



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**CLAUDIANE MARTINS DE SOUZA LOPES**

**O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO CORDEL NA PERSPECTIVA  
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA**

**FORTALEZA**

**2019**

CLAUDIANE MARTINS DE SOUZA LOPES

O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO CORDEL NA PERSPECTIVA  
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

FORTALEZA  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L851e Lopes, Claudiane Martins de Souza.  
O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva / Claudiane Martins de Souza Lopes. – 2019.  
192 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Leitura. . 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Teoria da Relevância. 4. Cordel. I. Título.

CDD 400

---

CLAUDIANE MARTINS DE SOUZA LOPES

O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO CORDEL NA PERSPECTIVA  
INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Ana Angélica Lima Gondim  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.  
Aos meus pais, Claudiomar e Rita.  
Ao meu esposo, Francisco Washington.  
Aos meus filhos, Álvaro e Rebeca.

## AGRADECIMENTOS

A Deus autor da vida, promotor de todas as capacidades do ser humano e gerador das oportunidades que nos levam para o bem.

Aos meus amados pais, Rita e Claudiomar, pela dedicação integral que sempre apresentaram, de forma gratuita, em prol do meu desenvolvimento físico, emocional e profissional e pelo apoio que sempre manifestaram em relação a minhas escolhas.

Ao meu querido esposo, Francisco Washington, que nunca mediu esforços a fim de contribuir para o meu bem estar e sempre me incentivou a crescer, cada vez mais, profissionalmente, estando ao meu lado de forma paciente e dedicada.

Aos meus queridos e amados filhos, Álvaro e Rebeca, que tão bem compreenderam meus momentos de ausência e colaboraram durante o processo de pesquisa, mostrando-se pacientes, afetuosos e dedicados.

Aos meus amigos da turma 4 do PROFLETRAS, que sempre se mostraram parceiros, compreensivos e dedicados em todos os momentos da nossa jornada de mestrado, tornando a caminhada mais leve e descontraída.

Ao meu amigo Francisco Cleyton, que sempre me socorreu nos momentos de dúvida e incerteza, demonstrando zelo, atenção e respeito pela nossa amizade, assim como companheirismo durante a caminhada do mestrado.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eulália Vera Lúcia Fraga Lerquin, que me acolheu com muita atenção e disponibilidade, mostrando-me, pacientemente, todos os caminhos a serem trilhados diante das minhas limitações, abrindo meus horizontes e modificando minha visão acerca do meu agir enquanto profissional da educação.

A todos os professores do PROFLETRAS/UFC, especialmente àqueles que ministraram aulas para a turma 4 do curso, que tanto contribuíram com seus conhecimentos e com sugestões acerca do meu aprimoramento profissional.

Aos meus queridos alunos, que me impulsionaram na busca por estratégias que pudessem melhorar seu desempenho em leitura e que colaboraram, de maneira dedicada e participativa, para que essa pesquisa se concretizasse.

A todos os meus parentes e amigos, que sempre me incentivaram a investir no meu desenvolvimento profissional, e souberam entender os momentos de ausência gerados pela dedicação que precisei dispensar a essa pesquisa.

À CAPES, por possibilitar a realização do curso de mestrado do PROFLETRAS,  
tão importante para a formação profissional dos professores de Língua Portuguesa.

“Sonhar é verbo: é seguir, é pensar,  
inspirar e fazer força, insistir, é lutar,  
transpirar.  
São mil verbos que vem antes do  
verbo realizar.”

Bráulio Bessa

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva promover o aprimoramento da competência leitora de alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, a partir de um estudo acerca do ensino de leitura, tendo como material de análise textos do gênero cordel. A relevância de tal pesquisa justifica-se pelo fato da existência da necessidade de criar estratégias de leitura que visem à percepção das informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto, favorecendo ao desenvolvimento do senso crítico e analítico dos alunos no ato de ler. A metodologia utilizada consistiu numa pesquisa-ação, pois a professora-pesquisadora participou do processo, intervindo de acordo com as dificuldades observadas nos alunos, conforme propõe Thiollent (1985 *apud* Gil, 2008), e a geração de dados se deu por meio da realização de uma sequência de atividades interventivas, adaptadas da proposta de sequência didática, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em virtude das dificuldades apresentadas pela turma que participou do processo. O mecanismo utilizado para a análise dos dados coletados consistiu no cálculo da média percentual aritmética das respostas apresentadas pelos alunos nas atividades propostas. O embasamento teórico que norteou a pesquisa, por sua vez, consistiu numa abordagem sobre o processo de comunicação ostensiva inferencial, sob a perspectiva da Teoria da Relevância, apresentada por Sperber e Wilson (2001), que motivou a pesquisa para a elaboração de aulas interventivas de leitura, que, por sua vez, se deu sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2007). Também apresentamos a definição de gêneros discursivos abrangendo a visão do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007) e realizamos um estudo do cordel, destacando suas características, a partir da visão de Diégues Júnior (1975), Liêdo Maranhão (1975) e Mark Curran (1998), e da importância de sua abordagem em sala de aula, de acordo com Pinheiro e Lúcio (2001). Finalizamos nosso aporte teórico com uma abordagem acerca das concepções e das dificuldades de leitura, através de dos apontamentos realizados por Smith (1989/2003), Goodman (1973), Beaugrande e Dressler (1983), Dell Hymes (1967), Leurquin (2001) e Kleiman (2011). Concluímos que o trabalho de leitura realizado contribuiu para o aprimoramento da competência leitora dos alunos e possibilitou que eles pudessem adotar uma postura mais crítica e analítica no ato de ler, fatos esses que podem ser observados nos resultados apresentados na pesquisa.

**Palavras-chave:** Leitura. Interacionismo Sociodiscursivo. Teoria da Relevância. Cordel.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to promote an improvement in the reading competence of students attending the 8<sup>th</sup> Year of Elementary Education at a public school in Fortaleza. Based on a study of teaching reading, texts from the genre *cordel* are analyzed. The relevance of such research is justified by the existing need to implement reading strategies aiming the enhancement of the recognition of information located in the deepest layers of the text, favoring the development of students' reading critical and analytical sense. The methodology applied in the study consisted of an action research, due to the fact that the teacher-researcher was part of process, intervening, whenever necessary, according to the observed difficulties of the students, as proposed by Thiollent (1985 apud Gil, 2008). Data generation was performed through a sequence of intervention activities, adapted from the didactic sequence proposal, presented by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in response to the difficulties presented by the students in the group. The percentage arithmetic mean of the students' responses to the proposed activities was calculated for data analysis. The theoretical basis for the research consisted in an approach of the ostensive-inferential communication process of the Theory of Relevance perspective presented by Sperber and Wilson (2001). This process motivated the research for the interactive reading classes elaboration, which, in turn, was based on the Sociodiscursive Interactionism proposed by Bronckart (2007). We also presented the definition of discursive genres, encompassing Bronckart's Sociodiscursive Interactionism (2007), and we performed a study of the genre *cordel*, highlighting its characteristics, based on Diégues Júnior (1975), Liêdo Maranhão (1975) and Mark Curran (1998), as well as the importance of its use in the classroom, according to Pinheiro and Lúcio (2001). We complete our theoretical contribution with an approach regarding conceptions and difficulties of reading based on Smith (1989/2003), Goodman (1973), Beaugrand and Dressler (1983), Dell Hymes (1967), Leurquin 2001) and Kleiman (2011). As a conclusion, we claim that the reading activities implemented through this research contributed to the improvement of students' reading competence and allowed them to assume a more critical and analytical reading attitude.

**Keywords:** Reading; Sociodiscursive Interactionism; Theory of Relevance; Cordel.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero Cordel e suas características.....	124
Gráfico 2 - Contexto de Produção: Autor.....	124
Gráfico 3 - Contexto de Produção: Conteúdo Temático .....	125
Gráfico 4 - Inferências (Questão Subjetiva).....	126
Gráfico 5 - Inferências (Questões Objetivas) .....	127
Gráfico 6 - Enunciação (Modalizadores).....	128
Gráfico 7 - Enunciação (Vozes) .....	129
Gráfico 8 - Enunciação: (Mensagem transmitida pelo autor).....	129
Gráfico 9- Gênero Cordel.....	155
Gráfico 10 - Contexto de Produção .....	155
Gráfico 11 - Construção de Inferências .....	156
Gráfico 12 – Enunciação .....	158
Gráfico 13 - Comparativo: Atividade Inicial e Final.....	159

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Gêneros sugeridos para leitura .....	25
Quadro 2- Sequência de Atividades .....	80
Quadro 3 -: Profissional da biblioteca .....	83
Quadro 4 – Participantes da pesquisa .....	84
Quadro 5 - Plano de aula 1 .....	88
Quadro 6 - Plano de Aula 2 .....	90
Quadro 7 - Plano de aula 3 .....	92
Quadro 8 - Plano de Aula 4 .....	94
Quadro 9 - Plano de Aula 5 .....	97
Quadro 10 - Plano de Aula 6 .....	99
Quadro 11 - Plano de Aula 7 .....	100
Quadro 12 - Plano de Aula 8 .....	101
Quadro 13 - Plano de Aula 9 .....	103
Quadro 14 - Plano de Aula 10 .....	104
Quadro 15 - Plano de Aula 11 .....	105
Quadro 16 - Plano de Aula 12 .....	107
Quadro 17 - Quadro-resumo dos textos utilizados .....	113
Quadro 18 - Previsão do texto Consciência Negra.....	114
Quadro 19 - Visão acerca do povo negro .....	115
Quadro 20 - Significado de Consciência Negra .....	115
Quadro 21 - Visão da sociedade acerca do racismo .....	117
Quadro 22 - Ensino do texto Consciência Negra.....	117
Quadro 23 - Quadro-síntese Etapa 1.....	118
Quadro 24- Resultados da Atividade Diagnóstica.....	127
Quadro 25 - Previsão do texto Chuva de Honestidade.....	128
Quadro 26 - Conceito de Honestidade.....	129
Quadro 27 - Caracterização de uma pessoa honesta.....	129
Quadro 28 - Consequências da desonestidade.....	129
Quadro 29 - Assunto a ser tratado no cordel .....	130
Quadro 30 - Como a sociedade enxerga a desonestidade.....	131

Quadro 31 - Ensino apreendido com o texto Chuva de Honestidade .....	131
Quadro 32 - Quadro-síntese Etapa 2.....	132
Quadro 33 - Conteúdo temático.....	134
Quadro 34 - Condições para se pagar os impostos de modo feliz.....	135
Quadro 35 - Significado da expressão “escola da vida”.....	136
Quadro 36 - Previsão acerca do assunto tratado no cordel Gentileza .....	138
Quadro 37 - Definição de pessoa gentil.....	138
Quadro 38 - Características das pessoas gentis .....	138
Quadro 39 - Características das pessoas gentis .....	140
Quadro 40 - Quadro-síntese Etapa 3.....	140
Quadro 41 - Justificativa acerca do posicionamento do autor.....	143
Quadro 42 - O que são Gêneros Textuais.....	145
Quadro 43 - Definição de Cordel .....	145
Quadro 44 - Assuntos abordados por Bráulio Bessa .....	146
Quadro 45 - Previsão acerca do cordel a ser analisado .....	146
Quadro 46 - Sentimentos do autor.....	148
Quadro 47 - Ensino presente no cordel.....	148
Quadro 48 - Quadro-síntese da Etapa 4.....	158
Quadro 49- Quadro Resumo dos resultados da Atividade Final .....	155

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira Legislação e Documentos.

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo.

MEC – Ministério da Educação.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras.

SD – Sequência Didática.

SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará.

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFCEG – Universidade Federal de Campina Grande.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>O CORDEL EM SALA DE AULA</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>O trabalho com gêneros textuais de acordo com os PCN e a BNCC</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>A Literatura de Cordel como patrimônio cultural do Brasil</b> .....	27
<b>2.3</b>	<b>O Cordel como instrumento de alfabetização e Letramento Literário</b> .....	28
<b>2.4</b>	<b>O Cordel em sala de aula e Bráulio Bessa como uma opção</b> .....	33
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	39
<b>3.1</b>	<b>O Interacionismo Sociodiscursivo</b> .....	40
<b>3.1.1</b>	<i>Os postulados do ISD</i> .....	41
<b>3.1.2.</b>	<i>A análise de textos sob a perspectiva do ISD</i> .....	42
<b>3.2</b>	<b>As Inferências</b> .....	49
<b>3.3</b>	<b>Os implícitos e a construção de sentidos</b> .....	51
<b>3.4</b>	<b>A Teoria da Relevância</b> .....	54
<b>3.5</b>	<b>O gênero literário Cordel</b> .....	57
<b>3.5.1</b>	<i>Definição de gênero textual</i> .....	57
<b>3.5.2</b>	<i>A noção de gênero sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo</i> .....	59
<b>3.5.3</b>	<i>Gênero literário</i> .....	61
<b>3.5.4</b>	<i>A literatura de cordel</i> .....	62
<b>3.6</b>	<b>Leitura: concepções e dificuldades</b> .....	67
<b>3.6.1</b>	<i>Concepções de Leitura</i> .....	67
<b>3.6.2</b>	<i>Dificuldades de leitura</i> .....	72
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	75
<b>4.1</b>	<b>Elaboração da proposta metodológica</b> .....	75
<b>4.2</b>	<b>Contexto de pesquisa</b> .....	77
<b>4.3</b>	<b>A pesquisa-ação</b> .....	80
<b>4.3.2</b>	<i>A fase exploratória</i> .....	82
<b>4.3.3</b>	<i>A fase diagnóstica</i> .....	85
<b>4.3.4</b>	<i>O aprofundamento metodológico</i> .....	86
<b>4.3.5</b>	<i>A fase do seminário</i> .....	86

4.3.6	<i>A elaboração do material interventivo</i> .....	87
4.3.7	<i>A aplicação do material interventivo</i> .....	108
4.3.8	<i>Análise dos resultados</i> .....	109
4.3.9	<i>Divulgação dos resultados</i> .....	110
5	<b>ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO CORDEL EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	111
5.1	<b>Análise da apropriação dos aspectos trabalhados</b> .....	112
5.1.1	<i>Descrição e análise dos resultados da Etapa 1</i> .....	113
5.1.2	<i>Descrição e análise dos resultados da Etapa 2</i> .....	127
5.1.3	<i>Descrição e análise dos resultados da Etapa 3</i> .....	137
5.1.4	<i>Descrição e análise dos resultados da Etapa 4</i> .....	144
6	<b>CONCLUSÃO</b> .....	157
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	163
	<b>ANEXOS</b> .....	169

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de leitura constitui um desafio para os docentes de Língua Portuguesa, pois consiste em desenvolver a capacidade de compreender textos diversos e de possibilitar que o aluno utilize as informações adquiridas nesse processo, nas mais diversas situações de comunicação.

Como a leitura consiste na interação entre o leitor, o autor e o texto (KOCH; ELIAS, 2006), esse processo deve garantir a compreensão, através da construção de significados por parte do leitor que, ao relacionar o que está escrito aos conhecimentos prévios que possui, precisa conseguir preencher as lacunas deixadas pelo autor e elaborar uma significação para o que está lendo, garantindo, dessa forma, uma leitura de mais qualidade. Nesse sentido, Antunes (2003, p.81-82) afirma que “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro; que, por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença”.

Por isso, discutir prática de leitura, embora seja uma pauta bastante debatida, ainda requer aprofundamento, já que, no Brasil, resultados de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará – SPAECE<sup>1</sup>, realizado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental 1 e 2 e do Ensino Médio, têm trazido à tona um grave problema, sobretudo no que diz respeito ao processo de compreensão de textos, que consiste no fato de que a maioria dos estudantes não compreende o que lê, já que o percentual de acerto das questões propostas nessas avaliações ainda se encontra muito abaixo do esperado para os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Médio, revelando que os alunos ainda não possuem a habilidade de construção de significados bem desenvolvida.

Esse problema pode ser comprovado ao analisarmos os dados coletados pelo SPAECE, de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, do ano de 2016, por exemplo, que mostraram que, numa escala de proficiência de leitura, que varia de 0 a 500, apenas 9,7% dos alunos encontravam-se no nível adequado de domínio das competências e das habilidades esperadas para os concludentes do Ensino Fundamental, o que pode justificar o ingresso de um considerável contingente de alunos que apresentam dificuldades básicas de compreensão textual no Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> SPAECE: Sistema Permanente de Avaliação do Ensino no Ceará. Avaliação que abrange as escolas públicas das redes estadual e municipal do estado, avaliando os alunos da Educação Básica, desde as etapas de alfabetização até o Ensino Médio. (Disponível em: <https://www.spaece.caedufjf.net>)

Essa constatação é preocupante, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa propõem, para o Ensino Médio, o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, de buscar informações, de analisá-las e de selecioná-las; da capacidade de aprender, de criar e de formular hipóteses, ao invés de simples exercícios de memorização (BRASIL, 1998), tornando a leitura uma atividade essencial para o processo de ensino e de aprendizagem, posto que é por meio do texto que, normalmente, o aluno tem acesso a informações das demais áreas de ensino e constrói uma rede de informações que poderá auxiliá-lo em seu processo de geração de conhecimentos.

Em vista disso, podemos perceber que o Ensino Médio exige, dos alunos que ingressam nesse nível de ensino, capacidades específicas de leitura que precisam ser bem trabalhadas e bem desenvolvidas no Ensino Fundamental, a fim de que os estudantes tenham condições de atender às exigências propostas para essa nova etapa de aprendizagem.

O problema, no entanto, é que uma quantidade considerável dos discentes que concluem o Ensino Fundamental, o faz de maneira deficitária, apresentando inúmeras dificuldades de leitura e de aprendizagem, sem ter, muitas vezes, o conhecimento mínimo necessário para ingressar no Ensino Médio e pouca consciência quanto à importância do ato de ler e da contribuição do desenvolvimento dessa habilidade para sua formação como profissional e como cidadão crítico.

Somando-se a isso, muitos discentes concluem o Ensino Fundamental e, muitas vezes, o Ensino Médio, sem o desenvolvimento da capacidade de se expressar diante de temáticas diversas a que sejam expostos, fruto, entre outros motivos, da dificuldade de compreensão que apresentam, o que compromete sua participação e seu engajamento na sociedade como cidadãos conscientes de seu papel e capazes de se posicionarem e contribuírem para a melhoria do meio em que vivem.

Nessa perspectiva, surge um grande desafio para a escola, no que tange ao ensino de leitura: a adoção de práticas que visem à inserção dos educandos no processo de ensino e de aprendizagem, garantindo-lhes participação ativa na construção de significados, por meio da análise de informações explícitas e implícitas, oriundas do entendimento que adquirem acerca de um texto e do seu conhecimento de mundo.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que regula os conteúdos ministrados em sala de aula, de modo a possibilitar a igualdade entre o ensino de escolas públicas e privadas, sugere que o trabalho com leitura deve ser centrado no texto, que é apresentado como unidade de trabalho e ser realizado a partir das perspectivas enunciativo-discursivas, de forma a sempre relacionar textos a seus contextos de produção e o

desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem (BRASIL, 2015). Isso significa dizer que, na área de Língua Portuguesa, as aulas precisam refletir acerca do uso da língua em contextos diversos, para que o aluno tenha acesso aos mais diferentes gêneros que permeiam as variadas situações de comunicação.

Como o processo de leitura é individual, a responsabilidade a ser assumida pela escola é muito importante, pois consiste em fazer com que as pessoas aprendam a ler corretamente, uma vez que aquelas que não conseguem realizar esse processo de maneira eficaz, ficam em desvantagem em relação aos demais (SOLÉ, 1998), devido ao fato de não adquirirem o domínio necessário em relação ao entendimento e à utilização dos gêneros para fins específicos.

Esse desafio é preocupante, pois as avaliações externas nos revelam um considerável número de estudantes com dificuldade de compreender, efetivamente, o que ler. Tal fato constitui uma contradição, pois a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Ensino Fundamental, cuja preocupação é formar leitores que desempenhem essas funções de maneira autônoma, estabelecendo inferências e questionamentos quanto à realidade que os cerca, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998).

Solé (1998) atribui esse problema à sequência metodológica ainda utilizada por muitos docentes para trabalhar a compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é feita de maneira ineficaz, orientando os alunos a ler um texto e a buscar nele informações explícitas, deixando de lado a compreensão textual, por intermédio da construção de inferências e de significados.

Assim, segundo a autora, seria necessária a adoção de estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades, por intermédio de metodologias que visem ativar o conhecimento prévio, esclarecer dúvidas, estabelecer objetivos de leitura e prever e fazer inferências, já que as estratégias de perguntas sobre o texto tendem a suplantar o ensino de leitura (SOLÉ, 1998).

Esse pensamento nos faz compreender que cabe à escola promover atividades de leitura que possibilitem o desenvolvimento da habilidade de compreensão textual, por meio da identificação de informações explícitas e da construção de inferências, promovendo a formação de leitores mais críticos.

Ela também precisa, em sua prática, facilitar o desenvolvimento da capacidade de se expressar e de se posicionar sobre uma temática, de acordo com o contexto de comunicação, visto que se trata de um processo ligado à compreensão textual, uma vez que, de acordo com os PCN para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, ao

término dessa etapa, o aluno deve compreender os textos orais e escritos, com os quais se defrontam, em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (BRASIL, 1998).

No mesmo sentido, para a BNCC, os campos de atuação devem contextualizar as práticas sociais de linguagem, considerando não só os novos gêneros como também as novas formas de produzir, de configurar e de disponibilizar, respeitando, inclusive as diferentes culturas que formam a sociedade brasileira (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a presente pesquisa intitulada *O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva Interacionista Sociodiscursiva*, apresenta-se como uma ferramenta pedagógica e metodológica que busca estabelecer estratégias de leitura que permitam à compreensão das informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto, de modo a possibilitar o aprimoramento da competência leitora dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

A escolha desse tema se deu, sobretudo, a partir da análise dos resultados obtidos pelos alunos de uma escola pública municipal de Fortaleza na avaliação externa realizada pelo SPAECE, referentes ao ano de 2016, que demonstraram que 90,3% dos alunos não apresentaram nível adequado de leitura para o 9º ano, o que demonstrou que um trabalho voltado para a leitura e compreensão de textos precisava ser realizado, a fim de desenvolver e aprimorar a competência leitora dos alunos, uma vez que, para Koch (2007, p. 12), a leitura trata “de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem os quais não é possível proficiência”.

As principais dificuldades encontradas durante a realização dessa pesquisa estavam relacionadas, primeiramente, ao fato de a escola apresentar um suporte material escasso, cuja variedade de temas e de autores de títulos era limitada, assim como inexistia uma quantidade de exemplares que contemplasse a todos os alunos da turma. Desse modo, optamos por trabalhar com os cordéis presentes no livro *Poesia com Rapadura*<sup>2</sup>, do poeta Bráulio Bessa<sup>3</sup>, que precisaram ser xerocopiados para os discentes.

Outro fator que dificultou a realização da pesquisa foi o fato de acontecer no mesmo período em que a rede municipal de ensino de Fortaleza passava por um momento de greve dos professores, pois, apesar da professora-pesquisadora não ter aderido ao movimento,

---

<sup>2</sup> Poesia com Rapadura: Livro de cordéis publicado em 2017, pelo poeta cearense Bráulio Bessa, em Fortaleza, através da editora CeNE. (Disponível em: <https://www.brauliobessa.com>)

<sup>3</sup> Bráulio Bessa: poeta cearense autor de cordéis que versam sobre os acontecimentos, os sentimentos e os valores humanos que caracterizam, sobretudo, o povo nordestino, recebendo, por conta disso e da grande repercussão de seus cordéis em forma de vídeo na internet, a denominação de “Embaixador do Nordeste na Internet”, do apresentador Jô Soares. (Disponível em: <https://www.brauliobessa.com>)

alguns alunos não compareceram a todos os encontros, fazendo com que seus dados não fossem levados em consideração no momento da análise dos dados coletados, uma vez que não participaram de todas as etapas do processo. Essas dificuldades, no entanto, não interferiram negativamente nos resultados da pesquisa, visto que a maior parte dos discentes da turma participou ativamente de todas as etapas.

Ao ser elaborada, a pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: o trabalho com as categorias de análise textual - contexto de produção e mecanismos enunciativos, apresentadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e propostas por Bronckart (2007) - pode contribuir para que os alunos consigam compreender as informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto, a partir da associação entre as informações explícitas e o conhecimento prévio que já possuem, de modo a perceber o posicionamento do autor e das outras vozes que aparecem no texto acerca do assunto tratado?

Assim, tendo em vista que a categoria contexto de produção compreende o momento em que se dá o processo de tessitura textual, assim como as características referentes ao autor e ao público para o qual se destina o texto, compreendemos que o trabalho com essa categoria de análise poderia contribuir para o ensino de leitura, uma vez que fornece informações que são essenciais para a compreensão textual mais crítica e analítica.

Do mesmo modo, entendemos que os mecanismos enunciativos, que compreendem as modalizações e as vozes que aparecem no texto, também poderiam contribuir para aprimorar a leitura e a compreensão por parte dos alunos, uma vez que apresentam elementos que deixam transparecer o posicionamento, as ideias e os valores defendidos pelo autor e pelas outras vozes que aparecem no texto, em relação ao conteúdo temático tratado.

Em vista disso, partimos da ideia defendida na Teoria da Relevância<sup>4</sup>, proposta por Sperber e Wilson (2001) de que, num processo de comunicação, a informação a ser apresentada precisa ser relevante, no sentido de que o receptor da informação deve estar familiarizado com o assunto, a fim de que consiga compreender, efetivamente, o que lhe foi transmitido. Os autores defendem que, quanto menos esforço o receptor da informação fizer para compreender a mensagem que lhe foi transmitida, maior será a relevância dessa informação e mais eficaz será a comunicação (SPERBER; WILSON, 2001).

---

<sup>4</sup> Teoria da Relevância: teoria pragmático-cognitiva que se baseia numa definição de relevância em dois princípios gerais: o Princípio Cognitivo, de que a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância; e o Princípio Comunicativo de que as locuções criam expectativas de relevância. Segundo essa teoria, as expectativas de relevância guiam o ouvinte na construção do significado, devido à sua previsibilidade e precisão. (SPERBER, D.; WILSON, D. Relevância: comunicação e cognição. 2ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001).

Essa familiaridade que o receptor da mensagem precisa ter com o assunto se dá através do conhecimento prévio que possui. Assim, quanto mais conhecimento ele possuir, maior será a probabilidade de sucesso no processo comunicativo. No caso das aulas de leitura, quanto mais familiarizado o aluno estiver com o assunto tratado no texto, maior será o sucesso que obterá com a leitura. Porém, caso os alunos não apresentem conhecimento suficiente para construir significados para o texto, cabe ao professor fazer uma ponte de conhecimentos, a fim de possibilitar e de facilitar a compreensão dos educandos.

Portanto, tendo como objetivo central o aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos, no sentido de possibilitar a eles a compreensão do posicionamento do autor e das outras vozes que aparecem no texto acerca do assunto tratado, utilizamos, para a elaboração das atividades interventivas da pesquisa, as categorias de análise textual do ISD – contexto de produção e mecanismos enunciativos –, propostas por Bronckart (2007), e como material para a realização da pesquisa os cordéis do poeta Bráulio Bessa.

Elencamos, como objetivos específicos, as seguintes prioridades, que consistem em ensinar o aluno a: identificar as vozes dos personagens que aparecem no texto, uma vez que constitui como relevante atribuir, corretamente, a autoria de um pensamento; perceber o posicionamento do autor e das outras vozes que podem aparecer no texto, acerca do assunto tratado, visto que existem posicionamentos, valores e ideologias que não se encontram explícitas na superfície textual; descobrir como as modalizações podem se articular em favor do conteúdo tratado nos cordéis estudados, revelando intenções e modos de pensar; construir inferências através da análise do posicionamento do autor e das modalizações presentes no texto.

Para alcançar nosso objetivo geral, utilizamos como modelo a pesquisa-ação, apresentada por Thiollent (1985), que apresenta uma sugestão de proposta interventiva em sala de aula com a participação da professora no processo. O material utilizado para a realização da intervenção constituiu-se de textos de Literatura de Cordel, uma vez que consiste em um gênero que trata de temas relacionados ao cotidiano, aos valores, à cultura e aos sentimentos que permeiam uma sociedade, assim como uma linguagem que facilita a compreensão de leitores de diferentes níveis de aprendizagem.

Para a elaboração das aulas interventivas, tivemos como base os conhecimentos, apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acerca da Sequência Didática (SD). Porém, como a turma apresentava dificuldades em interagir com o texto, precisamos fazer uma adaptação da SD, a fim de que os educandos tivessem as condições e os conhecimentos mínimos necessários para trabalhar com os textos da pesquisa.

Realizamos, também, uma pesquisa acerca de trabalhos realizados com o gênero cordel em sala de aula, de modo a justificar a relevância de sua abordagem em contexto escolar. Os objetivos desses trabalhos, assim como sua contribuição como importante ferramenta pedagógica para o ensino de leitura estão descritos no primeiro capítulo desta pesquisa.

Assim, nosso trabalho ficou dividido em quatro capítulos, sendo que o primeiro apresenta uma discussão acerca do trabalho com a Literatura de Cordel em sala de aula, abordando sobre a importância de trazer esse gênero para o contexto escolar. O segundo capítulo, por sua vez, apresenta o aporte teórico que serviu de base para a elaboração da pesquisa interventiva e traz informações acerca do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2007); da Teoria da Relevância, proposta por Sperber e Wilson (2001); do conceito e da origem da Literatura de Cordel aqui no Brasil, com abordagens de Diegues Júnior (1975), Liêdo Maranhão (1976), Mark Curran (1998) e Pinheiro e Lúcio (2001); das concepções de leituras vigentes sob a visão de Smith (1989/2003), Goodman (1973), Beaugrande e Dressler (1983), Dell Hymes (1967) e Leurquin (2001); e das abordagens acerca do trato com leitura em sala de aula sob a perspectiva de Kleiman (2011) e Smith (2003).

No terceiro capítulo, por sua vez, apresentamos os apontamentos acerca da Sequência Didática, que serviu de modelo para a elaboração, adaptada, de uma sequência de aulas interventivas de leitura, assim como descrevemos a metodologia utilizada em cada etapa da pesquisa. Em seguida, no quarto capítulo, analisamos os resultados apresentados pelos alunos no decorrer da realização das aulas interventivas e apresentamos os dados coletados, através da média aritmética dos percentuais obtidos, fazendo uma comparação entre a atividade inicial (diagnóstica) e a atividade final (avaliativa). Por fim, discorremos acerca das conclusões a que chegamos a partir da análise dos dados apresentados pelos alunos no decorrer das aulas interventivas.

Podemos perceber que a presente pesquisa abordou aspectos referentes à leitura, tendo como objetivo principal o desenvolvimento de um leitor autônomo e crítico, capaz de construir sentidos para os textos, assim como a superação das dificuldades que dizem respeito ao processo de compreensão, a partir da relação existente entre as informações presentes no texto, seu conhecimento prévio e o contexto de produção, por meio da construção e inferências.

Acreditamos, portanto, que é a partir de experiências significativas como essas que os estudantes passam a ter a oportunidade de desenvolver o gosto pelo hábito da leitura,

visto que percebem que são capazes de estabelecer relações, criar significados, questionar e analisar um dado texto e que também são responsáveis pelo processo de criação de sentido, tornando-se, dessa maneira, leitores autônomos, críticos e atuantes na sociedade.

O capítulo a seguir nos apresentará as justificativas para o trabalho com o gênero cordel em sala de aula e nos mostrará a importância dos textos do cordelista Bráulio Bessa como uma opção.

## **2 O CORDEL EM SALA DE AULA**

A Literatura de Cordel constitui um gênero textual literário que apresenta características favoráveis ao trabalho com leitura na escola. Dentre as características que configuram esse gênero e que contribuem para o entendimento dos textos que o compõem, podemos citar a linguagem acessível a leitores de diferentes níveis de aprendizagem, a abordagem de temas retirados do cotidiano, que aproxima o conhecimento do leitor às ideias que são apresentadas no texto e a apresentação de uma estrutura que apresenta rimas em sua configuração, o que facilita a memorização e o entendimento do leitor em seu contato com o texto.

Em vista disso, este capítulo tem o objetivo de apresentar justificativas para o trabalho com o cordel em sala de aula, uma vez que, devido ao seu modo de composição, é compreendido de um modo mais claro por aqueles que o leem, o que pode contribuir para o letramento literário dos educandos.

No seu percurso, teceremos algumas considerações acerca do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos que regulam o ensino na Educação Básica, acerca do trabalho com gêneros textuais em sala de aula; discutiremos a respeito da Literatura de Cordel como patrimônio cultural; teceremos algumas considerações sobre o Cordel como instrumento de alfabetização e letramento literário e, por fim, abordaremos sobre o trabalho com a Literatura de Cordel em sala de aula e apresentaremos o trabalho com os cordéis do poeta Bráulio Bessa como opção.

### **2.1 O trabalho com gêneros textuais de acordo com os PCN e a BNCC**

No final da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), chamaram atenção para a importância do ensino de língua por meio dos gêneros, uma vez que se constituem como possibilidades de manifestação da comunicação humana em situações diversas. Os estudos apresentados nesses documentos foram fundamentados na noção de gênero do discurso proposta por Bakhtin (2003, p.262), que os caracterizou como “tipos relativamente estáveis”, dada sua maleabilidade e capacidade de adaptação às mudanças ocorridas nas diversas maneiras de se comunicar na sociedade.

Tais mudanças dizem respeito às modificações realizadas na estrutura de gêneros já existentes e no surgimento de novas formas de se expressar, em função do contexto sociocultural e do propósito comunicativo, o que nos leva a concluir que o trabalho com gêneros deve ser pautado no uso, a fim de que a construção de significados aconteça de uma forma mais significativa para o aluno.

Por essa perspectiva, percebe-se a importância que os PCN atribuem ao ensino voltado para o desenvolvimento da linguagem, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998, p.18), “pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível dos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas”. Desse modo, o referido documento considera que a linguagem se concretiza em diferentes práticas de comunicação, sendo que cada situação comunicativa exige uma linguagem adequada que se manifesta através dos gêneros textuais, tornando o trabalho em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, sob essa perspectiva, muito relevante, uma vez que possibilita o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos educandos.

Ao tratar do papel da escola na realização de trabalhos que estimulem o aluno a colocar em prática o que aprendeu, Brandão (2007) afirma que cabe à escola fazer com que os gêneros sejam conhecidos pelos alunos, aprimorando sua prática, ressaltando a importância do papel desempenhado pelo trabalho com gêneros para o aprimoramento das práticas sociais de comunicação dos alunos e para o acesso deles a conhecimentos oriundos de áreas diversas do saber, possibilitando, assim, sua formação enquanto leitor autônomo e cidadão crítico.

Ao pensar em situações concretas de aprendizagem, os PCN sugeriram os gêneros que poderiam ser trabalhados pela escola durante as aulas de leitura. A partir das opções apresentadas, podemos perceber a presença do cordel como gênero literário pertencente à linguagem oral, dentre as opções de trabalho em sala de aula, o que justifica sua relevância no processo de ensino de leitura, uma vez que, por ser instrumento de expressão popular e apresentar uma linguagem mais acessível, possibilita o desenvolvimento de competências e de habilidades que nortearão a formação de leitores mais participativos e críticos.

Quadro 1 - Gêneros sugeridos para leitura

<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cordel</b>, causos e similares</li> <li>• Texto dramático</li> <li>• Canção</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto</li> <li>• Novela</li> <li>• Romance</li> <li>• Crônica</li> <li>• Poema</li> <li>• Texto dramático</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comentário radiofônico</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Debate</li> <li>• Depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Editorial</li> <li>• Artigo</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Carta do leitor</li> <li>• Entrevista</li> <li>• Charge e tira</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposição</li> <li>• Seminário</li> <li>• Debate</li> <li>• Palestra</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbetes enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>• Relatório de experiências</li> <li>• Didático (textos, enunciados de questões)</li> </ul>
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propaganda</li> </ul>	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propaganda</li> </ul>

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Como podemos perceber, existe uma variedade de gêneros sugeridos para o trabalho com leitura em sala de aula, porém, faz-se necessário ressaltar que todo trabalho com gêneros deve ser pautado em um planejamento anterior, a fim de que se tenham claros os objetivos que se desejam alcançar e, conseqüentemente, uma maior eficácia e maior qualidade no processo de ensino.

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004, p. 69) afirmam que, ao se trabalhar com gêneros, é preciso a aplicação de uma didática que objetive atingir finalidades específicas no processo de aprendizagem, pois, segundo os autores “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para saber compreendê-lo, para melhor produzir na escola ou fora dela”, ou seja, deve existir um caminho a ser percorrido até que a aprendizagem se efetive, caminho esse que pode ser trilhado através de uma sequência de atividades a que os autores chamaram de *Sequência Didática*.

Essa sequência precisa apresentar atividades que permitam ao aluno reconhecer o gênero a ser trabalhado, no que diz respeito à apresentação de suas características estruturais, do tipo de linguagem empregada, das possíveis intencionalidades de uso e do público a que se dirige para que, dessa maneira, o leitor consiga ter um olhar mais crítico e analítico acerca do texto que será estudado.

Como forma de garantir a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem aos alunos pertencentes às redes pública e privada, o Ministério da Educação elaborou, em 2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica.

Trata-se de uma atualização dos parâmetros contidos nos PCN, na tentativa de direcionar a educação brasileira com vistas à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ou seja, de unificar os conteúdos que serão ministrados nas aulas de escolas do ensino público e privado, numa tentativa de diminuir a disparidade existente no desempenho dos alunos de ambas instituições de ensino (BRASIL, 2015).

Segundo esse documento, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como eixo norteador as práticas de linguagem, contemplando os seguintes aspectos: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Apesar de ser um novo documento de referência, a BNCC manteve o foco central no ensino de Língua Portuguesa: o texto. Assim como manteve a concepção enunciativo-discursiva de se pensar o texto, levando-se em conta o contexto de produção, com o fito de propiciar o desenvolvimento de habilidades de leitura nos educandos e de abandonar a perspectiva de se trabalhar apenas os aspectos estruturais dos gêneros, uma vez que estes se comportam como articuladores das práticas de uso da linguagem e precisam ser trabalhados em sua totalidade.

O documento afirma ainda que a aprendizagem se dá por meio da organização das habilidades de análise e sugere que, no processo de construção de significados dos textos, os

alunos sejam levados a refletir acerca das características e dos fatores que contribuíram para sua tessitura, como o momento em que o texto foi construído, quer dizer, seu contexto de produção, o gênero escolhido para transmitir a informação em virtude de um objetivo pré-definido e a presença, ou não, de elementos não-verbais, de modo a possibilitar um aprendizado mais efetivo (BRASIL, 2015).

Assim, a BNCC sugere que a prática voltada para o ensino de Língua Portuguesa leve em consideração o letramento oriundo de diversas mídias e linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, de modo a permitir que, além da valorização das culturas tradicionais, o universo do popular também faça parte dos suportes de ensino de Língua Portuguesa.

Sob essa perspectiva, o trabalho com o gênero textual cordel apresenta-se como relevante, uma vez que reflete o conhecimento não só da cultura considerada erudita, mas, essencialmente, da cultura popular, tornando o aluno participante da construção de significados para o texto. Ademais, esse gênero constitui-se como um rico suporte para o letramento literário dos educandos, uma vez que possibilita seu contato com uma possibilidade específica de expressão do pensamento em função de um objetivo determinado.

A seção a seguir nos apresentará o cordel como patrimônio cultural do Brasil, ressaltando sua importância como instrumento de aprendizagem.

## **2.2 A Literatura de Cordel como patrimônio cultural do Brasil**

De acordo com o Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, segundo informações apresentadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), entende-se como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a dados memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”. Assim, nessa perspectiva, a ideia de patrimônio estaria ligada à noção de conjunto, de agrupamento de manifestações e ao valor por ele apresentado ao público local.

No entanto, no artigo 216 da Constituição Federal de 1988, o conceito de patrimônio foi ampliado e passou a designar os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à nação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Percebemos, assim, que a ideia de patrimônio cultural deixou de ser associada apenas à noção de conjunto e passou a ser

associada a manifestações, também, individuais, desde que fossem representativas da sociedade brasileira em sua pluralidade étnica e cultural, tornando relevante a abordagem, em sala de aula, acerca do patrimônio cultural do seu lugar de origem, uma vez que apresenta, em sua constituição, aspectos referentes à história, à cultura e à identidade de um povo.

Nessa perspectiva, o trabalho com cordel em sala de aula consiste em um importante instrumento de ensino, uma vez que esse gênero textual se tornou patrimônio cultural do Brasil, em 19 de setembro de 2018, em reunião realizada no Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. A decisão do tombamento foi aprovada, por unanimidade, pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural – órgão colegiado de decisão máxima do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), após pedido encaminhado pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), desde 2010.

Sobre esse fato, o professor pesquisador cearense Oswald Barroso afirmou que “O país está reconhecendo que o povo não é qualquer coisa, que suas tradições são importantes” - em entrevista concedida ao jornal Diário do Nordeste, na edição do dia 19 de setembro de 2018 -, o pensamento do pesquisador foi confirmado pelo IPHAN no seguinte trecho: “o patrimônio cultural de um povo é formado pelo conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos”, apresentando a visão de que a cultura de um país se dá a partir das manifestações artísticas de seu povo.

Desse modo, o trabalho com esse gênero, em sala de aula, constitui uma experiência rica de aprendizagem para o educando, uma vez que reúne, em seus textos, uma diversidade cultural, já que as temáticas abordadas podem abranger desde os fatos históricos da Europa medieval aos acontecimentos contemporâneos da sociedade local, fato que pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico do educando durante as aulas de leitura que utilizem como suporte o gênero cordel.

A seguir, discutiremos acerca do cordel como instrumento de alfabetização e de letramento literário, justificando sua relevância do trabalho com esse gênero em sala de aula.

### **2.3 O Cordel como instrumento de alfabetização e de letramento literário**

De acordo com a BNCC, o ensino de Língua Portuguesa deve valorizar a diversidade de conhecimentos que compõem o ambiente escolar, de modo a possibilitar uma maior participação do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como base a utilização de gêneros diversos que contemplem as mais variadas situações de comunicação a

fim de que, dessa maneira, possam se desenvolver as habilidades necessárias aos educandos que os permitam se comunicar adequadamente em diferentes contextos (BRASIL, 2015).

Por essa perspectiva, trabalhar com estratégias de leitura que visem o desenvolvimento crítico dos educandos, tendo como base textos do gênero cordel, apresenta-se como uma importante estratégia de ensino, uma vez que reúnem, em seus exemplares, temas de cunho reflexivo, instrutivo, informativo, de entretenimento, entre outras abordagens, que permitem uma visão mais ampla dos alunos acerca da tessitura textual.

No que diz respeito às pesquisas realizadas acerca da utilização da Literatura de Cordel em sala de aula como instrumento facilitador do aprendizado, percebemos a importância que esse gênero apresentou na alfabetização de trabalhadores rurais, uma vez que seus textos apresentavam temáticas que faziam parte do conhecimento de mundo dos aprendizes e possuíam uma linguagem acessível a essa parcela da população, que não tinha acesso ao ensino praticado nas escolas tradicionais da educação básica.

Em sua tese *A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes*, no intuito de justificar a importância do trabalho com Literatura de Cordel em sala de aula, Araújo (2007) apresentou o cordel como um instrumento com o qual se alfabetizava o povo do sertão, dada a importância que os textos desse gênero apresentavam para uma parte da população que precisava ter um mínimo de letramento, a fim de que realizassem seu trabalho com eficácia.

Para alcançar seu objetivo, que era justificar a importância do cordel como instrumento de alfabetização, Araújo (2007) realizou algumas entrevistas, com o intuito de perceber a significação atribuída ao cordel para aqueles que tiveram acesso à leitura, tendo o cordel como material utilizado na aprendizagem.

Numa das entrevistas realizadas por Araújo (2007), o cordelista Horácio Custódio de Sousa afirmou que, no desejo de ler os cordéis da época, aproveitou os nove meses de aula que seu pai teve condições de dar e que, a partir de então, “desarnou” lendo cordel, pois as rimas, a metrificacão e a oraçãõ dos mesmos o deixaram fascinado. Tal fato demonstra que a utilização desse gênero textual pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para a formaçãõ de uma pessoa letrada, dada a acessibilidade da linguagem, a estrutura do texto com rimas, que facilita a memorizaçãõ, a existênciã de uma métrica, que garante a sonoridade e a musicalidade do texto; e a abordagem de temas diretamente ligados ao cotidiano do aprendiz.

Outro aspecto positivo no trabalho com cordéis faz referênciã ao respeito às diferençãs, ao fato de trazer para a sala de aula, pelo menos num primeiro momento, textos cujas temáticas retratem o universo dos aprendizes, como forma de possibilitar sua inserçãõ

no processo de ensino e de aprendizagem, o que coincide com a proposta apresentada por Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, em que apresenta a educação como uma prática que deve respeitar educando e educador como sujeitos históricos produtores de conhecimento (FREIRE, 2002), ou seja, como agentes ativos na construção dos conhecimentos adquiridos.

Sob essa perspectiva, a leitura de cordéis configura-se, também, como instrumento de alfabetização, uma vez que apresenta, em seus escritos, um tipo de sabedoria que é fruto da observação do poeta acerca da realidade, contribuindo, assim, para atrair o aprendiz para o trabalho com textos desse gênero, uma vez que, desse modo, consegue se identificar com os temas tratados, facilitando sua aprendizagem. Sobre esse assunto, Campos (1977, p. 62) afirma que:

O tipo de sabedoria que parece atrair os chamados poetas populares é justamente o da esperteza, a inteligência extremamente aguçada – inteligência como fator de adaptação do indivíduo ao meio ou a situações difíceis – capaz de vencer questões aparentemente impossíveis de serem vencidas pelo ser humano.

Essa capacidade de adaptação do sertanejo a situações inerentes ao ambiente e ao contexto social em que vivem, gerando um tipo de conhecimento que não aparece registrado nos livros didáticos, aproxima o poeta do leitor de cordel, por meio da existência de uma sintonia entre o pensamento do leitor e o pensamento do autor, o que facilita a identificação da mensagem transmitida no texto e vai de encontro à proposta apresentada pela BNCC (2015), de respeito à diversidade e à pluralidade de conhecimentos existentes na sala de aula.

Tal proposta confirma o que já havia sendo praticado na alfabetização de trabalhadores rurais, por exemplo, que, para terem acesso ao conhecimento e à participação efetiva na sua cultura local, tiveram, como material de leitura, os cordéis que traziam à tona seu universo e um tipo de sabedoria que, de acordo com Campos (1977, p. 65), “já nasce com o indivíduo”, tornando-os ativos no processo de aprendizagem.

