



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

**GLÁUCIA MARCILE DE OLIVEIRA SANTOS**

**POEMA NARRATIVO E TEXTO DE CORDEL EM LIVRO DIDÁTICO:  
DISCUSSÕES SOBRE O USO DA LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIODISCURSIVA**

Rondonópolis-MT

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

**GLÁUCIA MARCILE DE OLIVEIRA SANTOS**

**POEMA NARRATIVO E TEXTO DE CORDEL EM LIVRO DIDÁTICO:  
DISCUSSÕES SOBRE O USO DA LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA  
SOCIODISCURSIVA**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagem Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como parte dos requisitos de defesa da dissertação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Sandra  
Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis-MT

2022

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237p Santos, Gláucia Marcile de Oliveira.  
Poema narrativo e texto de cordel em livro didático [recurso eletrônico] : discussões sobre o uso da linguagem em uma perspectiva sociodiscursiva / Gláucia Marcile de Oliveira Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 149 f., pdf). – 2022.

Orientador(a): Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Gêneros discursivos. 2. Livro didático. 3. Ensino da Língua Portuguesa. I. Bertoldo, Sandra Regina Franciscatto, *orientador*. II. Título.



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: POEMA NARRATIVO E TEXTO DE CORDEL EM LIVRO DIDÁTICO: DISCUSSÕES SOBRE O USO DA LINGUAGEM EM UMA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA**

AUTORA: MESTRANDA **GLÁUCIA MARCILE DE OLIVEIRA SANTOS**

Dissertação defendida e aprovada em **03/10/2022**.

### COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Presidente Banca / Orientador)  
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFMT
2. Doutora Cancionila Janzkovski Cardoso (Examinador Interno)  
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFMT
3. Doutora Telma Ferraz Leal (Examinador Externo)  
Instituição: Universidade Federal de Pernambuco
4. Doutora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Examinador Suplente)  
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis/UFMT

**RONDONÓPOLIS, 03/10/2022.**



Documento assinado eletronicamente por **Sandra R Franciscatto Bertoldo, Docente da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR**, em 03/10/2022, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma Ferraz Leal, Usuário Externo**, em 04/10/2022, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cancionila Janzkovski Cardoso**,  
**Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/ICHS/UFR**,  
em 07/10/2022, às 20:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no  
art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site  
[https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orga  
o\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orga_o_acesso_externo=0), informando o código verificador **0065528** e o código CRC  
**54E6529**.

---

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”*

*Rubem Alves*

Dedico esta pesquisa à minha família  
Aos meus irmãos: Genilson de Oliveira,  
Natália de Jesus, Cláudia de Jesus,  
Cristiane Oliveira, Rafaela de Oliveira,  
João Batista, Tálita Canuto e, em  
especial à minha mãe Maria Aparecida  
de Oliveira Santos que é professora de  
profissão e professora de vida para  
cada um de seus filhos.

Ao meu pai Serafim Vieira dos Santos  
(*in memoriam*), por seu carinho, cuidado  
e força que reforçados minha mãe fez-  
me encarar as adversidades e olhar  
para futuro com esperança e  
resiliência.

Às minhas amigas Fernanda Oliveira e  
Vanessa Lozado que sempre  
acreditaram e vibraram pelas minhas  
conquistas.

## AGRADECIMENTOS

A palavra que me define neste momento é gratidão. Ser grato em uma visão muito pessoal significa reconhecer, desde o início do percurso, o valor de cada um que estendeu a mão para que eu pudesse me apoiar.

Reconheço nesta jornada o valor do próprio processo – de desconstrução, construção de novos aprendizados, assim como de novos significados diante à pesquisa. Vi-me submersa em questões que precisavam ser reavaliadas, tais como a função de um pesquisador e a relevância de se aprofundar cada vez mais no “chão” da escola, haja vistas encontrar o alicerce para sustentar aqueles que estamos auxiliando na formação.

É inevitável não passar por um processo de crescimento quando se trata da formação, do estudo constante, da busca contínua por investigar questões que fazem parte do nosso trabalho. Nessa construção eu tive alicerces sólidos.

Deus me auxiliou no preparo dessa base, em conjunto com meus professores, familiares, amigos de longas datas e os que fiz nesta jornada. Então, eu reconheço todas as mãos que foram estendidas e se juntaram para que eu pudesse agora estar aqui externando minha gratidão.

Essas pessoas foram pontes que me auxiliaram a enfrentar os desafios, superar as angústias e chegar um pouco mais longe. Neste momento, eu sou grata por cada instante, pessoa e até mesmo pelos obstáculos que precisei contornar.

Agradeço os meus alicerces. Primeiramente, a Deus que sempre foi meu refúgio e meu conselheiro. Aquele que possibilitou que eu estivesse aqui para experienciar essa etapa.

À minha família, em especial à minha mãe Maria Aparecida que é meu exemplo de força e determinação, aquela que guiada por Deus deu à luz à minha vida. Ela que viu os meus passos, trilhou comigo percursos difíceis e felizes também. Aquela que na hora dos meus medos fazia-me aquietar, pois sua presença sempre me trouxe tranquilidade e aconchego, mesmo depois de adulta.

Agradeço aos meus professores, em especial, à minha orientadora professora Sandra Regina Franciscatto Bertoldo por ter me escolhido como orientanda. Por todo



seu tempo dedicado e pelo seu olhar humano e acolhedor que compreendeu-me e incentivou-me a enxergar todo o meu potencial.

Agradeço aos meus amigos: Urano Augusto, Syler Jean e em especial a minha amiga Jeny Machado por caminhar ao meu lado durante todo esse processo.

## RESUMO

A língua é um componente essencial para o estabelecimento da comunicação, implicando em processos interativos e relações dialógicas que promovem a troca de mensagens, ideias, culturas e contextos sociais diversos. Pensando na linguagem em uma perspectiva sociodiscursiva e no trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, foi que nosso olhar se voltou para o ensino da Língua Portuguesa, nas turmas de 7º anos finais do ensino fundamental. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender se as propostas de trabalho com os gêneros textuais literários poema narrativo e cordel, contidas no Livro Didático do 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da Língua Portuguesa, e ainda: identificar quais são as propostas e os direcionamentos trazidos pelo livro didático no que tange o ensino da Língua Portuguesa, compreendendo em que bases teóricas ou concepções se pautam seus proponentes; e analisar como essas concepções se articulam às propostas de trabalho com os gêneros literários pretendidos nessa pesquisa, de modo a verificar se essas propostas concebem um ensino de Língua Portuguesa voltado à perspectiva sociodiscursiva. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados se respaldam no embasamento de André (2001) diante das temáticas sobre educação, e Prodanov e Freitas (2013) que tratam sobre a natureza e finalidade da pesquisa, assim como sobre as classificações metodológicas da mesma. O enfoque é na análise documental de cunho descritivo e qualitativo sendo pautada na análise do livro didático de Língua Portuguesa da Geração ALPHA (2018), organizado pela SM Educação, sendo uma obra coletiva produzida por Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti e baseado no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), correspondente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. A pesquisa aponta que a unidade de análise contempla perspectivas sociodiscursivas no trabalho com a linguagem, fundamentada nas teorias bakhtinianas e em teóricos que se aproximam das mesmas, abordando a linguagem, o discurso e os gêneros discursivos em sua vertente social, histórica e vivenciadas significativamente nas interações efetivadas nos contextos das realizações linguísticas.

**Palavras-chave:** Gêneros discursivos. Livro didático. Ensino da Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

The language is an essential component for establishing communication, implying interactive processes and dialogic relationships that promote the exchange of messages, ideas, cultures and different social contexts. Thinking then about working with language in a socio-discursive perspective and working with discursive genres in the classroom, which constitutes the look at work with the Portuguese Language, this work is aimed at the final years of elementary school, specifically in what refers to the 7th grade classes of this type of education. In this sense, this research seeks to understand whether the work proposals with the literary genres, narrative poem and cordel, contained in the Didactic Book of the 7th year of Elementary School, contemplate a sociodiscursive perspective for the teaching of the Portuguese language, and also: identify what are the proposals and directions brought by the textbook regarding the teaching of the Portuguese language, understanding what theoretical bases or conceptions its proponents are guided by; and to analyze how these conceptions are articulated to the work proposals with the intended literary genres in this research, in order to verify if these proposals conceive a Portuguese language teaching focused on the socio-discursive perspective. To this end, the methodological procedures used are based on the foundation of André (2001) on the themes of education, and Prodanov and Freitas (2013) that deal with the nature and purpose of the research, as well as on its methodological classifications. The focus is on the documentary analysis of a descriptive and qualitative nature, based on the analysis of the Portuguese Language textbook of the ALPHA Generation (2018), organized by SM Educação, being a collective work produced by Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira and Greta Marchetti and based on in the National Book and Didactic Material Plan (PNLD), corresponding to the years 2020, 2021, 2022 and 2023. The research points out that the unit of analysis includes socio-discursive perspectives in working with language, based on Bakhtinian theories and on theorists who approach them, approaching language, discourse and discursive genres in their social, historical and significantly experienced aspects, in the interactions carried out in the contexts of linguistic achievements.

**Keywords:** Discursive genres. Textbook. Portuguese Language Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capas das obras didáticas da Geração Alpha .....	21
Figura 2- Sumário da unidade 6 .....	27
Figura 3- Distribuição do Guia Didático .....	62
Figura 4- Apresentação do Livro Didático .....	76
Figura 5- Códigos Alfanuméricos da BNCC .....	84
Figura 6- Página 194 do Livro Didático .....	87
Figura 7- Página 195 do Livro Didático .....	88
Figura 8- Página 196 do Livro Didático .....	89
Figura 9- Página 197 do Livro Didático .....	91
Figura 10- Página 198 do Livro Didático .....	93
Figura 11- Página 199 do Livro Didático .....	94
Figura 12- Página 200 do Livro Didático .....	96
Figura 13- Página 201 do Livro Didático .....	99
Figura 14- Página 202 do Livro Didático .....	100
Figura 15- Página 203 do Livro Didático .....	102
Figura 16- Página 204 do Livro Didático .....	105
Figura 17- Página 205 do Livro Didático .....	106
Figura 18- Página 206 do Livro Didático .....	109
Figura 19- Página 207 do Livro Didático .....	110
Figura 20- Página 208 do Livro Didático .....	111
Figura 21- Página 209 do Livro Didático .....	113
Figura 22- Página 210 do Livro Didático .....	116
Figura 23- Página 211 do Livro Didático .....	117
Figura 24- Página 212 do Livro Didático .....	119
Figura 25- Página 213 do Livro Didático .....	121
Figura 26- Página 214 do Livro Didático .....	123
Figura 27- Página 215 do Livro Didático .....	124
Figura 28- Página 216 do Livro Didático .....	126
Figura 29- Página 217 do Livro Didático .....	127
Figura 30- Página 218 do Livro Didático .....	130
Figura 31- Página 219 do Livro Didático .....	131
Figura 32- Página 220 do Livro Didático .....	132
Figura 33- Página 221 do Livro Didático .....	133
Figura 34- Página 222 do Livro Didático .....	136
Figura 35- Página 223 do Livro Didático .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções sobre poema no Livro Didático.....	16
Quadro 2- Produções sobre poema narrativo e cordel no Livro Didático.....	17
Quadro 3- Abertura da unidade.....	21
Quadro 4- Capítulos .....	22
Quadro 5- Gêneros presentes nas unidades do Livro Didático .....	25
Quadro 6- Critérios eliminatórios comuns.....	65
Quadro 7- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação .....	65
Quadro 8- Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.....	66
Quadro 9- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica .....	66
Quadro 10- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.....	67
Quadro 11- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.....	67
Quadro 12- Observância às regras ortográficas e gramaticais. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico. ....	67
.....	67
Quadro 13- Qualidade do texto e a adequação temática. ....	67
.....	67
Quadro 14- Critérios eliminatórios específicos .....	68
.....	68
Quadro 15- obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	68
Quadro 16- Elementos contidos no manual do professor.....	69
Quadro 17- Apresentação da unidade de análise.....	80
Quadro 18- Orientações didáticas e atividades complementares .....	81
Quadro 19- Categorias de análise.....	83
Quadro 20- Habilidades da BNCC da unidade 6 .....	85

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
2.1 Natureza da pesquisa.....	18
2.2 Tipo de pesquisa.....	19
2.3 Detalhamento da análise.....	20
<b>3 LINGUAGEM, DISCURSO E GÊNEROS DISCURSIVOS: TECENDO CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>29</b>
3.1 Perspectiva bakhtiniana de linguagem: alguns diálogos.....	30
3.2 Atividades discursivas: um breve diálogo sobre gênero.....	34
3.3 O poema narrativo, o texto de cordel e o ensino de literatura e língua portuguesa.....	44
3.4 Algumas abordagens acerca do poema narrativo e o texto de cordel.....	51
<b>4 BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO.....</b>	<b>58</b>
4.1 Surgimento do Programa Nacional do Livro e Material Didático.....	60
4.2 Obras Didáticas.....	63
4.3 Critérios de avaliação eliminatórios.....	64
4.4 Orientações ao professor (Manual do professor).....	69
4.5 Concepções de linguagem assumidas pelo PNLD e autores do Livro Didático.....	70
4.6 Conhecendo o livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa” e a unidade de análise.....	75
<b>5 ANÁLISE: TECENDO OBSERVAÇÕES E CONCLUSÕES SOBRE A UNIDADE DE ANÁLISE.....</b>	<b>83</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>143</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Quando a linguagem é analisada em uma perspectiva sociodiscursiva, abre-se um leque para o trabalho com o discurso que considera a língua em seus contextos e usos, tendo em vista que os sujeitos - seres de vontade - conforme Paro (2008), são historicamente constituídos, sendo a língua social e historicamente constituída também.

Assim, os gêneros discursivos – gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin para discussões em torno da língua enquanto elemento social e de construção do sujeito; gêneros textuais na concepção de Marcuschi no que se refere ao texto em discussão - se desdobram para uma formação crítica e reflexiva do sujeito, daquele que lê o mundo, desconstrói, reconstrói e reafirma saberes historicamente perpetuados.

Pensando nessa perspectiva voltamos o olhar para o trabalho com a Língua Portuguesa, como uma forma de não negligenciar a experiência com a língua, colocando os indivíduos em um papel que se percebe o eu, o outro e o nós, tanto na construção quanto na reafirmação de discursos dos sujeitos sociais e históricos.

Nesse sentido, esta pesquisa se debruça sobre o título “Poema narrativo e texto de cordel no livro didático: discussões em torno do ensino da língua portuguesa em uma perspectiva sociodiscursiva” focando na análise do livro didático que faz parte do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), correspondente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. O livro analisado é da coleção Geração ALPHA (2018), organizado pela editora SM Educação, sendo uma obra coletiva produzida por Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti.

Nesta pesquisa buscamos esclarecer o seguinte questionamento: uma vez que os autores do Livro Didático assumem na coleção uma perspectiva de linguagem sociodiscursiva, as propostas contidas no livro didático para o trabalho com os gêneros textuais literários poema narrativo e texto de cordel, no 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam, de fato, essa perspectiva sociodiscursiva para o ensino da Língua Portuguesa?

Entendemos, com base nos teóricos que nos sustentam que:

- O ensino da Língua Portuguesa tem de se respaldar numa perspectiva sociodiscursiva, especialmente nas turmas do Ensino Fundamental, as quais ainda estão em processo de desenvolvimento da sua escrita e das habilidades linguísticas que envolvem a língua;
- As atividades, se forem fragmentadas e organizadas “em blocos”, não contemplarão essa perspectiva;
- O ensino da gramática, mesmo que exija a compreensão de regras e de estruturas fixas da língua, precisa atender a sociodiscursividade, pois compreendemos que a língua só se efetiva quando tem uma função social determinada;
- É possível ensinar a língua pela literatura, ao ter gêneros que atendem as demandas sociais e representam a cultura de dados grupos, incluindo-os nesse ensino.

Com base nessas hipóteses, propomos categorias que pudessem organizar os dados coletados no livro didático e nos auxiliassem nas suas respectivas análises:

1. Perspectivas de ensino da Língua Portuguesa;
2. Perspectivas de ensino de literatura;
3. Atividades propostas de Língua Portuguesa;
4. Atividades propostas de literatura;
5. Textos literários em discussão.

Pautando-se nos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente no que tange as perspectivas de ensino da Língua Portuguesa, é notório que no decorrer desta modalidade de ensino, os alunos tenham a possibilidade de reforçar sua percepção quanto aos elementos que atuam sobre sua formação pessoal e coletiva, identificando sua própria linguagem e formas de expressão e modificando-as em processos interativos com aqueles que estão ao seu redor.

Assimilar o processo de solidificação de identidades e a construção do conhecimento pela mediação da linguagem proporciona ir ao encontro das dimensões linguísticas e discursivas a que os falantes estão expostos. Assim, a utilização da linguagem permeia vários aspectos, os quais se inserem nos contextos e funções sociais que são atualmente considerados como base de formação dos indivíduos quando se considera as intersecções concebidas entre escola e sociedade.



Considerando que cada indivíduo possui uma linguagem concebida e advinda de suas interações sociais, torna-se vez mais significativo desenvolver um trabalho com a linguagem que alcance as diversas realidades sociais e para que o ensino-aprendizagem faça sentido.

Atualmente, o maior enfoque que se tem dado ao trabalho com a Língua Portuguesa é no desenvolvimento de atividades que permeiem as experiências que os alunos possuem fora do espaço escolar, colocando em prática a utilização de textos que circulam socialmente, incluindo-se em práticas de letramento reforçadas através de gêneros textuais como forma de aceitação das experiências constituídas no âmbito social.

E neste sentido, essa pesquisa busca compreender se as propostas de trabalho com os gêneros textuais literários poema narrativo e cordel, contidas no Livro Didático do 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da língua portuguesa. E ainda:

- Identificar quais são as propostas e os direcionamentos trazidos pelo livro didático no que tange o ensino da Língua Portuguesa, compreendendo em que bases teóricas ou concepções se pautam seus proponentes;
- Analisar como essas concepções se articulam às propostas de trabalho com os gêneros literários pretendidos nessa pesquisa, de modo a verificar se essas propostas concebem um ensino de Língua Portuguesa voltado à perspectiva sociodiscursiva.

Tendo como base todos os estudos que já foram e vem sendo realizados em torno da linguagem, pode-se dizer que hoje, pensar a língua apenas como algo estático não é mais uma opção viável. Por conseguinte, é preponderante tratar de assuntos atinentes à linguagem no livro didático, pois ele se constitui como um norte ao trabalho docente, sendo também, material de estudos dos alunos.

Orlandi (2020), indo ao encontro dos pensamentos de Bakhtin, reafirma a relação com a língua, seus contextos e a construção de sentidos, apontando que “O texto é texto porque significa [...] então para a análise de discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”. (ORLANDI, 2020, p. 67).

As relações com o mundo e as leituras que se faz dele são possibilitadas através das vivências e das ideologias que constituem os sujeitos. Para Orlandi

(2020, p. 45) “[...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia.”

Partindo deste princípio, cada indivíduo apresenta uma forma de ver o mundo que reflete traços da formação de sua identidade e continua em atividade, em movimento e em transformação.

Assim, se justifica a análise documental do Livro Didático tendo como foco descrever seus posicionamentos diante da concepção de ensino da língua e nas propostas com os gêneros textuais poema narrativo e cordel.

Desenvolvemos nessa pesquisa discussões sobre as seções que contituem nossa base para a análise. Temos a seção 2 que se trata das bases metodológicas que estão subsidiando a análise; a seção 3 que aborda a linguagem em uma perspectiva sociodiscursiva, os gêneros discursivos, e o poema narrativo e o texto de cordel; a seção 4 sobre o livro didático, o Programa Nacional do Livro e Material Didático, os critérios de seleção das obras didáticas e a apresentação da unidade de análise; a seção 5 com a análise da unidade 6 do Livro Didático Geração Alpha; a seção 6 destinada às considerações finais e a seção 7 com as referências utilizadas para a composição deste texto.

## 2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

As investigações relacionadas à educação apresentam uma certa preocupação segundo André (2001) diante dos procedimentos metodológicos, tendo em vista que, por um longo período os métodos voltavam-se para características quantitativas de cunho positivistas que, não abarcavam as propostas das Ciências Humanas e Sociais.

Para que não se perca o rigor metodológico das pesquisas de cunho científico, trataremos aqui, de procedimentos metodológicos no embasamento de André (2001) diante das temáticas sobre educação e Prodanov e Freitas (2013) que tratam sobre a natureza e finalidade da pesquisa, assim como sobre as classificações metodológicas da mesma.

Neste sentido, tomando a pesquisa como processo de produção do conhecimento com a finalidade de solucionar problemas dúvidas e para ela ser considerada científica, esta deve ocorrer com a utilização de procedimentos científicos, baseando em um estudo planejado e sistematizado para que possa concorrer para uma maior precisão teórica na explicação dos fenômenos.

Antes de delimitarmos sobre a pesquisa e seu percurso metodológico, acreditamos ser importante situar sobre as produções já realizadas – observadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - acerca das temáticas: poema/poesia no livro didático; cordel e língua portuguesa; e cordel/poema narrativo no livro didático. Através das verificações pautadas referentes à Língua Portuguesa, evidenciamos uma escassez de pesquisas que tratam do gênero cordel/poema narrativo no livro didático.

Ao consultarmos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no que tange à temática poema/poesia no Livro Didático, encontramos as seguintes produções:

A poesia nos livros didáticos: contribuição para um projeto educativo emancipatório Autor/a: Senna, Miguel Angelo Braga Ano: 2014
---

Leitura literária: um estudo de propostas de leitura de poesia em livros didáticos Autor/a: Gonçalves, Maria de Lourdes Bacicheti Ano: 2009
---

Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva Autor/a: Padilha, Simone de Jesus Ano: 2005
--

A didatização do gênero discursivo poema: uma análise enunciativo-discursiva bakhtiniana Autor/a: Erdej, Leni Dias de Sousa Ano: 2014
A poesia como forma de (se) dizer: representações em livros didáticos e no discurso de estudantes e sujeitos não-escolarizados Autor/a: Rodrigues, Telma Rubiane Ano: 2004
Um olhar dialógico para o ensino da compreensão leitora de poesia lírica no livro didático do ensino médio Autor/a: Ramos, Helio Castelo Branco Ano: 2013

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Biblioteca Nacional de teses e dissertações.

Destacando dois autores, diante de suas exposições sobre o trabalho com os gêneros poéticos no livro didático, temos as seguintes informações: Padilha (2005) aponta que, os livros analisados, em suas propostas de atividades, não consideram a dimensão enunciativo-discursiva no trabalho com os textos poéticos e Senna (2014) reforça que há um pobre ou inexistente aprofundamento sobre o sentido dos textos poéticos, apresentados de forma desarticulada e fragmentada nas obras didáticas. São pontos para nos atentarmos diante das análises que estamos realizando.

Conferindo sobre a temática gênero cordel ou poemas narrativos em Língua Portuguesa, verificamos as seguintes produções:

O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário por: Cavalcante, Manoel Cleriston Luna Instituição de Defesa: (2019)
O cordel na sala de aula: uma proposta para o letramento literário por: Cavalcante, Manoel Cleriston Luna Instituição de Defesa: (2019)
O cordel em sala de aula: contribuição ao ensino de língua portuguesa por: Spadafora, Sheila Aparecida de Moraes Ibiapino Instituição de Defesa: (2010)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Biblioteca Nacional de teses e dissertações.

Sobre o trabalho com o gênero cordel em livros didáticos que envolvem a nossa pesquisa, encontramos uma única produção, sendo ela: “Perspectivas da literatura de cordel no Ensino Fundamental II” da autora Morgana Ribeiro dos Santos (2018), que em sua produção investigou sobre como a literatura de cordel tem sido apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, considerando os estudos semióticos, semânticos e dialógicos à luz da Estilística. Conforme Santos (2018)

As propostas de leitura dos cordéis se concentram na análise dos substantivos e adjetivos/locuções adjetivas, destacando o valor dessas classes de palavras na arquitetura sógnica dos textos, e ressaltam as relações de sentido que podem ser estabelecidas com outros textos, de modo a enriquecer a habilidade leitora dos alunos e aproveitar seus

conhecimentos prévios. Esta tese defende o estudo da literatura de cordel nas escolas, a fim de possibilitar aos estudantes o conhecimento dessa poética popular e fortalecer o vínculo dos educandos com a cultura genuína do Brasil (SANTOS, 2018, s/p).

Vistas as produções que contemplam os gêneros poéticos, apontamos os aspectos metodológicos desta produção. Assim, no intuito de investigar se as propostas de trabalho com os gêneros textuais literários poema narrativo e cordel, contidas no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da Língua Portuguesa, é que se define o caminho metodológico desta pesquisa.

