



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIANA SANTIAGO FERREIRA FREITAS

**A PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM *TRISTE PARTIDA* DE PATATIVA DO
ASSARÉ: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 2^o ANO DO ENSINO MÉDIO**

CAJAZEIRAS - PB

2018

MARIANA SANTIAGO FERREIRA FREITAS

A PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM *TRISTE PARTIDA DE PATATIVA DO ASSARÉ*: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 2^o ANO DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

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

CAJAZEIRAS - PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

F866p Freitas, Mariana Santiago Ferreira.
A produtividade semântica em Triste Partida de Patativa do Assaré:
uma proposta de leitura para o 2º ano do ensino médio / Mariana
Santiago Ferreira Freitas. - Cajazeiras, 2018.
60f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,
2018.

1. Semiótica. 2. Cordel. 3. Patativa do Assaré. 4. Triste Partida. 5.
Leitura-ensino médio. I. Arrais, Maria Nazareth de Lima. II. Universidade
Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV.
Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 81'22

MARIANA SANTIAGO FERREIRA FREITAS

**A PRODUTIVIDADE SEMÂNTICA EM *TRISTE PARTIDA* DE PATATIVA DO
ASSARÉ: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de
Letras – Licenciatura em Língua
Portuguesa da Unidade Acadêmica de
Letras do Centro de Formação de
Professores da Universidade Federal de
Campina Grande.

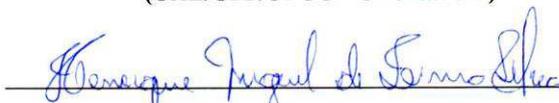
Aprovado em: 21/11/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Maria Nazareth de Lima Arrais

(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)



Prof. Ms. Henrique Miguel de Lima Silva

(UFPA - Examinador 1)



Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira

(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

A minha mãe, Ivanete Maria Santiago, e ao meu pai, João Higinio Ferreira, pelo amor incondicional. Aos meus irmãos, Mateus Santiago Ferreira e Marcelo Santiago Ferreira, por aturarem todos meus estresses. Ao meu esposo, Franciilton da Silva Freitas, por todo o carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me guiado e me dado forças para chegar até aqui, sem Ele eu nada seria.

À Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – Centro de Formação de professores pela oportunidade de cursar esse curso.

A minha orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, por todo o carinho e dedicação para a elaboração deste trabalho.

A todos os professores da Unidade Acadêmica de Letras, por não só me oferecem o conhecimento racional, mas experiências de vida que levarei por toda a minha jornada neste plano.

A minha mãe, Ivanete Maria Santiago, que sempre me apoiou e me incentivou a continuar mesmo quando tudo parecia dar errado.

A meu pai, João Higinio Ferreira, por ser um exemplo de força e perseverança na luta travada entre o homem e a terra.

Aos meus queridos irmãos, Mateus Santiago Ferreira e Marcelo Santiago Ferreira, por me fazerem companhia todas as manhãs durante as idas e vindas da minha cidade à cidade de Cajazeiras, por me incentivarem e estarem sempre prontos para me ajudar. Saibam que esta disposição é recíproca.

A meu esposo, Franciilton da Silva Freitas, por segurar a minha mão e me dar forças para continuar sempre que *havia uma pedra no meu caminho*.

Aos amigos que fiz no ônibus: Samara, Yasmim, Nicolas, Matheus, Fernanda, Nivia, Mariza, Francisca, Lurdinha que me faziam rir, mesmo quando eu estava de mau humor pela manhã.

As minhas amigas de Sala: Karla, Andreza, Fabiola, Edinete, Eliziene, Natália, Mayara que sempre estiveram comigo nos momentos ruins e bons. Com certeza levarei um pouquinho de vocês sempre comigo.

A minha querida amiga Raquel que foi com quem desde o início sempre possuí uma afinidade enorme. Obrigada por enfrentar comigo os perigos das estradas da vida e por me contagiar com sua alegria infinita.

À Vanessa, por sempre me passar calma e energias positivas quando estava prestes a *explodir*.

A Reinaldo, Jucelino e Everaldo, os motoristas que sempre me levaram e trouxeram em segurança.

A Victor e Herivania, por sempre me atenderem com carinho na cantina.

A Neném, o vigia do Centro de Aulas 2, que sempre me recebia com um bom dia alegre.

Aos meus professores de Estágio, prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite e prof. Dr. José Wanderley Alves Sousa, por me ensinarem que nem sempre *a vida imita a arte*, e que a realidade da sala de aula é bem heterogenia.

As minhas professoras do Ensino Fundamental, em especial, as professoras Maria Queiroga (in memoria) e Larissa Cristina, que me serviram de inspiração para optar pela docência.

Ao professor Abdoral Inácio da Silva, por todos os conselhos oferecidos.

A meus tios, tias, primos e primas.

A minha tia avó, Francisca Maria dos Santos, que não se encontra mais entre nós, mas que me auxiliava nos estudos sempre que necessário.

A minha vó paterna Maria do Socorro Higinio (*in memoriam*), por ter me ensinado que a mulher não tem nada de frágil como nos quer fazer acreditar uma cultura conservadora.

A minha vó materna, Josefa Morais Santiago Maria, que me ensinou que na vida colhemos aquilo que plantamos.

Aos meus dois avós, João Maria Neto e Armando Benedito Silva, a quem não pude conhecer, mas a quem devo muito da minha formação como cidadã.

À professora Erlane Aguiar Feitosa de Freitas por nos dar todo o suporte técnico e emocional para a elaboração deste trabalho.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, muito obrigada!

*“Terra de cultura viva
Chico Anísio, Gonzagão,
de Renato Aragão
Ariano e Patativa, gente boa, criativa
Isso só me dá prazer
Por isso eu tenho orgulho em dizer,
meu obrigado ao destino
Quanto mais sou nordestino,
mais tenho orgulho de ser.”*

BRÁULIO BESSA

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a produtividade semântica do cordel *Triste Partida* de Patativa do Assaré, a fim de elaborar uma proposta de intervenção em leitura para o segundo ano do Ensino Médio. Inicialmente, elencamos os conceitos básicos da semiótica com foco especialmente na produtividade semântica, em seguida, aplicamos os conceitos estudados na semiótica ao cordel *Triste Partida* de Patativa do Assaré, depois elaboramos uma proposta de leitura do cordel *Triste Partida* que pode ser aplicada no 2^o ano do Ensino Médio. Para tanto, como teoria de base, usamos a semiótica de linha francesa também chamada de semiótica greimasiana que compreende um Percurso Gerativo da Significação compostos de três níveis: um fundamental, um narrativo e um discursivo. Aqui, por meio da transposição didática, propomos converter esses três níveis em níveis de leitura. E para sistematizar a proposta de intervenção didática, buscamos inspiração na Sequência Didática de Scheuwly e Dolz (2004). O universo de pesquisa compreendeu 15 (quinze) cordéis do poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré. Desse total, foi selecionado como *corpus Triste Partida*. As categorias de análise são os temas e figuras presentes no cordel. E como critérios de análise, elencamos três direcionamentos: 1) lemas presentes no cordel *Triste Partida*; 2) figuras mobilizadoras dos temas; 3) leituras temáticas. Como resultados da pesquisa, constatamos que é possível realizar um evento de leitura no 2^o ano do Ensino Médio, tomando como base os conceitos da semiótica greimasiana. Da análise em forma de intervenção, elencamos figuras como: *estiagem, seca, fé e esperança, desesperança, religiosidade, emigração, saudade, morte, lamento*. Vale salientar que as orientações aqui expostas podem servir de base para a realização de trabalhos que envolvam a leitura tanto em outros gêneros quanto em outras séries/anos.

Palavras-chave: Semiótica. Intervenção Pedagógica. Leitura. *Triste Partida*. Patativa do Assaré.

ABSTRACT

The present research has the objective of analyzing the semantic productivity of the Patativa do Assaré's string *Triste Partida*, in order to elaborate a proposal of intervention in reading for the second year of High School. Initially, we listed the basic concepts of semiotics with a special focus on semantic productivity, then applied the concepts studied in the semiotics of the Patativa do Assaré's string *Triste Partida*, then we elaborated a proposal of reading the string *Triste Partida* that can be applied in the 2nd year of the High School. For this, as a base theory, we used the French line semiotics also called greimasian semiotics which comprises a Gerative Path of Signification composed of three levels: a fundamental, a narrative and a discursive. Here, through didactic transposition, we propose to convert these three levels into levels of reading. And to systematize the proposal of didactic intervention, we seek inspiration in the Didactic Sequence of Schneuwly and Dolz (2004). The research universe comprised 15 (fifteen) strings of the brazilian poet from Ceará, Antônio Gonçalves da Silva, better known as Patativa do Assaré. Of this total, it was selected as *corpus Triste Partida*. The categories of analysis are the themes and figures present in the string. And as a criterion of analysis, we listed three directions: 1) lemmas present in the string *Triste Partida*; 2) mobilizing figures of the themes; 3) thematic readings. As results of the research, we verified that it is possible to hold a reading event in the 2nd year of High School, based on the concepts of greimasian semiotics. From the analysis in the form of intervention, we listed figures such as: *drought, dry, faith and hope, hopelessness, religiosity, emigration, longing, death, lament*. It is worth noting that the guidelines presented here can serve as a basis for works involving reading both in other genres and in other series/years.

Keywords: Semiotics. Pedagogical intervention. Reading. *Triste Partida*. Patativa do Assaré.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Quadrado semiótico.....	25
Figura 2 -	Octógono semiótico.....	26
Figura 3 -	Biblioteca cultural.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Panorama da intervenção pedagógica.....	38
Quadro 2 -	Levantamento prévio do conhecimento dos alunos.....	41
Quadro 3 -	Sugestões para pesquisas e leituras.....	44
Quadro 4 -	Box com links de pessoas cantando e declamando poemas.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Comum Curricular Nacional
CFP	-	Centro de Formação de Professores
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacional
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio
PPLP	-	Projeto de Pesquisa em Literatura Popular
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
SD	-	Sequência Didática
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	-	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 METODOLOGIA.....	17
2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....	18
2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA.....	20
3 A SEMIÓTICA <i>STANDART</i>.....	23
3.1 O NÍVEL FUNDAMENTAL.....	24
3.2 O NÍVEL NARRATIVO.....	27
3.3 O NÍVEL DISCURSIVO.....	28
4 O CORDEL COMO GÊNERO LITERÁRIO DE FORMA E CONTEÚDO.....	32
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	32
5 UMA LEITURA FIGURATIVA E TEMÁTICA DO CORDEL <i>TRISTE</i>	
<i>PARTIDA DE PATATIVA DO ASSARÉ</i>.....	37
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	37
5.2 A PROPOSTA.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXOS.....	58
ANEXO A - A TRISTE PARTIDA (PATATIVA DO ASSARÉ).....	59

1 INTRODUÇÃO

Desde pequena, ouço falar da cultura popular e suas particularidades, uma vez que ela pode ser expressa por meio da linguagem oral e escrita. Por intermédio dela podemos conhecer o sêmen de várias manifestações culturais que circulam em nosso meio. Em meio a esse cenário de beleza, estão os cordéis que são feitos especialmente para serem lidos ou declamados.

A literatura popular, escrita ou oral, veicula valores de um povo por meio de manifestações baseadas em fatos reais adornados de criatividade. Tais valores caracterizam a comunidade que, de posse dessas manifestações, repassam-nas, atravessando gerações.

Dentre os gêneros que se enquadram na estética popular está o *cordel*. Assim como os demais gêneros dessa categoria, o cordel possui uma estrutura fixa elaborada, que serve de subsídio para várias áreas científicas, como a sociologia, a história, o jornalismo e o estudo da língua (TEIXEIRA, 2008).

Os cordéis podem ser considerados um gênero híbrido, pois circulam tanto escrito quanto oralmente. Ambas as modalidades artísticas são manifestações culturais, porém, geralmente, é perceptível uma valorização maior pelo texto escrito. Esse fato fez com que por muito tempo os estudiosos não se dedicassem a estudar a literatura oral e se debruçassem apenas na escrita. No entanto, isso começou a mudar, conforme Alcoforado (2008), a partir dos anos 70 quando entraram em pauta, no Salão do Livro em Paris, debates sobre a temática. Desde então, passou-se a compreender a literalidade presente nos textos orais e a valorizar a beleza dessas manifestações que acompanham o homem há séculos.