Desse modo, segundo o autor, “consideramos o folheto popular magnífico ponto de partida para uma abordagem vitoriosa no terreno da educação, na zona rural nordestina, por ser também uma verdadeira amostra dos valores regionais” (CAMPOS, 1977, p. 66). Por outro lado, o trabalho com a leitura de cordéis também pode ser estendido à sala de aula de escolas de grandes regiões urbanas, uma vez que se apresenta como fonte de registro da cultura de uma região, que possibilita uma discussão acerca dos valores neles apresentados, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade e do letramento dos educandos.

Segundo Street (2003), o letramento compreende as práticas sociais de escrita, os processos de interação e as relações de poder oriundas da utilização da escrita em contextos diversos e através de meios determinados. Assim, considera-se letrada a pessoa que consegue, a partir de um propósito definido e do público que se deseja alcançar, expressar seus pensamentos, sentimentos ou opiniões, utilizando o suporte mais adequado. Da mesma forma, considera-se letrado o indivíduo que consegue construir sentidos para textos de determinado gênero, através da associação entre o conteúdo do texto, o contexto em que se deu sua produção e circulação e o estilo da pessoa que o escreveu.

Levando-se em consideração que a existência de textos de gêneros diversos, tecidos em virtude de propósitos específicos, podemos entender que existem variados tipos de letramento. Porém, o tipo que interessa nessa pesquisa, refere-se ao letramento literário que, de acordo com Cosson (2009, p. 67), consiste no “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Em outras palavras, compreende a capacidade de se analisar a linguagem literária, levando-se em consideração o estilo de escrita utilizado, para se construir sentidos para o texto.

Esse tipo de letramento, segundo Souza e Cosson (2011) requer que o leitor mantenha-se atualizado, a fim de que tenha condições de compreender o universo literário presente no texto a ser estudado, analisado ou, simplesmente, apreciado. Assim, para que a compreensão aconteça de maneira efetiva, faz-se necessário que a prática escolar permita ao aluno identificar quem e quando fala, o que fala, como fala, para que fala e para quem fala (SOUZA; COSSON, 2011) e cabe ao professor buscar estratégias que favoreçam à identificação desses elementos para que a construção de sentidos se efetive de modo mais qualitativo.

Ainda de acordo com os autores, o letramento literário constitui um tipo diferente de letramento, uma vez que a literatura ocupa lugar único em relação à linguagem, através da utilização da linguagem conotativa que proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, uma vez que estabelece o contato do leitor com as mais diferentes formas de dizer, levando-se em consideração a norma padrão da língua e, por isso, precisa da escola para se concretizar, visto que demanda um processo educativo (SOUZA; COSSON, 2011), já que a simples leitura de textos literários, sem uma reflexão, não é garantia de aprimoramento do letramento literário dos alunos.

A necessidade da intervenção da escola no processo de letramento literário dos educandos decorre de uma característica que é inerente aos textos literários: “tornar o mundo

compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Isso significa dizer que, por meio da associação entre as palavras e os possíveis sentidos que elas podem adquirir em determinado contexto, a literatura é capaz de descrever o mundo e compreender, adequadamente, os sentidos que um texto literário pretende apresentar o que consiste numa tarefa que precisa, pelo menos no início, da intervenção do professor em sala de aula, de modo a facilitar a identificação, por parte dos alunos, das nuances que colaboram para a tessitura de sentidos para um texto, pois, segundo Cosson (2006a, p. 16),

[...] a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita pela matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos.

Tendo em vista o caráter reflexivo que a literatura apresenta, para que a prática de ensino de leitura de textos literários aconteça de forma adequada é preciso que, segundo Soares (1999), o contexto social, as atitudes e os valores apresentados nos textos correspondam ao ideal de leitor que se deseja formar. Portanto, faz-se necessário uma seleção prévia dos textos que se pretende trabalhar, levando-se em consideração o contexto no qual estão inseridos os educandos e o nível de letramento que se pretende que eles alcancem para, assim, promover o aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos.

Uma vez que a Literatura de Cordel constitui um gênero literário que pode ser utilizado como suporte para a expressão de pensamentos, de sentimentos, de opiniões, de fatos e de assuntos diversos, entendemos que ela pode contribuir para o letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental, pois através da análise dos elementos que colaboraram para sua tessitura, como a situação de produção, o autor, o que se pretende expressar, o público que se deseja atingir e como se transmite a mensagem, o aluno terá condições de ter uma visão mais ampla acerca das possibilidades de sentido que esse tipo de texto apresenta.

Nessa perspectiva, Lima (2016) em sua dissertação *Letramento literário através dos cordéis: um caminho possível na educação de jovens e adultos*, objetivou investigar o uso do gênero textual cordel como instrumento possível de contribuir para a motivação e a formação crítica e cidadã dos alunos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Para isso, desenvolveu uma sequência básica de atividades norteada pelas propostas de Cosson (2012), acerca do letramento literário e utilizou-se do cordel como recurso didático,

por se tratar de um gênero muito próximo da realidade do povo nordestino, que apresenta uma linguagem mais acessível e aborda temas mais recorrentes do cotidiano.

Ao término da pesquisa, Lima (2016, p. 85) concluiu que o letramento literário permitiu que as aulas se desenvolvessem sob a perspectiva do modelo interacional, formando leitores motivados e críticos, uma vez que “os alunos passaram a ser construtores e interlocutores do conhecimento e não meros expectadores da língua, propiciado por uma nova percepção de ler e entender o mundo a partir da leitura e da discussão de textos”, o que constituiu um avanço considerável no desempenho dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que, segundo o autor, é uma modalidade constituída por alunos que apresentam defasagem escolar e relutam para superar suas dificuldades.

Diante do exposto, compreendemos que a Literatura de Cordel apresenta-se como instrumento de formação de leitores mais críticos, uma vez que, dada a linguagem acessível aos mais diferentes níveis de aprendizagem, ao seu universo temático abrangente, que reflete a realidade local, principalmente do povo nordestino e a uma estrutura em forma de poema que contém métrica e rimas que favorecem a memorização, insere o educando no processo de construção e significados para o texto.

Logo adiante, apresentaremos a justificativa para o trabalho com os cordéis do poeta Bráulio Bessa em sala de aula, abordando a maneira como o autor desenvolve as temáticas abordadas em seus textos.

#### **2.4 O Cordel em sala de aula e Bráulio Bessa como uma opção**

Se, por um lado, de acordo com Campos (1977, p. 67), “os folhetos populares obedecendo a inteligente orientação didática, poderiam se tornar veículo de inestimável valor para levar ao trabalhador ensinamentos”, de modo a orientá-los acerca de sua rotina diária, por outro lado, eles também podem servir de instrumento para o desenvolvimento do senso crítico dos educandos, uma vez que a diversidade de assuntos abordados abrange desde os fatos históricos e as lendas populares, até os acontecimentos que permeiam a sociedade e ainda oferece um aparato de possibilidades para discussão em sala de aula, o que diminui a disparidade existente entre o conhecimento prévio do aluno e as novas informações a eles apresentadas.

Nessa perspectiva, Pinheiro e Lúcio (2001, p. 56) fazem a seguinte observação acerca das intencionalidades de escrita de cordéis:

A Literatura de Cordel, ao longo de sua história, tem sido instrumento de lazer, de informação, de reivindicações de cunho social, realizadas, muitas vezes, sem uma intencionalidade clara. Mais recentemente, podemos apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes em nossa sociedade.

Essa diversidade de temas e de intenções que permeiam os cordéis, permitem-nos desenvolver, em sala de aula, estratégias de leitura que visam ao aprimoramento do senso crítico dos alunos, dada a facilidade que eles apresentam de se identificar com os temas propostos, uma vez que foram coletados do cotidiano da nossa sociedade.

Além da abordagem de temáticas sociais, o cordel também traz, em seus textos, assuntos relativos à cultura de um modo geral, seja ela popular, através da narração das espertezas e malandragens de personagens como João Grilo e Pedro Malasartes, por exemplo, e de acontecimentos fantásticos como a viagem de São Saruê, de Manuel Camilo dos Santos; ou históricos, como os folhetos que narram o percurso de personalidades como Padre Cícero, Antônio Conselheiro e Tancredo Neves, possibilitando ao aluno um diálogo com outras disciplinas e o acesso à história do local em que vive. Sobre essa característica, Curran (1998) afirma que o cordel mistura fato e ficção e que, por isso, entre outras características, contribui para informar, divertir e ensinar, o que facilita o processo de apreensão de significados e de compreensão.

Em relação ao trabalho com o cordel em sala de aula, Pinheiro e Lúcio (2001, p.81) declaram que “qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular”, o que significa dizer que a metodologia utilizada precisa favorecer o diálogo com a cultura da qual o cordel é originário, pautada numa experiência que envolva os alunos e a comunidade escolar como um todo.

Assim, o trabalho precisa partir tanto dos conhecimentos prévios e das experiências dos alunos, como da leitura dos folhetos para, em seguida aventurar-se na análise dos assuntos neles abordados, se o objetivo maior for o desenvolvimento de uma leitura crítica e significativa.

Ainda segundo Pinheiro e Lúcio (2001), o cordelista geralmente narra fatos que são contemporâneos à sua vida e que, ao trabalhar com textos desse gênero em sala de aula, é importante que o professor se interesse em fazer com que o educando perceba como o poeta se posiciona diante da história, a fim de não transformar o folheto em um mero relato jornalístico, o que vai de encontro à proposta de trabalho com leitura apresentada pela BNCC

para as aulas de leitura, que é contribuir para que o aluno seja capaz de construir significado através da inter-relação estabelecida entre as diversas áreas do saber (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, Santos (2016), do curso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), campus Currais Novos, em sua dissertação *A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária*, objetivou utilizar a literatura popular e erudita como instrumento para a melhoria na formação leitura dos alunos, por considerar a linguagem da poesia popular e de tradição erudita instigadoras e propícias para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos.

Para isso, a autora desenvolveu seu trabalho no formato metodológico da pesquisa-ação de Thiollent (2011) e realizou oficinas a partir de estudos acerca do letramento literário de Cosson (2007). Por utilizar o cordel como suporte para a realização de suas oficinas em sala de aula, a autora considerou os apontamentos de Pinheiro (1995) e de Pinheiro e Marinho (2012).

A pesquisa realizada concluiu que as oficinas de leitura utilizadas foram eficazes e pertinentes uma vez que, segundo a autora, serviram para a aproximação dos alunos entre si e para a melhora na compreensão e na fruição do texto de linguagem popular e erudita, o que reitera a relevância do trabalho com literatura de cordel para o aprimoramento da compreensão dos alunos nas aulas de leitura.

Com o objetivo de evidenciar a importância da literatura de cordel enquanto instrumento de leitura que desvenda os múltiplos sentidos de um texto, Souza (2017), em sua dissertação *Os textos cordelísticos no 9º ano do Ensino Fundamental II: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos Círculos de Leitura*, publicada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), unidade do PROFLETRAS em Campo Grande, propôs abordagens teórico metodológicas acerca do trabalho com literatura de cordel a partir do desenvolvimento de círculos de leitura, conforme os apontamentos de Cosson (2014). A escolha do cordel, segundo a autora, deveu-se ao fato de essa literatura popular estar praticamente ausente na sala de aula.

Ao analisar os dados coletados, Souza (2017) concluiu que o trabalho com o poema de cordel, visto por ela como um dos elementos mais fortes da cultura nordestina, ganhou uma atenção especial, visto que, ao proporcionar ressignificações acerca da exterioridade da linguagem em seus contextos de produção, contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos educandos participantes da pesquisa.

Ainda sobre as pesquisas realizadas com o gênero cordel, Fernandes (2016), em sua dissertação *O uso da Literatura de Cordel no Ensino Fundamental (anos finais): proposta de material didático*, publicada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), outro campus do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), objetivou identificar e analisar as estratégias utilizadas na escola para o ensino de cordel, a fim de produzir um caderno com sugestões de atividades a serem aplicadas durante o ano letivo, de modo a fazer com que os alunos fossem motivados a assumir uma postura de valorização da cultura nordestina.

Para alcançar seu objetivo, Fernandes (2016) utilizou como base os livros *Acorda Cordel na Sala de Aula*, de Viana (2010); *Lições de Gramática em Versos de Cordel*, de Viana (2012) e *O Cordel no Cotidiano Escolar*, de Pinheiro e Marinho (2012).

Ao término da pesquisa, Fernandes (2016) concluiu que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer sobre o uso da literatura de cordel na escola e descobrir a importância que os educandos passaram a atribuir a esse tipo de literatura, uma vez que ampliaram seu repertório de leitura e desenvolveram o prazer de ler textos, o que reitera a relevância do trabalho com textos desse gênero em sala de aula, já que servem de suporte para a iniciação dos educandos no desenvolvimento do seu letramento literário.

Como podemos perceber, os trabalhos anteriores buscaram desenvolver a competência leitora dos alunos através da leitura de textos do gênero cordel, utilizando como aporte metodológico os Círculos de Leitura, propostos por Cosson (2007; 2012; 2014), com exceção do último trabalho, que visou estimular a valorização da cultura nordestina por parte dos educandos e produzir um material didático, a partir dos resultados obtidos.

Nossa pesquisa, porém, teve a finalidade de possibilitar ao aluno a identificação das informações que estão na parte mais profunda dos textos do gênero cordel, de modo a permitir que ele desvende o implícito presente nas entrelinhas e o posicionamento do autor e das outras vozes que aparecem no texto acerca do assunto, contribuindo, dessa forma, para uma leitura mais crítica e de mais qualidade.

Para tanto, optamos por trabalhar com os textos do cordelista Bráulio Bessa, uma vez que estimulam uma análise e uma reflexão maior por parte do leitor, em relação ao que está representado e decidimos ter como base metodológica as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), apresentadas por Bronckart (2007), no tocante ao trabalho com o contexto de produção e com o aspecto enunciativo dos textos.

Nascido em Alto Santo, no interior do Ceará, Bráulio Bessa começou a escrever seus primeiros cordéis aos 14 anos, inspirado nos textos do cordelista Patativa do Assaré.

Reconhecido em todo o Brasil, Bessa ganhou visibilidade em 2012, ao criar uma página na internet para divulgar seu trabalho, através da publicação de vídeos em que recitava os cordéis produzidos sobre o Nordeste.

Como seus textos costumam refletir acerca dos valores, dos afetos, dos anseios, dos sentimentos e dos acontecimentos que permeiam a sociedade, alguns de seus vídeos alcançaram mais de cem milhões de visualizações, o que também lhe garantiu uma participação semanal no programa *Encontro*, da apresentadora global Fátima Bernardes, aumentando ainda mais sua popularidade. Segundo a apresentadora, “O Bráulio mexe com nossas memórias, nossos sentimentos, faz aflorar o melhor da gente”, justificando o fato de seus cordéis serem admirados por um grande quantitativo de pessoas.

Um diferencial, apresentado pelo autor na escrita de seus cordéis, é o fato de empregar uma linguagem que, embora um pouco mais refinada para textos desse gênero, caracterizado, principalmente pelo registro de expressões nordestinas orais em sua composição, a apreciação de suas composições acontece por pessoas de diferentes níveis de letramento, uma vez que a compreensão da mensagem transmitida aconteça pela aproximação de seu público com os temas tratados.

Além do mais, os cordéis de Bráulio Bessa não apresentam uma forma fixa de composição, visto que a preocupação maior do poeta é com a mensagem a ser transmitida e com a reflexão provocada nas pessoas que têm acesso a suas produções, o que, de certa forma, chama a atenção de seus expectadores/leitores. Outro fator que incentiva o interesse do público consiste no fato de seus cordéis serem recitados, prática que possibilita ao autor dar vida e sentido ao que escreveu, gerando no público uma identificação maior com o tema tratado.

Vale ressaltar, ainda, que outras características marcantes nos cordéis do autor consiste na presença da intertextualidade, dada a habilidade que ele apresenta de trazer, para seus cordéis, conhecimentos advindos de outras áreas do conhecimento e citações que nos remetem a figuras importantes que foram capazes de nos trazer ensinamentos preciosos através do exemplo de vida que deram; assim como a caracterização que o poeta faz acerca do Nordeste.

O cordel a seguir, cujo título não foi mencionado no livro *Poesia com Rapadura*, retrata bem algumas das características presentes nas produções de Bráulio Bessa:

Um sorriso no rosto contagia,  
e enfeita muito mais que maquiagem  
que depois de usar vem a lavagem

e a beleza se escorre pela pia.  
 Diferente da verdadeira alegria  
 que é obra de Deus, esse pintor  
 que enfeita nossa alma de amor,  
 muitas vezes paro, penso e analiso:  
 se o tempero da vida é o sorriso,  
 vou sorrindo pra vida ter mais sabor.

Charlie Chaplin, nosso gênio adorado  
 disse algo para o mundo refletir:  
 que um dia vivido sem sorrir  
 é de fato um dia desperdiçado.  
 Não precisa ficar mal-humorado,  
 enfrentando um desafio ou uma dor,  
 um sorriso é sempre superior.  
 Como Chaplin, também deixo meu aviso:  
 se o tempero da vida é o sorriso  
 vou sorrindo pra vida ter mais sabor.  
 (BESSA, 2017, p. 123)

Percebemos que o cordelista, em seu texto, apresenta uma reflexão sobre a importância do sorriso na vida das pessoas. Segundo o autor, a pessoa que não se deixa levar pelos problemas do dia a dia e que procura encarar as dificuldades, mostrando sempre um sorriso no rosto, além de tornar sua vida mais leve e feliz, torna-se uma pessoa verdadeiramente bonita, sem precisar dos artifícios da maquiagem para alcançar esse objetivo.

No verso “muitas vezes paro, penso e analiso”, Bessa demonstra que seus conhecimentos são fruto da observação e do que aprendeu em seu dia a dia, o que, de acordo com Campos (1977), já citado anteriormente, constitui um saber que já nasce com o indivíduo e que o cordelista transpôs para seu livro com o intuito de gerar uma reflexão no leitor. Essa característica, de trazer para seus textos conhecimentos oriundos de sua observação da realidade, possibilita ao leitor uma maior facilidade de compreensão, uma vez que as chances dos educando se identificarem com temas desse tipo é maior.

Ao citar Charlie Chaplin, o poeta demonstra que, além dos conhecimentos que são frutos de suas experiências, o cordelista apresenta conhecimentos oriundos de culturas diferentes e que são encontrados em outros suportes de comunicação, possibilitando, dessa maneira, que o aluno perceba a presença da intertextualidade, no momento em que cita o pensamento do artista nos versos: “que um dia vivido sem sorrir / é de fato um dia desperdiçado” e conclui que, além da voz do autor, os textos são permeados por pensamentos e ideias propostas por outras pessoas.

Em seus textos, o autor também faz um retrato da cultura nordestina e, por isso, de acordo com o apresentador Jô Soares, é considerado embaixador do Nordeste na internet. O

cordel *Mulher Nordestina*, exemplifica de que maneira Bráulio Bessa caracteriza o povo do nordeste em seus cordéis:

Tens o gosto do mel da rapadura  
tens o cheiro do cuscuz na cuscuzeira,  
tens a voz da asa-branca cantadeira  
tens do doce de caju toda doçura.

És bonita, abonitada, frágil e dura,  
arretada, invocada, verdadeira.

Boniteza lá de nois, tão brasileira,  
Deus foi bom e caprichou quando fez ela,  
fabricou uma mulher tão linda e bela  
que eu não troco por nenhuma estrangeira.  
(BESSA, 2017, p. 100)

Percebemos que, ao tentar traçar um perfil da mulher nordestina, o cordelista apresenta ao seu leitor outros elementos, que configuram a cultura do Nordeste, no que diz respeito à culinária, ao fazer alusão ao mel da rapadura e ao cuscuz na cuscuzeira; à fauna do nordeste, quando menciona a asa branca e à nossa flora juntamente com a culinária, quando apresenta o caju. Nessa caracterização, o autor se utiliza da figura de linguagem comparação e da utilização uma linguagem que é acessível a leitores de diferentes classes, demonstrando habilidade no manejo da língua, em vista de um propósito comunicativo.

Assim, Bráulio Bessa permite que o seu leitor possa desvendar, com mais facilidade, as mensagens implícitas ao que está na superficialidade de seus textos, uma vez que se mune de conhecimentos que permeiam diversas áreas do conhecimento e que estão presentes nos acontecimentos diários de pessoas de níveis sociais diferentes.

Portanto, o trabalho com os textos do cordelista Bráulio Bessa, contidos no livro *Poesia com Rapadura* (2017), nos fornece subsídios que propiciam uma leitura mais crítica dos textos, uma vez que seus cordéis versam sobre temas que vão desde uma reflexão acerca dos valores e dos sentimentos humanos até uma discussão relacionada aos problemas existentes em nossa sociedade, frutos da observação do autor acerca do meio e da sociedade onde vive.

É a partir de experiências significativas como essas que o trabalho de leitura produz frutos e acaba por desenvolver a capacidade leitora dos alunos, pois partem do conhecimento e das experiências vivenciadas pelos educandos e têm como suporte um gênero textual que apresenta uma linguagem próxima dos alunos e que trata de temas que circundam

tanto a realidade em que vivem quanto a apresentação de culturas de épocas diferentes, possibilitando, dessa maneira, a inserção desses leitores na sociedade.

No capítulo a seguir, trataremos do aporte teórico que serviu de base para a nossa pesquisa.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É notória a importância da existência de pesquisas acadêmicas empreendidas no âmbito da investigação sobre a linguagem humana, posto que fornecem informações que nos levam a refletir sobre sua utilização em diferentes contextos de comunicação e sobre seu papel como elemento promotor de interação social.

No entanto, ao atuarem de modo isolado, as ciências que nos apresentam os dados de suas pesquisas, não importa se no ramo da Sociologia, da Psicologia e da Linguística, não conseguem dar conta de contemplar todos os contextos de realização da linguagem, provocando, desse modo, a necessidade de se analisar esse objeto de estudo de uma forma mais completa e mais aprofundada.

Assim, ao se buscar refletir acerca das práticas de ensino e aprendizagem de leitura, faz-se necessário levar em consideração elementos que extrapolam as características estruturais dos textos, já que a construção de seus significados envolve o agrupamento de informações que advém dos conhecimentos e das experiências do leitor, em relação aos conhecimentos e às experiências do autor, caracterizando, assim, o ato de ler como uma forma de interação.

Nessa perspectiva, o objetivo desse capítulo é apresentar o aporte teórico utilizado como base para o encaminhamento metodológico que norteou nossa pesquisa. Desse modo, forneceremos informações acerca da origem e da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que diz respeito à análise de textos, uma vez que se apresenta como uma corrente que, segundo Bronckart (2007, p. 12), constitui “um quadro teórico, mais completo e mais explícito, que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento”, oferecendo, dessa forma, um embasamento de análise de textos mais amplo para se trabalhar em sala de aula.

Como o objetivo da pesquisa era desenvolver estratégias de identificação das informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto, sendo necessário possibilitar aos alunos a construção de inferências, apresentaremos, também, os postulados da Teoria da Relevância, uma teoria da comunicação proposta por Sperber e Wilson (2001), que nos leva a refletir acerca da necessidade da existência da relevância de um determinado assunto para o receptor, no ato da comunicação, para que possamos alcançar, efetivamente, os

objetivos pretendidos e o conceito de implícito apresentado por Ducrot (1987), que nos leva a perceber de que maneiras o implícito se manifesta na língua.

Seguiremos nossa argumentação, apresentando o aporte teórico que trata do conceito de gênero textual, de acordo com a perspectiva de Bakhtin (2003) e sob a visão do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2007). Assim como trataremos do Gênero Literário e da Literatura de Cordel, visto que utilizamos textos desse gênero em nossa pesquisa.

Ademais, empreenderemos uma discussão acerca das principais concepções de leitura que a tratam como evento social e de interação e sobre os conceitos, a história e as características do gênero textual cordel, com vistas a oferecer o aporte teórico necessário para justificar o trabalho com a linguagem nessa perspectiva.

### **3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui uma teoria que está inscrita no quadro epistemológico geral do interacionismo social, no qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que, segundo Bronckart (2007, p. 21) compartilham do pensamento de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”.

Esse pensamento revela, de acordo com o autor, uma visão do homem como um organismo vivo que possui algumas de suas propriedades comportamentais condicionadas pelo seu potencial genético e pelas condições de sobrevivência, o que contribui para que suas capacidades de pensamento e de consciência fossem construídas no curso de sua evolução. Em outras palavras: o conhecimento de mundo adquirido pelo ser humano ao longo de sua vida advém de sua interação com o meio em que vive e esse conhecimento influencia, diretamente, na sua forma de pensar, de julgar e de agir.

Nessa perspectiva, Bronckart (2007, p. 21) afirma que “a posição interacionista implica que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade”, uma vez que suas propriedades neurobiológicas e suas aprendizagens estão condicionadas pelas restrições de um meio preexistente, o que significa dizer que, ao se analisar uma ação de linguagem, seja ela escrita ou oral, precisamos levar em consideração fatores que contemplem a descrição do processo histórico de evolução humana, no que concerne às suas formas de organização social. Assim:

Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico (BRONCKART, 2007, p. 22).

Esse pensamento, segundo o autor, permite analisar a transformação do ser humano em pessoas conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção da racionalidade do universo que os envolve, o que contribui para o desenvolvimento do senso de análise crítica do ser humano e do aprimoramento de suas relações sociais no meio em que vive.

Nesse sentido, para melhor compreendermos essa teoria, abordaremos a seguir os aspectos relacionados aos postulados do ISD.

### 3.1.1 Os postulados do ISD

No âmbito dos estudos acerca do interacionismo social, a obra que articula mais claramente a abordagem de Bronckart em sua teoria é a *La signification historique de la crise en psychologie (La crise, 1927, 1999)*, de Vygotsky, em cuja abordagem se analisa as relações empreendidas entre a psicologia e as outras ciências humanas no tocante à ação de linguagem humana e à interação.

A partir da análise dessa obra, Bronckart (2007, p. 24) cita o pensamento do Vygotsky de que “o homem é, efetivamente, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem”, e que, por conta disso, caberia à psicologia descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos e suas modalidades de articulações.

Segundo Bronckart (2007, p. 25-26), Vygotsky defendia que a psicologia deveria se inscrever na epistemologia monista de Spinoza e, ao analisar o ser humano enquanto ser social, deveria considerar que:

- a) a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade;
- b) o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana;
- c) essa inteligência, devido às suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos.

Assim, o que vai determinar a apreensão de conhecimentos, por parte do ser humano, e a conseqüente formação do pensamento consciente são as interações estabelecidas entre o homem e o meio e as pessoas que com ele convivem, possibilitando a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, o que, segundo Vygotsky (*apud* BRONCKART, 2007), faz parte da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Portanto, para se analisar as atividades de linguagem de uma forma mais efetiva, o Interacionismo Sociodiscursivo defende que as ações humanas devem ser consideradas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas (BRONCKART, 2007), rejeitando os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que fundou a psicologia, o que implica na adoção de métodos que considerem a linguagem como uma atividade social e que, por isso, deve ser analisada em sua totalidade, uma vez que:

[...] se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (BRONCKART, 2007, p. 34).

Nessa perspectiva, a linguagem, segundo o autor, é concebida, primariamente, como uma característica da atividade social humana que tem como função principal uma ordem comunicativa ou pragmática, o que exclui qualquer possibilidade de abordagem presa apenas ao âmbito estrutural, já que envolve fatores que envolvem, também, todo um contexto comunicacional externo.

Como o objetivo da nossa pesquisa é trabalhar com a leitura de textos, analisando, entre outros aspectos, a linguagem empregada, apresentaremos a seguir o direcionamento apontado pelo ISD para se realizar a análise de um texto.

### **3.1.2 A análise de textos sob a perspectiva do ISD**

De acordo com Bronckart (2007), toda língua natural apresenta-se baseada em um código ou sistema formado por regras relativamente estáveis em diferentes níveis de realização, seja no âmbito fonológico, lexical o sintático, que possibilitam a intercompreensão entre os membros de uma comunidade verbal.

Porém, como observava Saussure (*apud* BRONCKART, 2007), o sistema da língua não pode ser considerado estável, exceto em determinado estado sincrônico que não considere as mudanças que transformam esse sistema de forma permanente. Além disso, uma

língua natural só pode ser apreendida através de manifestações que representem as diferentes situações de comunicação, ou seja, através dos textos (BRONCKART, 2007). Por isso, devido a essa característica, as ciências da linguagem desenvolveram seus estudos em duas perspectivas distintas: uma relacionada ao estudo do sistema da língua e outra relacionada ao estudo da estrutura e do funcionamento das diferentes espécies de textos em uso (BRONCKART, 2007).

O procedimento metodológico de estudo, na primeira perspectiva, é concebido como interno, uma vez que, através da adoção dessa metodologia, o conjunto das propriedades do sistema é analisado, através do isolamento das condições efetivas de produção de linguagem, mostrando-se eficaz apenas em algumas situações, uma vez que sua abordagem restringe-se ao nível frasal e existem casos em que, para se fazer uma análise qualitativa, seja necessário recorrer, também, ao aspecto do contexto (BRONCKART, 2007).

O estudo e a análise dos textos contemplados pela segunda perspectiva visam analisar as produções verbais, levando-se em consideração suas dimensões empíricas efetivas, centrando-se na análise da organização e do funcionamento do texto numa perspectiva externa e contextual (BRONCKART, 2007), considerando as relações de interdependência existentes entre as condições de produção e as características dos textos e entre os efeitos que exercem sobre seus leitores.

É nessa segunda perspectiva que o ISD trabalha, ao se analisar as diferentes espécies de textos existentes para tornar possível o entendimento em um ato comunicacional, pois, ao considerar a linguagem como uma forma de interação social, contempla que os aspectos externos precisam ser valorizados no momento da análise de um texto e foi de acordo com esse pensamento que nos baseamos para construir nossas estratégias de análise, por entender que tal fundamento nos forneceriam subsídios mais amplos e efetivos para o desenvolvimento da criticidade dos alunos do ensino fundamental, no que concerne à compreensão de textos.

Na visão de Bronckart (2007), cada texto possui uma relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido, exhibe um modo de organização de seu conteúdo, é composto por frases articuladas umas às outras por meio de regras de composição e apresenta mecanismos enunciativos destinados a garantir uma coerência interna. Assim, podemos perceber que, nessa perspectiva, não podemos conceber uma análise textual sem conceber os aspectos internos e externos que influenciaram em sua tessitura e que serviram para garantir uma unidade de coerência.

Assim, ao empreender uma atividade de estudo de textos em sala, precisamos considerar que eles são produtos da atividade humana e que:

[...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes **espécies de textos** (BRONCKART, 2007, p. 72).

Por isso, a adoção de uma metodologia de ensino de leitura e de compreensão, em sala de aula, que contemple a análise de texto, levando-se em consideração apenas seus aspectos internos, tende a ser fadada ao fracasso, uma vez que não contribuirá para que o aluno consiga perceber todos os aspectos que contribuíram para a construção da mensagem a ser transmitida, alcançando, dessa forma, uma compreensão superficial da mensagem e impedindo a construção de uma visão mais crítica acerca do produto analisado.

Desse modo, de acordo com a perspectiva de análise de textos apresentada por Bronckart (2007) na teoria do ISD, o folhado textual se compõe de três estratos que apresentam características que se inter-relacionam e colaboram para a construção do significado, são eles: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral do texto, para Bronckart (2007, p. 120), constitui o “nível mais profundo” e é formado pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discursos que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem. O plano geral refere-se à organização do conteúdo temático que se mostra visível no processo de leitura; os tipos de discurso comportam os diferentes discursos que o texto apresenta, sendo eles o direto, o indireto e o indireto-livre, cuja articulação entre eles pode acontecer por meio de encaixamento de segmentos de discurso direto ou pela fusão, em um mesmo segmento, de dois tipos de discurso; já a noção de sequência ou sequencialidade, por sua vez, segue os postulados de Adam (1992, *apud* BRONCKART, 2007), que designa os modos de planificação mais convencionais que se desenvolvem no interior do plano geral do texto: as sequências narrativas, as explicativas, as argumentativas entre outras sequências.

Os mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2007, p. 124), colaboram para o estabelecimento da coerência temática do texto e estão fundamentalmente articulados à linearidade do texto. São eles: a conexão, que se realiza por organizadores textuais; a coesão nominal, que tem a função de “induzir os temas e/ou personagens novos e de assegurar sua

retomada ou sua substituição no decorrer do texto” por meio de anáforas; e a coesão verbal, que “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto” (BRONCKART, 2007, p. 126-127) e que se realizam pelos tempos verbais.

Os mecanismos enunciativos, por sua vez, contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto, para o esclarecimento dos posicionamentos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 2007). Ao trabalhar com esse aspecto, podemos perceber o posicionamento enunciativo das vozes que aparecem no texto e as modalizações, elementos que serão trabalhados mais detalhadamente posteriormente.

Na construção da nossa proposta interventiva, optamos por trabalhar as condições de produção dos textos, que envolve o contexto de produção e o conteúdo temático e com os mecanismos de enunciação, uma vez que nosso objetivo era levar o aluno a perceber as informações presentes no substrato mais interno dos textos e entendemos que esses aspectos nos fornecem subsídios relevantes para desenvolver essa habilidade nos alunos. Não optamos por trabalhar com os mecanismos de textualização, embora sejam de grande relevância, por não nos determos na maneira como ocorre a progressão das ideias dos textos, mas sim em sua identificação.

Logo adiante, apresentaremos informações acerca dos aspectos que envolvem o contexto de produção e o conteúdo temático dos textos.

### *3.1.2.1 O contexto de produção e o conteúdo temático*

De acordo com Bronckart (2007, p.91), a tessitura dos textos pode ser influenciada pela existência de mundos formais (físico, social e subjetivo), que, segundo o autor, “são conjuntos de representações sociais” oriundos de ações de linguagem externas (que podem ser observadas no meio em que os agentes estão inseridos) e de ações de linguagem interna ou efetiva, que constituem a maneira como as representações observadas foram interiorizadas pelo agente observador. Para o autor, as ações de linguagem internas são as que realmente influem sobre a produção de um texto, uma vez que são fruto de conclusões construídas pelo agente observador, em seu contato com o meio.

Nessa perspectiva, ao tratar do momento da construção de um texto, Bronckart (2007, p. 92-93) afirma que:

[...] o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, efetuando-se essa mobilização em duas direções distintas. De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocutório sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundo são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual.

Em relação ao contexto de produção, os fatores que o compõem estão reagrupados em dois conjuntos: um primeiro que se refere ao mundo físico e um segundo que abrange o mundo social e subjetivo do autor. O contexto físico pode ser definido, levando-se em consideração os seguintes aspectos: o lugar de produção, o momento da produção o emissor e o receptor (Bronckart, 2007). Esses aspectos, em conjunto, influenciam, de modo relevante, a tessitura do texto e, por conta disso, merecem ser trabalhados no momento da análise dos textos.

Com relação ao conteúdo temático do texto, Bronckart (2007, p. 97) o concebe como “o conjunto das informações que nele estão explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”, ou seja, constitui a ideia central em torno da qual o texto é construído. Essa ideia central, por sua vez, é construída em função dos conhecimentos do agente-produtor, que podem variar em função de sua experiência e em função de seu desenvolvimento.

Daí a necessidade de se conhecer, no momento da análise de textos em sala de aula, os aspectos referentes ao agente-produtor do texto para que, desse modo, o aluno tenha condições de perceber tanto a ideia central, identificável na parte superficial, como as ideias implícitas, presentes em sua parte mais profunda.

Outro aspecto importante que contribui para que o aluno consiga compreender as informações que se encontram para além da camada superficial dos textos é o nível enunciativo. Sobre essa categoria de análise textual do ISD, abordaremos logo a seguir.

### *3.1.2.2. Os mecanismos enunciativos*

Como o objetivo principal da pesquisa é fazer com o que o aluno consiga perceber as informações que estão presentes no estrato mais profundo do texto, optamos por analisar a utilização dos mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (2007), na teoria do ISD. A justificativa para se trabalhar com esse aspecto na análise de textos advém do seguinte

pensamento de Bronckart (2007, p. 319) acerca da função dos mecanismos enunciativos dentro do texto:

[...] contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro as próprias fontes dessas avaliações.

Ao analisarmos um texto em sala de aula, precisamos utilizar estratégias que forneçam ao aluno os subsídios necessários para que ele possa identificar o posicionamento do autor em relação a um determinado assunto, assim como facilitar a identificação das vozes responsáveis pelo que está sendo enunciado no texto, habilidades que podem ser melhor desempenhadas através do trabalho com os elementos enunciativos, uma vez que deixam transparecer a avaliação de quem escreve acerca do que foi dito.

Bronckart (2007, p. 321), porém, chama atenção para o fato de que, do ponto de vista comportamental e mental, o organismo que escreve constitui-se como o autor da origem do texto, ao passo que, do ponto de vista da responsabilidade, essa atribuição requer “um reexame do estatuto mesmo das representações acionadas em qualquer produção textual”, dado o fato de o autor, no momento da escrita, mobilizar um vasto conjunto de conhecimentos oriundos da “interação com as ações e com o discurso dos outros”, formando uma rede de conhecimentos que podem ser utilizados para um determinado fim. Desse modo:

[...] a ação de linguagem procede de uma colocação em interface dos conhecimentos disponíveis no agente e dos conhecimentos procedentes de textos em uso, em seus aspectos estruturais (propriedades linguísticas) e funcionais (indexação a determinadas situações de ação) (BRONCKART, 2007, p.322).

Essa afirmativa nos leva a perceber que, ao elaborar um texto, seu autor agrupa os conhecimentos que possui, fruto de sua observação do mundo, aos conhecimentos adquiridos de modo acadêmico, através dos livros didáticos e de materiais de leitura por entretenimento, que apresentam conhecimentos oriundos de outras pessoas e que servem para compor o repertório sociocultural do autor. É através da análise dos mecanismos enunciativos que podemos ter condições de perceber o posicionamento enunciativo do autor. Para melhor explicar esse aspecto, trataremos do gerenciamento das vozes enunciativas e da expressão dos modalizadores.

No que concerne ao gerenciamento das vozes enunciativas, Bronckart (2007, p. 326) afirma que as vozes: “[...] podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer.”.

O autor também afirma que, na instância da enunciação, podem aparecer outras vozes secundárias que contribuem para o processo de composição do texto e que podem ser agrupadas em três categorias gerais: as vozes de personagens, procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas, constitutivas do conteúdo temático de um segmento; as vozes sociais, procedentes de personagens, grupos ou instituições sociais mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático; e a voz do autor empírico do texto, que procede da pessoa que está redigindo o texto e que intervém para comentar ou avaliar algum aspecto enunciado.

Desse modo, Bronckart (2007, p. 329) sugere que, quando no texto se “fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinação de vozes de estatutos diferentes (voz do autor, voz de um personagem, voz social etc), esse texto pode ser considerado polifônico e as vozes nele presentes podem se expressar de forma explícita (DUCROT, 1984 *apud* BRONCKART, 2007) e de forma implícita (BAKHTIN, 1984 *apud* BRONCKART, 2007), ficando a nosso cargo, enquanto professores, possibilitar ao aluno a correta identificação da enunciação analisada.

Ao tratar da expressão das modalizações, por sua vez, Bronckart (2007) afirma que as modalizações orientam o destinatário na interpretação do seu conteúdo temático, o que nos permite conceber o estudo desses mecanismos como aspecto relevante para o trabalho com leitura e compreensão textual em sala de aula, uma vez que proporciona ao aluno a possibilidade de analisar criticamente um enunciado antes de tecer considerações acerca de determinado assunto.

À título de classificação, Bronckart (2007) nos apresenta uma divisão inspirada na Teoria dos Três Mundos, herdada por Habermas (1987, *apud* BRONCKART, 2007, p. 330-333), que distingue as modalizações de quatro modos, em relação a suas funções. São eles:

- a) Modalizações lógicas: consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc;
- b) Modalizações deônticas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos de conteúdo como sendo do domínio direto, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso;
- c) Modalizações apreciativas: consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo *subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benefícios, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora;

d) Modalizações pragmáticas: contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação às ações do que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda capacidades de ação.

Segundo Bronckart (2007), as modalizações apresentam formas diversas de marcação, sendo que as modalizações lógicas e deônticas podem ser marcadas com a utilização de tempos verbais no condicional, auxiliares, advérbios e orações pessoais; ao passo que a modalização apreciativa pode ser marcada, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais enquanto que a modalização pragmática pode ser marcada, preferencialmente, pelos auxiliares de modo em sua forma estrita e ampliada.

O estudo da maneira como as modalizações são marcadas no texto e dos efeitos de sentido decorrentes de sua utilização constitui uma importante ferramenta para o ensino de leitura e de compreensão textual, uma vez que, através da análise desses elementos, podemos facilitar a construção de uma visão mais crítica do texto por parte dos alunos, já que, ao trabalhar nessa perspectiva, estamos fazendo com que ele deixe de se prender apenas aos elementos superficiais e estabeleçam os possíveis sentidos formados por meio do entrelaçamento dos conhecimentos apresentados com seus conhecimentos prévios.

A seguir, abordando acerca da compreensão das informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto, trataremos acerca da noção de inferências, dos implícitos da construção dos sentidos para o texto e da Teoria da Relevância, que serviu de ponto de partida para a busca de uma metodologia que possibilitasse a construção de inferências nos cordéis analisados.

### **3.2 As inferências**

Durante o processo de construção de sentidos, o leitor relaciona os conhecimentos prévios que possui, às informações presentes no texto, de modo a preencher as lacunas deixadas pelo autor. Para que esse processo se consolide de maneira eficaz, é necessário que o ato de ler seja percebido pelos alunos como uma prática que envolve mais do que uma atividade de decodificação, abandonando a ideia de que o sentido em uma leitura é construído apenas pelo que está escrito no texto.

Isso quer dizer que, ao ler, a informação não é apresentada de maneira pronta para o leitor, mas que é construída através da associação entre os conhecimentos do autor e do leitor, por intermédio do texto, e que essa ação pode gerar compreensões diferentes em

leitores diversos, já que cada um apresenta um conjunto de conhecimentos construídos, de acordo com a relação que estabelecem com o mundo.

Nesse sentido, Marcuschi (1985, p.96) trata a leitura como um “ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados”, justificando a pluralidade de significados que podem emergir de um mesmo texto, a partir de sua leitura por pessoas diferentes e chamando a atenção do professor para as diversas possibilidades de interpretação que um texto pode apresentar.

A esse processo de construir sentidos para um texto, a partir de informações explícitas, associadas ao conhecimento prévio do leitor, chamamos de *inferência*, que Zicardi (2003), em sua dissertação *A busca de sentidos no texto: um estudo aplicado de inferências no texto escrito*, conceitua como um processo em que o leitor estabelece uma relação não-explicita entre os elementos de um texto ou entre elementos da superfície textual e outros de ordem pragmática e cognitiva, com o objetivo de fazer uma interpretação daquilo que lê. Os elementos pragmáticos a que a autora se refere constituem as informações não-verbais, ou o conhecimento prévio do leitor, que contribuem consideravelmente para a compreensão textual.

Liberato e Fulgêncio (2007, p.26), por sua vez, conceituam inferência como um “processo de dedução de informações não explícitas, de acréscimo de dados ao texto e de construção de pontes de sentido”. Para as autoras, essa construção de pontes de sentido se dá através da ativação do conhecimento prévio do leitor e de sua associação com as informações presentes no texto.

O processo de construção de inferências é um aspecto essencial para a compreensão de um texto e, segundo Marcuschi (1985, p. 22), configura-se como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras dadas”, ou seja, constitui uma atividade reflexiva que parte de informações presentes no texto para se chegar a uma conclusão, levando em consideração, entre outros aspectos, o contexto de comunicação.

Como as inferências constituem ideias que não estão explícitas no momento da leitura, ou seja, não podem ser identificadas de modo literal, mas sim deduzidas a partir de informações dadas, trataremos, a seguir, do papel que as informações implícitas assumem na construção de sentidos para o texto.

### 3.3 Os implícitos e a construção de sentidos

Portela (2004) considera que o ato de fazer deduções, a partir das informações explícitas de um texto, constitui uma das mais importantes habilidades de leitura, visto que, através dela, o leitor consegue sair da superfície textual e avançar para camadas mais profundas, desvendando os sentidos implícitos, que demandam mais esforço para que se ocorra uma compreensão mais efetiva.

Ao tratar dos implícitos, Ducrot (1972, p.13) afirma que as línguas não podem ser vistas como simples códigos decifráveis pois, segundo ele, pensar assim “seria admitir que todos os conteúdos expressos graças a elas são exprimidos de maneira explícita”, o que não acontece somente assim de fato, visto que, segundo o autor, num enunciado, existem formas e expressões que permitem deixar entender e alcançar o não-dito pelo autor do texto.

Assim, o implícito seria “aquilo que não pode ou não deve ser dito por inúmeras e diferentes razões” (PORTELA, 2004, p. 74) e que se encontra submerso na superfície textual, necessitando que o leitor se esforce para desvendá-lo. Desse modo, Ducrot (1972, p. 17) afirma que “o implícito não deve ser procurado no nível do enunciado, como prolongamento do nível explícito”, mas que precisa ser buscado no nível mais profundo do texto através da realização de deduções.

A manifestação dos sentidos implícitos pode se realizar através da pressuposição, dos subentendidos e das implicaturas (PORTELA, 2004), que, por sua vez, apresentam elementos que, em associação ao repertório sociocultural do leitor, permitem a interpretação do conteúdo implícito e a identificação, no enunciado, das intenções, dos valores e das ideologias defendidas pelo produtor do texto (PORTELA, 2004).

Baseada nos estudos de Ducrot e Zandwais (1990) afirma que, no componente linguístico, existem tanto significados literais como significados não-literais e que, por conta disso, o autor denomina de *posto* as significações literais e de *pressuposto* as significações não-literais, que podem ser inferidas da enunciação de uma sentença. Em vista disso, segundo a autora,

[...] se o interlocutor é capaz de reconhecer os pressupostos contidos na enunciação, pode refutá-los, desafiando o locutor, fazendo com que este assumira a responsabilidade de suas acusações, ou simplesmente cessando o debate, já que a recusa à confirmação de determinados sentidos implícitos nos enunciados pode desarmar o locutor (ZANDWAIS, 1990, p. 24).