A investigação apoia-se em uma abordagem de tipo qualitativa – na perspectiva de ser uma produção não quantificável, que é a abordagem mais viável para os estudos da linguagem e educação - caracterizando-se em uma perspectiva documental, com análise descritiva – com foco no estudo do livro didático.

Com base nesta natureza, procuramos atingir os seguintes objetivos:

- identificar quais são as propostas e os direcionamentos trazidos pelo livro didático no que tange o ensino da Língua Portuguesa, compreendendo em que bases teóricas ou concepções se pautam seus proponentes;
- analisar como essas concepções se articulam às propostas de trabalho com os gêneros literários pretendidos nessa pesquisa, de modo a verificar se essas propostas concebem um ensino de Língua Portuguesa voltado à perspectiva sociodiscursiva.

## **2.1 Natureza da pesquisa**

Considerando que a pesquisa desenvolvida tem como foco documentos de ordem pública podemos qualificar, diante de sua natureza, uma abordagem documental e descritiva. O documento analisado foi o livro didático do ano de 2020, do componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, avaliado pelo Ministério da Educação e que integra o Programa Nacional do livro e do material didático.

Com base em Prodanov e Freitas (2013, p. 56) documento é

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Como o estudo parte da observação, leitura e reflexão crítica dos documentos citados anteriormente, temos os elementos fundamentados nesta pesquisa científica. Para tanto, utilizamos da fonte primária e escrita no que se refere à análise documental. Com relação a fonte de pesquisa, esclarecemos que:

Nessa tipologia de pesquisa, os documentos são classificados em dois tipos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Gil (2008) define os documentos de primeira mão como os que não receberam qualquer tratamento analítico, como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. Os documentos de segunda mão são os que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 56)

O documento aqui referido para a análise, não recebeu tratamento analítico sendo, nesta pesquisa proposta, utilizado para compreender o tratamento dado à linguagem em uma perspectiva sociodiscursiva.

Todo método desenvolvido com base no rigor científico tem como foco a investigação de problemas e a fomentação de conhecimentos que auxiliem em determinada área do conhecimento. Neste sentido, a análise documental pautada na descrição busca ser um instrumento epistemológico, auxiliando em investigações que culminam na construção e reformulação dos conhecimentos.

## **2.2 Tipo de pesquisa**

Esta pesquisa se enquadra nas abordagens qualitativas, no sentido de que, o conhecimento a ser produzido por ela, ou as futuras contribuições possibilitadas, não possuem um caráter quantificável, de mensuração.

Mesmo que a pesquisa esteja voltada para a natureza documental, temos que estar cientes que, de forma implícita, as investigações em torno da linguagem pautam-se em constituintes sociais, que exploram a educação em sua complexidade e em seu caráter social.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70) na abordagem qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Quando abordamos a descrição ao tratar da natureza da pesquisa documental, nas pesquisas de cunho qualitativo, as descrições ganham uma ampla utilização. E neste viés, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) evidenciam que

Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70)

As metodologias das pesquisas são estabelecidas pela própria dimensão do tema, neste sentido, ao procurar realizar abordagens de relações sociodiscursivas em um documento é válido lembrar que o próprio discurso – considerando os aspectos sociais, culturais e históricos – é carregado de valores e significados, assim como as proposições qualitativas.

A indicação desta metodologia de abordagem qualitativa, também advém das próprias posições teóricas dos autores utilizados para a fundamentação dos capítulos, tais posições partem de um olhar menos objetivo do sujeito, bem como da realidade que circunda estes.

Sob esta ótica, a pesquisa situa-se conforme as proposições de André (2001) ao apontar as pesquisas educacionais pautadas na abordagem qualitativa para a compreensão do fenômeno, já que a própria educação e o trabalho com a linguagem lidam com diversas subjetividades. Então, é preciso enxergá-las e, simultaneamente, “olhar de fora” para não haver influência do pesquisador.

### **2.3 Detalhamento da análise**

Já especificados o objeto de análise e o documento que subsidia esta pesquisa, enfocamos na unidade 6 do livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental – que trata do poema narrativo e cordel -, tendo em vista as propostas

de trabalho com a linguagem observadas nesta unidade, considerando todos os eixos de trabalho com a Língua Portuguesa: leitura, análise e produção textual.

O livro didático faz parte do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) correspondente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. O livro em questão é da Geração ALPHA (2018), organizado pela SM Educação, sendo uma obra coletiva produzida por Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti e se dirige aos alunos da última etapa do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano -.

Vejamos abaixo, para melhor identificação, a imagem referente a coleção elaborada pela editora SM Educação e ao lado o livro escolhido para o desenvolvimento da pesquisa:



Fonte: Disponível em: <https://pnld2020.smeducacao.com.br/colecoes>

Partimos da análise do manual do professor devido o livro também apresentar uma espécie de orientativo para o trabalho com a Língua Portuguesa e em específico, os gêneros discursivos. Ao tratarmos da unidade 6 do livro didático, precisamos deixar exposto como esta unidade é apresentada, assim como é distribuída a estrutura do livro didático em relação ao trabalho com a língua no decorrer dos capítulos.

Tendo como base a apresentação estrutural realizada por Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. XIX, XX), como se apresenta no livro didático, elaboramos o quadro a seguir onde é visualizado a abertura da unidade, os capítulos e o fechamento da unidade. Observemos:

<b>ABERTURA DA UNIDADE</b>
A primeira página da unidade traz um pequeno texto introdutório e a indicação



dos capítulos que a compõem. Em *Primeiras ideias*, há perguntas para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos que serão apresentados na unidade. A seguir, a dupla de páginas apresenta uma imagem para atrair a atenção dos alunos e instiga-los a refletir sobre o tema da unidade. As questões da seção *Leitura da imagem* incentivam os alunos a explorar a imagem. Depois, a **questão de valor** promove uma reflexão inicial sobre um dos valores abordados na unidade.

No conjunto, as páginas de abertura servem como um “aquecimento” para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a se aproximar do tema e dos conteúdos da unidade.

### **Questão e boxe Valor**

O trabalho voltado à formação em valores ocorre em momentos específicos ao longo das unidades: na questão de valor de abertura, nos boxes de valor da seção *Texto em estudo* e na questão de valor da seção *Atividades integradas*. Esta última retoma o valor discutido no início da unidade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. XIX, XX)

Cada unidade do livro didático, sem exceção, apresenta os itens observados no tópico *Abertura da unidade*. Em relação aos capítulos, eles também recorrem a uma distribuição que contempla os itens assim nomeados: texto; texto em estudo; uma coisa puxa a outra; língua em estudo; atividades; a língua na real; escrita em pauta; e agora é com você. Vejamos cada um desses itens:

<b>CAPÍTULOS</b>
<b><i>TEXTO</i></b>
<p>Todos os capítulos da coleção partem de um texto de leitura para o trabalho desenvolvido nas seções. Após o título do capítulo, o boxe <i>O que vem a seguir</i> apresenta brevemente o que será lido, trazendo algumas informações sobre a autoria e/ou sobre o contexto de publicação do texto. Ao final do boxe, é feita uma pergunta de levantamento de hipótese que será retomada na seção <i>Texto em estudo</i>. Após o texto, pode aparecer um boxe de ampliação com mais informações sobre o autor ou o veículo onde o texto foi publicado.</p>
<b><i>TEXTO EM ESTUDO</i></b>
<p>Dedicada a desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, a seção apresenta uma série de atividades que propiciam a compreensão e a interpretação</p>

do texto lido e o estudo do(s) gênero(s) da unidade. O boxe *Anote aí!* ajuda a sistematizar os conceitos estudados pelos alunos. *Texto em estudo* apresenta as subseções a seguir:

**Para entender o texto:** Aborda as informações explícitas e implícitas do texto, as características da construção do gênero, seus elementos estruturais, intencionalidade, etc.

**O contexto de produção:** Trata das condições de produção do texto, de circulação e de sua recepção, relacionando-as ao suporte, à função social do gênero e ao público leitor.

**A linguagem do texto:** Destaca os recursos linguísticos e gramaticais usados para criar efeitos de sentido e caracterizar um estilo ou tipo de linguagem.

**Comparação entre os textos:** Presente no capítulo 2 de cada unidade, relaciona os textos de leitura estudados nos capítulos.

### **UMA COISA PUXA OUTRA**

A seção *Uma coisa puxa outra* apresenta textos de diversos gêneros e de outras linguagens com o objetivo de estabelecer um diálogo com a leitura principal do primeiro capítulo, por meio de uma ligação temática, visual ou de gênero.

As atividades desta seção procuram envolver os alunos e desenvolver neles, a capacidade de leitura de diferentes textos, estabelecendo relações entre eles. Além disso, os textos apresentados na seção possibilitam a ampliação do repertório cultural dos alunos, auxiliando também na apreciação estética de produções artísticas.

### **LÍNGUA EM ESTUDO**

A seção *Língua em estudo* propõe um tratamento reflexivo na apresentação dos conhecimentos linguísticos e gramaticais. Introduce a reflexão sobre determinado conteúdo gramatical com base em um trecho do texto principal do capítulo ou de um texto de um mesmo gênero em estudo. Os organizadores gráficos e o boxe *Anote aí!* ajudam a sistematizar os conceitos apresentados.

### **ATIVIDADES**

Esta seção propõe atividades de sistematização dos conhecimentos linguísticos por meio de gêneros textuais variados e oportuniza um momento de avaliação reguladora dos alunos.

### **A LINGUA NA REAL**

A seção *A língua na real* propõe a apresentação dos conceitos gramaticais estudados no capítulo em diferentes situações de uso. Ao abordar esses conteúdos em uma perspectiva semântico-discursiva, promove a ampliação da reflexão dos conceitos estudados.

### **ESCRITA EM PAUTA**

A seção *Escrita em pauta* aborda questões de ortografia, acentuação e pontuação, propondo atividades de sistematização. Essa seção aparece somente no capítulo 2 de cada unidade.

#### **Etc. e tal**

Boxe especial que traz informações curiosas relacionadas à língua portuguesa. Aparece sempre no final da seção *Escrita em pauta*.

### **AGORA É COM VOCÊ**

A seção *Agora é com você!* propõe a produção de gêneros escritos, orais e multimodais. As produções estão subdivididas em: **Proposta** (contextualização do que os alunos vão produzir, incluindo gênero, público, objetivo e circulação); **Planejamento e elaboração do texto** (etapas numeradas que orientam a produção); **Avaliação e reescrita do texto** (perguntas que auxiliam na avaliação da produção escrita ou multimodal); e **Circulação** (orientações para publicação de gêneros escritos e multimodais e para a circulação de gêneros orais). Algumas seções trazem infográficos e boxes que auxiliam os alunos em suas produções. O boxe *Linguagem do seu texto* retoma conhecimentos linguísticos estudados e o boxe *Múltiplas linguagens* incentiva a análise de gêneros que circulam na sociedade para identificação de elementos próprios da oralidade, incentivando a utilização desses elementos nas produções orais dos alunos.

### **FECHAMENTO DA UNIDADE**

### **INVESTIGAR**

A seção *investigar* propõe atividades de caráter investigativo, voltadas à aplicação de métodos de pesquisa de forma organizada e orientada, incluindo estudos com bibliografia, entrevista, etc. Ela é proposta duas vezes por volume e está estruturada da seguinte forma: **Para começar** (contextualização e apresentação da proposta, com a delimitação da questão a ser investigada, o procedimento de pesquisa, os instrumentos de coleta e o material a ser utilizado na

atividade); **Procedimentos** (etapas numeradas com o passo a passo de execução de cada parte da pesquisa); **Questões para discussão** (perguntas para estimular um debate sobre a realização do trabalho e os resultados obtidos); e **Comunicação dos resultados** (etapa de divulgação e compartilhamento do conhecimento produzido).

### **ATIVIDADES INTEGRADAS**

Ao final de cada unidade, a seção *Atividades integradas* retoma e integra conteúdos estudados nos capítulos. Um exemplar de um dos gêneros estudados na unidade serve de base para o trabalho. Após a leitura, as atividades retomam conteúdos essenciais do gênero e de conhecimentos linguísticos trabalhados na unidade. A última questão recupera a discussão sobre um valor, realizada no início da unidade.

### **IDEIAS EM CONSTRUÇÃO**

A seção apresenta questões que retomam o(s) gênero(s) estudado(s) na unidade e os conhecimentos linguísticos nela abordados, dando a oportunidade de os alunos fazerem uma autoavaliação, verificando os conteúdos que foram apreendidos e os que precisam ser retomados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. XX, XXI).

Em relação à distribuição dos capítulos referentes ao livro do 7º ano do Ensino Fundamental, estes são assim distribuídos no sumário (lembrando que na tabela a seguir colocamos apenas os gêneros que compõem o livro didático, pois nosso foco é voltado à unidade em análise).

É importante lembrar que cada uma das unidades com seus respectivos gêneros, expostos abaixo, possuem os elementos apresentados no quadro anterior, ou seja: texto; texto em estudo; uma coisa puxa a outra; língua em estudo; atividades; a língua na real; escrita em pauta; e agora é com você.

UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3
Conto e texto dramático	Mito e lenda	Crônica
UNIDADE 4	UNIDADE 5	UNIDADE 6
Reportagem	infográfico	Poema Narrativo e cordel
UNIDADE 7	UNIDADE 8	
Carta do leitor e carta de reclamação	Artigo de opinião	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 7, 8).

Interessante é observar que, quando tratamos da questão desta pesquisa - “as propostas contidas no livro didático para o trabalho com os gêneros textuais literários, poema narrativo e texto de cordel, no 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da Língua Portuguesa?” tomar conhecimento da forma com que é estruturado cada capítulo é importante para a construção e observação dos dados da análise.

Quando enfocamos na problemática dessa pesquisa tomamos como base a análise enunciativo discursiva do gênero, nos resguardando em Bakhtin e em suas teorias acerca da linguagem em seu viés social. Isto significa dizer que, o trato, o olhar lançado sobre os gêneros que aqui analisamos (poema narrativo e o texto de cordel) terá como base a observação de como ele é trabalhado também tendo como foco a tríade de sua composição, ou seja, aquilo que caracteriza um gênero discursivo.

Mais adiante, nas seções teóricas exploramos as definições de gênero e seus elementos (estilo, conteúdo temático e construção composicional), e estes elementos, se esmiuçados no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, abrem o caminho para que a linguagem seja observada em sua vertente social.

E podemos considerar isto até porque, é na interação com o outro por meio da linguagem que utilizamos os gêneros, que, para Bakhtin, são formas relativamente estáveis de enunciados e estes só existem quando a palavra ganha carga de sentido e provoca uma atividade responsiva.

Assim, podemos dizer que “[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados. (BAKHTIN, 2011, p. 264)”. Ao trabalharmos a língua enquanto enunciado em sala de aula estamos dando abertura para contemplar a perspectiva sociodiscursiva.

Então, é pertinente notar que no quadro apresentado sobre os capítulos do livro didático, há referências das seguintes palavras: estilo, estrutura, tema (o que nos leva a pensar nos gêneros discursivos de Bakhtin) e estes são elementos que observamos também para analisar os gêneros poema narrativo e texto de cordel quando tratamos da abordagem sociodiscursiva.

Na apresentação do quadro anterior foi possível ter uma visão de como é construído cada capítulo, inclusive, a unidade 6 aqui analisada, tendo em vista que cada unidade contempla a mesma descrição apontada no quadro. Para melhor

visualização e compreensão da nossa análise, trazemos a seguir, de forma objetiva, o que é trabalhado na unidade 6 do livro didático, pois ela é apresentada na seção destinada à análise.

Vejamos a seguir:

6 Unidade	
<b>POEMA NARRATIVO E CORDEL</b> ..... 191	
<b>1. Era uma vez um poema</b>	<b>194</b>
• Texto: "Eros e Psique", de Fernando Pessoa	194
• Texto em estudo	196
• Uma coisa puxa outra: Releituras do mito	198
• Língua em estudo: Sujeito simples, composto e desinencial	200
• Atividades	202
• A língua na real: Marcadores temporais no poema narrativo	203
• Agora é com você!: Escrita de poema narrativo	204
<b>2. Versos no varal</b>	<b>206</b>
• Texto: "O boi zebu e as formigas", de Patativa do Assaré	206
• Texto em estudo	209
• Língua em estudo: Sujeito indeterminado e oração sem sujeito	212
• Atividades	214
• A língua na real: Ortografia e efeito expressivo	215
• Escrita em pauta: Emprego do c, ç, s e ss	216
• Agora é com você!: Escrita e declamação de cordel	218
<b>ATIVIDADES INTEGRADAS:</b> "Doença", de Mia Couto	<b>222</b>
<b>IDEIAS EM CONSTRUÇÃO</b>	<b>224</b>

Disponível em: Costa, Cibele Lopresti. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. 2.ed.* – São Paulo: Edições SM, 2018, s/p.

Como podemos observar, este sumário é um orientativo ao trabalho do professor. Nele é colocado separadamente o que deve ser trabalhado: o conteúdo, objetos de conhecimento, assim como as habilidades a serem desenvolvidas em relação aos conteúdos.

O sumário e suas referentes páginas, textos, o trabalho com a língua, incluindo a parte gramatical são apresentados na seção de análise nessa dissertação. Como abordamos aqui sobre a análise, é pertinente destacar que, esta

teve como base todo o estudo teórico que contemplam os pressupostos de Bakhtin e como tratar os dois gêneros mencionados, com foco no olhar acerca dos enunciados, estilo, conteúdo temático e construção composicional para observamos se no trato com esses conteúdos há abordagens sociodiscursivas.

Exposto sobre a análise – a qual apresenta-se mais descritiva na seção destinada a ela – passaremos para conhecimento dos aportes teóricos que subsidiam esta pesquisa. Apresentamos a seguir, concepções de linguagem, discurso, gêneros de acordo com teóricos que apontam para a linguagem em uma perspectiva social.

### 3 LINGUAGEM, DISCURSO E GÊNEROS DISCURSIVOS: TECENDO CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Somos reflexos do outro. De suas palavras, ideologias, intencionalidades. É o que constitui o desvio de nossa posição somente biológica de linguagem e pensamento. Tecemos discursos e sentidos, assim como tecem a manhã os galos do poema de João Cabral de Melo Neto.

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito de um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos...

*João Cabral de Melo Neto "Tecendo a Manhã"  
 (In: A educação pela pedra)*

Precisamos da interação. Lançar nossa linguagem ao outro e construir sentidos nos contextos que as interações acontecem. Marcamos nosso discurso, como se fôssemos desse galo, que apanha o grito do outro e o lança à frente. E mesmo apanhando as palavras no mundo, as ressignificamos, elaborando e atribuindo novos sentidos, nos diferenciando dos demais seres, que instintivamente, constroem suas ações. É como pontua Brandão (2007):

[...] em todos os outros seres vivos podemos supor que existem formas de consciência reflexa da relação entre o ser e seu mundo. Eles sentem, eles percebem, eles lembram, eles sabem, eles agem. Nós também. Mas nós tivemos que aprender a entrelaçar cada uma dessas coisas com todas as outras. (BRANDÃO, 2007, p. 18).

E assim somos nós. Aprendizes constantes que entrelaçam sentimentos, percepções, lembranças e ações que se ressignificam nas relações que temos com o eu e o mundo, e com outro e seu mundo.

Expressamo-nos, dialogamo-nos com o outro e por ele perpassamos a todo momento por sermos sujeitos sociais. Aprendemos a falar, a utilizar as múltiplas linguagens que não é propriedade de apenas um ser. "Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo (Orlandi, 2020, p. 33)". Exteriorizamos as palavras graças a palavra do outro. Palavras que



ouvimos e internalizamos, até o momento de elas saltarem e irem para o mundo, repletas de sentidos e ideologias que as constituem.

É por sermos estes sujeitos sociais e históricos, que pela linguagem nos fazemos ponto de partida e chegada, num círculo de relações dialógicas constantes. É neste sentido, que traçamos as abordagens teóricas que tomam a língua em sua perspectiva social, apresentadas nessa seção, coadunando com as concepções bakhtinianas e de seus debatedores.

Assim, buscamos pontuar a linguagem, o discurso e os gêneros discursivos baseados em teóricos que consideram estes elementos em sua vertente social, histórica e vivenciadas significativamente nas interações efetivadas nos contextos das realizações linguísticas.

Pela aproximação teórica, utilizamos aqueles que pensam a linguagem, o discurso e gêneros discursivos, a partir da perspectiva bakhtiniana, em uma abordagem sócio-histórica e dialógica destes elementos. Para tanto, dentre os teóricos que tratam da temática utilizaremos Maurizio Gnerre (2009), Fiorin (2008) Marcuschi (2008), Orlandi (2020), Brait (2018) e outros apresentados no decorrer das seções.

### **3.1 Perspectiva bakhtiniana de linguagem: alguns diálogos**

Antes de adentrarmos as especificações acerca da linguagem em uma abordagem sociodiscursiva, nos ateremos brevemente a explicitar as circunstâncias pelas quais nos voltamos para a concepção de língua como fenômeno social. Não nos delimitamos aqui sobre as proposições Saussurianas, contudo, uma breve explanação sobre as bases linguísticas nos encaminha para pensar a língua em uma abordagem sociodiscursiva.

Conforme Marcuschi (2008), no contexto do século XIX, surgiu a linguística histórica, que se concentrava nas leis que geriram o uso da Língua. Subsequente a isto, gestam-se os estudos linguísticos de base estruturalista que marcaram o século XX, com os pressupostos saussurianos acerca da língua e suas funcionalidades.

Saussure pensava a língua como fenômeno social, mas diferentemente dos sociolinguistas, “interessava-lhe apenas o sistema e a forma e não os aspectos de

sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 27).

Para Bakhtin (2006), Saussure se encaixava nas correntes linguísticas do objetivismo abstrato e “o sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (p. 97).”

Pensar a língua em um viés estruturalista e positivista, neste sentido, seria o mesmo que romper com o sujeito, a sua historicidade, ideologias e discursos. Assim, lançar nosso olhar para a língua e a linguagem tendo como base o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista – com vertentes linguísticas baseadas na expressão psíquica -, nos levariam a considerar uma enunciação monológica e não de natureza social.

A língua, na perspectiva bakhtiniana não é um objeto em si mesmo que toma distância dos textos que circulam socialmente e nem somente um canal de comunicação que se pauta nas funções da linguagem, e que, no entanto, “[...] os aspectos sociodiscursivos, tais como os históricos, ideológicos, e dialógicos, intrinsecamente ligados à composição da mensagem/enunciado e aos participantes da relação discursiva não foram contemplados e nem discutidos em sua teoria”. (RODRIGUES, 2014, p. 88).

Não é proposto aqui diminuir a importância das teorias desenvolvidas e tão disseminadas no âmbito linguístico e semiótico, mas apontar para a abordagem em que melhor se possa tratar a linguagem na perspectiva sociolinguística. É por buscarmos uma abordagem que reflete a linguagem em seus eventos sociais, enunciativos e ideológicos, que particularizamos as teorias de Bakhtin.

Assim como Marcuschi (2008, p. 31) o que buscamos não são rupturas com a linguística em seu cunho estrutural, “não se trata de recusar a forma e dar um privilégio à função, à ação, ao social e ao histórico, mas de harmonizá-los”.

O domínio da linguagem é fundamental para que o indivíduo tenha participação significativa na sociedade. A própria linguagem provém de situações de interação entre os seres humanos que não são neutros ideologicamente, lançando linguagens que também não possuem neutralidade ideológica. Segundo Orlandi (2020, p. 44) “[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”.

Assim sendo, a formulação de sentidos possibilitados pelas atividades linguísticas possui vieses ideológicos que fazem parte das relações discursivas, assim como de toda constituição dos sujeitos. É nesta perspectiva que Orlandi (2020) expõe acerca do sentido:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2020, p. 45)

Os sujeitos, assim, são seres ideológicos, sociais, que transpõem para a língua, suas experiências, possibilitando o surgimento de inúmeros sentidos que reafirmam o entendimento de que a língua não é imutável.

É o que torna a visão apenas estruturalista e funcionalista da língua como não sendo tão viáveis na explicação e entendimento dos eventos sociolinguísticos, pois conforme Volóchinov (2018) “A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas, etc. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106)”. Neste sentido, somos formados pelos processos, frutos das relações sociais, de forma que mesmo quando utilizamos a linguagem de maneira individual, ela continua sendo coletiva.

Nesta ótica, Bakhtin (2006) apresenta considerações importantes para o entendimento da linguagem em uma abordagem sociointeracionista, apontando que “Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140)”. A língua está em constante processo. Na perspectiva Bakhtiniana, esta visão se exemplifica da seguinte maneira:

[...] se considerarmos a consciência individual subjetiva como oposta à língua enquanto um sistema de normas indiscutíveis, se olharmos para a língua de modo verdadeiramente objetivo, à distância, por assim dizer, mais precisamente posicionando-se sobre a língua, não encontraremos nenhum sistema imóvel de normas idênticas entre si. Ao contrário, veremos um processo ininterrupto de formação de normas linguísticas. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 174).

