação sintática que compõe a estrutura da significação. Vejamos:

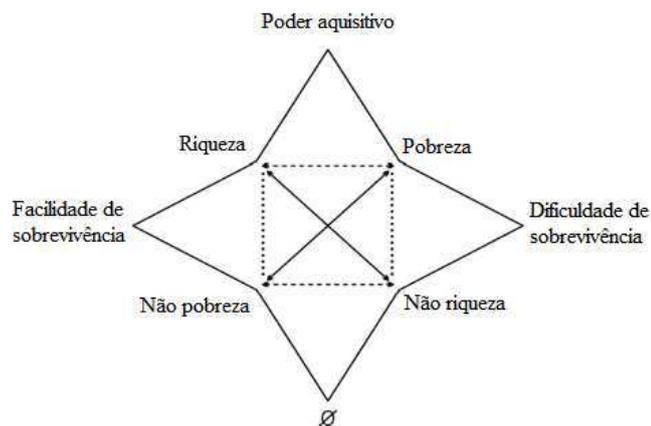
Figura 9: Octógono semiótico das relações sociais



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Podemos vislumbrar no octógono acima a tensão dialética apresentadas entre honestidade e desonestidade existentes nas relações sociais, bem como os implicativos, que no texto em questão foi identificado pelos alunos que onde há honestidade e não há desonestidade é na pobreza, bem como onde há desonestidade e não há honestidade é na riqueza. Sendo assim, o lado positivo é positivo para Maria, enquanto o lado negativo é positivo para o coronel.

Figura10: Octógono semiótico do poder aquisitivo



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

O segundo octógono nos mostra a tensão dialética entre riqueza e pobreza que está presente no poder aquisitivo. Já os implicativos apresentados pelas ideias do texto consistem na

relação da riqueza e não pobreza que está presente na facilidade de sobrevivência, enquanto a pobreza e a não riqueza estão presentes na dificuldade de sobrevivência.

P: Para vocês, qual é o objeto de valor de Maria?

A1: Comida e roupa.

A2: Sustendo.

P: E ela consegue através de que?

A1: do casamento.

P: Ao final do texto, ela conquistou esse objeto de valor?

Muitos alunos: Sim.

P: Quando o sujeito conquista seu objeto de valor, nós dizemos que ele está conjunto com seu objeto de valor.

Os alunos concluíram que o Sujeito Semiótico 2, Maria, acabou em conjunção com o seu objeto de valor, no caso, roupa, comida, enfim, o seu sustento e o de suas irmãs, e isso foi conseguido através do casamento com o coronel José Paulino, o que ocorreu por causa da ajuda do padre, que na realidade era Santo Antônio.

Podemos perceber que na medida em que P faz questionamentos acerca do entendimento do texto, ele vai adquirindo sentido e os alunos vão construindo o seu significado aos poucos, baseado, inclusive em seus conhecimentos de mundo e na bagagem cultural que cada um carrega consigo, ao passo que também discutem diversas temáticas que podem ter relevância para sua vida e para a vida de pessoas ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é de extrema relevância para a vida de qualquer indivíduo. Através dela, é possível o desenvolvimento da capacidade intelectual e crítica, elemento importante para a formação de um cidadão que possa participar ativamente da sociedade em que vive. Além disso, a leitura configura-se como uma prática importante para a realização de diversas tarefas que fazem com que o indivíduo fique em constante relação com o mundo a sua volta.

Baseado nesses apontamentos, vale ressaltar que o ato de apenas decodificar palavras não constitui uma leitura completa, é preciso compreender e interpretar o texto de modo a construir uma significação produtiva. Destacamos ainda que compete ao leitor fazer uma reflexão acerca dos significados do texto para possíveis contribuições e aplicações para sua vida prática.

Sendo assim, faz-se necessário que a leitura seja praticada e incentivada cada vez mais na sala de aula, pois cabe ao professor o importante papel de incentivo e fomento à leitura, uma vez que, na grande maioria dos casos, o discente só tem contado com ela na escola. Nesse sentido, compete a escola a responsabilidade do seu ensino.

E pensando em auxiliar no processo de adequação de interpretação de textos, buscamos nos inspirar na semiótica greimasiana, que é a ciência da significação e configura-se como uma gramática do discurso em que são seguidas estratégias sistematizadas para chegar a uma compreensão satisfatória, para promover uma leitura produtiva.

Nesse direcionamento, o presente trabalho é resultado de uma pesquisa participante em que buscamos minimizar as dificuldades de compreensão de texto apresentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Ipaumirim-CE. Tal problema tem sido evidenciado nas interpretações realizadas pelos alunos e está relacionada a significação inadequada ou insuficiente de textos.

Com esta pesquisa, foi possível constatar que a semiótica pode se configurar como um caminho para a significação do texto em eventos de leitura em sala de aula da educação básica. Isto porque, ao vivenciar com os alunos uma proposta de intervenção estruturada em quatro momentos, chegamos às constatações que se seguem.

O primeiro momento, que foi a motivação e reconhecimento do cordel, os alunos participaram indicando que já sabiam o que era literatura de cordel, demonstraram interesse pela leitura desse gênero, gostaram do cordel estudado, pela forma simples, de 39 estrofes, com 6 versos cada uma. Além disso, reconheceram a linguagem como popular, consideraram também o tema interessante, gerando, assim, uma discussão rica e construtiva.

O segundo momento, que foi o primeiro nível de leitura, verificamos que os alunos demonstraram um grande envolvimento com o conteúdo do texto, uma vez que reconheceram os sujeitos, sendo eles Maria, Coronel Paulino e o Padre com seus programas e percursos presentes. Compreenderam que cada um é sujeito porque tem um desejo. E reconheceram quem os ajudaram ou atrapalharam na busca pelo seu desejo, como também se esses sujeitos foram motivados por vontade própria ou obrigados por algo.