Tal fato acontece porque a pressuposição é vista, pela autora, como um ato particular de fala que permite aos falantes de uma língua veicular um número ilimitado de informações que não podem ser colocadas sob sua responsabilidade a não ser que sejam apreendidas pelo leitor/ouvinte, através da associação entre a informação apresentada e o conhecimento que possui. Assim, para que essa associação aconteça, é necessário, também, que o leitor/ouvinte esteja atento às pistas deixadas pelo autor/falante no momento da comunicação.

Existem, segundo Koch (1998) algumas palavras ou expressões que funcionam como operadores, cuja função é introduzir conteúdos pressupostos nos enunciados, como as palavras *já, ainda, agora*; os verbos que indicam mudança ou permanência de estado como *ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se*; os verbos “factivos”, de estado psicológico como *lamentar, lastimar, sentir*; e alguns conectores circunstanciais como *desde que, antes que, depois de que*. Esses operadores, para Moura (1999), servem para ativar os pressupostos e permitir que eles sejam inferidos a partir do sentido literal das palavras existentes em uma sentença, favorecendo a compreensão.

Os subentendidos, por sua vez, segundo Ducrot (1987), constituem a maneira pela qual o sentido dos enunciados deve ser construído pelo interlocutor o que, em outras palavras, segundo Portela (2004, p. 83), significa as “informações que estão escondidas por trás de uma afirmação em um contexto determinado” e podem ser apreendidas pelo leitor/ouvinte através da conclusão a que se chega a partir de um conteúdo dado, possibilitando várias interpretações, uma vez que a associação de informações explícitas com o conhecimento do leitor, em determinado contexto de comunicação, pode gerar conhecimentos diversos para cada interlocutor.

Outra forma de realização dos implícitos empregada com frequência são as implicaturas que, de acordo com Moura (1999, p. 13), constitui “um tipo de inferência pragmática baseada não no sentido literal nas palavras, mas naquilo que o locutor pretendeu transmitir ao interlocutor” numa situação de comunicação.

Ao estudar os efeitos de sentido que vão além do sentido literal das palavras, Grice, filósofo norte-americano, em seu artigo *Lógica e Conversação*, tenta explicar como é possível que um enunciado signifique mais do que está expresso nas palavras que o compõem. Segundo o autor, existe um princípio básico para que a comunicação ocorra, o “Princípio da Cooperação” (GRICE, 1982 *apud* KOCH, 1998, p. 27). Segundo esse princípio, “quando duas pessoas se propõem a interagir verbalmente, elas normalmente irão cooperar para que a interlocução transcorra de maneira adequada” e essa cooperação acontece quando

os envolvidos no ato de comunicação respeitam as quatro máximas ou postulados que regem a implicatura conversacional, apresentadas por Grice (1982 *apud* KOCH, 1998). São elas:

- a) Máxima da Quantidade: ser informativo na medida certa, sem falar mais ou menos que o necessário;
- b) Máxima da Qualidade: ser sincero e não falar o que não seja verdadeiro;
- c) Máxima da Relevância: ser relevante e falar somente o que é importante para o contexto de comunicação;
- d) Máxima de Modo: ser claro, evitando a obscuridade e a prolixidade.

Caso alguma dessas máximas seja violada ou se sobreponha às outras, Kato (1990, p. 44) afirma que deve existir um “acordo tácito” entre o locutor e o interlocutor, a fim de que a intenção do falante ou do autor não seja prejudicada, esse acordo corresponde ao princípio de cooperação apresentado por Grice (1982 *apud* KOCH, 1998) e contribui para que a construção de sentidos, no momento da comunicação, aconteça, de modo a produzir a menor quantidade possível de ruídos ou de falhas.

O Princípio da Cooperação postulado por Grice (1982 *apud* KOCH, 1998), para tratar das construções de sentido no ato comunicacional, também pode ser aplicado à leitura, uma vez que, para Marcuschi (1985, p. 20) “o texto é uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor” que “submete-se a estabilizadores internos e externos para formar uma unidade de sentido”, favorecendo para que a construção de inferências aconteça através da associação entre esses estabilizadores, como forma de garantir o sentido do texto.

Ao realizar esse processo, o leitor utiliza-se de estratégias variadas, como a realização de previsões, a construção de hipóteses que poderão ou não ser confirmadas e a reflexão por meio de deduções e induções. Desse modo, Kato (1993) afirma que o leitor utiliza pistas confirmadoras de suas antecipações e, caso suas hipóteses não se confirmem, ele opera com omissões, substituições e acréscimos, de modo a estabelecer uma relação de sentido para o que está lendo.

Como estamos tratando da leitura sob a perspectiva da construção de sentidos através da compreensão das informações implícitas e da construção de inferências para o texto, na seção seguinte abordaremos a respeito da Teoria da Relevância, que nos apresenta um modelo de comunicação inferencial ostensiva.

### 3.4 A Teoria da Relevância

O processo de construção e confirmação de hipóteses só será possível, no entanto, se o leitor apresentar um mínimo de familiaridade com o assunto tratado no texto, de modo a tornar sua leitura relevante. Nesse sentido, a Teoria da Relevância, proposta por Sperber e Wilson (2001) serve de base para justificar a afirmação anterior, pois, segundo essa teoria, numa comunicação, os seres humanos tendem a prestar atenção aos estímulos ou informações que lhes são mais relevantes, de modo a adquirir uma grande quantidade de informações novas com o menor custo de processamento possível (SPERBER; WILSON, 2001).

Assim, faz-se necessário apresentar a noção de relevância proposta por esses autores para, posteriormente, tratarmos da justificativa da existência de dificuldades relacionadas à identificação das informações que estão para além da superfície do texto, ancorados nos aspectos constitutivos da Teoria da Relevância, que defende que “a comunicação explícita não é simplesmente uma questão de decodificação, mas que existe nela também um elemento de inferência” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 14), ou seja, que a compreensão vai muito além da simples análise do sentido literal das palavras ou enunciados. Porém, para que essa compreensão aconteça, é necessário que a informação apresentada seja relevante para quem a recebe. Caso contrário, o objetivo inicial da comunicação poderá ficar prejudicado.

Segundo Sperber e Wilson (2001), uma informação é relevante quando é capaz de gerar novas informações, provocando, dessa forma, um efeito de multiplicação de conhecimento, ou seja, novos conhecimentos são gerados a partir da relação criada entre os conhecimentos que o interlocutor tem armazenado e as informações que lhes são apresentadas. Assim, “quanto maior for o efeito de multiplicação, maior é a relevância” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 92) da informação para quem a recebe e melhor será a compreensão alcançada no momento da comunicação.

Podemos perceber, a partir do exposto, que o ser humano sente-se mais atraído e dispensa mais atenção a informações que sejam capazes de gerar novos conhecimentos. Levando isso para a leitura, compreende-se que, quanto mais atrativo e mais desafiador apresentar-se um texto para o leitor, mais este se sentirá estimulado a desvendar seus sentidos e obter novos conhecimentos a partir de sua leitura.

Para que isso ocorra, porém, não basta apenas apresentar um novo texto para o leitor, pois se a informação nele presente não fizer parte do seu repertório sociocultural e não houver uma mediação por parte do professor, de modo a contextualizar a nova informação apresentada, durante a leitura de textos escritos, ela será vazia de significado e, por sua vez, irrelevante para quem a recebe.

Relevante, por sua vez, “é a informação que modifica e aperfeiçoa uma representação total do mundo” (SPERBER; WILSON, 2001, p.123) e para que isso ocorra, faz-se necessário um compartilhamento entre os conhecimentos de quem comunica com os conhecimentos de quem interage e essa ponte deverá ser construída através da mediação do professor.

Como a Teoria da Relevância está ancorada no estudo do esforço realizado pelos interlocutores para processar uma informação no ato de comunicação, ela caracteriza-se por ser uma teoria pragmático-cognitiva que tem como base um modelo inferencial, tendo em vista que o processamento das informações não é baseado apenas no que se encontra na superficialidade, mas na relação estabelecida entre as informações explícitas e as intenções pretendidas pelo emissor e identificadas, ou não, pelo receptor.

Assim, a construção de inferências começa a partir de um conjunto de premissas e resulta num conjunto de conclusões a que chegam logicamente das premissas ou que são, pelo menos, confirmadas por elas (SPERBER; WILSON, 2001). Essas conclusões constituem as inferências, que têm a função de preencher as lacunas deixadas pelo autor– no caso da leitura - completando o sentido e contribuindo para a compreensão.

Sobre a construção de inferências no momento da leitura, Kleiman (2007, p. 26) afirma que “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará, com base em marcas formais do texto”, o que significa dizer que esse conjunto de premissas, apresentado por Sperber e Wilson (2001) é determinado pelo conhecimento prévio que o leitor apresenta, no momento da leitura.

Para que a compreensão das informações se efetive, a Teoria da Relevância defende a existência de uma postura ostensiva por parte de quem emite uma mensagem, ou seja, ele precisa tornar visível sua intenção de modo a facilitar o efetivo processamento da informação por parte daquele que irá receber a informação. Assim, “é necessário o reconhecimento da intenção que fica por trás da ostensão para que haja um processamento eficiente da informação: uma pessoa que falhe no reconhecimento dessa intenção, poderá não reparar nas informações que são realmente relevantes.” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 95).

Segundo os autores, é a partir da descoberta das intenções do comunicador que o interlocutor pode descobrir, indiretamente, a informação básica que ele tencionou tornar manifesta, caracterizando esse processo como uma comunicação inferencial ostensiva, sendo a comunicação inferencial e a ostensão componentes do mesmo processo, em que o ato de ostensão está ligado ao emissor, que tenciona ter sua mensagem compreendida e a inferência ligada ao receptor, que forma significados relacionando a informação apresentada ao seu contexto, visto aqui como a bagagem de conhecimentos que possui.

Sobre isso, Kato (2007, p. 69) afirma que o leitor: “[...] deverá compreender o objetivo do autor, acreditar em sua sinceridade, procurar a relevância dos subjetivos em relação ao objetivo central e esperar que os objetivos venham codificados através de recursos linguísticos mais simples.”.

Entende-se, portanto, que a Teoria da Relevância, postulada por Sperber e Winson (2001) defende a ideia de que, no ato de comunicação, o interlocutor mostra-se mais receptivo às informações que apresentem relevância ao aprimoramento de seus conhecimentos e que, para que isso ocorra, faz-se necessário que o autor adote uma postura ostensiva, no sentido de que, através do discurso utilizado no momento da comunicação, precisa apresentar motivos que façam com que o interlocutor se sinta atraído pelas informações que lhes forem apresentadas, gerando, através de um processo inferencial, novos conhecimentos que serão acrescidos ao conhecimento prévio que já possui.

O mesmo acontece em relação ao ato de ler, visto que constitui um modo de comunicação. Os leitores precisam se sentir motivados para a leitura e acreditar que as informações a serem apresentadas no texto contribuirão para acrescentar, efetivamente, mais conhecimentos em sua vida e que eles possuem um conhecimento mínimo acerca do assunto para poder conseguir apreender seus significados. Nesse caso, além do discurso do autor do texto e da existência de elementos visuais que facilitem a compreensão, tem importância também o papel do professor como mediador do processo e como *corresponsável* pela motivação da leitura por parte de seus alunos.

Tanto o modelo de comunicação ostensiva inferencial, apresentado por Sperber e Winson (2001) quanto a definição de inferências apresentada por Marcuschi (1985) e os apontamentos sobre implícitos apresentados por Ducrot (1987) apresentam subsídios que servem para nortear o trabalho com a identificação de inferências em textos, durante as aulas de leitura e compreensão, uma vez que são relevantes para o processo de compreensão.

Ao comparar a definição de inferência apresentada por Marcuschi (1985, p.22) como “uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de

outras dadas”, à definição de Sperber e Winson (2001), que considera a inferência como um processo que “começa a partir de um conjunto de premissas e resulta num conjunto de conclusões que seguem logicamente das premissas ou que são, pelo menos, legitimadas por elas”; e à definição de implícito como “o que os fatos implicam”, apresentadas por Ducrot (1972, p. 20), percebemos que suas definições são semelhantes e que partem do mesmo princípio: o fato de que as inferências são geradas a partir das informações explícitas que podem confirmar, ou não, as hipóteses geradas no início da comunicação.

Tal fato demonstra o quão relevante é o trabalho com a construção de inferências em sala de aula, pois, a partir do momento em que os alunos conseguem estabelecer relações entre seus conhecimentos e o que está escrito no texto, adquirindo novos conhecimentos, conseguirão, posteriormente, resgatar esses conhecimentos adquiridos em outras situações de comunicação e desenvolver a habilidade de reflexão e análise de textos, confirmando a afirmação de Kleiman (2002a, p. 10) de que a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e a outras leituras”, promovendo, dessa maneira, a aprendizagem do leitor em diversas áreas do conhecimento.

Dando continuidade à nossa abordagem, trataremos a respeito do gênero textual utilizado em nossa pesquisa: a Literatura de Cordel.

### **3.5 O gênero literário Cordel**

Trabalhar com gêneros requer uma investigação acerca dos estudos que abordaram seu conceito para justificar a importância de se desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, pautadas nessa linha de pesquisa. Dessa forma seguiremos o seguinte percurso argumentativo: faremos uma breve reflexão a respeito do conceito de gênero sob a perspectiva de Bakhtin, abordaremos a noção de gênero sob os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart(2007), discutiremos acerca do conceito de gênero literário e, por fim, trataremos das informações inerentes à Literatura de Cordel, uma vez que o material utilizado na pesquisa era constituído por textos do gênero cordel.

#### ***3.5.1 Definição de gênero textual***

Bakhtin, Valentin, Volochinov e Pavel Medvédev realizaram círculos de discussão acerca do conceito de gênero. Esses círculos de discussão ficaram conhecidos como Círculo de Bakhtin e representavam uma escola do pensamento russo no século XX.

Inicialmente, o círculo discutia a abordagem dos gêneros poéticos com formalistas russos como Skhlovski, Jakobson, Trubetzkoi, Bogatiriev, Mukarovisk, Propp, entre outros nomes. Medvédev e Bakhtin, ao publicarem *O Método formal nos estudos literários: uma introdução crítica à poética sociológica*, discutiram criticamente a visão dos gêneros literários sustentada pelo formalismo russo.

Segundo os autores, os formalistas definiam gênero como um conjunto específico de procedimentos com estrutura definida e, assim, não entendiam o verdadeiro significado de gênero, pois elaboravam seus conceitos com base nas propriedades formais, preocupando-se com a forma e com a estrutura. Para Medvédev e Bakhtin, no entanto, os gêneros participam da vida e ocupam nela um lugar definido, através do contato com os diferentes aspectos da realidade e, por isso, não deveriam ser tratados levando em consideração apenas seus aspectos estruturais.

Nesse interim, Bakhtin, ao publicar a obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, com Valentin Volochinov, amplia o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas e não o limita somente ao campo da área literária ou da oratória pública. É nessa obra que o termo gênero aparece com sentido linguístico, opondo-se a literário e a poético, levando em consideração a forma de discurso social e de enunciação, focando na interação verbal, visto que antes sua utilização restringia-se à arte.

Nessa perspectiva, surgiu o termo *gênero*, ligado ao discurso e à enunciação, em que o importante é o tema ou a significação das enunciações e dos discursos. Isso justifica a nomenclatura *forma de discurso* e de *enunciação* em detrimento de *forma de texto* e *enunciado*. O que interessa, portanto, “são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor que o sujeito do discurso faz por meio dos enunciados/textos em certos gêneros que lhe viabilizam certas escolhas linguísticas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 42).

Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso existem em função da finalidade de utilização da língua, por meio dos enunciados, o que torna infinita a variedade de gêneros do discurso, uma vez que a variedade da atividade humana é inesgotável. Como nos comunicamos diariamente para finalidades diversas, estamos constantemente produzindo gêneros, e estes se diferenciam e se ampliam à medida que a atividade humana se desenvolve e fica mais complexa. Nessa perspectiva, vale salientar a heterogeneidade dos gêneros do discurso, que inclui desde uma réplica do diálogo cotidiano a um relato familiar, à carta, ao universo das declarações públicas, entre outros.

Assim, de acordo com a visão de Bakhtin, a definição de gênero fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas, para o qual é necessária a comunicação ou interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua, visto ser essa a função dos gêneros: servir como instrumento que favorece a comunicação entre os falantes, a partir das finalidades específicas.

Ao definir gênero, Bakhtin (2003) afirma que eles são relativamente estáveis, devido ao fato de serem heterogêneos e de estarem sujeitos às modificações de cunho social ocorridas ao longo do tempo. Concordando com essa definição, Marcuschi (2003, p.19) afirma que gêneros

[...] são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

De acordo com essa visão, o autor traz à tona a capacidade de adaptação dos gêneros discursivos às mudanças que ocorrem na sociedade, revelando a importância que existe no trato desse assunto em sala de aula, de modo a possibilitar o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos de adaptarem sua linguagem e seu olhar crítico às diversas situações de comunicação.

Dando continuidade à nossa abordagem acerca dos gêneros textuais, apresentaremos a visão apresentada pelo ISD a respeito desse assunto.

### ***3.5.2 A noção de gênero sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo***

Ao tratar acerca do conceito de gênero textual, Bronckart (2007) apresenta, primeiramente, a noção de texto como qualquer manifestação da linguagem oral ou escrita que apresenta características comuns. Assim,

[...] cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exhibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos de enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna (BRONCKART, 2007, p. 71).

Desse modo, a noção de texto é apresentada como uma unidade de produção de linguagem que transmite uma linguagem organizada linguisticamente e que tende a produzir

efeitos de sentido no destinatário. Porém, o autor assume que os textos existentes apresentam uma grande diversidade e um conjunto de características que os diferenciam, uma vez que, ainda segundo o autor, são fruto da atividade humana e estão “articulados às necessidades, aos interesses e às condições das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2007, p. 72).

Nessa perspectiva, a existência dos diferentes tipos de textos está relacionada à finalidade de sua utilização em função de um contexto comunicativo, que determina o que o autor chama de diferentes *espécies de texto*. Por isso, dada a diversidade de espécies de textos existentes, os gêneros, segundo Bronckart (2007), continuam sendo considerados entidades profundamente vagas e, dada essa característica, existem múltiplas classificações que são divergentes e parciais e que, por isso, não se configuram como modelos de referência.

A dificuldade de classificação dos gêneros é atribuída por Bronckart (2007) aos seguintes aspectos: existência de uma grande diversidade de critérios de definição, que abrangem aspectos diferentes dos gêneros; e o caráter fundamentalmente histórico e adaptativo das produções textuais, que tendem a desaparecer e a reaparecer sob formas parcialmente diferentes.

Em vista dessa dificuldade, o autor afirma que o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros é o das “unidades e das regras linguísticas específicas que mobilizam” (BRONCKART, 2007, p. 74), pois, segundo o autor, é somente a partir da análise dos segmentos específicos dos gêneros que podemos identificar as configurações de unidades e de formas de organização sintática relativamente estáveis. Desse modo, dada a variedade de gêneros existentes, sua definição deve acontecer a partir dos diferentes segmentos específicos (de relatos, de argumentação, de diálogo) que os compõem, uma vez que sua existência apresenta relação com as atividades humanas.

Nesse contexto, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) apresenta a noção de gênero sob duas perspectivas: os gêneros de texto como reguladores e como produtos das atividades (sociais) de linguagem; e o gênero como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como ferramenta reformuladora do gênero (MACHADO, 2005).

De acordo com a primeira perspectiva, “a atividade social e os produtos dessa atividade são o princípio explicativo das ações individuais”, ou seja as atividades são constituídas de ações que podem ser atribuídas a um agente particular e são motivadas e orientadas por objetivos que representam e antecipam seus efeitos na atividade social. Em outras palavras, a partir de um objetivo específico que se deseja alcançar na esfera social, os gêneros são produzidos por um determinado agente em determinado contexto.

Sobre esse aspecto, Bronckart (1996b, *apud* MACHADO, 2005) afirma que os gêneros servem como uma espécie de “reservatório de modelos de referência” do qual o produtor se utiliza para realizar determinadas ações de linguagem sendo, portanto, de acordo com Machado (2005), considerados como produtos sócio-históricos por servirem para traduzir as ações de linguagem humana.

Quanto ao gênero como ferramenta da ação de linguagem, Machado (2005, p. 251) afirma que de acordo com Schneuwly (1994), “nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem”. Assim, a apropriação dos gêneros textuais é vista como um mecanismo de socialização e de possibilidade de inserção dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas (MACHADO, 2005), visto que refletem as diversas formas de comunicar em função de um propósito e de um público definido.

Nessa perspectiva, Bronckart (1996a *apud* MACHADO, 2005) considera que os conhecimentos que se adquire acerca dos gêneros estão relacionados às situações de comunicação de que participamos e que é partindo desse conhecimento que o produtor escolhe o gênero mais adequado para utilizar em determinada situação de comunicação. Ainda segundo o autor, por mais que o autor do texto utilize um modelo de gênero já existente, ele sempre insere características que lhes são próprias, contribuindo para a modificação do gênero e da determinação do seu caráter fundamentalmente dinâmico e histórico.

No tópico seguinte, trataremos do conceito de gênero literário, uma vez que o nosso suporte de trabalho é a Literatura de Cordel.

### **3.5.3 Gênero literário**

De acordo com Pellegrini e Ferreira (1996, p. 56), os gêneros literários “evoluíram, transformaram-se, misturaram-se, uns surgiram, enquanto outros desapareceram, através dos séculos”. Sendo assim, ao se analisar os gêneros literários, devemos levar em consideração os aspectos da historicidade, visto que apresentam-se como “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003) de textos que surgem, desenvolvem-se e adaptam-se de acordo com as mudanças advindas do contexto sócio-histórico e cultural.

O fato é que, em meio às mudanças que influenciaram na transformação dos gêneros já existentes e no surgimento de novos gêneros, em virtude, inclusive, da fusão entre

gêneros diversos, Todorov (1988) reconhece o destaque que precisa ser dado aos gêneros literários, uma vez que, segundo o autor, eles constituem o encontro da poética com a história literária, sendo, por essa razão, um objeto de estudo privilegiado, o qual deveria apresentar papel de destaque nos estudos literários.

Em meados da década de 1970, alguns autores dedicaram-se à classificação dos gêneros, considerando que eles nem sempre se referiam à mesma realidade. Assim, Genette (1979), ao propor uma distinção entre os gêneros, nos apresentou a existência de modos e gêneros. Para o autor, os modos correspondiam à tríade: lírico, narrativo e dramático. Já a tragédia, a comédia e o romance correspondiam aos gêneros que, por sua vez, eram representados pelos subgêneros literários como o romance histórico, por exemplo.

Nesse período, o desenvolvimento da Semiótica propiciou a valorização da Pragmática, que forneceu base teórica para os estudos acerca dos gêneros literários, inserindo-os na teoria dos “Atos de Fala”, iniciados por Searle e Morris, que apresentam os atos de fala como um fato social governado por regras e por estruturas sociais que o falante interioriza e atualiza (LOPES, 2011).

Nesse sentido, Adam (1999) nos apresenta a produção literária como uma prática social que pode ser inserida como uma prática social que pode ser inserida em um conjunto de práticas discursivas, num determinado contexto social, o que, segundo Lopes (2011), coloca os gêneros literários dentro dos esquemas de comunicação que mobilizam emissores e receptores no jogo de suas práticas sociais discursivas.

Assim, a abordagem desse assunto em sala de aula é de suma relevância, uma vez que os gêneros literários constituem tipos de suportes de comunicação utilizados para expressar os pensamentos, as emoções, os valores, a cultura e as ideologias que permeiam a sociedade de um modo geral.

#### ***3.5.4 A literatura de cordel***

Definir literatura de cordel é uma tarefa árdua, pois poucos são os autores que se dedicam a essa empreitada. Existem muitas pesquisas desenvolvidas sobre a temática do cordel, porém muitas fazem referência à história e às características desse gênero, porém não à sua definição.

Pinheiro e Lúcio (2001) concebem a literatura de cordel como um conjunto de narrativas em versos e a apresentam como sinônimo de cultura popular, uma vez que os enredos presentes nas produções cordelistas tratam de batalhas, de amores, de sofrimentos, de

crimes e de fatos políticos e sociais que permeiam o país e o mundo, aproximando, assim, esse gênero da realidade e do cotidiano da população.

O nome *literatura de cordel* faz referência à maneira como os folhetos ficavam expostos em cordas ou barbantes nas feiras onde eram vendidos. Em Portugal, por exemplo, esses folhetos recebiam o nome de *folhas volantes* e seu enredo, segundo Abreu (1999, p. 21), “abarca, antes, pequenas novelas, farsas, contos fantásticos, moralizantes, histórias, peças teatrais, hagiografias, sátiras, além de ser escrito em verso e sob forma de peça teatral”, revelando o cunho popular desse instrumento cultural de comunicação. Já na Espanha, tais folhetos eram chamados de *pliegos sueltos* e a forma como eram expostos para venda constituía a mesma de Portugal. Cabe ressaltar que esse tipo de produção marcou a literatura francesa, onde era chamada de *litterature de colportage*.

Aqui no Brasil, esse nome foi designado inicialmente por estudiosos da cultura brasileira como Câmara Cascudo (1973), que atribuiu à tradição do Romanceiro, trazida pelas naus dos colonizadores, a principal influência para o surgimento desse instrumento de disseminação da cultura popular do nordeste, fato esse registrado por poetas cordelistas como Luzimar Medeiros Braga, que narra o seguinte em seus versos, sobre o surgimento do cordel no Brasil:

O cordel veio ao Brasil  
 Por imigrantes romanceiros,  
 Saudosistas, trovadores  
 Que liam e escreviam versos  
 Pra miorar suas dores  
 [...]

Diante disso, podemos perceber a influência que as histórias trazidas pelos imigrantes europeus exerceram sobre as produções cordelistas brasileiras. As narrativas das trovas medievais eram permeadas de lendas, de aventuras, de figuras folclóricas e de histórias de amor, tratando de temas profanos e religiosos e utilizavam o exagero, o sarcasmo e a ironia como recurso literário em suas produções, como bem retrata Kominek (2011), em seu artigo *Vestígios da estética medieval na literatura de cordel*. A autora também aponta a importância social do trabalho dos trovadores, pois estes difundiam livremente a cultura nas praças públicas, nas cortes aristocráticas e nas universidades. Tratava-se, portanto, de uma arte nascida dos anseios do povo e para o povo.

Embora tenha chegado ao Brasil no período da colonização, o cordel fixou-se, efetivamente no Nordeste a partir da segunda metade do século XIX, devido ao fato de essa

região do Brasil apresentar fatores favoráveis para o desenvolvimento dessa literatura. Sobre isso, Diégues Júnior (1975, p.90) afirma que “no Nordeste, por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da Literatura de Cordel, da maneira como se tornou hoje em dia da própria fisionomia cultural da região”.

Dentre as características culturais mencionadas pelo autor, podemos citar o fato de os senhores de engenho manterem presas, em suas terras, as camadas mais desprovidas da população, de modo que esse isolamento as mantivesse alheias ao que acontecia no restante do mundo e sem acesso ao conhecimento cultural, que fez surgir grupos de cantadores como instrumento do pensamento coletivo e das manifestações da memória popular, servindo de elo de comunicação entre si com o restante do mundo, justificando, desse modo, a inserção da literatura de cordel à cultura popular, uma vez que nasceu dos anseios e da visão do povo.

Nessa perspectiva, Mark Curran (1998) afirma que o cordel assume o formato de uma crônica poética dos habitantes do nordeste, pois em seu enredo há relatos da história nacional sob o olhar da população. Nesses relatos podemos elencar histórias de figuras importantes, tanto para o nordeste quanto para o restante do Brasil, como Antônio Conselheiro, Luís Carlos Prestes, Getúlio Vargas e Antônio Silvino, elevando, dessa forma, o cordel à categoria de instrumento de aprendizagem efetivo, dada a vasta possibilidade de abordagem histórica e cultural de seus textos.

De acordo com Pinheiro e Lúcio (2001), os primeiros escritores de folhetos saíram do campo para as cidades levando, além da esperança de dias melhores, as lembranças de histórias de príncipes e princesas, de reinos distantes, de homens valentes e de mocinhas indefesas, herdadas da cultura europeia, além da canção de violeiros e repentistas que viajavam pelas fazendas e faziam disputas entre si. Ademais, segundo os autores, também foram acrescentados elementos da cultura africana, como o som do maracatu, do reisado, do coco e da embolada, transformando o cordel numa cultura distinta das outras, fruto da mistura dos ritmos afro-brasileiros com os rituais sagrados e profanos trazidos da Europa.

Esse caráter único assumido pela literatura de cordel, que incorporou elementos de culturas diversas, transformou esse gênero numa literatura popular, pois nela, segundo Diégues Júnior (1975, p. 93):

[...] encontramos traduzido o próprio espírito da sociedade. Daí porque muitas vezes, as velhas narrativas, tradicionalmente transmitidas, vão se enriquecendo de comentários favoráveis e desfavoráveis, conforme o caráter do personagem ou personagens, é visto pela sociedade local.

Ao deparar com temas que permeavam a realidade e o cotidiano, a população começou a fazer parte da história do local em que estava inserida e a participar dos acontecimentos, expressando opiniões e sentimentos que eram traduzidos pelos poetas do cordel. Assim, no final do século XX, uma série de acontecimentos criou um cenário de efervescência social, contribuindo para uma proliferação em larga escala da literatura de cordel. Nessa perspectiva, a Antologia da Literatura de Cordel, publicada pela Secretaria da Cultura, Desporto e Promoção Social, em 1978, aponta que nesse período deu início à circulação, em grande parte da região Nordeste, incluindo, a década de vinte do século seguinte as capitais, de um grande número de exemplares de cordel que era consumido somente pelas classes mais pobres.

Ainda segundo a Antologia, no Ceará, esse crescimento se deu por volta da década de quarenta, particularmente no Cariri, em que o desenvolvimento de oficinas artesanais e do comércio favoreceu a criação de gráficas especializadas em impressão de folhetos populares.

Para Liêdo Maranhão (1976), o auge da literatura de cordel no Nordeste se deu nas décadas de quarenta e de cinquenta, período em que predominou a política populista de Getúlio Vargas, que promoveu um surto industrial e acentuou o desejo de participação popular na vida política do país. Segundo o autor, os dois cordéis de maior tiragem da época tratavam da morte de Getúlio Vargas e da morte de Agamenon Magalhães, duas importantes figuras políticas da época.

Porém, para a Antologia da Literatura de Cordel (1978), por volta de 1958, o cordel cearense iniciou um processo de crise que se prolongou até o início da década de 70 e, dentre as causas dessa crise, o autor cita o aparecimento e a disseminação do rádio de pilhas, a crescente inserção da televisão na rotina das famílias e a queda da participação popular na vida econômica do país, devido ao rigoroso regime político da ditadura militar, além da introdução de valores e de modas trazidos do estrangeiro, que modificaram o pensamento da população da época.

No entanto, mesmo diante dessa crise, alguns cordéis editados sobre a renúncia de Jânio Quadros e a morte do bispo de Guaranhuns tiveram tiragem de grande vulto, confirmando a afirmação do poeta cordelista Abraão Batista de que quando o cordel fala sobre um assunto que é de conhecimento do público, tem saída em todas as épocas, ou seja, quando se fala sobre o que é de interesse da população, chama a atenção das pessoas e faz com que se sintam interessadas em adquirir esse tipo de literatura.

Como o cordel passou a trazer em seu enredo o registro dos fatos de repercussão nacional, por volta dos anos 70, assistiu-se a um aumento das tiragens de cordel e de sua publicação em rádios e televisão. Para a Antologia da Literatura de Cordel, publicada em 1978, dentre as causas para esse novo “surto” está o crescente interesse das camadas não populares por esse tipo de literatura, devido à necessidade de estruturar uma cultura nacional a partir de elementos da cultura popular.

A partir desse movimento, muitos poetas passaram a adaptar parte de suas produções ao novo público, realizando uma verdadeira campanha pela retomada dos chamados temas clássicos. Tal tendência configurou-se como perigosa para muitos estudiosos, pois, segundo as informações apresentadas na Antologia, isso poderia tirar o caráter popular adquirido por essa literatura ao longo dos anos. Assim, ela não seria mais baseada no povo e escrita para o povo, mas baseada na cultura clássica e escrita para uma pequena parcela da sociedade, revelando um processo distorcido de “preservação” folclórica.

Porém não foi o que aconteceu, pois, apesar da queda na publicação de exemplares para comercialização, podemos perceber a presença dessa literatura em nossa sociedade, através de produções que abordam temas diretamente ligados aos sentimentos e às vivências do ser humano de um modo geral, como muito bem o faz o cordelista Bráulio Bessa nos cordéis que publicou em seu livro *Poesia com Rapadura*, em 2017.

Nesse livro, o poeta apresenta sua visão acerca da realidade sob a perspectiva dos sentimentos observados por ele na sociedade, como bem afirma no prólogo de seu livro como “uma ruma se sentimentos e pensamentos de um fazedor de poesias”, demonstrando que essa manifestação cultural está viva e que ainda mantém as características que a definiram.

Diante do exposto, podemos concluir que a literatura de cordel configura-se como um gênero literário pautado na cultura popular, que serviu de instrumento para trazer à tona os anseios, os sentimentos e as opiniões da população garantindo, dessa maneira, uma forma de participação na sociedade.

Desse modo, podemos definir esse gênero como um conjunto de narrativas, impressões e conceitos organizados em forma de versos que refletem os anseios, os valores e as características da cultura popular, de modo a promover uma reflexão acerca do contexto sociocultural no qual está inserido determinado povo. Por isso, o cordel deve ser considerado como um instrumento de caracterização da cultura, devido apresentar, em seus textos, os elementos e os valores que definem uma sociedade.

No tópico, seguinte trataremos do conceito de leitura de acordo com as diferentes concepções que surgiram, através dos trabalhos realizados nessa área, a fim de finalizarmos o quadro teórico que serviu de base para a realização da nossa pesquisa.

### **3.6 Leitura: concepções e dificuldades**

Muitos estudiosos têm se engajado em pesquisas que visam definir e descrever o processo de leitura, assim como em analisar os fatores que estão relacionados ao sucesso ou ao fracasso obtido no momento de se tentar compreender um texto. Pesquisas, realizadas no decorrer do século XX e início do século XXI, têm revelado uma verdadeira mudança de perspectiva quanto ao enfoque que se deve dar ao estudo desse objeto, mudança essa fruto do surgimento de ciências como a psicolinguística e a sociolinguística, que trouxeram à tona a importância da participação do leitor e do contexto de comunicação no momento da construção de significados para o texto.

Nessa perspectiva, apresentaremos algumas concepções de leitura decorrentes de estudos realizados, pois elas são relevantes para o ensino. Existem cinco concepções de leitura que têm servido de base para o ensino da língua ao longo dos anos: o modelo linguístico, também conhecido como mecanicista ou tradicional, o modelo psicolinguístico, o modelo interacionista de leitura I, o modelo interacionista de leitura II e o modelo sociopsicolinguístico. Também abordaremos a respeito a respeito das possíveis causas das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da leitura sob a perspectiva de Smith (2003), a fim de que possamos traçar um encaminhamento metodológico que facilite a apreensão dos significados dos textos a serem analisados na pesquisa.

#### ***3.6.1 Concepções de leitura***

Durante muito tempo, acreditou-se que ler era extrair significado do texto. Nessa perspectiva, o leitor comportava-se como um agente passivo que precisava perceber as informações presentes no texto, sem participar do processo de geração de significados. Esse tipo de leitura caracterizava-se como ascendente, pois a informação partia do texto para o leitor através da decodificação, exigindo a habilidade da memorização, o que muitas vezes contribuía para dificultar o processo. Leffa (1996, p. 12) caracterizou a leitura, nessa perspectiva, como um “processo linear que se desenvolve palavra por palavra.” Assim, “O

significado é extraído – vai-se acumulando – à medida em que essas palavras vão sendo processadas.”.

Segundo o autor, essa concepção não reflete o que realmente acontece na leitura, pois o leitor não retira o conteúdo do texto assim como o conteúdo não se transfere do texto para o leitor. Na verdade, para Leffa (1996, p. 13) o conteúdo “se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto”. É o leitor, com sua visão de mundo, que constrói os sentidos do texto a partir da intersecção dos elementos linguísticos e não linguísticos e da reflexão que é feita a partir da análise desses elementos. Muitos autores compartilharam a visão de leitura como processo ascendente.

Chamamos de linguístico a esse modelo de leitura que considera a linguagem como um sistema fechado e autônomo em que o significado, no momento da leitura, é deixado em segundo plano, uma vez que a preocupação maior é com a forma, com a decodificação de letras, palavras e frases. Esse modelo de leitura tem como base a psicologia behaviorista ou comportamentalista de Skinner e o estruturalismo americano de Bloomfield (1933, 1942), que considera que a palavra está diretamente ligada ao que ela remete.

Nessa perspectiva, o significado encontra-se no texto e o leitor não participa do processo de construção de sentidos, uma vez que o modelo linguístico desconsidera a possibilidade de que o aluno já chegue na escola com um repertório sociocultural construído e que possa utilizar esse conhecimento para construir sentido para o texto (LEURQUIN, 2001).

No final do século XX, entretanto, os avanços nas pesquisas sobre leitura passaram a revelar a presença de outros fatores tão relevantes para o processo quanto as informações verbais: as informações não-visuais, segundo Smith (2003), constituem o conhecimento prévio do leitor ou o significado do próprio texto. Desse modo, influenciado pelos estudos de Chomsky (1965), surgiu o modelo psicolinguístico de leitura, que defende a existência de um falante/ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguística homogênea, mas que desconsidera a natureza variacional da língua.

Segundo esse modelo de leitura, a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e as estruturas cognitivas que já existem no indivíduo, sendo que a leitura é apresentada como uma atividade que se constrói de maneira criativa e que apresenta quatro características fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão de temas que o leitor já deve ter um domínio prévio (SMITH, 1989). Nesse sentido, a leitura é tida como um processo de busca por significados e que o leitor se apresenta como um participante ativo desse processo.

Dois importantes pesquisadores defenderam esse modelo de leitura: Goodman (1973) e Smith (1982). De acordo com os apontamentos de Leurquin (2001), para Goodman (1973 *apud* LEURQUIN, 2001), a compreensão de um texto está relacionada ao processamento das informações e das estratégias utilizadas para que essa compreensão aconteça. Ainda segundo a autora, Smith (1982 *apud* LEURQUIN, 2001), afirma a compreensão acontece quando o leitor consegue formular questionamentos ao texto e esses questionamentos conseguem ser respondidos ao longo da leitura. Nessa perspectiva, o ato de ler é visto como um processo cognitivo em que o leitor é considerado como um participante ideal que se mantém isolado da sociedade (LEURQUIN, 2001).

Em vista dessa característica, esse modelo de leitura ainda se apresenta como insuficiente, uma vez que apresenta ênfase no componente sintático e que a atribuição de significado acontece de maneira unidirecional: do sujeito para o texto, sem que haja uma troca ou compartilhamento de conhecimentos entre o autor e o leitor.

Diferente do modelo psicolinguístico de leitura, que considera o leitor como um agente ideal, surge, na segunda metade do século XX, o modelo interacionista de leitura I, que concebe o leitor como agente real, capaz de interagir com o texto, levando em consideração o contexto social, as comunidades heterogêneas e as culturas diversificadas. Nessa visão, valoriza-se as funções desempenhadas pela linguagem, a existência de um falante/ouvinte real e a variação linguística (LEURQUIN, 2001).

Os pesquisadores que mais contribuíram com estudos acerca desse modelo de leitura, de acordo com Leurquin (2001), foram Beaugrande e Dressler (1983 *apud* LEURQUIN, 2001) que afirmam que um texto é uma ocorrência comunicativa que apresenta sete padrões de textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade; Searle (1965), que, por sua vez, afirmou que, no processo comunicacional, existe uma intenção por parte do falante e que é essa intenção que define a finalidade de um texto; Labov (1966), que através de uma pesquisa realizada com o inglês falado por pescadores da faixa etária de 31 a 45 anos, contribuiu significativamente com conhecimentos acerca da existência da variação linguística; Dell Hymes (1967) que, baseado nos estudos de Chomsky, afirma que a competência comunicativa não se resume apenas em conhecer o sistema linguístico, mas em como saber utilizá-lo em situações diversas de comunicação; e Halliday (1969), que constatou que a criança, antes de chegar à escola, adquire funções linguísticas que se desenvolvem na seguinte ordem: instrumental, regulatória, interacional, pessoal, heurística, imaginária e informacional.

Assim, a partir da contribuição desses autores, passou-se a conceber que a construção de significados para o texto acontece de maneira bilateral: do texto para o leitor e do leitor para o texto, num processo que é ascendente e descendente simultaneamente, caracterizando a leitura como uma atividade complexa e interativa que acontece por meio da conjugação dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor com as informações apresentadas no texto (LEURQUIN, 2001).

Dando continuidade aos estudos realizados acerca do modelo de leitura interacional I, os irmãos Goodman (1976), influenciados pelas pesquisas de Halliday (1969), defendem que a leitura constitui um processo de busca de significados orientado pela necessidade de comunicação do ser humano. Assim, ao propor o modelo interacionista de leitura II, eles procuraram se aprofundar mais no estudo das funções da linguagem e propõem sugestões para os professores viabilizarem em sala de aula, tornando a palavra interação ainda mais importante no ato de ler (LEURQUIN, 2001).

Para que a leitura aconteça, segundo esse modelo, é preciso que aconteça o momento da predição, da confirmação e da correção das ideias, de modo a garantir, de modo efetivo, a interação do texto com o leitor, considerando-o como um ser social que não necessariamente faz parte do mesmo grupo social do autor ou que apresenta a mesma compreensão de quem produziu o texto (LEURQUIN, 2001), mas que é capaz de construir significados através da troca de informações entre seus conhecimentos e as informações apresentadas no texto.

O quinto o último modelo de leitura, segundo Leurquin (2001), considera que o leitor, através do contato que estabelece com o texto e da troca de informações estabelecidas com esse contato, acabam se transformando, uma vez que se considera, no ato de ler, um indivíduo e um texto particular, num momento específico em um contexto social e cultural também específico como parte da vida do indivíduo e do grupo, conforme os apontamentos de Rosenblat (1978). Esse modelo de leitura ficou conhecido como sociopsicolinguístico.

Assim, a leitura é vista como uma atividade social, cultural, pessoal e histórica, uma vez que o leitor constrói o texto considerando não apenas o contexto de sua realização, mas também a intenção dos participantes (LEURQUIN, 2001). Porém, vale ressaltar que esse modelo apresenta limites pois, segundo Braggio (1992), parece faltar uma dimensão que dê conta do leitor que, ao se apropriar da linguagem, consiga refletir criticamente acerca da realidade.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1992), afirma que a leitura acontece somente quando o leitor estabelece uma relação com o texto e com o autor, numa atitude de responsabilidade

que o possibilita refletir e reavaliar o que leu. Ao chamar a atenção para a importância da relação autor-leitor no momento da leitura, o autor nos mostra que o objetivo da prática de leitura em sala de aula tem um fito bem mais amplo do que desenvolver a competência linguística do leitor, requer um trabalho que leve o aluno a refletir acerca do que está lendo e a formular ideias que sejam ou não consonantes com a do autor, formando, dessa maneira, leitores críticos e autônomos.

Tal ideia decorre do fato de a leitura consistir num árduo processo que envolve mecanismos cognitivos e que tem por objetivo a geração de significados por parte do leitor, exigindo a reunião de fatores múltiplos capazes de contribuir para o desenvolvimento da habilidade de ler, como bem afirma Kleiman (2011, p. 15):

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto.

Podemos perceber, a partir dessa definição, que o ato de ler vai para além do processo de decodificação, pois envolve elementos extralinguísticos que, segundo a autora, são essenciais para o processo de construção de sentidos. Nessa abordagem, percebemos a relevância que têm os conhecimentos prévios que o aluno apresenta acerca do assunto tratado e da necessidade de se fazer uma relação entre esses conhecimentos e as informações apresentadas no texto a fim de que se ocorra uma efetiva compreensão.

Desse modo, a leitura passa a ser encarada como uma porta de entrada para a geração de conhecimentos e para a aprendizagem do leitor como um todo, ampliando sua relevância e abrangência e fazendo com que sirva de instrumento de inserção do educando na sociedade. Para Silva (1998, p. 56), “em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma janela para o mundo”, sendo, por isso mesmo, importante “que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”.

Assim, podemos afirmar que esse processo precisa ser muito bem trabalhado pela escola, que assume o papel de mediadora na inserção do educando na sociedade como um cidadão crítico e participativo. Por isso, faz-se necessário conhecer esse processo, a fim de se trabalhar, de maneira qualitativa, a leitura na escola, de modo a conhecer as habilidades mínimas desenvolvidas por um leitor considerado proficiente e detectar os alunos que apresentam dificuldades na execução dessa capacidade para, desse modo, elaborar estratégias que visem à superação dessas dificuldades.

Em nossa pesquisa, tendo em vista que defendemos o ensino de leitura sob a perspectiva da interação autor-texto-leitor, considerando as informações apresentadas pelo autor, através do texto, e os conhecimentos prévios do leitor, em um dado contexto de produção e de comunicação, nos baseamos nos modelos interacionistas e sociopsicolinguístico de leitura para o direcionamento de nossas aulas, de modo a possibilitar a participação dos alunos na construção de significados para os textos analisados e a mediação do professor nesse processo.

No tópico seguinte, abordaremos a respeito das principais dificuldades encontradas pelos leitores ao tentar construir significados para um texto e falaremos sobre o que pode ser feito para superar essas dificuldades em sala de aula.

### ***3.6.2 Dificuldades de leitura***

Segundo Kleiman (2011, p. 13), “O leitor proficiente lê rapidamente – mais ou menos 200 palavras por minuto, se o assunto lhe for familiar ou fácil, e um número menor se ele for desconhecido ou difícil”. Assim, percebe-se que quanto maior for a familiaridade que o leitor apresentar com o assunto e com a linguagem presente no texto, mais fácil será para ele o processo de compreensão textual.

Essa ideia também é defendida por Smith (2003), ao afirmar que o que percebemos no texto depende do conhecimento anterior (informação não-visual) que isto traz e das questões implícitas que são formuladas no momento da leitura, destacando a importância do conhecimento prévio para a realização de uma leitura efetiva e de qualidade.

As informações não-visuais, ou conhecimento prévio são importantes porque, ao lermos, nossa memória é ativada, sendo que a memória imediata, ou de curto prazo, que é a primeira a ser ativada, é a que absorve as informações que serão esquecidas rapidamente, se essas informações não fizerem parte da memória profunda ou de longo prazo.