E por esse motivo a língua, em seus usos sociais, em passos longínquos, se distancia da noção de língua como um sistema abstrato de normas instituídas pela gramática. É nos contextos comunicativos que acontecem as práticas linguísticas que os sujeitos têm a consciência e o uso real de sua linguagem.

Deste modo, a linguagem, na base sociodiscursiva, se solidifica em fatos linguísticos que não são inerentes. É preciso que eles sejam considerados em seu processo de transformação. Conseqüentemente, “A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e seu ensino (BAKHTIN, 2006, p. 110)”.

A consciência da linguagem, que não se mede pelo ponto de vista do objetivismo abstrato ou pelo objetivismo individualista que decorrem de uma corrente regulada pelo estruturalismo linguístico, está amparada expressamente no processo interativo onde a palavra ganha novos atributos. Especificamente, Bakhtin (2006, p. 115) salienta as faces da palavra que tanto precede, quanto se dirige ao outro.

Além das interpretações de Bakhtin sobre a linguagem é tomado também como ponto de partida os vieses do psicologismo linguístico vygotskyano que trata das manifestações linguísticas observadas desde a infância e apresentadas em seu livro “Linguagem e pensamento”.

As formulações acerca da linguagem retomam contribuições em que, tanto o âmbito filosófico bakhtiniano quanto o psicológico vygotskyano ultrapassam os postulados de uma imanência linguística biologicamente determinada. Para ambos os teóricos, a língua está envolvida em duas partes, uma cultural e outra social. Desta forma, até mesmo a natureza das operações mentais que são partes dos postulados de Vygotsky está envolta na linguagem e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Conseqüentemente, na orientação de Volóchinov (2018, p. 218-219) “A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva [...]”.

É nesta interação entre os sujeitos que se constituem os discursos. Interação esta mediada por enunciados que dão um significado real, ou seja, sentido para as palavras. Neste sentido,

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva

peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2011, P. 274-275).

Por isso, o discurso se inscreve em toda forma de enunciação, o que acarreta dizer que todo enunciado, para o ser, precisa estar envolto em uma atividade responsiva. Sempre que usamos as palavras com o outro para além do sentido dicionarizado, estamos utilizando enunciados que se envolvem nas relações estabelecidas pelos sujeitos na comunicação.

Nossas comunicações, portanto, são mediadas por limites (aqui no sentido de acabamento), elementos estruturais, composicionais, estilísticos e outros que dão forma, moldam ou fazem surgir novas formas de interação com a língua. Pautamos nessa interação que faz-nos apropriar e elaborar novas atividades discursivas, a saber, novos enunciados, novos gêneros, discutidos na próxima subseção.

### **3.2 Atividades discursivas: um breve diálogo sobre gênero**

As terminologias gêneros textuais e discursivos são discutidas há certo tempo por teóricos da linguagem, tais como Rojo e Marcuschi. Quando partimos para a concepção bakhtiniana, temos a designação dos textos que se inserem em nossas situações comunicativas como gêneros do discurso.

Entretanto, são várias as abordagens que tratam tais sentidos dos gêneros em aspectos diferentes. A exemplo disto, Rojo (2005) aborda que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199)

Observando Rojo (2005) podemos compreender certa diferença entre os gêneros textuais e gêneros discursivos, principalmente no que tange aos aspectos das situações enunciativas. Através desse excerto, evidencia-se os gêneros textuais como reflexo de uma materialidade linguística textual.

Conforme Marcuschi (2008, p. 158) “[...] para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos.”

Os gêneros textuais por estarem inseridos de maneira sócio-histórica, fazendo parte dos registros da comunicação humana, garantidamente se inserem nos domínios do discurso, pois, mesmo que este não parta do texto em si como objeto de análise, o texto é parte da realidade discursiva.

Para Marcuschi (2008, p. 81) o discurso e o texto estão em campos intrinsecamente relacionados, sendo necessário “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”. É neste sentido que, ao tratarmos dos gêneros, não estabelecemos uma diferenciação entre gêneros textuais e discursivos, valendo-se da noção de que o texto e o discurso caminham sobre a mesma superfície. Sob esta ótica,

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161)

Neste sentido, para não distanciarmos da perspectiva bakhtiniana de gênero e discurso e nem mesmo insinuar tentativas de desconstruir a utilização da especificação “gênero textual”, utilizaremos as duas designações tendo como amparo os pressupostos de Marcuschi (2008, p. 84) de que “entre o discurso e o texto está o gênero, que aqui é visto como prática social e prática textual-discursiva” e os princípios de Fairclough (2001, p. 21) de que “texto é considerado [...] como uma dimensão do discurso: o 'produto' escrito ou falado do processo de produção textual”.

A abordagem dos gêneros também não é referida aqui, tendo como base a perspectiva aristotélica na classificação do lírico, épico e dramático. Assim, a abordagem que aqui se faz, toma os gêneros textuais como atividade dinâmica que nos insere nas atividades de interação e comunicação, nas mais diversas esferas sociais e no entendimento de que “[...] toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. (Marcuschi, 2008, p. 154).

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa

individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 285)

Toda a nossa comunicação, independentemente das esferas sociais que estamos inseridos, são mediadas por gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2011, p. 262) “A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso [...]”. Neste sentido, a todo momento utilizamos de gêneros para a realização da comunicação.

Consoante os pressupostos bakhtinianos, os gêneros são estruturas relativamente estáveis e dinâmicas que auxiliam no processo de interação entre os sujeitos. Essa interação ocorre, então, por meio de enunciados “[...] orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11). Sendo assim, para uma compreensão maior acerca dos gêneros discursivos é preciso debruçar sobre os enunciados, que para Bakhtin (2016)

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11, 12)

São as especificidades dos diversos campos da comunicação que determinam esses enunciados que são, conforme Bakhtin (2011, p. 269) “unidade real da comunicação discursiva”. É devido o enunciado ser essa unidade real da comunicação que não pode ser considerado como uma unidade convencional. Ele existe nas mais variadas situações comunicativas e o que dá sentido a essa comunicação são as alternâncias dos sujeitos do discurso (p. 275).

Neste viés, são estabelecidos os limites dos enunciados que, de acordo com Bakhtin (2011, p. 275) “[...] são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto”.

[...] antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2006, p. 275)

Por conseguinte, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12). Aqui então, voltamos à concepção de gênero defendida no decorrer das seções.

Estes gêneros são vistos em dois aspectos: em sua forma primária e em sua forma secundária.

Os gêneros discursivos secundários [...] surgem na condição de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Utilizamos, por assim dizer, gêneros discursivos a cada momento em que nos encontramos com o outro em uma relação dialógica. E, mesmo quando exploramos a forma mais individual da utilização da língua, estamos agindo comunicativamente por intermédio dos gêneros.

Por isso, “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. (BAKHTIN, 2006, p. 265).

Quando se trata dos estilos aqui abordados, estamos referindo aos estilos de gêneros encontrados e determinados também nas relações comunicativas. Em vista disso, as formas típicas de enunciado, como aborda Bakhtin (2006)

São correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo. (BAKHTIN, 2006, p. 268)

Concomitantemente, “onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Neste sentido, [...] tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica,



técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, deram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2011, p. 268)

Por assim dizer, o estilo reflete através do homem os aspectos de sua formação sócio-histórica que, em suas interações por meio dos gêneros discursivos, se estabelece em condições específicas de comunicação.

Como o estilo é determinado nessas condições específicas, podemos aqui nos apropriar de Brait (2018, p. 89) quando diz que “[...] o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro etc.”

Por mais que o estilo pressupõe o uso de gêneros discursivos que, pelos quais nos comunicamos, e por mais que toda palavra seja fruto da palavra do outro, conforme Brait (2018) não podemos nos desprender da ideia também de estilos individuais, pois ao nos expressarmos através de enunciados também refletimos nossa individualidade na fala, na escrita e além de tudo, evidenciamos uma interação que pode até mesmo ser presumida.

Quando destacamos os estilos individuais, isso não significa que eles não possam ser reelaborados, transformados por outros gêneros. Assim, seria o individual a forma com que cada sujeito se apropria e utiliza dos gêneros discursivos em situações diversificadas de interação social (comunicação).

Neste sentido, o estilo nos acompanha assim como nos acompanham as palavras e nos processos enunciativos, onde a alternância de contextos em que são produzidos também pode elaborar ou acarretar uma mudança de gênero e conseqüentemente, uma mudança de estilos utilizadas em cada situação.

Amparando-nos em Brait (2018, p. 95) também nos dispomos da noção de que “[...] o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que presume uma compreensão responsiva ativa”. Assim, o estilo é baseado em uma concepção dialógica e nos faz ampararmos em Bakhtin quando tomamos como análise gêneros discursivos, tendo em vista que, sua percepção deve estar intrinsecamente respaldada no olhar para o enunciado, tomando como base as situações de comunicação.

Fiorin (2008) ao citar sobre os pressupostos de Bakhtin, aponta que

[...] estilo é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos a disposição do enunciador. Isso significa que o estilo é o conjunto de traços fônicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais, enunciativos, discursivos, etc., que definem a especificidade de um enunciado. (FIORIN, 2008, p. 46)

Um exemplo disso pode ser observado no trato com a literatura, principalmente quando o enfoque se volta para as características dos textos literários. Se verificarmos, por exemplo, poemas do período romancista e parnasianista, saberemos identificar as diferenças evidenciadas no estilo de escrita desses movimentos literários.

É claro que o estilo, quando tratamos aqui dos escritos de cada período literário, tem a ver com o contexto social e histórico, além dos de produção e recepção desses textos literários, compondo também os estilos dos autores, mas além de tudo isso, ele está atrelado aos aspectos individuais que os escritores se dispõem linguisticamente para acentuar sua própria forma de comunicação com o público leitor.

É por isso que quem conhece a literatura brasileira e seus respectivos movimentos literários, ao ler um texto de Machado de Assis, instintivamente, faz sua identificação como um autor do movimento realista, devido o mesmo estar inscrito em um estilo literário que influencia as produções do autor. Embora o escritor apresente estilos da época, apresenta também a sua individualidade na escrita e isso o distingue dos demais: a exemplo a exploração do humor, da ironia e também da intertextualidade.

Sendo assim, podemos caracterizar o estilo como a forma em que utilizamos a língua para nos expressar nos mais variados contextos, podendo fazer escolhas linguísticas que melhor se adequam a cada situação. Podemos reiterar esse ponto de vista utilizando o texto “Catar feijão” de João Cabral de Melo Neto, da obra Educação pela pedra. Nele, assim é dito:

### **Catar feijão**

A Alexandre O’Neill

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na da folha de papel;

e depois, joga-se fora o que boiar.  
 Certo, toda palavra boiará no papel,  
 água congelada, por chumbo seu verbo:  
 pois para catar esse feijão, soprar nele,  
 e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:  
 o de entre os grãos pesados entre  
 um grão qualquer, pedra ou indigesto,  
 um grão imastigável, de quebrar dente.  
 Certo não, quando ao catar palavras:  
 a pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
 obstrui a leitura fluviente, flutual,  
 açula a atenção, isca-a com o risco.

(Poesias completas. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979. p. 21.-2.)

Quando entramos em um contexto de comunicação, selecionamos as palavras que utilizamos, assim como fazemos ao catar feijão. Deixamos de lado aquele que não é bom e nos atentamos para selecionarmos da melhor maneira, pois há o risco de deixarmos passar uma pedra, que pode ser um problema se tivermos a “sorte” de encontrá-la enquanto fazemos uma refeição.

As palavras também são assim. Selecionamo-nas dentro de cada contexto em que interagimos com o outro. Considerando que toda palavra pode ser palavra do outro, quando ela se torna enunciado, não comunicamos com os mesmos sentidos provenientes. Podemos utilizar dos múltiplos sentidos, do humor, da ironia, assim como fez Machado de Assis. E o melhor, podemos ver a importância das palavras-pedras.

A “palavra-pedra”, no texto de João Cabral de Melo Neto, é assemelhada ao ato de catar feijão. Mas a palavra enquanto pedra não nos prejudica. Pelo contrário, ela nos permite uma leitura, uma compreensão que não seja superficial, sendo necessário fazer sentido. Deixando de lado frases desconexas e se conectando com o vivido, o experienciado, lançando as palavras ao mundo. Assim, “a pedra dá à frase seu grão mais vivo: obstrui a leitura fluviente, flutual, açula a atenção, isca-a com o risco”.

Ao escolhermos as palavras também construímos um estilo. Dialogamos com o outro no sentido de criar uma ação responsiva que só é possível quando utilizamos as palavras enquanto enunciado. Este, que para Bakhtin, é marcado pelo sentido, pelo acabamento. Como aponta Fiorin (2008) “O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade [...] o enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação” (p. 52).

Ao manifestarmos-nos através dos enunciados, como diz Fiorin (2008, p. 61), os produzimos dentro de uma esfera de ação. Eles não podem ser produzidos, ou seja, há a impossibilidade de sua existência se não houver uma esfera de atividade, contexto, acabamento. É nessas esferas que surgem os “tipos de enunciados relativamente estáveis” – o que já foi mencionado nas seções anteriores.

Sabemos então que, os gêneros que são caracterizados por serem enunciados relativamente estáveis, surgem nas mais diversas esferas onde há a interação humana por meio da língua. Seja dentro ou fora dos muros da escola, nos espaços religiosos, nas reuniões da comunidade, etc., iremos nos comunicar por gêneros discursivos.

É importante destacar que todos os elementos que aqui discutimos fazem parte da construção do entendimento sobre gêneros discursivos abordados por Bakhtin. Como já expusemos anteriormente, são três fatores determinantes na compreensão de gênero/enunciado (o estilo, conteúdo temático e a construção composicional).

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261-262) “todos esses três elementos estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Diante das discussões levantadas sobre o estilo, de uma forma bem simples (até porquê já tecemos as concepções sobre) o estilo é a escolha dos meios linguísticos. Então, abordaremos apenas exemplos apresentados por Fiorin (2008) para uma compreensão mais clara e para adentrarmos a outro aspecto: o conteúdo temático. Ainda sobre o estilo,

Há, assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o

interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor, de onde emerge todo um modo de tratamento do domínio daquilo que é mais privado. (FIORIN, 2008, p. 62-63)

Se olharmos novamente para o poema “Catar feijão” de João Cabral de Melo Neto, poderemos observar muito sobre o estilo, o qual pelo título não nos leva a presumir que o ato de catar feijão nada mais é do que o ato de selecionar palavras.

Um metapoema que nos leva a compreender o que a palavra comunica diante de um todo. As palavras isoladas são apenas palavras. Ao aprofundarmos sobre o texto percebemos os sentidos, aquilo que nem sempre está na superfície. É o que faz a metáfora do *iceberg* de Freud ser tão perspicaz e utilizada sobre a língua, independentemente da época.

Após explorar um pouco sobre o estilo, passemos agora ao conteúdo temático. Este “[...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que ocupa o gênero (FIORIN, 2008, p. 62)” e quando observamos o exemplo do mesmo autor para se tornar mais nítido sobre o conteúdo temático, que diz “[...] as aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças tem como conteúdo temático uma decisão judicial” (p. 62) leva-nos a argumentar que quando tratamos deste elemento estamos fazendo referência principalmente àquilo que pode ser dito em determinado gênero.

Isto porque, se pensarmos os gêneros a partir da teoria baktiniana, isto é, como tipos relativamente estáveis de enunciados, iremos evidenciar que neles se comportam estilos e assuntos – que não são os conteúdos temáticos, mas que neles se integram - que são possíveis de serem tratados devido à especificidade do gênero.

Entretanto, não podemos ter como referência apenas a especificidade do gênero como se esta palavra o apresentasse como uma individualidade que não pode ser alterada. É relativa sua estabilidade, porque mais uma vez, são inesgotáveis as formas de comunicação humana.

As atividades humanas também se reelaboram. E nisto nos amparamos em Fiorin (2008, p. 69) para reafirmar sobre a estabilidade e instabilidade dos gêneros. Eles podem apresentar propriedades comuns, mas que também podem ser adaptadas, alteradas, fazendo com que os sujeitos entendam suas ações e se

permitam a adaptar ao novo, já que para dominarmos certos tipos de gêneros é necessário vivenciá-los.

Neste sentido, “[...] só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão; esta não existe nem no sistema da língua, nem na realidade objetiva existente fora de nós” (BAKHTIN, 2016, p. 51). Nisto podemos notar o quanto o estilo e o conteúdo composicional são preponderantes na utilização e compreensão dos gêneros discursivos. Assim, quando estabelecemos uma interação pela escrita, ou até mesmo oral e nos diálogos mais simples ou mais complexos, estamos utilizando gêneros determinados por seu conteúdo temático e por seu estilo.

E como há uma tríade de sustentação para uma comunicação responsiva, não se pode deixar de citar aqui sobre a construção composicional, que ao embasar-se em Bakhtin, Fiorin (2008, p. 62) aborda que “a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo” e assim exemplifica:

[...] sendo a carta uma comunicação diferida, é preciso ancorá-la num tempo, num espaço e numa relação de interlocução, para que os dêiticos usados possam ser compreendidos. É por isso que as cartas trazem a indicação do local e data em que foram escritas e o nome de quem escreve e da pessoa para quem se escreve (FIORIN, 2008, p. 62)

Dizemos então que, os gêneros, mesmo sendo estáveis ou relativamente estáveis requerem uma certa estrutura que possibilita sua identificação, fazendo com que saibamos utilizá-los nos contextos em que eles são mais apropriados ou mais preferíveis, e com que possamos diferenciá-los dos demais.

Se voltarmos mais uma vez ao poema “Catar feijão” podemos extrair mais informações e compreender com maior profundidade o gênero em questão. Poderemos assimilar melhor sobre o gênero conhecendo sua estrutura, o tema que o caracteriza, bem como o estilo linguístico construído pelo autor.

Portanto, mesmo os gêneros discursivos sendo antecidos pelos sujeitos e sendo social - que envolvem costumes, culturas e identidade - e histórico, quando passamos para o trabalho em sala de aula, não basta apenas explorarmos o entendimento textual pautado na materialidade linguística que até pode considerar palavras soltas, inclusive a análise pautada apenas em frases.

É preciso, e é claro, voltados para o teórico em que nos fundamentamos por acreditarmos ser o que mais se adequa quando tratamos de um ensino da língua

portuguesa que considera o aprendizado linguístico em uma vertente que não se baseia apenas no estruturalismo da língua, trabalhar o gênero em sua totalidade.

Por mais que o utilizamos e por meio dele nos comunicamos, nem sempre conseguimos reconhecê-lo. E, podemos ensinar esse reconhecimento para que os sujeitos compreendam as diversas situações comunicativas operadas na sociedade e como utilizá-los nessas mais diversas situações. Não conseguiremos elaborar textos que sejam coerentes – orais ou escritos – se não soubermos utilizá-los dentro de seus contextos e usos concretos.

Seria como, por exemplo, dominarmos só uma modalidade linguística. Comunicamo-nos na modalidade que conhecemos. Por isso que, ao trabalharmos textos de gêneros diversos é preciso também proporcionar o seu reconhecimento social (sua função social) e não simplesmente “deixar ao acaso”.

No campo desse reconhecimento e domínio está o estilo, o conteúdo temático e a construção composicional. Itens determinantes dos enunciados. Assim, cada vez mais, “palavras-pedras” poderiam ser selecionadas no ato comunicativo.

Após tecermos algumas considerações acerca dos gêneros discursivos, passaremos à compreensão daqueles que escolhemos como unidade de análise: o poema narrativo e o texto de cordel, bem como as concepções literárias e o ensino de Língua Portuguesa acerca deles.

### **3.3 O poema narrativo, o texto de cordel e ensino de literatura e língua portuguesa**

Quando pensamos sobre os gêneros poema narrativo e cordel, logo imaginamos as composições tradicionais que nos levam ao universo da imaginação e também do conhecimento da cultura popular de um povo. Assim, voltamos nosso olhar para esses gêneros que fazem parte de nossa literatura, e que de geração em geração foram propagados pela oralidade até se manifestarem pela escrita.

Através da arte da palavra (a literatura) podemos habitar tempos, culturas, tradições e espaços diversos. Alçar voos pela imaginação e pelos aspectos sugestivos das palavras que permeiam os textos de nossa literatura. Conforme Candido (1985), a literatura é

[...] um sistema vivo de obras, agindo uma sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta ao autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 1985b, p. 74).

É impressionante como a literatura pode transformar gerações simplesmente pelo fato de ter uma missão social: a de transmitir conhecimento e a cultura de nossa sociedade. Levar-nos a viajar por diversas modalidades de aprendizado e em diferentes períodos de nossa história.

Isto, segundo Perez (2002, s/p), comprova que, “o fazer literário do escritor não é indiferente à realidade. Todos, inclusive os artistas, participam dos problemas vividos pela sociedade e tentam, por intermédio da palavra, retratá-la ou denunciá-la”.

Para Lopes (2022) a palavra ou expressão *literatura* está associada a uma grande diversidade de conotações, mas, em contrapartida, a associamos à “arte verbal”, ou mais especificamente falando: “a literatura pertence ao campo das artes (arte verbal), que o seu meio de expressão é a palavra e que a sua definição está comumente associada à ideia de estética/valor estético”. (LOPES, 2022)

Ainda de acordo com Lopes (2022) “o conceito de literatura parece estar implicitamente ligado à palavra escrita ou impressa, à arte de escrever, à erudição.” O Termo surgiu do latim *litteratura*, a partir da *littera* (letra), etimologia dada à palavra “literatura” que segundo Vitor Manoel de Aguiar e Silva (2007) surgiu em textos datados da época de 1510, onde o “lexema” já aparecia na língua portuguesa como “*litteratura*”.

No século XVIII a *literatura* era compreendida, principalmente na Europa, como estudo das artes e da ciência em geral. Ou seja, ela era basicamente dividida em quatro sessões ou, como tratamos atualmente, dividida em quatro categorias de regras onde o saber, o conhecimento, as artes e as ciências eram consideradas partes essenciais do diálogo.

De acordo com Lopes (2022) a literatura era vista “Até a segunda metade desse século”, como uma “arte verbal, o *corpus* textual”, e por esse motivo “eram



utilizadas palavras como “poesia”, “verso” e “prosa” (que hoje reconhecemos enquanto classificação de gêneros literários)”.

No passado, não se tinha uma noção exata da palavra literatura, tal como seu significado. Em geral, era vista com um sentido diferente. Segundo Matos (2001, p.200-201): “A palavra “literatura” só em época relativamente recente – desde meados do século XVIII – tem o significado que hoje lhe damos.” A autora descreve ser diferente pelo fato de que a literatura – na época – buscava compreender o que estava escrito (o conteúdo) pelo “conhecimento”, e pelo “saber”, como principais ferramentas da escrita literária e não suas concepções ou significados. Para ela, a palavra ou como ela diz:

O vocábulo “literatura” durante o século XVIII, continuando ainda a designar o conjunto das obras escritas e dos conhecimentos nelas contidos, passa a adquirir uma acepção mais especializada, referindo-se especialmente às “belas artes”, ganhando assim uma conotação estética e passando a denominar-se a arte que se exprime pela palavra” (MATOS, 2001, 200-201).

A literatura sempre esteve presente na vida das pessoas. Seja em seu aspecto oral ou escrito, todos já entraram em contato com textos que fazem parte da cultura erudita ou popular. Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, podemos observar uma ampla disseminação de textos literários que auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Este processo, o qual, deve ter como intuito também o trabalho com o texto literário, considerando a fruição da arte literária, explorando de maneira profunda os contextos, as interpretações, os sentidos, fazendo com que os alunos sejam também leitores que observem as questões sociais de forma crítica e reflexiva.

Candido (2011) atribui a literatura uma inesgotável fonte de humanização, sendo um fator indispensável que “[...] confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. (p. 177) Para ele, a humanização se refere ao

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício a reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção d complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Quando imergimos na literatura proporcionando o pensar, o compreender e o questionar a vemos em sua amplitude social que também consegue transmitir valores que são essenciais à sociedade.

Por meio dela, podemos compreender a sociedade, o outro e a nós mesmos, mas isso, não somente com a utilização do texto literário como suporte apenas para atividades linguísticas e sim como objeto de reflexão que ultrapassam os tempos de sua produção. Como pontua Brandão e Martins (2003) em relação ao trato com a literatura em sala de aula

[...] quase nunca ela é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido, apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto cultural. A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados. Desde sempre, a literatura protagoniza o ensino de língua materna como material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais de um sentido. (Brandão & Martins, 2003, p. 259)

A literatura estimula a reflexão e atua sobre nós de forma a aguçar nossa imaginação e, ao mesmo tempo, leva-nos a confrontar e problematizar as múltiplas realidades. Esta problemática apresentada por Brandão e Martins (2003) ainda é preconizada nos contextos educacionais no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Tratar o texto literário apenas como estudo de outros objetos, sem colocá-lo como suporte amplo de conhecimentos e desenvolvimento dos sujeitos, significa esvair-se da fruição literária. Na visão de Candido (2011, p. 188) “negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade”, pois

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2011, p. 179)

A literatura possibilita a ampliação tanto do conhecimento do mundo quando do próprio ser humano. As manifestações de emoções que a literatura é capaz de evocar no ser humano é uma verificação de que ela não foi produzida apenas para fins práticos, como a preservação de registros, fórmulas e anotações, como bem pontuou Umberto Eco (2011).