No terceiro momento, em que abordamos o segundo nível de leitura os alunos identificaram os atores, que fazem parte da trama enredada no cordel e o que representa cada um nas relações sociais, como a irmã e mãe, papel de Maria; homem rico e poderoso, papel do Coronel Paulino e aquele que ajuda as pessoas a casar, papel do Padre que é caracterizado por Santo Antônio. Constatamos também que houve uma discussão muito rica acerca da temática do texto, pois os alunos identificaram o tema central: a *honestidade*. A partir desse ponto, ocorreu um diálogo sobre questões que permeiam a vida dos jovens nos dias de hoje, a saber: estudo, emprego, profissão, dignidade e valores.

Diante das discussões, os alunos constataram que é preciso estudar para ter uma profissão, trabalhar e ganhar dinheiro dignamente para sobreviver, fazendo uma reflexão sobre algumas atitudes reprováveis que foram mencionadas no momento da discussão, a exemplo de casar por interesse, se prostituir ou entrar no mundo do crime.

Do quarto momento, que é constituído pelo terceiro nível de leitura, os alunos identificaram tensões que se instalaram nos contrários: *honestidade vs desonestidade: relações sociais* e *riqueza vs pobreza: poder aquisitivo*. E que figuram como valores positivos a *honestidade* para Maria e a *desonestidade* para os homens que a assediavam.

Com base no exposto, decorre que os alunos responderam aos questionamentos do professor de maneira adequada e satisfatória no momento da aplicação da proposta interventiva, o que contribuiu para a compreensão final do texto. Depreendemos também que os alunos compreenderam a importância da leitura de gêneros literários de expressão popular. Por isso, destacamos a relevância do estudo desse gênero para a significação e valorização cultural de um povo, pois a partir dessas leituras, o aluno pode ter a possibilidade de inserção no contexto do universo da poesia e da arte e o contato com a produção artística do povo.

Na proporção em que o professor realizava os questionamentos baseados na abordagem de cada estrutura do percurso da leitura, percebemos que o texto foi ganhando sentido para os alunos, uma vez que eles compreenderam de forma satisfatória o significado do cordel em estudo, inclusive, compreenderam baseado em seus conhecimentos de mundo e fizeram uma análise de maneira que, certamente, pôde contribuir para sua formação pessoal.

Ademais, atendendo aos pressupostos presentes em documentos formais que orientam a prática pedagógica, como os PCN e a BNCC que compreendem que o ensino de língua portuguesa deve ser realizado na perspectiva do texto, esta proposta está condizente com o que contemplam estes documentos, pois a nossa abordagem consiste em considerar o ensino através do uso de textos.

Dessa maneira, ressaltamos a importância de se trabalhar os gêneros literários de expressão popular em sala de aula, priorizando o texto como elemento central das aulas de língua portuguesa, com a intenção de fomentar a prática da leitura e possibilitar ao aluno que ele desenvolva sua capacidade de realizar reflexões acerca do funcionamento da língua nas situações de comunicação e interação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **A vivência da leitura na escola: as multífaces dos modos de ler.** In: FRANCELINO, Pedro Farias. **Linguística aplicada à Língua Portuguesa no ensino médio: reflexões teórico-metodológicas.** – João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.
- ALVES, Eliane Ferraz; BATISTA, Maria de Fátima B. de M; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. (Orgs.) **Linguagem em foco.** – João Pessoa: Editora Universitária/Ideia, 2001.
- BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de M; RASTIER, François. (Orgs.) – João Pessoa: Editora Universitária, 2015.
- _____. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. (Org) et al. **Estudos em literatura popular.** – João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2011.
- BENTES, Anna Christinna; REZENDE Renato Cabral. **Texto: Conceitos, questões e fronteiras [contextuais].** In: SIGNORINI, Inês. **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, C. R. (1998). **Participar-pesquisar.** In: Brandão, Carlos Rodrigues (org). **Repensando a pesquisa participante.** 3 ed. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- _____. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Vicente Felizardo Vieira. Secretaria de Educação, 2013.
- CALAZANS, J. **Iniciação Científica: construindo o Pensamento Crítico.** São Paulo: Cortez, 2010.
- CARMO, Sheila Mayara Ribeiro do. **Literatura de Cordel: Uma Estratégia para Construção da Prática Pedagógica Inovadora no 5º ano de uma Escola Municipal?** [Dissertação]. Funchal: Universidade da Madeira, 2016.
- DEMO, P. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.
- FELCHER, Carla Denize Ott. **Da pesquisa ação a pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook.** Disponível em : <http://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID419/v12_n7_a2017.pdf>. Acesso em: 03 Jun 2018.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** 15 ed. – São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERALDI, José Wanderley [org]; ALMEIDA, Milton José de. [et al]. **O texto na sala de aula.** 4 ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto juvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Tradução de Ana Criatina Cruz Cesar. Petrópolis: Vozes, 1975.

HÉNAULT, Anne. **História concisa da semiótica**. Tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003. 147 p.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura - Teoria e Prática**. 16ª ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça Koch. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. – São Paulo: Contexto, 2011.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

_____, Marisa Lajolo. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Maria Nazareth de. **O conto na literatura popular: o percurso gerativo da significação**. [Dissertação]. João Pessoa: UFPB, 2007.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. – São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, Irani. **Literatura de cordel: origem e classificação**. In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. (Org) et al. **Estudos em literatura popular**. – João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

MELO, Livia Chaves de. MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A literatura em sala de aula: investigando matérias de apoio didático**. In: SILVA, Wagner Rodrigues. MELO, Livia Chaves

de. (Org.) **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

NOTH, Winfried. **A semiótica no século XX.** – São Paulo: Annablume, 1996.

NOTH, Winfried. **Paranorama da semiótica: de Platão a Pierce.** 3 ed. – São Paulo: Annablume, 2003.

QUINTANA, Mário. **Espelho Mágico.** In: Poesia Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTANA, Bruna B. S.; BATISTA, Raimunda B. **Literatura de cordel: Interdisciplinaridade em sala de aula.** Disponível em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/Artigo%20Bruna%20e%20Raimunda.pdf>>. Acesso em: 12 Ago 2017.

SARAIVA, Arnaldo. **Literatura Marginalizada.** Porto, 1975.