Assim, uma vez em contato com um texto que não faça parte de seu repertório cultural, nem de sua vivência, o leitor sentirá muita dificuldade em elaborar sentido para ele e sua compreensão ficará comprometida, caso o professor não elabore estratégias de leitura e de compreensão que facilitem a geração de sentidos, inclusive para textos cujos temas não estejam relacionados ao cotidiano dos alunos.

Ao explicar sobre a ativação da memória no momento da leitura, Kleiman (2011, p.16) fala o seguinte:

Uma vez que a memória é esvaziada, se não conseguirmos reconhecer o material como unidade significativa, ele será imediatamente esquecido. Mas, se o material for significativo, ele passa a receber a ação de um outro tipo de memória, cuja capacidade não é limitada: a memória profunda ou memória de longo prazo, onde ficaria organizado todo o nosso conhecimento: o conhecimento da língua, nossas experiências, nossas convicções, nossos hábitos etc.

Talvez o contato constante com materiais vazios de sentido e de significação para os alunos, aliado a atividades de leitura e de interpretação mecanicistas, que não estimulam a compreensão global do texto sejam as principais causas para a existência do que chamamos de analfabetos funcionais, ou seja, de pessoas que sabem decodificar um texto, mas que não conseguem refletir nem compreender a mensagem que lhe é transmitida.

Outra provável causa para a existência de dificuldades de compreensão no momento da leitura apontada por Smith (2003), em alunos que estão em fase de apreensão da habilidade de leitura, consiste na ausência ou a quase não existência de elementos não-verbais importantes para a realização da leitura de textos. Segundo o autor, a carência de informação não-visual pode, até mesmo, tornar a leitura impossível, pela razão de existir um limite para a quantidade de informação visual que o cérebro pode processar a cada momento.

Essa ideia corrobora com o fato de que os alunos, principalmente aqueles que estão em fase de desenvolvimento da competência leitora, necessitam ter acesso a materiais significativos e ser estimulados para a construção de significados por meio de estratégias diversas que incluem: previsão, geração de hipóteses, leitura silenciosa, confirmação de hipóteses e discussão, a fim de que se tornem leitores experientes e capazes de construir significados para o texto. Sobre leitores experientes, Kleiman (1998, p. 51) afirma:

[...] o leitor experiente tem duas características básicas que tornam sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para o que está lendo, e, segundo, ele compreende o que seus olhos percebem e seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Além do que, faz-se necessário, também, uma reformulação das atividades de interpretação e compreensão textual, que precisam trabalhar a compreensão global do texto e a exploração das informações implícitas presentes nas histórias, a fim de que, dessa maneira, haja, necessariamente, a formação de leitores mais críticos, reflexivos e conscientes do seu papel na construção de significados para o texto.

A respeito desse assunto Kleiman (2011, p.17) acrescenta:

Se, como de fato acreditamos, enfoques que partem do princípio de que linguagem é interação trazem resultados positivos válidos, defensáveis, então torna-se importante complementar a formação do professor para ele compreender os fundamentos teóricos de uma proposta nessa linha [...]

Diante dessa afirmativa podemos concluir, para garantir um ensino de qualidade, com relação ao trato com a leitura, é necessário, também, investimento na formação dos professores, principalmente de professores alfabetizadores e de língua portuguesa, a fim de que tenham condições de facilitar, de maneira eficiente e eficaz, o ensino da língua materna aos aprendizes, de modo a promover a formação de cidadãos críticos, conscientes do mundo que os cerca e capazes de utilizarem os conhecimentos adquiridos, de maneira adequada, nas diferentes situações de comunicação.

No capítulo seguinte, abordaremos a respeito do aporte teórico que serviu de base para a elaboração do material interventivo e de como o processo da pesquisa foi organizado.

## **4 METODOLOGIA**

Iniciaremos, neste capítulo, a descrição da metodologia utilizada na realização da pesquisa, de modo a justificar a intervenção que foi empregada, em consonância com os pressupostos teóricos por nós anteriormente elencados. O primeiro aspecto a ser abordado na seção seguinte corresponde à etapa de elaboração da proposta metodológica empregada na pesquisa.

### **4.1 Elaboração da proposta metodológica**

A proposta metodológica elaborada para a realização da pesquisa é fruto da constatação de algumas dificuldades existentes nos alunos, tendo em consideração à compreensão textual. Entre essas dificuldades, percebeu-se que os educandos realizavam uma leitura superficial dos textos, fato que prejudicava ou impossibilitava uma compreensão mais profunda do assunto tratado e os impedia de se posicionarem criticamente em relação ao tema abordado.

Desse modo, os alunos, em sua maioria, prendiam-se apenas ao que estava escrito e não conseguiam relacionar as informações apresentadas, ao conhecimento prévio que já possuíam, o que tornava insatisfatória, ou inexistente, a construção de inferências, a identificação da ideia relacionada aos elementos modalizadores e o reconhecimento do posicionamento crítico expresso pelas vozes presentes no texto. Como consequência disso, tínhamos aprendizes que apresentavam resistência durante as aulas de leitura e compreensão, uma vez que não se sentiam seguros para participarem das discussões realizadas.

Essas dificuldades são reflexo do desempenho apresentado pela escola em avaliações externas de larga escala como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), cujos resultados de 2016, por exemplo, revelaram que apenas 9,7% dos alunos encontram-se no nível adequado de proficiência leitora, de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira Legislação e Documentos (Inep). Ainda segundo o desempenho escolar, a referida instituição nos mostra que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é 4,7, o que demonstra que muito ainda precisa ser feito para melhorar a aprendizagem dos alunos, por meio da adoção de metodologias que visem estimular e desenvolver a participação dos

educandos no processo de ensino e de aprendizagem, de modo a formar leitores proficientes e futuros cidadãos participativos no contexto social em que vivem.

Assim, a proposta pensada consistiu no trabalho com a leitura de textos do gênero Cordel, do poeta cearense Bráulio Bessa. A escolha por esse escritor se deveu ao fato de ele abordar, em seus cordéis, temas retirados do cotidiano das pessoas e por explorar uma reflexão acerca dos valores presentes na sociedade. Some-se a isso, o fato de ser um poeta cearense, que traz a cultura do nordeste para seus textos, foi de suma importância, porque os temas abordados em seus textos são próximos da realidade vivenciada pelos alunos, facilitando o entendimento dos textos e a participação dos leitores na construção de significados.

O pressuposto teórico que serviu de suporte para a elaboração das aulas interventivas da pesquisa em questão foi o Interacionismo Sociodiscursivo ISD (BRONCKART, 1999), a partir do trabalho com as categorias de análise para as aulas de leitura. Para facilitar a elaboração do esquema de trabalho, seguimos as propostas de LEURQUIN (2014), que apresentou sugestões para uma aula interativa de leitura. A pesquisa, por sua vez, foi elaborada seguindo a metodologia da pesquisa-ação, proposta por THIOLENT (1985) e sistematizado com base na noção de sequência didática, segundo os apontamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que serviu de base para a elaboração de uma sequência de atividades interventivas de leitura, dada a dificuldade que os alunos apresentavam em relacionar seus conhecimentos às informações presentes no texto para construir significados.

Optamos por apenas nos basear na noção de sequência apresentada pelos autores porque, segundo essa proposta, a sequência didática deve partir de uma atividade diagnóstica inicial, em que será analisada a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) dos alunos, apresentada por Vigotsky. É nesse momento que a professora irá identificar as principais dificuldades encontradas pelos aprendizes e, a partir dessa identificação, propor uma sequência de atividades que visem a superação dessas dificuldades iniciais, colocando o aluno na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Por fim, após a realização das atividades presentes na sequência, os alunos foram submetidos à realização de uma atividade final, que teve o objetivo de analisar se a sequência de atividades realizadas contribuíram para que as dificuldades dos alunos fossem superadas, momento esse em que o educando irá se encontrar na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP).

Tanto na atividade inicial, quanto na atividade final, não pode haver intervenção da professora, posto que se constituem como etapas avaliativas. No entanto, dada a realidade da turma que participou da pesquisa, no tocante ao desempenho apresentado em atividades de compreensão ser bastante comprometedor, optamos por fazer uma adaptação da Sequência de Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e criamos um conjunto de atividades interventivas, que permita a participação da professora no momento de ativação do conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto a ser tratado no texto.

Ressaltamos, no entanto, que essa participação não aconteceu no momento em que, os alunos realizaram as atividades inicial e final, ao lerem o texto e resolverem as questões propostas, pois nosso objetivo era proporcionar as condições mínimas necessárias para a realização das atividades avaliativas, ao agrupar os conhecimentos por eles apresentados acerca do assunto.

O objetivo central da pesquisa consistia em utilizar estratégias de leitura que colaborassem para que o aluno percebesse que, durante o processo de leitura e de compreensão, existem informações que não estão na superfície do texto, mas que podemos utilizá-las para construir seus significados, abandonando, dessa maneira, práticas de leituras superficiais que não colaboram para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Nosso foco consistia em fazê-los perceber o posicionamento do autor e das outras vozes que aparecem no texto acerca do assunto tratado, por isso as aulas interventivas foram elaboradas de acordo com as categorias de análise de texto contexto de produção e nível enunciativo, apresentadas por Bronckart (2007) no Interacionismo Sociodiscursivo.

Na próxima seção, apresentaremos em que contexto se deu a realização da pesquisa.

## **4.2 Contexto de pesquisa**

A pesquisa em análise foi realizada com alunos do 8º Ano, de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada na terceira etapa do bairro Conjunto Ceará, na periferia de Fortaleza. A escola conta com 613 alunos matriculados, sendo que 209 são do Fundamental I e 404 do Fundamental II. Porém, apesar de reunir uma quantidade considerável de alunos, no que diz respeito ao suporte necessário para as aulas de leitura e aos projetos desenvolvidos para o incentivo do hábito de ler, a escola mostra-se frágil para atender à sua demanda de leitores, porque os suportes apresentados para o trabalho com leitura não são suficientes para todos os alunos.

Em relação ao ambiente de leitura, a escola conta com uma biblioteca que, apesar de apresentar uma variedade de exemplares para os alunos, só não é mais visitada para empréstimos porque falta, para o Fundamental II, por exemplo, títulos que estimulem o interesse dos alunos como os da coleção do *Harry Potter*, Mangás, exemplares de histórias de aventura, de terror entre outros gêneros que, segundo os estudantes, são histórias interessantes e que despertam sua vontade de ler. Os exemplares lá disponíveis, no entanto, consistem em alguns clássicos da literatura brasileira, além de livros voltados para a literatura infantil e infanto-juvenil, e, segundo a regente da biblioteca, muitos são antigos e não existem muitos exemplares por obra.

Ainda segundo a professora regente desse ambiente escolar, existe frequência diária de empréstimos realizados por alunos do Ensino Fundamental I e II, mas que a falta de exemplares novos e mais atuais desestimula o alunado a visitar a biblioteca com mais frequência, uma vez que os livros lá presentes já foram lidos pelos alunos. A profissional também informou que o projeto de leitura existente nesse ambiente escolar é voltado para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente para os alunos do 1º e do 2º ano, que consiste na leitura de livros, seguida do reconto da história por parte dos alunos e de atividades que estimulem a escrita, de acordo com a história trabalhada.

Para os alunos do Fundamental II, porém, não existem atividades de incentivo à leitura realizadas na biblioteca, o que, junto com a falta de exemplares atrativos para os alunos dessa faixa etária, contribui para o desinteresse por esse ambiente escolar, contrapondo o pensamento apresentado por Wisniewsky e Polak (2009, p. 4408), que afirmam que “na biblioteca escolar é possível incentivar o hábito da leitura, desde que sejam oferecidas atividades atraentes para que os alunos se sintam à vontade e gostem de frequentá-la”.

Em relação aos projetos de leitura realizados pela escola, apenas um é posto em prática anualmente, o projeto Dia “D” da Leitura, cuja aplicação e culminância acontecem sempre entre os meses de abril e de maio, em todas as escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, demonstrando fragilidade no que tange ao trabalho com leitura nessa instituição de ensino, porque não constitui uma ação que é posta em prática ao longo do ano letivo, mas que apenas se concentra em um curto período do ano.

As consequências dessa fragilidade, em meio a outras causas, têm sido refletidas nos resultados alcançados pela instituição em avaliações externas de larga escala como o SPAECE que, no ano de 2016, por exemplo, trouxe à tona o retrato do desempenho dos alunos em questões de compreensão textual, revelando que 90,3% dos alunos do 9º Ano, série final do Ensino Fundamental, encontram-se nos níveis crítico e intermediário e que ainda

6,5% estão em nível muito crítico de proficiência leitora, segundo dados divulgados pelo Inep, em 2017.

Diante desses resultados, deparamo-nos com o desafio de pensar em propostas pedagógicas de ensino de leitura que contemplassem as principais dificuldades apresentadas pelos alunos e que, ao mesmo tempo, fossem atrativas, já que a prática de leitura entre os discentes dessa escola não é frequente. Assim, a teoria de base na qual nos apoiamos foi o suporte teórico do ISD, proposto por Bronckart (2007), que apresentou as principais entradas de trabalho com a leitura de textos.

Para pôr a pesquisa em prática, escolhemos uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, por ser a única turma de oitavo ano da qual a professora pesquisadora é regente de todas as aulas de Língua Portuguesa, o que facilita na aplicação da sequência, além do fato de o objetivo central de trabalho com as turmas do nono ano da instituição escolar ser voltado para o trabalho sistemático com os descritores do SPAECE.

Os alunos dessa turma estavam inseridos num local e num ambiente desfavorável para o aprendizado, uma vez que a sala de aula em que estudam apresenta problemas estruturais como a falta de iluminação adequada. Some-se a isso, uma parte considerável das famílias desses alunos não participa de forma ativa do processo de aprendizagem dos educandos, o que dificulta ainda mais a superação de suas dificuldades. Fato esse observado nas respostas dos alunos ao questionário respondido na fase exploratória da pesquisa.

Em vista disso, a metodologia utilizada constituiu-se na realização de um conjunto de atividades interventivas baseado na noção de sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pois, de acordo com os autores, é através do planejamento de atividades sistemáticas, que o pesquisador objetiva comprovar se é possível desenvolver competências linguísticas. No caso da presente pesquisa, a competência que se desejou desenvolver foi a capacidade de compreensão textual. O tipo de pesquisa utilizado para desenvolver a sequência, por sua vez, constituiu na pesquisa-ação, posto que o pesquisador participou do processo de aplicação juntamente com os alunos, num processo caracterizado como cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985).

As atividades foram realizadas em encontros semanais, cujos temas abordados foram organizados em dois blocos, um primeiro tratando do contexto de produção, do gênero cordel e das inferências; e um segundo, no campo da enunciação, trabalhando os elementos modalizadores e o posicionamento das vozes presentes no texto, totalizando, ao final da realização da sequência, 24 h/a, considerando a aplicação das atividades previstas nos

encontros, a apresentação inicial e as atividades diagnóstica e final. Vejamos como a sequência de atividades foi organizada:

Quadro 2- Sequência de Atividades



Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte, definiremos o tipo de pesquisa realizada junto aos alunos participantes do processo interventivo.

### 4.3 A pesquisa-ação

Esse trabalho consistiu na realização de uma pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (1985 *apud* Gil, 2008):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Como podemos perceber, esse tipo de pesquisa caracteriza-se pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo, garantindo participação ativa do observador no processo de coleta, análise e interpretação dos dados, e possibilitando, segundo Thiollent (1985), uma análise observacional objetiva relativa, uma vez que o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá por mera observação, já que o pesquisador interfere no problema ao tentar propor uma resolução para o mesmo. Assim, ambas as partes podem até se identificarem entre si, “sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais” (DEMO, 1984, *apud* GIL, 2008, p. 115).

A pesquisa desse projeto foi aplicada junto aos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental e teve o fito de desenvolver a habilidade de compreensão leitora, focando em estratégias que visavam a identificação das informações implícitas e a construção de inferências acerca do conteúdo contido no texto.

Para que o objetivo pretendido fosse alcançado com êxito, a pesquisa foi dividida em nove etapas, cuja descrição está organizada da seguinte maneira: na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o fito de filtrar os principais autores que tratam do ensino de leitura. Posteriormente, na fase exploratória, aplicamos um questionário à professora regente da biblioteca, com o intuito de identificarmos a frequência com que os alunos do ensino fundamental visitam a biblioteca e fazem empréstimos, ou seja, saber se eles possuíam o hábito de ler, assim como aos alunos também, com o objetivo de traçar o perfil de leitores com o qual estávamos trabalhando. Os resultados da avaliação e do questionário aplicado foram analisados posteriormente, na fase diagnóstica, e serviram de base para a elaboração da sequência que seria aplicada.

Na etapa seguinte, a do aprofundamento teórico, procuramos apoio em teorias que apresentaram a base para a elaboração de estratégias, que pudessem contribuir para a superação das dificuldades dos alunos referentes a identificação de ideias implícitas. Chegamos à conclusão de que o ISD, através do trabalho com o contexto de produção, e a proposta de aula interativa de leitura, apresentada por Leurquin (2014), poderiam contribuir consideravelmente para o alcance do objetivo pretendido, pois apresentam o suporte que condiz com ideia defendida na Teoria da Relevância (2001).

Segundo essa teoria, para identificar as informações implícitas de um texto e construir inferências, uma informação precisa ser relevante para o receptor, e ser relevante significa fazer sentido, ter relação entre os conhecimentos de mundo daquele que recebe uma mensagem e as informações novas apresentadas Sperber e Wilson (2001).

A partir de então, na quinta etapa (seminário) nos reunimos com os alunos que participariam da pesquisa e com seus pais, momento em que explicamos de que maneira se daria o processo de pesquisa e esclarecemos as dúvidas existentes. Depois desse momento, concentramo-nos na sexta fase, que consistia na elaboração das atividades que seriam aplicadas nos encontros da sequência, ancorados nos postulados do ISD de Bronckart (2007). Essas atividades foram aplicadas, na sétima fase, num período de aproximadamente 2 meses. Ao término da sequência, iniciamos a análise dos dados na oitava etapa que, por sua vez, foram divulgados posteriormente na etapa final.

### **4.3.1. A pesquisa bibliográfica**

Nesta primeira etapa da pesquisa, realizamos um apanhado dos principais autores que tratam da leitura e das teorias que pudessem servir de base para a elaboração das aulas da sequência que seria aplicada. Decidimos nos direcionar pelos fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de que pudéssemos alcançar os objetivos pretendidos, porque essa teoria, proposta por Bronckart (2007) nos apresenta as entradas textuais que devemos utilizar ao trabalhar leitura e compreensão, focando na realização de uma leitura mais profunda e crítica do objeto de estudo que é o texto.

### **4.3.2 A fase exploratória**

Esse segundo momento da pesquisa consistiu na contextualização e no mapeamento do ambiente no qual a pesquisa interventiva seria realizada, conforme propôs Thiollent (2011), etapa essencial para definir o perfil dos alunos participantes da pesquisa. Essa contextualização consistiu na análise das respostas de questionários aplicados à professora regente da biblioteca da escola e aos alunos que participariam da pesquisa. As respostas apresentadas pelos participantes acima citados serviram como um dos norteadores para a elaboração do material que seria aplicado aos alunos participantes, assim como determinantes para a escolha das teorias que serviriam de base para a elaboração das aulas.

À professora regente da biblioteca, aplicamos um questionário cujas perguntas tinham o objetivo de analisar o perfil profissional da professora regente do referido ambiente escolar, da relação que essa profissional mantém com a leitura, de estipular a quantidade de livros que apresenta o acervo da biblioteca da instituição de ensino, assim como de apresentar a média de alunos do Ensino Fundamental procura a biblioteca para o empréstimo de livros e se os professores de Língua Portuguesa utilizam o espaço para suas aulas ou para pesquisas.

O intuito da realização desse questionário consistiu em coletar informações acerca da disponibilidade de acervo presente na biblioteca da escola para os alunos no Ensino Fundamental, assim como definir que aspectos, segundo a professora regente desse ambiente escolar, contribuem para que a assiduidade das visitas dos alunos seja baixa e para apresentarmos os projetos de leitura que são realizados nesse espaço e que contribuem para o incentivo ao ato de ler.

Abaixo, segue a tabela com as perguntas respondidas.

Quadro 3 -: Profissional da biblioteca

Perfil pessoal e profissional da funcionária da biblioteca escolar
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual sua graduação?</li> <li>• Você possui algum título (especialização, mestrado, doutorado? Se sim, qual?</li> <li>• Quantos livros você costuma ler por ano?</li> <li>• Qual a importância da leitura para o seu desenvolvimento pessoal e profissional?</li> <li>• Há quanto tempo você trabalha na biblioteca?</li> <li>• Você recebe algum curso de aperfeiçoamento profissional na sua área?</li> <li>• O que significa ler bem para você?</li> <li>• Quantos exemplares, aproximadamente, possui a biblioteca da escola?</li> <li>• Quantos livros, aproximadamente, são emprestados por semana?</li> <li>• Quem pega mais livros emprestados: os alunos do Fundamental I ou II?</li> <li>• Qual o perfil dos livros mais procurados?</li> <li>• Os professores de Língua Portuguesa usam a biblioteca com frequência para suas aulas ou para pesquisas?</li> <li>• Há projetos, de incentivo à leitura, desenvolvidos pela escola de um modo geral ou pela biblioteca? Se sim, quais, para qual nível de ensino eles são voltados e como são postos em prática?</li> <li>• Na sua opinião, que benefícios a biblioteca pode apresentar para a leitura dos alunos?</li> <li>• Quais os pontos negativos e os pontos positivos da biblioteca da escola?</li> <li>• Que sugestões você apresentaria para a melhoria dos serviços prestados pela biblioteca da escola?</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário aplicado aos alunos, por sua vez, visava determinar seu perfil, levando em consideração, principalmente, sua relação com a leitura, ao solicitar informações que pudessem identificar as possíveis causas das dificuldades enfrentadas na hora de se ler e compreender um texto e ao investigar qual a importância que a leitura tem para a vida dos educandos. Outra informação que se pretendeu investigar foi a participação da família no processo de aprendizagem desses alunos, uma vez que sua presença nesse processo é relevante para que a aprendizagem aconteça de maneira mais eficaz.

Os outros aspectos analisados serviram para que pudéssemos definir em que contexto socioeconômico estavam fazendo parte os alunos participantes da pesquisa e qual o significado da leitura para eles. Esses foram importantes porque, dentre outros motivos, nos ajudaram a definir o tipo de texto e de linguagem deveriam ser utilizados no material a ser utilizado nas aulas interventivas.

A seguir, apresentaremos o questionário realizado para a definição do perfil dos alunos participantes da pesquisa.

#### Quadro 4 – Participantes da pesquisa

##### Perguntas sobre o perfil econômico, familiar e educacional dos alunos

- Idade: \_\_\_\_\_ anos.
- Com quem você mora?
- Quem é a pessoa responsável por você?
- Qual a profissão dos seus pais ou responsáveis?
- Qual o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?
- ( ) Ensino Fundamental Completo      ( ) Ensino Fundamental Incompleto
- ( ) Ensino Médio Completo              ( ) Ensino Médio Incompleto
- ( ) Nível Superior Completo              ( ) Nível Superior em Andamento
- ( ) Pós-graduação                          ( ) Pós-graduação em andamento
- Quais desses objetos ou serviços há em sua casa?
- ( ) Aparelho de TV                          ( ) Canal por assinatura
- ( ) Lavadora de roupas                      ( ) Internet 4G ou Wi-Fi
- ( ) Notebook                                  ( ) Moto
- ( ) Geladeira                                  ( ) Automóvel
- ( ) Freezer                                      ( ) Smartphone
- ( ) Ar condicionado
- Seus pais ou responsáveis o ajudam nas tarefas escolares? ( ) Sim ( ) Não
- Com que frequência seus pais ou responsáveis frequentam às reunião escolares?
- ( ) Sempre ( ) Nunca ( ) Dificilmente
- Com que frequência seus pais ou responsáveis vão à escola para saber como está seu desempenho ou seu comportamento?
- ( ) Sempre ( ) Nunca ( ) Dificilmente
- Você é cobrado pelos seus estudos pelos seus pais ou responsáveis?
- ( ) Sim ( ) Não ( ) Dificilmente
- Seus pais ou responsáveis têm o hábito de ler? ( ) Sim ( ) Não
- Você gosta de ler? ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco
- Alguém costuma incentivar a leitura para você? ( ) Sim ( ) Não
- Com que objetivo você costuma ler?
- ( ) Para responder as atividades
- ( ) Por entretenimento
- ( ) Para encontrar alguma informação
- Você considera a leitura importante? ( ) Sim ( ) Não
- Para você, para que serve a leitura?
- De que maneiras você tem acesso à leitura?
- ( ) Através dos livros didáticos
- ( ) Através do celular
- ( ) Através de jornais ou revistas informativas
- ( ) Através de revistas de entretenimento
- ( ) Através de placas ou de *Outdoors*
- Você frequenta a biblioteca da escola com que frequência? ( ) Sim ( ) Não
- Os livros que você encontra na biblioteca são interessantes para você?
- ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco
- Que livros você gostaria de encontrar na biblioteca?
- Que sugestões você daria para que a biblioteca fosse mais atrativa para você?
- Compreender o que ler é difícil para você? ( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco
- O que você acha que torna a compreensão de textos mais difícil para você?
- O que você acha que poderia tornar a leitura e a compreensão mais fácil para você?
- Que sugestões você daria para que as aulas de leitura e compreensão fossem mais atrativas para você?

Fonte: Elaborado pela autora.

A importância dessa etapa se justifica pelo fato de, a partir dela, podermos ter tido uma base para elaborar o material interventivo que foi aplicado aos alunos da turma que fez parte da pesquisa.

Dando sequência, trataremos dos objetivos e da análise que realizamos na fase diagnóstica do processo interventivo.

### ***4.3.3 A fase diagnóstica***

Na fase diagnóstica, objetivamos elencar as principais dificuldades diagnosticadas nos questionários aplicados aos alunos participantes da pesquisa e à professora regente da biblioteca, no que diz respeito à leitura e à compreensão textual.

Ao analisarmos o questionário aplicado aos alunos, percebemos que, apesar de toda a turma ter consciência da importância da leitura e da maioria conhecer os benefícios que essa cultura traz para a aprendizagem, a maior parte lê apenas para responder às tarefas escolares ou para se entreter no celular, o que revela que é preciso que estratégias de incentivo à leitura sejam aplicadas, com o objetivo desenvolver, junto a esses alunos, a cultura diária da leitura.

Ao serem questionados se sentiam dificuldade para compreender o que liam, 41% respondeu que sim e, dentre as principais causas apresentadas, informaram que a utilização de uma linguagem muito formal, com palavras muito difíceis de entender, prejudicava sua compreensão. Foi possível perceber, também, nas respostas desse questionário, que a baixa frequência, apresentada por eles na biblioteca, devia-se ao fato da existência de livros pouco atrativos e da falta atividades que estimulassem seu interesse, como momentos de jogos de xadrez, por exemplo, que estimula a concentração.

A justificativa apresentada pelos alunos em relação à pouca frequência na biblioteca se confirmou com a informação apresentada pela professora regente que afirmou que, embora houvesse uma variedade de gêneros literários na biblioteca, os exemplares são muito antigos e que inexistem títulos cujos temas despertem o interesse dos alunos para empréstimos. Segundo a professora, apesar dessa fragilidade, os alunos que mais frequentam esse ambiente são os do Fundamental II, ao passo que os estudantes do Fundamental I procuram a biblioteca durante as aulas de leitura, posto que existe um projeto de leitura na biblioteca voltado para os alunos do 1º e do 2º ano dessa etapa de ensino.

Podemos perceber, a partir da análise dos dados coletados nos questionários, o perfil dos alunos que participaram da pesquisa. Suas respostas puderam servir como um dos subsídios que justificaram a elaboração do material interventivo e nos ajudaram a compreender melhor algumas das causas das dificuldades apresentadas por eles no ato de ler e compreender o que se lê.

Na sequência, apresentaremos que aporte teórico serviu de base para o direcionamento metodológico da pesquisa.

#### ***4.3.4 O aprofundamento metodológico***

Após a etapa diagnóstica do contexto da pesquisa, nos aprofundamos nas teorias que pudessem servir de base para a configuração das aulas que seriam aplicadas na sequência interventiva.

Optamos, então, por trabalhar, nas aulas de leitura e compreensão, que é o nosso foco, a partir das entradas textuais propostas Cicurel(1992) e adaptadas por Leurquin (2014), baseadas nas categorias de análise textual do Interacionismo Sóciocrítico: o contexto social e a enunciação, através do trabalho com as vozes que aparecem no texto e com os elementos modalizadores. Decidimos seguir esse direcionamento porque nosso foco é o desenvolvimento da capacidade do aluno em realizar uma leitura mais profunda do texto, acionando os conhecimentos prévios que possui, a fim de produzir os possíveis significados de um texto.

Na fase seguinte, abordaremos como se deu a apresentação da proposta interventiva para os participantes envolvidos na pesquisa, assim como para seus familiares, uma vez que os alunos da turma em que as aulas foram aplicadas eram menores de idade.

#### ***4.3.5 A fase do seminário***

Nessa fase da pesquisa, agrupamos as informações coletadas na etapa exploratória e formamos nosso grupo de pesquisa, composto por 35 alunos de uma turma de oitavo ano, com o qual nos reunimos, a fim de discutirmos os resultados obtidos com os questionários aplicados.

Essa reunião inicial aconteceu em função da necessidade de o grupo de alunos poder expressar suas interpretações acerca da situação do desempenho apresentado por eles nas aulas de leitura, fase que é de suma importância para a conscientização dos membros

participantes. Após o momento de discussão, os alunos foram informados a respeito da pesquisa interventiva que seria aplicada, momento em que os convidamos, formalmente, para fazerem parte da equipe de pesquisa.

Passada essa etapa, iniciamos a elaboração do material interventivo que seria aplicado. A maneira como se deu a elaboração desse material será descrita na etapa seguinte.

#### ***4.3.6 A elaboração do material interventivo***

A intervenção aplicada junto aos alunos do oitavo ano foi intitulada de “Projeto Cordel: Uma Leitura Crítica da Realidade”. A proposta de intervenção foi elaborada tendo como base as principais teorias que subsidiaram o trabalho com leitura e com compreensão textual. Para isso, utilizamos os textos do poeta cordelista cearense Bráulio Bessa, que foram divididos em 12 encontros, cuja duração de cada um foi de 2h/a, totalizando 24h/a ao término da aplicação da sequência.

Houve alguns contratempos, pois o início da aplicação da sequência coincidiu com o início de um período de greve realizado pelos professores da Prefeitura de Fortaleza. Porém, apesar desse fato, a aplicação da pesquisa se deu de forma tranquila, uma vez que os alunos do oitavo ano foram informados de que as aulas de Língua Portuguesa iriam acontecer, apesar da greve. Por conta disso, tivemos uma baixa de 6 alunos, ficando com um total de 29 alunos compondo a equipe de pesquisa, o que, porém, não prejudicou a aplicação do trabalho de maneira satisfatória.

Para elaborar as atividades, baseamo-nos nas propostas apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a Sequência Didática (SD), de forma que adaptamos tais propostas para o ensino de leitura para uma turma que apresenta dificuldades consideráveis de leitura, através das seguintes entradas: contexto de produção, nível da enunciação, sendo neste trabalhadas as vozes presentes no texto e os elementos modalizadores. Seguimos os apontamentos propostos por Bronckart (2007), através do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) e, para a formulação das aulas, baseamo-nos na proposta de aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014).

Como os alunos apresentam dificuldade, inclusive de vocabulário, optamos por trabalhar com textos do gênero Cordel, uma vez que a linguagem utilizada nesse tipo de texto é mais acessível, porém não menos relevante e, como nosso foco é contribuir para que os alunos consigam realizar uma leitura mais profunda e crítica, os textos do poeta cordelista

Bráulio Bessa foram adequados, sendo que sua temática reflete sobre os valores vivenciados na sociedade, assim como sobre os problemas sociais nela existentes.

A escolha dos cordéis que serviram de subsídio para o nosso estudo se deu a partir de uma análise que levou em consideração os seguintes critérios: utilização de uma linguagem acessível a leitores de diferentes níveis de letramento e abordagem de assuntos extraídos da realidade que circunda o meio em que os alunos estão inseridos, visto que, para que uma comunicação aconteça de maneira satisfatória, é preciso que a mensagem a ser transmitida para o interlocutor seja para ele relevante, como propõem Sperber e Wilson (2001), na Teoria da Relevância. E ser relevante, no contexto da pesquisa que desenvolvemos, significa conhecer o assunto tratado no texto, assim como o autor e as principais temáticas por ele abordadas em suas produções.

Outro aspecto de relevância para o trabalho com leitura diz respeito ao conhecimento do gênero dos textos utilizados, visto que, se o conhecimento prévio do leitor não tiver relação com as informações apresentadas, o intuito de comunicação poderá ficar ameaçado, caso o professor não contextualize a situação para o aluno.

A primeira atividade a compor nossa sequência didática teve o objetivo de analisar em quais entradas textuais os alunos apresentavam maior dificuldade, a fim de que pudéssemos traçar o esquema das aulas que fariam parte da nossa proposta interventiva. Desse modo, os alunos foram convidados a ler, individualmente e sem o auxílio da professora e dos colegas, o cordel “Consciência Negra”, do autor Bráulio Bessa, e responder à quatro questões propostas, referentes às seguintes entradas: contexto de produção, enunciação (modalizadores e vozes do texto) e nível semântico, assim como a construção de inferências.

A seguir, temos o plano de aula desse primeiro encontro:

#### Quadro 5 - Plano de aula 1

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 1 – PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Atividade Diagnóstica do texto “Consciência Negra”, de Bráulio Bessa.

#### Objetivos

- Relacionar o conhecimento prévio às informações contidas no texto e criar significados para o texto.
- Identificar o gênero textual e suas características.
- Descobrir o tema central do texto.
- Associar os elementos modalizadores utilizados ao sentido do enunciado.
- Perceber a autoria de discursos diretos e indiretos.

### Metodologia

- Orientação para a forma como a atividade deve ser respondida: individualmente e em silêncio.
- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos a partir do título do cordel a ser trabalhado na atividade.
- Início da produção da atividade.
- Recolhimento das atividades para a análise.
- Discussão acerca do tema abordado no texto, com os alunos organizados em círculo.

### Recursos

- Quadro branco, pincel e atividade xerocopiada para todos os alunos.
- BESSA, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE: Fortaleza, 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro encontro da sequência teve o objetivo de analisar em que entradas e categorias os alunos apresentavam maior dificuldade quando iam responder a perguntas relacionadas à compreensão textual. Por isso, a atividade diagnóstica apresentou exercícios que agrupavam três categorias propostas por Bronckart (1999), que são elas: o contexto de produção, o nível da enunciação e o nível semântico. Essa atividade se desenvolveu a partir das entradas propostas por Leurquin (2014) em sua sugestão de aula interativa de leitura.

Os itens elaborados analisaram a identificação do gênero textual do texto e suas características, a identificação do tema tratado no texto, o reconhecimento do autor e dos principais assuntos por ele abordados em seus textos, do estabelecimento da relação entre os personagens citados e o tema tratado no texto lido e da identificação do posicionamento do autor ante ao assunto tratado.

Além desses aspectos, observamos a identificação das marcas linguísticas das modalizações e das vozes que se responsabilizam pelos discursos presentes no texto e demonstram seu posicionamento e intenção, bem como da identificação dos valores e das crenças transmitidos pelo autor a partir do seu discurso ao longo do texto.

Inicialmente, esclarecemos aos alunos que esse primeiro encontro estaria dividido em três etapas e que eles iriam responder a questões de uma atividade em folha, que essa atividade serviria para que pudéssemos descobrir em que tipo de perguntas eles encontram mais dificuldade e que, por isso, precisariam respondê-la individualmente, em silêncio, com o máximo de concentração possível e sem o auxílio da professora.

Informamos para eles que, na primeira etapa, tentaríamos prever o assunto a ser tratado no texto a partir do seu título, de modo coletivo; que na etapa posterior eles leriam o texto e responderiam as questões (elaboradas de acordo com as três categorias anteriormente

citadas) e que, após termos recolhido a atividade, discutimos, com eles organizados em grupo, confrontando as expectativas iniciais acerca do tema e o que eles perceberam com a leitura.

Ao confrontar a participação dos alunos na etapa final desse encontro com as respostas por eles apresentadas na atividade diagnóstica, percebemos que as categorias em que eles apresentaram maior dificuldade foram o contexto de produção e o nível da enunciação com os modalizadores. Porém, por entender que essas categorias se completam, no sentido de contribuírem para a produção de sentidos para o texto, optamos por trabalhar as três categorias no decorrer das aulas interventivas, dando uma ênfase maior àquelas em que os alunos apresentaram maior dificuldade.

A partir das observações percebidas na análise realizada do primeiro encontro, organizamos nossa sequência tratando das categorias de modo sequencial e, como os alunos apresentaram dificuldade na categoria contexto de produção, iniciamos nossa intervenção propriamente dita trabalhando esse aspecto.

Ao perceber que uma das dificuldades apresentadas pelos estudantes estava relacionada os gêneros textuais, uma vez que não sabiam o que era gênero nem identificar suas características e finalidades, optamos por dedicar a aula do primeiro encontro da intervenção ao trabalho com gêneros textuais, seguindo as etapas propostas por Leurquin (2014).

Segue o plano do segundo encontro, focando nesse aspecto.

#### Quadro 6 - Plano de Aula 2

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE  
PLANO DE AULA 2 - CONHECENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS  
PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS  
SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Gêneros Textuais

#### Objetivos

- Conhecer o que são gêneros textuais;
- Descobrir para que são utilizados os gêneros textuais;
- Perceber de que maneira as características dos gêneros textuais são determinadas.

#### Metodologia

- Organização da turma em oito equipes e levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do conceito e das situações de uso dos gêneros textuais.
  - Distribuição de textos de gêneros textuais diversos para as equipes a fim de que sejam analisados, segundo perguntas norteadoras que abrangem o contexto de produção.
  - Socialização dos textos e das análises das equipes, com o intuito de promover uma discussão para se construir um conceito para gênero textual.
-

## Recursos

- Quadro branco, pincel e textos impressos para as equipes.
- BESSA, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE: Fortaleza, 2017.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. Todos os textos, 6º ano – 5. ed.- São Paulo: Atual, 2015.
- CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. Linguagens, 6º Ano: língua portuguesa – São Paulo: Saraiva, 2015.
- Internet e Datashow.

Fonte: Elaborado pela autora.

O conhecimento prévio é um aspecto relevante que determina o nível de compreensão que o aluno terá na leitura de um texto. Assim, se uma turma desconhece o que é gênero e muito menos sabe identificar o tipo de texto com o qual irá trabalhar e suas características, certamente ela apresentará dificuldade em, pelo menos, algum aspecto, no momento da compreensão.

Por conta dessa constatação, optamos por destinar uma aula para trabalhar o conceito de gênero, assim como a identificação de suas características. Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso existem em função da finalidade de utilização da língua por meio dos enunciados, o que torna infinita a variedade de gêneros do discurso, portanto, descobrir seu conceito e de que maneira suas características são determinadas é relevante para se entender a mensagem a ser transmitida em determinado texto.

Na primeira etapa desse encontro realizamos, conforme propõe Leurquin (2014), o levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca do conteúdo, através dos seguintes questionamentos: “Vocês sabem o que são Gêneros Textuais?” “Em que situações nós utilizamos os Gêneros?” “Para quem os Gêneros Textuais são produzidos?”. Seguimos, então nossa discussão, a partir das respostas dos alunos e passamos para o segundo momento da aula.

Na segunda etapa do encontro, conforme os apontamentos da referida autora, trabalhamos com as categorias do ISD propostas por Bronckart (2007). Em vista disso, selecionamos oito textos de gêneros textuais diversos e distribuímos para as equipes, a fim de que analisem os textos com base nos seguintes questionamentos: “Que nome sua equipe daria para classificar esse texto?”, “Qual o objetivo desse texto?”, “Que recursos foram utilizados para alcançar esse objetivo?”, “A que público esse texto é direcionado?”, “De que maneira esse texto foi organizado?”, “Que características a equipe observou quanto à maneira como o texto foi escrito?”, “Que tipo de linguagem foi utilizada no texto?”, “Essa linguagem está adequada para o público a qual o texto foi direcionado?”. Os gêneros textuais trabalhados

foram os seguintes: fábula, charge, crônica, resenha de filme, anúncio publicitário, receita culinária, poema e reportagem.

Podemos perceber que, nesse encontro, focamos na categoria do contexto de produção, já que o objetivo da aula era conhecer os gêneros textuais e de que forma se organizam suas características, a fim de que os alunos adquirissem a consciência de que o conhecimento sobre os gêneros e sobre sua finalidade contribui para a compreensão da mensagem a ser transmitida.

Na terceira etapa da aula, os textos analisados pelas equipes foram exibidos por meio de slides. À medida que o material projetado, as equipes socializaram suas respostas e uma discussão geral era realizada com a turma que, ao término das discussões, foi questionada a respeito acerca do possível conceito de gênero e da finalidade de cada um com as seguintes perguntas: “Os textos apresentados possuem a mesma finalidade ou finalidades diferentes?” “A maneira de escrever e os elementos utilizados na escrita têm a ver com a finalidade dos textos?” “Houve diferença no tipo de linguagem utilizada nos textos? Que diferenças vocês perceberam?” “O que podemos perceber em relação à organização dos textos em estudo: há diferenças na maneira como foram escritos? Quais?” “Baseados no que vimos até aqui, respondam: O que são e para que servem os Gêneros Textuais?”.

Esse momento foi bastante enriquecedor, pois, a partir da percepção dos próprios alunos, eles puderam perceber o que é e para que serve um gênero textual, assim como descobrir de que maneira se dá a composição de suas características. No encontro seguinte, ainda abordando o contexto de produção, trabalhamos o gênero cordel: sua identificação, características e possíveis finalidades.

O plano de aula desse encontro segue logo adiante.

#### Quadro 7 - Plano de aula 3

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 3 - CONHECENDO O GÊNERO CORDEL**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Cordel.

#### Objetivos

- Conhecer o gênero Cordel.
- Apropriar-se das características do gênero textual em estudo.
- Fazer previsões a partir das características comuns aos cordéis lidos.

### Metodologia

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre cordel.
- Leitura de dois textos, de gêneros textuais diferentes (um cordel e uma reportagem), a fim de identificar qual deles constitui um cordel. Observação: nesse momento ainda não será revelado aos alunos qual texto é um cordel.
- Divisão da turma em equipes e distribuição de exemplares de cordel para as equipes.
- Orientação para que as equipes tentem identificar as características estruturais do cordel.
- Socialização da análise das equipes e discussão sobre as características do cordel.
- Revelação de qual texto lido no início da aula constitui um exemplo de cordel.

### Recursos

- Exemplares de cordel a serem analisados pelos alunos.
- Livro “Poesia com rapadura”, do escritor Bráulio Bessa.
- Exemplar de uma reportagem que trata da temática do nordeste.
- Internet, quadro branco e pincel.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira etapa da nossa aula, realizamos o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero cordel, através dos seguintes questionamentos: “Vocês sabem me dizer o que é cordel?”, “Que tipos de histórias podemos encontrar ao lermos cordéis?”, “Onde podemos encontrar esse tipo de texto?”, “Quais os principais temas que aparecem nos cordéis?”, “O cordel trata somente de temas relacionados ao nordeste?”, “Por que os cordéis receberam esse nome?”. A discussão realizada nesse momento foi bastante relevante, pois os alunos puderam expor o conhecimento que traziam acerca desse gênero e apresentar suas principais dúvidas e dificuldades, o que direcionou o andamento da aula.

Passada essa primeira etapa, a professora iniciou a leitura de dois textos: o cordel “Ser nordestino”, de Bráulio Bessa, e a reportagem “Sertanejo reza por chuva hoje, dia de São José, para espantar seca e ter safra”. O objetivo desse momento era fazer com que os alunos, a partir da discussão empreendida no momento anterior, pudessem identificar qual dos dois textos lidos constituía um exemplo de cordel. A revelação da resposta, no entanto, deu-se apenas após a realização de uma atividade em grupo. Ressaltamos, porém, que a autoria dos textos não foi revelada, visto nosso objetivo ter sido a identificação, por parte da turma, do exemplar do gênero estudado a partir de suas características.

Os estudantes foram divididos em oito grupos e cada grupo recebeu um exemplar de folheto de cordel. Esses exemplares faziam parte do acervo de títulos da biblioteca. O objetivo da atividade proposta era fazer com que os grupos identificassem as seguintes informações nos cordéis que receberam: o assunto tratado no cordel; de que maneira o texto foi organizado (se em parágrafos ou estrofes); a quantidade de parágrafos ou estrofes que o texto possuía e, no caso de serem estrofes, quantos versos haviam em cada estrofe; se o cordel

apresentava rimas, se o assunto fazia parte do imaginário popular ou se tratava de um tema da realidade; se a linguagem utilizada era mais coloquial ou padrão e a que público se destinava o cordel lido.

À medida que as equipes iam realizando a atividade, as dúvidas iam surgindo e a mediação da professora foi muito importante nesse momento, uma vez que alguns alunos desconheciam o significado de algumas palavras presentes nos cordéis analisados, assim como a diferença entre parágrafos e estrofes.

Ao término desse momento, as equipes foram chamadas a se organizarem e fazerem silêncio, a fim de socializar a análise, por elas realizadas, dos cordéis em estudo. Esse momento foi bastante enriquecedor, pois, ao escutarem a análises das equipes que se apresentavam, os alunos puderam perceber que cordel é um gênero textual que não trata apenas de temas relacionados ao nordeste, que apresenta uma estrutura organizada em estrofes com uma quantidade fixa de versos, embora a quantidade de versos por estrofes pudesse ser diferente de um cordel para outro, mas puderam perceber que existe uma regularidade na estruturação desse tipo de texto; perceberam que as rimas apareceram em todos os cordéis lidos, o que configurava como um traço marcante do cordel e que a linguagem utilizada era mais coloquial.

Por conta disso, no final do encontro, eles puderam responder, com segurança, que o texto lido, no início da aula, que era exemplo de cordel, era o texto “Ser nordestino”, de Bráulio Bessa.

Ainda abordando o contexto de produção, no encontro seguinte, trabalhamos com a exploração das características dos cordéis de Bráulio Bessa e de Patativa do Assaré, no intuito de fazer com que os alunos percebam as principais temáticas e o estilo de escrita de cada um dos escritores citados.