Os textos que a humanidade produziu e produz, como cita Eco (2011) tem como fim o “[...] amor de si mesma – e que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares) (ECO, 2011, p. 9).

Neste sentido, quando pensamos no ensino e aprendizado intermediado por textos literários somos levados a refletir sobre como se estabelece este ensino, tendo em vista que é preciso conceber a emoção que por ela é evocada através da linguagem escolhida, as possíveis críticas e reflexões que provém da leitura dos textos e a abertura ou não para as interpretações que ela pode – ou não - suscitar.

Antes de abordamos sobre este ensino, vejamos como são pontuadas por Eco (2011) as funções que a literatura assume para a vida individual e a social.

A literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo. A língua, por definição, vai aonde ela quer, nenhum decreto do alto, nem por parte da política nem por parte da academia, pode barrar o seu caminho e fazê-la desviar-se para situações que se pretendam ótimas. (ECO, 2011, p. 10)

Outras funções assumidas são: “a literatura, contribuindo para formar a língua, cria identidade e comunidade” e “a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade da interpretação” (ECO, 2011, p. 11- 12).

Nesta perspectiva, a literatura resgata a ideia de uma língua não estática. Uma palavra é sempre uma palavra do outro. É através de sua utilização no coletivo que ela é genuína, aquela que significa nos contextos que a comunicação é estabelecida, pressupondo um ato responsivo.

Assim, a utilização da língua que é formada pelo auxílio da literatura cria a identidade, como citado por Umberto Eco e faz com que possamos interpretar o texto literário com liberdade e fidelidade, esta última, que implica em saber que é preciso para além da liberdade de interpretação, manter o compromisso com o texto literário no sentido que ele também permite que se estabeleça.

Então, pensando sobre os aspectos literários observados que delineamos o ensino da literatura no âmbito da educação formal.

[...] o ensino de literatura é a forma mais antiga de ensinar, mesmo que ela não tivesse, em princípio, o objetivo pedagógico. Na antiga Grécia e Roma, os textos das epopeias homéricas, bem como de poetas e teatrólogos como Ovídio, Cícero, Virgílio e outros, eram declamados ou lidos para que

os ouvintes se deleitassem com as facetas dos estilos literários, refletissem sobre seus conteúdos e observassem as belezas do mundo. (ALMEIDA, 2014, p. 8)

Possibilitar aos alunos conhecer as facetas dos textos literários, refletir sobre seus conteúdos e deleitar-se ao realizar a leitura são aspectos que precisam estar presentes no trabalho com texto literário em sala de aula.

Moisés (2007) conceitua os textos literários como aqueles em que a linguagem apresenta maiores possibilidades de significação. Para ele, o texto literário “[...] resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretação, porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento.” (Moisés, 2007, p. 18).

Para Almeida (2014, p. 9) a melhor forma de se aprender a literatura é por meio da leitura dos textos literários. Colocar os alunos em contato com esses textos e exercer sobre eles a atividade crítica dos textos originais. Isto porque, para a autora, “[...] nenhuma outra forma de ver seus conteúdos, como resumos ou adaptações, substitui a prática da leitura original, uma vez que são releituras”.

Sob esta ótica, Almeida (2014, p. 9) aponta que esses elementos, como resumos e adaptações podem ser apresentados ao aluno como uma atividade comparativa, ou seja, “[...] fazendo com que ele entenda as semelhanças e diferenças entre esses intertextos e como cada leitura, pelo olhar do leitor, é também uma “re-escritura” de um texto”.

O ensino de Língua Portuguesa ao se respaldar nos textos literários precisa enfatizar, conforme Almeida (2014) que

[...] o texto literário deve ser visto de modo que seus aspectos estilísticos e estéticos sejam contemplados; os fatores estruturais, formais, discursivos e de conteúdo, são elementos para a formação ou visão de um todo, de modo que seja possível, também, a dialética interno/externo que estimule a observação dos fatores socioculturais, históricos, psicológicos, entre outros. No entanto, é fundamental que seja valorizada a visão interpretativa do aluno, ou seja, embora o professor possa chamar atenção sobre os aspectos estéticos e estruturais do texto, deve ser parceiro do aluno na interpretação, até mesmo para facilitar sua intervenção caso necessário. (ALMEIDA, 2014, p. 10)

Apropriando do ensino de Língua Portuguesa que possibilita abranger esses fatores citados por Almeida (2014) foram necessárias muitas reformulações diante da forma em que a língua era trabalhada. Reformulações que modificaram toda a forma inicial de ensino da língua - ensino e aprendizado da gramática, poética

(versificação e metrficação) com atividades mnemônicas – até chegarmos as teorias linguísticas que visam o aspecto social e não apenas estruturalista.

A partir do momento em que a língua é enfatizada nos eixos que a compõe atualmente: leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica é que se amplia ainda mais a dimensão para que se enfatizem os aspectos estruturais e sociodiscursivos.

É neste último aspecto que acreditamos que o ensino de língua possa se respaldar para que a aprendizagem do aluno se torne mais significativa.

Assim, as atividades de leitura, escuta, escrita e fala devem ter como objetivo desenvolver no educando as habilidades de compreensão e reflexão sobre os discursos que circulam socialmente, assim como conscientizar para a importância de produzir e defender as suas idéias em textos com enunciados reais. (DUARTE, 2008, p. 4)

Entretanto, vale lembrar que nem sempre estas atividades tiveram como base essas perspectivas. Zilberman (1999) aponta que o Português se objetivava a memorização, a utilização da literatura para que as pessoas pudessem aprender com base nas produções dos “bons escritores”.

Assim, o objetivo era “proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como a sua educação literária” (ZILBERMAN, 1999 p. 77).

Esse ensino de língua baseado nesta funcionalidade da literatura, assim como sobre a ótica estruturalista, veio se modificando para que a vertente social da língua também fizesse parte do estudo e ensino de Língua Portuguesa, como discorre Faraco (2016),

[...] sendo finitos os meios estruturais, bastaria que eles fossem descritos para alcançarmos uma apresentação científica completa de uma língua. No entanto, as coisas não são tão simples assim. Primeiro, porque a língua não se esgota em sua estrutura. Para analisá-la adequadamente, temos de considerar também seu funcionamento social (FARACO, 2016, p. 39)

Faraco (2016, p. 39) se atenta para um ensino de língua que se sobressalta a visão da mesma como uma estrutura homogênea e uniforme. Para esse autor, [...] nenhuma língua é uma estrutura homogênea e uniforme, pois “[...] qualquer língua é sempre, portanto, uma realidade plural e heterogênea”.

Neste sentido, para que o ensino de língua concorra para uma visão mais social é preciso que se considere seus aspectos discursivos, sociais, históricos, que envolvem também sua contextualização. “A língua é uma atividade e [...] um universo infinito e em contínuo movimento (FARACO, 2016, p. 41)”.

É nesta perspectiva que defendemos o trabalho com os gêneros discursivos e também do campo literário, como o poema narrativo e o cordel. Gêneros discursivos que também compõem a nossa literatura, desde sua historicidade à atualidade.

Tecidas algumas observações sobre a literatura e a Língua Portuguesa, vejamos sobre o poema narrativo e cordel que se destaca na esfera textual, discursiva e literária.

### 3.4 Algumas abordagens acerca do poema narrativo e o texto de cordel

Um dia, ao começar a escrever um livro didático sobre literatura, tive que dar uma definição de poesia e embatuei. Eu, que desde os dez anos de idade faço versos; eu, que tantas vezes sentira a poesia a passar em mim como uma corrente eléctrica e afluír aos meus olhos sob a forma de misteriosas lágrimas de alegria: não soube no momento forjar já não digo uma definição racional dessas que, segundo a regra da lógica, devem convir a todo o definido e só ao definido, mas uma definição puramente empírica, artística, literária. (BANDEIRA, 1954, p. 107)

Também conhecido como poema épico, aquele que conta uma “história” seja ele real ou não (no caso dos textos mitológicos), o poema narrativo geralmente conta uma história, composta por versos, e que podem não ter a presença de rimas, já que apresenta todas as características de um texto do gênero narrativo: narrador; personagens; tempo e, espaço.

Podemos citar um exemplo de *poema narrativo* no livro *O Uruguai* (1769) – Basílio da Gama (1741-1795):

"**Fumam** [Narrador] ainda nas **desertas praias** [lugar/local/espço]

**Lagos** de sangue tépidos e impuros

Em que ondeiam **cadáveres** [personagens] despídos,

Pasto de **corvos** [personagens]. Dura inda nos vales

O rouco som da irada artilheria.

**MUSA**, honremos o Herói que o povo rude

Subjugou do Uruguai, e no seu sangue

Dos decretos reais lavou a afronta.

[...]"

Observemos que o “narrador” usa vários “personagens” além de detalhar o espaço/tempo/lugar que ele está visualizando (descrevendo), pode utilizar de personagens inanimados (irreais ou mortos). Basicamente, o poema narrativo realiza uma descrição detalhada (de forma narrada) em que alguém relata sobre algo.

De acordo com Sales (2011) o poema narrativo caracteriza-se como a manifestação literária em verso onde se realiza a narração ficcional de fatos ou de ações antropomorfizadas, com traços dramáticos, cômicos ou sérios e pode ser de alcance universal, regional ou local, podendo ser classificado como épico, heroico ou herói-cômico.

Por ser “narrativo”, entende-se que o poema é mais longo, pois está relatando uma história de seu início ao desfecho. Além disso, os poemas narrativos contêm elementos de uma história completa e já desenvolvida, portanto, possuem personagens, enredo, conflitos e também as resoluções. Geralmente são contados por apenas um narrador ou palestrante.

Os poemas narrativos se diferenciam da prosa narrativa, como, por exemplo: os contos ou romances, porque são escritos em versos e dispõem de recursos e características poéticas como a métrica e rima. Embora alguns poemas narrativos possam ser escritos em versos brancos (ou seja, em pentâmetro iâmbico, mas sem rima), a maioria da poesia narrativa mantém o esquema formal de rimas como ABCB, com a segunda e a quarta linhas rimando.

A poesia narrativa surgiu na antiga Grécia e nasceu das tradições orais. Antes de termos a “escrita” ao qual conhecemos hoje em dia, a *Linguagem Escrita*, muitos poetas da antiguidade usavam elementos como a repetição e a rima para conseguir que os poemas pudessem ser compreendidos com maior facilidade, além de memorizados (ou decorados). Desse modo, recitá-los e transmiti-los no futuro seria muito mais prático.

Durante muito tempo, a poesia narrativa foi reconhecida e popular no período Renascentista. No entanto, sua prevalência começou a diminuir em meados do século XVIII, devido aos poetas românticos inspirarem uma mudança para a poesia lírica.

Conforme Frade (2018, p. 34) a maioria da poética narrativa se preocupa com as características das histórias, porém, em outros momentos há preocupações com

a narrativa, ou seja, a maneira como as histórias seriam apresentadas, em relação a um material selecionado, configurando uma unidade “e na reflexão sobre as especificidades da representação do tempo (e, de forma subentendida, pode-se imaginar que também sobre a representação do espaço) na narrativa” (FRADE, 2018, p. 35).

O poema narrativo, de acordo com Francisco e Sales (2011) transmuda-se do seu gênero épico clássico e do poema heroico cômico, para discursos moralizantes e pedagogizantes, “assim como a poesia de uma maneira geral, o poema narrativo moderno foi se afastando destes modelos tradicionais” (FRANCISCO; SALES, 2011, p. 6).

Também vindo de modelos tradicionais, temos o gênero cordel, trazido pelos colonizadores ao Brasil, instalou-se na capital brasileira, à época, Salvador. O estilo de escrever de forma rimada em impressos folhetinescos, já existia no período dos povos greco-romanos, fenícios, etc. (NEOENERGIA, 2022).

Segundo o site NEOENERGIA (2022):

Estudos apontam 1893 como o marco da literatura de cordel, quando o paraibano Leandro Gomes de Barros teria publicado os primeiros versos no país. Os folhetos em que eram inseridos pequenos textos corridos e poemas eram chamados de "folhetos de cordel". Esses folhetos sempre eram vendidos de mão em mão e a baixo custo.

A partir de então esse método de narrativa poética intensificou-se no Brasil como uma categoria de linguagem literária acessível, dinâmica e de cunho cultural riquíssimo. Conquistou o nordeste devido a sua musicalidade, visualidade e a performance como eram apresentados.

Mesmo que se tenha iniciado no nordeste e norte do país, o cordel se estendeu por todo o Brasil e em 1988 criou-se a Academia Brasileira de Literatura de Cordel para resgatar e preservar os cordéis. “Em 19 de setembro de 2018, esse gênero literário teve seu reconhecimento e tornou-se Patrimônio Cultural do Brasil. A decisão foi tomada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan)” (CARLOS SILVA; GABRIEL, 2019, p. 218).

O cordel é conhecido por abordar questões políticas e ideológicas utilizando-se de uma linguagem simples e objetiva e por ser de baixo custo e acessível a todas as pessoas, principalmente as de classe popular. São produções textuais criadas, muitas das vezes, por indivíduos excluídos da cultura erudita e de atividades



políticas, entretanto, transita em vários universos de linguagem, varia entre o erudito e o popular, encaminhando-se para o didático, assim como para o cotidiano, histórico e ficcional. (CARLOS SILVA; GABRIEL, 2019).

A literatura de cordel no Brasil tem suas raízes nos recortes do cordel português, porém, os cordéis eram conhecidos como folhas soltas e mais voltados para o teatro. No Brasil, tendo contado com a fusão de culturas africanas e indígenas, passou a adotar uma narrativa versificada devido a “a arte do narrar ser mais fortemente acentuada no país”. (CARDOSO RIBAS; DASILVA MALAFAIA, 2021).

Alguns estudos apontam Silviano Pirauá como precursor da rima nas histórias e Leandro Gomes de Barros como aquele que iniciou a impressão das histórias rimadas em folhetos. Por volta de 1893 Leandro Gomes de Barros começou a desenvolver seus folhetos a partir de uma escrita baseada na oralidade, comercializando-os nas feiras e nos mercados do Nordeste. (CARDOSO RIBAS; DASILVA MALAFAIA, 2021).

Segundo os autores:

Diante de tal acontecimento, nesta época, ocorre com o cordel aquilo que denominamos ser o primeiro indício de uma transposição midiática. O poeta Leandro Gomes de Barros, cordelista do Movimento Armorial, transpõe para a mídia escrita no suporte de folheto a mídia oral que até o momento era a única forma de divulgação desses poemas. (CARDOSO RIBAS; DASILVA MALAFAIA, 2021, p. 68).

A partir desse movimento, que manifestava a cultura popular nordestina, que o cordel passou a ganhar visibilidade e a ser estudado por pesquisadores das áreas sociais e linguísticas, possibilitando material de estudos e de conhecimento desse modelo de literatura.

Conforme aponta Cardoso Ribas; Dasilva Malafaia (2021, p. 69) “A riqueza das iniciativas circunscritas ao cordel e as múltiplas conexões e modalidades artísticas que a constituem nos reiteram a sua importância na revalorização da arte popular, bem como o forte legado de sua presença na educação”.

E além desses atributos descritos, outra arte compõe essa configuração material visível: a xilogravura. Ela ilustra as cenas da narrativa, uma técnica que chegou ao Brasil no período colonial.

A sociedade nordestina à época em que o cordel eclodiu era uma população majoritariamente analfabeta, mas com forte veio artístico,

tradição oral e cultivo da memória. O nordestino escolhia o folheto a ser adquirido de acordo com as histórias gravadas na memória e através das imagens encontradas nas capas (CARDOSO RIBAS; DASILVA MALAFAIA, 2021, p. 69):

Nesta perspectiva, a xilogravura era de suma importância para a produção do folheto, pois carregava nas imagens toda a força da narrativa contida nos textos. A capa do cordel é um resumo da história e o xilógrafo precisa se atentar para o contexto narrativo para descrever em imagens o que contém na história. “Com esta estratégia artística, a arte do cordel estimulava a leitura por outros vieses” (CARDOSO RIBAS; DASILVA MALAFAIA, 2021, p. 70).

Sua história, repleta de expressão da cultura brasileira, traz para o leitor a noção de um gênero literário pelo qual se tornou veículo de comunicação e também ofício, pois, é do cordel que os nordestinos e toda a população em geral trazem sustento, garantindo então uma fonte de renda fixa para muitos cordelistas, um povo que não deixa de sorrir, que não deixa “a peteca cair” ou como relatam alguns nordestinos natos:

*“Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas não esmorece e procura vencer.  
Da terra querida, que a linda cabocla  
De riso na boca zomba no sofrer  
Não nego meu sangue, não nego meu nome  
Olho para a fome, pergunto o que há?  
Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
Sou cabra da Peste, sou do Ceará.”*  
Sou Cabra da Peste (Patativa do Assaré)

Em 1999, o escritor Ariano Suassuna descreveu que os “*folhetos-de-cordel*” são considerados “espetáculos populares”, um exemplo disso está no “*auto-de-guerreiras*”, ou “*cavalo-marinho*”. Ele salienta que essas obras são “*fontes preciosas para os artistas que sonham se unir a uma linguagem mais apegada às raízes da cultura brasileira*”. Para Suassuna, a “imensa maioria do povo pobre do Brasil real” é o único contingente da população “verdadeiramente autorizado a criar uma arte popular brasileira”

Conforme pontua Evaristo (2001),

[...] parece ser fundamental o estudo do cordel no contexto multicultural das cidades brasileiras, heterogêneas e multifacetadas, abrigos de diversidades que, para serem abarcadas, requerem uma ampliação do contato e o conhecimento de universos distintos. (EVARISTO, 2001, p. 139)

Pensando no contexto da sala de aula, não há nenhum impedimento para que

essa ampliação do contato com os universos distintos proporcionados pela literatura de cordel sejam disseminados dentro e fora dos muros das escolas. O ambiente escolar é ideal para que, desde criança, os estudantes conheçam e reconheçam os gêneros que circulam na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao implementarem o estudo dos gêneros discursivos nas escolas contribuíram para o enriquecimento das atividades de comunicação nas salas de aulas, o que auxiliou na prática social da leitura e da escrita. Para TEIXEIRA VÉRAS *et al.* (2020):

O aluno é formado em suas interações nos diversos espaços sociais e a escola exerce um papel preponderante de intervenção nesse processo, ao desenvolver as competências comunicativas. Sobretudo, torna-se necessário o reconhecimento dos gêneros textuais, uma vez que eles são praticados a todo o momento e permeiam as diversas situações sociocomunicativas.

Na escola é possível processar um estudo sobre os gêneros discursivos que permita aos alunos produzir textos diversos, melhorar suas habilidades de argumentação, e garantir uma maior flexibilidade na utilização da língua em variados contextos sociais. Quando tratamos então dos gêneros poema narrativo e cordel e seu ensino em sala de aula,

[...] cabe ao professor oferecer a leitura da poesia, bem como dos demais textos, para que seus alunos sejam capazes de produzir e ler os diferentes gêneros textuais de forma mais espontânea e prazerosa, podendo, assim, sentir o deleite proporcionado pela leitura, interessando-se por outros textos e, então, acrescentá-los à sua experiência enquanto leitor. (TEIXEIRA VÉRAS *et al.*, 2020, p. 4).

Neste sentido, a metodologia adequada ao ensino desses textos propicia uma análise crítica da realidade e a percepção de mundo em diferentes linguagens. Utilizar o poema narrativo e o cordel de modo a permitir ao aluno apropriar-se de sentimentos e emoções trazidos pelas histórias, pode promover uma ampliação de visão de mundo e de contexto, que o ajudará não somente na produção de textos diversos como na interpretação do mundo e da realidade social.

A literatura de cordel, por exemplo, trabalhada nas aulas de Português possibilita a abordagem de temas culturais e favorece “o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, escuta, oralidade e análise linguística e ainda propicia a formação de leitores críticos e reflexivos, já que é uma fonte inesgotável de arte, cultura e informação”. (PORCIÚNCULA, 2021, p. 1).

É importante o ensino do cordel nas aulas de Língua Portuguesa, pois ao

abordar assuntos pertinentes à sociedade, como cultura, economia, política e religião, dentre outros, a literatura de cordel possibilita uma abrangência de conhecimentos que dá ao aluno condições de empreender conceitos por meio da leitura, análise e interpretação; “possibilita refletir sobre a pluralidade de informações do mundo moderno de um modo peculiar” (PORCIÚNCULA, 2021, p. 5).

Então, é essencial levar o cordel às aulas de Língua Portuguesa, de todas as séries, em todas as regiões brasileiras, pois a diversidade de temas permite trabalhar muitos outros, independente da classe social a que pertença o aluno.

O trabalho com a literatura de cordel enriquece a aprendizagem ao passo que abrange a arte, a cultura, história e linguagem, “auxiliando no enriquecimento das aulas de Língua Portuguesa, através de descobertas surpreendentes e experiências de leitura, escuta, oralidade, escrita e reflexão sobre a língua, para alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental” (PORCIÚNCULA, 2021, p. 5).

É possível trabalhar uma imensidão de assuntos, com textos ricos em rimas, poética e histórias interessantes, assim pela diversidade das temáticas, a visão histórica, política e social do aluno se amplia consideravelmente. Por isso, ao apontarmos para a importância de se trabalhar com os poemas em sala de aula, passaremos para a discussão de um elemento chave do ensino nas escolas: o livro didático.

#### 4. BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é uma ferramenta preponderante quando pensamos no direcionamento do ensino na educação escolar. São inúmeras as realidades de crianças e adolescentes no âmbito social, econômico, cultural que refletem diretamente no contexto em que a educação formal (escolar) acontece.

O livro didático se insere numa educação mais formalizadora, muitas vezes como único material que os alunos dispõem em mãos para auxiliar em seus estudos. Segundo Apple (1995, p. 81) “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. Para Vilarinho e Silva (p. 404)

A importância do livro didático se amplia ainda mais em países emergentes, como o Brasil, onde o baixo poder aquisitivo da população aliado a políticas educacionais desafiadas por elevadas taxas de evasão e repetência escolar, fazem com que este recurso, para muitos alunos, seja o seu único texto. (VILARINHO e SILVA, 404)

É claro que o livro didático pode ser um aporte complementar ao ensino, podendo o professor levar aos alunos o contato com diversos materiais diferentes, contudo, as questões sociais muitas vezes impossibilitam esse contato.

Quando olhamos para a realidade brasileira, no que diz respeito à aquisição do livro didático, observamos que

A trajetória para que os livros didáticos, dicionários, obras literárias e livros em Braille chegassem até as escolas brasileiras teve início em 1929, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção. (FREITAS e RODRIGUES, 2007, p. 3)

Dentro dessa trajetória houve períodos importantes para que o livro didático pudesse ser utilizado e ser tão disseminado como ainda o é na atualidade. Após 1929, os outros contextos se inscrevem no período de 1934, em que de acordo com Freitas e Rodrigues (2007, P. 3) no governo de Getúlio Vargas, o Instituto Nacional do Livro (INL) “recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas”.

Após 1934, outro período importante é o que compreende o ano de 1938, em que pelo decreto Lei nº 1.006, de 30/12/38, estabeleceu-se a primeira política

(Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD) para que o livro didático pudesse ser produzido e entrasse em circulação nos ambientes escolares.

Esse decreto de 1938 não foi visto com bons olhos. De acordo com Freitas e Rodrigues (2007) tal estímulo à produção, controle e circulação de livros era retratado mais como um objeto político (aqui no sentido de governamental) do que uma ferramenta meramente pedagógica. Assim, em 1945 há a consolidação da legislação acerca das condições de produção do livro didático, assim como sobre sua importação e produção.

Segundo a lei N° 8.460 de 26 de dezembro de 1945, o livro a ser utilizado pelos alunos ficava a critério da escolha dos professores. Já em 1966, conforme Freitas e Rodrigues (2007) surge a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) para desempenhar o papel de organizar a produção, edição e distribuição dos livros.

EM 1971 surge o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) com intuito de colaborar com questões administrativas e financeiras. Ainda de acordo com Freitas e Rodrigues (2007) em 1976 foi extinto o Instituto Nacional do Livro (INL) sendo substituído pela Fundação Nacional do Material escolar (FENAME) que também passou a executar as atividades que antes era da PLIDEF.