SARAIVA, Arnaldo. **O início da literatura de cordel brasileira.** In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. (Org) et al. **Estudos em literatura popular.** – João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral.** 27 ed. - São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERO, Ione. **Ensaio literários: do popular ao erudito.** João Pessoa: Ideia, 2013.

SILVA, Josivaldo Custódio da. **O ensino de literatura popular nos cursos de letras em instituições públicas do nordeste.** Disponível em: <<http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/JosivaldoCustodio.pdf>>. Acesso em: 12 Ago 2017.

SILVA, Vera Lúcia Crevin da. **Semiótica na sala de aula: música, publicidade e literatura.** 1 ed. – Curitiba: CRV, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6 ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, I.P.A. **Técnicas de Ensino: Por que não?** São Paulo: Papirus, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral.** Trad. de Jerusa Pires Ferreira. et al. São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO

OBJETIVO GERAL: Analisar a aplicabilidade do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica numa turma do 9º ano do ensino fundamental.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome: _____

1.2 Nível de escolaridade: _____

1.2.1 Área e ano do último nível: _____

1.3 Anos de docência: _____

2 DOS CONCEITOS E OUTROS PONTOS SOBRE EVENTOS DE LEITURA:

2.1 Os alunos possuem dificuldades na leitura dos textos que são levados para a sala de aula?

Se sim, qual sua atitude para minimizar essa dificuldade?

2.2 Durante as aulas de leitura, a participação dos alunos é satisfatória ou insatisfatória?

Explique.

2.3 Os objetivos que norteiam a leitura sempre estão claros para os alunos? Como isso acontece?

2.4 O conhecimento prévio do aluno é considerado durante a leitura? De que forma?

2.5 Quais as estratégias que você usa nos eventos de leitura com seus alunos?

Muito obrigada pela colaboração.

APÊNDICE B - FICHA DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO

OBJETIVO GERAL: Analisar a aplicabilidade do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica numa turma do 9º ano do ensino fundamental.

Unidade Escolar: E. E. F. Vicente Felizardo Vieira

Professor(a): _____

Turma: _____ Data: ____/____/____ Aula: _____

FICHA DE OBSERVAÇÃO

1. Espaço da sala de aula e organização da turma:
2. Tipo de material utilizado na aula:
3. Texto usado para a aula de leitura:
4. Temática do texto para o desenvolvimento da aula:
5. Tipo de leitura aplicada:
6. Estratégias de leitura adotadas no momento de interação:
7. Considerações acerca da relação existente entre a temática do texto e as vivências dos discentes:
8. Processo de avaliação:

APÊNDICE C - FICHA DE SISTEMATIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TÍTULO DO PROJETO: A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO

OBJETIVO GERAL: Analisar a aplicabilidade do cordel em eventos de leitura sob a perspectiva semiótica numa turma do 9º ano do ensino fundamental.

1 Da caracterização física da escola

2 Do recurso humano da escola

3 Dos recursos didáticos disponíveis na escola com destaque para os específicos usados pelos professores nas aulas de leitura

3.1 Das ações pedagógicas da escola no que respeita aos eventos de leitura

3.2 Dos documentos norteadores do ensino com foco na leitura

4 Caracterização da clientela atendida pela escola

4.1 Caracterização da recepção da clientela no que respeita à leitura

APÊNDICE D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

***SEMIÓTICA NA SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA DE
LEITURAS PRODUTIVAS.***



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Apresentação

Os estudos de leitura na escola constituem-se como desafios para professores e alunos até hoje. Dessa forma, desenvolvemos uma proposta de intervenção didática com vistas a auxiliar o trabalho do professor em sala de aula da educação básica no tocante à leitura. Cumpre ressaltar que essa proposta será direcionada para uma turma de 9º ano do ensino fundamental, no entanto, ela pode ser adaptada e utilizada em qualquer turma da educação básica.

A presente proposta pretende oferecer estratégias de leitura baseada na semiótica gremasiana, uma vez que esta é denominada como gramática do discurso. Sendo assim, pretendemos evidenciar a ideia de que podemos utilizá-la para facilitar o planejamento e o direcionamento que culminará numa significação mais satisfatória.

Como gênero literário utilizado para realizar as análises, optamos por trabalhar o cordel. Esta é, certamente, uma forma de valorizar a cultura popular. Além disso, o cordel possui uma riqueza de temas veiculados numa linguagem simples, de fácil compreensão pelos alunos. Nesse direcionamento, serão apresentadas sugestões de como trabalhar um cordel numa perspectiva semiótica, em que os três níveis do percurso gerativo da significação: narrativo, discursivo e fundamental sejam contemplados durante a leitura, de maneira que o conhecimento de mundo dos discentes é ativado, resultando numa leitura produtiva.

A proposta está estruturada em quatro momentos, sendo o primeiro a motivação e estudo das características do cordel; o segundo, terceiro e o quarto, os três níveis de leitura correspondentes aos três níveis gerativos do percurso da significação da semiótica gremasiana.



Primeira Etapa

MOTIVAÇÃO E RECONHECIMENTO DO CORDEL PRIMEIRA ETAPA

OBJETIVO GERAL:

Identificar as características do cordel, reconhecendo-o como gênero literário de expressão popular.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer o gênero textual cordel;
- Reconhecer a estrutura do cordel;
- Identificar elementos como rima, ritmo, verso, estrofe...;
- Realizar a leitura do cordel *As quatro órfãs de Portugal*;
- Conhecer o autor **João Melquíades da Silva**.

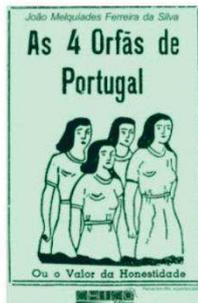
PRIMEIRO MOMENTO: Inicialmente, o professor deve criar um clima de motivação para a seleção do cordel (ou dos cordéis) a ser lido. Nessa direção, o professor pode convidar um cordelista para se apresentar na turma, ou apresentar aos alunos um vídeo com declamações de cordel, ou mesmo montar uma minibiblioteca na sala de aula com cordéis para serem manuseados, e apresentados, aos alunos. A partir disso, seguem-se conversas com informações sobre as características do cordel, seguindo para a leitura, que deve iniciar com a declamação, seguida dos três níveis a seguir.