No Brasil, de acordo com Alcoforado (2008), muitos estudiosos se dedicaram a resgatar essa cultura, buscando tanto estudar sua manifestação quanto registrar os textos. Hoje temos até bibliotecas de cordel, a exemplo do *Projeto de Pesquisa em Literatura Popular (PPLP)*, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o que somente existia na França com textos brasileiros.

Segundo Camêlo (2013), no Nordeste, percebeu-se que, assim como nas demais regiões do país, a produção artística popular é muito vasta e viva, e que até os dias atuais algumas tradições estão bem vivas na memória coletiva desse povo, e, provavelmente, dentre as várias expressões artísticas que existem, a expressão cultural e literária produzida no Nordeste mais conhecida é o cordel, que alcançou

diversas regiões do continente, mas ganhou espaço apropriado para sua manifestação no Brasil, sobretudo, no Norte e Nordeste do país onde é possível até os dias de hoje encontrar sua produção.

Ao lado do cordel, enfatizamos a ideia de leitura como produção de sentidos para se chegar a um significado. E é por este viés que queremos propor uma leitura produtiva desse gênero em sala de aula, considerando que ele veicula valores de um povo, portanto, mais próximos da compreensão dos alunos.

Com base nessas ideias, o questionamento da pesquisa é: quais os temas subjacentes ao poema *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, que podem ser discutidos em eventos de leitura em sala de aula do 2º Ano do Ensino Médio? Partimos da ideia de que, ao realizarmos uma leitura de cordéis, podemos perceber que há inúmeras temáticas que envolvem a vida do povo. Isto porque o cordel trata de valores de um povo e de uma comunidade.

Para responder à pergunta de pesquisa, elaboramos como objetivo geral: analisar a produtividade semântica do cordel *Triste Partida* de Patativa do Assaré, a fim de elaborar uma proposta de intervenção em leitura para 2º do Ensino Médio. E para alcançar o objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: elencar os conceitos básicos da semiótica com foco especialmente na produtividade semântica; aplicar os conceitos estudados na semiótica ao cordel *Triste Partida* de Patativa do Assaré; elaborar uma proposta de leitura significativa do cordel *Triste Partida* que possa ser aplicada no 2º do Ensino Médio.

Para tanto, como teoria de base, usamos a semiótica de linha francesa também chamada de semiótica greimasiana que compreende um Percurso Gerativo da Significação (PGS), compostos de três níveis: um fundamental, um narrativo e um discursivo. De acordo com Matte e Lara (2009), quando o texto é o objeto pesquisado o semioticista deve buscar o que “[...] o texto diz e como ele faz para dizer” (2009, p. 3). Nosso intuito, no entanto, tomando como base essa teoria, é propor um percurso da leitura composto de três níveis: primeiro, segundo e terceiro níveis.

Entendemos que esta pesquisa se justifica pelo fato de que, por meio desse gênero literário de expressão popular, podemos conhecer de que maneira o homem significa o meio social que o cerca. E nada melhor do que trabalhar com o cordel, de um lado, e a semiótica, de outro lado, pois esta teoria nos possibilita chegar a um significado mais abrangente do texto.

Além disso, é de suma importância que os educadores de língua materna compreendam a importância discursiva, social, histórica, documental e pragmática dos cordéis, uma vez que, por meio deles, é possível se trabalhar o eixo da oralidade e da escrita; a materialidade linguística, sua estrutura composicional e compreender as relações de sentido expressas no simulacro criado pelo enunciador no momento da enunciação.

A fim de alcançarmos uma estrutura que orientasse o leitor da melhor forma possível, organizamos o texto em cinco capítulos. O primeiro delinea esta apresentação onde elencamos os objetivos da pesquisa, justificamos a razão de empreender uma pesquisa dessa natureza, expomos a teoria que fomenta a pesquisa e, por meio da metodologia, mostramos o caminho que seguimos para atingir os objetivos traçados.

O segundo capítulo é formado por duas seções: a primeira seção reflete sobre o conceito de leitura. Para tanto, delineamos concepções atribuídas ao processo de leitura, e a compreendemos como algo construído sócio e historicamente. A segunda seção busca compreender como os documentos oficiais que regem o ensino de língua no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), veem como deve ser tratado o processo de leitura no Ensino Médio

O terceiro capítulo é formado por três seções que apresentam o Percorso Gerativo da Significação da semiótica greimasiana que é composto de um nível fundamental, um narrativo e um discursivo, cada um com uma sintaxe e uma semântica. Embora tenhamos discutido sobre os três níveis, a presente pesquisa privilegia, na proposta de leitura, apenas a produtividade semântica que corresponde à semântica do nível discursivo.

O quarto capítulo busca compreender, por meio de uma pesquisa histórica, o processo de disseminação e consolidação do cordel em solo brasileiro, bem como compreender as características do cordel, sobretudo, a forma e as temáticas dos cordéis produzidos no Nordeste brasileiro.

O quinto capítulo apresenta uma proposta de leitura voltada para o 2º ano do Ensino Médio, buscando explorar a manifestação dos temas e figuras no segundo nível de leitura do cordel *Triste Partida*, de Patativa do Assaré. Vale salientar que a proposta de intervenção é inspirada na Sequência Didática (SD) de Scheuwly e Dolz (2004).

Por fim, apresentamos as Considerações finais onde estão elencados os resultados da pesquisa e estão seguidas das Referências que mostram a bibliografia utilizadas na base teórica e dos anexos.

1.1 METODOLOGIA

A presente pesquisa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), é de natureza básica, pois a mesma objetiva apenas gerar novos conhecimentos que auxiliarão no avanço da ciência sem pretensão de aplicações práticas. A investigação interpreta dados, classificando-se como pesquisa qualitativa.

O universo de pesquisa compreendeu 15 (quinze) cordéis do poeta cearense Antônio Gonçalves da Silva, mais conhecido como Patativa do Assaré. Desse total, foi selecionado como *corpus Triste Partida*.

A seleção desse cordel para *corpus* de leitura se justificou pelo fato de o cordel *Triste partida de Patativa do Assaré* retratar de forma explícita algumas temáticas que, de certa forma, retratam a vida do nordestino, como: a seca e o processo de migração e algumas manifestações religiosas desse povo. E, certamente pela nossa identidade que nos faz parte desse povo e, conseqüentemente, dessa cultura.

As categorias de análise são os temas e figuras presentes no cordel. As figuras que foram destacadas são mobilizadoras dos temas discursivizados. Como critérios de análise, elencamos três direcionamentos:

- 1) Temas presentes no cordel *Triste Partida*;
- 2) figuras mobilizadoras dos temas;
- 3) leituras temáticas.

Esses critérios nortearam a sequência didática elaborada para aplicação em um evento de leitura possível de ser executado no 2^o Ano do Ensino Médio. Direcionamos a sequência a esse nível por acreditarmos que os alunos desse nível já contam com um alargamento maior de conhecimentos, o que faz com possam compreender um maior número possível de temas.

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura é algo que nos acompanha durante toda a vida. Afirmar que essa só é possível graças às novas discussões sobre o que é a leitura e sobre a importância dela na vida cotidiana do homem. De acordo com Freire (1989), desde muito novos, estamos inseridos em um mundo multifacetado formado por várias cores, formas, cheiros e valores que aprendemos a compreendê-los e interpretá-los naturalmente. Assim, antes de entendermos a importância das técnicas de leitura dos signos, aprendemos a interpretar o mundo que nos cerca.

Em um período não tão longínquo, a leitura era algo visto apenas dentro da sala de aula, ou seja, ela era entendida como uma mera decodificação das palavras e das letras. Estendia-se unicamente ao estudo superficial do texto. Porém, Martins (1994) afirma que a leitura tem que transcender a mera decodificação da palavra e se ligar ao mundo real. A leitura agora é vista como uma ação cidadã que extrapola as ações escolares. Por esse motivo nos é possível falarmos de leitura de mundo.

Martins (1994), explica que ninguém ensina ninguém a ler. Para a autora, essa tarefa é realizada de forma individual e baseada nas vivências de mundo de cada indivíduo particularmente. Isso quer dizer que o aprendizado da leitura deve ser realizado solitariamente? Na verdade, o que a pesquisadora nos revela é que temos condições de apreender algumas técnicas leitoras sozinhos, mas são necessárias orientações para nos leve ao êxito.

Freire (1989), ao tratar sobre a importância da leitura em nossas vidas, afirma que aprendemos a ler o mundo e a palavra desde pequeninos no seio de nossa família. Ou seja, no campo familiar aprendemos a ler o mundo que nos cerca, adquirimos crenças, experiência, saberes populares, conhecimentos sociais e históricos que interferem no nosso modo de ver o mundo. Dessa maneira, a leitura da palavra deve ser colocada em segunda instância.

Martins (1994), nos diz que aprendemos a ler vivendo, decodificando significando o mundo ao nosso redor. Ligando a leitura escolar às experiências prévias dos educandos, com o mundo que o cerca, os educadores estarão assim possibilitando que os seus discípulos compreendam camadas mais profundas dos textos; subjacentes às figuras que estão na superfície linguística do texto.

Orlandi (1988) já nos orientava que a leitura pode ser entendida como uma maneira de atribuir sentidos às ações humanas, nos direcionando para a concepção

de uma espécie de leitura de mundo. De acordo com a pesquisadora, a palavra leitura também está atrelada a ideia de “concepção”, porque as interpretações podem se dar por meio das ideologias de cada leitor. Para a autora, no campo escolástico, a leitura pode ser ligada meramente ao processo de alfabetização formal do educando, desvinculando-a do cotidiano dos discípulos, ou seja, a leitura deixa de ser algo natural e espontâneo e torna-se algo mecânico e metodológico.

Compreendendo a importância da leitura na vida humana, devemos abandonar a tradição escolar formal ligada ao hábito de ler mecanicamente e passar a enxergar esse processo como algo que deve ser construído historicamente e ideologicamente pelos sujeitos que fazem parte da interação. Por esse viés, Orlandi (1988, p. 8) afirma que “[...] há vários modos de leitura”, e esse fato nos abre múltiplas possibilidades para o trabalho com ela. Os modos de leitura são variáveis e dependem da interação formada entre os sujeitos participantes da ação (*o autor / o leitor virtual / e o leitor real*) e os questionamentos que movem o ato significativo.

Assim, podemos reiterar que, no ambiente escolar, podemos encontrar dois tipos de leitura. A leitura *Parafrástica*, que pode ser entendida, como ressalta Orlandi (1988), como a leitura do que está explícito no texto; e a leitura *Polissêmica* vista como a atribuição de sentidos ao texto. Saber ler efetivamente envolve dominar as duas esferas de significação textual.

Cafiero (2010, p. 85-86) afirma que a leitura é um “[...] processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentido”. Para a pesquisadora, ler efetivamente é atribuir sentidos. Dessa forma, se os sentidos não estão postos, é necessário que o professor mostre caminhos para que o aluno consiga inferir sentidos ao discurso. A autora ainda afirma que é importante que os alunos levantem hipóteses sobre as temáticas do texto e narrem sobre o que leu e que, para tanto, é necessário que o professor incentive o aluno a acessar seus conhecimentos prévios sobre as temáticas do texto.

Na próxima seção, revisitamos alguns documentos oficiais e buscamos compreender os direcionamentos deles para o ensino da leitura, sobretudo no Ensino Médio.

2.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA

Durante muito tempo, o ensino de língua materna era focado nas regras gramaticais da língua. O ensino da gramática era focado em frases soltas e descontextualizadas, poucos eram vistas aulas de leitura e interpretação textual. O currículo de algumas escolas era composto por uma separação dos campos linguísticos: Literatura, gramática e produção textual. Dessa forma, os educandos não compreendiam o quanto cada campo está imbricado um no outro. Ao se tratar do ensino da leitura, este estava a cargo do professor de literatura que focava, muitas vezes, apenas no contexto histórico-literário (CALVOCANTE, s.d).

Felizmente, hoje, além dois materiais didáticos para manuseio de alunos e professores na sala de aula, existem documentos que regem a base e os currículos do ensino de língua no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), fundamentando-se nas novas teorias interacionais, afirmando que o ensino de língua deve ser focado no processo de interação verbal, social e cultural.

Nessa direção, como centro do processo de ensino-aprendizagem e da interação verbal, está definindo o estudo do texto, “compreendido como fala, [...] e a função comunicativa, o principal eixo de sua ação” (BRASIL, 2000, p.18). Dessa forma, os educandos devem compreender por meio da interação autor-texto-leitor as mensagens implícitas e explícitas nos textos. O aluno passa a ser considerado como um produtor de textos e de significados, capaz de compreender as camadas mais profundas, também conhecidas por ilocucionais.