Em 1976 foi lançado o decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976 (revogado desde 2019) que dispôs sobre a edição e distribuição de livros, textos e outras providências. Nele encontramos o seguinte texto dos artigos:

Art. 1º As atividades relativas à edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Art. 2º Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Após o FENAME se incumbir das ações da PLIDEF, nove anos depois surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que está em vigor até agora. Chegamos então ao ponto de discussão acerca do PNLD, um documento essencial para a delimitação da escolha do livro e material didático das escolas brasileiras.

E nele estão determinados os critérios de seleção dos livros utilizados pelos alunos de todas as etapas e modalidades de ensino das redes de ensino.

Passaremos agora às discussões em torno do PNLD para podermos nos

aprofundar diante dos critérios de seleção dos materiais didáticos.

#### 4.1 O surgimento do Programa Nacional do Livro e Material Didático

Em 1985, mais precisamente em 19 de agosto, surge o Programa Nacional do Livro didático, através do decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o qual dispõe sobre sua execução e outras providências.

O texto base que estabelece os objetivos para o surgimento desse programa se respalda consoante o decreto em questão no uso da atribuição do presidente da república no que confere o artigo 81 da Constituição Federal; a busca pela universalização e melhoria do ensino assim como a valorização do magistério – esta voltada para a iniciativa de colocar o profissional professor na participação da escolha do livro – e a busca por diminuir os gastos com a educação pelos familiares dos estudantes. Observemos os artigos disponibilizados nesse decreto:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

Nestes três primeiros artigos já podemos observar um pouco em relação aos critérios de seleção do livro didático. Sabemos que o livro didático não é utilizado apenas no ano de vigência que ele é selecionado. Assim, sua seleção tem como foco sua utilização por três anos. Os outros artigos que compõem o decreto acerca do PNLD aqui discutidos, trazem novas abordagens:

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao

Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art. 7º. O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 8º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário.

De acordo com Cassiano (2004, p. 4), em 1996 o PNLD passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) “[...] responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental”.

Foi a partir de 1996 que os livros didáticos passaram a ser avaliados pedagogicamente considerando os critérios atuais. Tais critérios são visualizados no Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2020 (PNLD 2020). Como nosso ponto de partida foi a análise do livro didático do Ensino Fundamental – Geração Alpha – da editora SM, tivemos como foco a apresentação do Guia do PNLD (2020) que corresponde à coleção em que faz parte nosso objeto de estudo.

Como já foi dito, o professor faz parte do processo de escolha do livro didático. E essa escolha precisa valorizar os aspectos culturais e regionais que fazem parte da realidade dos alunos. Outro ponto importante é: considerar o que direciona o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino para que o trabalho esteja em consonância com a filosofia de ensino de cada instituição. Por isso é preponderante antes de iniciar a seleção dos livros a serem utilizados nas escolas públicas, tomar conhecimento das especificações contidas no Guia.

Para auxiliar na escolha do livro didático, o PNLD (2020) apresenta uma visão geral com informações sobre os livros e as coleções. São expostos para os professores, não apenas elementos estruturais dos livros, ma também resenhas das abordagens sobre as fundamentações teóricas, conteúdos, orientações de aplicação de atividades, bem como sobre avaliações.

Em síntese, a resenha sobre cada obra apresenta, conforme o Guia do PNLD



2020 (PNLD 2020) os seguintes aspectos:

- a) Visão Geral da obra: características, estrutura, referenciais teóricos e metodológicos, conceitos importantes e organização do livro do professor (físico e digital).
- b) Descrição da Obra: descrição detalhada da obra, estrutura, organização dos volumes.
- c) Análise da Obra:

aponta as qualidades, ressalvas, o arranjo das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação cidadã, o respeito à legislação, às diretrizes educacionais, a qualidade do projeto gráfico, ou seja, Por que ler o guia? delinea a proposta pedagógica da obra em sua totalidade: Livro do Estudante, Manual do Professor e o Manual do Professor Digital. (BRASIL, 2020, p. 1-2)

d) Em Sala de Aula: mostra a relação da obra com a realidade do espaço escolar, assim como “suas potencialidades pedagógicas e seus limites” (p.2)

Ter conhecimento acerca dos elementos constituintes das resenhas das obras é importante para um aprofundamento que possibilite uma escolha consciente do material a ser utilizado tanto por alunos como professores. Vejamos como foi distribuído o Guia do PNLD do ano de 2020:

Por que ler o guia?	1
Obras Didáticas	3
Princípios e critérios	7
Coleções aprovadas	19
Ficha de avaliação	27
Referências	121
Resenhas	122
APOEMA PORTUGUÊS	123
GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA PORTUGUESA	129
PORTUGUÊS: CONEXÃO E USO	139
SE LIGA NA LÍNGUA: LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTO E LINGUAGEM	145
SINGULAR & PLURAL: LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	153
TECENDO LINGUAGENS	161

BRASIL, (2020, p. 3)

Abordaremos aqui sobre cada um desses itens a partir de “Obras Didáticas” “Princípios e critérios”, “Coleções aprovadas” “Ficha de Avaliação”, “Referências”, e nos ateremos até o item “Resenhas” especificando apenas a do livro que selecionamos para a análise: Geração Alpha - Língua Portuguesa – 7º ano.

## 4.2 Obras Didáticas

O item “Obras Didáticas” assinala para a importância do livro didático como material de apoio à prática pedagógica. Neste tópico, presente no Guia do PNLD 2020 (PNLD 2020), é ressaltado que a utilização do livro em sala de aula e sua escolha compreende o período de um triênio, ou seja, sua utilização dar-se-a pelo período de três anos.

No Guia (BRASIL, 2020, p. 3) é possível observar que existe um criterioso processo de avaliação para a escolha dos livros e dos materiais didáticos. Este processo de avaliação é coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e se inicia pela publicação do edital.

Conforme BRASIL (2020, p. 3) este edital convoca os editores para o processo de aquisição de obras voltadas para os anos finais do Ensino Fundamental e para a divulgação dos critérios de aprovação e classificação das obras. Esse processo é finalizado com a entrega das obras selecionadas às instituições de ensino.

É importante destacar de forma integral que

A publicação do edital com os critérios de aprovação e classificação das obras inscritas orienta também a equipe de avaliação. Fazem parte desses critérios um conjunto de princípios éticos e marcos legais que esses materiais precisam seguir, como os seguintes: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e a Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017). (BRASIL, 2020, p. 3)

Outro critério que passou a ser estabelecido para a escolha do livro didático é a concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inclusive, já fazendo parte do livro Geração Alpha para o Ensino Fundamental. Neste sentido, as obras didáticas precisam também refletir as habilidades e competências estabelecidas na BNCC.

As competências estabelecidas para o ensino de Língua Portuguesa no que dita a BNCC (Brasil, 2018, p. 87) visam que os estudantes possam concluir as etapas de ensino com a compreensão da língua em suas heterogeneidades, o que

implica incluir os aspectos culturais, sociais e históricos no contexto do uso da linguagem.

Essas competências ainda buscam a apropriação da linguagem escrita; ampliar as habilidades de leitura, escuta e produção tanto oral quanto escrita; respeitar e compreender as variações da língua e utilizar estilos linguísticos diferentes nas situações de comunicação, adequando-se também quanto ao gênero discursivo; analisar informações de forma crítica e reflexiva e observar nos textos um lugar de imanência de ideologias, sentidos, valores e discursos; desenvolver o senso estético por meio da experiência com a literatura além de se integrar em práticas que envolvam diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais.

As competências estão definidas pela BNCC (Brasil, 2018, p. 71) nas práticas de linguagem que envolvem os seguintes eixos: “[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)”.

Além dos eixos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa, as habilidades e competências são desenvolvidas conforme os campos de atuação na esfera social, sendo eles: jornalístico-midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário e habilidades que se referem a todos estes campos de atuação.

Após conhecermos um pouco acerca dos critérios para a escolha do livro didático, vejamos um pouco mais sobre o assunto observando os critérios de eliminação das obras didáticas.

### **4.3 Critérios de avaliação eliminatórios**

Os critérios estabelecidos para avaliação visam buscar rigor e qualidade para as obras destinadas aos alunos e professores. As obras didáticas que chegam nas escolas precisam estar em consonância com Guia do PNLD (PNLD 2020)

São critérios eliminatórios:

<b>CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS</b>
Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
Qualidade do texto e a adequação temática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 7).

<b>Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação:</b>
a. Constituição Federal de 1988
b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996)
c. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990)
d. Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014)
e. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015)
f. Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997)
g. Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999)
h. Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003)
i. Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009)
j. Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009)
k. Objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº 9.099/2017
l. Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)
m. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010)
n. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)
o. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008)
p. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009)
q. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012)
r. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012)
s. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012)
t. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008)
u. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004)
v. Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000)
w. Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 7 e 8).

**Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano**

A obra deve:

a. Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos.

b. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público.

c. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social;

d. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;

e. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes;

f. Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país;

g. Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países;

h. Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças;

i. Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 8 e 9).

**Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica.**

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, a obra deve propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento. Assim, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

a. Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes;

b. Apresentar coerência com essa abordagem, do ponto de vista dos conhecimentos, recursos propostos e organização geral da proposta. Caso a obra recorra a mais de um modelo didático metodológico, a articulação proposta entre os modelos deve ser clara e coerente;

c. Organizar-se de forma a garantir a progressão das aprendizagens;

d. Contribuir para a apreensão das relações que se estabelecem entre os conhecimentos propostos e suas funções socioculturais, considerando a dimensão afetiva dos indivíduos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 9).

**Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.**

Respeitando tanto as conquistas científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica, as obras devem:

a. Apresentar e utilizar em exercícios, atividades, ilustrações e imagens conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados.

b. Apresentar conceitos, informações e procedimentos com clareza e precisão. (A obra não

deve induzir ao erro, apresentar contradições ou ideias equivocadas que possam gerar dificuldades na aprendizagem.)

c. Indicar de forma clara e completa as fontes de cada texto ou fragmento.

d. Inserir leituras complementares de fontes reconhecidas e atualizadas, que ampliem conceitos e informações e sejam, de fato, coerentes com o texto principal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 9-10).

### **Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.**

O manual do professor deverá:

a. Estimular a manifestação do conhecimento que o aluno já detém ao chegar à sala de aula e estabelecer nexos entre esse conhecimento novo;

b. Propor atividades que estimulem a interação entre os estudantes, o convívio social, o reconhecimento da diferença junto à comunidade escolar, as famílias e a comunidade;

c. Oferecer orientações claras e precisas sobre eventuais riscos na realização dos experimentos e atividades propostos visando a garantir a integridade física de alunos, professores e demais pessoas envolvidas no processo educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 10).

### **Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita.**

#### **Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.**

A proposta didático-pedagógica de uma obra deve traduzir-se em projeto gráfico-editorial compatível com suas opções teórico-metodológicas, considerando-se, dentre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que se destina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 10).

### **Qualidade do texto e a adequação temática.**

Os materiais didáticos deverão:

a. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentar do estudante;

b. Propor situações-problema que estimulem a busca de reflexão antes de explicações teóricas;

c. Aproximar gradativamente os principais processos, práticas e procedimentos de análise e investigação, por meio de propostas de atividades que estimulem observação, curiosidade, experimentação, interpretação, análise, discussões de resultados, criatividade, síntese, registros e comunicação;

d. Apresentar, de forma contextualizada, propostas e sugestões para que professores e alunos acessem outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc.), fora dos limites do próprio livro didático;

e. Propor uso de laboratórios virtuais, simuladores, vídeos, filmes e demais tecnologias da informação e comunicação;

f. Propor atividades de campo e de visitas a museus, centros de ciências, parques zoológicos, universidades, laboratórios e a outros espaços que favoreçam o processo educacional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 12).

<b>CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS</b>
As obras didáticas para os anos finais do ensino fundamental serão de três tipos: Disciplinares, Interdisciplinares e Projetos Integradores. As obras didáticas serão compostas pelo livro do estudante e manual do professor, sendo este último composto por livro impresso e material digital.
<b>Obras Disciplinares e Obras Interdisciplinares</b>
As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das competências gerais, das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular. Tais competências deverão ser desenvolvidas por meio dos objetos de conhecimento e habilidades, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra.
<b>São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:</b>
a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuam adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 12).

O rigoroso processo de avaliação das obras didáticas reflete a sua importância na contribuição com o aprendizado nas instituições de ensino. Como já dito, o livro didático é um material importante para o auxílio ao trabalho do professor em sala de aula, e mesmo que o professor inove com atividades, materiais complementares, este fato não diminui sua importância. Em todas as instituições de ensino podemos observar sua difusa utilização, auxiliando tanto os alunos quanto também, servindo de suporte a prática pedagógica.

Seguindo esses critérios de avaliação, foram aprovadas pelo PNLD (2020) as seguintes obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

<b>Título</b>	<b>Código do livro</b>	<b>Editorial</b>	<b>Ano da edição</b>	<b>Número da edição</b>
Apoema Português	0366P20012	Editora do Brasil SA	2018	1
Geração Alpha Língua Portuguesa	0005P20012	SM Educação	2018	2
Português: conexão e uso	0019P20012	Saraiva Educação S.A.	2018	1
Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem	0306P20012	Editora Moderna LTDA	2018	1
Singular & Plural: leitura,	0355P20012	Editora Moderna	2018	3

produção e estudos de linguagem		LTDA		
Tecendo linguagens	0026P20012	IBEP - Instituto Brasileiro de Edicoes Pedagogicas LTDA	2018	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 123 a 161).

Essas coleções aprovadas para um triênio, de acordo com o PNLD (Brasil, 2020, p. 19), no que concerne o trabalho com a linguagem envolvendo a leitura e produção de texto apontam propostas de trabalho adequadas, entretanto “[...] as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC”.

Após apontados os critérios de seleção das obras didáticas e as obras aprovadas para o Ensino Fundamental passa-se à apresentação do Livro Didático e das unidades que foram selecionadas para a análise referentes ao 7º ano do Ensino Fundamental.

Apresentamos a obra, observando as orientações destinadas ao profissional docente (manual do professor), assim como os posicionamentos dos autores do Livro Didático no que se refere aos seus suportes teóricos quanto às temáticas, gênero, perspectiva linguística e de ensino, presentes na coleção Geração Alpha.

#### 4.4 Orientações ao professor (Manual do professor)

Como nossa análise se apoia no livro didático do professor, nos ateremos brevemente na exposição do que é contido no manual que orienta a prática docente. Assim, no manual do professor é preciso:

a. descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
b. apresentar o uso adequado dos livros impressos do material digital, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
c. oferecer suportes para o exercício de operações de nível superior (análise, síntese, resolução de problemas);
d. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento;



e. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
f. propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
g. apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante;
h. evitar exposições dogmáticas que não possam ser contestadas e que devam ser aceitas sem discussão;
i. tratar os assuntos diretamente, sem rodeios;
j. explicar palavras ou termos desconhecidos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brasil (2020, p. 13).

São muitos os requisitos necessários para a aprovação das obras didáticas, pois é um material que subsidia o ensino e a aprendizagem de milhares de alunos das escolas de nosso país.

Como nosso olhar é voltado para o ensino da língua, passaremos à abordagem sobre as concepções de linguagem que o PNLD, assim como os autores do livro Geração Alpha, assumem quanto ao ensino da Língua Portuguesa.

#### **4.5 Concepções de linguagem assumidas pelo PNLD e autores do Livro Didático**

Assumidas as concepções de linguagem (perspectiva bakhtiniana), defendidas nessa dissertação, no capítulo teórico, quando se trata do PNLD também é importante observar - mas não em cunho de análise - as abordagens dadas à linguagem no quesito: leitura, produção de textos, análise linguística e semiótica, e oralidade. Esses aspectos aqui descritos também subsidiarão a análise no capítulo 5.

Antes de adentrarmos a essas práticas, os autores do livro didático Geração Alpha apontam a importância da escola no auxílio dos estudantes na participação nas mais variadas esferas de comunicação. Para que essas condições de participação sejam garantidas, a coleção adota uma perspectiva de linguagem enunciativa-discursiva.

Diante disso, os autores abordam que “para o ensino, essa concepção nos leva a compreender a linguagem [...] como processo de, isto é, como prática discursiva situada que permite aos alunos ter voz no mundo” (Costa, Nogueira e

Marchetti, 2018, p. XIII).

Neste sentido, Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. XIII) revelam que as propostas de ensino, distanciam-se de “[...] uma visão de língua meramente estrutural” e

[...] visa garantir tanto a associação entre textos e seus contextos de uso quanto a relação intrínseca entre o desenvolvimento de habilidades e as práticas de leitura, escuta e produção textual, favorecendo a constituição de um sujeito capaz de agir no mundo pela linguagem. (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2018, p. XIII).

Conforme os autores, suas abordagens no livro didático enfocam na perspectiva bakhtiniana em que o texto é considerado um enunciado concreto e precisa ser trabalhado por meio dos gêneros do discurso, que se organizam pelo seu conteúdo temático, forma composicional e recursos estilísticos.

Segundo Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. XV) “por adotar essa concepção de gêneros discursivos e a concepção de linguagem como prática social, não serão encontradas na coleção propostas de leitura/escuta e de produção de textos segundo critérios exclusivamente tipológicos”.

Apontada a perspectiva de linguagem adotada pelos autores, vejamos agora as abordagens dadas à linguagem no que postula o PNLD nas práticas de leitura, produção de texto, análise linguística e semiótica e oralidade.

#### *a) Prática de leitura*

No Guia do PNLD (PNLD 2020) (Brasil, 2020, p. 21) é abordado que “[...] as coleções exploram atividades que mobilizam a leitura de textos verbais, visuais e verbo-visuais, buscando a articulação entre as diferentes linguagens e a relação de sentido que produzem”.

Assim, podemos inferir que a coleção Geração Alpha, do 7º ano do Ensino Fundamental, também mobiliza essas atividades, o que é um aspecto positivo, pois coaduna com as fundamentações teóricas assumidas como importantes para o desenvolvimento e socialização dos alunos.

No que se refere aos gêneros discursivos, o Guia do PNLD (Brasil, 2020, p. 21) apresenta que “o trabalho com as Práticas de Leitura, desenvolvido a partir da diversidade de gêneros textuais/discursivos, estimula a construção da competência

leitora por diferentes estratégias cognitivas e mobilização de habilidades”.

Isso implica dizer que os gêneros discursivos são bem difundidos no livro didático por estimular a leitura e o desenvolvimento de habilidades, as quais são especificadas na Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quando folheamos o livro didático observamos variedades de textos, e segundo o PNLD (Brasil, 2020, p. 21), essas variedades oportunizam aos alunos entrar em contato com gêneros diversos e multissemióticos que estão relacionados “aos mais diversos campos de atuação humana”.

Ainda sobre a prática de leitura, no que se refere às temáticas dos textos, o PNLD (2020, p. 21) exprime que elas

[...] são de interesse do universo do(a) jovem e do(a) adolescente moderno(a), buscando proporcionar experiências significativas de leitura que abrangem aspectos sociais e culturais relacionados ao cotidiano e às atualidades, com destaque para os temas relacionados à inclusão e à formação cidadã e à inclusão e valorização do ser humano. Assim, as obras contribuem para a compreensão e reflexão das diversidades culturais e das desigualdades sociais, estimulando o convívio social ético, responsável e respeitoso bem como o reconhecimento da diferença, conforme normatiza a BNCC e a legislação evocada pelo Edital ao qual se submeteram estas coleções. (BRASIL, 2020, p. 21)

Um aspecto relevante é pensar o ensino da Língua Portuguesa e direcioná-lo à realidade dos alunos. Por isso que quando as obras didáticas são selecionadas e enviadas às instituições de ensino para que os docentes possam analisá-las e selecioná-las, o Guia do PNLD (2020) deixa claro a necessidade de fazer esta observação: a consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a realidade da mesma.

Neste aspecto, o trecho citado afirma que destacar para a realidade, o contexto em que os alunos estão inseridos é uma forma de proporcionar experiências mais significativas, um ponto importante destacado na análise. O livro didático Geração Alpha se abre a este trabalho? Isto está atrelado diretamente à análise quando abordamos sobre como a unidade selecionada é apresentada quanto a perspectiva sociodiscursiva.

Passemos ao item “produção de textos”.

#### b) *Produção de textos*

Criar, reinventar-se em um universo fantástico e desconhecido, refletir e promover questionamentos capazes de transformar a realidade em nossa volta traduz o sentido do trabalho com a produção de texto. A produção de texto encontra-se diretamente vinculada a expressão de cada indivíduo, ligada muitas vezes a outras vozes e discursos.

É através da escrita que conseguimos criar mecanismos que promovem uma aprendizagem significativa para os alunos. Produzir é libertar-se, criando condições para o surgimento de novas escritas, as quais um dia se tornarão nossa identidade. Dessa forma, a produção de textos configura-se na exposição de palavras que dão significados a determinados assuntos vinculados às especificidades de cada gênero.

Uma das principais ferramentas para a escrita de um bom texto é a leitura. Esta, permite a ampliação da nossa fala, a interpretação, contudo, a escrita de textos diversificados com temáticas diferentes. Quanto mais lemos, mais exercemos nosso direito de expressar, questionar e buscar soluções para os problemas que afetam a sociedade.

A parte explicativa sobre a produção textual contida no Guia (PNLD/2020) se apoia nos preceitos da Base Nacional Comum Curricular, como contatamos nesse excerto a seguir:

Como a própria BNCC adverte, “tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2020, p. 22).

De acordo com o PNLD (2020), as propostas de produção de texto, presentes nas obras aprovadas, precisam considerar as situações comunicativas na formação cultural e social dos estudantes, e isto será observado também no decorrer da análise das unidades que contemplam o poema narrativo e o texto de cordel.

Exposto sobre a produção textual conforme o manual do livro didático, seguimos com a abordagem de mais um eixo de ensino da Língua Portuguesa: a prática de análise linguística e semiótica.

### *c) Análise linguística e semiótica*

Um ponto-chave para a análise que propomos se dá na verificação de como os textos são trabalhados diante das propostas do livro didático. Quando se trata do campo análise linguística e semiótica, é importante a observação do que dita o PNLD (2020) acerca dessa temática.

O documento referido aponta que a maioria das obras aprovadas ainda se pautam no trabalho tradicional quando se refere à análise linguística, ou seja, os textos presentes nas coleções tem como principal suporte o estudo gramatical de sentenças, orações e palavras. Poucas coleções abordam a análise da língua em torno das situações comunicativas.

Gradativamente, observa-se a ampliação dos conteúdos linguísticos, tanto de forma contextualizada, a partir de ocorrências nos textos de gêneros diversificados, sob a perspectiva textual e discursiva, como por uma abordagem mais tradicional, com exercícios de classificação e fixação. (BRASIL, 2020, p. 24)

Conforme o PNLD (2020) existe uma certa dificuldade de contextualização das atividades de análise linguística, sendo importante que o professor realize intervenções com suportes complementares para o ensino.

Por isso é importante as observações das informações contidas no Guia para sabermos em qual posição está o livro didático que selecionamos para a análise, pois, por mais que o professor leve para a sala de aula diversos materiais para suporte de ensino aprendido aos alunos, existem outras realidades em que escolas se dispõem de pouco suporte material para subsidiar o ensino, sendo o livro didático a única ferramenta de estudo para os estudantes.

Outro eixo importante abordado no PNLD (2020) é a prática de oralidade que também precisa, como critério de aprovação, estar presente nas propostas de atividades dos livros didáticos. Observemos sobre isso no seguinte tópico:

#### d) Oralidade

O domínio da linguagem é um mecanismo fundamental para os sujeitos tenham uma participação social eficaz e esses aspectos fornecem subsídios para o desenvolvimento da capacidade de interpretação e reflexão do ser humano.

Por isso, a escola ao focar, também, na prática de oralidade possibilita aos alunos saberes diversos. De acordo com o PNLD (2020) a maioria das atividades

presentes nos livros didáticos dão ênfase ao trabalho com a oralidade, principalmente atrelada a prática de análise linguística e semiótica.

Basicamente todos os gêneros enfatizados nas unidades dos livros, abrem o leque para o trabalho com a oralidade, o que é importante, pois quando enfocamos na utilização de gêneros, possibilitamos uma maior vivência humana em suas necessidades e/ou habilidades comunicativas.

Eles possibilitam o agir socialmente. Assim, “[...] o trabalho com as habilidades que compõem o eixo Oralidade traz relativamente bons encaminhamentos didáticos, focalizando gêneros da tradição oral ou de situações formais e informais de uso da língua, a depender da etapa específica de aprendizado. (BRASIL, 2020, p. 26).”

De acordo com o PNLD (2020),

As interações orais apresentadas contribuem para a organização dos trabalhos em sala e para a participação em outros espaços da escola, colaborando para o desenvolvimento da linguagem oral dos(as) estudantes e manifestando o compromisso de ensiná-los(as) a ouvir, a respeitar as opiniões diferentes, esperar sua vez de falar e argumentar. (BRASIL, 2020, p. 26)

A oralidade permite uma linguagem mais dinâmica e até mesmo mais expressiva do que a escrita. Ao ter um bom desenvolvimento da linguagem oral em sala de aula, os alunos conseguem ampliar o seu repertório quanto as múltiplas linguagens que circulam socialmente. É como pontua Vygotsky (1998, p. 6) “A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social”.