Logo adiante, segue o plano de aula desse encontro.

#### Quadro 8 - Plano de Aula 4

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 4 - CONHECENDO CORDELISTAS PARA INFERIR**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Cordelistas Patativa do Assaré e Bráulio Bessa

#### Objetivos

- Conhecer a vida, as obras e o estilo de Patativa do Assaré e de Bráulio Bessa.
- Inferir a autoria de cordéis através das características estilísticas dos autores.

#### Metodologia

- 
- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca da vida e das produções de Patativa do Assaré e de Bráulio Bessa.
  - Exibição de vídeos que tratavam sobre os referidos autores, seguida de uma discussão acerca do conteúdo assistido.
  - Apresentação de slides explicativos que tratavam da vida e da obra dos poetas estudados.
  - Organização dos alunos em duplas e orientação para a realização da atividade: identificação da autoria do exemplar de cordel recebido, a partir das informações anteriormente apresentadas.
  - Socialização das conclusões das duplas e discussão acerca dos aspectos observados.

#### Recursos

- Quadro branco, pincel, *datashow* e internet.
  - Xerox dos exemplares de cordel para as duplas.
  - Livro “Poesia com Rapadura”, de Bráulio Bessa.
- 

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste encontro, ainda trabalhando a categoria contexto de produção, proposta por Bronckart (2007), exploramos acerca da vida, da obra e do estilo de escrita do cordelista em estudo: Bráulio Bessa. Porém, falar em Literatura de Cordel e não citar o poeta Patativa do Assaré seria inconcebível, dada a grande relevância de suas produções para a cultura nordestina cearense.

Propomos, então, uma comparação, entre a escrita de Patativa e a escrita de Bessa, a fim de fazer com que os alunos refletissem acerca dessas características e pudessem identificar a autoria de cordéis que não continham a identificação do autor, atividade que seria proposta no terceiro momento do encontro.

No primeiro momento da nossa aula, seguindo o direcionamento de Leurquin (2014), realizamos o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes através dos seguintes questionamentos: “Vocês conhecem Patativa do Assaré?” “Sabem que tipo de arte ele fazia?” “Sabem onde ele nasceu?” “Será que o nome verdadeiro dele era esse mesmo?” “Alguém saberia me dizer por que Patativa é uma importante figura da cultura cearense?” “E Bráulio Bessa, alguém conhece?” “Vocês já viram Bráulio Bessa em algum lugar?” “Que tipo de arte Bráulio Bessa produz?” “Por que será que Bráulio Bessa tem se destacado ultimamente?” “O que Patativa do Assaré e Bráulio Bessa têm em comum?”.

Nesse momento, os alunos trouxeram à tona seus conhecimentos e demonstraram ter alguma familiaridade com os cordelistas estudados, o que contribuiu, de maneira positiva, para o andamento da aula.

Num segundo momento, trabalhando a categoria contexto de produção e focando no trabalho com a biografia e com a bibliografia dos autores, exibimos dois vídeos: um mostrando Bráulio Bessa, declamando um cordel e outro sobre Patativa e um de seus cordéis.

Ao término dos vídeos, questionamos: “Alguém agora saberia me dizer onde Bráulio Bessa costuma se apresentar e que tipo de arte ele produz?” “E Patativa do Assaré, vocês agora saberiam me dizer que tipo de arte ele produz e sobre o que ele escreve?”.

Os alunos reagiram positivamente às perguntas, inclusive lembrando que já haviam visto Bráulio Bessa no programa de televisão “Encontro com Fátima Bernardes” e informando que o citado cordelista fala muito “sobre a vida”. Em seguida, exibimos para a turma alguns slides tratando da vida e da obra dos dois cordelistas em estudo. Também abordamos, nesses slides, as características estilísticas (linguagem, organização das estrofes, rimas) e sobre a temática abordada por cada um deles em seus textos.

No terceiro momento, os alunos foram organizados em duplas e orientados a identificar a autoria do exemplar do cordel que receberam, justificando sua resposta a partir da discussão empreendida nos momentos anteriores – escolhemos para esse momento dois cordéis: um de Bráulio Bessa e um de Patativa do Assaré. No momento da socialização, a turma conseguiu identificar, com facilidade, a autoria do texto do exemplar que receberam. O aspecto que determinou a identificação da autoria, segundo eles, foi a linguagem, visto que ambos os cordéis tratavam do nordeste.

Como o objetivo da pesquisa era fazer com que os alunos conseguissem fazer inferências a partir da associação entre informações novas e o conhecimento prévio que possuíam, no encontro seguinte trabalhamos as inferências.

Para tanto, nos utilizamos, como aporte teórico, os fundamentos apresentados por Sperber e Wilson (2001), na Teoria da Relevância, acerca do conceito de inferências assim como o conceito de implícito apresentado por Ducrot (1972). Para dar direcionamento à aula desse encontro, utilizamos a proposta de aula de leitura interativa proposta por Leurquin (2014), por considerar que as etapas por ela elencadas contemplam as características a serem trabalhadas no ensino de construção de inferências e identificação dos implícitos presentes nos textos.

A categoria de análise, proposta por Bronckart (2007), considerada nesse encontro foi o contexto de produção, em que buscamos analisar o posicionamento do produtor a partir de seu discurso e a atividade consistiu na realização de perguntas subjetivas acerca do assunto tratado no cordel em estudo.

Logo adiante, segue o plano de aula do quinto encontro:

## Quadro 9 - Plano de Aula 5

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 5 - DESCOBRINDO O QUE É INFERÊNCIA**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Inferência.

**Objetivos**

- Descobrir o que é inferência.
- Diferenciar pressuposto e subentendido.
- Identificar informações implícitas no cordel A Zeca, Tião e Todos os Cachorros de Rua, de Bráulio Bessa.

**Metodologia**

- Realizar o levantamento prévio dos alunos acerca de inferências, informações explícitas e implícitas.
- Análise de uma charge cujo tema trata do trabalho infantil, por meio de uma discussão levantada acerca de seu conteúdo e das possíveis informações apreendidas pela charge – diferenciação entre explícito e implícito e apresentação do conceito de inferências.
- Apresentação de slides aos alunos abordando o conceito e dois tipos de inferências: o pressuposto e o subentendido. (Ver slides da aula)
- Análise do cordel “Zeca, Tião e Todos os Cachorros de Rua”, de Bráulio Bessa e resolução das questões propostas sobre inferências. (Ver atividade em anexo)
- Socialização das respostas e discussão acerca das respostas apresentadas.

**Recursos**

- Atividade xerocopiada, quadro branco e pincel.
- Livro “Poesia com Rapadura”, de Bráulio Bessa.
- Datashow.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa desse encontro consistiu no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio dos seguintes questionamentos: “Vocês sabem o que é inferência?” “Quando uma questão pede ‘A partir da leitura do texto, podemos inferir que...’ o que está querendo saber?” “Em um texto, podemos perceber apenas as informações que estão escritas, ou podemos concluir alguma coisa a partir do que está escrito?” “Qual a diferença entre informações explícitas e informações implícitas?” “O que é informação explícita?” “O que é informação implícita?”. Esse momento foi muito importante, pois, podemos perceber que os alunos não sabiam conceituar inferências, nem diferenciar informações implícitas e explícitas.

Na segunda etapa da aula, exibimos uma charge por intermédio do *Datashow*, que tratava do trabalho infantil (ver anexo 1), a partir da qual, fizemos seguintes questionamentos: “O que o jeito da criança revela em relação ao que ela está sentindo?” “Por que a palavra ESTE está destacada no pensamento do menino?” “No pensamento do menino, ele se refere a

um carrinho. Esse carrinho era o que ele esperava ganhar?” “Provavelmente quem deu esse carrinho para o menino?” “Sabendo que a charge é um gênero textual que costuma realizar uma crítica, que crítica está sendo feita no texto em análise?” “A crítica se refere a um problema social: o trabalho infantil. Que elementos aparecem na charge que nos permitem chegar a essa conclusão?” “O que as características físicas da criança revelam quanto à crítica que está sendo feita?” “Que consequências o problema tratado na charge pode trazer para a vida de uma criança?”

Após a discussão sobre o texto, os alunos foram levados a perceber que, na charge, existem informações que estão aparentes e informações que não estão aparentes, mas que podemos deduzir a partir do que está escrito. Eles descobriram que as informações contidas nas respostas dos questionamentos não estavam no texto e que puderam deduzir a partir dos dados que apareciam nas charges e nos seus conhecimentos. Descobriram também que a conclusão a que chegaram eram chamadas de inferências, e que são muito importantes para uma boa compreensão textual. Ainda nesse momento, exibimos para a turma alguns slides tratando da diferença entre pressuposto e subentendido, momento que foi bastante produtivo, pois os alunos puderam perceber e aplicar essas diferenças nas atividades propostas.

No terceiro momento do encontro, com os alunos organizados em duplas, distribuímos o cordel “A Zeca, Tião e Todos os Cachorros de Rua”, de Bráulio Bessa. A atividade proposta para esse cordel consistiu na leitura compartilhada, mediada pela professora, seguida de uma discussão acerca do assunto tratado. Terminado essa parte, as duplas responderam o exercício e suas respostas foram compartilhadas no momento da correção, terminando a aula com uma discussão acerca do assunto tratado.

O sexto encontro da sequência foi destinado à reescrita do primeiro bloco de questões da atividade diagnóstica, que abrangia questões referentes ao contexto de produção e à construção de inferências.

Logo adiante, segue o plano de aula desse encontro:

## Quadro 10 - Plano de Aula 6

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 6 - REVENDO O QUE FOI VISTO ATÉ AGORA**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO MANHÃ CH: 2h/a**

Conteúdo: Gêneros Textuais, Cordel e Inferências.

## Objetivos

- Refazer a primeira parte da atividade diagnóstica, que aborda questões referentes a gênero textual, cordel e inferências.

## Metodologia

- Os alunos serão informados que receberão a primeira parte da atividade diagnóstica, que contempla questões sobre gênero textual, características do cordel e inferências para que refaçam, levando em consideração os conhecimentos por eles adquiridos nos três primeiros encontros.
- Uma breve revisão acerca do assunto estudado será realizada, a fim de resgatar o conhecimento adquirido pelos alunos nos primeiros encontros da sequência.
- Em seguida, cada aluno irá refazer, individualmente, a primeira parte da atividade diagnóstica inicial e essa atividade refeita será recolhida para análise.

## Recursos

- Atividade xerocopiada.

Fonte: Elaborada pela autora.

O primeiro momento desse encontro foi reservado para a orientação dos alunos, quanto à realização da atividade de reescrita da primeira parte da diagnóstica. Eles foram conscientizados a respeito da importância desse momento, uma vez que poderiam ter a chance de reformular suas respostas iniciais, através da análise do conhecimento adquirido até o momento. Também fizemos, nesta fase inicial, uma revisão do conteúdo trabalhado, através da ativação dos conhecimentos dos alunos e esclarecemos as possíveis dúvidas.

Na segunda parte do encontro, os alunos receberam a primeira parte da diagnóstica xerocada, a fim de que pudessem refazê-la. Neste momento, como se tratava de uma atividade que seria posteriormente avaliada, eles responderam de maneira individual e em silêncio, de modo que fosse possível analisar as questões de um modo mais qualitativo.

No encontro seguinte, fizemos uma atividade em folha para trabalhar com os alunos os assuntos tratados até esse momento da sequência. Logo adiante, segue o plano de aula referente a esse encontro.

## Quadro 11 - Plano de Aula 7

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 7 - APLICANDO O QUE JÁ SE SABE**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Gêneros Textuais, Cordel e Inferências.

**Objetivos**

- Identificar e caracterizar o gênero textual do texto trabalhado.
- Utilizar o contexto de produção para a construção de inferências.

**Metodologia**

- Realização da predição do texto a partir do título: “Chuva de Honestidade”, a fim de saber que tipo de informações os alunos acham que irão encontrar.
- Questionamento acerca do possível objetivo do texto, visto que se trata de um cordel de Bráulio Bessa, autor estudado pelos alunos.
- Realização de uma leitura silenciosa do texto, a fim de que confirmem, ou não, as hipóteses iniciais.
- Discussão em grupo acerca do assunto tratado no texto.
- Realização de uma atividade de compreensão em folha.

**Recursos**

- Atividade xerocopiada.
- Livro “Poesia com Rapadura”, do autor Bráulio Bessa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira parte do nosso encontro, realizamos o levantamento do conhecimento prévio dos alunos a partir do título do cordel a ser estudado: “Chuva de Honestidade”, de Bráulio Bessa. Perguntamos aos alunos: “O que vocês entendem por honestidade?”, “Como vocês caracterizariam uma pessoa honesta?”, “A honestidade é um valor de muita ou pouca importância para vocês?”, “Quem é desonesto prejudica somente a si, ou prejudica aos outros também?”, “Quem poderia falar exemplos de desonestidade?”, “Conhecendo o cordelista Bráulio Bessa, vocês acham que neste cordel ele falará o que sobre honestidade?”. Os alunos foram bastante participativos nesse momento, uma vez que o assunto “*honestidade*” está ligado ao seu cotidiano, embora, muitas vezes, de modo negativo, pois, devido ao fácil acesso à informação, muitas notícias acerca dos maus feitos políticos cheguem rapidamente a todos.

No momento seguinte, os alunos foram convidados a ler, de maneira individual e silenciosa, o texto em questão, a fim de que pudessem confirmar, ou não, as hipóteses levantadas no momento anterior, assim como meio de se apropriar do assunto tratado. Após essa atividade, iniciou-se uma discussão acerca do assunto tratado. Os alunos foram questionados acerca de suas hipóteses e muitos afirmaram que as hipóteses iniciais haviam sido confirmadas, pois o autor havia falado sobre “política” e afirmaram que o cordelista “é contra a desonestidade na política”.

No terceiro momento, informamos a turma acerca da realização de uma atividade em folha, a qual eles teriam que resolver individualmente e em silêncio. Informamos, também, que a análise das respostas seria feita pela professora e que, portanto, eles precisariam prestar o máximo de atenção possível ao que estavam respondendo. A atividade contou com questões que foram organizadas, levando-se em consideração duas categorias de textualização, propostas por Bronckart (2007) e a identificação de informações implícitas a partir de informações dadas e do conhecimento prévio dos alunos. A organização aconteceu da seguinte maneira: na primeira questão, exploramos o contexto de produção, com o objetivo de explorar o gênero; na segunda questão, trabalhamos o nível semântico, no intuito de identificar o posicionamento do autor em relação ao assunto tratado e, na terceira questão, abordamos a construção de inferências a partir de informações dadas, que também faz parte no nível semântico analisado na questão anterior.

Ao término da atividade, recolhemos as folhas dos alunos e guardamos junto às outras atividades, a fim de que pudéssemos analisar as respostas por eles apresentadas. A divulgação da análise foi apresentada na seção relativa à análise dos resultados.

No encontro seguinte, tratamos do nível enunciativo e trabalhamos com a identificação das vozes que aparecem no texto e com a análise do posicionamento crítico dos personagens e do autor a partir de seu discurso. O plano de aula desse encontro aparece logo a seguir:

#### Quadro 12 - Plano de Aula 8

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 8 - AS VOZES DO TEXTO**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Enunciação: as vozes que aparecem no texto.

#### Objetivos

- Perceber a presença das vozes no texto.
- Descobrir o que as vozes que aparecem no texto revelam.
- Perceber a importância das vozes para reforçar a mensagem que se deseja transmitir.
- Inferir as informações presentes nos enunciados do texto.

#### Metodologia

- Leitura coletiva do cordel “Os animais têm razão”, de Antônio Francisco. (Ver texto na atividade)
- Discussão acerca do assunto tratado, focando na exploração das seguintes categorias textuais: contexto de produção, nível semântico e nível da enunciação.
- Exibição de slides explicativos acerca das vozes que aparecem no texto.
- Resolução coletiva de uma atividade em folha, abordando o nível da enunciação.

#### Recursos

- 
- Datashow
  - Atividade xerocada para todos os alunos.
  - Livro “Os animais têm razão”, do cordelista cearense Antônio Francisco.
- 

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o objetivo de trabalhar com a enunciação, focando na identificação dos autores dos discursos que aparecem no texto e de seu posicionamento crítico diante do assunto, optamos por utilizar o cordel do poeta cearense Antônio Francisco, visto que os cordéis de Bráulio Bessa apresentam, nesse aspecto, pouca ocorrência. Para a escolha do cordel, levamos em consideração a abordagem de algum assunto que possibilite uma discussão e o posicionamento crítico dos alunos. Por isso, trabalhamos com o cordel “Os animais têm razão”, que trata das atitudes inconscientes do homem no que diz respeito à exploração irresponsável dos recursos naturais e a seu comportamento em relação ao próximo.

Iniciamos a aula realizando os seguintes questionamentos: “Que informações explícitas podemos apresentar a respeito do cordel lido?” “Quais as informações que estão implícitas nesse cordel?” “Que mensagem ele pretende transmitir?” “Vocês perceberam que esse cordel apresenta um narrador e alguns personagens: quem são eles?” “O narrador é observador ou personagem?” “Dá para perceber a fala desse narrador no cordel?” “E a fala dos personagens, dá para perceber?” “Podemos dizer que existem falas de pessoas ou personagens que não fazem parte da história?” “Por quê?” “Vocês sabiam que os textos apresentam vozes explícitas e implícitas que ajudam o autor a transmitir sua mensagem?”. Esses questionamentos foram essenciais para a continuidade da aula, pois, a partir deles, pudemos explorar as categorias de análise com mais facilidade na etapa seguinte.

A primeira categoria a ser explorada foi o contexto de produção. Questionamos se os alunos conheciam o cordelista Antônio Francisco e conversamos a respeito de seus textos, a fim de familiarizar os alunos com o autor e com seu estilo de escrita. Trabalhamos também o gênero cordel e discutimos em que suportes podemos encontra-lo. Nesse momento, os alunos puderam perceber que, além de folhetos e internet, podemos encontrar os cordéis em livros com design infantil e ficaram surpresos, pois achavam que, por ser cordel, só encontrariam em folhetos, em vídeos, na internet ou em livros cujas folhas se assemelhassem às dos folhetos. Passamos, em seguida, para o nível semântico, onde tentamos identificar o posicionamento do autor e dos personagens em relação ao tema tratado a partir de seus discursos, o que nos possibilitou abordar o nível da enunciação, no que diz respeito às vozes que aparecem no texto, com o auxílio de slides explicativos acerca do assunto.

Terminado esse momento, realizamos, coletivamente, uma atividade em folha, cujas questões foram elaboradas, levando-se em consideração as seguintes categorias textuais propostas por Bronckart (2007): o nível da enunciação e o nível semântico, uma vez que o objetivo dessa aula era fazer o aluno perceber, através dos discursos apresentados no texto, o posicionamento crítico das vozes nele presentes.

O trabalho realizado nessa perspectiva continuou no nono encontro, uma vez que continuamos a tratar do nível da enunciação, focando nos elementos modalizadores presentes no texto. Logo adiante, segue o plano de aula desse encontro:

#### Quadro 13 - Plano de Aula 9

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 9 – DESCOBRINDO OS ELEMENTOS MODALIZADORES**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Enunciação: elementos modalizadores.

#### Objetivos

- Descobrir o que são modalizadores.
- Perceber a intenção do autor através das expressões modalizadoras presentes no texto.
- Perceber a importância dos modalizadores para a compreensão textual.
- Identificar informações implícitas através da análise das expressões modalizadoras.

#### Metodologia

- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos.
- Apresentação de slides explicativos sobre elementos modalizadores.
- Resolução de uma atividade em folha, abordando o assunto trabalhado.

#### Recursos

- Datashow.
- Atividade xerocopiada.
- Quadro branco e pincel.
- Livro “Poesia com rapadura”, do autor Bráulio Bessa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa deste encontro foi destinada à retomada do assunto tratado no encontro anterior e do levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca de modalização. Nesse momento, os educandos foram questionados com as seguintes perguntas: “Na aula passada, estudamos sobre as vozes presentes no texto. O que essas vozes nos revelam?” “Vocês sabiam que existem palavras ou expressões que auxiliam o autor a deixar clara sua posição ou opinião a respeito de determinado assunto?” “Essas palavras ou expressões são os modalizadores. Vamos descobrir quais são e como elas contribuem para que um texto tenha sentido?”. Foi possível perceber que a turma não tinha conhecimento

acerca desse assunto. Por conta disso, iniciamos o segundo momento com a exibição de slides acerca de modalização.

No segundo momento do encontro, apresentamos que alguns modalizadores e a função que eles desempenham de acordo com o contexto através de *slides* explicativos. Assim foi possível os alunos perceberem qual a funcionalidade dos elementos modalizadores e o que eles revelam em relação ao autor de um enunciado. Ainda nesse momento, analisamos algumas charges, com o intuito de perceber o posicionamento do enunciador acerca do assunto tratado, através da presença de elementos modalizadores em sua fala.

Por fim, na última etapa da aula, os alunos foram orientados para a resolução de uma atividade em folha que consistiu na análise de expressões modalizadoras presentes no cordel “Vingança, Perdão, Justiça”, do poeta Bráulio Bessa, e da contribuição desses elementos para a compreensão do texto. Nessa atividade, trabalhamos a compreensão textual a partir da seguinte categoria textual: enunciação. Assim, os alunos foram levados a refletir acerca do posicionamento do autor do cordel acerca do assunto proposto em seu texto, através da análise de elementos modalizadores presentes no cordel em estudo. Ao término da atividade, realizamos sua correção e esclarecemos as dúvidas que surgiram nas questões.

Os três últimos encontros foram destinados a pôr em prática os aspectos trabalhados nos encontros anteriores. No décimo encontro, por exemplo, orientamos aos alunos para que refizessem a parte da atividade diagnóstica que tratava do nível da enunciação, abrangendo os modalizadores e as vozes que aparecem no texto.

Logo adiante, segue o plano de aula desse encontro:

#### Quadro 14 - Plano de Aula 10

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 10 – REVENDO O QUE FOI VISTO ATÉ AGORA**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Vozes do texto e modalizações.

#### Objetivos

- Refazer a parte da atividade diagnóstica que aborda questões referentes à modalização e às vozes que aparecem no texto.
- Identificar os autores dos discursos que aparecem no texto e analisar seu posicionamento acerca do assunto tratado, considerando os modalizadores.

#### Metodologia

- Apresentação da atividade: refazer a parte da diagnóstica que trata da enunciação.
- Revisão acerca do assunto estudado, a fim de resgatar o conhecimento adquirido.
- Resolução da atividade que trata da parte da diagnóstica que trabalha com a enunciação.

#### Recursos

- 
- Quadro, pincel, apagador.
  - Atividade xerocopiada.
- 

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste encontro, os alunos exercitaram os conhecimentos adquiridos acerca da enunciação ao refazerem a parte da diagnóstica que contemplava as vozes que aparecem no texto e os elementos modalizadores.

Inicialmente, eles foram informados que receberiam a parte da atividade diagnóstica que contemplava questões sobre modalização e sobre as vozes que aparecem no texto para que as refizessem, levando em consideração os conhecimentos por eles adquiridos nos dois encontros anteriores.

Antes de iniciarem, fizemos uma breve revisão dos aspectos da enunciação trabalhados em sala, a fim de que pudessem se sentir mais seguros no momento da atividade, o que permitiu que os estudantes esclarecessem as dúvidas que ainda existiam sobre o assunto.

Na etapa seguinte da aula, eles receberam a parte que precisava ser refeita e responderam, de maneira individual e silenciosa, sendo que a atividade foi recolhida ao término de todos. No encontro seguinte, eles realizaram uma atividade em folha referente ao assunto da enunciação. Segue abaixo o plano do penúltimo encontro:

#### Quadro 15 - Plano de Aula 11

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 11 – PONDO EM PRÁTICA A ENUNCIÇÃO**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Vozes do texto e modalizações.

#### Objetivos

- Identificar os autores dos discursos que aparecem no texto.
- Analisar o posicionamento dos autores dos discursos presentes no texto acerca do assunto tratado, levando-se em consideração os elementos modalizadores.

#### Metodologia

- Iniciar a aula perguntando aos alunos o que é gentileza para eles e realizar uma discussão.
  - Mostrar, no Datashow, o vídeo “O Vírus da Gentileza” (ver link nos anexos abaixo), e discutir com eles sobre a importância de sermos gentis uns com os outros.
  - Perguntar se os alunos já ouviram falar do Profeta Gentileza e se o conhecem e, em seguida exibir um vídeo que trata da vida e do legado desse profeta, discutindo, posteriormente sobre a postura do Profeta Gentileza em meio a uma sociedade individualista e egoísta.
  - Realizar, coletivamente, uma atividade em folha sobre modalizações e sobre as vozes presentes no texto.
-

- 
- Finalizar a discussão da aula com os apontamentos dos alunos acerca dos frutos da gentileza em nossa vida.

#### Recursos

- Quadro, pincel, apagador; Atividade xerocopiada; Datashow, caixa de som, cabo de som e internet; Livro “Poesia com Rapadura”, de Bráulio Bessa.
- Vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=NWM2C4Luq2c>  
<https://www.youtube.com/watch?v=L7GpnlQ0ncg>

---

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como nos demais encontros, o penúltimo do conjunto de atividades interventivas baseou-se na proposta de Leurquin (2014) para uma aula interativa de leitura. Iniciamos, assim, nosso encontro fazendo os seguintes questionamentos: “O que é gentileza, para vocês?”, “O que é uma pessoa gentil?”, “Que atitudes podemos praticar que nos caracteriza como pessoas gentis?”, “Vocês conhecem o Profeta Gentiliza?”, “Vocês sabem o que o Profeta Gentileza fazia?”. A partir das respostas dos alunos, realizamos uma discussão sobre o assunto e podemos perceber que eles tinham noção do que era ser gentil, mas que não sabiam quem era o Profeta Gentileza.

Ainda no primeiro momento, exibimos um vídeo que tratava da vida e do legado desse personagem para a vida das pessoas e fizemos uma comparação com as atitudes individualistas e egoístas do ser humano na atualidade, o que permitiu que os alunos compreendessem a conhecida frase do profeta: “Gentileza gera gentileza”. Terminamos esse momento com a exibição do vídeo “O vírus da gentileza”, que mostra, na prática, a mensagem transmitida com a frase do profeta.

No momento seguinte, realizamos uma leitura do cordel “Gentileza”, do autor Bráulio Bessa e discutimos o assunto nele tratado, afim de que os alunos pudessem ter condições de responder às questões propostas na atividade desse texto. Logo após a discussão realizamos, no último momento do encontro, a atividade proposta de forma coletiva, concluindo, dessa maneira, a aula do dia.

No último encontro da sequência, os alunos realizaram a atividade final, resgatando o conhecimento adquirido no decorrer da SD e pondo em prática o que aprenderam. Segue abaixo o plano de aula desse encontro:

## Quadro 16 - Plano de Aula 12

**PROJETO CORDEL: UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE**  
**PLANO DE AULA 12 – ATIVIDADE FINAL**  
**PROFESSORA CLAUDIANE MARTINS**  
**SÉRIE: 8º ANO CH: 2h/a**

Conteúdo: Leitura e Compreensão

**Objetivos**

- Identificar e caracterizar o gênero do texto em estudo.
- Identificar a temática abordada pelo autor.
- Utilizar o contexto de produção e o conhecimento prévio para inferir informações novas.
- Relacionar as expressões modalizadoras às mensagens que se pretende transmitir com elas.
- Perceber as vozes presentes nos textos e identificar as mensagens por elas transmitidas.

**Metodologia**

- Os alunos serão orientados para a realização da atividade, que deverá ser feita de forma individual e silenciosa. Nesse momento, a professora lembrará aos alunos os aspectos que foram trabalhados na sequência e os motivará para a resolução, enfatizando que eles não serão avaliados por algo que não tenha sido trabalhado.
- Em seguida, a turma dará início à resolução da atividade.
- Ao término da atividade, as folhas serão recolhidas e os resultados serão analisados de maneira individual, posteriormente.

**Recursos**

- Atividade xerocopiada.
- Livro “Poesia com Rapadura”, de Bráulio Bessa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O último encontro do conjunto de atividades ficou destinado para a aplicação da atividade final e teve por finalidade avaliar o desempenho dos alunos após a aplicação das aulas interventivas de leitura, tendo como foco o trabalho com as categorias de análise propostas por Bronckart (2007). A metodologia utilizada baseou-se na proposta de Leurquin (2014), para uma aula interativa de leitura.

No primeiro momento do encontro, conversamos com os alunos a respeito dos avanços por eles alcançados, em relação à leitura e à compreensão de texto. Ressaltamos, neste momento, a importância da postura adotada por eles durante as aulas e o comprometimento que tiveram durante o andamento das aulas, fatores que foram de suma importância para os resultados por eles alcançados.

Em seguida, fizemos uma breve revisão acerca de todo o conteúdo que foi visto durante a pesquisa e os orientamos quanto à maneira como a atividade final deveria ser respondida: em silêncio, de maneira individual e sem a intervenção da professora, a fim de que pudéssemos analisar, individualmente, o desempenho apresentado por eles.

Passado esse momento de orientação, os alunos deram início à resolução da atividade final, demonstrando interesse e concentração e, ao término de todos, recolhemos as atividades para que elas fossem analisadas posteriormente.

Os resultados da análise das respostas estão presentes na seção “Análise dos Resultados” e demonstraram que a turma conseguiu dar um passo significativo no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos.

Na próxima seção, abordaremos sobre que aspectos foram trabalhados em cada etapa da pesquisa.

#### ***4.3.7 A aplicação do material interventivo***

Para a aplicação do material interventivo, adaptamos a proposta de Sequência Didática apresentada por DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004) para os objetivos da pesquisa e para o nível de desempenho apresentado pela turma nas atividades de compreensão, que envolveram o estudo de leitura, uma vez que as aulas que compunham a sequência seguiram os propósitos apresentados por Leurquin (2014), em sua proposta de aula interativa de leitura.

Desse modo, podemos perceber que as aulas da sequência seguiam o seguinte padrão: ativação dos conhecimentos previamente adquiridos dos alunos, de modo a familiarizá-lo que o tema dos textos trabalhados, aplicação de atividades elaboradas com base nas categorias de análise do ISD e, ao final, apresentação do ponto de vista dos alunos acerca do assunto, com base nos conhecimentos prévios por eles apresentados e nos conhecimento adquiridos ao longo da aula.

Na etapa inicial, os alunos eram apresentados ao tema abordado no texto, por meio de estratégias de antecipação do assunto a partir do título e dos conhecimentos prévios apresentados e partilhados pelos alunos numa discussão inicial. Essa discussão era seguida de uma leitura silenciosa, momento em que os alunos confrontariam suas expectativas com o tema proposto; e de uma leitura partilhada, parte em que uma discussão acerca dos pormenores presentes no texto era iniciada.

Na segunda etapa das aulas, trabalhamos as atividades elaboradas com base nas seguintes categorias de análise do ISD: o contexto de produção, que contextualiza o momento em que o texto foi escrito, assim como as particularidades inerentes ao estilo do autor e ao gênero adotado para transmitir a mensagem; o nível da enunciação, com foco nas expressões modalizadoras, que revelam as intenções e os posicionamentos do responsável pelo

enunciado, assim como na identificação da autoria das vozes que aparecem no texto; e o nível semântico, em que o autor releva seu posicionamento acerca do assunto.

A utilização de estratégias de antecipação, de exposição dos conhecimentos prévios, de discussão acerca do assunto tratado no texto, do trabalho com as categorias de análise do ISD e da exposição do ponto de vista dos alunos acerca do tema discutido, contribuiu, de maneira bastante positiva, para o aprimoramento do ato de ler dos alunos, uma vez que possibilitou a eles a percepção de que ler é muito mais do que decodificar um texto e identificar as informações presentes na superficialidade, pois envolve o entrelaçamento de conhecimentos prévios adquiridos com as informações novas apresentadas pelo texto. Essa constatação pode ser percebida na postura de análise dos alunos e no comprometimento apresentado por eles nas aulas de leitura e compreensão textual.

Na seção seguinte, trataremos de que maneira aconteceu a coleta dos dados analisados e que recursos foram utilizados para que essa fase da pesquisa pudesse acontecer.

#### ***4.3.8 Análise dos resultados***

A finalidade dessa etapa da pesquisa foi analisar a aprendizagem apresentada pelos alunos no decorrer da aplicação das aulas interventivas. Assim, os recursos utilizados para a geração dos dados – observação direta, gravação de áudios, *slides* contendo os esquemas de aula, as atividades propostas para resolução e as discussões realizadas – contribuíram para que o professor pesquisador pudesse avaliar a sua prática e a aprendizagem dos alunos, através da utilização de estratégias de sistematização dos conhecimentos, da mediação da professora e da própria interação entre os alunos e o professor pesquisador.

Chamamos a atenção, no entanto, que, para a análise dos dados, detemo-nos nos resultados apresentados pelos alunos nas atividades interventivas elaboradas, uma vez que essas atividades nos permitiram avaliar se houve, ou não, a aprendizagem dos tópicos trabalhados no decorrer da realização do conjunto de atividades escritas. Os tópicos trabalhados nessa sequência foram o contexto de produção, o nível da enunciação e o nível semântico, categorias de análise apresentadas no ISD.

Assim sendo, passemos então à descrição da divulgação dos resultados.

#### ***4.3.9 Divulgação dos resultados***

O objetivo dessa etapa foi divulgar os resultados apresentados com a aplicação da SD, assim como as reflexões teóricas e metodológicas que surgiram no decorrer do processo. Informamos que, após a defesa dessa dissertação, pretendemos divulgar os resultados obtidos através da publicação de artigos e por meio de palestras na escola em que a pesquisa foi aplicada, com o intuito de compartilhar a experiência vivenciada com alunos do Ensino Fundamental, em aulas de leitura.

No capítulo seguinte, abordaremos acerca da participação dos alunos na realização do conjunto de atividades, da análise das atividades elaboradas para a intervenção pedagógica e das atividades dos alunos que participaram de todos os encontros realizados para a intervenção.

## **5 ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DO GÊNERO CORDEL EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Este capítulo tem por finalidade a descrição e a análise dos resultados apresentados pelos alunos participantes do conjunto de atividades realizadas com o intuito de se obter resultados satisfatórios em atividades de compreensão de textos. Os dados dessa pesquisa foram gerados em uma intervenção, realizada com base em objetivos definidos e ancorados em pressupostos teóricos aqui apresentados, com vistas a contribuir positivamente no processo de letramento acadêmico de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

A turma mostrou-se bastante comprometida e motivada no momento da execução das atividades propostas, fator que contribuiu positivamente para o desenvolvimento da pesquisa e que trouxe bons resultados, no que concerne ao aprimoramento da leitura e da compreensão de textos por parte dos alunos.

A análise dos dados gerados se deu a partir do registro da amostragem percentual de erros e acertos dos alunos nas questões propostas, levando-se em consideração o desempenho em questões que abordavam o contexto de produção e o nível enunciativo – categorias de análise textual do ISD - o gênero cordel e a construção de inferências.

Vale ressaltar que, em vista da realidade dos alunos da turma, no que diz respeito ao desempenho por eles apresentado em atividades que envolvem compreensão textual, a realização de uma sequência didática precisou ser adaptada pois, segundo o que é proposto na SD, a atividade inicial e final devem ser realizadas sem a mediação do professor, uma vez que, na atividade inicial, pretende-se identificar as principais dificuldades dos educandos para, a partir delas, elaborar uma sequência de atividades que visem a superação das dificuldades iniciais; e que, na atividade final, objetiva-se analisar se as atividades realizadas na SD contribuíram para que os alunos superassem essas dificuldades.

Como os aprendizes que compõem a turma apresentavam um grau de dificuldade em compreensão de textos elevado, precisamos adaptar as atividades inicial e final, realizando, antes da resolução dos exercícios propostos, um momento de predição, a fim de que eles tivessem condições de organizar os conhecimentos que possuíam acerca do assunto tratado nos textos e conseguissem as condições mínimas necessárias para a resolução das questões propostas. Como uma boa parte da turma era insegura ao expressar sua opinião,

pedimos que fizessem o registro de suas respostas numa folha apropriada, a fim de que pudéssemos ter uma visão mais global dos conhecimentos apresentados por eles.

No momento em que precisaram ler o texto e resolver as questões propostas, porém, a professora não realizou mediações, a fim de que pudesse identificar as principais dificuldades encontradas no momento da resolução de questões de compreensão.

Ressaltamos, ainda, que, antes da realização dos exercícios que finalizavam cada etapa de estudos, com exceção da etapa inicial, que correspondeu à fase diagnóstica da proposta interventiva, os alunos refizeram as questões da atividade inicial que correspondiam aos aspectos trabalhados em cada etapa, fato que contribuiu para que os educandos tivessem a oportunidade de analisar suas respostas e perceber que conhecimentos haviam adquirido até o momento.

Passemos então para a descrição e para a análise das etapas propriamente ditas.

### **5.1 Análise da apropriação dos aspectos trabalhados**

Ao analisarmos os resultados apresentados pelos alunos, procuramos descobrir se as atividades propostas contribuíram para a progressão do desempenho dos educandos na compreensão de textos do gênero cordel. Essas atividades foram elaboradas com o intuito de trabalhar os seguintes aspectos: as entradas textuais apresentadas por Bronckart (2007), que correspondem ao contexto de produção e ao nível enunciativo; e a construção de inferências, com base nos postulados da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (2001).

O foco das atividades era a compreensão do gênero cordel. Para isso, optamos por trabalhar com os cordéis do autor Bráulio Bessa. Neles, preparamos intervenções com vistas à construção de inferências, tendo como base a proposta de análise de textos do ISD e o trabalho com as características do gênero textual cordel. Desse modo, partimos do contexto de produção, da análise dos mecanismos enunciativos e das características do gênero textual cordel para que, a partir do trabalho com esses aspectos, os alunos tivessem condições de ampliar seu letramento acadêmico.

O conjunto de atividades utilizado foi dividido em quatro etapas, sendo a primeira correspondente à realização da atividade diagnóstica, a segunda, à intervenção no processo de letramento mais prontamente, cujos aspectos trabalhados foram o contexto de produção, o gênero textual cordel e a construção de inferências; a terceira, aos mecanismos enunciativos e a construção de inferências e, a quarta, à realização da atividade final. No quadro abaixo, segue o resumo dos textos utilizados na SD:

Quadro 17 - Quadro-resumo dos textos utilizados

ETAPA	TÍTULO E AUTOR
1. Atividade Diagnóstica.	Consciência Negra, Bráulio Bessa
2. Gêneros Textuais, Cordel, Contexto de Produção e Inferência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receita de bolo de chocolate, <a href="http://www.tudogostoso.com.br">www.tudogostoso.com.br</a>.</li> <li>• Procurando Dory é um excelente filme, <a href="http://www.criticasdefilmes.com.br/procurando-dory/">www.criticasdefilmes.com.br/procurando-dory/</a>.</li> <li>• Pechada, Luís Fernando Veríssimo.</li> <li>• O lobo e o cordeiro, Esopo.</li> <li>• Ser nordestino, Bráulio Bessa.</li> <li>• Sertanejo reza por chuva hoje, dia de São José, para espantar seca e ter safra, G1 Portal de Notícias.</li> <li>• Cada pessoa um livro; o mundo, a biblioteca, Geraldo Amâncio Pereira.</li> <li>• A morte de Dom Helder Câmara e sua chegada ao céu, Paulo Tarso.</li> <li>• O nome do bicho, Gilmar Rocha.</li> <li>• Memórias idas e vindas na Biblioteca Comunitária do Conjunto Ceará, Josefa Campos David.</li> <li>• O rapaz que brigou com o lobisomem, Paulo Tarso.</li> <li>• A morte do Rei do Baião, Paulo Tarso.</li> <li>• Sou cabra da peste, Patativa do Assaré.</li> <li>• A Zeca, Tião e todos os cachorros de rua, Bráulio Bessa.</li> <li>• Chuva de Honestidade, Bráulio Bessa.</li> </ul>
3. Enunciação (Vozes e Elementos Modalizadores) e Inferências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os animais têm razão, Antônio Francisco.</li> <li>• Vingança, Perdão, Justiça, Bráulio Bessa.</li> <li>• Gentileza, Bráulio Bessa.</li> </ul>
4. Atividade Final	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As palmadas da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente, Bráulio Bessa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

### 5.1.1 Descrição e análise dos resultados da Etapa I

O objetivo dessa etapa é descrever a realização da atividade diagnóstica da proposta interventiva, que serviu como umas das bases para a elaboração do material a ser utilizado, assim como suporte para analisar os resultados apresentados pelos alunos neste momento. Nessa etapa, nossa análise teve como base o cordel “Consciência Negra”, do autor Bráulio Bessa, porque o propósito era apresentar estratégias que possibilitassem ao aluno a identificação das informações que não se encontram na superfície do texto.

Para o direcionamento da aula, seguimos a proposta de uma aula interativa de leitura, que consiste na divisão da aula em três etapas (CICUREL, 1992; LEURQUIN, 2014)

com os seguintes objetivos: o levantamento do conhecimento prévio, o trabalho com as entradas das categorias do ISD e a socialização das compreensões e assimilação de novos conhecimentos. A descrição das três etapas consta logo a seguir.

#### 5.1.1.1 Primeira Etapa: Levantamento do Conhecimento Prévio

Iniciamos nosso encontro realizando os seguintes questionamentos, com o intuito de acionar os conhecimentos que os alunos possuíam acerca do assunto abordado no texto *Consciência Negra*: “Sobre o que vocês acham que irá tratar o texto *Consciência Negra*?”, “Que informações vocês sabem sobre os negros?”, “A que estaria relacionada a *Consciência Negra* abordada pelo autor?” e “Todas as pessoas são conscientes dos direitos e da importância do povo negro?”

Nessa etapa, os estudantes puderam revelar suas expectativas em relação ao que seria abordado e expor o que sabiam sobre o assunto. Ao primeiro questionamento, dentre o que eles responderam, pudemos encontrar os seguintes posicionamentos, divididos por temáticas:

Quadro 18 - Previsão do texto *Consciência Negra*

<b>O povo negro e seus direitos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre negros, direitos dos negros;</li> <li>• Sobre a situação dos negros hoje no Brasil.</li> </ul>
<b>Preconceito e racismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o preconceito com os negros, racismo;</li> <li>• Sobre o racismo e maneira como os negros são tratados;</li> <li>• Sobre o racismo e o preconceito;</li> <li>• Irá tratar do preconceito com os negros, que eles têm mais dificuldade de achar trabalho.</li> </ul>
<b>As lutas empreendidas pelos negros para terem seus direitos reconhecidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eu acho que irá tratar sobre resistência, luta, conquistas dos negros;</li> <li>• Sobre as lutas deles.</li> </ul>
<b>Diferenças na forma de tratamento entre brancos e negros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre a desigualdade de raças.</li> </ul>
<b>Previsão de ensinamento ou julgamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para sabermos que nós e os negros somos todos iguais.</li> </ul>

Fonte: produzido pela autora.

Para a pergunta “Que informações vocês sabem sobre os negros?”, os alunos apresentaram respostas positivas, articulando a figura do povo negro à de um guerreiro, assim como também fizeram uma associação do povo negro ao preconceito e à escravidão,

demonstrando uma imagem ainda negativa, oriunda da forma de tratamento que prevalecia no período da colonização; eles também apresentaram uma previsão acerca de um possível ensinamento a ser encontrado no texto. Essas respostas podem ser percebidas nos seguintes exemplos:

Quadro 19 - Visão acerca do povo negro

<b>Visão positiva do povo negro como guerreiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que é um povo bonito e guerreiro.</li> <li>• Que eles são guerreiros e não desistem fácil dos seus objetivos.</li> </ul>
<b>Associação ao preconceito e à escravidão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que foram escravizados, que sofreram e sofrem até hoje.</li> <li>• Que eles eram escravizados porque eram negros.</li> <li>• Que eles foram escravos no passado e que sofreram de todas as formas.</li> </ul>
<b>Possível ensinamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que não é para ter preconceito por conta da cor.</li> </ul>

Fonte: produzido pela autora.

Quando foram questionados a respeito do que seria a *Consciência Negra*, dentre as respostas que eles apresentaram, podemos perceber as seguintes referências:

Quadro 20 - Significado de Consciência Negra

<b>Alusão ao racismo e ao preconceito existentes na sociedade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao preconceito.</li> <li>• Sobre racismo.</li> <li>• Sobre o racismo que é crime.</li> <li>• Às pessoas que tem preconceito.</li> </ul>
<b>A história dos negros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aos negros, À história de vitória e de dor que tiveram.</li> <li>• A falar um pouco da vida dos negros.</li> </ul>
<b>Possível ensinamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que pare de racismo com essas pessoas.</li> <li>• À consciência que devemos ter com os negros.</li> </ul>

Fonte: Produzido pela autora.

Por fim, ao serem questionados se todos têm consciência da importância e dos direitos dos negros, alguns eles responderam que não, justificando que é porque “muitas pessoas são racistas e não veem a importância da cultura negra”, que “algumas são racistas e querem se achar melhor” e que “muitas pessoas acham eles inferiores”, trazendo à tona a visão que parte da sociedade ainda apresenta; um aluno respondeu que sim e justificou sua

resposta dizendo “só que não estão nem um pouco se importando”, demonstrando a consciência de que muitos conhecem os direitos dos negros, mas que são indiferentes a eles.

Essa etapa da aula de leitura foi muito importante porque, através do posicionamento dos alunos, pudemos perceber o nível de conhecimento apresentado pela turma em relação ao assunto a ser tratado no texto, assim como propiciar uma troca de informações e de conhecimentos entre os educandos, ampliando seu repertório de conhecimento.

Ao término desse momento, percebemos que os alunos apresentavam conhecimento acerca do assunto que seria tratado no texto. Assim, eles foram orientados a resolver a atividade diagnóstica de modo individual, em silêncio, sem a mediação da professora e sem interação com os outros colegas de sala, dando início à segunda etapa da aula.

#### *5.1.1.2. Segunda Etapa: Atividade Inicial – Consciência Negra*

Tendo em vista que o objetivo desse encontro era realizar um diagnóstico da turma, em relação à compreensão de textos do gênero cordel, a segunda etapa de uma aula interativa de leitura, proposta por Leurquin (2014), precisou ser adaptada nessa primeira etapa.

Segundo a autora, nesse segundo momento da aula, a professora intervém de forma mais direta em função de seus objetivos, trabalhando com as entradas dos níveis textuais apresentados pelo ISD. Na atividade inicial proposta, os níveis de entrada contexto de produção e enunciação foram abordados, assim como as características do gênero textual cordel e a construção de inferências. Porém, como consistia numa atividade diagnóstica, não houve a mediação da professora no processo.