Para tanto, é necessário a exploração dos conhecimentos de mundo que cada educando traz consigo. O texto enunciado pode ser único, no entanto “[...] múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados” (BRASIL, 2000, p. 19), por isso a leitura deve ser construída coletivamente e baseado no conhecimento cognitivo, social e linguístico de cada educando.

Tanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006) quanto os PCN (2000), afirmam ser o texto o centro do processo de ensino e aprendizagem, por isso “o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos” (BRASIL, 2006, p. 21), o qual só produz sentido por meio da interação entre os sujeitos e o

objeto. O documento nos orienta a realizar esse trabalho por meio da concepção dos gêneros discursivos e o aprofundamento das múltiplas dimensões do texto.

A primeira, segundo o documento, diz respeito à **materialidade linguística** do texto e os recursos gramaticais que o permeiam. A segunda é a materialidade **textual** que deve ser entendida como a estrutura composicional do texto e a tipologia que se sobressalta durante a leitura. A terceira é a materialidade **sociopragmática e discursiva** e está imbricada aos sujeitos participantes da ação, aos papéis sociais que cada um exerce na sociedade, aos propósitos comunicativos de cada indivíduo e ao momento social e histórico que envolve as condições de produção de significados. Assim, a leitura deixa de ser mecânica e metodológica e passa a ser algo construído socialmente e historicamente. Além disso, o documento ainda nos orienta que o ensino de língua se baseie no estudo de múltiplos gêneros discursivos para que os educandos consigam ampliar seus conhecimentos cognitivos, culturais e sociais.

Outro documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 para o Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que todas as atividades humanas se realizam por meio das práticas sociais movidas pelos diferentes tipos de linguagens: oral, corporal, gestual e digital. Dessa forma, cabe à escola ensinar os educandos a compreenderem as linguagens como algo construído coletiva e historicamente, portanto, dinâmica.

Segundo a BNCC (2018), é necessário que sejam exploradas, na sala de aula, diversas práticas de linguagem com o intuito de ampliar o senso crítico de cada educando. Dessa maneira, o documento dialoga com outros produzidos nas últimas décadas, retomando a concepção que o texto deve ser o objeto mediador da aprendizagem. Deste modo, os conhecimentos sobre os gêneros, textos, língua e norma padrão devem ser ensinados por meio do desenvolvimento da capacidade de cada educando. O processo de leitura na BNCC (2018) é visto de forma ampliada

[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 70).

Assim, a leitura na sala de aula, para os referidos documentos, deve ir além da mera decodificação do signo linguística, deve estar cada vez mais imbricada às

práticas reais de uso de cada gênero na sociedade. O educando deve ser visto como decodificador e produtor textual.

Logo, podemos afirmar que os documentos oficiais orientam que os educadores trabalhem na sala para além da materialidade linguística textual o processo de significação fundamentada nas concepções interacionais e pragmáticas introduzidas pela linguística textual.

Na próxima seção, apresentaremos o projeto semiótico elaborado por Greimas (1979) sobre o qual nos inspiraremos para construir a proposta didática.

3 A SEMIÓTICA STANDART

A Semiótica é uma área de investigação científica que se estende por vários campos do conhecimento, conforme Nõth (2003), como a arquitetura, a biologia e os fenômenos linguísticos. Porém, de acordo com o pesquisador muitos estudiosos não concordam com a generalização do estudo, ou seja, várias escolas da semiótica preferem definir a semiótica como área da linguística dedicada a estudar o processo de significação dos signos linguísticos. O autor, afirma que a escola greimasiana, por exemplo prefere “[...] defini-la apenas como a teoria da significação” (NÕTH, 2003, p.17).

Para o autor, a origem da palavra **semiótica**, descende do radical grego **semeion** que significa signo e **sêma** que pode ser traduzido como sinal ou signo. Ou seja, o objeto desse ramo da ciência, como o próprio nome nos diz é compreender como se manifestam os signos linguísticos em seus variados ambientes semióticos. Por esse motivo, sua aplicação é interdisciplinar. Nõth (2003, p. 23), defende que a semiótica se configura como uma teoria dos signos mais gerais “[...] incluindo os signos dos animais e da natureza”, enquanto o termo **semiologia** se refere unicamente aos signos produzidos pela humanidade como: os textuais e culturais.

De acordo com Lima Arrais (2011), o estudioso lituano Algirdas Julien Greimas foi o criador dos princípios que regem a ciência da significação de cunho linguístico, por meio da Semântica Estrutural. Greimas (1979) propôs um caminho que visa a busca pelos significados inerentes ao discurso. Esse caminho é chamado Percurso Gerativo da Significação e é subdividido em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Ambas as etapas são formadas por uma sintaxe e uma semântica próprias.

Segundo Fiorin (2008), o estudo linguístico e semântico do texto norteado pelo Percurso Gerativo da Significação (PGS) possui raízes embrionárias no estudo semântico conceituado como o ramo do conhecimento que busca investigar os mecanismos de produção de sentido utilizados nas produções textuais. O modelo de análise semântica seguida por Greimas (1979) era o Estrutural fundamentado, conforme Fiorin (2008), em um plano da expressão e outro do conteúdo. Esse estudo era utilizado apenas na análise sêmica, no entanto a partir dos avanços das pesquisas, essa análise evoluiu até almejar a análise do discurso, ou seja, os

estudos semânticos partiram das análises das unidades mínimas até almejar unidades de sentido complexas o discurso.

Dessa maneira, o (PGS) busca compreender como se manifesta a produção e a interpretação do conteúdo, permitindo-nos, como ressalta Fiorin (2008), um caminho metodológico que nos concede um nível elevado de significação textual. Assim, entendemos a semiótica como área do conhecimento que se preocupa em estudar todos os mecanismos de produção que envolvem o discurso, constituindo-o como um todo significativo (LIMA ARRAIS, 2011).

Na busca por esses sentidos micros e macros, conforme Lima Arrais (2008), a semiótica parte da observação dos signos e das teias de relações significativas que esses signos englobam, buscando encontrar uma ordem lógica para essa produtividade. Essa relação não é totalitária, mas parcial, tendo em vista que a semântica se contrapõe à sintaxe.

Segundo Fiorin (2008), esse fato se dá em cada nível do percurso; a semântica das diferentes camadas se relaciona, enquanto a sintaxe se distingue. Essa relação semântica é o que configura como: as regras de produção semântica ao longo do discurso, ou seja, mantém a coerência da temática ao longo do discurso.

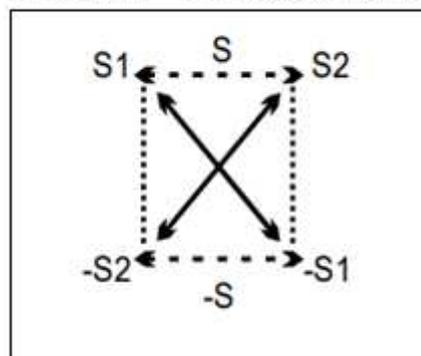
Aqui buscamos apresentar os pressupostos que tangem a disciplina, mostrando seus objetos de estudos e suas origens epistemológicas. Definimos a *semiologia* como o ramo da ciência que se preocupa com a significação dos signos produzidos pela humanidade sócio e historicamente. Em seguida, apresentaremos um breve panorama do projeto semiótico elaborado por Greimas (1979) que se constitui do (PGS).

3.1 O NÍVEL FUNDAMENTAL

O nível fundamental se configura como a primeira etapa do caminho que gera a significação do discurso (BATISTA, 2009). Essa etapa é formada, como já citamos, por uma sintaxe fundamental e uma semântica fundamental. É durante a extração dos significados presentes no nível fundamental que encontramos as relações de contradição e oposição expressas ao longo do discurso. Conforme Lima Arrais (2011), para que possamos compreender como se dá a relação de oposição, é

necessário que esses termos possuam algo em comum capaz de gerar diferenças. Assim, fica a cargo do estudo sintático do nível fundamental o estudo dos termos contrários, contraditórios e implicativos. Segundo Lima Arrais (2011, p. 30), “cada um dos contraditórios são contrários entre si e podem estabelecer a ausência ou a presença de algum traço que são as implicações”; uma maneira de se estabelecer essas relações é por meio do quadrado semiótico, criado inicialmente por Greimas (1975).

FIGURA 1 - Quadrado semiótico

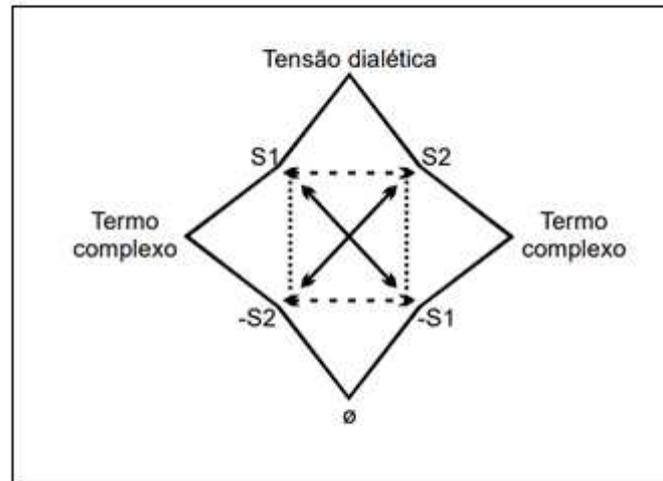


Fonte: Greimas (1975 apud LIMA ARRAIS, 2011, p. 30).

O grafema **S** aparece no eixo semântico indica a tensão predominante do discurso. Nesta tensão temos os contrários S1 e S2, imbricados pelo eixo semântico **-S**. Para compreendermos como esse fato ocorre na prática, tomando como base o discurso da *Cinderela*, por exemplo, poderíamos destacar como contrários o *bem* e o *mal*, representados de um lado pela *princesa* e de outro pela *bruxa má*. Como contraditório de *bem*, teríamos *não bem*, e como contraditório de *mal*, teríamos *não mal*.

Ao ampliarmos essa relação, assim como ressalta Lima Arrais (2011), chegamos ao octógono semiótico. Tanto o quadrado semiótico quanto o octógono são representações sintáticas da estrutura básica da significação. O octógono é uma ampliação do quadrado semiótico, e busca por meio das relações de implicação compreender como são gerados os termos complexos e as combinações dos termos **-S₁** e **-S₂** os quais definem os termos neutros (\emptyset). Vejamos como essa leitura é ilustrada no gráfico.

FIGURA 2- Octógono semiótico



Fonte: Geimas (1979 apud LIMAARRAIS, 2011, p. 31).

Se considerarmos o exemplo dado para o octógono, sobre o discurso de *Cinderela*, em que os contrários são o *bem* e o *mal*, representados de um lado pela *princesa* e de outro pela *bruxa má*. Como contraditório de *bem*, teríamos *não bem*, e como contraditório de *mal*, teríamos *não mal*. E como termo complexo ou implicativos, teríamos, por exemplo, da relação de *bem* e *não mal*, a *bondade*; e da relação de *mal* e *não bem*, a *maldade*.

Na semântica do nível fundamental, o leitor deve preocupar-se em compreender como se manifestam as noções positivas e negativas ao longo do texto denominadas, como destaca Fiorin (2008), de euforia X disforia. Lima Arrais (2011) afirma que os termos eufóricos representam os valores positivos inerentes ao texto e servem para dar valor ao ambiente-natural representado no discurso, enquanto que a disforia são os termos que indicam valores negativos.

Considerando os valores que emergiram do discurso da *Cinderela*, referentes à princesa (*bem*, *bondade* e *não maldade*) são ambos eufóricos, ou seja, são valores positivos. Já os três referentes à bruxa (*mal*, *maldade* e *não bem*) devem ser considerados disfóricos, dessa maneira, são valores negativos.

Assim, podemos observar que o nível fundamental se ocupa em observar como se manifesta nos discursos valores que estão postos no texto, e que só emergem no processo de significação quando o leitor passa a inferir no texto seus conhecimentos sobre o assunto. Adiante, trataremos do segundo nível de análise

textual proposta pela escola greimasiana que busca a discursivização dos sujeitos ao longo da narrativa por meio de suas ações.

3.2 O NÍVEL NARRATIVO

O nível Narrativo segue o mesmo paradigma da segmentação fundamental. É formado por uma sintaxe e uma semântica própria, e é “a camada intermediária entre a estrutura superficial e a profunda” (LIMA ARRAIS, 2011, p. 32). Antes de adentrarmos nas especificidades do nível narrativo, devemos fazer uma distinção entre textos narrativos e narratividade.