Como expomos os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa presentes nos livros didáticos, passaremos a conhecimento da obra didática em andamento da análise, focando, principalmente na unidade que aborda os gêneros, poema narrativo e cordel.

#### **4.6 Conhecendo o livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa” e a unidade de análise**

Os livros didáticos “Geração Alpha Língua Portuguesa” são destinados a todas as etapas do Ensino Fundamental, sendo, então, quatro volumes voltados

para alunos e professores do 6º ao 9º ano.

Cada volume destinado aos estudantes é acompanhado do manual do professor (sendo ele versão física e digital) e por material audiovisual. Respectivamente,

O Manual do Professor traz, além de sugestões de atividades, bibliografia, orientações didáticas e respostas, competências e habilidades abordadas, pressupostos teóricos que darão suporte aos exercícios, dicas de leitura para o professor e para os alunos, textos complementares que contribuem para a formação continuada do professor bem como para a preparação de ações de interação interdisciplinar que enriquecem as atividades cotidianas de sala de aula. (BRASIL, 2020, p. 131)

O Material Digital Audiovisual apresenta recursos em áudio ou audiovisuais que complementam os conteúdos do Manual do Professor impresso, o qual, por sua vez, traz, inclusive, ícones que sugerem os momentos mais adequados para usar o material digital com os alunos. Dentre os vídeos, há alguns relevantes para o desenvolvimento de habilidades apontadas no Manual do Professor. (BRASIL, 2020, p. 136)

Trataremos aqui sobre o material na versão física. O manual do professor é composto por 304 páginas, cujo fechamento deste manual é feito pelas referências utilizadas para composição do material didático. São apresentados no livro didático, dois sumários. Para fim de exemplificação, vejamos como o livro é organizado, após vejamos sobre o sumário.





Disponível em: Costa, Cibele Lopresti. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano. 2.ed.* – São Paulo: Edições SM, 2018, p.5.

Retomando aos sumários, o primeiro se trata da coleção (A escola do século XXI e a educação para as competências; Educação baseada em valores e; a Base Nacional Comum Curricular); Estratégias e abordagens (As interações disciplinares no ensino de Língua Portuguesa; Avaliação e autoavaliação e; investigação e pesquisa); O ensino de Língua Portuguesa (A BNCC e o ensino da Língua Portuguesa; as competências gerais da BNCC na coleção; as competências específicas de Língua Portuguesa; concepção de linguagem; as práticas de linguagem e os eixos e; os campos da atuação); Organização da coleção (Estrutura do livro do aluno; abertura de unidade; capítulos; fechamento da unidade; final do livro; distribuição dos conteúdos na coleção); Textos de apoio; Conheça o manual do professor em “formato U” e bibliografia.

Em referência à estrutura do livro, temos a abertura da unidade cuja “A primeira página da unidade traz um pequeno texto introdutório e a indicação dos capítulos que a compõem (Costa, Nogueira e Marchetti, 2020, p. XIX)”. Assim, em todas as unidades, há uma abertura com “[...]perguntas para mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre os conteúdos”, após é apresentada “uma imagem para atrair a atenção dos alunos e instigá-los a refletir sobre o tema da unidade” e “[...] questões da seção Leitura da imagem” “[...] depois, a questão de valor promove uma reflexão inicial sobre um dos valores abordados na unidade (Costa, Nogueira e Marchetti, 2020, p. XIX)”.

Em relação aos capítulos, eles são divididos conforme retratado na seção metodológica, sendo os itens dessa divisão: texto, texto em estudo, uma coisa puxa a outra, língua em estudo, atividades, a língua na real, escrita em pauta e agora é com você (Costa, Nogueira e Marchetti, 2020, p. XIX, XX).

O outro sumário que comentamos inicialmente se trata da distribuição dos conteúdos e atividades que compõem a unidade 1 à unidade 8. Vejamos acerca de cada uma das unidades brevemente, focando nosso olhar mais aprofundado à



unidade 6, sendo nosso foco de análise.

Unidade 1: a unidade 1 aborda sobre o gênero conto e texto dramático. Esta unidade é dividida em três capítulos, a saber, o capítulo 1 chamado “O olhar do narrador”; capítulo 2 chamado “Portas da imaginação” e; capítulo 3 “Do papel ao palco”. Nestes capítulos, além dos gêneros conto e texto dramático, são trabalhados o autorretrato, palavras que acompanham o substantivo e as palavras substantivadas; os modificadores do substantivo; produção de conto; preposição; a posição dos determinantes e modificadores do substantivo; emprego do x e ch; produção de texto dramático, assim como outras atividades integradas aos conteúdos.

Unidade 2: esta unidade aborda sobre os gêneros mito e lenda, sendo dividida em dois capítulos, a saber, capítulo 1 “Universo mitológico” e capítulo 2 “Imaginário popular”. Nestes capítulos, são verificados o trabalho com os pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos; os pronomes e a coesão; reescrita de mito; pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos; os pronomes e a ambiguidade; os ditongos abertos e a contação de lenda, assim como outras atividades de abordagem dos gêneros presentes na unidade.

Unidade 3: voltada para o gênero crônica, é dividida em dois capítulos, os quais são: capítulo 1 “Realidade como matéria prima” e capítulo 2 “Cenas do cotidiano”. São verificados nesta unidade os seguintes conteúdos: verbo; os diferentes sentidos do presente do indicativo; escrita de crônica; o advérbio e a expressão de opinião; emprego do s, z e x; assim como outras propostas de atividades coltadas para o gênero discursivo presente na unidade.

Unidade 4: se destaca para o gênero reportagem e também é dividida em dois capítulos. O capítulo 1 “Em pauta a reportagem” e o capítulo 2 “Investigações de fôlego”. São verificados nessa unidades os conteúdos seguintes: o verbo e sua estrutura; os verbos de elocução e a expressão dos sentimentos; escrita de reportagem; palavras primitivas e palavras derivadas; prefixos que expressam negação; grafia de alguns verbos irregulares; a reportagem em áudio e outras atividades acerca do gênero em que se baseia a unidade.

Unidade 5: volta-se para os gêneros: texto expositivo e infográfico, dividida em dois capítulos, denominados respectivamente “Informação exposta e ampliada” e “Informação: palavras e imagens”. Em relação aos conteúdos, são observados: recursos interativos em verbetes; o uso de frases nominais na construção de títulos;

exposição oral; morfologia e sintaxe; sujeito e predicado; recursos de coesão; mau ou mal; a gente ou agente; elaboração de infográfico e demais atividades referentes aos gêneros presentes na unidade.

Unidade 6: chegamos a nossa unidade de análise. Exporemos sobre as outras unidades posteriores para, após as exposições, retomarmos mais profundamente a esta unidade.

Unidade 7: destaca para os gêneros carta do leitor e carta de reclamação, dividida em dois capítulos: “A voz do leitor” e “Atitude cidadã”. Nestes capítulos são apresentados os seguintes conteúdos: a carta aberta; a transitividade e o contexto; escrita de carta de leitor; objeto direto e objeto indireto; mas e mais, há e á, afim e a fim de; escrita de carta de reclamação e outras atividades de abordagem dos gêneros identificados na unidade.

Unidade 8: Volta-se para o trabalho com o gênero artigo de opinião. Esta unidade é dividida em dois capítulos, a saber, o primeiro “A opinião do especialista” e o segundo “Crítica à realidade”. No decorrer desses capítulos são observados os seguintes conteúdos: predicado verbal e predicado nominal; o verbo significativo e a sequência de ações; escrita de artigo de opinião; verbo de ligação e predicativo do sujeito; predicado nominal na construção de descrições e definições; emprego do *sc*, *sç* e *xc*; e atividades integradas ao gênero apresentado na unidade.

Brevemente expostos os conteúdos das unidades do livro didático, retomaremos à exposição da unidade 6 que se trata do poema narrativo e texto de cordel. Detalharemos um pouco mais com a perspectiva de esclarecer nossa análise.

A unidade 6, que se trata do poema narrativo e cordel, contém dois capítulos denominados “Era uma vez um poema” e “Versos no varal”. A página de abertura da unidade, representada abaixo, se atenta para os seguintes itens:

- Apresentação da unidade com o seguinte texto:

Você já notou que podemos contar uma história de muitas maneiras? Na literatura, há narrativas em prosa e em versos. Nesta unidade, você vai conhecer mais sobre os elementos narrativos empregados em poemas. No capítulo 1, você vai ler um poema narrativo de um famoso escritor português e, no capítulo 2, um cordel, que representa um jeito bem brasileiro de contar histórias em versos. Prepare-se, a história já vai começar! (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2020, p. 191)

- Primeiras ideias: com perguntas que tem como foco o levantamento do conhecimento prévio dos alunos. Os questionamentos são:

1. Conte aos colegas e ao professor: que gêneros narrativos você já leu?
2. Considerando as características das narrativas que você já leu, quais podem ser as características de um poema que narra uma história?
3. Se você conhece cordéis, explique como eles são. Se não conhece, reflita: Pelo sentido da palavra cordel, o que pode haver de especial nesses poemas?
4. O sujeito da oração pode ter mais de um núcleo? Explique.
5. Leia esta oração: “Choveu ontem à tarde”. Converse com os colegas: nessa construção, quem executa a ação indicada pelo verbo? (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2020, p. 191).

Após esses questionamentos de levantamento de conhecimentos prévios, os autores do livro didático trazem uma pequena abordagem acerca dos capítulos, sob o título “Sobre o poema narrativo e o cordel” apontando para os seguintes definições que também remontam a teoria de tais gêneros:

O capítulo 1 propõe o estudo do poema narrativo. A tipologia narrativa não se restringe à prosa, ou seja, não é encontrada só em romances ou contos. Caracterizada pelo desenvolvimento de ações no tempo e no espaço, essa tipologia também é usada na composição de poemas. As mais antigas composições narrativas em versos de que se tem notícia são as epopeias, que narram os feitos de um herói, como ocorre nas obras *Ilíada* e *Odisseia*, atribuídas ao grego Homero, do século VIII, a.C. A epopeia exemplar em língua portuguesa é *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, que narra os feitos de Vasco da Gama durante as grandes navegações, no século XV. (Costa, Nogueira e Marchetti, 2020, p. 191).

O capítulo 2 trabalha o cordel, uma poesia ligada à cultura popular, que costuma apresentar uma narrativa em versos rimados. Sua origem remonta à tradição medieval de contar histórias à comunidade. Naquela época, sua função social era educativa. O poeta declamava seus versos para entreter o público e transmitir um ensinamento. No Brasil, a produção da literatura de cordel está relacionada principalmente à Região Nordeste, com predomínio das histórias do sertão, das referências literárias e da crítica aos fatos cotidianos. São traços característicos desse gênero: o ritmo, as marcas de oralidade, a presença da variedade popular no uso do idioma, entre outros. (COSTA, NOGUEIRA e MARCHETTI, 2020, p. 191).

Esta breve abordagem sobre os gêneros presentes na unidade, possibilitam os alunos terem um pouco de conhecimento sobre os conteúdos que serão apresentados nos capítulos da referida unidade.

As páginas 191 à 224 contemplam a unidade 6 que apresenta com relação ao conteúdo a seguinte estrutura:

POEMA NARRATIVO E CORDEL	191
<b>1. Era uma vez um poema</b>	194
Texto: “ <i>Eros e Psique</i> ”, de Fernando Pessoa	194
▪ <b>Texto em estudo</b>	196
▪ <b>Uma coisa puxa outra: Releitura do mito</b>	198

<b>Língua em estudo:</b> Sujeito simples, composto e desinencial	200
▪ <b>Atividades</b>	202
▪ <b>A língua na real:</b> Marcadores temporais no poema narrativo	203
▪ <b>Agora é com você!:</b> Escrita de poema narrativo	204
<b>2. Versos no varal</b>	206
Texto: “O boi zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré	206
▪ <b>Texto em estudo</b>	209
<b>Língua em estudo:</b> Sujeito indeterminado e oração sem sujeito	212
▪ <b>Atividades</b>	214
▪ <b>A língua na real:</b> Ortografia e efeito expressivo	215
▪ <b>Escrita em pauta:</b> Emprego do c, ç, s, e ss	216
▪ <b>Agora é com você!:</b> Escrita e declamação de cordel	218
<b>ATIVIDADES INTEGRADAS</b>	
“Doença”, de Maria Couto	222
<b>IDEIAS EM CONSTRUÇÃO</b>	224

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 7).

Como apresentado, a unidade de análise é dividida em dois capítulos e para cada um deles, são apresentados mapas da unidade, com os objetivos que se pretende alcançar com os conteúdos a serem estudados pelos alunos. Assim, temos:

<b>OBJETIVOS</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ERA UMA VEZ UM POEMA</b>
<b>Texto em estudo:</b> Compreender e interpretar um poema narrativo; reconhecer elementos da estrutura narrativa no poema; perceber recursos expressivos sonoros no poema; identificar e analisar figuras de linguagem; identificar influências de determinada narrativa mítica no poema.
<b>Uma coisa puxa outra:</b> Analisar a intertextualidade entre o poema lido e uma escultura; reconhecer referências implícitas e explícitas entre diferentes manifestações culturais.
<b>Língua em estudo:</b> Identificar e classificar tipos de sujeito (simples, composto, desinencial).
<b>A língua na real:</b> Identificar e analisar o uso de marcadores temporais em poema narrativo.
<b>Agora é com você!:</b> Produzir um poema narrativo; planejar a produção textual de acordo com a delimitação temática proposta; compor estrutura rítmica e musical do poema; desenvolver versos e estrofes segundo as características de um poema narrativo.
<b>OBJETIVOS</b>
<b>CAPÍTULO 2 – VERSOS NO VARAL</b>

<b>Texto em estudo:</b> Conhecer as principais características do cordel; perceber o cordel como um poema narrativo; compreender a estrutura composicional do cordel; identificar o esquema de rimas em versos e estrofes; analisar o efeito de sentido de figuras de linguagem.
<b>Língua em estudo:</b> Compreender os conceitos de sujeito indeterminado e de oração sem sujeito; sistematizar tipos de sujeito e seus significados.
<b>A língua na real:</b> Compreender o efeito expressivo dos desvios ortográficos em cordéis.
<b>Escrita em pauta:</b> Escrever palavras com correção ortográfica; identificar o emprego de c, ç, s, e ss nas palavras.
<b>Agora é com você!:</b> Compor um cordel em grupo para gravação de audiolivro.
<b>Atividades integradas:</b> Ler e compreender poema narrativo selecionando procedimentos e estratégias de leitura; interpretar recursos expressivos do poema; identificar e classificar tipos de sujeito da oração.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 192-193).

Esses objetivos são importantes para o desenvolvimento da análise, pois ressaltam quais são os fatores de maior enfoque no que tange as expectativas de aprendizagem dos alunos.

Os outros elementos, por exemplo, exposição dos textos, orientações ao professor e as propostas de atividades serão apresentados no decorrer da análise contida na próxima seção.

## 5 ANÁLISE: TECENDO OBSERVAÇÕES E CONCLUSÕES SOBRE A UNIDADE

Antes de iniciarmos a análise, é importante lembrarmos o que esta pesquisa busca esclarecer: examinar se as propostas contidas no livro didático para o trabalho com os gêneros textuais literários, poema narrativo e texto de cordel, no 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da língua portuguesa.

Levantamos, a partir dessa proposição, categorias de análise no texto introdutório desta pesquisa que são importantes para concluirmos a investigação. Essas categorias são retomadas aqui para organizarmos sistematicamente a análise e estão descritas no quadro abaixo:

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que o ensino da Língua Portuguesa tem de se respaldar numa perspectiva sociodiscursiva, especialmente, nas turmas do Ensino Fundamental, as quais ainda estão em processo de desenvolvimento da sua escrita e das habilidades linguísticas que envolvem a língua.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que as atividades, se forem fragmentadas e organizadas “em blocos”, não contemplarão essa perspectiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que o ensino da gramática, mesmo que exija a compreensão de regras e de estruturas fixas da língua, precisa atender à sociodiscursividade, pois compreendemos que a língua só se efetiva quando tem uma função social determinada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que é possível ensinar a língua pela literatura, ao ter gêneros que atendam às demandas sociais e representam a cultura de dados grupos, incluindo-os nesse ensino.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para subsídio da análise.

Como nosso foco de análise está em dois capítulos de um livro didático, apresentamos cada um deles. Salientamos que a análise foi realizada nas propostas didáticas direcionadas para o trabalho com o texto e nas orientações para o professor, as quais estão presentes em cada proposta didática dirigida para os alunos.

É importante destacarmos que, segundo as orientações do livro didático, cada capítulo da unidade de análise possui competências e habilidades da Base Nacional

Comum Curricular a serem contempladas. Assim, quando partirmos para a análise, é preciso que sejam retomadas as habilidades e competências – representadas por códigos alfanúmericos – para que possamos observá-las nos capítulos 1 e 2 do livro didático escolhido para esta pesquisa.

### Códigos alfanuméricos das habilidades e competências:



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018, p. 30.

As competências estão definidas de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) nas práticas de linguagem e envolvem os seguintes eixos:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Além dos eixos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa, as habilidades e competências são desenvolvidas de acordo com os campos de atuação na esfera social, sendo eles: campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico-literário. Salientamos que as habilidades se referem a todos esses campos de atuação.

Cada habilidade descrita nos documentos oficiais apresenta os eixos de ensino da Língua Portuguesa, os campos de atuação e as competências a que cada uma se refere, podendo uma habilidade corresponder a mais de uma competência específica.

Assim, para os capítulos 1 e 2, analisados nesta pesquisa, temos as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
(EF67PP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.



(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 159. –

Terminada a exposição das habilidades e competências, iniciamos a análise da unidade 6, onde estão os capítulos 1 e 2. Primeiramente, analisamos o capítulo 1 e, em seguida, o capítulo 2.

A seguir, apresentamos a imagem do capítulo 1.

**TEXTO**

Publicado originalmente na *Cançãoense*, de Fernando Pessoa, o poema estabelece uma relação de intertextualidade com o mito grego de mesmo nome. No mito, Éros, o Deus do amor, apaixonou-se por Psique, mas não tem coragem de enfrentar sua mãe, a poderosa Afrodite, que sente inveja da beleza da moça. Então, ele persuade o irmão a comunicar aos pais de Psique que ela deveria ser desposada por um ser terrível, para o qual eles deveriam oferecer-lhe em um rochedo no alto de uma montanha. Psique é levada por Zéfiro, o Deus dos ventos, até um vale, onde adormece. Depois de um tempo, ela acorda em um belo palácio, e Éros lhe promete amor, mas com uma condição: que Psique nunca visse seu rosto. Com o passar do tempo, fidelidade por suas irmãs, ela aproxima uma vela do rosto de Éros, que dorme, e, ao ver seu lindo rosto, derrama nele uma gota de parafina. Éros sente-se traído e abandona a amada. Psique vaga triste e inquieta pelo mundo até que, de tanto sofrer, se entrega à morte. Ao ver o desespero da sua amada, Éros tenta convencer Afrodite a perdoar Psique, mas ela determina que a moça pague por quatro tarefas exaustivas, com a intenção de desgastar sua beleza. Psique cumpre as tarefas, e Éros a torna imortal. Com isso, Éros e ela reúnem-se novamente. A conciliação do casal representa a união do amor (Éros) com a alma (Psique).

Ao criar seu poema, Fernando Pessoa provoca algumas inserções de história mítica: no mito, quem dorme é a amante, Éros, quando Psique tenta ver seu rosto; no poema, quem dorme é Psique; a espera do amante; no mito, Psique faz a companhia de Éros ao observar seu rosto; no poema, é Éros quem vem ao lado "semelhante amada". No mito, Psique vaga sem nome pelo mundo; no poema, Éros busca a amada "sem fim pelo caminho doiver".

Capítulo

# 1

## ERA UMA VEZ UM POEMA

**11 O QUE É UM POEMA?**

No poema a seguir, escrito pelo poeta português Fernando Pessoa, o eu poético cria uma história que provavelmente vai fazer você se lembrar de outras narrativas. No título, há o nome de duas personagens. Será já muito fácil dizer qual o poema e descrever os acontecimentos? Será possível voltar ao estado das palavras e ler o poema "vendo" um conjunto de palavras e frases? No texto, há um erro ortográfico, uma palavra com acento circunflexo e um erro de concordância. Você consegue encontrar todos eles? Marque-os com um lápis e escreva-os em uma folha de papel. Depois, releia o poema e tente corrigi-los. Você consegue encontrar todos eles? Marque-os com um lápis e escreva-os em uma folha de papel. Depois, releia o poema e tente corrigi-los.

**TEXTO**

**Éros e Psique**

Come a lerda que dorme  
uma Princesa encantada  
a quem só despertaria  
um infante, que vive  
de além do mar de estada.

Ele tinha que ser tudo,  
vaca e ovelha e o bode,  
antes que, já libertado,  
desse a parábola amada  
por o que a Princesa vem.

A Princesa adormecida,  
se espeta, dormindo aguda,  
fazia um rosto a sua vela,  
que lhe a fixava espantada,  
verde, como grinalda de bode.

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

• **Antes da leitura:** O poema de Fernando Pessoa apresenta orações na ordem inversa, o que pode dificultar a compreensão da narrativa. Portanto, destaque previamente essas características de poema, para que os alunos não se desespertem com a leitura. Ajude-os a perceber que, em caso de dúvida, é interessante encontrar a ordem direta de construção para confirmar seu sentido. Para a primeira leitura, entretanto, vale a pena orientar os alunos a ler o texto integralmente, em busca de seu sentido geral e de seu ritmo, e orientá-los só na segunda leitura a preocupar-se com a compreensão dos detalhes. Ainda antes da leitura do poema, mobilize os conhecimentos prévios da turma por meio de algumas perguntas sobre o mito ou então pergunte se alguém conhece a história original de Éros e Psique.

• **Durante a leitura:** Ajude os alunos com palavras desconhecidas e com as construções sintáticas mais complexas. Proponha-lhes uma leitura rítmica de declamação, com expressividade narrativa, depois, proponha outras leituras, mais pausadas, buscando identificar os sentidos da narrativa.

• **Aproveite o momento de declamação** para indicar aos alunos os recursos da linguagem poética, mostrando que poemas têm ritmo, combinações de rimas e repetição de palavras que sugerem sensações e sentimentos.

194

Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 194).



Largo o larvão, enfiado,  
sem saber que intuito tem,  
sempe o caminho falado.  
Ele dela é ignorado.  
Há para ele o ninquim.

Mas cada um sempre o Destrino -  
ela dormindo encantada,  
ele fustigando o seu leno,  
pelos prazeres ditos  
que faz consistir a entrada.

E, ao bem que seja abscuro,  
tudo pela entrada fora,  
e falso, ele vem seguro,  
e, vencendo escada e muro,  
chega onde ele tem o muro.

E, mal visto do que faz versos,  
à cabeça, em tamanho,  
organ a mão, o momento feito,  
e só que ele mesmo ensaia  
a Princesa que dormia.

Fernando Pessoa (1888-1936). A sua obra contém 4 subgrupos.  
São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 18-19.

**O POETA PORTUGUÊS E SEUS ALTERNÂNCIOS**



Fernando Pessoa (1888-1936) é um dos escritores da língua portuguesa mais importantes de todos os tempos. Um aspecto importante da obra do poeta português é o fato de ele ter criado diversas "personalidades poéticas" que assinavam seus poemas - identificadas com nome, biografia e estilo diferentes, isto é, heterônimos. De suas criações mais conhecidas são os nomes Alberto Caero, o engenheiro Álvaro de Campos, e médico Ricardo Reis e o ajudante de guarda-livros Bernardo Soares.

• **Depois da leitura:** Converse com os alunos sobre a experiência da leitura declamatória e ajude-os a construir os sentidos do texto. Se a história do mito grego não foi contada antes da leitura, conte-a neste momento, estabelecendo as semelhanças e as diferenças entre o poema e o mito. Chama atenção para o ritmo das estrofes, para as rimas e para as versos iniciais do poema, "Conta a lenda que dormia/ uma Princesa encantada", que encaminham o leitor para o mundo das lendas e dos cantos maravilhosos.

**AUTOR**

Fernando Pessoa é um dos escritores mais célebres da língua portuguesa. Nasceu em 1888, em Portugal, e, aos 5 anos de idade, perdeu seu pai, vítima de tuberculose. Sua mãe casou novamente com um oficial de Portugal em Durban, na África do Sul, para onde ela se mudou com o garoto. Fernando Pessoa retornou a Portugal aos 12 anos, quando começou a traduzir cartas comerciais e a escrever para periódicos. Foi também um dos responsáveis por lançar as bases para o Modernismo em Portugal, em 1915. Nessa época, ele começou a criar seus heterônimos - Alberto Caero, Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Bernardo Soares, entre outros - cujas escritas assumiam personalidades e estilos completamente diferentes uns dos outros, um dos motivos a que se atribui seu brilhantismo como escritor.