#### *5.1.1.3 Terceira Etapa: Socialização das compreensões*

Após o término da realização da atividade inicial, a professora recolheu o material utilizado e realizou alguns questionamentos com o intuito de analisar se as expectativas iniciais dos alunos em relação ao assunto tratado foram confirmadas e de perceber se eles conseguiram perceber a mensagem transmitida no texto. Os questionamentos foram os seguintes: “O assunto tratado no texto correspondia ao assunto que vocês achavam que seria

apresentado?”, “De que maneira esse assunto é visto pela sociedade?” e “Que ensinamento vocês puderam obter a partir do texto lido?”.

Em relação ao primeiro questionamento, os alunos responderam que o assunto correspondeu ao que eles previram na primeira etapa da aula, confirmando, dessa maneira, o pensamento apresentado por eles inicialmente. Ao serem questionados sobre como a sociedade vê o assunto, eles revelaram, em suas respostas, que o racismo ainda é um problema presente na sociedade. Podemos perceber essa visão no quadro abaixo:

#### Quadro 21 - Visão da sociedade acerca do racismo

• Uma parte entende que está errado praticar o preconceito e alguns ainda praticam.
• Alguns acham errado o preconceito <i>mais</i> infelizmente existe ainda.
• Alguns tem muito preconceito por conta da cor, mas os humildes e os honestos não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, ao serem questionados acerca do ensinamento presente no texto, eles ressaltaram a importância de tratarmos todos com igualdade e demonstraram que concordavam com o pensamento expresso pelo autor, respondendo:

#### Quadro 22 - Ensino do texto Consciência Negra

• Todos somos iguais, só muda as cores, que mesmo sendo diferentes, somos iguais a todos.
• Ninguém é melhor do que ninguém, todos somos iguais.
• Devemos aprender a respeitar as pessoas diferentes de você.
• Negros tem mérito, importância histórica e cultura também e nós <i>tem</i> que respeitar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos, através das respostas apresentadas pelos alunos durante as etapas das aulas que, entre eles, existe a consciência de que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, mas que, infelizmente, ainda nos deparamos com pessoas que praticam o preconceito na sociedade e que essa prática é vista de forma negativa.

Entendemos que, possivelmente, essa visão seja fruto da observação de ocorrências de atitudes preconceituosas na sociedade, divulgadas diariamente nos telejornais ou presenciadas pelos alunos em seu cotidiano, o que pode interferir, de forma direta, nas ideologias e nos valores que eles absorvem.

Esse momento foi bastante rico e proveitoso, pois, através da participação dos alunos percebemos que eles demonstraram possuir conhecimento acerca do assunto e que esse

conhecimento prévio foi importante para que os educandos pudessem ter condições de expor seus pensamentos com mais segurança. Desse modo, concluímos que, para a realização do conjunto de atividades interventivas, a escolha de cordéis que tratem de assuntos familiares aos aprendizes era um fator relevante, pois serviria de suporte para o resgate de sua autoconfiança durante as aulas.

Para termos uma visão de como se deu a realização dessa atividade, apresentaremos um quadro-síntese que nos permitirá ver o material utilizado como suporte e o esquema de atividades realizadas.

Quadro 23 - Quadro-síntese Etapa 1

Projeto Cordel: Uma leitura crítica da realidade ETAPA 1: Atividade Diagnóstica Individual Cordel: Consciência Negra	
Leia.	<p style="text-align: center;">Consciência Negra</p> <p style="text-align: center;">“Eu tenho um sonho” Assim, Martin Luther King falou à humanidade. Que um dia negros e brancos andassem em irmandade, sentassem na mesma mesa e num gesto de grandeza, e consciência em sua essência se alimentassem de amor. Mas, afinal, qual é a cor Dessa tal consciência?</p> <p style="text-align: center;">Sendo a consciência negra, Tem a cor de muita luta. De um povo forte, guerreiro, que não foge da labuta, tem a cor do sofrimento dos injustos julgamentos, do preconceito velado, tem a cor de quem sofreu que sofre, mas aprendeu a jamais ficar calado.</p> <p style="text-align: center;">Talvez essa tal consciência, tem a cor da igualdade. De Mandela, de Rui Charles, de outros reis, majestades, do pop, reggae, baião, Michael, Bob e Gonzagão</p>

cortam o mal pela raiz,  
com um machado afiado,  
mas não é qualquer machado  
é Machado de Assis.

Não deixe que o preconceito  
escravize sua mente.  
Afinal, somos iguais  
Mesmo sendo diferentes,  
e não é contradição.  
É pura convicção,  
num conceito de igualdade,  
baseado no amor  
que não divide por cor  
ninguém na humanidade.

Fonte: Bessa, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE. Fortaleza, 2017.

01. Sobre o texto que você acabou de ler, responda:

- O texto “Consciência Negra” pertence a que gênero?
- Que características esse texto apresenta quanto à forma?
- Você conhece o autor desse texto? Se conhece, sobre que assuntos ele escreve?
- Sobre qual problema social o autor do texto está falando?
- Na terceira estrofe o autor do texto fala sobre Mandela, Rui Charles, Bob, Gonzagão e Machado de Assis. O que essas pessoas têm em comum?
- O autor demonstra estar satisfeito ou insatisfeito com a existência desse problema na sociedade? Escreva um verso que justifique sua resposta.

02. Ao falar da cor da consciência negra, na segunda estrofe, na verdade o autor está falando:

- da importância de retratar os diferentes modos de vida dos negros por causa do preconceito velado que existe em nosso meio;
- da importância de reconhecer o valor que os negros possuem pelo que são, pelo que já conquistaram e pelo que já viveram;
- do fato de que quem consegue trabalhar em meio às guerras merece respeito e admiração;
- do fato de que não devemos ficar calados diante de uma situação injusta, mas sim lutar para muda-la

03. Para cada item, marque apenas uma alternativa correta.

- Na segunda estrofe, os versos “tem a cor de muita luta”, “tem a cor do sofrimento” e “tem a cor de quem sofreu” expressam que o autor:
  - está em dúvida sobre como os negros aprenderam a lutar pelos seus direitos;
  - apresenta certeza sobre como os negros aprenderam a lutar pelos seus direitos;
  - está certo de que os negros aprenderam a jamais ficar calados de uma maneira pacífica;
  - apresenta dúvidas quanto à forma como os negros aprenderam a lutar pelos seus direitos.
- “Talvez essa tal consciência, tem a cor da igualdade”. Esses versos possui o mesmo valor semântico que a seguinte frase:

- Certamente essa tal consciência tem a cor da igualdade.
  - Justamente porque essa tal consciência tem a cor da liberdade.
  - Provavelmente essa tal consciência tenha a cor da liberdade.
  - Infelizmente essa tal consciência tem a cor da liberdade.
- c) “Não deixe que o preconceito esvazie sua mente”. Nesses versos, o autor deixou clara a seguinte finalidade:  
Proibir    Criticar    Informar    Aconselhar
04. Responda de acordo com o texto que você leu.
- a) De quem é a frase “Eu tenho um sonho”, que inicia o texto?
- b) “Que um dia negros e brancos andassem em irmandade, sentassem na mesma mesa e num gesto de grandeza, e consciência em sua essência se alimentassem de amor”
- Essa ideia é de:
    - ✓ Bráulio Bessa, autor do texto.
    - ✓ Martin Luther King.
- c) De quem são as ideias apresentadas na segunda, terceira e quarta estrofe?
- d) Que mensagem o autor do texto está tentando transmitir para o leitor?

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 5.1.1.4 Análise dos resultados da atividade inicial

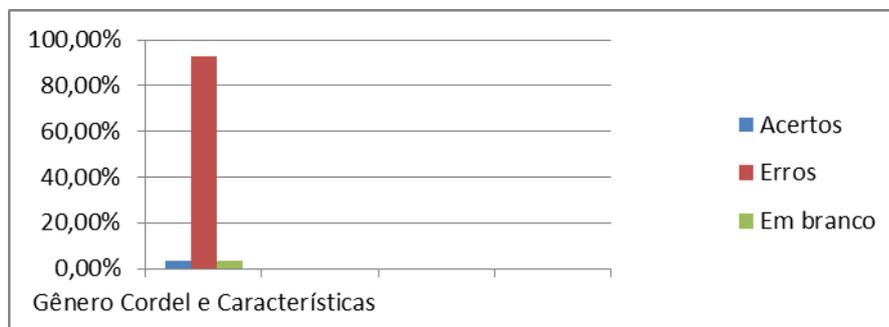
Como podemos observar, a atividade era composta por quatro questões com itens que apresentavam perguntas para serem respondidas de forma objetiva e subjetiva, totalizando nove itens com perguntas subjetivas e cinco itens com perguntas de múltipla escolha. Logo em seguida, apresentaremos a análise das respostas apresentadas pelos alunos para essas perguntas.

Os questionamentos que tiveram foco no gênero, cuja finalidade era saber se os alunos conheciam o gênero cordel e suas características, revelaram que eles desconheciam o que era gênero e que, por isso, não conseguiram apresentar as características do texto lido, uma vez que 93% dos alunos não conseguiram identificar corretamente o gênero do texto, enquanto que apenas 3,5% acertaram a pergunta e 3,5% deixaram a questão em branco.

Esses resultados nos fez concluir que seria necessário trabalhar, junto aos alunos, a noção de gênero textual e do próprio cordel, uma vez que, de acordo com a nova BNCC, documento que regulamenta o ensino no Brasil, as práticas de ensino de leitura devem ter como objeto os gêneros do discurso, uma vez que constituem-se como articuladores das práticas de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2017).

Esses resultados podem ser observados no gráfico seguinte, que reflete o desempenho dos alunos para o aspecto analisado.

Gráfico 1 - Gênero Cordel e suas características



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às perguntas que tiveram como foco a análise do contexto de produção, percebemos que, efetivamente, 65,5% dos alunos não conheciam o autor do cordel e que, por consequência, não sabiam sobre que temáticas ele costuma abordar em seus textos. Em contrapartida, 31% afirmaram que conheciam o autor e suas temáticas, e 3,5% dos alunos deixaram em branco.

Dessa maneira, concluímos que seria necessário, no início das aulas interventivas, apresentar o autor e seu estilo para os alunos, de modo que isso contribuísse para um melhor desempenho da turma como um todo, nas atividades de compreensão textual, uma vez que, segundo Bronckart (2007, p. 93), “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo”, o que significa dizer que, conhecer o autor, as temáticas por ele abordadas e a finalidade com que costuma escrever seus textos, contribui para que o leitor tenha condições de perceber as nuances presentes nas camadas mais profundas do texto.

O desempenho apresentado pelos alunos nesse aspecto pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Contexto de Produção: Autor



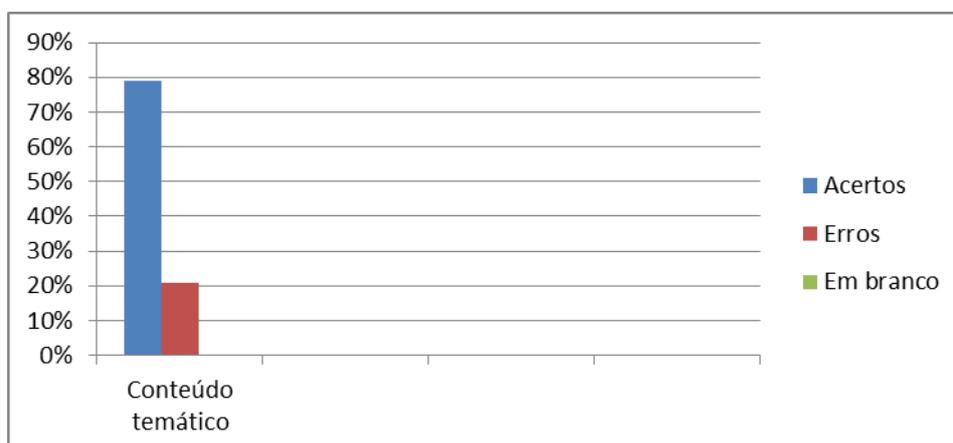
Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à identificação do conteúdo temático, 79% dos alunos conseguiram identifica-lo, porém 21% apresentaram respostas que faziam referência ao título do cordel, como: “Consciência negra” e “Sobre a consciência negra”; assim como respostas que faziam alusão à cor, como: “Sobre a cor negra”. Esses dados nos permitiram concluir que o trabalho com a identificação do tema central ainda precisava ser feito, uma vez que quase 1/4 dos estudantes da turma ainda não conseguia identificar o assunto do texto.

Ademais, as informações presentes no conteúdo temático são representações construídas pelo autor do texto e, de acordo com Bronckart (2007, p. 97), “Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória” o que torna relevante o trabalho com a identificação do conteúdo temático, sendo que, através da associação entre o assunto apresentado pelo autor e os conhecimentos trazidos pelo leitor, a compreensão do texto pode acontecer de uma forma mais produtiva e qualitativa.

Em relação a essa subcategoria do contexto de produção, os resultados apresentados pelos alunos podem ser observados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Contexto de Produção: Conteúdo Temático

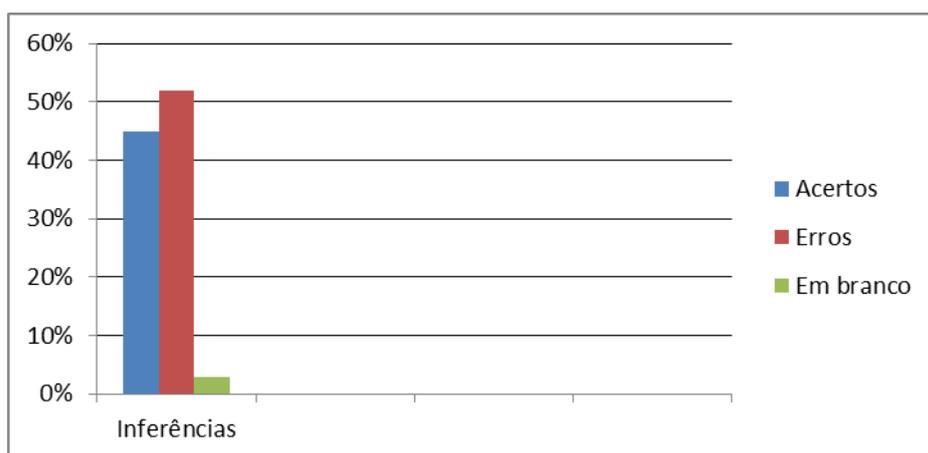


Fonte: Elaborado pela autora.

Quando foram levados a inferir a relação existente entre os personagens Mandela, Rui Charles, Bob, Gonzagão e Machado de Assis – citados no texto - a partir do que estava escrito e dos conhecimentos que possuíam, 45% dos alunos conseguiram descobrir a relação existente, escrevendo que eles eram exemplos de pessoas negras ou que tinham a cor negra como algo em comum. No entanto, 52% não conseguiram fazer essa associação, respondendo “o preconceito velado”, “a tal consciência que ele dizia” e “não sei”, enquanto que 3% deixaram a pergunta em branco.

Esses resultados nos fez perceber que a construção de inferências também precisaria ser trabalhada nas aulas interventivas, de modo a possibilitar que os alunos consigam ir além da superficialidade do texto pois, no ato de comunicação, seja ele oral ou através da escrita, “é necessário o reconhecimento da ostensão para que haja um processamento eficiente de informações” (SPERBER; WILSON, 2011, p. 95). Ostensão, nesse caso, como sinônimo de intenção. Segundo os autores, se uma pessoa não consegue identificar a real intenção presente em determinado contexto de comunicação, o reconhecimento das informações que são relevantes para a compreensão do que está sendo dito poderá ficar comprometida. Analisemos os resultados no gráfico que segue.

Gráfico 4 - Inferências (Questão Subjetiva)



Fonte: Elaborado pela autora.

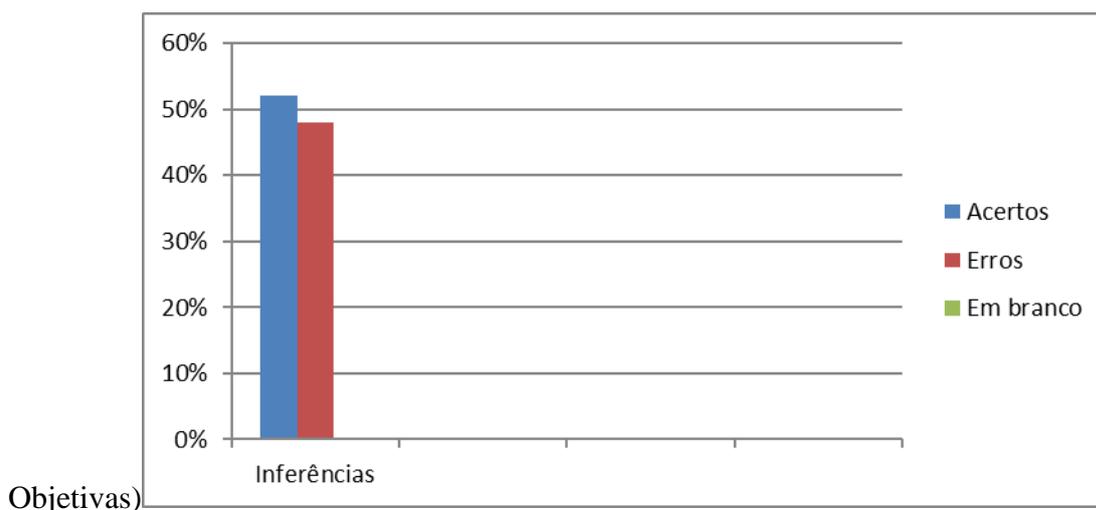
A questão seguinte, que também trabalhou a construção de inferências, apresentou resultado parecido. Porém, como foi elaborada em formato de múltipla escolha, 52% dos alunos conseguiram acertar, ao serem perguntados acerca do significado da expressão “cor da consciência negra”, de acordo com o texto, ao passo que 48% assinalaram outros itens.

Apesar desse índice de acerto, concluímos que o trabalho com a construção de inferências merecia uma atenção especial, sendo que o domínio desse aspecto possibilita um maior aprofundamento na compreensão de textos, pois “a eficiência cognitiva a longo prazo é constituída pelo melhoramento, tanto quanto possível, do conhecimento que uma pessoa tem do mundo, dados os recursos disponíveis” (SPERBER; WILSON, 2011, p. 91).

Trazendo para o nosso objeto de pesquisa: precisamos oferecer aos nossos alunos os conhecimentos necessários para que possam desenvolver estratégias de identificação das informações que não se encontram na superfície do texto, aliando os conhecimentos prévios que possuem às informações novas encontradas para que, dessa forma, consigam apresentar uma compreensão mais crítica e qualitativa dos textos que leem.

O Gráfico a seguir pode ilustrar os resultados apresentados pelos alunos na análise desse aspecto:

Gráfico 5 - Inferências (Questões



Fonte: Elaborado pela autora.

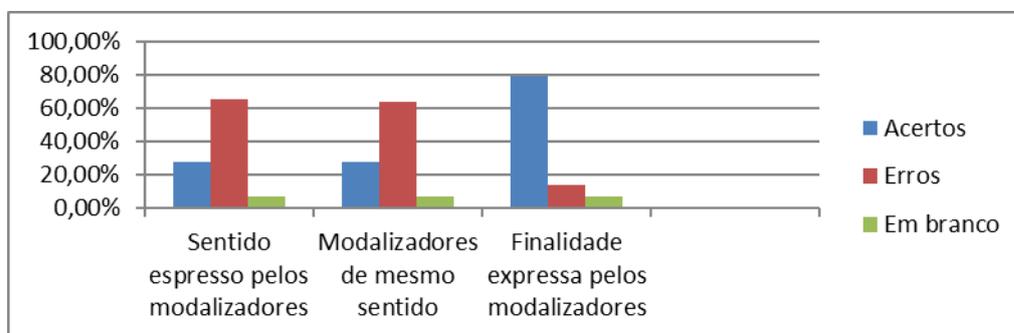
Os resultados apresentados demonstraram que o trabalho com a construção de inferências e com contexto de produção precisava ser aprofundado, pois, segundo Butter (2009), uma situação de produção específica apresenta condições que favorecem uma interpretação mais coerente. Assim, ao conhecer o contexto de produção de determinado texto, o leitor poderá se tornar capaz de relacionar a mensagem contida da superficialidade do texto aos conhecimentos que possui e, desse modo, avançar para uma leitura mais profunda do texto, aprimorando, dessa maneira, seu letramento acadêmico.

Ao trabalharmos os aspectos referentes à enunciação, com questões de múltipla escolha, percebemos os seguintes dados: no trabalho com as modalizações, 65,5% dos alunos

não conseguiram identificar o sentido expresso pelos elementos modalizadores, enquanto que 27,5% obteve êxito em sua resposta e 7% deixaram em branco; quando foram levados a relacionar enunciados que apresentavam modalizadores de mesmo sentido, 64% dos alunos não conseguiram estabelecer a relação de forma correta, 28% obtiveram êxito em sua resposta e 7% deixaram em branco; já para identificar a finalidade do autor através da análise de elementos modalizadores, 79% obtiveram êxito em sua resposta, ao passo que 14% não conseguiram identificar corretamente e 7% deixaram em branco. O Gráfico seguinte ilustra os resultados apresentados na categoria enunciação.

Gráfico 6 - Enunciação

(Modalizadores)



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos a utilização dos modalizadores no texto, observamos que se faz necessário trabalhar esse aspecto na sequência de atividades, pois, através da análise das expressões modalizadoras presentes nos enunciados, podemos perceber o posicionamento do autor diante do assunto, assim como os efeitos de sentido gerados pelo uso dessas expressões, o que também contribui para uma leitura e uma compreensão mais profunda e crítica do texto. Além do mais, segundo Bronckart (2007), os mecanismos enunciativos revelam avaliações diversas do agente-produtor acerca do conteúdo temático, o que nos fornece pistas acerca do posicionamento do autor em relação ao que está sendo dito.

Ainda sobre a enunciação, ao analisarmos as perguntas que tratavam do gerenciamento das vozes existentes no texto, obtivemos os seguintes resultados: 72,5% dos alunos conseguiram identificar a voz responsável pela enunciação, ao passo que 24% não conseguiram fazer a relação entre voz e enunciado que 3,5% deixaram em branco.

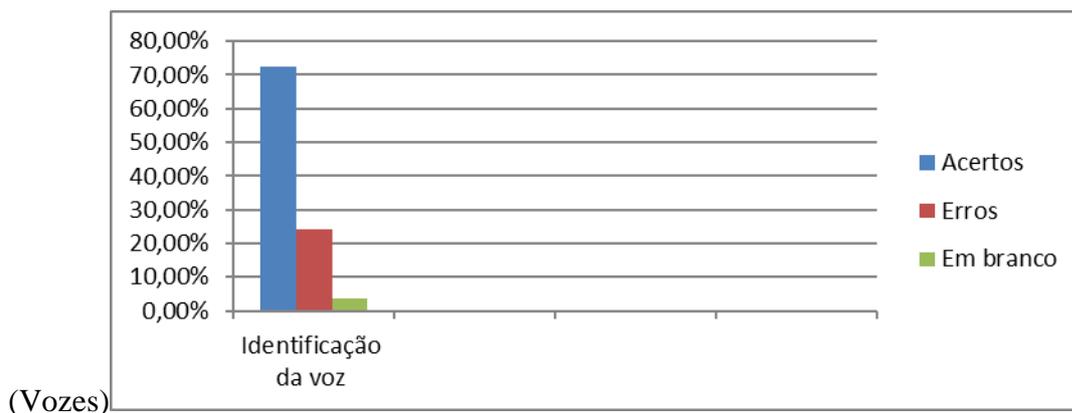
Apesar do resultado apresentado, entendemos que o trabalho com o gerenciamento das vozes presentes no texto precisa ser realizado, uma vez que “é a instância geral da enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer” (BRONCKART, 2007, p. 326) e esse fator é de grande relevância para que o aluno possa ter condições de

perceber a quem é atribuído determinado posicionamento, uma vez que, dessa maneira, ele poderá perceber que, em muitos casos, os autores se utilizam de conhecimentos oriundos de outras fontes através da intertextualidade.

No que tange à identificação da mensagem transmitida pelo autor, através de seu discurso, 90% dos alunos conseguiram identificá-la, ao passo que 10% não responderam de forma consistente, revelando que esse aspecto da enunciação era de conhecimento da maior parte dos alunos, mas que não o tornava menos relevante, pois, segundo Machado e Bronckart (2009), os discursos estão sempre relacionados a outros discursos, tornando-se capazes de evidenciar debates sociais entre si. Esse entendimento nos leva a concluir que o trabalho com esse aspecto contribui para uma compreensão coerente do texto.

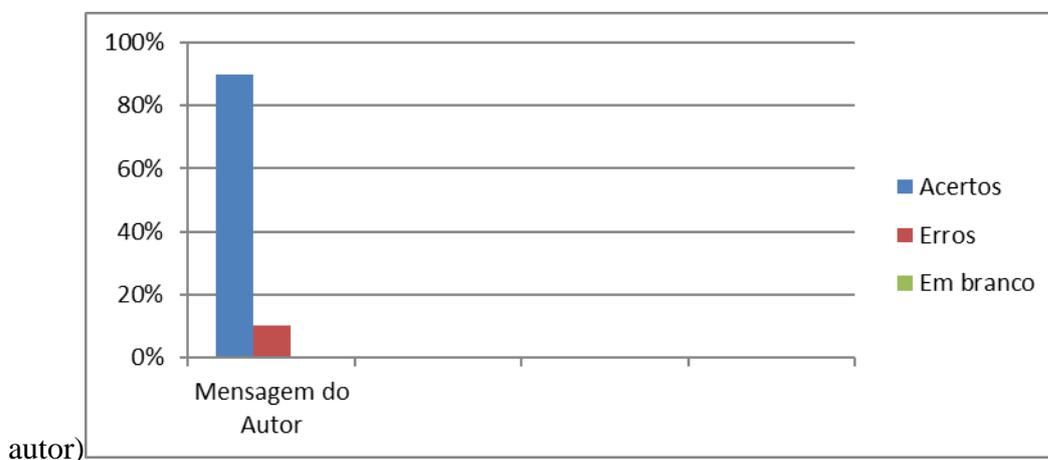
Os gráficos seguintes ilustram os resultados apresentados em relação às subcategorias da enunciação analisadas: identificação das vozes e da mensagem transmitida pelo autor através de seu discurso.

Gráfico 7 - Enunciação



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8 - Enunciação: (Mensagem transmitida pelo



Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos que, na atividade diagnóstica, os alunos obtiveram, de um modo geral, desempenho satisfatório ao responderem a questões que tratavam do conteúdo temático e da identificação das vozes presentes no cordel analisado. No entanto, observamos que eles sentiram dificuldade em identificar o gênero textual cordel, assim como em apresentar informações acerca do autor do texto, em perceber o posicionamento dos autores das vozes através dos elementos modalizadores e em construir inferências a partir das informações apresentadas no texto.

Diante dos resultados apresentados, percebemos que, para as aulas interventivas, o trabalho com gêneros textuais, com as categorias contexto de produção e enunciação do ISD e com a construção de inferências, faz-se necessário, uma vez que o objetivo é proporcionar estratégias que possibilitem o aprimoramento da leitura e da compreensão de textos, apresentando informações relativas ao gênero em estudo e ao contexto de produção de modo que o aluno consiga relacionar as informações apresentadas no texto ao seu conhecimento prévio e compreender os sentidos que se encontram para além da superfície textual.

Apresentamos, a seguir, um quadro-resumo com os valores percentuais médios dos resultados apresentados pelos alunos em cada aspecto analisado.

Quadro 24- Resultados da Atividade Diagnóstica

Resultados da Atividade Diagnóstica				
Aspectos	Subdivisão	Valores		
		Acertos	Erros	Em Branco
Gêneros Textuais	Identificação e Características	3,5%	93%	3,5%
Contexto de Produção (Categoria ISD)	Conteúdo Temático Autor	79%	21%	0%
		31%	65,5%	3,5%
Nível da Enunciação (Categoria da ISD)	Vozes Modalização	80%	19,8%	0,2%
		47%	46%	7%
Inferências		48%	50%	2%

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo realizado a análise dos resultados da atividade diagnóstica, elaboramos o material interventivo que foi trabalhado nas etapas seguintes da SD. Passemos, então, para a análise da segunda etapa da nossa sequência.

### ***5.1.2 Descrição e análise dos resultados da Etapa 2***

A segunda etapa do processo interventivo consistiu na realização de atividades mediadas pela professora que visavam trabalhar o conceito e as características do gênero cordel, assim como a categoria contexto de produção do ISD e a construção de inferências.

Nessa etapa, ressaltamos, inicialmente, o conceito e a identificação dos gêneros textuais, levando em consideração a finalidade, o público-alvo, a estrutura e a linguagem utilizada na composição de textos de gêneros diversos. Em seguida, focamos na identificação e na caracterização do gênero cordel, levando em consideração os aspectos acima citados.

Dando continuidade, analisamos a temática abordada pelo cordelista Bráulio Bessa em seus textos e fizemos um comparativo entre seu estilo e o estilo do cordelista Patativa do Assaré e finalizamos essa etapa de estudo, discutindo o conceito de inferência e realizando a análise de cordéis do poeta Bráulio Bessa, com o intuito de construirmos inferências a partir das informações presentes nos textos e do conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto.

Assim como ocorreu na atividade inicial, esse encontro teve como base a proposta de aula interativa apresentada por Leurquin (2014). Por isso, faremos uma descrição de como se deu o andamento de cada etapa da aula, que aconteceu em três momentos: levantamento do conhecimento prévio, entrada pelas categorias de análise do ISD e socialização dos conhecimentos apreendidos. A seguir, segue a descrição de cada etapa.

#### ***5.1.2.1 Primeira Etapa: Levantamento do conhecimento prévio***

Conforme sugeriu Leurquin (2014), em sua proposta de aula interativa de leitura, inicialmente apresentada por Cicurel (1992), começamos o encontro fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto a ser tratado no texto. Para isso, nos baseamos no título do cordel e fizemos os seguintes questionamentos: “Sobre o que vocês acham que irá tratar o texto *Chuva de Honestidade*?”, “O que vocês entendem por honestidade?”, “Como vocês caracterizariam uma pessoa honesta?”, “Que consequências a desonestidade traz para si ou para as outras pessoas?” e “O que vocês acham que Bráulio Bessa falará neste cordel sobre honestidade?”. As respostas apresentadas pelos alunos foram as seguintes:

Quadro 25 - Previsão do texto *Chuva de Honestidade*

• Que “tá vindo” muita honestidade.
• Sobre honestidade. Sobre ser honesto, não mentir, falar sempre a verdade.
• Irá tratar de uma pessoa honesta, um exemplo: assumir alguma coisa errada que fez.
• Que todos iriam ser honestos com todo mundo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao primeiro questionamento, os alunos fizeram previsões relacionadas à honestidade que, para eles, está ligada ao fato de assumirmos as consequências daquilo que fazemos. Ao serem perguntados, por sua vez, sobre o que eles entendiam por honestidade, os alunos confirmaram a visão apresentada no questionamento anterior, de que a honestidade está relacionada ao ato de falar a verdade, de assumir as consequências do que se faz e de ser justo com o próximo. Podemos observar esse posicionamento no quadro abaixo:

#### Quadro 26 - Conceito de Honestidade

• Falar a verdade.
• Não roubar os outros e não ser injusto com as pessoas.
• É nunca ser aquele tipo de pessoa que faz as coisas e não admite.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao questionamento “Como vocês caracterizariam uma pessoa honesta?”, os alunos fizeram uma associação ao valor *verdade* e ao valor *solidariedade*, apresentando as seguintes respostas:

#### Quadro 27 - Caracterização de uma pessoa honesta

• Uma pessoa que não mente, não rouba, trabalha e ajuda o outro.
• Pessoas verdadeiras com o outro. Dizem que vão fazer e fazem.
• Uma pessoa sincera, que gosta de ajudar os outros.
• Uma pessoa que fala e cumpre. Uma pessoa que faz a verdade acontecer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando foram questionados acerca das possíveis consequências que a desonestidade pode trazer para si e para os outros, os alunos deixaram claro que ser desonesto não traz consequências boas nem para si, nem para o próximo.

#### Quadro 28 - Consequências da desonestidade

• Faz com que as pessoas não acreditem mais em você.
• Traz amargura para os outros, infelicidade.
• Corrupção para o mundo, injustiças.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, ao serem questionados sobre o que achavam que o poeta Bráulio Bessa falaria em seu cordel *Chuva de Honestidade*, alguns alunos responderam que falaria sobre o ato de ser honesto com próximo e apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 29 - Assunto a ser tratado no cordel

• Sobre pessoas que deveriam ser honestas e não são.
• Sobre política e suas honestidades.
• Sobre ser honesto com as pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse momento foi muito importante, pois os educandos puderam expor suas expectativas em relação ao assunto que seria abordado no texto, assim como apresentar os conhecimentos que possuíam sobre esse assunto, o que contribuiu para que tivessem um desempenho satisfatório na atividade proposta.

#### 5.1.2.2 Segunda Etapa: Entrada pelas categorias do ISD

Neste momento da aula, realizamos a leitura coletiva do texto “Chuva de Honestidade” e uma discussão acerca do assunto tratado. Em seguida, os alunos resolveram a atividade proposta com o intermédio da professora, momento em que analisamos questões que tratavam do gênero cordel, da categoria Contexto de Produção, do ISD, e da construção de inferências.

As respostas apresentadas pelos alunos durante a atividade estão registradas mais adiante, no item Análise da Atividade. Esse momento se deu a partir da participação oral dos alunos e do registro das respostas na folha da atividade, de maneira escrita.

#### 5.1.2.3 Terceira Etapa: Socialização dos conhecimentos apreendidos

Ao término da etapa anterior, realizamos os seguintes questionamentos com a finalidade de observarmos se os alunos haviam conseguido identificar a mensagem contida no texto em estudo: “O assunto tratado no texto correspondia ao assunto que vocês esperavam?”, “De que maneira esse assunto é visto pela sociedade?” e “Que ensinamento vocês puderam obter a partir do texto lido?”.

Em relação ao primeiro questionamento, os alunos responderam que o texto tratava dos assuntos que eles haviam previsto: honestidade e corrupção política. Essa resposta revela que o senso comum deles, no que diz respeito à honestidade, é associar esse valor ao ato de falar a verdade e aos políticos do local onde vivem.

Ao serem questionados sobre a maneira como esse assunto é visto pela sociedade, eles associaram a prática da desonestidade às pessoas que detêm o poder e à falta de respeito que os ricos apresentam em relação aos direitos dos mais pobres, respondendo o seguinte:

#### Quadro 30 - Como a sociedade enxerga a desonestidade

• As pessoas não acreditam mais em políticos honestos.
• Existem poucos político honestos na sociedade.
• Os ricos não são honestos com os pobres.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, ao expressarem o ensinamento transmitido no texto, eles reiteraram a importância da existência da honestidade na sociedade, respondendo:

#### Quadro 31 - Ensino aprendido com o texto Chuva de Honestidade

• Não importa a situação, devemos ser honestos.
• Honestidade é muito importante.
• Ser desonesto só traz coisas ruins para as pessoas.
• As pessoas seriam mais felizes se os políticos fossem honestos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O posicionamento apresentado pelos alunos em suas respostas nos fez compreender que o valor honestidade está relacionado, para eles, ao ato de falar a verdade que, provavelmente, devido aos fatos noticiados nos telejornais locais, os educandos associam a desonestidade às pessoas que estão diretamente envolvidas no poder e àquelas que têm uma situação econômica mais favorável.

Esse terceiro momento serviu para que percebêssemos que os alunos concordaram com o pensamento expresso pelo autor Bráulio Bessa e que eles conseguiram identificar as informações presentes no cordel em análise. O quadro-síntese abaixo apresenta a descrição do material utilizado:

Quadro 32 - Quadro-síntese Etapa 2

Projeto Cordel: Uma leitura crítica da realidade ETAPA 2: Contexto de Produção (ISD), Gêneros e Inferências - Mediado Cordel: Chuva de Honestidade
<p>Leia o texto.</p> <p style="text-align: center;"><b>CHUVA DE HONESTIDADE</b></p> <p style="text-align: center;">Se essa tal chuva de honestidade, Despencasse nos ternos engomados e se os homens que vivem engravatados se banhassem nas águas da verdade, a sujeira no ralo da maldade escorrendo pra longe da nação... Eu garanto que cada cidadão Pagaria feliz cada imposto. Quem é rico com o suor de outro rosto é um pobre de dinheiro e coração.</p> <p style="text-align: center;">Eu pergunto aos homens do poder: pra que tanta ganância e cobiça, pra que tanto dinheiro na Suíça se aqui falta até o que comer? Nosso povo vai ter que se mexer pra findar essa tal corrupção, exigindo justiça e retidão, só assim findaria esse desgosto. Quem é rico com o suor de outro rosto é um pobre de dinheiro e coração.</p> <p style="text-align: center;">A escola da vida me ensinou a lutar por aquilo que é meu sem querer lhe tirar o que é seu. Cada um colhe aquilo que plantou e o suor que você já derramou escorreu no seu corpo até o chão, irrigando uma grande plantação de caráter, justiça e de bom gosto. Quem é rico com o suor de outro rosto é um pobre de dinheiro e coração.</p> <p style="text-align: center;">Eu só peço que exista igualdade, que o povo receba o que merece. Se um poema é quase uma prece, tô orando pedindo honestidade, mais respeito e mais dignidade, mais cultura, saúde, educação.</p>

Sobrem livros, mas que nunca falte o pão,  
deixo meu sentimento aqui exposto.  
Quem é rico com suor de outro rosto  
é um pobre de dinheiro e coração.

Fonte: Bessa, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE. Fortaleza, 2017.

01. Sobre o gênero do texto que você acabou de ler, responda:
- O texto *Chuva de honestidade* pertence a que tipo de gênero?
  - Onde podemos encontrar textos desse gênero?
  - Que características o texto lido apresenta quanto à forma?
02. A respeito do assunto tratado no texto, responda:
- Sobre qual problema social o autor do texto está falando?
  - O autor demonstra estar satisfeito ou insatisfeito com a existência desse problema na sociedade? Escreva um verso que justifique sua resposta.
  - Qual a condição apresentada pelo autor, na primeira estrofe, para que os cidadãos paguem seus impostos de maneira feliz?
  - Quando o autor fala “A escola da vida me ensinou”, na verdade, o que ele está sugerindo que seja a “escola da vida”?  
“A escola da vida me ensinou  
a lutar por aquilo que é meu  
sem querer lhe tirar o que é seu.”
03. Faça o que se pede em cada item, de acordo com a mensagem transmitida pelo texto.
- “Quem é rico com o suor de outro rosto é um pobre de dinheiro e coração” Ao fazer essa afirmação, Bráulio Bessa sugere que a pessoa:
    - é egoísta, mas adquiriu seus bens de forma digna;
    - mostra-se egoísta e indigna dos bens que possui;
    - adquiriu seus bens levando em consideração os direitos do outro;
    - enriqueceu com a ajuda voluntária de outras pessoas.
  - A quem o autor está se referindo, quando fala em “ternos engomados” e “engravatados”? Por que o autor utiliza esses termos?
  - Quando o autor pergunta “pra que tanto *dinheiro na Suíça* se aqui falta até o que comer?”, a parte destacada está se referindo ao dinheiro do Brasil que é:
    - honesto e que foi investido nos bancos da Suíça;
    - honesto e que foi roubado pelos bancos da Suíça;
    - desonesto e que foi roubado pelos bancos da Suíça;
    - roubado e que foi guardado nos bancos da Suíça.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 5.1.2.4 Análise dos resultados da atividade

Ao analisarmos as respostas apresentadas pelos alunos, percebemos que, do total de 29 alunos, 25 conseguiram identificar o gênero do texto em estudo, enquanto apenas um aluno respondeu que o gênero era “aconselhar”, confundindo com a finalidade, e três alunos

responderam que era “poesia”. O cordel é um texto escrito em forma de poema e o aluno em questão confundiu a estrutura do texto com a poesia. Esses termos são confundidos com frequência pelos alunos e, por isso, concluímos que seria necessário diferenciar seus significados com os educandos que apresentaram essa dificuldade, a fim de que não houvesse mais essa confusão posteriormente.

No tocante às características do cordel, 20 alunos fizeram referência, em sua resposta, à existência de versos, estrofes e rimas e um aluno respondeu que se trata de “um texto divertido de ler”, trazendo à tona uma das características desse gênero que é a presença de humor. Quatro alunos, porém, responderam que as ideias, nos cordéis, são organizadas em “parágrafos”, o que nos fez entender que ainda precisaríamos trabalhar essa característica junto a esses alunos, uma vez que o restante da turma conseguiu fazer a diferenciação entre parágrafo e estrofe.

Ao trabalharmos o contexto de produção, questionamos, primeiramente, onde podemos encontrar textos do gênero cordel. Sobre essa pergunta, os alunos responderam de forma bastante variada, sendo que a maioria fez referências a livros e à internet. Essas respostas deveram-se ao fato de estarmos trabalhando os cordéis de Bráulio Bessa, que foram reunidos no livro *Poesia com Rapadura*. Esses cordéis, semanalmente, são apresentados no programa *Encontro*, da apresentadora Fátima Bernardes e divulgados, também, pela internet, o que também pode justificar respostas como “em sites”, “em programas de TV”, “celular” e “vídeos”. Alguns alunos também responderam que podemos encontrar cordéis em “folhetos de cordel” e em “bibliotecas”, revelando que conhecem em que suportes, veículos e ambientes podemos encontrar os textos desse gênero.

Ainda abordando o contexto de produção, ao serem questionados acerca do conteúdo temático presente no cordel, encontramos uma grande variedade de respostas que foram agrupadas por assunto. Essas respostas podem ser percebidas no quadro que segue:

Quadro 33 - Conteúdo temático

<b>Momento político</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticos e presidentes corruptos.</li> <li>• Corrupção.</li> </ul>
<b>Diferença de classes sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rico e pobre.</li> <li>• Os ricos não “tem” dinheiro suado e não são humildes.</li> <li>• Diferença de classes.</li> <li>• Sobre dinheiro e sobre ricos.</li> </ul>
<b>Injustiça</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pessoas ganhando dinheiro sem fazer nada / Injustiça</li> </ul>
<b>Ganância</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganância dos homens do poder.</li> <li>• Ganância, cobiça e egoísmo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais respostas nos revelaram que a visão que os alunos possuem daqueles que estão no poder é a de que são corruptos e a de que conquistaram seus bens sem esforço - inclusive as pessoas ricas que não fazem parte da política. Esse pensamento é fruto da conclusão a que chegam, diante dos casos de corrupção e desonestidade que são noticiados diariamente na televisão e na internet, argumentos apresentados por eles quando foram questionados sobre o porquê dessa visão acerca dos políticos e das pessoas de poder de um modo geral.

Na questão que tratava da satisfação ou não do autor com a situação apresentada, 22 alunos responderam que o autor estava insatisfeito e justificou sua resposta com versos do cordel. Um aluno, porém, ao responder, apenas justificou de forma pessoal, demonstrando que percebeu insatisfação no discurso ao autor e seis alunos apenas retiraram trechos do cordel que demonstravam que o cordelista não concordava com o problema social apresentado no cordel, revelando que precisaríamos trabalhar, junto a esses alunos, a atenção em relação ao que é pedido na questão.

A questão que solicitou que os alunos revelassem a condição apresentada pelo autor para que os cidadãos pagassem seus impostos de modo feliz, assim como nas questões anteriores, apresentaram uma boa variedade de respostas, demonstrando que conseguiram identificar a condição apresentada pelo autor, ao respondendo:

#### Quadro 34 - Condições para se pagar os impostos de modo feliz

• Se tiver honestidade.
• Os homens ricos pararem de ser gananciosos.
• Que as pessoas sejam honestas.
• Que os homens falem sempre a verdade e que eles parem de roubar.
• Pagaria feliz sabendo que os políticos são honestos e não mentem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns alunos, porém, responderam de forma inconsistente, uma vez que as respostas estavam desconectadas com o argumento utilizado no texto. Suas respostas apresentaram as seguintes conclusões: “que eles ganhem dinheiro que dê para comprar as coisas que precisam”, “porque as pessoas pagam impostos por tudo” e “para que ele possa pagar direito seu imposto”. Em relação a esses alunos, concluímos que precisaríamos orientá-los mais de perto, a fim de que pudessem identificar, com menos dificuldade, as informações presentes no texto.

Nas questões que tratavam da construção de inferências a partir de informações dadas no texto e do conhecimento prévio, os estudantes apresentaram desempenhos diferentes, pois, nas questões subjetivas, eles encontraram mais dificuldade em comparação com as questões objetivas. Ao serem levados a inferir sobre o que seria a “escola da vida”, obtivemos respostas satisfatórias, que correspondiam ao pensamento expresso pelo autor; assim como obtivemos respostas insatisfatórias, que demonstraram a dificuldade que alunos tiveram em associar a expressão “escola da vida” às experiências vivenciadas pelo autor. Podemos perceber, no quadro que segue, as respostas apresentadas:

Quadro 35 - Significado da expressão “escola da vida”

<b>RESPOSTAS SATISFATÓRIAS</b>	<b>RESPOSTAS INSATISFATÓRIAS</b>
• Ele aprendeu com a vida tudo o que ele sabe hoje.	• Vida real, lutar sem machucar as pessoas.
• A vida ensina no passar do tempo os acontecimentos.	• A escola ensina a ter honestidade, o que é certo e o que é errado.
• Ele aprendeu ao longo do que foi vivendo.	• Que ele trabalha honestamente para conseguir o que quer.
• Tudo que ele aprendeu quando foi crescendo.	• A vida onde ele morava, como era a vida dele antes.
• A vida que ele teve o ensinou.	• A lutar pelo bem que plantou.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando foram instigados a reconhecer, porém, a referência da expressão “ternos engomados”, a maioria fez referência aos políticos, respondendo “presidentes”, “governadores”, “políticos”, “homens da lei” e “ricos”, justificando suas respostas com: “eles usam esses ternos”, “porque é a linguagem deles”, “eles são ladrões de terno e gravata que roubam dos pobres”, “por ser característica dos deputados”.

Esses resultados nos permitiram concluir que, ao trabalharmos a construção de inferências com os alunos do ensino fundamental, principalmente com perguntas subjetivas, precisaríamos priorizar os assuntos que fazem parte do repertório sociocultural dos alunos ou, se for o caso, apresenta-los ao assunto antes da resolução das questões, o que corrobora com o pensamento de Sperber e Winson (2011), que afirmam que, para que uma informação seja relevante, ela precisa fazer parte do conhecimento prévio do receptor e que, se não for, é preciso que ele seja apresentado ao contexto, a fim de que, desse modo, a comunicação aconteça de forma mais eficiente e eficaz.