A primeira, de acordo com Fiorin (2008), é referente a uma classe específica de textos, enquanto que a segunda está inerente a todos os tipos de discurso. A narratividade é vista como “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2008, p. 27), ou seja, uma narrativa ocorre em um texto quando se tem um estado inicial, uma transformação, e estado final, assim a narratividade é um componente da análise do discurso.

A sintaxe da camada narrativa busca compreender como se dá a performance de um sujeito em busca de seu objeto de desejo (ou de valor), que pode ser “motivado por um destinador, ajudado por adjuvante ou prejudicado por um oponente” (LIMA ARRAIS, 2011, p. 32). Os sujeitos discutidos durante a análise não se referem unicamente a personagens específicos, mas a papéis temáticos subjacentes a superficialidade do texto.

De acordo com as discussões de Lima Arrais (2011), quanto mais variado forem os octógonos encontrados no nível fundamental mais papéis temáticos serão encontrados durante a análise sintática do nível narrativo. Dessa maneira, em um único texto, podemos possuir: um octógono com um único sujeito, com vários sujeitos ou vários octógonos. Ou seja, em um único texto podemos encontrar inúmeras interações entre os sujeitos e as ideologias intrínsecas ao discurso. Uma relação que vale a pena discutir é a dos sujeitos e seus objetos de desejo que, em conformidade com Lima Arrais (2011), pode ser de junção ou disjunção, ou seja, os estados de transformações pertencentes à narratividade ancorados na relação entre os sujeitos e seus objetos. Um sujeito pode iniciar a narrativa em posse de seu objeto e terminar separado do mesmo. Essa reviravolta é considerada a

transformação narrativa que inicia com um sujeito conjunto de seu objeto e termina disjunto. Essa manifestação pode ocorrer de múltiplas maneiras no discurso.

Já a semântica do nível narrativo, segundo Fiorin (2008), preocupa-se em estudar os valores dos objetos nas narrativas. Podemos encontrar dois tipos de objetos: os modais e os de valor. Os primeiros estão relacionados ao tipo de motivo que os levam a iniciar seu percurso, ou seja, estão ligadas aos modos utilizados pelo destinador para instigar o sujeito a buscar seu objeto de valor e a performance do sujeito que podem ser: “[...] o querer fazer, o saber e o poder fazer”; (FIORIN, 2008, p. 37), cuja aquisição é obrigatória para a realização de sua tarefa. Os segundos são os objetos que os sujeitos entram em conjunção ou disjunção ao longo de sua jornada. O valor semântico do objeto no nível narrativo está ligado ao significativo que tem o objeto para o sujeito ancorado nas ideologias intrínsecas ao discurso que servem para dar sentido ao texto.

A seguir, trataremos do terceiro nível de significação e os processos que tangem a tematização e figuritivização de um texto.

3.3 O NÍVEL DISCURSIVO

O terceiro nível de análise é o discursivo, o qual, segundo Fiorin (2008), apresenta-se como uma forma de concretude das formas abstratas analisadas no nível narrativo. A semiótica, com base no ponto de vista do pesquisador, compreende as estruturas narrativas como algo estático, enquanto o nível discursivo é variável. É por meio das estruturas discursivas que o enunciatário (leitor) encontra a tematização do mundo descrito ou ambientado pelo enunciador no ato de produção do discurso. O autor ainda afirma que, durante a enunciação, o enunciador deixa marcas que podem ser capazes de denunciar sua visão de mundo e suas ideologias. Assim, mesmo que essas marcas não estejam explícitas no discurso, elas podem ser encontradas.

Da mesma forma que os demais níveis, o discursivo é formado por uma sintaxe e uma semântica própria. A sintaxe desse nível, baseando-se nas discussões de Fiorin (2008), inicia-se por meio da relação estabelecida entre o enunciador e o enunciatário, respectivamente o autor e o leitor do texto. Esse jogo

de atores não se refere propriamente ao autor-leitor do texto, mas à imagem que o texto cria sobre eles.

Dessa forma, a enunciação é formada por três instâncias um *eu-aqui-agora*. O *eu* é agregada à enunciação durante o ato de dizer, ou seja, o *eu* é o autor implícito no texto; a pessoa a quem o *eu* se dirige é o *tu*, e pode ser entendido como o leitor subjacente ao texto. Ambos se constituem como sujeitos da enunciação: aquele produz o enunciado, este funciona como uma espécie de filtro dos temas tratados no ato da enunciação.

Ainda se baseando nas argumentações de Fiorin (2008), o *eu* instaurado no discurso produz o texto em um determinado tempo-espaço. O *aqui* é o espaço do eu, enquanto que o *agora* é o tempo. A partir do espaço temporal *Aqui-Agora* é que o enunciador expõe os demais espaços e tempo como: *ontem*, *amanhã* e *anteontem*. Assim, podemos concluir que a sintaxe do discurso, “ao estudar as marcas da enunciação no enunciado, analisa três procedimentos de discursivização, a actorialização, a espacialização e a temporização” (FIORIN, 2008, p. 57), ou seja, a configuração das pessoas (atores), do espaço e do tempo no âmbito do discurso.

Os procedimentos realizados durante o processo de *discursivização*, em especial os que constituem a sintaxe discursiva, estão intrinsecamente ligados ao fenômeno de debrearem e embreagem; produzindo um “[...] quadro ao mesmo tempo temporal e espacial” (GREIMAS, 2016. p.143). A debreagem, de acordo com as discussões do autor, subdividissem em duas categorias a temporal que se caracteriza como uma espécie de “[...] projeção, no momento do ato de linguagem” (GREIMAS, 2016, p, 143) que caracteriza o tempo do *Agora*, ou seja, reflete o momento da enunciação e ao mesmo tempo que permite a idealização de um tempo discursivo nomeado *Tempo do Então*. Já a debreagem espacial, é formada por meio das marcas linguísticas que configuram os espaços do *Aqui*, em consonância com o tempo do agora, e *Não Aqui*, em consonância com o tempo do *Então*. Se consideramos o discurso produzido por Patativa do Assaré (2006, p. 112, grifo nosso) em seu poema *Cante Lá que Eu Canto Cá*:

*Se aí você teve estudo,
Aqui, Deus me ensinou tudo,
Sem de livro precisá
Por favô, não mêxa aqui,
Que eu também não mexo aí,
Cante lá, que eu canto cá.*

Nesse trecho está projetado um *eu*, um tempo do *agora* e um espaço do *aqui*, configurando uma enunciação. Em segundo plano, temos um *ele*, um tempo *passado*, ao contrário do *agora* e um espaço do lá, configurando um enunciado. Os elementos linguísticos da enunciação mostram um processo de aproximação com o *agora* e os elementos linguísticos do enunciado mostram um distanciamento com o *agora*.

Ao observamos as argumentações de Fiorin (2008) e Greimas (2016), podemos concluir que a semântica do nível discursivo possui uma relação intrínseca com a semântica narrativa, tendo em vista que, o primeiro nomeia semanticamente os papéis temáticos encontrados abstratamente no nível anterior, enquanto o segundo concretiza as mudanças de estados, ocorridas anteriormente, por meio dos temas e figuras.

Já no nível semântico discursivo, o semiótico deve estar atento para compreender como o enunciador expõe os temas e figuras que compõem o sentido de seu texto. Conceitua o termo figura em um sentido mais amplo, como a combinação de como algo dotado de significado que pode representar o mundo natural. Já os temas, podem ser reconhecidos dentro de um *percurso temático* que pode “[...] concentrar-se seja nos sujeitos, seja nos objetos, seja nas funções” (GREIMAS, 2016. p. 209), ou pode divide-se igualmente entre os elementos que compõem o discurso.

É habitual alguns estudiosos da língua tentar classificar os discursos em duas classes (*figurativo e não figurativo ou abstrato*). A maioria dos textos literários e históricos são incluídos na classe dos figurativos. Essa classificação é “ideal”, pois os estudiosos buscam compreender “[...] as formas (figurativas e não figurativas), e não os discursos-ocorrências” (GREIMAS, 2016, p. 2010) que quase sempre são híbridas. Assim sendo, cabe ao semiótico verificar quais os procedimentos mobilizadores utilizados pelo enunciador para gerar a figurativização em seu discurso.

Um percurso figurativo está sempre ligado a um tema. Esse paradigma fundamentado na semiótica greimasiana. As figuras próprias de um dado universo cultural podem estar subjacentes a diferentes percursos figurativos amarrados a um único tema. Por exemplo, se considerarmos mais uma vez o discurso projetado por Patativa do Assaré (2006, p. 12, grifo nosso), na 4ª estrofe de seu poema Cante lá que eu Canto cá:

*Pra gente cantá o sertão,
Precisa nele morá,
Tê armoço de feijão
E a janta de mucunzá,
Vivê pobre, sem dinhêro,
Socado dentro do mato,
De apragata currelepe,
Pisando inriba do estrepe,
Brocando a unha-de-gato (p.112)*

Podemos perceber o tema, por exemplo, *alimentação*. Esta temática está subjacente a figuras expressas no texto como: *armoço de feijão; janta de mucunzá*.

Dessa maneira, figurativização é um nível de concretização do sentido, assim como destaca Fiorin (2008). Os discursos figurativos descrevem ou representam o mundo exposto no texto por meio da verossimilhança, enquanto as temáticas apresentam uma ótica interpretativa e significativa desse ambiente.

O sujeito enunciador, de acordo com Figueiredo (2016), é o responsável por adornar seu discurso com temas e figuras. É por meio desse mecanismo figurativo e temático que ele cria coerência e sentido em eu texto, ligando-os à realidade. Dessa maneira, “os valores virtuais, que surgem na camada fundamental, apresentam-se no nível discursivo como percursos temáticos e figurativos” (FIGUEIREDO, 2016, p. 49). A pesquisadora, ainda afirma que, por meio da repetição de temas é possível estabelecer relações de sentido com outros textos. Assim, em alguns casos o tema pode ser estável enquanto que as figuras são variáveis, pois as figuras “[...] figurativizam os mesmos temas de várias maneiras” (FIGUEIREDO, 2016, p. 49).

Para realizarmos uma análise da semântica discursiva de um texto, é preciso encontrar o(s) tema(s) subjacente(s) às figuras, tendo em vista que as figuras devem estar ligadas a um tema para gerar sentido. De acordo com Figueiredo (2016, p. 49), “para analisarmos um texto do ponto de vista da tematização ou figurativização, não interessa isolar a figura ou o tema”, pois mesmo as duas categorias sendo opostas uma complementa a outra.

A seguir faremos uma breve discussão sobre o cordel no Brasil, caracterizando-o segundo sua forma e conteúdo.

4 O CORDEL COMO GÊNERO LITERÁRIO DE FORMA E CONTEÚDO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

O termo *Literatura de Cordel* foi adotado pelos intelectuais brasileiros entre as décadas de 60 e 70, reproduzindo o termo utilizado por Portugal para se referir a poesia similar ao cordel. No Brasil, esse gênero foi nomeado de vários nomes, como: livrinhos de feira, folhetos, livretos e poesias matutas (BARROSO, 2006).

O gênero cordel originou-se, assim como a maioria dos gêneros textuais/discursivo na oralidade. Por se tratar de uma tradição oral muito antiga, é difícil, como ressalta Saraiva (2004), saber ao certo o lugar e o período exato do nascimento desse gênero no curso da história. Após o surgimento da imprensa – 1950 – os cordéis passaram a circular, com mais frequência, escritos.

Antes da cultura escrita, como afirma Câmelo (2013), os cordéis circulavam oralmente nos ambientes sociais mais frequentados, como: feiras públicas, nos salões de festas dos palácios e nas reuniões familiares. O gênero cordel chegou ao Brasil, no século XVI, “[...] época em que Portugal deu início ao processo de colonização” (BARROSO, 2006, p. 21).

Os moldes cordelistas implantados em solo brasileiro advêm da tradição portuguesa que em algum momento já imitara outros padrões, por exemplo: espanhóis, franceses e italianos (SARAIVA, 2004). Dessa maneira, a literatura de cordel como todas as literaturas populares refletem as manifestações culturais transmitidas de geração a geração por diferentes etnias.

A primeira região que obteve contato com a poesia cordelista foi a nordestina, pois como nos conta a história foi uma das primeiras, se não a primeira, região a ser desbravada e contaminada pelos costumes e tradições europeus (BARBOSA, 2006). Dessa forma, o Nordeste tornou-se um polo de distribuição e proliferação dessa cultura por todo o país.