**MPD** Veja a Sequência Didática 7.

Como podemos observar, a página que abre o capítulo 1 tem como foco o trabalho com o texto “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa. Nela, são apresentadas





Chegamos ao tópico “texto em estudo”, parte dedicada ao entendimento do texto, seu contexto de produção e à linguagem. Acerca do primeiro elemento, temos o item “Para entender o texto” com as questões de número 1 ao 5.

As atividades de número 1 ao 3 objetivam a identificação dos elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, conflito e ações geradas pelo conflito) do texto “Eros e Psique” e dos sentimentos provocados nos alunos quando leram o poema; se a história os faz lembrar de outras que são conhecidas; se o desfecho segue o padrão das narrativas. .

Essa proposta didática, a nosso ver, permitiu que os alunos ampliassem sua compreensão em relação aos textos narrativos, uma vez que o poema estudado apresentou a sequência narrativa. Além disso, esse texto possibilitou-lhes que relacionassem o enredo com outras histórias que fazem parte de seu contexto social.

Podemos dizer, então, que as comandas das atividades foram necessárias para introduzir o conceito poema narrativo. Isso foi observado por nós, após a questão de número de 3, quando os autores fazem esta afirmativa: “o gênero poema pode ter formas diversas e tratar de variados temas. Denomina-se poema narrativo quando tem personagens e ações desenvolvidas em um tempo e espaço (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 196).” Trata-se de uma breve definição sobre o poema narrativo, que ajudou os alunos do 7º ano compreenderem um pouco sobre o texto a ser estudo por eles na unidade didática.

Após a exposição do conceito, ainda, no tópico “Para entender o texto”, há as atividades de número 4 ao 6. Nelas, os autores apresentam outros conceitos para ajudar na compreensão do poema, dentre eles, polissemia e figuras de linguagem. Para nós, esses conceitos devem ser trabalhados, quando se trata do ensino desse gênero discursivo, a fim de que os alunos observem a existência de palavras que podem ter sentidos diversos como também de expressões que são usadas no sentido figurado.

As orientações didáticas colocam em pauta abordagens sobre o gênero poema para além do livro didático, orientando o professor a trabalhar as características composicionais do gênero, a intertextualidade, os sentidos das palavras, assim como o contexto de produção.

As propostas de atividades complementares incentivam os alunos a buscarem na biblioteca outros poemas narrativos para ampliarem seus conhecimentos sobre o

gênero estudado. Para isso, após a seleção de outros exemplos, eles devem considerar a estrutura do gênero (estilo, conteúdo temático e construção composicional), a autoria, o suporte de publicação para que possam reconhecê-los e categorizá-los como poema narrativo, conforme os estudos feitos nas seções teóricas presentes na unidade didática escolhida para apresentar o referido gênero.

Esses apontamentos nos permitem dizer que “[...] a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109). Por isso, acreditamos que a presença dos gêneros em sala de aula possibilita aos alunos seu reconhecimento, aumenta o repertório linguístico deles, amplia as possibilidades de usar a língua em diferentes contextos de comunicação. Desse modo, os gêneros podem ser compreendidos para além do ambiente escolar.

Outro dado diz respeito à autonomia dos alunos em relação à leitura crítica. Consideramos que a leitura do poema, a orientação dada pelas propostas didáticas para que os alunos buscassem novas fontes e analisassem o referido gênero sob a supervisão do professor permitiu que os alunos compreendessem o funcionamento linguístico-discursivo do gênero.

Dando sequência à análise, passemos para a página 197 do livro didático. Nesta página, são abordados os seguintes tópicos: o contexto de produção e a linguagem do texto, sendo complementados por um box explicativo sobre a igualdade de gênero. Ainda, há informações sobre as competências específicas de Língua Portuguesa presentes na Base Nacional Comum Curricular que precisam ser contempladas no trabalho com as atividades.

Observemos a imagem a seguir e as orientações presentes nas atividades didáticas e nos boxes explicativos:



**A LINGUAGEM DO TEXTO**

9. Releia em voz alta a estrofe abaixo e compare-a com a versão escrita ao lado.

Conta a lenda que dormia  
uma Princesa encantada,  
a quem só despertaria  
um Infante, que viria  
de além do muro da estrada.

A lenda conta que uma  
Princesa encantada dormia  
E só um Infante que viria  
de além do muro da estrada  
a despertaria.

a) Qual das duas versões apresenta as informações de forma mais direta?  
b) Qual versão tem ritmo mais marcado por causa da regularidade dos versos?  
c) Qual das versões apresenta musicalidade mais evidente? O que causa isso?


**INICIA AÍ**

A escolha das palavras e a ordem que elas ocupam nos versos são recursos expressivos fundamentais de um poema, pois conferem **ritmo e musicalidade** ao texto.

**IGUALDADE DE GÊNERO**

No poema “Eros e Psique”, uma princesa encantada aguarda a chegada de um príncipe para salvá-la. Ao final, a expectativa do leitor por esse encontro é quebrada ao se revelar que príncipe e princesa são um único ser.

1. Em sua opinião, ainda hoje há pressão social para que as meninas sejam sensíveis e recatadas e para que os meninos sejam fortes e expansivos? Comente.
2. Você conhece alguém cujo comportamento fortaleça um tratamento desigual para homens e mulheres? O que poderia mudar essa atitude discriminatória?
3. Há alguma iniciativa que busque garantir direitos iguais para homens e mulheres?

 Não escreva no livro.

Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 197).

Conforme as questões de número 7 e 8, no tópico “O contexto de produção”, observamos que as comandas levam os alunos a refletirem sobre o contexto de produção e recepção das obras literárias – em específico, o poema “Eros e Psique” – como também suas preferências literárias.

Quando o professor incentiva seus alunos falarem sobre suas preferências literárias, ele pode fazer um trabalho com contextos que fazem parte das preferências e das experiências pessoais deles. Assim, pode explorar textos que fazem parte da realidade deles, promovendo atividades significativas, para além do material didático.

Já a questão de número 9 traz abordagens sobre o tópico “A linguagem do texto”. Nela, o objetivo é comparar versões do mesmo texto, observar o ritmo, a musicalidade, ocasionados pela escolha das palavras e pela sua ordem. A nosso ver, isso é fundamental, quando se trabalham os gêneros discursivos e sua estrutura.

No tópico “De olho na Base”, observamos as competências específicas e habilidades de Língua Portuguesa, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

Durante a análise das atividades propostas, precisamente, do capítulo 1, foram apresentadas as habilidades que seriam contempladas ao longo desse capítulo. No decorrer das atividades do livro didático, percebemos a presença de boxes explicativos para apresentação de informações referentes às competências e às habilidades que foram contempladas nos exercícios.

Podemos reafirmar, então, que as atividades possibilitaram a compreensão do poema narrativo por meio de questionamentos que exploram as características do gênero discursivo; das figuras de linguagem que garantem ao texto outros efeitos de sentido e da reflexão acerca de questões socioculturais presentes no poema.

Observemos a seção *Uma coisa puxa outra*, localizado na página 198.

**TEXTO**

A imagem mostra uma representação em mármore do baço de Eros em Pique por e comê-la de seu deus-lâncimento. O escultor, arquiteto e antiquário italiano Antonio Canova, autor da obra, viveu entre os séculos X e XIX, foi um renomado artista neoclássico e a base de suas esculturas na arte da Antiguidade clássica. Atualmente, a escultura *Pique revisto pelo baço de Eros*, produzida entre 1797 e 1798, encontra-se no Museu de Louvre, em Paris. Nesta seção, há também um verbete de um dicionário de mitologia sobre a história de Pique.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

1. a) As personagens da escultura estão quase se beijando.  
 b) Eros tem asas nas costas.  
 c) A posição do corpo, disposto parcialmente na horizontal e com a cabeça inclinada para trás, dá a impressão de que ela esteja em repouso.  
 d) Resposta pessoal. Professor, o objetivo da pergunta é que os alunos percebam que certas características da escultura podem despertar determinados sentimentos, que variam de acordo com o apreciador da obra. Comente que as obras que, como essa, foram produzidas no século XVIII, inspiradas na Antiguidade clássica, procuram criar uma impressão de harmonia e beleza, que eram critérios fundamentais da arte greco-romana.

LIMA COISA PUXA OUTRA

### Releituras do mito

Você já leu algum poema de autoria portuguesa Fernando Pessoa em que uma das personagens lendária e provoca de um caso de enlouquecimento que cai em sono eterno após ser entorpecida. Na mitologia greco-romana, há também uma personagem feminina que adormece após desobedecer as ordens dos deuses. Você sabe quem qual seja a forma dela?

1. Observe esta escultura, que retrata as personagens mitológicas Eros e Pique.



\* Antonio Canova. *Revestido pelo baco de Eros* (1797-1798). Mármore, 1,80 m x 1,48 m x 1,03 m. Museu de Louvre, Paris, França.

a) O que as personagens da escultura estão fazendo?  
 b) O que chama a atenção nos rostos de Eros?  
 c) A posição do corpo de Pique dá a impressão de que ela esteja em repouso ou em movimento antes de atingir Eros com uma flecha?  
 d) Que sentimentos e sensações essa imagem desperta em você? Que características da imagem produzem esse efeito?



A seção *Uma coisa puxa outra* apresenta atividades que propõem o entendimento da relação entre textos diferentes. O foco é a comparação entre a escultura “Psique revivida pelo beijo de Eros”, de Antonio Canova, com o poema do escritor português Fernando Pessoa, abordado nas páginas anteriores. Além disso, há questões referentes apenas à escultura.

Na questão de número 1, as comandas buscam levar os alunos à compreensão da imagem, fazendo com que “[...] eles percebam que certas características da escultura podem despertar determinados sentimentos que variam de acordo com o apreciador da obra” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 198). Assim, o sentido dado à obra e aos sentimentos por ela provocados decorre do conhecimento de mundo dos estudantes e de sua interpretação pessoal ao entrar em contato com a imagem da escultura.

Vejamos a continuidade do trabalho com as releituras do mito na página 199.

2. Leia o verbete de um dicionário de mitologia sobre a história de Psique.

**Psique** (Eti. Psikhê). Uma moça cuja beleza extraordinária provocou o despeito de Afrodite (e). A deusa ordenou a Eros (o Amor) que induzisse Psique a apaixonar-se por um monstro, mas o próprio Eros, vencido pelo encanto da moça, tornou-se seu amante, e depois de profundi-la de tufões vulcânicos e viver tocada à sua poltrona onde somente a noite lhe autorizava a visita. As lágrimas de Psique, entretidas com a felicidade dela, fizeram-lhe que seu amante não quisesse ser visto porque era um monstro, que afinal a devoraria. A mágoa dos irmãos invejosos e a curiosidade de Psique, a certa noite diante da vista da beleza do amante, Psique deixou com outro Eros uma gota do óleo da iluminação, despertando-o. Um Eros dessa desobediência e da abandono Psique e ela, moribunda pela saudade, passou a procurar o amante por todos os mundos. Afrodite, vendo desagrada, lançou-lhe várias tarefas sobre-humanas. A primeira delas foi separar os escorpiões da terra no chão de vastas espécies de animais de um mesmo tamanho, porém as fêmeas apoderaram-se de Psique e a colocaram no ninho invisível para realizar a tarefa por ela. Depois, por um tempo no por dentro, todas as tarefas foram concluídas. Na última, que consistia em tomar do inferno o cálice de beleza usado por Persefone (e). Psique já havia praticamente realizado a tarefa, quando, vencida novamente pela curiosidade, abriu o recipiente, este caiu e ela caiu e morreu, e com um amor impossível que a devorou. Zeus (e), intervindo, instado por Eros, conseguiu finalmente um seu casamento com a amada filha. Psique saiu do sono em que caiu e voltou ao céu com Eros.

Adaptado de Maria Rosa. Dicionário de mitologia grega e romana. 8. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. p. 322-323.

a) Você conhece o mito de Eros e Psique?  
 b) Levante uma hipótese para explicar por que Eros não queria que Psique visse o rosto dele.  
 c) De acordo com o verbete, qual é a principal característica de Psique, que faz com que, por duas vezes, ela caia em desgraça? Explique.  
 d) Qual é o papel de Afrodite no mito de Eros e Psique?  
 e) Como o comportamento de Eros em relação a Psique se modifica ao longo do mito?

3. Após ter lido o verbete sobre o mito de Eros e Psique, observe novamente a escultura de Antonio Canova.

a) Que momento do mito a escultura parece retratar?  
 b) Que detalhes você considerou ao responder à questão anterior?

4. Considerando os detalhes sobre o mito de Eros e Psique, releia o poema.

a) Que referências à história de Eros e Psique podem ser observadas na narrativa do poema?  
 b) Quais são as diferenças entre as personagens da poesia de Pessoa e as do mito?  
 c) Em sua opinião, que efeitos a escolha de título “Eros e Psique” produz no leitor da poesia de Fernando Pessoa? Discuta com os colegas.

**Afrodite:** deusa do amor e da fertilidade, mãe de Eros.  
**Canova:** escultor, parisiense.  
**Persefone:** filha de Zeus e Deméter, esposa de Hades.  
**Zeus:** deus do céu, pai de Afrodite, Eros e Psique.  
**Psique:** filha de Deméter, esposa de Eros.  
**Eros:** deus do amor, filho de Afrodite.  
**Persefone:** deusa do mundo inferior.  
**Zeus:** deus do céu, pai de Afrodite, Eros e Psique.

**ANTONIO CANOVA (1759-1822)**  
 O artista italiano Antonio Canova destacou-se entre escultores italianos como vários artistas renascentistas de sua época, inspirados em arte produzida na Antiguidade clássica. Por isso, usou como tema histórias da mitologia greco-romana e, ao produzir suas obras, valorizou a harmonia e a beleza das imagens.

199

As atividades presentes na página 199 visam à comparação entre o poema de Fernando Pessoa exposto nas páginas anteriores do livro didático com o mito sobre a história de Psique extraído do dicionário de mitologia grega e romana (2008).

Relembrando o que já foi expresso nesta pesquisa, a seção *Uma coisa puxa outra*

[...] apresenta textos de diversos gêneros e de outras linguagens com o objetivo de estabelecer um diálogo com a leitura principal do primeiro capítulo, por meio de uma ligação temática, visual ou de gênero. As atividades desta seção procuram envolver os alunos e desenvolver, neles, a capacidade de leitura de diferentes textos, estabelecendo relações entre eles. Além disso, os textos apresentados na seção possibilitam a ampliação do repertório cultural dos alunos, auxiliando também na apreciação estética de produções artísticas. (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. XX - XXI).

A comparação entre a escultura, o mito e o poema de Fernando Pessoa possibilita esse contato com textos diversos, produzidos em contextos diferentes e com outras formas de manifestações da linguagem. O diálogo entre esses textos pode ampliar o repertório linguístico dos alunos e levá-los a pensar sobre os contextos de produção, recepção e circulação dessas obras nas mais variadas épocas.

Ao ser explorada a comparação entre esses textos, os alunos podem perceber, também, as possibilidades de se utilizar a língua em gêneros diferentes; comparar o estilo de linguagem que é utilizado no verbete de um dicionário e no poema; entender o que é comunicado pela fruição artística ao se contemplar uma escultura; identificar as referências implícitas e explícitas entre os textos e a imagem.

Esse caminho didático apresentado nas atividades está tornando o conhecimento prévio do alunos mais profundo. O conhecimento de mundo amplia-se, quando são apresentadas novas perspectivas ao se fazer um trabalho de comparação entre o poema e o mito dicionarizado sobre a história de Eros e Psique.

Um ponto-chave que retrata a ampliação do conhecimento instigado no livro didático em análise está na proposta de atividade complementar, presente na página 199, com a seguinte descrição:

Proponha uma pesquisa sobre a obra de Antônio Canova e seu tempo como ponto de partida para os alunos identificarem os valores do Renascimento e sua relação com a Antiguidade clássica. Com isso, eles



Na página 200, o conteúdo da seção didática está relacionado à sintaxe. Os autores, a partir do poema “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa, abordam o sujeito simples, composto e desinencial. De acordo com a análise das três comandas principais, constatamos três orientações didáticas.

A comanda de número 1 exibe duas orações a serem analisadas, a saber “ I. A princesa Adormecida espera” e “II. Longe o Infante rompe o caminho fadado” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 200). Após a apresentação dessas orações, os autores fizeram quatro perguntas em que se busca identificar a função desempenhada pelas palavras nas orações, por exemplo, qual palavra indica ação, estado e quais palavras nomeiam os personagens.

A comanda de número 2 apresenta a seguinte frase “Eros e Psique são personagens mitológicos” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 200). Feito isso, há três perguntas que focalizam na identificação do verbo da oração e na de palavras que nomeiam os seres.

A comanda de número 3 utiliza o trecho de uma carta redigida pelo poeta Rainer Maria Rilke e possui cinco atividades direcionadas para a observação do nível de informalidade ou formalidade do texto, para a identificação do sujeito e seu núcleo, dos termos que nomeiam o sujeito da oração e das formas verbais utilizadas na carta.

Esse tratamento didático feito pelos autores demonstra que a proposta de trabalho com a língua está sustentada em critérios gramaticais. Para entendermos essa abordagem, apresentamos três definições feitas por Possenti (2002):

1. No sentido mais comum, o termo gramática designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem “falar e escrever corretamente” [...].
2. Gramática é um conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método [...].
3. A palavra gramática designa um conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e do qual lança mão de falar [...] (POSSENTI, 2002, p. 47).

O trabalho com a gramática é essencial para o conhecimento e para a constituição linguística dos sujeitos. E como já abordamos anteriormente, nosso foco não é diminuir nenhuma teoria sobre a língua, contudo, é possível desenvolver atividades linguísticas pela perspectiva sociodiscursiva.

Por essa razão, embora tenhamos percebido que as atividades presentes na página 200 não tenham abordado, integralmente, o poema “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa na seção *Língua em estudo*, podemos dizer que os fragmentos – orações e frases – extraídos do poema, possibilitaram uma proposta de trabalho com uma gramática mais contextualizada, que busca fazer referências e promover sentidos dentro do texto – tendo em vista que o poema já foi lido e interpretado na íntegra nas páginas anteriores. Entretanto, o texto não pode ser apenas um suporte para que a gramática seja estudada.

Sobre a questão de se adotarem frases, orações para o desenvolvimento de atividades com vistas à gramática, Antunes (2014) aponta que uma

frase é apenas uma hipótese de uso ou, melhor dizendo, é apenas parte de uma hipótese de uso. Pode prestar-se para a exemplificação de determinados conteúdos, mas a escola quer mais; a participação das pessoas na vida da sociedade exige mais: querem o desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas que apenas se efetivam em textos, de diferentes gêneros e funções, expressos ou impressos numa multiplicidade de suportes que, inclusivamente, a tecnologia hoje disponibiliza (ANTUNES, 2014, p. 86).

Apoiadas em Antunes (2014), reiteramos que o ensino de Língua Portuguesa sustentado na seleção de gêneros que circulam socialmente pode contribuir com a formação linguístico-discursiva dos alunos. Isso porque eles nas suas ações discursivas poderão exercer uma comunicação responsiva que estabeleça sentido, pois “[...] ‘a linguagem significa’, ‘a linguagem é atividade criadora’, ‘a linguagem é para outro(s)’” (COSERIU, 2010, p. 56, 57).

Continuando com a análise, temos, na página 201 do livro didático, as seguintes atividades e informações:

SUJEITO SIMPLES E SUJEITO COMPOSTO

As orações analisadas nas atividades anteriores apresentam diferentes tipos de sujeito. Como você pôde perceber, algumas orações têm o sujeito expresso por meio de uma palavra ou por um conjunto de palavras. Observe:

I. A Princesa Adarvecida espera.

II. Eros e Psique são personagens mitológicos.

Na oração I, há apenas um núcleo do sujeito, a palavra Princesa. Na oração II, há dois núcleos do sujeito, as palavras Eros e Psique.

Nestas orações o sujeito também é expresso por uma ou mais palavras.

I. Alguém gostará de seus poemas.

II. Uns e outras se dizem poetas.

Na oração I, o sujeito tem só um núcleo, a palavra alguém. Esse tipo de sujeito é denominado **sujeito simples**. Na oração II, o sujeito tem dois núcleos, as palavras uns e outras. Ele é denominado **sujeito composto**.

SUJEITO OCULTO OU SUJEITO DESINENCIAL

Há também um terceiro tipo de sujeito, que não é expresso por uma palavra independente, mas pode ser identificado, no contexto em que é usado, pela desinência do verbo. É o caso das orações a seguir, da carta de Rilke.

- I. Envia os este verso para revista.
- II. L. É pouco para deslizar de todo isso.

Na oração I, é possível saber que o ser a que se refere a forma verbal envia é o senhor (ou o poeta) a quem Rilke se dirige na carta. Nessa oração, porém, não há uma palavra que nomeie esse ser. É a própria forma verbal envia, por meio de sua desinência (3ª pessoa do singular, concordando com a forma de tratamento senhor), que indica o sujeito. Na oração II, ocorre situação semelhante: o sujeito da forma verbal para é identificado pela desinência verbal (1ª pessoa do singular), que se refere ao próprio Rilke.

Em orações como essas, o sujeito está **oculto**, pois não é representado por uma palavra ou por um conjunto delas. Esse sujeito é identificado pela desinência da forma verbal, por isso também é denominado **sujeito desinencial**.

**ATENÇÃO**

O sujeito de uma oração pode ser expresso por uma ou mais palavras-expressas ao verbo. Nesse caso, ele se classifica de acordo com o número de núcleos: **sujeito simples** (se houver um só núcleo) ou **sujeito composto** (se houver mais de um núcleo). Em alguns casos, porém, na oração, ele há uma ou mais palavras que nomeiam o sujeito. Sua identificação é feita por meio da desinência verbal e do contexto. Ele é classificado como **sujeito oculto** ou **sujeito desinencial**.

**RELACIONANDO**

A segunda estrofe do poema "Eros e Psique", de Fernando Pessoa, apresenta a missão do infante, narrando o que lhe era destinado fazer. A terceira descreve o estado de adormecimento da Princesa. Nas duas estrofes, há uma ausência de sujeitos desinenciais. São o contexto e as desinências verbais que indicam que, na segunda estrofe, todos os verbos se referem ao infante e que, na terceira estrofe, a maioria deles se refere à Princesa.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1. Na lição, apresente algumas orações com sujeito simples e peça aos alunos que, em duplas, transformem o sujeito simples em sujeito composto ou desinencial, fazendo as adaptações necessárias. Ao corrigir a atividade com a turma, mostre que a concordância verbal é alterada nas sentenças. Essa atividade, além de ajudar a estabelecer a diferença entre os tipos de sujeito, permite que os alunos analisem o padrão da concordância verbal segundo a norma-padrão da língua.
2. Antes de propor o trabalho com Atividades, peça aos alunos que individualmente encontrem os referentes que assumem a posição de sujeitos no poema "Eros e Psique". Corrija a atividade coletivamente para sanar possíveis dúvidas em relação ao conteúdo.

Nessa imagem, percebemos que o foco está na explicação do conceito e na apresentação de exemplificações sobre o sujeito simples, sujeito composto e sujeito oculto ou desinencial. Para isso, são utilizadas orações retiradas do poema "Eros e Psique", de Fernando Pessoa e da carta redigida pelo poeta Rainer Maria Rilke.





As atividades de número 1, referentes à tirinha de Peanuts, têm estes objetivos: a) refletir sobre os efeitos de sentido produzidos por uma expressão e pensar sobre o que ela provoca para que os alunos percebam o humor presente na tirinha; b) identificar o sujeito da oração e sua classificação para fazer os alunos analisarem os elementos de forma a localizarem o sujeito das orações.

Na questão de número 2, as atividades são propostas a partir da notícia sobre o Prêmio Jabuti 2016. Nas questões da letra a a d, não há propostas que levem os alunos a pensar ou a discutir sobre o texto. Neste sentido, entendemos que a notícia foi usada apenas como suporte para a análise de questões gramaticais.

Quando assumimos a gramática contextualizada, estamos nos pautando em uma gramática “[...] a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 46-47).

Para que o trabalho com a língua abranja os contextos sociais, históricos, culturais e que seja referente à língua em uso, em movimento (usada perante os atos reais de comunicação), é preciso que, além de explorar a gramática, também se analise o texto

[...] no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informação, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência [...] (ANTUNES, 2007, p. 138).

Com base nessa afirmação, voltamos para a análise da página 202, onde está a seção denominada *Atividades*. Segundo os autores do livro didático, essa seção “[...] propõe atividades de sistematização dos conhecimentos linguísticos por meio de gêneros textuais variados e oportuniza um momento de avaliação reguladora dos alunos.” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. XX).