SEGUNDO MOMENTO: Explorar o gênero textual cordel, enfatizando sua importância para a cultura popular e explicando sua estrutura composicional. Essas abordagens podem ser realizadas através da exposição de vídeos com auxílio de slides e explicações orais.

TERCEIRO MOMENTO: Apresentar para os alunos a vida e obra do autor **João Melquíades da Silva** que pode ser feita por meio de slides e exposição oral.

QUARTO MOMENTO: Realizar a leitura do cordel *As quatro órfãs de Portugal*. O professor disponibilizar cópias do cordel para os alunos a fim de que todos possam acompanhar e participar da leitura.

CORDEL



Autoria de João Melquíades da Silva

Na capital de Lisboa,
havia uma união
de quatro donzelas órfãs,
sem pai sem mãe irmão,
servindo a moça mais velha
como mãe de criação.

Vitalina era a mais velha
e muito religiosa,
viviavam de costuras
numa vida trabalhosa:
Isabel Francisca e Maria,
cada qual mais virtuosa.

Vitalina adoeceu;
vendo que não escapava,
chamou logo as três mocinhas
que em seu poder criava,
para lhes dar um conselho
que tanto necessitava.

Disse ela: minhas filhas
vocês vivam sem questão
satisfeitas com a sorte

trabalhando pelo pão;
nada tendo peçam esmola,
mas não deixe esta união.

No outro dia Vitalina
estava no necrotério,
mas levou palma e capela
para o chão do cemitério,
no símbolo da virgindade
de moça de critério.

As moças ficaram só
por casa do acabamento,
ninguém lhes dava costuras
para ganharem o sustento;
começaram a passar fome
com pena e sofrimento.

Quando as moças não tinham
mais nada para vender,
eram três moças donzelas
que não tinham o que comer,
sem lamentarem a sorte,
jejuavam sem querer.

Lutando assim pela vida
com tanta dificuldade,
perseguida pelos homens
mas guardando a virgindade,
quem sofre com paciência
Deus manda felicidade.

A fome já era tanta
que as moças padeciam,
que botavam sal na água
por alimento bebiam,
e os homens sem caridade
a elas não protegiam.

Maria, uma das moças,

disse ainda não é assim,
se hei de morrer de fome,
aqui mesmo levar fim,
vou procurar pelo mundo,
quem tome conta de mim.

As outras duas pediram:
maninha, não vá embora,
vamos esperar mais tempo,
ninguém sai daqui agora,
até chegar o socorro
de Deus ou nossa Senhora.

Maria disse: Manas,
eu já estou resolvida,
vou ver se encontro um homem
que me dê roupa e comida;
hoje à noite eu vou embora,
que não sou esmorecida.

Maria arrumou a roupa
e deixou anoitecer,
o pedido das irmãs
em nada quis atender;
se despediu com a noite
dizendo: vou me vender.

A noite está muita escura,
porém, a moça seguia
no oitão de uma igreja,
um vulto lhe aparecia;
o vulto era um padre,
pegou na mão de Maria.

O padre disse: filhinha
esta hora, aonde vais?
O que é que tu procuras,
que daqui não passas mais,
volta que tuas irmãs
ficaram chorando atrás.

*Padre, porque sou pobre,
uma órfã desvalida,
abandonei minhas irmãs
para salvar minha vida;
eu vou procurar um homem
que me dê roupa e comida.*

*Porquanto a minha pobreza,
faz vergonha eu lhe contar,
todo dia em nossa casa
não tem que se almoçar;
há tempo que eu não janto,
eu vou dormir sem cear.*

*O padre disse: filhinha,
tu precisas de caridade,
então me diz se conheces
na alta sociedade,
qual e o homem solteiro
mais rico desta cidade.*

*Tem o coronel Paulino
que é um moço solteiro,
negociante na praça,
capitalista e banqueiro;
o governo deve a ele
grande soma de dinheiro.*

*O Padre tirou um lápis,
num papel pôs-se a escrever,
dirigindo um bilhetinho
de acordo o seu saber,
para o coronel Paulino
esta questão resolver.*

*O padre disse: filhinha,
volta e vai descansar,
por hoje lhe passa a fome,
não precisa mais cear,
porque a sua pobreza*

agora vai se acabar.

*Quando o dia amanhecer,
vá o bilhete entregar
ao coronel Paulino,
a quem eu mando levar;
espera pela resposta
que ele tem que te dar.*

*Maria voltou a casa,
conforme o padre dizia;
as Irmãs abriram a porta,
disseram entra Maria;
se abraçaram todas três
chorando de alegria.*

*Quando o dia amanheceu,
Maria, no mesmo tino,
foi levar o bilhetinho
ao coronel Paulino,
para saber da resposta,
qual será o seu destino.*

*No armazém do Paulino,
estavam negociando
uma secção dos mais ricos
sobre negócio tratado,
e viram aquela mocinha
que vinha se aproximando.*

*Os homens se combinavam,
cada qual o mais ladino;
Maria interrogou-os,
com seu termo feminino,
quem é aqui dos senhores
o grande coronel Paulino?*

*O coronel levantou-se,
chegou se para Maria
disse: sou eu seu criado,*

*enquanto a moça dizia:
trago este bilhetinho
para vossa senhoria.*

*O bilhete lhe explicava,
honradíssimo coronel,
dê a esta mocinha
o valor deste papel,
porém, pese-o na balança,
até chegar no fiel.*

*O coronel inda riu-se,
dizendo ora muito bem,
isto não é precisão
que se ocupa ninguém,
o peso deste papel
só pesa igual um vintém.*

*O coronel pegou o bilhete,
pôs na balança um tostão,
mas foi botando dinheiro
como quem pega algodão,
a concha do bilhetinho
só pesava para o chão.*

*O coronel botou todo
o ouro que possuía,
botou o dinheiro de papel
que a balança não cabia,
a concha do bilhetinho
mais pesada não subia.*