Nas questões objetivas dessa natureza, os alunos apresentaram menos dificuldade, já que precisariam apenas analisar os itens apresentados em relação com o assunto tratado. Quando perguntamos a que se referia a expressão “dinheiro na Suíça”, dezoito alunos conseguiram concluir que se tratava do dinheiro que era roubado no Brasil e que era mandado para bancos na Suíça, enquanto que, os onze que erraram, confundiram com o item que afirmava que se referia ao dinheiro honesto do Brasil que era investido em bancos na Suíça, revelando desatenção na hora da análise dos itens.

Concluimos, com essa atividade, que, apesar das inconsistências existentes nas respostas de alguns alunos, eles conseguiram obter avanços em relação aos aspectos trabalhados com a categoria contexto de produção, do ISD, com o gênero cordel e com a produção de inferências. Concluimos, ainda, que o trabalho com a categoria do nível enunciativo poderia contribuir para que a construção e inferências por parte dos alunos pudesse acontecer de forma mais facilitada.

Passemos, então, à descrição e à análise dos resultados apresentados na terceira etapa do conjunto de atividades interventivas.

### ***5.1.3 Descrição e análise dos resultados da Etapa 3***

A terceira etapa da intervenção consistiu na realização de atividades que trabalharam o nível enunciativo do texto, focando nas subcategorias modalização e vozes. Ao serem levados a analisar a relação existente entre os elementos modalizadores com o posicionamento do autor e a mensagem por eles transmitida, os alunos estão construindo inferências, uma vez que estão associando informações dadas no texto aos conhecimentos que já possuem e fazendo deduções a partir dessas associações. As etapas em que se deu esse encontro estão descritas logo a seguir.

#### ***5.1.3.1 Primeira etapa: Levantamento do conhecimento prévio***

Iniciamos nosso encontro realizando questionamentos a partir do título do cordel a ser trabalhado, com vistas a identificar as expectativas dos alunos em relação ao assunto que seria tratado e os conhecimentos que eles apresentavam em relação ao tema. Os questionamentos realizados foram os seguintes: “Sobre o que vocês acham que irá tratar o

cordel Gentileza?”, “O que é gentileza para vocês?”, “Que atitudes caracterizam as pessoas gentis?”, “Alguém já ouviu falar no Profeta Gentileza?” e “Quem sabe o que ele fazia?”.

Em relação às respostas apresentadas pelos alunos para a pergunta “Sobre o que vocês acham que irá tratar o cordel Gentileza?”, os alunos associaram gentileza à educação e à solidariedade. Assim, podemos perceber as seguintes respostas:

#### Quadro 36 - Previsão acerca do assunto tratado no cordel Gentileza

• Sobre ser educado, o jeito que se deve tratar uma pessoa.
• Sobre o que é ser gentil e como fazer gentilezas.
• Sobre gentileza, que hoje em dia tem poucas pessoas que são gentis.
• Pessoas que prestam gentileza quando uma está mal e você vai e pergunta o que quer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre o que é gentileza, os alunos, mais uma vez, associaram o ato de gentileza à educação e à solidariedade, demonstrando que, para eles, essas são características definidoras de pessoas gentis. As respostas apresentadas foram as seguintes:

#### Quadro 37 - Definição de pessoa gentil

• Ser bondoso, generoso, tratar bem as pessoas e ajudar a quem precisa.
• Ser educado, ajudar os outros sem querer nada em troca.
• Uma pessoa chegar na outra e falar <i>com licença, obrigado, por favor</i> .
• É dar bom dia, boa tarde e boa noite e ajudar os outros.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa associação se confirmou nas respostas apresentadas ao terceiro questionamento, que pedia as atitudes características de pessoas gentis. As respostas apresentadas foram as seguintes:

#### Quadro 38 - Características das pessoas gentis

• A atitude de dar o seu canto do ônibus para o idoso sentar.
• É aquela pessoa que ajuda sem precisar pedir.
• Dar um simples bom dia, falar obrigado e de nada e ser legal com as pessoas.
• Ser gentil com as pessoas, pagar um lanche e fazer bondade

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos dois últimos questionamentos, 90% dos alunos não souberam responder, pois não conheciam o Profeta Gentileza. Esse fato contribuiu para que eles ficassem curiosos e participassem da aula de maneira mais participativa.

#### *5.1.3.2 Segunda Etapa: Entrada pelas categorias do ISD*

Neste momento, preparamos os alunos para a resolução de uma atividade que contemplasse a categoria Enunciação, do ISD e a construção de inferências. Antes do início da resolução, apresentamos os vídeos “O vírus da gentileza” e “Profeta Gentileza”, a fim de que discutíssemos acerca desse assunto e pudéssemos oferecer informações acerca do Profeta Gentileza, desconhecido por eles.

Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada do texto e, à medida que íamos lendo, fomos discutindo o assunto apresentado, momento em que os educandos puderam expor seus pensamentos em relação aos argumentos apresentados pelo autor.

Dando continuidade, realizamos, coletivamente, a atividade, de modo que pudéssemos observar e refletir acerca do raciocínio apresentado pelos alunos. As respostas por eles apresentadas estão descritas no item Análise da Atividade.

#### *5.1.3.3 Terceira Etapa: Socialização dos conhecimentos adquiridos*

Após o término da atividade, realizamos alguns questionamentos aos alunos, com o objetivo de analisarmos se eles haviam conseguido identificar a mensagem transmitida pelo cordelista Bráulio Bessa em seu texto “Gentileza”. Os questionamentos realizados foram os seguintes: “O assunto tratado no texto correspondia ao assunto que vocês esperavam?”, “Que mensagem o cordel “Gentileza” transmite para seus leitores?” e “Que contribuição vocês acreditam que o Profeta Gentileza deixou para a sociedade?”.

Em relação ao primeiro questionamento, as respostas apresentadas pelos alunos confirmavam a previsão feita por eles na primeira etapa da aula, de que trataria do ato de ser gentil e das pessoas que são gentis. Ao segundo questionamento, os alunos compreenderam que o ato de gentileza é necessário para a convivência em sociedade, respondendo o seguinte:

Quadro 39 - Características das pessoas gentis

• Para termos solidariedade e modos ao outro.
• Que temos que ser <i>gentil</i> .
• Transmite que a gente tem que ser gentil, educado e ter respeito com os demais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Já em relação ao último questionamento, os alunos responderam que “o Profeta Gentileza ensinou a sermos gentis, profetizando as boas ações, o amor ao próximo e fazendo o bem”, pois descobriram, através da exibição dos vídeos e da discussão em grupo, que esse personagem largou tudo o que tinha para se dedicar a espalhar o amor pela cidade.

A partir das respostas apresentadas pelos alunos, é notório que eles são conscientes acerca da importância da existência de atos de gentileza para se viver bem em sociedade, assim como da necessidade de sermos solidários com o próximo e que ajudar é uma via de mão-dupla em que todos saem ganhando.

Por isso, compreendemos que trabalhar leitura com textos que promovam esse tipo de reflexão traz benefícios não apenas para a melhoria do desempenho dos alunos em leitura, mas também para sua formação enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

A seguir, faremos a descrição do material utilizado para análise dos resultados obtidos na etapa.

Quadro 40 - Quadro-síntese Etapa 3

Projeto Cordel: Uma leitura crítica da realidade ETAPA 3: Enunciação, Nível Semântico e Inferências - Mediado Cordel: Gentileza	
Leia o texto.	<p style="text-align: center;"><b>Gentileza</b></p> <p style="text-align: center;">Gentileza não é obrigação não é regra, não é ordem, não é lei. Gentileza é essência, disso eu sei. É semente que se planta em qualquer chão e do nada nasce um pé de gratidão irrigado pelas águas da igualdade, bate um vento e voam folhas de bondade, num instante se espalha em todo canto. Gentileza não é cara e vale tanto, ser gentil é ser rico de verdade.</p> <p style="text-align: center;">É ser rico de alegria e bom humor, é falar “com licença”, “obrigado”</p>

é dizer um “bom dia” até calado  
 num olhar ou num gesto de amor.  
 É pedir sem esquecer um “por favor”  
 É ser justo, bondoso, solidário,  
 é ser forte, é ser revolucionário  
 construindo um mundo diferente.  
 Gentileza é um pedaço de Deus dentro da gente  
 Ajudando a mudar esse cenário.

Já dizia o poeta em seu letrero:  
 gentileza só gera gentileza.  
 O meu verso também tem a firmeza  
 do amor mais puro e verdadeiro  
 não carece de ouro nem dinheiro  
 pra ser bom com quem tá necessitado.  
 Não importa se alguém tá observando,  
 seja homem, menino ou mulher,  
 cada um é o que é, e você é  
 os seus gestos sem ninguém tá lhe olhando.

Fonte: Bessa, Bráulio. *Poesia com Rapadura*. Fortaleza: CeNE, 2017.

01. “Gentileza *não* é obrigação,  
*não* é regra, *não* é ordem, *não* é lei.”

- Ao repetir a expressão “*não é*”, nos versos acima, o autor transmite a ideia de que gentileza é uma característica que:
  - a) não tem a ver com o que é imposto.
  - b) adquire-se em forma de cobrança.
  - c) transmite-se de maneira autoritária.
  - d) deve ser adquirida pela minoria.

02. “É semente que se planta *em qualquer chão*  
 e do nada nasce um pé de gratidão”

- A expressão destacada no trecho acima foi retirada da primeira estrofe do cordel. Com ela, o autor do texto deixa a entender que:
  - ( ) todos temos capacidade para sermos gentis, desde que sejamos bem tratados;
  - ( ) todos temos a capacidade de ser agradecido, desde que fiquemos com o pé no chão.

Justifique sua resposta.

03. Na segunda estrofe do cordel, ao repetir a expressão “é ser”, o autor nos apresenta atitudes que caracterizam uma pessoa sendo:

- a) indelicada; b) áspera; c) caprichosa; d) gentil.

04. “é falar ‘com licença’, ‘obrigado’  
 é dizer um ‘bom dia’ até calado...  
 é pedir sem esquecer um ‘por favor’”

- As falas presentes no trecho acima pertencem:
  - a) ao autor do cordel: Bráulio Bessa;

- b) a todos os leitores do cordel;  
 c) às pessoas que são gentis;  
 d) às pessoas que são caprichosas.
05. “Já dizia o poeta em seu letrero:  
*gentileza só gera gentileza*  
 O meu verso também tem a firmeza  
 do amor mais puro e verdadeiro,  
 não carece de ouro nem dinheiro  
 pra ser bom com quem tá necessitado.”
- Bráulio Bessa utilizou a fala do Profeta Gentileza, na terceira estrofe do seu cordel, para:
    - a) mostrar que assim como os ensinamentos do Profeta Gentileza ajudam o próximo, seu cordel também ajuda o outro preocupando-se em ser recompensado;
    - b) mostrar que gentileza é um ato de amor que depende da existência de alguém necessitado, do mesmo jeito que seu cordel precisa ser puro e verdadeiro;
    - c) mostrar que gentileza é um ato de amor que gera bons frutos, assim como os cordéis que produz e que, para isso, não carece de ouro nem dinheiro;
    - d) alertar que gentileza precisa ser praticada unicamente com quem está necessitando, carecendo, portanto, de ouro e de dinheiro, assim como seus cordéis

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 5.1.3.4 Análise dos resultados da atividade

Como podemos perceber, o foco das questões dessa atividade foi trabalhar a enunciação, uma das categorias propostas para análise de textos apresentadas pelo ISD. As perguntas propostas visavam à identificação do posicionamento do autor em relação ao assunto abordado, a identificação das vozes que aparecem no texto e a relação de sentido entre algumas expressões modalizadoras de acordo com o texto.

Ao analisarmos a atividade, percebemos que as questões propostas não foram respondidas com dificuldade pelos alunos, uma vez que encontramos apenas algumas inconsistências nas respostas apresentadas.

Ao serem questionados acerca da ideia transmitida com a repetição da expressão “não é” nos versos “Gentileza não é obrigação/ não é regra, não é ordem, não é lei” apenas dois alunos não conseguiram relacionar a expressão à ideia proposta, ao passo que os outros 27 conseguiram concluir que “gentileza é uma característica que não tem a ver com o que é imposto”. A palavra “não” contribuiu para que eles chegassem a essa conclusão e marcassem o item correto dentre as opções de escolha.

A segunda questão perguntou o que o autor deixava a entender com a expressão “em qualquer chão” nos versos “É semente que se planta em qualquer chão/ e do nada nasce o pé de gratidão”. Do total de alunos, 27 responderam que essa expressão indica que todos nós

temos capacidade para sermos gentis, desde que sejamos bem tratados. Ao justificarem suas respostas, eles escreveram:

Quadro 41 - Justificativa acerca do posicionamento do autor

• Gentileza gera gentileza.
• O que foi feito de bom para nós podemos retribuir.
• Todos nós podemos ser gentis porque é um ato bonito.
• Se formos gentis todos vão ser gentis com a gente.
• Que se um for gentil o outro será também.
• Por causa que se a pessoa for gentil comigo eu vou ser gentil com ela.
• Porque todas as pessoas tem como ser gentis, basta querer.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas respostas revelaram que os alunos conseguiram associar a expressão ao conhecimento adquirido com as informações apresentadas pelo poema e pela explicação sobre o Profeta Gentileza.

A terceira questão, por sua vez, elaborada em formato de múltipla escolha, pedia para que os alunos identificassem, a partir da repetição da expressão “é ser”, na segunda estrofe, que tipo de pessoas apresentava as características apresentadas. Nesse quesito, apenas um aluno não conseguiu relacionar as atitudes apresentadas às pessoas gentis, enquanto que os outros 28 alunos conseguiram fazer a relação. O mesmo resultado foi obtido quando os alunos foram levados a identificar o autor das falas que apareciam na segunda estrofe, que faziam referência ao discurso de pessoas gentis.

Na última estrofe do cordel, Bráulio Bessa comparava seus cordéis à frase “gentileza gera gentileza”, do Profeta Gentileza. Assim, na quinta questão, também de múltipla escolha, os alunos foram levados a identificar a relação existente nessa comparação. Do total de 29 alunos, somente quatro não conseguiram descobrir, ao passo que os outros 25 alunos marcaram que era mostrar que gentileza é um ato de amor que gera bons frutos, assim como os cordéis que produzia e que, para isso, não carecia de ouro nem dinheiro.

Percebemos, assim, que as expressões modalizadoras e o gerenciamento das vozes que aparecem no texto não constituíam mais dificuldades para a maioria dos alunos em questões de compreensão textual, uma vez que eles demonstraram facilidade em identificar o posicionamento do autor revelado através das expressões modalizadoras, assim como identificar a responsabilidade atribuída às vozes presentes no texto.

Ressaltamos, porém, que uma discussão acerca das questões em que os alunos não conseguiram êxito precisaria ser empreendida, com o intuito de demonstrar para eles o porquê

de suas respostas estarem em desacordo com o texto, pois, assim, os alunos se sentiram mais preparados e seguros para a realização da atividade final da sequência.

Passemos então à descrição e à análise dos resultados apresentados na etapa final do conjunto de atividades interventivas.

#### ***5.1.4 Descrição e análise dos resultados da Etapa 4***

A quarta etapa do nosso conjunto de atividades consistiu na aplicação de uma atividade final com o objetivo de avaliar a proposta interventiva desenvolvida no decorrer dos encontros. Essa atividade foi realizada pelos alunos sem a intervenção da professora durante a resolução das questões, assim como a atividade diagnóstica e seguiu os mesmos critérios de elaboração da atividade inicial. Ressaltamos que, também para ela, seguimos as etapas propostas por Leurquin (2014) para uma aula interativa de leitura. A descrição dessas etapas será apresentada a seguir.

##### *5.1.4.1 Primeira Etapa: Levantamento do conhecimento prévio*

Na etapa de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, eles puderam expor os conhecimentos adquiridos ao longo dos encontros, assim como apresentar suas expectativas em relação ao assunto a ser tratado no texto. Nesse momento, eles também demonstraram afinidade com o assunto, ao relacionar o título do cordel a experiências vivenciadas por eles.

Ressaltamos que foi necessário realizar esse primeiro momento de discussão, apesar de ser a atividade final, porque, embora tivessem obtido progressos no decorrer da realização dos encontros, muitos alunos, por conta da timidez e da insegurança, ainda hesitavam na hora participar.

Assim, como forma de ter uma visão mais definida acerca do aprendizado que obtiveram, elaboramos, previamente, os questionamentos seguintes com a finalidade de percebermos quais informações eles apreenderam durante o processo: “Quem saberia me dizer o que são gêneros textuais?”, “Quem sabe me dizer o que é um cordel?”, “O cordelista Bráulio Bessa costuma escrever sobre que tipo de assunto?” e “O cordel de hoje é *As palmadas da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente*. Sobre o que vocês acham que esse cordel irá tratar?”.

Ao responderem sobre o que são gêneros textuais, os alunos demonstraram que conseguiram apreender a noção de gêneros ao associarem a escrita a uma finalidade. As conclusões a que eles chegaram foram as seguintes:

Quadro 42 - O que são Gêneros Textuais

• Tipos de textos com características diferentes e finalidades diferentes.
• É como o texto é colocado.
• É um conjunto que tem poemas, fábula, charge e que todos são diferentes.
• São textos diferentes com características diferentes.
• São tipos de textos, tem a poesia, a fábula, os cordéis etc.
• São textos que tem história ou informações que podem ensinar, criticar ou informar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao cordel, nas definições que apresentaram, revelaram conhecimentos acerca das características estruturais, dos suportes onde são encontrados e das temáticas neles abordadas. Percebemos, nas respostas dos alunos, a forte alusão que fazem ao nordeste e ao sertão, ao serem questionados acerca desse tipo de literatura, Esses aspectos podem ser observados no quadro que segue:

Quadro 43 - Definição de Cordel

• Em gênero textual que é muito bom no nordeste, é impresso em um livreto e vendido em cordões; pode ter rima.
• Um tipo de texto que fala muito da vida no sertão; pode ser um texto que venha a falar sobre a cidade, mas com jeito de sertão.
• É um livrinho de poemas; também tem em jornais, falando sobre o sertão.
• Um pequeno livro com poesia e muitas delas sobre o nordeste.
• Um gênero textual; esses textos é formado por versos, organizados em estrofes e possui rimas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre os assuntos abordados pelo cordelista Bráulio Bessa, eles demonstraram que conseguiram perceber o perfil temático abordado pelo autor nos cordéis que costuma produzir, apresentando as seguintes respostas:

Quadro 44 - Assuntos abordados por Bráulio Bessa

• Ele fala sobre a vida, às vezes sobre o nosso país, educação etc.
• Sobre alguma crítica e conselhos.
• Sobre tudo, vida, problemas sociais.
• Sobre o sertão e as coisas da vida.

- |   |
|---|
| • Realidades que acontecem na sociedade.                              |
| • Família, amor, lição para a vida.                                   |
| • Inspiração, ensinamento que sempre no final tem uma moral de texto. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, quando foram instigados a realizar a previsão da temática a ser abordada no texto em estudo, eles demonstraram afinidade com o tema, respondendo:

#### Quadro 45 - Previsão acerca do cordel a ser analisado

- |  |
|--|
| • Sobre os altos e baixos da vida e o que a gente aprende com isso.  |
| • Sobre o que a vida vai fazer com você, pois a vida não é brincadeira.  |
| • Sobre uma lição de lidar com a vida.   |
| • Que a gente sofre mais da vida que das palmadas da mãe.  |
| • Vai tratar sobre os problemas da vida que dói mais que as palmadas da mãe.                                     |
| • Que a palmada da vida são os obstáculos, os momentos difíceis e a palmada que a mãe nos dá é para o nosso bem. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, percebemos que foi um momento bastante rico, uma vez que possibilitou aos alunos expressarem o conhecimento que possuíam sobre o tema, contribuindo para que alcançassem um desempenho satisfatório na avaliação final, uma vez que, segundo Smith (2003, p. 48), “a linguagem tende a ser compreendida da mesma forma em ocasiões similares, porque os ouvintes ou leitores devem possuir uma ideia bastante boa sobre o significado que se pretendia dar, em primeiro lugar”, ou seja, segundo o autor, o significado começa a ser produzido a partir das previsões que fazemos que nos permitem eliminar as alternativas mais improváveis acerca do assunto a ser tratado.

Ressaltamos, porém, que esses questionamentos não foram comentados pela professora, que apenas os escutou e orientou aos alunos para que confirmassem se suas previsões estavam certas, através da realização de uma leitura individual do texto, momento esse que propiciaria uma análise mais profunda do cordel, por parte dos alunos.

#### 5.1.4.2 Segunda Etapa: Atividade Final

Assim como aconteceu na fase diagnóstica da SD, a segunda etapa desse encontro precisou ser adaptada, uma vez que os alunos precisaram realizar uma atividade escrita, cujo

objetivo era avaliar o desempenho apresentado. Assim, a professora não pôde mediar esse momento.

A atividade trazia questões que foram elaboradas com foco nos seguintes aspectos: as categorias contexto de produção e mecanismos da enunciação, do ISD, gênero cordel e construção de inferências.

#### 5.1.4.3 Terceira Etapa: Socialização dos conhecimentos apreendidos

Ao término da resolução da atividade final, realizamos os seguintes questionamentos aos alunos, com a finalidade de identificarmos se eles haviam conseguido compreender a mensagem do texto: “Que sentimento o autor demonstra ter por sua mãe? Por quê?” e “Que ensinamento vocês puderam obter a partir da leitura?”.

As respostas apresentadas pelos alunos, para a primeira pergunta, nos fez perceber que eles conseguiram entender que os sentimentos que o autor nutria por sua mãe era de amor, de admiração e de reconhecimento. Assim, eles responderam:

#### Quadro 46 - Sentimentos do autor

• Ele parece gostar muito da mãe dele, pois elogia muito <i>ela</i> .
• O autor admira muito sua mãe porque disse que ela é doutora da vida.
• Ele gosta dela porque ela soube ensinar como era a vida.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à mensagem transmitida pelo cordel, eles demonstraram que conseguiram identificar sentidos através da associação das informações presentes no texto com o conhecimento que já possuíam, respondendo:

#### Quadro 47 - Ensinamento presente no cordel

• Devemos valorizar nossa mãe enquanto ela é viva.
• Os castigos que nossa mãe dá é pro nosso bem, porque os castigos da vida são piores.
• A gente aprende a viver melhor com a nossa mãe.
• Uma mãe faz de tudo pelo seu filho

Fonte: Elaborado pela autora.

Através das respostas apresentadas nas etapas das aulas, percebemos que os aspectos trabalhados nas aulas interventivas contribuiriam para que os alunos conseguissem compreender o texto de forma mais analítica e crítica, pois puderam se apropriar de

estratégias de previsão e de seleção dos possíveis conhecimentos prévios relacionados ao assunto a ser tratado no texto.

A descrição do material utilizado para análise dos resultados dessa etapa segue no quadro-síntese abaixo:

Quadro 48 - Quadro-síntese da Etapa 4

Projeto Cordel: Uma leitura crítica da realidade ETAPA 4: Atividade Final Cordel: As palmadas da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente
<p>Leia o texto</p> <p style="text-align: center;">A palmada da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente</p> <p style="text-align: center;">Os mais sábios conselhos ela me deu sem tirar nem botar acertou tudo. É doutora da vida sem estudo, foi vivendo que ensinou e que aprendeu, com as pancadas da vida ela sofreu e mostrou, até de forma inconsciente, que seus filhos precisavam ser decentes e viver sempre com honestidade. A palmada da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente.</p> <p style="text-align: center;">Se a carne era pouca e o caldo ralo, no pirão do amor tinha sustança e as panelas todas cheias de esperança, nossa fé nunca sofreu nenhum abalo. Mãe dizia: Filho, escute o que eu te falo, nessa vida seja sempre paciente cada um tem um destino diferente; lute, cresça e nunca perca a humildade. A palmada da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente.</p> <p style="text-align: center;">Se um presente mais bonito eu lhe pedia, mãe dizia que não podia comprar. Me danava e começava a chorar, sem saber que muito mais nela doía. Sem dinheiro pra fazer minha alegria, inventava uma maneira diferente e dizia que um dia lá na frente meu trabalho mataria essa vontade. A palmada da mãe não dói metade das palmadas que a vida dá na gente.</p>

Toda vida que eu dou um cheiro nela  
 agradeço a Deus por ter minha mainha;  
 mas você que já perdeu sua rainha  
 não se sinta só e nem distante dela.  
 Entre a terra e o céu há uma janela  
 com um vaso onde Deus planta a semente  
 do amor que a mãe da gente sente  
 e essa rosa nos protege da maldade.  
 A palmada da mãe não dói metade  
 das palmadas que a vida dá na gente.

Fonte: Bessa Bráulio. *Poesia com Rapadura*. Fortaleza: CeNE, 2017.

01. Sobre o gênero do texto “A palmada da mãe não dói metade”, responda:

- Qual o gênero desse texto?
- Que características esse texto apresenta quanto à forma?
- Quem é o autor desse texto? Sobre que assuntos ele costuma escrever?
- Sobre qual assunto o autor do texto está falando?
- “No título do texto, a palavra “*palmada*” aparece duas vezes. Que significado essa palavra apresenta em cada caso?

02. O autor termina cada parte do seu texto repetindo os seguintes versos:

“A palmada da mãe não dói metade  
 das palmadas que a vida dá na gente.”

- A repetição desses versos ao longo do texto nos sugere que:
  - a mensagem que está contida nesses versos tem pouco a ver com a mensagem que se pretende transmitir;
  - a mensagem que está contida nesses versos é diferente da mensagem que se pretende transmitir;
  - a mensagem que está contida nesses versos é importante e tem a ver com tudo o que é dito no texto;
  - a mensagem que está contida nesses versos está em desacordo com a mensagem que se pretende transmitir.

03. Para cada item, marque apenas uma alternativa correta.

a) “e mostrou, *até de forma inconsciente*, que seus filhos precisavam ser decentes”. A parte grifada no trecho revela que a mãe ensinava seus filhos:

- através da maneira como agia, sem precisar falar;
- mostrando a eles o que tinham que fazer;
- apontando a maneira correta de agir;
- explicando para eles como deveriam se comportar.

b) “que seus filhos precisavam ser decentes e viver *sempre* com honestidade”. A palavra destacada no trecho nos sugere que:

- haviam várias formas de se viver;
- existia uma possibilidade inadequada para se viver;
- a forma de viver descrita era a menos adequada;
- aquela era a forma adequada de viver.

c) “Se a carne era pouca e o caldo ralo, no pirão do amor tinha sustança”. Nesses versos o autor pretende transmitir a mensagem de que o amor de uma mãe é:

- tão fraco quanto um caldo ralo da carne.
- poderoso, apesar da alimentação ser fraca.
- mais fraco que um caldo de carne fininho.
- forte, assim como um caldo de carne ralo.

d) “e dizia que *um dia lá na frente* meu trabalho mataria essa vontade”. Analisando a expressão destacada, podemos entender que a criança conseguirá o que quer:

- em pouco tempo através de seu esforço;
- rapidamente através de seu esforço;
- sem precisar fazer esforço;
- com o tempo, através de seu esforço.

04. Responda de acordo com o texto.

a) De quem é a ideia presente nos versos abaixo?

“Toda vida que eu dou um cheiro nela  
agradeço a Deus por ter minha mainha”

b) “Filho, escute o que eu te falo,  
nessa vida seja sempre paciente  
cada um tem um destino diferente;  
lute, cresça e nunca perca a humildade”

- De quem é essa fala que aparece no texto?
  - ✓ da mãe de Bráulio Bessa;
  - ✓ da mãe do leitor.
- Podemos dizer que a fala dessa mãe revela:
  - ✓ uma ordem autoritária;
  - ✓ um ensinamento carinhoso;
  - ✓ um postura de medo do futuro.

c) “Entre a terra e o céu há uma janela  
com um vaso onde Deus planta a semente  
do amor que a mãe da gente sente  
e essa rosa nos protege da maldade”

- O ensinamento presente nos versos do trecho acima são ideias de Bráulio Bessa. Onde o autor sugere que ficam os ensinamentos transmitidos pelas mães?
  - ✓ no nosso coração;
  - ✓ na janela da casa;
  - ✓ no vaso da planta;
  - ✓ entre o céu e a terra.

#### 5.1.4.4 Análise dos resultados da atividade final

Ao analisarmos as respostas apresentadas pelos alunos na atividade final, concluímos que o trabalho realizado com base nas categorias de análise de textos, contexto de produção e nível enunciativo, apresentadas por Bronckart (2007), contribuiu para que a compreensão de textos do gênero cordel pudesse acontecer de maneira mais qualitativa.

Nossa análise levou em consideração os seguintes aspectos: a categoria Contexto de Produção, através da qual exploramos a identificação do assunto e do autor do texto; a categoria da Enunciação, em que focamos nas subcategorias modalização e vozes presentes no texto; a caracterização do gênero cordel e a construção de inferências. A seguir, apresentaremos os resultados observados.

As perguntas que trataram do gênero cordel apresentaram os seguintes resultados: ao serem questionados sobre o gênero do texto em análise, 83% responderam que se tratava de um cordel e 17% responderam de forma inconsistente, ora dizendo que era um “conselho”, confundindo ainda com a finalidade, ora respondendo “poesia”, confundindo ainda poema e poesia.

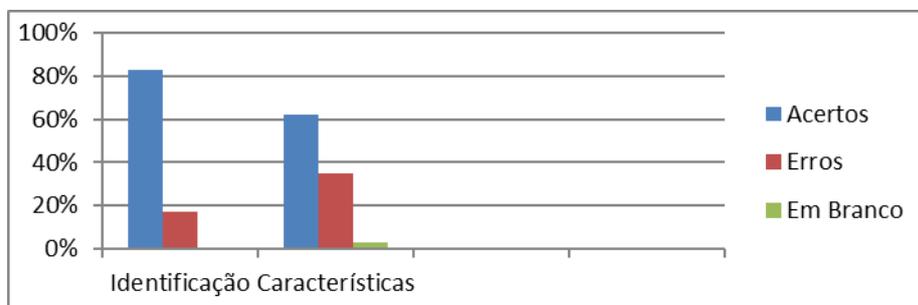
Esse resultado nos permite concluir que, ao trabalharmos as características dos gêneros textuais, estamos contribuindo para que os alunos obtenham um desempenho mais satisfatório nas atividades de leitura pois, segundo Bronckart (1996, *apud* MACHADO, 2005), os conhecimentos construídos acerca dos gêneros estão sempre relacionados às nossas representações sobre situações sociais diversas e é com base nesses conhecimentos que o autor do texto opta por um gênero particular, levando-se em consideração determinada situação de comunicação.

Quando foram questionados acerca das características do gênero em estudo, 62% conseguiram elencar as principais características dos cordéis, ao passo que 3% deixaram em branco e 35% não souberam responder de modo adequado.

Percebemos com esse resultado que, ao conhecerem o autor Bráulio Bessa e descobrirem seu estilo, o tipo de texto que costuma produzir e os assuntos tratados, os alunos se sentiram mais seguros para responder a esse tipo de questão uma vez que, segundo Bronckart (1996 *apud* MACHADO, 2005), ao produtor do texto sempre fará adaptações dos gêneros em função dos valores particulares da situação em que se encontra, contribuindo, dessa maneira, para que os leitores consigam, através da associação entre as características do gênero e do estilo do autor, perceber e identificar as estratégias utilizadas pelo autor para transmitir uma mensagem.

O gráfico seguinte pode ilustrar os resultados obtidos na análise dos resultados desse aspecto.

Gráfico 9- Gênero Cordel

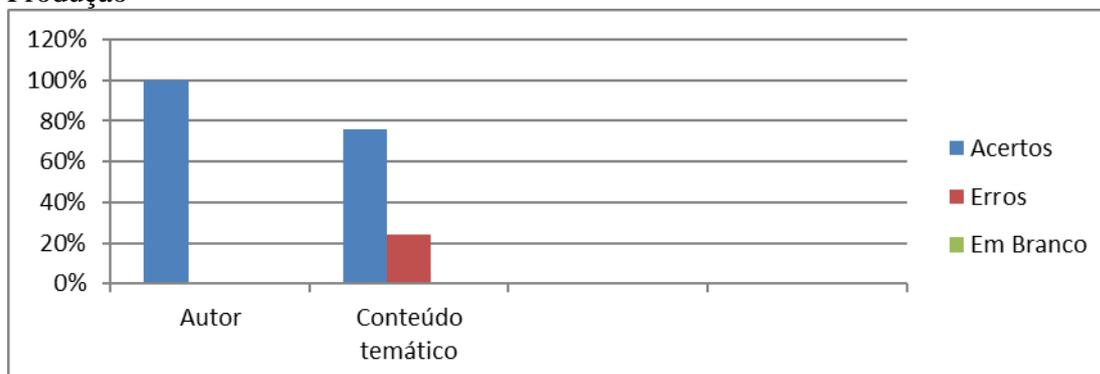


Fonte: Produzido pela autora.

Em relação ao Contexto de Produção, a pergunta relativa à identificação do autor apresentou 100% de acertos entre os alunos, uma vez que eles já estavam familiarizados com seus textos. No que diz respeito à identificação do assunto tratado no cordel, 76% dos alunos conseguiram identificar o tema tratado no cordel, enquanto 24% apresentaram inconsistências em suas respostas, escrevendo ora o título do texto, ora fazendo referência à figura da mãe, de um modo geral, respondendo “sobre as mães”.

Essa dificuldade deve-se ao fato de que, segundo Bronckart (2007, p. 97) “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor” e variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento das informações que estão estocadas e organizadas em sua memória. Logo, o conteúdo temático de um texto apresenta temas de caráter mais subjetivo, o que, de certa forma, dificulta sua identificação por parte dos leitores. Vejamos os resultados no gráfico:

Gráfico 10 - Contexto de Produção



Fonte: Elaborado pela autora.

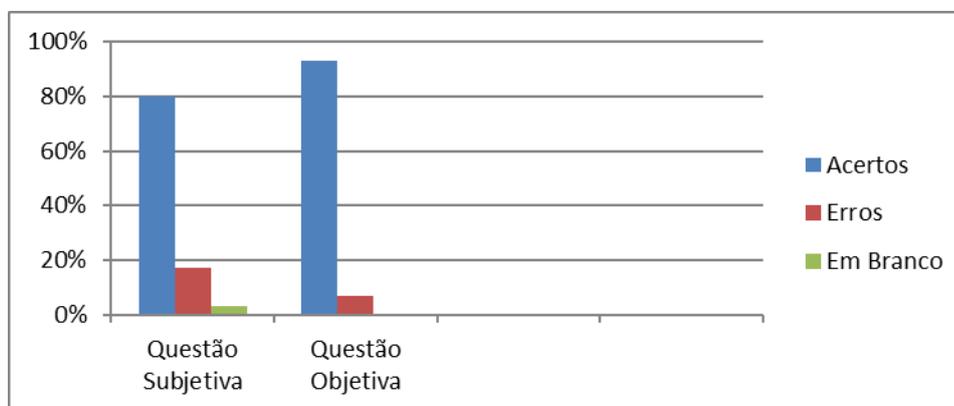
Ao serem orientados a inferir os possíveis significados da palavra *palmada*, que se repetia no título, através de uma questão subjetiva, 80% dos alunos conseguiram acertar a resposta, enquanto 17% responderam de modo inconsistente, apresentando respostas como “ensinamento”, sem estabelecer os significados diferentes da palavra no contexto; e 3% deixaram a questão em branco. Tal resultado revelou que a maior parte dos alunos conseguiu inferir um significado a partir das informações apresentadas no texto.

Na questão seguinte, elaborada de forma objetiva (múltipla escolha), os alunos foram levados a refletir acerca do possível significado que a repetição dos versos “As palmadas da mãe não dói metade / das palmadas que a vida dá na gente” trazia para o texto, 93% conseguiu inferir corretamente qual seria o significado, ao passo que 7% marcaram os demais itens.

Os resultados apresentados pelos alunos nas duas últimas questões nos permitem concluir que, ao trabalharmos o contexto de produção e o perfil do autor do texto, estamos proporcionando, aos alunos, ferramentas para que tenham condições de compreender, de forma mais eficiente, a mensagem transmitida numa situação de comunicação pois, segundo Sperber e Wilson (2011, p. 38), numa interpretação adequada “encontra-se envolvida uma interação entre a estrutura linguística e a informação não-linguística”, sendo que, de acordo com os autores, são as informações não-linguísticas, ou os conhecimentos prévios, que irão servir de base para que o ouvinte consiga abstrair os significados presentes no ato de comunicação.

O gráfico seguinte ilustra o desempenho apresentado pelos alunos em relação a esse aspecto.

Gráfico 11 - Construção de Inferências



Fonte: Elaborado pela autora.

No nível da enunciação, ao analisarmos as questões de múltipla escolha relativas às modalizações lógicas e apreciativas, levando-se em consideração o sentido por elas expresso de acordo com o texto, percebemos que 65% dos alunos conseguiram identificar corretamente esse sentido, ao passo que 35% marcaram os demais itens, revelando um avanço no que diz respeito à identificação do sentido expresso pelos elementos modalizadores, em comparação com a atividade diagnóstica.

Esse resultado nos permite concluir que o trabalho com os elementos modalizadores foi significativo para que o desempenho dos alunos pudesse ter melhorado, uma vez que as modalizações, segundo Bronckart (2007, p. 330), atuam, no texto, contribuindo “para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na interpretação do seu conteúdo temático”, o que favorece, positivamente, para uma compreensão mais efetiva das informações que se encontram nas camadas mais profundas do texto.

Ainda no nível da enunciação, ao abordarmos a identificação dos autores das vozes presentes no texto, 100% dos alunos conseguiram identificar o responsável pelas vozes presentes em discursos indiretos enquanto que, em relação ao discurso direto, 83% conseguiram identificar de forma correta, o responsável pelas vozes e 17% apresentaram inconsistências em suas respostas, atribuindo a autoria da voz presente ao leitor.

Os resultados referentes a esse aspecto da enunciação nos permitiram concluir que o estudo do gerenciamento das vozes que aparecem no texto é de grande relevância para a compreensão do que é dito e para o estabelecimento de conexões entre conhecimentos oriundos de fontes diversas, uma vez que os modelos textuais “veiculam representações ou conhecimentos ‘outros’, tais como as gerações anteriores e/ou contemporâneos as elaboram e semiotizam” (BRONCKART, 2007, p. 322) e a identificação dos autores dessas vozes contribuem para que os alunos compreendam que, apesar de ser escrito por um determinado autor, todas as informações presentes em um texto podem ser gerenciada de outras fontes, contribuindo, assim, para a noção de intertextualidade entre os alunos, dado o caráter polifônico de alguns textos.

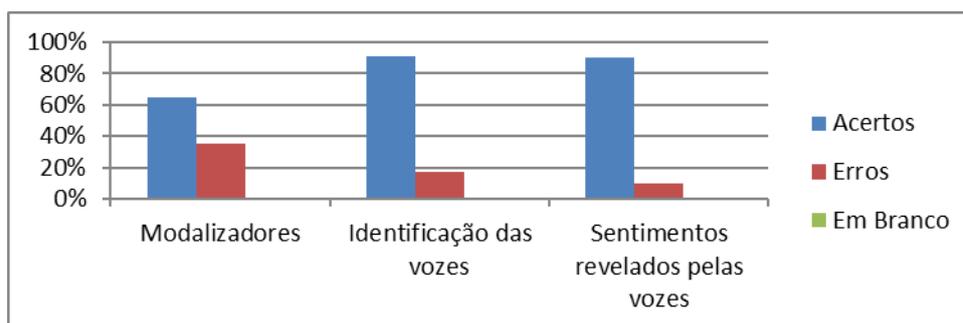
Quando foram questionados acerca da mensagem contida e dos sentimentos revelados nas vozes que apareciam do texto, 90% dos alunos conseguiram fazer a relação de maneira correta, enquanto que 10% não alcançou o objetivo pretendido, marcando os demais itens.

Os resultados apresentados através da análise desse aspecto nos permitem concluir os alunos conseguiram identificar os sentimentos e as emoções do autor presentes no seu falar

pois, segundo Bronckart (2007, p. 326), “são essas vozes que assumem (ou a elas são imputadas) as formas mais concretas de realização do posicionamento” e é através delas que o autor deixa transparecer sua opinião.

O gráfico abaixo ilustra os resultados apresentados pelos alunos em relação às subcategorias da enunciação.

Gráfico 12 – Enunciação



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, mostraremos um quadro-resumo com as médias percentuais dos resultados apresentados pelos alunos na atividade final da Sequência de Atividades Interventivas.

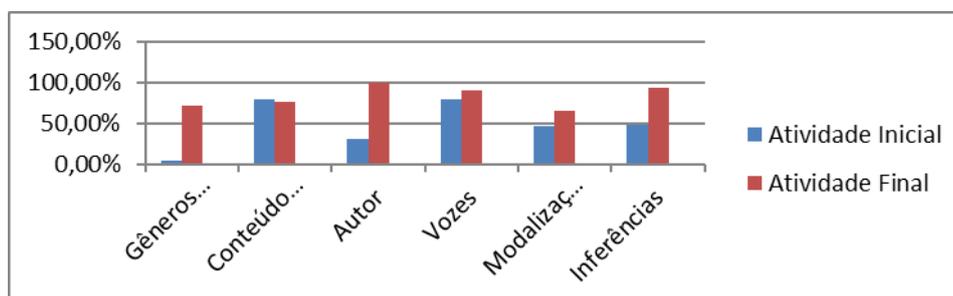
Quadro 49- Quadro Resumo dos resultados da Atividade Final

Aspectos	Subdivisão	Valores		
		Acertos	Erros	Em Branco
Gêneros Textuais	Identificação e Características	72%	26%	2%
Contexto de Produção (Categoria ISD)	Conteúdo Temático Autor	76%	24%	0%
		100%	0%	0%
Nível da Enunciação (Categoria da ISD)	Vozes	91%	9%	0%
	Modalização	65%	35%	0%
Inferências	_____	93%	7%	0%

Fonte: Elaborado pela autora

Também mostraremos um gráfico comparativo entre os resultados das atividades inicial e final, a fim de que possamos perceber o progresso obtido pelos estudantes na resolução de questões de compreensão que levam em consideração os aspectos trabalhados no decorrer da proposta interventiva.

Gráfico 13 - Comparativo: Atividade Inicial e Final



Fonte: Elaborado pela autora

Pela análise do gráfico apresentado, percebemos a evolução dos alunos no que diz respeito à compreensão de textos do gênero cordel, em relação aos aspectos analisados. Concluimos, portanto, que, ao trabalhar as categorias do ISD referentes ao contexto de produção e à enunciação, assim como a noção de gêneros, contribuimos para que os alunos obtivessem uma melhora em seu desempenho na leitura e na compreensão de textos, pois passaram a considerar, além das informações explícitas do texto, também aquelas que precisam de um esforço a mais do leitor para serem construídas, ou seja, eles conseguiram construir inferências com mais facilidade.

Tal fato contribuiu, significativamente, para que os alunos participantes das aulas interventivas tivessem uma visão mais crítica do texto e adquirissem mais segurança na hora de expor suas opiniões e conclusões acerca da temática tratada.

Percebemos, porém, que o hábito de ler somente para encontrar respostas no texto, adquirido pelos alunos ao longo de sua formação acadêmica, impediu que o desempenho em compreensão de alguns educandos fosse satisfatório, revelando que outras estratégias de análise textual, com vistas a contribuir para a inserção de um percentual cada vez maior de aprendizes no processo de construção de sentidos para o texto, precisam ser pesquisadas e colocadas em prática, uma vez que o ambiente de sala de aula é formado de maneira heterogênea e que as dificuldades ou habilidades de alguns não implicam, necessariamente, as dificuldades ou habilidades de todos.

## 6 CONCLUSÃO

Falar em ensino de leitura implica considerar aspectos que estão para além da superfície textual, visto que ler não constitui uma simples prática de decodificação. Por isso, para Koch (2007, p. 12):

[...] 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, não se trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra.

Percebemos que, no momento da realização de uma leitura, informações oriundas de diversas áreas do conhecimento humano são acionadas e formam uma rede de possibilidades que contribuem para a construção de sentidos para o texto. Nessa perspectiva, o trabalho com leitura em sala de aula deve priorizar a interação dos alunos, no sentido de considerar os conhecimentos por eles trazidos, para que a compreensão aconteça de modo efetivo. Quando isso não acontece, Antunes (2003) afirma que a leitura deixa de ser uma prática interativa social e vazia de sentido para os educandos.

Por essa razão, utilizar estratégias de leitura em sala de aula que têm como suporte o texto literário, mais especificamente textos do gênero cordel, que apresentam temáticas que são retiradas diretamente do cotidiano das pessoas e que abordam acerca dos valores e dos sentimentos que permeiam determinada sociedade, configura-se como uma prática relevante que proporciona ao desenvolvimento crítico e cognitivo dos educandos, fazendo com que, no momento da leitura, eles deixem de se prender apenas às informações verbais e mobilizem também informações oriundas do seu conhecimento prévio, identificando, desse modo, as informações que estão nas entrelinhas do texto.

Ademais, o trabalho com os gêneros literários pode possibilitar o desenvolvimento do hábito de ler por deleite, por prazer, de ler de forma despreziosa, mudando a visão que muitos estudantes atribuem à leitura como uma prática obrigatória para se atingir aprovação acadêmica. Assim, Antunes (2003, p. 71) afirma que “a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar, para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as ‘coisas’”.

Portanto, trabalhar em prol do aprimoramento das práticas de leitura dos educandos é de grande relevância, dado que se apresenta como uma estratégia a ser utilizada

para a superação das dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos nas aulas de leitura e de interpretação.

Ao desenvolvermos nossa pesquisa, partimos do princípio de que trabalhar leitura na escola requer a mobilização de diversos segmentos que a compõe, principalmente partindo da visão dos próprios alunos. Por isso, elaboramos nossa proposta interventiva ao analisarmos os resultados apresentados nos questionários respondidos pelos alunos e pela regente da biblioteca da escola, que nos forneceram informações acerca das lacunas apresentadas no trabalho com leitura na escola.