Alcoforado (2008) e Sairava (2004) afirmam que mesmo com a grande popularidade desse gênero no Brasil, foi apenas a partir dos anos 60 que se tornou popular, entre os intelectuais, estudos relacionados à estrutura e à significação dos cordéis. Por meio dessa mudança no campo científico, pesquisadores passaram a mapear o percurso de solidificação da escrita cordelista verdadeiramente brasileira e da nordestina, região onde o movimento possuía e possui mais força.

Uma das primeiras formas de cordel conhecida no Brasil, segundo Câmelo (2013), eclodiu na cidade de Teixeira, na Paraíba, por volta do séc. XVIII produzida por um grupo de violeiros. De acordo com vários pesquisadores como: Abreu (1993), Barroso (2006) e Teixeira (2008), o poeta Agostinho Nunes da Costa (1797-1858) foi o primeiro cantador conhecido de tal grupo.

Após o cordel cantado, no final do XIX, tem-se as primeiras manifestações de cordéis produzidos e impressos em solo brasileiro (TEIXEIRA, 2008). Saraiva (2004), ao tentar desmistificar o enigma da primeira produção tipográfica unicamente brasileira, afirma:

Para o poeta, estudioso e editor de cordel Francisco das Chagas Batista, o “fundador da popular poética de cordel no Nordeste” foi o genro de seu irmão Pedro Batista – Leandro Gomes de Barros, que nasceu em Pombal (Paraíba). [...]. Mas, Átila Almeida e José Alves Sobrinho não são tão categóricos; para eles, Leandro foi “talvez o primeiro” poeta popular que [...] “publicou estórias versadas em folhetos” (SARAIVA, 2004, p. 130).

O pesquisador continua sua discussão elencando opiniões de outros intelectuais como as de Câmara Cascudo, que afirmava ter sido Silvino Piranuá de Lima o autor “[...] do primeiro folheto de cordel brasileiro” (SARAIVA, 2004, p. 130). Como se pode constatar, não possuímos respostas satisfatórias quanto a produção do primeiro cordel verdadeiramente brasileiro, pois foram póstumamente descobertas desses poetas e de suas poesias anônimas produzidas anteriormente as de Barros e de Lima, como o *Romance d’A Pedra do Reino* impresso em 1836 que, foi descoberto por Ariano Suassuna (SARAIVA, 2004).

Em uma época onde os meios de comunicação não eram acessíveis a toda a população brasileira, os cordéis era uma das formas de divulgação noticiária. Os cordelistas declamavam seus versos nas feiras livres, levando notícias de várias regiões do Brasil, sobre política, história, religião e enfermidade (TEIXEIRA, 2008).

Segundo Cantel (s.d), o comércio dos folhetos escritos fora por muito tempo particular e restrito aos próprios poetas; ou seja, eles próprios tipografavam os seus poemas e vendiam de forma livre nas feiras livres. Muitos poetas viajavam de cidade em cidade, divulgando e vendendo o seu produto.

O apogeu da poesia cordelista no Brasil, ocorreu na década de 1930 e 1950 quando as editoras passaram a dar espaço à publicação dos cordéis, constituindo

assim um macro público leitor desse gênero. Um grande percussor dos cordéis impressos nessa época foi João Martins de Athayde, responsável pela publicação da obra de Leandro Barros (TEIXEIRA, 2008).

Esse cenário traz consigo mudanças significativas para o processo de produção poética. O cordel não circula apenas no interior do país, produzido por pessoas vindas da zona rural, pouco letradas, mas passa a ser produzido por pessoas conhecedoras da formalidade da língua e aclamado pelo público leitor e não pelos sertanejos em locais públicos.

De acordo com Contel (s.d), a literatura popular em verso serviu de inspiração para grandes poetas e prosadores brasileiros, como: Ariano Suassuna, Jorge Amado, José Lins do Rego, dentre outros. Muitos escritores, no teatro (Dias Gomes) e na poesia (Mario de Andrade e Manuel Bandeira) se inspiraram no Romanceiro Nordeste para escreverem sua literatura. Atualmente, a literatura de cordel, assim como outras manifestações populares, circula socialmente nas novas mídias audiovisuais e nos ambientes virtuais de comunicação. No entanto, ainda é visível o gosto pela leitura dos folhetos impressos.

Uma das principais formas de divulgação da riqueza cultural nordestina pelo país a fora foi e é por meio dos cordéis, textos passados de geração em geração oralmente ou impressos em papel jornal contendo, geralmente, entre 16 a 30 páginas medindo 11 cm x 15 cm (ALMEIDA, 2006).

As cantorias recitadas pelos violeiros entre os séculos XIX e XX, segundo Abreu (1993), eram acompanhadas por violas ou rebecas. Essas poesias eram baseadas em mote (um verso ou conjunto de versos utilizados para desafios poéticos).

Esse estilo poético consiste, na disputa entre dois cantadores no qual ambos devem dar continuidade aos versos no calor do momento. A disputa só chega ao fim quando um dos componentes desiste por não encontrar respostas adequadas as rimas do seu antagonista (ABREU, 1993).

Essas disputas ou apresentações ocorriam em qualquer ambiente sociocultural. O vencedor da peleja possuía o direito de recitar suas composições poéticas para o público. Alguns cantadores permaneciam em suas terras naturais e ficavam à espera de desafios satisfatórios, outros desbravavam o sertão divulgando versos próprios ou alheios sozinhos ou em duplas (ABREU, 1993).

No final do século XX os cantadores passaram ensaiar suas pelejas; criando, dessa forma, disputas fictícias. Muitos poetas, de acordo com Abreu (1993), atribuíram essa mudança aos folhetos que possuíam estrutura de pelejas fictícias. Na atualidade, é possível encontrar essa estrutura poética sobre a forma de cordel, ou musicalizados por cantadores de viola.

Grande parte das pelejas, cantorias, repentis e desafios circularam na sociedade apenas oralmente. Esse fato fez com que algumas produções se perdessem com o passar do tempo. O que nos chegou as mãos são textos colhidos por estudiosos, poetas e curiosos da memória cultural do povo, porém adaptados as formas canônicas atuais perdendo muito de sua essência (ABREU,1993).

Os desafios parecem terem sido a forma poética mais popular entre os nordestinos no período oral. Pois é deles que nos resta o maior acervo coletado da memória cultural coletiva do povo nordestino. Porém; em concordância com Abreu (1993), existiam outras ramificações da cantoria, como: louvação, comentários de acontecimentos sociais e satíricas que serviram de subsídio para a consolidação canônica do cordel tal qual conhecemos atualmente.

Quanto às características formais das cantorias até o final do século XIX, os cantadores organizavam seus versos em “[...] quadras setesilábicas com rimas ABCB” (ABREU, 1993, p. 140). A introdução das sextilhas foi atribuída por Abreu (1993) e a Silvino Piranuá de Lima. Assim, conforme a autora, até o início do séc. XX, eram usados simultaneamente as quadras, sextilhas e septilhas.

[...]
 Um/ ter/ri/tó/rio /tão/ /gran/de [A]
 1 2 3 4 5 6 7
 Pre/ci/sa or/ga/ni/za/ção [B]
 1 2 3 4 5 6 7
 Por/ is/so/ foi/ di/vi/di/do [C]
 1 2 3 4 5 6 7
 Em/ par/tes/ por/ re/gi/ão/ [D]
 1 2 3 4 5 6 7
 Com/ pai/sa/gens/ de/fe/ren/tes [E]
 1 2 3 4 5 6 7
 Os/ es/ta/dos/ i/ne/ren/tes [E]
 1 2 3 4 5 6 7
 O/ Bra/sil/ for/ma a/ na/ção. [D]
 1 2 3 4 5 6 7

(ALENCAR, 2008, disponível em: <<http://cordelistaaurineide.blogspot.com/p/politicos-e-sociais.html>>)

Acima temos o exemplo de uma quadra escrita por Alencar (2008), ou seja, uma estrofe composta sete versos. Como podemos constatar o poema é composto por sete sílabas poéticas em cada verso. Quanto às rimas o poema possui rimas misturadas (A,B,C,D,E,E,D), elas também podem ser consideradas rimas ricas já que as palavras que rimam são ambas da classe dos adjetivos (diferentes/inerentes).

Abreu (1993), ainda discute um pouco sobre as especificidades gráficas do cordel. Segundo a pesquisadora, esses textos contavam com a variante de 8 ou 64 páginas escritas em versos, publicados em papel jornal dobrado ao meio. A quantidade de páginas relacionadas ao cordel facilitava a classificação do poema que era realizada pelos próprios poetas. Assim, uma brochura com 8 páginas era classificada como folheto e os poemas maiores eram nomeados romances. Na atualidade, apesar de ainda existir essa tradição, a publicação dos folhetos evoluiu bastante e podem circular em outros suportes, por exemplo, o digital.

A seguir uma proposta de leitura voltada para o segundo ano do Ensino Médio; o ato ler será entendido como um ato social que deve ser realizado coletivamente. As estratégias de leitura aqui traçadas, como já fora mencionado, estruturam-se na semiótica de linha francesa

5 UMA LEITURA FIGURATIVA E TEMÁTICA DO CORDEL *TRISTE PARTIDA DE PATATIVA DO ASSARÉ*

Este capítulo pretende cumprir a meta traçada no último objetivo específico elaborado para esta pesquisa: elaborar uma proposta de leitura significativa do cordel *Triste Partida* que possa ser aplicada no 2^o Ano do Ensino Médio. A proposta toma como base para sua construção o que Shenewly e Dolz (2004) nos ensinou sobre as SD. No entanto, salientamos que não segue todos os passos orientados pelos autores, uma vez que se trata apenas de uma proposta de leitura.

Antes de iniciarmos a proposta, vamos aqui traçar breves considerações sobre uma Sequência Didática na perspectiva dos autores citados.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na atualidade é bastante discutido tanto na academia quanto nas escolas por professores de língua portuguesa estratégias que possibilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de leitura, exposição oral e produção textual. Porém, mesmo com os avanços em pesquisas nessa área, ainda estamos carentes de materiais que mostrem na prática como isso deve ocorrer. Principalmente, no que se refere aos trabalhos com leitura, seja com gêneros orais ou escritos (LOPIS-ROSSI, 2005).

O trabalho com a leitura é bastante complexo, e por si só pode gerar inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas por meio de uma intervenção pedagógica. A SD, de acordo com Scheuwly e Dolz (2004, p. 82), “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemáticas, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

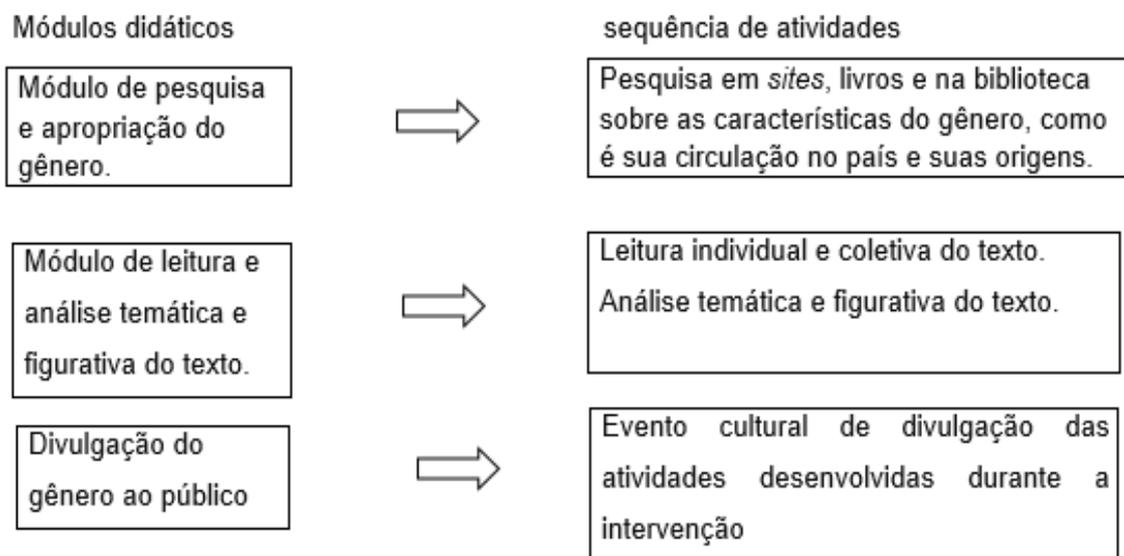
O modelo proposto pelos pesquisadores pressupõe que as SD sejam desenvolvidas por meio de uma série de atividades que pressupõem: apresentação da situação, no qual o professor deve dar um breve panorama das atividades que ocorrerão nas próximas aulas relacionadas a um determinado gênero e suas características estruturais e textuais; uma produção inicial realizadas pelos educandos que pode ser realizada tanto oralmente quanto escrito; alguns módulos que serão dedicados ao aprimoramento da produção inicial dos educandos e, por

último, a produção final do gênero, que agora deve encontrar-se aperfeiçoado e atender a todas as exigências textuais, linguísticas e comunicativa do gênero em questão (SHEUWLY; DOLZ, 2004).