*Ele arredou o dinheiro,
e passou-se com o papel,
a concha do bilhetinho
subiu e mostrou o fiel,
era a honra da donzela
que valia o coronel.*

O coronel disse: moça,

*Você é misteriosa,
qual é a sua oração
na vida religiosa?
Este bilhete foi feito
por uma mão poderosa.*

*Coronel, a minha mãe
de criação me ensinava
S. Antonio é meu padrinho,
e a ele me entregava,
eu tomava bênção ao santo,
a noite quando rezava.*

*Então a senhora diga-me
quem fez este bilhetinho,
se foi feito em casa
pela mão de algum vizinho,
ou então se é milagre
que nasceu de seu padrinho.*

*Coronel, eu esta noite
de casa não havia saído
no oitão de uma igreja,
um padre desconhecido
mandou-lhe este bilhetinho,
conforme vem dirigido.*

*O coronel baixou vista,
e disse quando pensou:
então, o bilhete foi
Santo Antonio quem mandou
pra senhora casar comigo
como o santo me contou.*

*A senhora, uma mocinha
que vive em pobreza,
mas sua honra pesou
mais que a minha riqueza,
no dia que nós casarmos
somos iguais por natureza.*

*Desde aí o coronel
tomou conta de Maria,
convidou os seus amigos,
casou-se no outro dia,
mandou ver as duas órfãs
para sua companhia.*

Disponível em:
<https://canaldoensino.com.br/blog/4-0-livros-gratis-de-literatura-de-cordel>

Disponível em:
<https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2014/12/03/pota-joao-melchidades-ferreira-da-silva-sintese-biografica/>

Quem é João Melquíades da Silva?

João Melquíades nasceu em Bananeiras, interior da Paraíba, em 7 de setembro de 1869 e faleceu em João Pessoa em 10 de dezembro de 1933. Aprendeu a ler com um dos seus avós, que era ex-seminarista e professor dos meninos da região. Foi cantador e poeta de bancada, segundo Francisco das Chagas Batista, seu amigo e principal editor. É considerado um dos grandes poetas da primeira geração da literatura de cordel. Sargento reformado por causa do beribéri, João Melquíades passou a morar na capital paraibana. Sustentava a família com a aposentadoria que recebia mensalmente do Exército, da venda de seus folhetos e de cantorias.

Sabe-se que a maior parte dos folhetos de João Melquíades foi publicada pela Popular Editora, tipografia do amigo e cordelista paraibano Francisco das Chagas Batista. Não é conhecida a data do seu primeiro folheto, mas em 1914 passou a publicá-los regularmente. O poeta lia História, Geografia, Mitologia, Romances e a Bíblia; era muito religioso e amigo de alguns frades.

Viajava anualmente para vender folhetos pelo interior, sobretudo nos sertões da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará, participando também de cantorias. Essas viagens eram feitas em época de safra. As viagens eram sempre a cavalo, levando um alforje com folhetos seus e de Chagas Batista, bem como terços, livros de missa e "romances de prateleira".

Após a morte de João Melquíades, sua esposa Senhorinha e seus filhos venderam os direitos de publicação ao poeta e cantador Manuel Camilo dos Santos, que passou a editar os folhetos de Melquíades. Entretanto, naquela ocasião, os cordéis já eram publicados por João Martins de Athayde e, posteriormente, por José Bernardo da Silva, principalmente "O Romance do Pavão Misterioso". A disputa entre editores pelos direitos de publicação das obras do "Cantor da Borborema" se estendeu por muitos anos até 2010, quando entraram em domínio público.

TRABALHANDO COM A LITERATURA DE CORDEL

- Exposição de atividades realizadas pelos alunos: cordéis e xilogravuras;
- Oficinas de xilogravura;
- Convidar violeiros para se apresentar;
- Murais com reportagens sobre cordelistas e literatura de cordel;
- Encenações de histórias de cordel adaptadas para peças;
- Apresentação de músicas populares influenciadas pela literatura de cordel;
- Venda de cordéis;
- Palestras e oficinas com poetas locais.



Sugestão de vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8>

OBSERVAÇÃO

Nesta proposta, optamos por trabalhar com cordel, mas o professor pode ficar à vontade para trabalhar com o gênero de sua preferência, observando o que mais se adequa à turma selecionada.

Professor

Antes de prosseguirmos para as demais etapas desta proposta de intervenção, é necessário conhecer alguns conceitos.

Para início de conversa...

"A semiótica como modelo panocrônico trabalha com a significação como processo de produção, transformação e acumulação dos signos em discurso, iniciando-se na mente do falante e só estando concluída na do ouvinte. Trata-se, pois, de um percurso a que chamam gerativo de sentido cujas partes constitutivas são: as estruturas narrativas, discursivas e fundamentais (LIMA, 2007 p. 15)."

2

Segunda Etapa

PRIMEIRO NÍVEL DE LEITURA - Conhecendo os sujeitos, programas, percursos

Esquematizando o conhecimento

PERCURSO DE LEITURA



Para facilitar a compreensão dos alunos, é importante realizar uma transposição didática, que de acordo com os termos utilizados, podemos apresentar os seguintes significados:

- *Sujeito*: aquele que tem um objeto de valor;
- *Objeto de valor*: desejo do sujeito;
- *Destinador*: o que motiva;
- *Adjuvante*: o que ajuda;
- *Oponente*: o que prejudica;
- *Euforia*: valores positivos;
- *Disforia*: valores negativos;
- *Conjunção*: conseguiu o objeto de valor;
- *Disjunção*: não conseguiu o objeto de valor.

OBJETIVOS:

Identificar os programas narrativos e os percursos dos sujeitos presentes no cordel, bem como observar o desempenho dos sujeitos em busca do seu objeto de valor.

Nesta parte, o professor deverá oferecer aos discentes um direcionamento para a exploração da narrativa sugerida. É importante atentar para o fato da existência da sintaxe narrativa em que serão discutidas as relações construídas e estabelecidas entre os sujeitos e suas ações para alcançar seus objetos de valor, e da semântica narrativa em que será analisada a forma como se apresentam os valores dos sujeitos. Outro fator importante que merece destaque, é o fato de que o professor deve fazer uma transposição didática ao analisar os níveis de leitura, fazendo uso de termos simples que possam ser de fácil compreensão para os discentes.