Os alunos nos apresentaram, em suas respostas, as possíveis causas para a dificuldade que apresentavam em responder as questões de compreensão textual que lhes eram propostas. Segundo eles, tal dificuldade devia-se ao fato de conter uma linguagem de difícil acesso, o que impossibilitava uma compreensão correta do texto. Sobre esse aspecto do trabalho com leitura em sala de aula, Leurquin (2014) afirma que, para que aconteça a compreensão efetiva de um texto, é preciso que haja um relacionamento entre o leitor e o texto, de modo que ambos dialoguem através da troca de informações e de conhecimentos apresentados.

Foi nessa perspectiva que elaboramos as aulas interventivas da nossa pesquisa, que tinha como objetivo principal o aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos, de modo a possibilitar uma leitura mais crítica e aprofundada de textos do gênero cordel, através da identificação das informações que se encontram além da superfície textual.

Para que conseguíssemos alcançar nosso objetivo central, estabelecemos quatro objetivos específicos que, trabalhados nas aulas interventivas, possibilitaram o aprimoramento da competência leitora dos alunos participantes da pesquisa.

O primeiro objetivo específico foi possibilitar aos educandos a identificação das vozes dos personagens que apareciam no texto, sendo que entendemos ser de grande importância a correta atribuição dos autores das vozes que emergem do texto. Para esse objetivo, apresentamos uma melhora percentual relativa a 11%, posto que, na atividade inicial 80% dos alunos conseguiram identificar corretamente os autores das vozes e na atividade final esse percentual aumentou para 91%. Com esse resultado, entendemos que, ao trabalharmos a enunciação, contribuímos positivamente para o aprimoramento dessa habilidade nos educandos.

O segundo e o terceiro objetivos específicos consistiam em fazer os alunos perceberem o posicionamento do autor e das outras vozes que podem aparecer no texto, acerca do assunto tratado e em possibilitar que descobrissem como as modalizações podem se

articular em favor do conteúdo tratado nos cordéis, visto que, através da maneira como nos manifestamos, podemos deixar implícita nossa visão crítica acerca de determinado assunto. Ao avaliarmos esse aspecto, levamos em consideração as questões que abordavam o emprego dos elementos modalizadores e observamos uma melhora percentual de 18% ao término da pesquisa, porquanto, na atividade inicial, 47% dos alunos conseguiram perceber esse posicionamento e, na atividade final, 65% obtiveram êxito em seu desempenho. Atribuímos, também, essa melhora no desempenho dos alunos, ao trabalho desenvolvido com a enunciação, ao focarmos no emprego das modalizações.

O quarto e último objetivo específico, por sua vez, fazia referência a aprimorar a habilidade de construção de inferências por parte dos alunos, por meio da análise do posicionamento do autor e das modalizações presentes no texto, já que a construção de inferências constitui uma habilidade que precisa ser desenvolvida nos alunos, de acordo com os documentos que regulam o ensino de língua portuguesa. Ao analisarmos esse aspecto, percebemos um avanço percentual de 45%, visto que, na atividade inicial, 48% dos alunos obtiveram desempenho satisfatório e, na atividade final, esse resultado aumentou para 93%, constituindo um avanço considerável em relação a esse aspecto.

Para desenvolvermos nossa pesquisa, nos baseamos na afirmação de Sperber e Wilson (2001) que, ao proporem a Teoria da Relevância, afirmaram que, para que uma mensagem seja compreendida de modo efetivo numa comunicação, a informação apresentada precisa ser relevante para o receptor, pois, caso contrário, a eficácia da comunicação poderá ficar comprometida, posto que o receptor da mensagem poderá não conseguir identificar as informações que se encontram de modo explícito e implícito no texto.

Uma informação relevante consiste no fato de fazer parte do conhecimento prévio do receptor da mensagem pois, segundo os autores, quanto mais conhecimento o ele tiver acerca do assunto tratado, menos esforço ele fará para processar a informação e maior será a eficácia da comunicação (SPERBER; WILSON, 2001). No caso da leitura, caso o leitor não possua conhecimentos acerca do assunto tratado no texto, faz-se necessária a mediação do professor, no sentido de contextualizar a obra a ser trabalhada para os alunos, de modo a garantir o acesso às informações mínimas necessárias para a compreensão de um texto.

Ao levarmos em consideração esse pressuposto, optamos por seguir os apontamentos apresentados no Interacionismo Sociodiscursivo, propostos por Bronckart (2007), que defende o trabalho com as categorias de análise de textos, para a elaboração das aulas interventivas da pesquisa. Essas categorias de análise são: o contexto de produção, os mecanismos textuais, mecanismos enunciativos e nível semântico. Como o nosso objetivo era

fornecer informações acerca do texto e do autor, de modo a possibilitar a construção de inferências por parte dos alunos, decidimos trabalhar, principalmente, com o contexto de produção e com os mecanismos enunciativos, visto que nosso foco era fazer com que os alunos tivessem condições de perceber o posicionamento do autor e das outras vozes que aparecem no texto acerca do assunto.

Para o direcionamento dado às aulas interventivas da pesquisa, seguimos a proposta de aula interativa de leitura proposta por Leurquin (2014), que propõe a realização das aulas, dividindo-as em três etapas: a etapa do levantamento dos conhecimentos prévios, a etapa do trabalho com as categorias de análise do ISD e a etapa da socialização dos conhecimentos adquiridos.

O material utilizado para o trabalho com leitura nas aulas interventivas consistia em um apanhado de textos do gênero literatura de cordel, por apresentarem uma linguagem mais acessível aos alunos, por abordarem temas que revelam os valores e os sentimentos que configuram a sociedade e por revelarem aspectos da cultura local dos estudantes, sendo que a principal queixa apresentada pelos alunos, ao responderem o questionário sociocultural acerca das possíveis causas para a dificuldade que sentiam ao interpretar um texto, ter sido a utilização de uma linguagem de difícil compreensão no momento de ler.

Optamos por trabalhar com o texto literário, também devido ao fato de o contato dos alunos com textos desse gênero possibilitar a capacidade de desenvolverem uma leitura mais crítica e de avançarem em seus aspectos cognitivos (KATO, 2005; KLEIMAN, 2002; LEFFA, 1996; SIQUEIRA; ZINIMOR, 2006), de forma a alcançarem um nível mais analítico de leitura.

Propusemos uma sequência de atividades interventivas, baseadas na proposta de Sequência Didática (SD) apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e adaptadas para a turma que participaria da pesquisa, visto que seus alunos apresentavam uma dificuldade considerável de compreensão textual. Assim, precisamos adaptar a proposta de SD e realizar, nas atividades inicial e final, um momento de predição, de modo a garantir o contato dos alunos com o assunto tratado nessas atividades.

Nossa pesquisa foi realizada com alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza e consistiu na realização de 12 encontros com duração de 2h/a cada, que aconteceram no período de abril a junho de 2018 e com a participação efetiva de 29 alunos, que geraram os dados que foram analisados. A análise desses dados se deu a partir dos percentuais de todas as atividades, sendo feito um comparativo entre os dados obtidos nas atividades iniciais e finais.

Pudemos perceber, levando em consideração à análise dos dados obtidos, que os objetivos iniciais foram alcançados, pois, através do trabalho com as categorias de análise de textos propostas pelo ISD, os alunos conseguiram apresentar avanços consideráveis no que diz respeito à construção de inferências ao analisarem a posição do autor e das outras vozes presentes nos textos acerca do assunto abordado.

Desse modo, a hipótese inicial, de que o ISD poderia contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos, propiciando a construção de inferências através do trabalho com as categorias de análise foi confirmada favoravelmente, visto que, ao compararmos o desempenho dos alunos na atividade inicial, com o desempenho apresentado na atividade final, percebemos uma melhora significativa.

Assim, entendemos que, ao apresentarmos aos alunos o contexto de produção de um texto, ressaltando o momento em que se deu a produção e as características referentes às abordagens frequentes do autor, assim como aos possíveis valores e sentimentos expressos pelo autor e pelas outras vozes que aparecem no texto, através dos mecanismos enunciativos, estamos contribuindo para que o aluno avance para uma leitura menos superficial e mais crítica e analítica dos textos.

Tal fato contribui, significativamente, para o aprimoramento das capacidades de leitura dos alunos e possibilita a formação de um leitor mais crítico e mais participativo no processo de construção de sentidos para os textos que possam vir a ler, assim como nos leva a refletir acerca do agir professoral (CICUREL, 2011) em sala de aula, como mediador da interação que deve existir entre o aluno e o texto durante as aulas de leitura.

Portanto, podemos afirmar que, apesar dos contratemplos que ocorreram no decorrer da realização das aulas interventivas, como a ocorrência de uma greve de professores, que implicou na ausência de alguns alunos, e a falta de material de suporte suficiente para todos os discentes, os resultados alcançados com a pesquisa foram satisfatórios, em razão de o desempenho apresentado pelos educandos no final da pesquisa foi melhor que o desempenho por eles apresentado no início dos encontros.

Essa melhora no desempenho dos participantes permaneceu durante todo o ano letivo, na disciplina de Língua Portuguesa, e refletiu em outras disciplinas, já que a quantidade de alunos que ficaram de recuperação foi mínima. Entendemos, portanto, que os benefícios alcançados com a pesquisa foram válidos e influenciaram positivamente o desempenho dos alunos como um todo, pois passaram a perceber as atividades propostas com um olhar mais analítico e, portanto, mais crítico.

Por isso, concluímos que o trabalho com leitura em sala de aula, a partir de perspectivas diferentes das adotadas diariamente na escola, precisa ser realizado com mais frequência, pois os benefícios alcançados podem se estender a diversas áreas do conhecimento, já que possibilita ao aluno refletir acerca do que está escrito. Para que isso aconteça com mais frequência, porém, é necessário que um investimento maior na formação dos professores seja realizado, assim como na diversificação dos suportes de leitura presentes na escola, a fim de que o agir professoral (CICUREL, 2011) possa acontecer de forma mais qualitativa nas aulas de leitura.

Ressaltamos, porém, que, apesar dos avanços obtidos em relação ao desempenho dos alunos ao responderem questões de compreensão textual, ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, no intuito de aprimorar ainda mais essa habilidade, pois ainda à prática, de alguns educandos, partir para as questões propostas antes de realizarem a leitura e a análise do texto o que, provavelmente, contribuiu para que o desempenho apresentado por eles não fosse satisfatório.

Desse modo, sugerimos, para as próximas pesquisas, um trabalho voltado para a elaboração de estratégias de leitura e compreensão que estimulem o interesse e a curiosidade dos educandos pela mensagem que pode ser apresentada no texto. Assim, uma abordagem de previsão que seja, ao mesmo tempo, lúdica e reflexiva, poderia servir de incentivo para recuperar a atenção dos alunos que ainda não se motivam para o hábito de ler, tendo em vista que o objetivo principal da prática de ensino de leitura seja a participação dos aprendizes no processo de construção de sentidos para o texto.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. **História de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ADAM, J. M. **Gêneros e Sequências Textuais**. Nathan, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, 1999.
- ALVES, R. M. **A Literatura de Cordel em sala de aula: uma proposta pedagógica para a construção de um sujeito crítico**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2\\_a34f91bdcad004609830fe65034b2284](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_a34f91bdcad004609830fe65034b2284)>. Acesso em: 15 out. 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARAÚJO, P. C. de A. **A cultura dos cordéis: território(s) de tessitura de saberes**. 2007. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <[tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf](http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4838/1/arquivototal.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- \_\_\_\_\_. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BESSA, Bráulio. **Poesia com rapadura**. CeNE: Fortaleza, 2017.
- BRANDÃO, H. N. A articulação: gêneros do discurso e ensino. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N.; MARQUESI, S. **Língua Portuguesa: pesquisa e ensino**. v. 2. São Paulo: EDUC/ Fapesp, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

CAMPOS, Renato Carneiro. **A ideologia dos poetas populares**. 2 ed. Recife: MEC: Instituto Joaquim Nabuco: FUNARTE, 1977.

CASCUDO, L. da C. **Civilização e cultura: pesquisas e notas de etnografia geral**. Rio de Janeiro: J. Oplympio, 1973.

CEARÁ. Secretaria da Cultura, Desporto e Promoção Social. **Antologia da Literatura de Cordel**. Fortaleza, 1978.

CICUREL, Francine. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**. Paris : Didier, 2011.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CURRAN, M. J. **Cuíca de Santo Amaro: controvérsia no cordel**. São Paulo: Hedra, 2000. Biblioteca de cordel.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Literatura de Cordel Cadernos de Folclore**, nº 2, MEC, Rio 1975.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DUCROT, Oswald. **Princípios de Semântica Linguística: dizer ou não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FERNANDES, L. K. **O uso da literatura de cordel no Ensino Fundamental (anos finais): proposta de material didático**. 2016. Dissertação de mestrado – UFRN – RN, 2016. Disponível em: <www.uern.br>. Acesso em: 09/12/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa – 21ª Edição**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FOLHAPRESS. **Literatura de cordel vira patrimônio cultural do Brasil**. Diário do Nordeste, Fortaleza, 19 set. 2018. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/verso/online/literatura-de-cordel-vira-patrimonio-cultural-do-brasil-1.2002166>>. Acesso em 27 nov. 2018.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <[www.iphan.gov.br](http://www.iphan.gov.br)>. Acesso em: 09/12/2018.

JORDÃO, R; OLIVEIRA, C. B. de. **Linguagens: Estrutura e Arte**. São Paulo: Moderna, 1999.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Aprendizado da Leitura**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 6. Ed. Campinas: São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA. Belo Horizonte, vol. 7, no 14, 1º Semestre, p.13-22, 2004.

\_\_\_\_\_. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10. Ed. São Paulo: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V. **O Texto e a Construção de Sentidos**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOMINEK, A. M. V. Vestígios da Estética Medieval na Literatura de Cordel. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LETRAS NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO, 1, 2011; SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA, 10, 2011. **Anais...** Cascavel, Paraná: 2011.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra - DC Luzzatto, 1996.

LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas**. Maio, 2014. Disponível em: <[http://www.academia.edu/12869303/Pr%C3%A1ticas\\_de\\_Leitura\\_na\\_perspectiva\\_da\\_Lingu%C3%ADstica\\_Aplicada](http://www.academia.edu/12869303/Pr%C3%A1ticas_de_Leitura_na_perspectiva_da_Lingu%C3%ADstica_Aplicada)>. Acesso em: 01ago. 2017.

\_\_\_\_\_; E.V.L.F. **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português de língua estrangeira**. Eutomia – ISSN: 1982-6850, v.1.n.14, p. 167-186, 2014.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, C. S. **Letramento Literário através dos cordéis: um caminho possível na educação de jovens e adultos**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. Disponível em: <www.ted.bc.uepb.edu.br>. Acesso em: 09 dez. 2018.

LOPES, L. da C. **De Xerazade, a contadora de histórias, a As Contadoras de Histórias – os gêneros literários na obra de Fernanda Botelho: subversão, recriação, recreação**. 2011. 342f. Tese (Doutorado em Literaturas e Culturas Românicas), Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <www.dl.mail.yahoo.com>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER- LAEL. In: MACHADO, A. R. (org). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In.: BARZOTTO, V. H. (org). **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1985.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos PCN. In: BASTOS, N. B. **Língua em caleidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOURA, H. M. M. **Significação e Contexto: uma Introdução a Questões de Semântica e Pragmática**. Florianópolis: Insular, 1999.

PELLEGRINI, T; FERREIRA, M. **Português: palavra e arte**. São Paulo: Atual, 1996.

PINHEIRO, H.; LÚCIO, A. C. M. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Duas Cidades, 2001. – (Coleção literatura e ensino; 2)

PORTELA, A. C. da S. Descobrendo os Sentidos Implícitos no Texto. In: ALMEIDA, N.; ZAVAM, Áurea (orgs.). **A Língua na Sala de Aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004.

RAYS, O. A. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, I. P. A. (coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 1996.

RIO, M. J. D. **Psicopedagogia da língua oral**: um enfoque comunicativo. Tradução Rita Maria Quintella. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R.H. (Org) **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13 a 36.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, J. B. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, C. J. de M. **A Literatura Popular na Sala de Aula**: uma proposta de ensino de leitura literária. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos. Disponível em: <[www.repositorio.ufrn.br](http://www.repositorio.ufrn.br)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SIQUEIRA, M. ZIMMER, M. C. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Revista de Letras da UFC**, Fortaleza, n. 28, p. 33-38, v. 1/2. Dez-Jan., 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28art05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. IN: Y. Reuter (ed.) **Les Interactions Lecture-Écriture**. Berne: Lang, 1994.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOUSA, M. R. de. **Os textos cordelísticos no 9º Ano do Ensino Fundamental II**: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos círculos de leitura. 2017 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Centro de Formação de Professores, Universidade federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba. Disponível em: <[www.dspace.sti.ufcg.edu.br](http://www.dspace.sti.ufcg.edu.br)>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SOUZA, L. M. de. **Classificação Popular da Literatura de Cordel**. Petrópolis, Vozes, 1976.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento Literário**: uma proposta para sala de aula. Conteúdo e didática de alfabetização. UNESP.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância**: comunicação e cognição. 2ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

TODOROV, T. et al. El origen de los géneros. **Teoría de los géneros literarios**, v. 34, 1988.

WISNIEWSKI, I. A. P.; POLAK, A. Biblioteca: contribuições para a formação do leitor. (Comunicação). CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IX, 2009, Curitiba, PR.

**Anais...** Curitiba, PR. 2009. Disponível

em:<[http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/3102\\_1701.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/3102_1701.pdf)>. Acesso em 25 jan. 2018.

ZANDWAIS, A. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Saga, 1990.

ZICCARDI, A.M. **A busca de sentidos no texto: estudo aplicado de inferências em textos escritos**. 2003. 107f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/6324221/ana-maria-ziccardi>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Sites

<https://www.brauliobessa.com/>

## ANEXOS

## 1.

## Texto Aula 1

**CORDEL: CONSCIÊNCIA NEGRA****CONSCIÊNCIA NEGRA**

“Eu tenho um sonho”

Assim, Martin Luther King  
falou à humanidade.  
Que um dia negros e brancos  
andassem em irmandade,  
sentassem na mesma mesa  
e num gesto de grandeza,  
e consciência em sua essência  
se alimentassem de amor.  
Mas, afinal, qual é a cor  
Dessa tal consciência?

Sendo a consciência negra,  
Tem a cor de muita luta.  
De um povo forte, guerreiro,  
que não foge da labuta,  
tem a cor do sofrimento  
dos injustos julgamentos,  
do preconceito velado,  
tem a cor de quem sofreu  
que sofre, mas aprendeu  
a jamais ficar calado.

Talvez essa tal consciência,  
tem a cor da igualdade.  
De Mandela, de Rui Charles,  
de outros reis, majestades,  
do pop, reggae, baião,  
Michael, Bob e Gonzagão  
cortam o mal pela raiz,  
com um machado afiado,  
mas não é qualquer machado  
é Machado de Assis.

Não deixe que o preconceito  
escravize sua mente.  
Afinal, somos iguais  
Mesmo sendo diferentes,  
e não é contradição.

É pura convicção,  
num conceito de igualdade,  
baseado no amor  
que não divide por cor  
ninguém na humanidade.

*Fonte: Bessa, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE. Fortaleza, 2017.*

## 2.

**Textos Aula 2****TEXTO 1 – FÁBULA****O lobo e o cordeiro**

Ao ver um cordeiro à beira de um riacho, o lobo quis devorá-lo, mas era preciso ter uma boa razão. Apesar de estar na parte superior do riacho, acusou-o de sujar sua água, o que o impedia de matar a sede. O cordeiro se defendeu:

- Eu bebo com a ponta dos lábios e, mesmo, como eu ia sujar a água se ela está vindo daí de cima, onde tu estás?

Como ficou sem saber o que dizer, o lobo replicou:

- Sim, mas ano passado insultaste meu pai.

O cordeiro respondeu:

- Eu nem era nascido...

O lobo não se calou:

- Podes te defender como quiseres que não deixarei de te devorar!

**Moral da história:** *quando alguém está disposto a nos prejudicar, de nada adianta nos defendermos.*

*Fonte: (Esopo, Fábulas, cit.,p. 156.)*

**TEXTO 2 – RECEITA CULINÁRIA****BOLO DE CHOCOLATE****INGREDIENTES****MASSA**

4 ovos

4 colheres (sopa) de chocolate em pó

2 colheres (sopa) de manteiga

3 xícaras (chá) de farinha de trigo

2 xícaras (chá) de açúcar

2 colheres (sopa) de fermento

1 xícara (chá) de leite

**CALDA**

- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 7 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 latas de creme de leite com soro
- 3 colheres (sopa) de açúcar

### ***MODO DE PREPARO***

#### ***MASSA***

Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, a manteiga, a farinha de trigo, o açúcar e o leite, depois bata por 5 minutos.

Adicione o fermento e misture com uma espátula delicadamente.

Em uma forma untada, despeje a massa e asse em forno médio 180 °C, preaquecido por cerca de 40 minutos.

#### ***CALDA***

Em uma panela, aqueça a manteiga e misture o chocolate em pó até que esteja homogêneo

Acrescente o creme de leite e misture bem até obter uma consistência cremosa

Desligue o fogo e acrescente o açúcar

*Fonte: <http://www.tudogostoso.com.br/receita/62547-a-melhor-receita-de-bolo-de-chocolate.html>*

### **TEXTO 3 – ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

cabelo armado e com frizz?

SEDA ANTI SPONGE  
Cabelos com volume controlado e sem frizz.



**U**  
Unilever

memecenter.com

**TEXTO 4 – RESENHA DE FILME****Procurando Dory é um excelente filme!**

A **Pixar** com certeza precisava de um filme desses. Depois de muitos esforços, em sua maioria marginais, desde Toy Story 3 eles conseguiram finalmente fazer um filme para elevar as nossas expectativas de volta. Algo inegável.

Nesta continuação de Procurando Nemo é contada a história da **peixe sem memória** favorita de todos, Dory.

O filme começa mostrando ela ainda bebezinha, então, um dia, sua perda de memória de curto prazo faz com que ela se perca de sua família. Enquanto a maioria das animações abandonam a versão jovem da personagem no início do filme, Procurando Dory encontra uma maneira de utilizá-la ao longo do filme todo, na forma de flashbacks da Dory.

Não é tão fenomenal como o seu antecessor, mas **Procurando Dory** é definitivamente um filme fantástico! Temos alguns personagens que são tão engraçados. Incluindo dois leões marinhos britânicos que não permitem que *Gerald* se sente em sua rocha.

O único ponto que podemos dizer negativo, é o uso de um ou dois dispositivos de enredo “inventados”. O filme apresenta uma cena “ridícula”, de um polvo dirigindo. Eu acho que no mundo de Pixar, onde até brinquedos podem falar, tudo é possível, mas o estúdio tem sempre muito bem definido a linha entre realista e impossível, mesmo em meio a seus próprios universos. Mas essa sequência do polvo joga isso pela janela. E é meio bobo.

É tão agradável e repleto de emoção e perspectivas exclusivas sobre deficiência mental. Você irá perceber que os prós superam os contras e não poderá negar o quão bom é o filme.

**Procurando Dory** vale a pena ser visto!

Fonte: <https://www.criticasdefilmes.com.br/procurando-dory/>

## TEXTO 5 – CRÔNICA

### PECHADA - Luís Fernando Veríssimo

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

- Aí, Gaúcho!
- Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

– Mas o Gaúcho fala "tu"! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

– E fala certo - disse a professora. – Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

- O pai atravessou a sinaleira e pechou.
- O que?
- O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

– O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

– Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

– E o que é isso?

– Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

– Nós vinha...

– Nós vínhamos.

– Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

- Aí, Pechada!
- Fala, Pechada!

*Fonte: Português: Linguagens, 6º Ano: língua portuguesa/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães*

**TEXTO 6 – CHARGE**



*Fonte: [www.novobardeferreirinha.blogspot.com.br](http://www.novobardeferreirinha.blogspot.com.br)*

3.

**Textos Aula 3**

**TEXTO 1 - REPORTAGEM**

**Sertanejo reza por chuva hoje, dia de São José, para espantar seca e ter safra**

Carlos Madeiro Colaboração para o UOL, em Sertânia (PE) 19/03/2017 04h00

Para a fé do nordestino, especialmente em época de seca, a chegada do dia de São José é marcante. Reza a tradição secular que, se não chover neste domingo, dia 19, o inverno será ruim, e o agricultor não vai colher a safra.

"Se não chover, melhor nem plantar que não vai dar nada", afirma o agricultor Cícero Patrício dos Santos, que mora em Sertânia, no sertão pernambucano.

A fé do nordestino segue inabalável, mesmo com os cinco anos de seca consecutivos e perdas constantes de safras. "A gente tem que ter fé. Só temos Deus pra ter fé, e com as orações a gente sempre tem esperança que São José vai mandar água", completa o agricultor.

Data especial

O dia de São José é sempre especial para os sertanejos. No distrito de Pernambuquinho, também em Sertânia, o santo é ainda mais importante: se tornou padroeiro do distrito de agricultores.

"Esse é o dia que a gente mais espera", diz Rita Lourenço Patriota, 44, que é uma das cuidadoras da igreja do povoado.

Neste domingo, haverá a tradicional procissão no local. Desde a quinta-feira

(16) os moradores estão em oração para o santo e para pedir chuvas. "Na noite de ontem [sexta, 17], a gente começou a rezar e choveu bastante. Foi uma bênção", conta.

Apesar de secular, não se sabe bem de onde vem a origem da tradição. "Essa é uma tradição é antiga, conheço dos meus pais, que já herdaram essa fé dos avós, bisavós", completa a também cuidadora da igreja de Pernambuco, Vanda Lúcia, 41.

Certo mesmo é que os nordestinos se apegam a fé no santo para dias melhores. "Ele sempre nos dá os sinais certos. Ele dá o recado da chuva, mas também é o protetor das famílias", assegura Maria Inês da Silva, 52, que também é responsável pela igreja.

Com quatro filhos, a agricultora Rosa Quitéria da Silva, 38, diz ter um orgulho especial: sua terceira filha, Bianca, nasceu justamente no dia de São José. "Ela faz dez anos no domingo", comemora.

Ela conta que renovou a esperança para 2017 e fez orações. "Tenho a mesma esperança sempre, e rezo para ter uma plantação boa este ano. Ano passado não tivemos nada", relata Silva, que costuma plantar feijão, milho e melancia no pequeno assentamento onde vive. "A gente planta o milho agora para colher no São João."

Para este domingo, o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) prevê que o dia será de chuva no sul e norte do Maranhão, no sul do Piauí e no oeste e sul da Bahia. Ainda há possibilidade de chuvas nos semiáridos de Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe. No semiárido do Ceará, a previsão é de sol.

[...]

Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/03/19/sertanejo-reza-por-chuva-hoje-dia-de-sao-jose-para-espantar-seca-e-ter-safra.htm>. Acesso em: 03/04/2018.

## TEXTO 2 – CORDEL

### Ser Nordestino

Sou gibão do vaqueiro,  
sou cuscuz, sou rapadura,  
sou vida difícil e dura,  
sou Nordeste brasileiro.  
Sou cantador violeiro,  
sou alegria a chover,  
sou doutor sem saber ler,  
sou rico sem ser granfino.  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Sou a enxada no chão,  
sou a jangada no mar,  
sou leite com mungunzá  
cozido num caldeirão.  
Sou as penas do canção

sou o sol no entardecer,  
 a lua do anoitecer,  
 sou um sereninho fino.  
 Quanto mais sou nordestino,  
 mais tenho orgulho de ser.

Sou o voo da asa-branca  
 sou cliente de bodega  
 sou madeira que enverga,  
 mas não quebra e se levanta.  
 Sou lavadeira que canta,  
 sou xodó, sou bem-querer,  
 sou eu mesmo, sou você,  
 sou um povo genuíno.  
 Quanto mais sou nordestino,  
 mais tenho orgulho de ser.

Sou espiga no braseiro,  
 sou tirma de lamparina,  
 o raio da silibrina,  
 sou bacurim no chiqueiro,  
 mulher varrendo o terreiro,  
 sou retirante a sofrer  
 na esperança de crescer,  
 mas no sul sou clandestino.  
 Quanto mais sou nordestino,  
 mais tenho orgulho de ser.

Da minha cabeça chata,  
 do meu sotaque arrastado,  
 do nosso solo rachado,  
 dessa gente maltratada  
 quase sempre injustiçada,  
 acostumada a sofrer,  
 mesmo nesse padecer  
 sou feliz desde menino.  
 Quanto mais sou nordestino,  
 mais tenho orgulho de ser.

Terra de cultura viva:  
 Chico Anysio, Gonzagão,  
 de Renato Aragão,  
 Ariano e Patativa,  
 gente boa, criativa  
 isso só de dá prazer!  
 Pois tenho orgulho em dizer:  
 muito obrigado ao destino!  
 Quanto mais sou nordestino,  
 mais tenho orgulho de ser.

## 4.

## Textos Aula 4

**TEXTO 1 – CORDEL BRÁULIO BESSA**

**Ser Nordestino**

Sou gibão do vaqueiro,  
sou cuscuz, sou rapadura,  
sou vida difícil e dura,  
sou Nordeste brasileiro.  
Sou cantador violeiro,  
sou alegria a chover,  
sou doutor sem saber ler,  
sou rico sem ser granfino.  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Sou a enxada no chão,  
sou a jangada no mar,  
sou leite com mungunzá  
cozido num caldeirão.  
Sou as penas do canção  
sou o sol no entardecer,  
a lua do anoitecer,  
sou um sereninho fino.  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Sou o voo da asa-branca  
sou cliente de bodega  
sou madeira que enverga,  
mas não quebra e se levanta.  
Sou lavadeira que canta,  
sou xodó, sou bem-querer,  
sou eu mesmo, sou você,  
sou um povo genuíno.  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Sou espiga no braseiro,  
sou tirma de lamparina,  
o raio da silibrina,  
sou bacurim no chiqueiro,  
mulher varrendo o terreiro,  
sou retirante a sofrer  
na esperança de crescer,  
mas no sul sou clandestino.

Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Da minha cabeça chata,  
do meu sotaque arrastado,  
do nosso solo rachado,  
dessa gente maltratada  
quase sempre injustiçada,  
acostumada a sofrer,  
mesmo nesse padecer  
sou feliz desde menino.  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

Terra de cultura viva:  
Chico Anysio, Gonzagão,  
de Renato Aragão,  
Ariano e Patativa,  
gente boa, criativa  
isso só de dá prazer!  
Pois tenho orgulho em dizer:  
muito obrigado ao destino!  
Quanto mais sou nordestino,  
mais tenho orgulho de ser.

*Bessa, Bráulio. Poesia com Rapadura. Fortaleza: CeNE, 2017*

## TEXTO 2 – CORDEL DE PATATIVA DO ASSARÉ

### Sou cabra da peste

Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas nunca esmorece, procura vencê,  
Da terra adorada, que a bela caboca  
De riso na boca zomba no sofrê.

Não nego meu sangue, não nego meu nome,  
Olho para fome e pergunto: o que há?  
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,  
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Tem munta beleza minha boa terra,  
Derne o vale à serra, da serra ao sertão.  
Por ela eu me acabo, dou a própria vida,  
É terra querida do meu coração.

Meu berço adorado tem bravo vaquêro  
E tem jangadêro que domina o má.  
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,  
Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Ceará valente que foi munto franco  
 Ao guerrêro branco Soare Moreno,  
 Terra estremecida, terra predileta  
 Do grande poeta Juvená Galeno.

Sou dos verde mare da cô da esperança,  
 Que as água balança pra lá e pra cá.  
 Eu sou brasilêro fio do Nordeste,  
 Sou cabra da peste, sou do Ceará.

Ninguém me desmente, pois, é com certeza,  
 Quem qué vê beleza vem ao Cariri,  
 Minha terra amada pissui mais ainda,  
 A muié mais linda que tem o Brasi.

Terra da jandaia, berço de Iracema,  
 Dona do poema de Zé de Alencá.  
 Eu sou brasilêro fio do Nordeste,  
 Sou cabra da peste, sou do Ceará.

**Patativa do Assaré** em *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*  
 (Editora Vozes, 15 ed., 2008).

## 5.

**Texto Aula 5****CORDEL DE BRÁULIO BESSA****Zeca, Tião e Todos os Cachorros de Rua**

Um cachorro não se importa  
 com o valor do seu salário,  
 não liga pra sua roupa,  
 não tira extrato bancário,  
 não sabe o que é dinheiro,  
 viagens pro estrangeiro,  
 nem quer morar em mansão.  
 Ele só quer seu carinho  
 e quem sabe um cantinho  
 dentro do seu coração.

O amor tem quatro letras  
 e por certo quatro patas.  
 Não diferencia ouro  
 ou um pedaço de lata,  
 não fala, não sabe ler,  
 mas diz tudo pra você  
 com o poder de um olhar!

Tão puro e tão leal,  
tem o dom especial  
de sempre nos perdoar.

Eu nunca vou entender  
a tamanha pretensão,  
de um homem que se diz  
mais sabido que um cão.  
Na nossa sociedade,  
enfestada de vaidade  
e sentimentos banais,  
pro homem poder crescer  
precisaria viver  
igualzinho aos animais.

*Bessa, Bráulio. Poesia com Rapadura. Fortaleza: CeNE, 2017*

6.

**Texto Aula 7**

**CORDEL DE BRÁULIO BESSA**

**CHUVA DE HONESTIDADE**

Se essa tal chuva de honestidade,  
Despencasse nos ternos engomados  
e se os homens que vivem engravatados  
se banhassem nas águas da verdade,  
a sujeira no ralo da maldade  
escorrendo pra longe da nação...  
Eu garanto que cada cidadão  
Pagaria feliz cada imposto.  
Quem é rico com o suor de outro rosto  
é um pobre de dinheiro e coração.

Eu pergunto aos homens do poder:  
pra que tanta ganância e cobiça,  
pra que tanto dinheiro na Suíça  
se aqui falta até o que comer?  
Nosso povo vai ter que se mexer  
pra findar essa tal corrupção,  
exigindo justiça e retidão,  
só assim findaria esse desgosto.  
Quem é rico com o suor de outro rosto  
é um pobre de dinheiro e coração.

A escola da vida me ensinou  
a lutar por aquilo que é meu  
sem querer lhe tirar o que é seu.  
Cada um colhe aquilo que plantou  
e o suor que você já derramou

escorreu no seu corpo até o chão,  
 irrigando uma grande plantação  
 de caráter, justiça e de bom gosto.  
 Quem é rico com o suor de outro rosto  
 é um pobre de dinheiro e coração.

Eu só peço que exista igualdade,  
 que o povo receba o que merece.  
 Se um poema é quase uma prece,  
 tô orando pedindo honestidade,  
 mais respeito e mais dignidade,  
 mais cultura, saúde, educação.  
 Sobrem livros, mas que nunca falte o pão,  
 deixo meu sentimento aqui exposto.  
 Quem é rico com suor de outro rosto  
 é um pobre de dinheiro e coração.

Fonte: Bessa, Bráulio. Poesia com rapadura. CeNE. Fortaleza, 2017.

7.

### Texto Aula 8

#### CORDEL DE ANTÔNIO FRANCISCO

#### OS ANIMAIS TÊM RAZÃO

*Antônio Francisco*

Quem já passou no sertão  
 E viu o solo rachado,  
 A caatinga cor de cinza,  
 Duvido não ter parado  
 Pra ficar olhando o verde  
 Do juazeiro copado.

E sair dali pensando:  
 Como pode a natureza  
 Num clima tão quente e seco,  
 Numa terra indefesa  
 Com tanta adversidade  
 Criar tamanha beleza.

O juazeiro, seu moço,  
 É pra nós a resistência,  
 A força, a garra e a saga,  
 O grito de independência  
 Do sertanejo que luta  
 Na frente da emergência.

Nos seus galhos se agasalham

Do periquito ao canção.  
É hotel de retirante  
Que anda de pé no chão,  
O general da caatinga  
E o vigia do sertão.

Eu vinha de Canindé  
Com sono e muito cansado,  
Quando vi perto da estrada  
Um juazeiro copado.  
Subi, armei minha rede  
E fiquei ali deitado.

Como a noite estava linda,  
Procurei ver o cruzeiro,  
Mas, cansado como estava,  
Peguei no sono ligeiro.  
Só acordei com uns gritos  
Debaixo do juazeiro.

Quando eu olhei para baixo  
Eu vi um porco falando,  
Um cachorro e uma cobra  
E um burro reclamando,  
Um rato e um morcego  
E uma vaca escutando.  
Isso já faz um tempo  
Que eu nem me lembro mais  
Se foi pra lá de Fortim,  
Se foi pra cá de Cristais,  
Eu só me lembro direito  
Das falas dos animais.

O porco dizia assim:  
- Pelas barbas do capeta!  
Se nós ficarmos parados  
A coisa vai ficar preta...  
Do jeito que o homem vai,  
Vai acabar o planeta.

Já sujaram os sete mares  
Do Atlântico ao mar Egeu,  
As florestas estão capengas,  
Os rios da cor de breu  
E ainda por cima dizem  
Que o seboso sou eu.

Os bichos bateram palmas,  
O porco deu com a mão,  
O rato se levantou

E disse: - Prestem atenção,  
Eu também já não suporto  
Ser chamado de ladrão.

O homem, sim, mente e rouba,  
Vende a honra, compra o nome.  
Nós só pegamos a sobra  
Daquilo que ele come  
E somente o necessário  
Pra saciar nossa fome.

Palmas, gritos e assovios  
Ecoaram na floresta,  
A vaca se levantou  
E disse franzindo a testa:  
- Eu convivo com o homem,  
Mas sei que ele não presta.

É um mal-agradecido,  
Orgulhoso, inconsciente.  
É doido e se faz de cego,  
Não sente o que a gente sente,  
E quando nasce é tomando  
A pulso o leite da gente  
Entre aplausos e gritos,  
A cobra se levantou,  
Ficou na ponta do rabo  
E disse: - Também eu sou  
Perseguida pelo homem  
Pra todo canto que vou.

Pra voccês o homem é ruim  
Mas pra nós ele é cruel.  
Mata a cobra, tira o couro,  
Come a carne, estoura o fel,  
Descarrega todo o ódio  
Em cima da cascavel.

É certo, eu tenho veneno,  
Mas nunca fiz um canhão.  
E entre mim e o homem,  
Há uma contradição:  
O meu veneno é na presa,  
O dele no coração.

Entre os venenos do homem,  
O meu se perde na sobra...  
Numa guerra o homem mata  
Centenas numa manobra,  
Inda tem cego que diz:

“Eu tenho medo de cobra”

A cobra inda quis falar,  
Mas, de repente, um esturro.  
É que o rato, pulando,  
Pisou no rabo do burro  
E o burro partiu pra cima  
Do rato pra dar-lhe um murro.

Mas, o morcego notando  
Que ia acabar a paz,  
Pulou na frente do burro  
E disse: - Clama, rapaz!...  
Baixe a guarda, abra o casco,  
Não faça o que o homem faz.

O burro pediu desculpas  
E disse: - Muito obrigado,  
Me perdoe se fui grosseiro,  
É que eu ando estressado  
De tanto apanhar do homem  
Sem nunca ter revidado

O rato disse: - Seu burro,  
Você sofre porque quer.  
Tem força por quatro homens,  
Da carroça é o chofer...  
Sabe dar coice e morder,  
Só apanha se quiser.

O burro disse: - Eu sei  
Que sou melhor do que ele.  
Mas se eu morder o homem  
Ou se eu der um coice nele  
É mesmo que estar trocando  
O meu juízo no dele.

Os bichos todos gritaram  
- Burro, burro... muito bem!  
O burro disse: - Obrigado,  
Mas aqui ainda tem  
O cachorro e o morcego  
Que querem falar também.

O cachorro disse: - Amigos,  
Todos vocês têm razão...  
O homem é um quase nada  
Rodando na contramão,  
Um quebra-cabeça humano  
Sem prumo e sem direção.

Eu nunca vou entender  
 Por que o homem é assim:  
 Se odeiam, fazem guerra  
 E tudo o quanto é ruim  
 E a vacina da raiva  
 Em vez deles, dão em mim.

Os bichos bateram palmas  
 E gritaram: - Vá em frente.  
 Mas o cachorro parou,  
 Disse: - Obrigado, gente,  
 Mas falta ainda o morcego  
 Dizer o que ele sente.

O morcego abriu as asas,  
 Deu uma grande risada  
 E disse: - Eu sou o único  
 Que não posso dizer nada  
 Porque o homem para nós  
 Tem sido até camarada.

Constrói castelos enormes  
 Com torre, sino e altar,  
 Põe cerâmicas e azulejos  
 E dão pra gente morar  
 E deixam milhares deles  
 Nas ruas, sem ter um lar.

O morcego bateu asas,  
 Se perdeu na escuridão,  
 O rato pediu a vez,  
 Mas não ouvi nada, não.  
 Peguei no sono e perdi  
 O fim da reunião.  
 Quando o dia amanheceu,  
 Eu desci do meu poleiro.  
 Procurei os animais,  
 Não vi mais nem o roteiro,  
 Vi somente umas pegadas  
 Debaixo do juazeiro.

Eu disse, olhando as pegadas:  
 - Se essa reunião  
 Tivesse sido por nós,  
 Estava coberto o chão  
 De piúbas de cigarros,  
 Guardanapo e papelão.

Botei a maca nas costas  
 E saí cortando o vento.  
 Tirei a viagem toda  
 Sem tirar do pensamento  
 Os sete bichos zombando  
 Do nosso comportamento.

Hoje, quando vejo na rua  
 Um rato morto no chão,  
 Um burro mulo piado,  
 Um homem com um facão  
 Agredindo a natureza,  
 Eu tenho plena certeza:  
 Os bichos tinham razão.

**Os animais têm razão/ Antonio Francisco. Ilustração Rafael Lima Verde. - 2. ed. -  
 Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.**

8.

**Texto Aula 9****CORDEL DE BRÁULIO BESSA****VINGANÇA – PERDÃO  
 JUSTIÇA**

Há quem diga que quem bate sempre esquece,  
 quem apanha é quem se lembra da ferida,  
 depois vira uma cicatriz pra toda vida  
 muitas vezes em alguém que nem merece.  
 Nessa hora o cabra pensa: - Ah, se eu pudesse  
 Me vingar e descontar essa maldade.  
 E o ódio lhe assalta a liberdade  
 lhe tornando cego, amargo e ignorante.  
 A vingança só dura um instante  
 e o perdão dura uma eternidade.

Acredite e tenha sempre esperança  
 que a justiça tenha sempre precisão.  
 Na balança vinte gramas de perdão,  
 pesam mais que vinte quilos de vingança.  
 Há quem diga que perdoar também cansa,  
 pois pergunte isso a Deus, por caridade.  
 Já pensou se Ele cansasse de verdade,  
 se tornasse vingativo e intolerante?  
 A vingança só dura um instante  
 e o perdão dura uma eternidade.

Perdoar talvez seja um recomeço,  
 não entenda isso como esquecimento,

siga em frente que Deus faz o julgamento,  
 cada um paga a conta no seu preço.  
 A justiça nunca erra o endereço,  
 mesmo cega só enxerga a verdade;  
 perdoar não o faz fraco e covarde,  
 o faz forte, o faz livre e tolerante.  
 A vingança só dura um instante  
 e o perdão dura uma eternidade.

Fonte: Bessa, Bráulio. *Poesia com rapadura*. Fortaleza: CeNE, 2017.

9.

### Texto Aula 11

#### CORDEL DE BRÁULIO BESSA

##### Gentileza

Gentileza não é obrigação  
 não é regra, não é ordem, não é lei.  
 Gentileza é essência, disso eu sei.  
 É semente que se planta em qualquer chão  
 e do nada nasce um pé de gratidão  
 irrigado pelas águas da igualdade,  
 bate um vento e voam folhas de bondade,  
 num instante se espalha em todo canto.  
 Gentileza não é cara e vale tanto,  
 ser gentil é ser rico de verdade.

É ser rico de alegria e bom humor,  
 é falar “com licença”, “obrigado”  
 é dizer um “bom dia” até calado  
 num olhar ou num gesto de amor.  
 É pedir sem esquecer um “por favor”  
 É ser justo, bondoso, solidário,  
 é ser forte, é ser revolucionário  
 construindo um mundo diferente.  
 Gentileza é um pedaço de Deus dentro da gente  
 Ajudando a mudar esse cenário.

Já dizia o poeta em seu letreiro:  
 gentileza só gera gentileza.  
 O meu verso também tem a firmeza  
 do amor mais puro e verdadeiro  
 não carece de ouro nem dinheiro  
 pra ser bom com quem tá necessitado.  
 Não importa se alguém tá observando,  
 seja homem, menino ou mulher,  
 cada um é o que é, e você é  
 os seus gestos sem ninguém tá lhe olhando.

Fonte: Bessa, Bráulio. *Poesia com Rapadura*. Fortaleza: CeNE, 2017.

10.

**Texto Aula 12**

**CORDEL DE BRÁULIO BESSA**

**A palmada da mãe não dói metade  
das palmadas que a vida dá na gente**

Os mais sábios conselhos ela me deu  
sem tirar nem botar acertou tudo.  
É doutora da vida sem estudo,  
foi vivendo que ensinou e que aprendeu,  
com as pancadas da vida ela sofreu  
e mostrou, até de forma inconsciente,  
que seus filhos precisavam ser decentes  
e viver sempre com honestidade.  
A palmada da mãe não dói metade  
das palmadas que a vida dá na gente.

Se a carne era pouca e o caldo ralo,  
no pirão do amor tinha sustança  
e as panelas todas cheias de esperança,  
nossa fé nunca sofreu nenhum abalo.  
Mãe dizia: Filho, escute o que eu te falo,  
nessa vida seja sempre paciente  
cada um tem um destino diferente;  
lute, cresça e nunca perca a humildade.  
A palmada da mãe não dói metade  
das palmadas que a vida dá na gente.

Se um presente mais bonito eu lhe pedia,  
mãe dizia que não podia comprar.  
Me danava e começava a chorar,  
sem saber que muito mais nela doía.  
Sem dinheiro pra fazer minha alegria,  
inventava uma maneira diferente  
e dizia que um dia lá na frente  
meu trabalho mataria essa vontade.  
A palmada da mãe não dói metade  
das palmadas que a vida dá na gente.

Toda vida que eu dou um cheiro nela  
agradeço a Deus por ter minha mainha;  
mas você que já perdeu sua rainha  
não se sinta só e nem distante dela.  
Entre a terra e o céu há uma janela

com um vaso onde Deus planta a semente  
do amor que a mãe da gente sente  
e essa rosa nos protege da maldade.  
A palmada da mãe não dói metade  
das palmadas que a vida dá na gente.

Fonte: Bessa Bráulio. *Poesia com Rapadura*. Fortaleza: CeNE, 2017.