Como podemos observar, a SD, mesmo exercitando a leitura ao longo de seu desenvolvimento não reserva um módulo específico para o trabalho com esse evento e nem um módulo de divulgação do trabalho realizado pelos educandos durante as atividades. Pensando nisso, Lopis-Rossi (2005), elabora um novo modelo de SD, agora repaginado englobando três módulos: um de leitura, no qual os alunos por meio da leitura de vários exemplos do gênero possam apropriar-se das características do gênero e estabelecer discussões sobre as temáticas do mesmo; um segundo que visa a produção desse gênero por meio da oralidade ou da escrita e seu aprimoramento até a produção final; e por último um módulo de divulgação do trabalho dos educandos ao público que pode restringir-se apenas ao ambiente escolar ou atravessar os muros da escola, por meio das redes sociais, por exemplo.

Aqui, optamos por elaborar um trabalho que se desenvolve em três módulos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Panorama da intervenção pedagógica



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2018).

5.2 A PROPOSTA

APRESENTAÇÃO

CARO(A) PROFESSOR(A),

O processo de leitura vai além dos muros das escolas e se faz presente em todas as etapas de nossa vida, já que desde muito novos apreendemos a decodificar os sons, cores e movimentos a nossa volta, bem como compreendê-los. Por esse motivo, o desenvolvimento prático de habilidades de leitura no Ensino-Fundamental e Médio é um importante objetivo traçado pelos documentos oficiais. Assim cabe ao professor de língua portuguesa ampliar as estratégias, fazendo com que seus educandos conheçam os diversos gêneros textuais/discursivo, inovando as técnicas-metodológicas. Para tanto, nada melhor do que nos servimos das teorias da linguística moderna, como a semiótica.

A semiótica é um ramo da linguística que se preocupa com o processo de significação dos signos, sejam eles verbais, não verbais ou mistos. Dessa forma, propomos aqui uma leitura fundada na produtividade semântica do segundo nível de leitura, inspirada na semântica do nível discursivo do PGS proposto por Greimas (1979).

Para isso, firmamos estratégias de leitura capazes de serem aplicadas no 2º Ano do Ensino Médio, tomando como base o cordel *Triste Partida* do poeta cearense Patativa do Assaré. É importante salientar que, embora propomos a esse nível, a intervenção pode ser adaptada a outras séries/anos com as alterações cabíveis.

Nossa intenção aqui é oferecer a você, professor, uma estratégia que ajude tanto ao professor quanto ao aluno a seguir uma parte da gramática do discurso com o fim de explorar a produtividade semântica discursiva. Por meio da expressão, que é a superfície do texto, podemos perceber temas, que são formações abstratas.

Bom proveito!
A pesquisadora

Nessa direção, a Proposta que se segue apresenta:

OBJETIVO GERAL

- ✓ Ampliar as estratégias de leituras dos educandos 2º ano do ensino médio por meio da semântica discursiva com o fim de fomentar a manifestação do conhecimento de mundo a partir do cordel em sala de aula.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Incentivar a leitura de cordéis na sala de aula;
- ✓ Ampliar as táticas de leitura dos educandos;
- ✓ Seguir estratégias de estudo para fomentar a produtividade semântica do texto;

TEMPO ESTIMADO

Aproximadamente 4 aulas de 45 minutos cada

SINTUAÇÃO INICIAL

Professor, para a elaboração desta proposta, partimos do pressuposto de que a turma já possui um conhecimento notório sobre a ideia de significação e sobre gêneros textuais/discursivos, no entanto, não está dispensada uma conversa inicial sobre essas questões. Assim, partiremos para as análises discursivas.

DIAGNÓSTICO

Professor(a), faça uma sondagem, baseando-se em perguntas sobre a estrutura, características e temáticas que permeiam o cordel. Abaixo você encontrará uma lista com possíveis perguntas para esse passo como sugestão.



Atena¹

Quadro 2 – Levantamento prévio do conhecimento dos alunos

SUGESTÃO DE PERGUNTAS PARA REALIZAÇÃO DA DIAGNOSE	
❖	Vocês conhecem o cordel?
❖	Onde podemos encontrar esse gênero?
❖	Como chama-se a pessoa que escreve cordel?
❖	Vocês conhecem algum poeta que escreve cordel?
❖	Como os cordéis circulam na sociedade?

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2018).



Professor(a), sugerimos que faça uma visita ao laboratório de informática ou à biblioteca, se for o caso, para um contato com um maior número de cordéis.

PRIMEIRA ATIVIDADE

Sugerimos como primeira atividade, que o professor leve a turma ao laboratório de informática da escola ou à biblioteca. Lá eles devem ser orientados a realizar uma pequena pesquisa sobre:

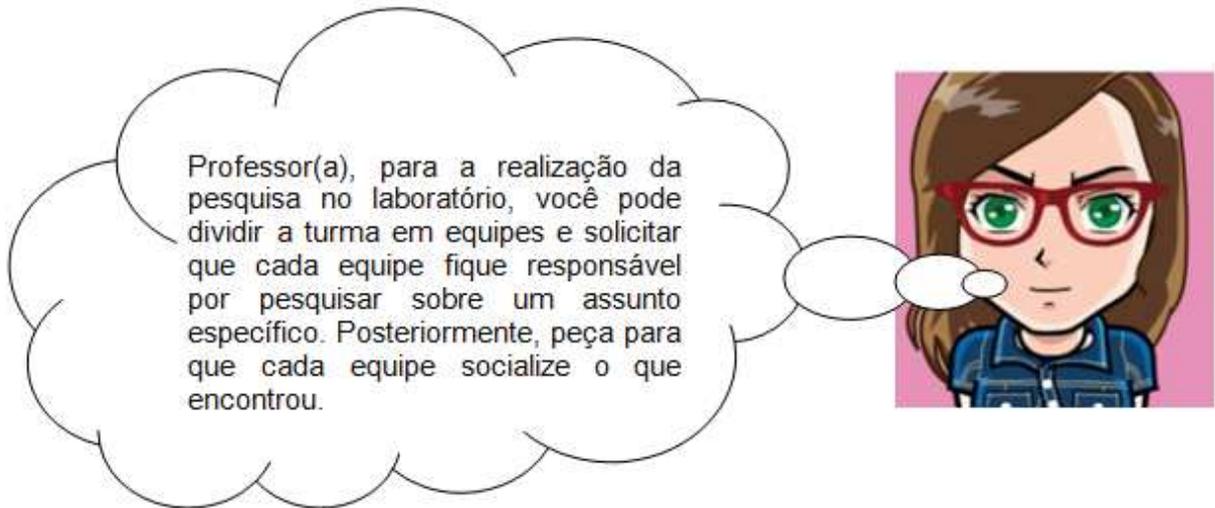
- I. As origens do cordel;
- II. Disseminação do cordel em solo brasileiro;
- III. Características do cordel brasileiro;
- IV. Características do cordel nordestino;
- V. Biografia do poeta cearense Patativa do Assaré; e
- VI. O cordel *Triste Partida*, do Patativa do Assaré.

Caso a escola em que você leciona não possua laboratório nem cordéis em biblioteca, o professor deve trazer o cordel para a sala de aula, bem como livros informativos sobre o cordel e montar um ESPAÇO BIBLIOTECA DE CORDEL;

Figura 3 - Espaço Biblioteca de Cordel



Fonte: Acervo pessoal (2018).



Professor(a), para a realização da pesquisa no laboratório, você pode dividir a turma em equipes e solicitar que cada equipe fique responsável por pesquisar sobre um assunto específico. Posteriormente, peça para que cada equipe socialize o que encontrou.

Para que os alunos se sintam incentivados a realizar as atividades, aconselhamos a ornamentarem a sala de aula com elementos que façam lembrar a cultura nordestina e, sobretudo, a tradição cultural dos cordéis. Vale usar a imaginação!

DISCUSSÃO ESPERADA:

Espera-se que os educandos, enquanto protagonistas dessa ação, nos diga, por meio de seu conhecimento de mundo, que conhecem os cordéis e que saibam que eles são poemas que circulam em todo o país, mas que possuem maior visibilidade no Nordeste, uma vez que foi nesta região, especificamente na Paraíba que se deu a gênese do cordel brasileiro. Além disso, são escritos por poetas ou cordelistas populares. Espera-se que alguns alunos conhecem um repentista ou tocador de viola que declama ou escreve poemas. Os alunos também podem destacar que os cordéis podem circular tanto oralmente e musicalizado quanto escrito em folhetos.

Durante a pesquisa sugerida na primeira atividade, o *corpus* pesquisado pode ser bastante heterogêneo, tendo em vista que muitos *sites* podem tratar dos temas e de maneiras diversificadas.

A fim de tornar a pesquisa mais objetiva, montamos um *box* com nome de *sites* especializados no tema que de certa maneira os ajudarão durante a pesquisa.

Quadro 3 – Sugestões para pesquisa e leitura

WEB SITES PARA PESQUISA SUGERIDA NA PRIMEIRA ATIVIDADE
< https://www.estudopratico.com.br/literatura-de-cordel/ >
< https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/literatura-de-cordel-1-poesia-popular-caracteristica-do-nordeste.htm >
< https://www.infoescola.com/literatura/literatura-de-cordel/ >
< https://www.infoescola.com/biografias/patativa-do-assare/ >
< http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/cordeis_poemas.pdf >

Fonte: Google (2018).

Ao seguir esse caminho no momento da pesquisa, os alunos aprenderão que os cordéis são textos que chegaram em solo brasileiro por meio dos europeus durante o descobrimento do país e que, no Brasil, os cordéis se adaptaram às necessidades dos poetas de nosso país, tratando de temáticas intrínsecas à sociedade brasileira. Compreenderão que os cordéis possuem uma estrutura, que ainda que seja maleável, deixa marcas em sua escrita como: rima, estrofe e versos. Os alunos também perceberão que a leitura do cordel não deve ser feita de qualquer maneira, tendo em vista que para que as rimas sejam identificadas durante a leitura, eles deverão recitar o poema de cordel.

Ao pesquisar a biografia de Patativa do Assaré, os alunos passarão a saber que o poeta nasceu em: Serra Santana, à 18km de Assaré no Ceará, em 5 de março de 1909. O nome de batismo dele é Antônio Gonçalves da Silva; conhecerão a filiação e que o poeta começou a escrever poemas aos 12 anos de idade quando ingressou na escola. Conhecerão as origens de seu nome artístico, as temáticas que o cordelista mais gostava de falar em seus textos e os nomes de alguns poemas do escritor conhecido Brasil à fora.

SEGUNDA ATIVIDADE

- A aula pode ser retomada, seguindo algumas discussões necessárias elencadas na aula anterior. Esse é o momento que efetivamente começa a leitura dos sentidos do texto.
- É importante uma leitura prévia silenciosa do texto.

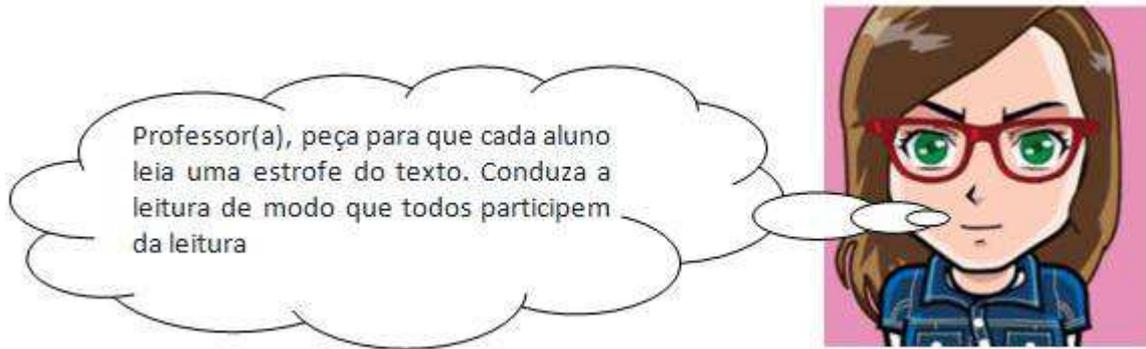
- O professor deve fazer uma leitura declamada do cordel, uma vez que a entonação também produz sentido.
- É importante também que o professor exponha vídeos com declamações do cordel a estudar como forma de sentir outras vozes.
- A fim de concretizar essa etapa, montamos um *Box* com alguns *links* de vídeos de pessoas recitando o poema triste partida, além do áudio do poema musicalizado por Luiz Gonzaga.