No primeiro nível de leitura, o professor deve incentivar os alunos a identificarem quem são os participantes da história, quais são os seus desejos, o que é seu objeto de valor, quem os ajuda e quem os atrapalha. É importante também investigar se os sujeitos conseguem chegar ao seu objeto de valor ou não.

Esta etapa inicial de exploração do texto deve ser amplamente discutido para proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da história, oferecendo-lhes oportunidade para reconhecer recursos presentes no cordel e tentar relacionar com seus conhecimentos de mundo e seus saberes adquiridos nas suas vivências como sujeitos sociais.

Professor

Este momento pode ser explorado, seguindo o seguinte roteiro de perguntas:

- *Quem são os sujeitos que participam do discurso?*
- *Como esses sujeitos são nomeados no texto?*
- *Quais são os desejos deles? Ou seja, eles querem conseguir alguma coisa?*
- *Quem ajuda a cada um a conseguir o que quer? E quem tenta atrapalhar?*
- *Eles são movidos por uma vontade próprio, ou são obrigados por alguém ou alguma coisa?*
- *Cada sujeito consegue o que deseja? Como?*



Terceira Etapa

SEGUNDO NÍVEL DE LEITURA - Significando a relação enunciação e enunciado os atores, o tempo e o espaço do discurso, tematização e figurativização

OBJETIVOS:

Explorar a caracterização do enunciador, enunciatário, tempo e espaço, como também as figuras e temas presentes no cordel.

Neste momento, o professor deve iniciar a significação com a diferença entre enunciação e enunciado para, em seguida, caracterizar os atores, o tempo, o espaço, as figuras e os temas a elas subjacentes.

Professor

É importante que o professor direcione esta compreensão com perguntas que podem ser as seguintes:

- O texto se caracteriza por apresentar um enunciado ou uma enunciação?
- Quais os atores que estão presentes no texto? Como se caracteriza cada um? (Quem é, o que fazem, de que gostam, como vivem, quais suas emoções, a posição social...)
- Em que ambientes circulam esses atores? Determinar as partes do texto que delimitam ou não esse ambiente.
- Quando acontecem os fatos presentes no texto? Indicar as classes gramaticais que dão a ideia do tempo.
- Quais os temas presentes no texto? Determinar as partes do texto que indicam esses temas.

Nesta etapa é importante que o professor incentive os alunos a reconhecer o papel social de cada sujeito, que neste momento caracteriza-se como atores, observando e discursivizando o tempo e o espaço, como também o tema e as figuras presentes do cordel.

4

Quarta Etapa

TERCEIRO NÍVEL DE LEITURA - As tensões que estruturam o discurso

OBJETIVOS:

Identificar as ideias contrárias que indicam as tensões presentes no texto, bem como os seus contraditórios e demais ideias implicadas.

Nesta parte, o professor deve explorar as tensões que constroem o discurso, partindo das ideias básicas do texto que são positivas e negativas para cada ator. Quando o valor apresentado for positivo, é denominado de euforia; quando for negativo é denominado de disforia. Faz-se necessário que o docente oriente como os alunos podem reconhecer as tensões dialéticas e as relações entre contrários com os contraditórios, o que gera os implicativos.

Professor

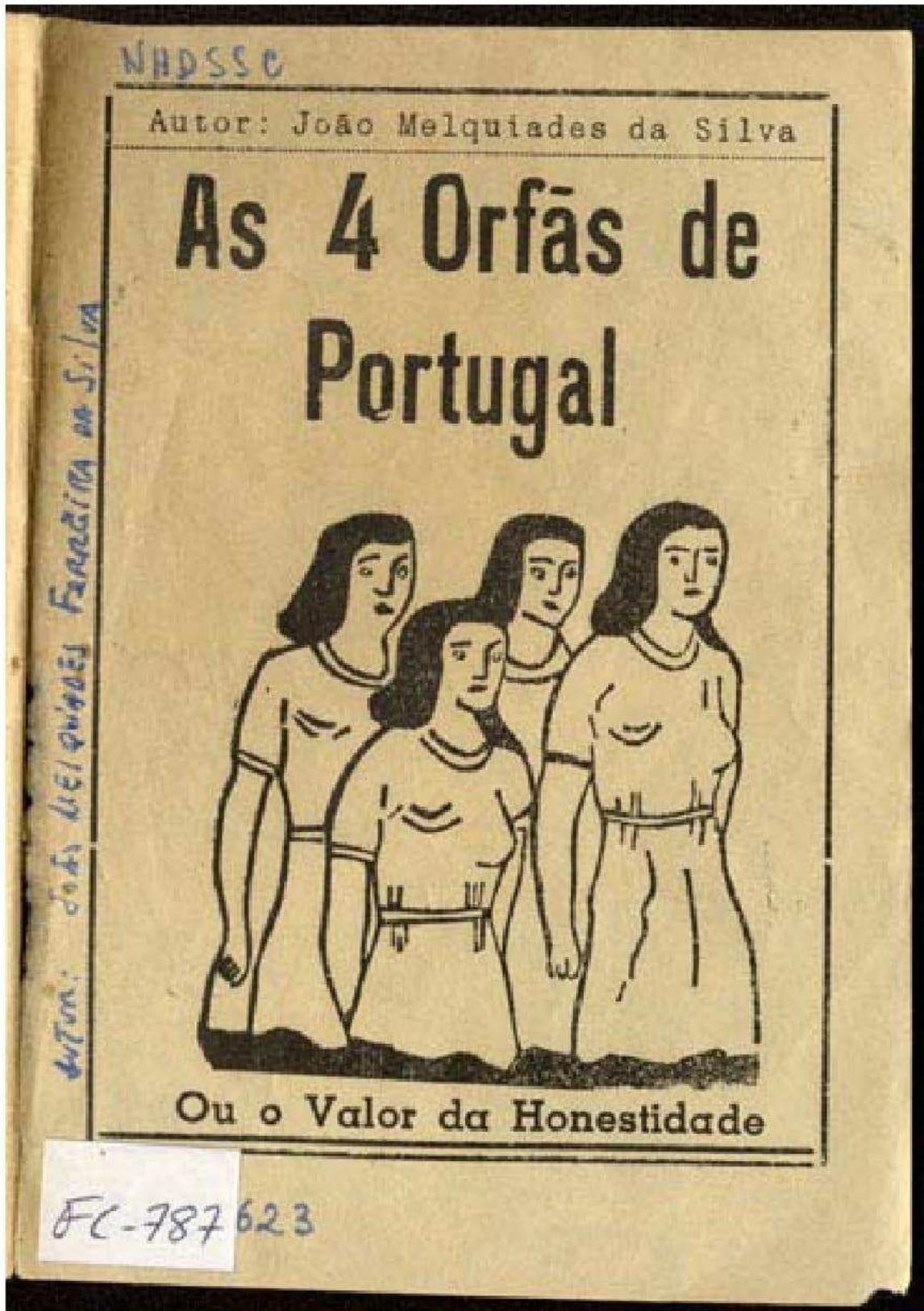
Tal compreensão pode ser direcionada com as seguintes perguntas:

- Qual a ideia central do texto? E o contrário dessa ideia?
- Para quais atores a ideia central é positiva?
- E para quais atores a ideia contrária é positiva?

A partir das respostas aos questionamentos do professor, em cada momento da proposta, o texto vai ganhando sentido para os alunos. Cada momento pode ser registrado em esquemas que sintetizem a caracterização das categorias exploradas no texto. No final de todo o processo de significação, a intervenção pode ser finalizada com uma exposição oral sobre o cordel estudado.

ANEXOS

ANEXO A - CORDEL



Autor: João Melquiades da Silva

As quatro orfãs de Portugal
ou O valor da honestidade

Na capital de Lisboa
havia uma união
de quatro donzelas orfãs
sem pai sem mãe irmão
servindo a moça mais velha
como mãe de criação

Vitalina era a mais velha
e muito religiosa
viviam de costuras
numa vida trabalhosa
Isabel Francisca e Maria
dada qual mais virtuosa

Vitalina adoeceu
vendo que não escapava
chamou logo as tres mocinhas
que em seu poder^o criava
para lhes dar um conselho
que tanto necessitava

Disse ela: minhas filhas
vocês vivam sem questão
satisfeitas com a sorte
trabalhando pelo pão
nada tendo peçam esmola
mais não deixe esta união

— 2 —

No outro dia Vitalina
estava no necroterio
mais levou palma e capela
para o chão do cemiterio
no simbolo da virgindade
de moça que tem criterio

As moças ficaram só
por causa do acabamento
ninguem lhes dava costuras
para ganharem o sustento
comesaram a passar fome
com pena e sofrimento

Quando as moças não tinham
mais nada para vender
eram três moças donzelas
que não tinham o que comer
sem lamentarem a sorte
jejuavam sem querer

Lutando assim pela vida
com tanta dificuldade
perseguida pelos os homens
mas guardando a virgindade
quem sofre com paciencia
Deus manda felicidade

A fome ja era tanta
que as moças padeciam
que botavam sal na agua
por alimento bebiam
e os homens sem caridade
a elas não protegiam

—3—

Maria uma das moças
disse ainda não e assim
se hei de morrer de fome
aqui mesmo levar fim
vou procurar pelo mundo
quem tome conta de mim

As outras duas pediram
maninha não vá embora
vamos esperar mais tempo
ninguém sai daqui agora
ate chegar o socorro
de Deus ou nossa Senhora

Maria disse Manas
eu já estou resolvida
vou ver se encontro l homem
que me de roupa e comida
hoje a noite eu vou embora
que não sou esmorecida

Maria arrumou a roupa
e deixou anoitecer
o pedido das irmãs
em nada quiz atender
se despediu com a noite
dizendo: vou me vender

A noite está muito escura
porem a moça seguis
no oitão de uma igreja
um vulto lhe aparecia
o vulto era um padre
pegou na mão de Maria

— 4 —

O padre disse: filhinha
esta hora onde vais?
o que é que tu procura
que daqui não passas mais
volta que tuas irmãs
ficaram chorando atraz

Padre porque sou pobre
uma orfã desvalida
abandonei minhas irmãs
para salvar minha vida
eu vou procurar um homem
que me dê roupa e comida

Porquanto a minha pobreza
faz vergonha eu lhe contar
todo dia em nossa casa
não tem que se almoçar
há tempo que eu não janto
eu vou dormir sem ceiar

O padre disse: filhinha
tu precisas de caridade
então me diz-se conheces
na alta sociedade
qual é o homem solteiro
mais rico desta cidade

Tem o coronel Paulino
que é um moço solteiro
negociante na praça
capitalista e banqueiro
o governo deve a ele
grande soma de dinheiro

-5 -

O Padre tirou um lapis
num papel poz-se a escrever
dirigindo um bilhetinho
de a c rdo o seu saber
para o coronel Palino
esta questão resolver

O padre disse filhinha
volte e vá descansar
por hoje lhe passa a fome
não precisa mais ceiar
porque a sua pobreza
agora vai-se acabar

Quando o dia amanhecer
va o bilh-te entregar
ao coronel Paulino
a quem eu mando levar
espere pela resposta
que ele tem que lhe dar

Maria voltou a casa
conforme o padre dizia
as irmãs abriram a porta
disseram entra Maria
se abraçaram todas três
chorando de alegria

Quando o dia amanheceu
Maria no mesmo tino
foi levar o bilhetinho
ao coronel Paulino
para saber da resposta
qual será o seu destino

— 6 —

No armazem do Paulino
estavam negociando
uma secção dos mais ricos
sobre negocio tratado
e viram aquella mocinha
que vinha se aproximando

Os homens se combinavam
cada qual o mais ladino
Maria interogou os
com seu termo femenino
quem é aqui dos senhores
o grande coronel Paulino