Quadro 4 - *Box* com *Links* de vídeos de pessoas declamando e cantando poemas

	<p>Título: A Triste Partida Autor: Patativa do Assaré Cantor: Luis Gonzaga</p>
	<p>Título: A Triste Partida Autor: Patativa do Assaré Declamador: Patativa</p>
	<p>Título: Sinhô Dotor Autor: Patativa do Assaré Declamador: Patativa</p>

Fonte: Google (2018).

- Por fim, a oportunidade de oralização do cordel deve ser dada ao aluno que, neste ponto, já compreende que a leitura é diferente para este gênero.



- Após a leitura, pode ser iniciada a análise temática e figurativa do poema, lembrando que o protagonista da atividade deve ser o aluno

DISCUSSÃO ESPERADA:

Baseando-se nas hipóteses aqui levantadas, quanto à os possíveis questionamentos sobre as temáticas que compõem o poema *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, podemos imaginar a seguinte atuação dos alunos.

Nas cinco primeiras estrofes, as temáticas que se sobressaem são: *estiagem* ou *seca* que é a falta de chuva. As figuras que podem comprovar essas temáticas são:

“[...] meu
Deus que é de nós?
Assim, diz o pobre
do seco Nordeste” (ASSARÉ, 2006, p. 3, grifo nosso).

Além das temáticas acima, temos a presença da *fé* e da *esperança* do nordestino que acredita que, com a chuva, as coisas irão melhorar. Podemos visualizar as figuras que indicam esses temas, nos versos:

“[...]
*A treze do mês
 ele fez a experiência”
 [...] de novo se agarra
 esperando a barra
 do alegre natal” (ASSARÉ, 2006, p. 3, grifo nosso).*

Outro tema que esperamos ouvir dos alunos é a *desesperança*. Isso porque, com o passar do tempo a chuva não vem. Vejamos as figuras desse tema:

*“Passou-se Setembro
 outubro e novembro [...]*

*[...] descamba janeiro
 até fevereiro
 no mesmo verão [...]
 meu Deus é castigo*

*Passou-se o natal
 e a barra não veio*

*Sem chuva na terra
 está tudo sem jeito” (ASSARÉ, 2006, p. 3-4, grifo nosso).*

Na 3ª e 4ª estrofes, os alunos podem perceber que o enunciador passa a desanimar e começa a acreditar que o inverno não vem, o tempo passou e já chegou fevereiro e a chuva não veio. Com a falta da chuva, o enunciador começa a se questionar.

Cada vez mais desanimado, o enunciador passa a clamar pela interseção de entidades divinas. Essas entidades divinas podem ser consideradas atores, ou seja; elas desempenham um papel temático no texto, também indicando o tema da *religiosidade*. Vejamos as figuras que indicam a *religiosidade*

*“[...] meu Deus o que é de nós?
 “A treze do mês
 Fez a experiência*

*[...] do santo querido
 senhor São José” (ASSARÉ, 2006, p. 3-4, grifo nosso).*

O enunciador deixa claro nesse trecho que *O Pobre do Seco Nordeste* pede interseção do santo porque ele teme a seca e a fome que a acompanha. A referência ao dia 13 de dezembro é o dia de Santa Luzia, segundo as crenças populares esse

é a primeira experiência realizadas até meados de março pelo homem do campo, com o intuito de saber se o inverno será bom ou não. O ritual realizado no dia de Santa Luzia, consiste em colocar seis pedras de sal, entre as noites do dia 12 ao dia 13, no “sereno”, representando os seis meses vindouros, caso no outro dia as pedras tenham derretido o inverno será bom. De acordo com o texto, a experiência realizada pelo enunciador não foi positiva.

Como a chuva não vem, *O Pobre do Seco Nordeste* coloca suas esperanças nas mãos dos santos. Ainda em dezembro, o enunciador reza para que venha “[...] *a barra do alegre natal*”, (ASSARÉ, 2006, p. 3). Conforme as crenças populares, o sertanejo espera que no amanhecer do dia de natal (entre os dias 24 e 25 de dezembro), quando o sol raiar, ele esteja avermelhado, pois isso é sinal de chuva, porém mais uma vez não foi positiva a experiência.

A partir da 6^o estrofe, o tema que se sobressai é a *emigração*. Emigração significa o êxodo dentro de seu próprio país, no caso em questão a partida do Ceará para a cidade de São Paulo. No cordel, a emigração acontece quando o nordestino vai para o sul, especificamente, para a cidade de São Paulo; ainda que a temática da seca esteja presente, como podem comprovar as seguintes figuras:

*“nós vamos a São Paulo
que a coisa está feia
por terras alheias
nós vamos vagar”* (ASSARÉ, 2006, p. 4, grifo do autor).

Na 14^o estrofe, o enunciador deixa de se referenciar a todos os nordestinos de maneira geral, e passa a se referir aos emigrantes do Ceará. E mais figuras que testemunham a emigração está em:

*“[...] aquele nortista
partido de pena
de longe acena
adeus, Ceará”* (ASSARÉ, 2006, p. 5).

Dessas figuras, também podemos perceber mais um tema que é *tristeza*. A tristeza que o cearense possui ao deixar seu lugar.

Outra temática que os alunos podem encontrar no texto é a *saudade*. Podemos dizer que saudade é o vazio que fica dentro dos cearenses ao deixar para trás sua terra natal. No cordel, percebemos a tristeza quando o enunciador diz que tem saudade da terra natal enquanto viaja com a família no *Pau de Arara*, como podemos observar nas seguintes figuras:

*“de pena e saudade papai sei que morro
Assim vão deixando
com choro e gemido
seu norte querido”* (ASSARÉ, 2006, p. 5, grifo nosso).

Subjacente à temática *saudade*, temos o tema *lamento* expresso pelos atores do poema ao deixar a sua terra natal. Essa temática também é percebida nas figuras elencadas acima. Lamento significa expressar-se, por meio de gemido, queija e melancolia causadas pela despedida de sua terra natal. No cordel, a família lamenta pela vida e os bens materiais que deixou.

Outro tema é *morte*. Morte é ausência de vida, quando o corpo se encontra inerte. Vejamos as figuras que remetem à *morte*.

*”meu pobre cachorro
quem dá de comer
[...] o meu gato,
de fome e maltrado
Mimi vai morrer”* (ASSARÉ, 2006, p. 5, grifo nosso).

Conforme a discussão aqui levantadas, podemos constatar que o cordel *Triste Partida* apresenta muitas temáticas. Aqui fizemos apenas uma demonstração, mas outras podem ser percebidas a depender do conhecimento de mundo de cada leitor.

TERCEIRA ATIVIDADE

Nesta parte, o professor pode realizar as atividades elencadas a seguir, com o fim de intensificar o prazer e a experiência de leitura.

- Convide outras turmas para o encerramento;

- Organize junto com a turma um ambiente que represente a temática trabalhada (utilize a biblioteca que você, provavelmente, montou em sua sala). Nesse ambiente, alguns alunos ficarão responsáveis para repassar aos visitantes o que aprenderam durante a leitura do poema;
- Com o intuito de organizar um sarau, procure na escola, ou na comunidade alguém que toque (zabumba, triangulo, violão, flauta ou até mesmo sanfona). Peça para que um grupo de sua turma aprenda o cordel *Triste Partida* para declamá-lo para os convidados com o acompanhamento do instrumento.
- Inspirados nesse documentário sobre a vida de Patativa do Assaré disponível no You Tube <<https://www.youtube.com/watch?v=8d7NgjrE8Lw>> escrevemos uma pequena peça, na qual os educandos vão mostrar para os visitantes a biografia do escritor:

PEÇA SOBRE A BIBLIOGRAFIA DE PATATIVA DO ASSARÉ

Atores:	1	Patativa do Assaré 12 anos
	2	Patativa do Assaré 13 anos
	3	Patativa Assaré 16 anos
	4	Patativa Assaré com 20 anos
	5	Filha de Patativa (Ines Cidreira de Alencar)
	6	Patativa do Assaré 93 anos

- 1- Com a idade de 12 anos, fui pela primeira vez na escola, aprendi algumas táticas de leitura, me apaixonei por versos e logo abandonei a escola.
- 2- Com 13 anos, escrevi meus primeiros versos sem a mínima intenção de tornar profissão.
- 3- Meu nome de batismo é Antônio Gonçalves da Silva, nasci no sítio Serra de Santana, no município de Assaré, de onde vem meu nome de guerra Patativa do Assaré. Ainda com 16 anos de idade, iniciei minha caminhada no mundo de cordéis, quando, ao vender uma cabra, comprei minha primeira viola.
- 4- Com 20 anos de idade e com a ajuda de um primo de minha mãe, José

Alexandre Monturil, eu fui ao Pará levar para o povo que ali residia toda minha sabedoria por meio de minha viola e meu canto. Vivi por lá 6 meses, cantei com os cantadores de lá, foi um tempo de muito aprendizado, mas a saudade apertou, então eu resolvi volta.

- 5- Quando criança, meu pai viajava muito. Saia pelo mundo com sua viola, espalhando alegria pelo mundo. E eu sempre sentia muita saudade de seu canto pela casa.
- 6- Aos 95 anos, parti dessa terra para o reino do céu, deixando para os que aqui ficam uma parte de mim refletida em minha poesia.

- Peça para que a turma pesquise pequenos vídeos de patativa no *YouTube*, imagens do poeta e montem uma apresentação de vídeo com essas imagens e áudios do poema *Triste Partida*, de Patativa, musicalizada pelos próprios alunos. Podem se inspirar em Luiz Gonzaga disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8n2bIOESPRQ>>
- Inspirados nas seguintes coreografias com a música A Triste Partida: <<https://www.youtube.com/watch?v=KinGkW2URk&t=36s>> <<https://www.youtube.com/watch?v=LLuZIKPBMXM&t=172s>>, os alunos devem também fazer a deles.

ORGANIZAÇÃO DO EVENTO:

- I - Na porta de sua sala de aula, ponha uma placa com o título: *Triste Partida*, Patativa do Assaré e uma cortina que você pode trazer de casa ou fazer com TNT;
- II - Logo na entrada, disponibilize dois alunos com vestimentas típicas de um sertanejo (homem: calça folgada, camisa social, botas e chapéu de couro; Mulher vestido longo florido, sandália de couro e lenço amarrado na cabeça), para dar “boas vindas” aos visitantes, e orientá-los a se direcionar ao próximo ambiente, onde deve acontecer a minipeça contanto a história do poeta;
- III - Para a apresentação sobre a vida de Patativa do Assaré, coloque um pedaço de pano no chão na cor marrom. E peça para que os alunos que irão fazer parte da peça organizem-se em fila indiana, na ordem em que cada um irar falar. Assim que

os jovens acabem sua apresentação, devem solicitar que os visitantes se dirijam ao próximo ambiente que deve ser a biblioteca de cordel;

IV - Os alunos responsáveis por apresentarem a Biblioteca devem, de forma espontânea, contar aos alunos o que a peça representa e o que eles aprenderam durante os estudos, elencando as temáticas que foram estudadas.

V - No centro da sala, deve ter um retroprojetor, um *notebook*, aparelho de som e um microfone de som com o vídeo montado pelos alunos;

VI - Assim que tenha acabado a visitação em todos os ambientes, iniciam-se as apresentações, primeiramente o professor deve chamar as crianças que irão recitar o poema, explicando do que se trata. As crianças devem estar vestidas da seguinte forma: homem: calça Jens, camisa social xadrez, chapéu de palha ou couro e sandália de couro; Mulher, vestido florido, sandália de couro e lenço amarrado no cabelo, um dos meninos deve estar com óculos escuros para representar Patativa do Assaré;

VII - Assim que acabar a apresentação, explicar novamente do que se tratou a atividade. Em seguida, explicar a próxima atividade que será uma coreografia. Explicar que as pessoas que dançarão representarão os personagens do texto: Assim teremos:

Um jovem vestido de Santa Luzia;

Um do Pobre do Seco Nordeste (com vestimenta que represente a roça);

Um de Velho pai de família (inspirado no estilo de Patativa do Assaré);

Um de Fazendeiro (com roupa social);

Um de mãe de família (vestido florido surrado, lenço na cabeça e bacia);

Um filho do casal (vestimenta que se assemelhe a criança, porém com uma enxada na mão);

A filha mais nova do casal (vestido infantil com boneca na mão).