O coronel levantou-se
chegou se para Maria
disse sou eu seu criado
enquanto a moça dizia
trago este bilhetinho
para vossa senhoria

O bilhete lhe explicava
honradissimo coronel
dê a esta mocinha
o valor deste papel
porem pese-o na balança
ate chegar no fiel

O coronel inda riu-se
dizendo ora muito bem
isto não á precisão
que se ocupa ninguem
o peso deste papel
só Pesa igual um vintem

--7--

O coronel pégou o bilhete
poz na balança um tostão
mas foi botando dinheiro
como quem pesa algodão
a concha do bilhetinho
só Pesava para o chão

O coronel botou todo
o ouro que possuia
botou o dinheiro de papel
que a balança não cabia
a concha do bilhetinho
mais pesada não subia

Ele arredou o dinheiro
e passou-se com o papel
a concha do bilhetinho
subiu e mostrou o fiel
era a honra da donzela
que valia o coronel

O coronel disse moça
voce é misteriosa
qual e a sua oração
na vida religiosa?
este bilhete foi feito
por uma mão poderosa

Coronel a minha mãe
de criação me ensinava
que S. Antonio é meu padrinho
e a ele me em tregava
eu tomava a benção ao santo
a noite quando rezava

- 8 -

Então a senhora diga-me
quem fez este bilhetinho
e foi feito em casa
pela mão de algum vizinho
ou então se é milagre
que nasce de seu padrinho.

Coronel eu esta noite
de casa não havia saído
no oitão de uma igreja
um padre desconhecido
mandou-lhe este bilhetinho
conforme vem dirigido

O coronel baixou vista
e disse quando pensou
então o bilhete foi
Santo Antonio quem mandou
pra senhora casar comigo
como o santo me contou

A senhora uma mocinha
que vive em pobreza
mas sua honra pesou
mais que a minha riqueza
no dia que nós casamos
somos iguais por natureza

Desde ai coronel
tomou conta de Maria
convidou os seus amigos
casou se no outro dia
mandou ver as duas orfãs
para sua companhia

FIM

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CFP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO

Pesquisador: JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78499517.8.0000.5182

Instituição Proponente: UFCG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.500.827

Apresentação do Projeto:

A LEITURA DO CORDEL EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SIGNIFICADO

É um projeto de pesquisa-ação que visa à trabalhar cordéis em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental a partir de uma intervenção

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a construção dos sentidos no discurso da literatura de cordel através do percurso gerativo da significação em uma turma de 9º ano de ensino fundamental na Escola Vicente Felizardo Vieira

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na primeira versão, os pesquisadores afirmaram que haveria riscos mínimos para o levantamento dos dados de análise, uma vez que a pesquisa é desenvolvida com seres humanos, também afirmaram que os riscos poderiam ser: desconforto ou constrangimento por parte dos alunos, pois a pesquisa exige registro de gravação da aula.

Todavia, nesta versão, os pesquisadores citaram: Desconforto pelo tempo exigido ou falta de vontade de ler ou interpretar cordéis como riscos. É necessário destacar que "falta de vontade de ler ou interpretar cordéis" não pode ser entendido como um risco para a pesquisa. Nesta versão

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.500.827

também não ficou registrado no formulário de informações básicas que a qualquer momento os participantes podem desistir de participar da pesquisa, sem quaisquer prejuízos.

Como benefícios, os pesquisadores apontam o aumento de conhecimentos, a melhoria na compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da formação intelectual e de uma aprendizagem significativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa tem uma importante relevância para a região na qual será desenvolvida, ampliando-se, evidentemente, para o Estado da Paraíba e para o contexto do ensino da Literatura popular no Brasil. É também viável e talvez sua mais impactante relevância seja, provavelmente, a valorização cultural do povo brasileiro.

Embora tenha impacto social, sugere-se aos pesquisadores que revejam algumas questões, anteriormente, já sinalizadas, como, por exemplo, os objetivos de pesquisa. Destaque-se que houve alteração em relação ao nosso comentário anterior; no entanto, foi inserido um outro objetivo de ensino ou desdobramento de pesquisa (Propor um modelo de intervenção de leitura com base da teoria semiótica greimasiana;).

Em um documento esclarecendo alguns procedimentos, os pesquisadores reiteram a teoria semiótica greimasiana, mas, A. Greimas não está presente nas referências, nem na base teórica do projeto. Ora, este Comitê avia tido somente PROJETOS e não a pesquisa, mas, como a pesquisa tem base na teoria greimasiana e o seu autor não está presente no projeto?

Sugiro que essa questão seja verificada para que compreenda que a pesquisa aqui proposta tem base teórica; isto é, que fique evidente que o pesquisador leu a fonte.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória foram enviados e os ajustes solicitados foram realizados; No cronograma, (tanto no projeto, quanto no formulário de informações básicas) os autores devem deixar claro se há conflito de interesse na pesquisa.

Recomendações:

Os pesquisadores devem considerar as sugestões feitas sobre objetivos e ancoragem teórica e revisão de Língua Portuguesa.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.500.827

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_986431.pdf	04/02/2018 23:33:16		Aceito
Outros	CIENCIA_DA_ORIENTACAO.pdf	04/02/2018 23:31:20	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Outros	PROPOSTA_DE_INTERVENCAO.pdf	04/02/2018 23:30:28	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Outros	FICHA_DE_SISTEMATIZACAO_DA_OBSEQUIACAO.pdf	04/02/2018 23:28:14	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.pdf	04/02/2018 23:15:52	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PRONTO.pdf	04/02/2018 23:13:54	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_divulgacao_dos_resultados.pdf	06/10/2017 11:39:38	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_dos_pesquisadores.pdf	06/10/2017 11:37:46	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_ANUENCIA.pdf	06/10/2017 11:36:59	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	06/10/2017 11:33:29	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	06/10/2017 11:33:05	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/08/2017 20:51:56	JAERLY DIAS ROLIM DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.500.827

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
DANIEL FERREIRA GONÇALVES DE OLIVEIRA
(Coordenador)

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br