VIII - Ao final de tudo, o professor deve agradecer a todos que participaram do evento, em especial o tocador se não for seu aluno.

Obs.: Ao longo da apresentação, o professor pode pausar a música para que os dançarinos recitem partes de poemas de Patativa do Assaré.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cordel pode ser considerado um gênero que veicula valores de um povo, de uma comunidade, a exemplos, das crenças. A leitura desse gênero na sala de aula pode fazer com que os alunos valorizem as diferenças existentes entre o mundo que o cerca e o mundo em que o outro está inserido, ampliando tanto suas estratégias de leitura quanto seu conhecimento enciclopédico e de mundo.

Esta pesquisa buscou compreender como se manifestou os temas e figuras no Cordel *Triste Partida*. Primeiramente, a ideia foi de conhecer o gênero a ser explorado semanticamente, em seguida a leitura, com base nas figuras, para discutirmos os temas, segue, por fim, a divulgação das temáticas exploradas, durante todas as atividades, por meio de um evento cultural composto por: um sarau, declamações de poemas, danças típicas, uma pequena peça teatral e a divulgação dos temas e figuras encontrados nas análises.

Por meio de tal proposta de leitura, os temas que emergiram foram: *estiagem, seca, fé e esperança, desesperança, religiosidade, emigração, saudade, morte, lamento*. Tais temas foram observados a partir da materialização do discurso em texto, cujas lexias possibilitaram esta significação temática.

A questão de pesquisa foi solucionada, uma vez que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados, uma vez que elaboramos uma base teórica, discorremos sobre o *corpus* que foi *Triste Partida* de Patativa do Assaré e construímos uma proposta de leitura, explorando produtividade semântica do cordel. Pudemos constatar que para a leitura, há muitas possibilidades de estratégias.

Conseguimos por meio da elaboração de uma SD sobre leitura, compreender que mesmo que os adeptos a esse caminho pedagógico afirmem que a elaboração de um SD deve estar imbricada a uma produção textual, conseguimos mostrar que possível tratar apenas do processo de leitura de forma satisfatória. Podemos também adaptar os conceitos sobre semiótica e o processo de figurativização e tematização de forma pedagógica e que possibilite sua utilização na sala de aula, comprovando que é possível realizarmos eventos de interpretação textual na sala de aula fundamentados na semiótica greimasiana.

A metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos da pesquisa, tendo em vista que, por meio dela, pudemos interpretar os dados e criar novos conhecimentos que possibilitaram o avanço científico, além de conseguirmos

elaborar uma SD possível de ser aplicada tanto no 2º ano do Ensino Médio quando em outras séries do Ensino Fundamental com algumas adaptações.

A bibliografia correspondeu às expectativas de forma satisfatória tendo em vista que, por meio dela, pudemos compreender o que é leitura e como ela deve ser vivenciada em salas de aula. Também conseguimos elencar conceitos da semiótica greimasiana buscando adaptá-los à proposta de leitura.

Ao longo da pesquisa passamos a compreender melhor o conceito de leitura. Entendemos que a leitura é algo que ultrapassa os muros das escolas. Leitura escolástica, como ressaltou Freire (1989), deve ser entendida como uma ampliação do que apreendemos no seio familiar, afinal desde pequenos estamos imersos em um mundo cheio de cores, formas, cheiros e sabores que apreendemos a interpreta-los. Só aprendemos a ler lendo.

Constamos também que os documento oficiais caminham lado a lado com as diretrizes apontadas por estudiosos do tema. Entendemos, assim como a OCEM (2006), que o as aulas de língua, sobretudo as de leitura, devem estar centradas no texto e na sua materialidade linguística, textual e semântica.

Mesmo que tenhamos criado uma proposta de leitura por meio da análise temática e figurativa do poema, temos que ressaltar que não aplicamos na prática as orientações aqui sugeridas, no entanto, ao longo da elaboração da sequência já podemos imaginar inúmeras maneiras de aplicá-la na sala de aula e oferecer aos aprendizes uma forma diferente de explorar a superfície do texto.

Vale a pena ressaltar que as orientações aqui sugeridas para o 2º ano do Ensino Médio, tomando como base a semiótica greimasiana aplicada ao cordel *Triste Partida de Patativa do Assaré*, pode e deve ser adaptado para outros gêneros e outras séries que compõem os níveis de ensino de todo o ciclo escolar que forma o Ensino Fundamental.

Por fim, esperamos que esta pesquisa contribua de forma positiva para alunos do curso de Letras, pesquisadores de modo geral, professores da educação básica e curiosos da linguagem, bem como contribua para a valorização da cultura popular, aqui especificamente, do cordel como gênero a ser trabalhado em sala de aula com mais frequência.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Azevedo de. **Cordel Português/ Folhetos Nordestinos: confrontos um estudo histórico e comparativo**. 1993, 360 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Programa de Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1993.

ALENCAR, Aurineide. **Do Cavalo ao carro**. Disponível em: <<http://cordelistaaurineide.blogspot.com/p/politicos-e-sociais.html>> Acesso em: 14 nov. 2018

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. **Literatura Popular e Oral**. Revista do GT de Literatura Oral e Popular, São Paulo, n- esp. p. 110-116, ago/ dez. 2008.

ASSARÉ, Patativa do. **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza: [s. n], 2006.

_____. Triste partida. In: _____. **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza: [s. n], 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Mariana%20Santiago/Downloads/patativa.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018

_____. Cante lá que eu canto cá _____. **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza: [s. n], 2006. Disponível em: <<file:///C:/Users/Mariana%20Santiago/Downloads/patativa.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 25 jun.2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordéis no D.F.: dedilhando a viola contando a história**. 2006, f 168. Dissertação (mestre em história) – programa de pós-graduação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2079/1/2006_Maria%20Helenice%20Barroso.pdf> acesso em: 15 set. 2018

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. **Semiótica e Cultura: valores em circulação na literatura popular**. In: Reunião Anual da SBPC, n 61, Manaus, 2009. **Anais...** Manaus: SBPC, 2009, p. 1-7.

_____. **A Semiótica: Caminhar histórico e perspectivas atuais**. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl25Art10.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

CAFIEIRO, Delaine. **Letramento e leitura**: formando leitores críticos. In:(coord.) RANGEL, Egon de Oliveira. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua portuguesa**: Ensino Fundamental. V. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010.

CALVOCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **O percurso histórico do ensino de língua portuguesa**: da gramática para o texto. In: _____ **Estágio supervisionado de ensino**. Disponível em:
<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio_supervisionadolinguistica_aplicada_a_lingua_portuguesa_no_ensino_fundamental_1360181695.pdf> acesso em: 13 de set. de 2018. p. 226-227

_____. Os **documentos oficiais e a mudança no ensino de língua portuguesa**. In: _____ **Estágio supervisionado de ensino**. Disponível em:
<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/estagio_supervisionado_i_linguistica_aplicada_a_lingua_portuguesa_no_ensino_fundamental_1360181695.pdf> acesso em: 13 de set. de 2018. p. 228-229.

CÂMELO, Júlia Constança Pereira. **Literatura de Cordel**: da oralidade a impressão. In: Simpósio de História do Maranhão Oitocentista Impressos no Brasil no Século XIX, 3, 2013. Maranhão. **Anais...** Maranhão: UEMA, 2013, p. 1-7.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SWNEUWLY, Bernard. Sequência Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glays Sales (Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, 81-107 p.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GREIMAS, Algirdas Julius et al. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias de Lima et al. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. COURTÉS, Julius. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

HEERDT, Mauri Luiz. **Metodologia científica e da Pesquisa**: livro didático. 5. ed. Santa Catarina: Unisul Virtual, 2007.

FIGUEIREDO, Ivone de Lucena. **Procedimentos de tematização e figurativização na produção textual de alunos de terceiro grau**. Revista do GELNE, v. 1, n. 1, p. 49-51, 17 fev. 2016.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth. **O Fazer Semiótico do Conto Popular Nordestino**: intersubjetividade e inconsciente popular. 2011. 415f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Universidade do Estado da Paraíba, João Pessoa, 2011.

LOPIS-ROSSI. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. in: KARWOSKI, Acir Mário et al (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005, p. 58-53.

MEDEIROS, Irani. Literatura de Cordel: Origem e Classificação. In: Batista, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita [et al]. **Estudos em Literatura Popular**. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 313-327.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. **Um panorama da semiótica greimasiana**. Revista Alfa, São Paulo, v. 53. n. 2. 2009. p. 1-12

NÖTH, Winfried. O que é semiótica. In: **Programa de semiótica: de Platão a Peirce**. 3. Ed. São Paulo: Annablume, 2003. P 17-24.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discursos e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas do trabalho acadêmico**. 2.ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SARAIVA, Arnaldo. O início da literatura de cordel brasileira. In: BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de mesquita Batista et al. **Estudos em Literatura Popular**. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2004. p. 127-133.

TEIXEIRA, Larissa Amaral. **Literatura de Cordel no Brasil: Os Folhetos e a Função Circunstancial**. 2008. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) – Centro Universitário de Brasília, Faculdade do Estado de Brasília, Brasília, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - A TRISTE PARTIDA (PATATIVA DO ASSARÉ) ²

Passou-se Setembro
outubro e novembro
estamos em dezembro meu
Deus, que é de nós?
Assim diz o pobre
do seco Nordeste
com medo da peste
da fome feroz.

A treze do mês
ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedras de sal.
com outra experiência
de novo se agarra
esperando a barra
do alegre Natal

Passou-se o Natal
e barra não veio
o sol tão vermelho
nasceu muito além
na copa da mata
buzina a cigarra
ninguém vê a barra
pois barra não tem

Sem chuva na terra
descamba janeiro
até fevereiro
¹no mesmo verão
reclama o roceiro
dizendo consigo
meu Deus é castigo
Não chove mais não

² Cordel digitalizado tal qual encontra-se no livro Cordel e outros poemas

Apela pra maço
o mês preferido
do Santo querido
Senhor São José
sem chuva na terra
está tudo sem jeito
lhe foge do peito
O resto da fé

Assim diz o velho
sigo noutra trilha
convida a família
e começa a dizer:
eu vendo o burro
o jumento e o cavalo
nós vamos a São Paulo
viver ou morrer

Nós vamos a São Paulo
que a coisa está feia
por terras aleia
nós vamos vagar
se o nosso destino
não for tão mesquinho
pro mesmo cantinho
nós torna a voltar

E venderam o burro
o jumento e o cavalo
até mesmo o galo
venderam também
e logo aparece feliz fazendeiro
por pouco dinheiro
lhe compra o que tem

Em cima do carro
se junta a família
chega o triste dia
Já vão viajar
a seca terrível
que tudo devora
lhe bota pra fora
do torrão nata

No segundo dia
já tudo enfadado
o carro embalado
veloz a correr
o pai de família
triste e penoso
um filho choroso
começa a dizer

De pena e saudade
papai sei que morro
meu pobre cachorro
quem dá de comer?
E outro responde:
Mamãe, o meu gato
da fome e maltrato
mimi vai morrer

A mais pequenina
tremendo de medo
mamãe, meu brinquedo
e o meu pé de fulô
a minha roseira
sem água ela seca
e minha boneca
também lá fiou

Assim vão deixando
com choro e gemido
seu norte querido
um céu lindo azul
o pai de família
nos filhos pensando
o carro rodando
na estrada do sul

O carro embalado
no topo da serra
olhando pra terra
seu berço seu lar
aquele nortista
partido de pena
de longe acena
adeus, Ceará

Chegaram em São Paulo
sem cobre e quebrado
o pobre acanhado
procura um patrão
só vê cara feia
de uma estranha gente
tudo diferente
do caro torrão

Trabalha um ano
dois anos mais anos
e sempre no plano
de um dia inda vim
o pai de família
triste maldizendo
assim vão sofrendo
tormento sem fim

O pai de família
ali vive preso
sofrendo desprezo
e devendo ao patrão
o tempo passando
vai dia e vem dia
aquela família
não volta mais não

se por acaso um dia
ele tem por sorte
notícia do Norte
o gosto de ouvir
saudade no peito
lhe bate de molhos
as águas dos olhos
começam a cair

distante da terra
tão seca mas boa
sujeito à garoa
à lama e ao paul
é triste se ver
um nortista tão bravo
viver sempre escravo
na terra do sul