O que verificamos na página 202 é que os textos de gêneros diferentes presentes nessa página não são utilizados como fontes para seu reconhecimento na vida em sociedade, mas como suporte para a análise linguística, isto é, para o ensino dos fatores gramaticais.

O conhecimento da língua e seu funcionamento, quando abrange uma dimensão sociodiscursiva se expande para além desses fatores, como já pontuamos nas seções teóricas desta pesquisa.





do poema, são apresentados os significados de algumas palavras, pois, talvez, os alunos não as conheçam.

Na questão de número 1, a temática são as variedades linguísticas. As atividades de compreensão do texto, principalmente, a letra a, abordam sobre a utilização de palavras que não são dicionarizadas.

Nessa questão, é chamada a atenção para a expressão “se achante”, criada pelo poeta Manoel de Barros. A proposta é que os alunos observem essa expressão e tentem encontrar qual a sua origem e o que ela significa. Isto implica em conhecer que existem expressões que são criadas por um determinado povo, em um determinado contexto, fazem parte de uma cultura e que possuem sentido, apesar de não serem dicionarizadas.

Essa atividade pode provocar uma discussão sobre a riqueza linguística de nosso país, considerando os usos das palavras e seus significados a partir de uma situação comunicativa. Uma simples questão que instaura discussões amplas em relação à língua, tomada-a como um fator social. Aquela que não é estática, e sim, está em constante movimento, transformação, observável nas teorias já discutidas nesta pesquisa.

As outras atividades que contemplam a questão de número 1 referem-se à comparação e à interpretação textual. Trata-se de questões que visam a uma reflexão, pouco aprofundada, sobre o texto lido.

Já a questão de número 2 (letra a e b) tem como foco identificar as formas e os tempos verbais presentes nas ações do caranguejo enquanto “se achante” e a transformação de sua situação. Aqui, o fator determinante é a observação de elementos que fazem parte do estudo gramatical, uma forma de reforçar o que estava sendo desenvolvido nas páginas analisadas anteriormente.

Na questão de número 3, analisamos o trabalho com dois versos:

- I. “Ele se achava idôneo para a flor”.
- II. “E o caranguejo voltou a ser idôneo para o mangue”.

Nos dois questionamentos feitos (letras a e b), notamos que as comandas objetivam que os estudantes construam significados para as palavras “flor” e “mangue” a partir de uma associação. Desse modo, podemos dizer que existe a possibilidade de ampliação do conhecimento dos alunos ao observarem que as palavras podem apontar para mais de um significado. Elas, também, podem

representar uma ideia, por exemplo, a palavra flor pode ser associada à beleza, à admiração e à apreciação.

São itens importantes que o professor pode dar destaque, quando se volta para um trabalho com a língua em contextos não apenas em estruturas, pois pode-se explorar os aspectos culturais, históricos, ideológicos. Embora o estudo da seção *A língua na real* esteja direcionado para mostrar a desinência modo-temporal como marcador temporal, essencial na construção da narrativa de um poema, ela oferece, também, aos alunos a compreensão do texto e a construção de sentidos.

Passemos para a seção *Agora é com você*, páginas 204 e 205. Nesta seção, o foco está na apresentação de uma proposta de escrita para o poema narrativo.

**OUTROS TÍTULOS**

Tavares, B. *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2007.

Na obra *Contando histórias em versos*, Bráulio Tavares apresenta os principais recursos da linguagem poética e analisa como essa linguagem é trabalhada na produção de poemas narrativos. Para ilustrar os conceitos comentados, o autor reproduz e comenta diversos exemplos de obras da literatura brasileira.

**RELEIA NA BATE**

**Competência específica da Língua Portuguesa**

**(CE1P02)** Ao solicitar a produção de um poema narrativo que fará parte de uma obra que vai circular na escola, a seção possibilita aos alunos a oportunidade de apropriar-se da linguagem escrita e de reconhecê-la como forma de interação.

**Habilidades**

**(EF07LP06)** Para a produção proposta na seção, espera-se que os alunos empreguem as regras básicas de concordância verbal.

**(EF07LP10)** Ao produzir o texto, os alunos são solicitados a utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância verbal, etc.

**(EF07LP31)** A seção propõe a criação de poema narrativo em versos livres, enquanto favorece condições de uso de recursos sonoros e semânticos que aumentem a trilha estética; também propõe que os alunos ilustrem o poema, de modo a contemplar a linguagem visual como um recurso de expansão das ideias do poema.

**AGORA É COM VOCÊ!**

**ESCRITA DE POEMA NARRATIVO**

**PROPOSTA**

O poema "Eras e Peixe", de Fernando Pessoa, conta uma história que remete a outras, que ganham novos sentidos nesse texto poético. Agora você vai produzir um poema a partir de uma narrativa. Ele inspirará uma estrofe feita pela turma e ficará disponível na biblioteca de escola.

OBJETO	PROJETO	OBJETIVO	ORIENTAÇÃO
Poema narrativo	Consciência social	Coletar um poema inspirado por uma narrativa	Biblioteca da escola

**PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO**

- 1. Leia o texto "Velha história" e inspire-se nele para criar seu poema narrativo.

Era uma vez um homem que estava pescando, Maria. Foi que apareceu um peixeiro. Mas o peixeiro não tão pequeninho e inocente, e tinha um arzinho de infâmico nos olhos, que o homem ficou com pena. E estava trabalhando muito e assim o peixeiro come todo o pagamento de salário. Depois ganhou os dois meses das calças, por que o peixeiro sempre se queixa. E desde então ficaram inseparáveis. Ande a trabalhar, e peixeiro o acompanhava, o moço, que não era cachorrinho. Pelo almoço. Pelo elevador. Pelo café [...]

Uma vez dia homem e o peixeiro passaram à margem do rio onde o peixeiro descia seu peixe. E eis que os olhos do peixeiro se encobrem de lágrimas. E disse o homem ao peixeiro:

"Não, não me acode o direito de te ganhar o salário. Por que trabalhe por mais tempo ao custo do teu pai, do teu mãe, das tuas tentativas, da tua tu solidez? Não, não e não! Volta para o lado da tua família. E vou eu, eu e tu sempre estar!"

Das lá, verteu copioso pranto e, dissolvido o rosto, abriu o peixeiro a água. E a água fez um redemoinho, que foi depois serenosíssimo, serenosíssimo, até que o peixeiro morreu afogado.

Mário Quintana Velha História. Em: *Velho Apelo*. Rio de Janeiro: Lancha, 2015, p. 41



- 2. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com as informações sobre "Velha história". Logo a seguir a identificar o que é essencial na narrativa.

ETAPA DA NARRATIVA	IDEIA CENTRAL
Apresentação da situação inicial e dos personagens	
Situação de estabilidade na trama	
Apresentação do conflito	
Climax (ponto de maior tensão)	
Resolução	

- 3. Dêo da quantas estrofes seu poema terá e que aspectos da narrativa serão trabalhados em cada uma. Por exemplo, crie uma estrofe para cada etapa.

Na próxima página

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

- **Proposta:** Apresente a proposta de produção de poema narrativo aos alunos dando ênfase a produção da coletânea de turma, que pode ser parte de um acervo na biblioteca com produções autorais. Ressalte ainda que, uma vez que esses poemas estarão disponíveis para empréstimo na biblioteca, é preciso refletir, ao produzi-los, sobre quem serão seus leitores e levar isso em consideração durante a elaboração.
- **Planejamento e elaboração do texto:** Leia com os alunos o conto "Velha história", de Mário Quintana, que é proposto como inspiração para a criação do poema narrativo. Chame a atenção para o caráter fantástico e

metafórico da história, e dedique um tempo para levantar com os alunos as possíveis interpretações para ela.

- **Auxilie os alunos a preencher, no caderno, o quadro proposto na etapa 2.** Apresentação da situação inicial e dos personagens: O homem pesca o peixeiro, mas fica com pena e decide salvar sua vida. Situação de estabilidade de trama: O homem e o peixeiro se tornam amigos inseparáveis. Apresentação do conflito: O homem percebe que separei o peixeiro de sua família. Clímax (ponto de maior tensão): O homem devolve o peixeiro ao rio do onde o havia pescado. Desfecho: O peixeiro morreu afogado.
- **Orienta-se na execução das etapas de 3 a 8.**

3. Seleciona frases ou imagens de contexto que você julga expressivas para reescrever no poema.

4. Escreva os versos do poema escolhendo as palavras com cuidado. Pense também para as mudanças de tempo verbal – empregue mais de uma verbal que auxiliem na progressão da história, como no poema “De estória” – e pense a correspondência entre o verbal e as diferentes tipos de sujeito presentes no poema.

5. Mesmo que os versos não tenham o mesmo tamanho, procure criar um ritmo nas estrofes. Para isso, leia cada verso em voz alta, identificando a necessidade de cortar ou juntar palavras para que ele soe melhor.

6. Seu poema pode ou não ter rimas. Se quiser, pode escrever uma estrofe, você pode experimentar inverter o ordem das palavras ou pode trocar a última palavra de um verso, para tentar criar rimas entre os versos.

7. Crie um título para o poema. Ele pode fazer referência a outra história que, em sua opinião, se relacione de alguma maneira com “Velha História”, isso dará ao leitor a oportunidade de estabelecer relações entre os textos.

**LINGUAGEM DO SEU TEXTO**

1. O poema “Cris e Popoi”, de Fernando Pessoa, apresenta ritmo e musicalidade. Que recursos o autor usou para obter esse efeito?
2. Que recursos de um poema você considera mais musicais?

Responda às perguntas observando os recursos utilizados pelo autor e a ideia que ele quis passar. Você está atento à de como ajudam na construção do ritmo e da musicalidade do texto.

**ANÁLISE E REESCRITA DO TEXTO**

3. Leia seu poema e analise-o com base nos critérios do quadro a seguir.

ELEMENTOS DE UM NARRATIVO	
1	O poema recupera os elementos essenciais de estrutura “velha história”?
2	É possível identificar os personagens, os ações, o conflito ou o problema?
3	O poema tem eventos ou momentos narrativos que podem ser apontar a direção da história?
4	Os versos têm ritmo e musicalidade?
5	É possível criar um título a partir do conteúdo do poema?

4. Depois de atencioso e serententes no poema e escreva sua versão final.

**CIRCULAÇÃO**

1. Os gêneros fazem parte de uma coleção que ficará disponível na biblioteca da escola. Para que seu texto participe de obra, providencie uma versão digitada em uma folha de sulfite e, em outra, faça uma ilustração para ela.
2. Organize-as em três grupos para produzir o livro, conforme indicado abaixo.
  - Grupo 1: produção da capa e criação do título do livro.
  - Grupo 2: produção da sumária e organização dos poemas na coletânea.
  - Grupo 3: produção do texto de apresentação do livro.
3. Doar o livro para a biblioteca. Assim ele ficará disponível para empréstimo.
4. Por meio de cartazes, convites e comunicados a preparar e fazer na biblioteca.

• Não esqueça de ler!

**• Avaliação e reescrita do texto:** Promova a autoavaliação do texto em sala de aula considerando as perguntas propostas no quadro desta subseção. Circule pela sala de aula para ajudar os alunos a perceber aspectos formais e linguísticos que possam ser aprimorados. Por fim, solicite a reescrita dos poemas e, se possível, oriente a digitação dos textos para que eles possam apresentar um padrão quando forem organizados na coletânea, que será disponibilizada na biblioteca ou na sala de leitura da escola.

**• Circulação:** Caso a sua escola não conte com uma biblioteca ou um espaço para leitura, explore a possibilidade de providenciar cópias de obra e desenvolver um projeto de biblioteca itinerante.

Conforme instruções dadas na página 204, para que os alunos produzam o poema narrativo, os autores, primeiramente, delimitaram o gênero, o público, o objetivo da escrita e o contexto de circulação da produção.

Para o processo de planejamento e elaboração textual, há indicação do texto motivador “Velha História”, de Mário Quintana, seguido de um quadro que, ao mesmo tempo, permite a extração de informações do poema como também a



localização dos elementos estruturais da narrativa, como a situação inicial; as personagens; a situação de estabilidade da trama; o conflito; o clímax (ponto de maior tensão) e, por final, o desfecho.

Analisar o texto “Velha história” extraíndo essas informações é uma forma de exercitar os conhecimentos sobre o poema narrativo e auxiliar na compreensão estrutural que levará à produção.

Após a identificação dos elementos da narrativa a ser observado no item 2 do *planejamento e elaboração do texto*, as demais orientações – de número 3 ao 8 – dizem respeito à produção do poema. Para isso, os autores solicitaram aos alunos que eles delimitassem a quantidade de estrofes, observando os elementos da narrativa; que eles fizessem a seleção de frases e imagens presentes no texto “Velha história”, para serem reaproveitadas por eles; usassem adequadamente as palavras e a estrutura da língua, precisamente, os marcadores temporais e a concordância entre os verbos e os diferentes tipos de sujeito; criassem ritmo nas estrofes; decidissem pela presença ou não de rimas; e, ao final, elaborassem o título para o poema.

Após essas orientações, na página 205, o box *Linguagem do seu texto* retoma o poema “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa, com o objetivo de fazer os estudantes observarem os recursos ritmo e musicalidade, empregados no poema e se as palavras e expressões escolhidas por eles em suas produções possuem o sentido que eles desejam e se ajudam na construção do ritmo e da musicalidade.

Ainda, na página 205, há orientações para a elaboração da versão final do texto escrito pelos alunos. Para esse intento, os autores apresentaram duas instruções. Uma direcionada para o contexto de avaliação e reescrita e a outra para o contexto de circulação.

No que se refere à avaliação e reescrita, foi apresentado um quadro com perguntas para a localização dos elementos do poema narrativo:

O poema recupera os elementos essenciais da narrativa “Velha História”?  
 É possível identificar as personagens, as ações, o conflito e o desfecho?  
 O poema tem versos ou imagens expressivas que podem despertar a atenção do leitor?  
 Os versos tem ritmo e sonoridade?  
 O título ajuda o leitor a ampliar os sentidos do poema? (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 205).

Esses elementos possibilitam aos alunos que eles reflitam sobre o texto produzido, avaliem sua produção, para que possam realizar as alterações

necessárias. Ainda, é possível que eles identifiquem os elementos composicionais do gênero, o estilo da linguagem, assim como o conteúdo temático. Para nós, na abordagem sociodiscursiva, isso é essencial para a compreensão e identificação dos gêneros, destes tipos relativamente estáveis de enunciados, que circulam na sociedade.

Na análise da seção *Agora é com você*, focalizamos o boxe “De olho na Base”. Neste boxe, a competência e as habilidades citadas reforçam as possibilidades de interação pela linguagem escrita. Assim, quando se focaliza na circulação do texto e nas possibilidades de compreensão quanto aos aspectos linguísticos, visuais, sonoros, semânticos, isso, também, auxilia na fruição estética.

Por essa razão, dizemos que esses aspectos nas habilidades e nas competências podem ser alcançados, considerando as análises feitas das propostas didáticas do capítulo 1 com a produção escrita do poema narrativo.

Seguindo com as pontuações sobre a unidade 6, focalizamos o capítulo 2, denominado “Versos no varal”, que trata do texto de cordel.

Inicialmente, apresentamos as páginas de número 206 a 208, onde estão o texto “O boi zebu e as formigas”, do cordelista Patativa do Assaré, e as propostas de trabalho com o gênero cordel.

TEXTO

"O boi zebu e as formigas" é um cordel de Patativa do Assaré originalmente publicado no livro *Opônio e Iúá*. A narrativa que se observa nesse cordel é a de um boi que vai descansar embaixo de um jaczeiro, põe em um formigueiro e acaba repleto de picadas de formiga. Com o linguajar maturo da rca cearense, Patativa retrata nessa cordel uma história com lição de moral explícita: "E as formiguinha inocente/ mascararam pra toda gente/ esta lição de moral/ contra a falta de respeito/ cada um tem seu direito/ até nas lei natural". Pode-se compreender esse cordel como uma metáfora de questões políticas. O eu poético explícito é um da linguagem metafórica nas versos finais: "Neste meu poema novo/ o boi zebu que dói/ que é o mundo do povo/ e estas formiga é o povo".

Textos

2

VERSOS NO VARAL

DE QUE TEM O SEQUIN

O gênero cordel conta histórias que, escritas em versos, podem ser recitadas. Os poemas de cordel são impressos em pequenos folhetos, geralmente ilustrados com xilogravuras, e são pendurados em um varal feito de barbante em feiras da Região Nordeste. Das varais para as páginas de livros e também para a internet, o cordel passou a ser conhecido em todo o Brasil. Antes de ler o texto a seguir, dê sua opinião: Em uma briga entre um boi e um grupo de formigas, quem você acha que tem mais chance de derrotar o adversário? Por quê?

TEXTO

O boi zebu e as formigas

em dia de feira  
põe em um formigueiro  
o boi zebu

Um boi zebu conta nos  
mesadinho de sua,  
que sabe o que ele fez?  
Tremendo o cabelo do si,  
entendeu de dentro  
e uma minutas cachilil  
na ventera de um jaczeiro  
que fôrto dentro de mata.  
E fôrto ai queito para  
em tija de um formigueiro.

Hi se sabe que a formiga  
cumpre o sua obrigação.  
Uma com outra não briga  
vive em perfeita uniao,  
pariente, trabalhoso,  
mas fôrto corrigido,  
um grande exemplo revela  
naquilo que eu e vos.  
E não mese com ninguém  
se ninguém mese com eles.



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

• **Antes da leitura:** Antes de iniciar a leitura do cordel, comente que as composições poéticas dessa natureza tratam de temas variados, sendo inspiradas por romances históricos e de aventura, histórias de amor, narrativas fantásticas, entre outras, que podem ser inventadas, parafraseadas ou ter origem no folclore local. Os livretos produzidos pelos cordelistas são vendidos em feiras, nas quais são expostos em um varal de cordões de sisal, daí o nome cordel. Hoje em dia, também estão disponíveis em livrarias e em sites especializados. Apresente à turma o autor, Patativa do Assaré, e destaque sua importância para a cultura brasileira.

• **Durante a leitura:** Para incentivar os alunos à leitura do cordel, é importante prover o tempo adequado para isso e, se possível, encontrar um espaço agradável para a atividade. Promova declamações e busque lugares alternativos à sala de aula, como a sala de leitura, a biblioteca ou até mesmo o pátio da escola. Também pode ser bastante proveitoso e lúdica dispor os alunos em uma roda de leitura, dividindo-os em grupos para declamar cada estrofe do cordel, inspirando-os a encontrar diferentes ritmos.





Por isso com a chegada  
daquele grande animal,  
todas ficaram corações,  
começaram a se acalorar.  
E foram se movendo,  
nas pernas de lá e de cá,  
constantemente a subir.  
Mas não devagaram,  
que no começo não dava  
para ele nada servir.

Mas porém como a formiga  
em todo canto se cria,  
das casas até na farriga  
começou a frotar.  
E no corpo se espantou,  
o calor foi se tornando,  
e no casco no chão batia.  
Mas porém não meiorou,  
quanto mais corre ele deu  
mais formiga apertou.



Este texto trata da literatura e cultura nordestina de forma de cordel, que vem sendo produzida desde o século XVIII, com o objetivo de divulgar a cultura popular. O texto apresenta a obra "Formiga e o boi" de João Cabral de Melo Neto, publicada em 1958, em sua obra "Textos escolhidos" (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998). A obra "Formiga e o boi" é uma obra de ficção de caráter satírico. A obra "Formiga e o boi" é uma obra de ficção de caráter satírico. A obra "Formiga e o boi" é uma obra de ficção de caráter satírico.

Com esta formiga  
nada podendo servir,  
o boi não teve outra  
mais do que se lhe do ar.  
E ele, carregado de potada,  
mas a força incomprida,  
o sofrimento não aguenta.  
O boi não estava bem,  
quando ele estava com,  
chegava mais de quarenta.

Com a frotagem de guerra,  
uma formiga animada  
gritou para as companheiras:  
— Vem, minhas irmãs,  
vamos com o capô lá  
dentro ignorante bicho.  
Com essa força comento  
defendendo o formigário,  
nem queria muito mais  
e esse esse é só um.

Este texto trata da literatura e cultura nordestina de forma de cordel, que vem sendo produzida desde o século XVIII, com o objetivo de divulgar a cultura popular. O texto apresenta a obra "Formiga e o boi" de João Cabral de Melo Neto, publicada em 1958, em sua obra "Textos escolhidos" (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998).

- Palavras-chave:** literatura nordestina, cordel, cultura popular.
- Objetivos de aprendizagem:** compreender a estrutura do cordel e a importância da literatura popular em contextos sociais.
- Atividade:** analisar o texto e identificar os elementos da cultura nordestina.

**AUTOR**

Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, era um poeta exímio que cantava sua própria vida e a vida do povo de Assaré, cidade localizada no Ceará e onde ele morreu. Estudou apenas seis meses, porque precisava ajudar sua família na lida rural, mas sua contribuição para a cultura local por meio de seus cordéis e repentes, produzidos dos seus 18 aos 96 anos de idade, rendeu a ele o título de doutor honoris causa concedido por universidades locais. Seu apelido, Patativa, foi-lhe atribuído popularmente, pois era a forma como se chamavam muitos dos poetas locais que viviam cantando, assim como o pássaro de canto melodioso conhecido por esse nome. As composições de Patativa enaltecem um cenário nordestino castigado pela fome e pela miséria, mas que também apresenta muita beleza.

**OUTRAS FONTES**

01. Artista une xilogravura e literatura de cordel e ganha renome internacional. Disponível em: <<http://linktr.ee/mdb82>>. Acesso em: 3 set. 2018.

A matéria jornalística apresenta entrevista, em vídeo, com J. Borges, artista nordestino que trabalha com cordel e xilogravura. Esta é uma técnica de gravação de imagem em madeira, muito utilizada na produção de ilustrações que acompanham cordéis. J. Borges é um xilografo mundialmente conhecido por seu trabalho, que, inspirado por temas de cultura nordestina, toca em questões universais.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

1. Resposta pessoal. Exatidão que se assume relacionando a hipótese inicial deixo com a leitura do cordel.
2. Segunda estrofe: Descrição de como são as formigas e a que fazem. Terceira estrofe: As formigas começam a subir nas patas do boi, mas ele ainda não sente. Quarta estrofe: O boi começa a sentir as formigas subindo no seu corpo e fica zangado. Quinta estrofe: As formigas picam e boi sem dó e continuam subindo, o boi fica mais zangado. Sexta estrofe: Uma formiga encontra as demais e não desiste da batalha contra o boi. Sétima estrofe: Muitas outras formigas vão todas as costas se contestar, e o boi começa a se cansar. Oitava estrofe: As formigas vencem e desmolezando que todos têm o direito de ser respeitados. Nona estrofe: O au político afirma que a união faz a força e explica que o boi representa o poder e as formigas, o povo.
3. Em uma mata, à sombra de um gazear, em dia de muito calor.
4. O boi decide descansar e se proteger do sol forte embaixo de um gazear. Ao se posicionar ali, põe as quatro patas em cima de um formigueiro, e as formigas começam a reagir contra ele.
5. a) As formigas são apresentadas como animais trabalhadores, disciplinados, perseverantes e com espírito de grupo. São pacíficas e só reagem quando ameaçadas. b) As formigas consideram o boi ignorante, isso fica evidente na fala da formiga na sexta estrofe. c) Um boi é muito maior e mais forte do que uma formiga sozinho ou que um pequeno grupo delas. Foi preciso ter muitas formigas e trabalhar com união e perseverança para conseguir vencê-lo.

Leia e ouça  
**MPB** "O boi zebu e as formigas", por Patativa do Assaré.

**Sugestões de uso**

- Ao reproduzir o áudio, peça aos alunos que buzem com atenção a pronúncia de algumas palavras, o ritmo e as rimas. Se julgar necessário, faça pausas a cada estrofe ou repita algumas vezes o áudio.
- É importante que os alunos compreendam que a literatura de cordel pressupõe aspectos da modalidade oral, como pode ser observado no cordel decantado, e que traz expressões próprias da Região Nordeste do Brasil.

aproveitamento  
 eficiente, pois  
 ajuda a manter  
 o equilíbrio ecológico.

Tanta formiga chegou  
 que a terra do Ficoi ficou.  
 Formiga do todo o  
 pédo, arrastou e viraram,  
 no boi zebu se esgotando  
 comendo e picando.  
 Ajaz e ali trôdo malto.  
 E ele com grande fadiga  
 porque já tinha formiga  
 até por dentro dos ossos.

Ao formiga a de fôdeir  
 sua vida, o formigante,  
 botando o boi pra contestar  
 da sombra do gazear,  
 mostrando nessa lição  
 quanto pode a contestar.  
 Nesse meu poema novo  
 o boi zebu que está  
 que é os assuntos do poder  
 e das formiga é o povo.

**OSTENS DO CORDEL: PARATIVA DO ASSARÉ**

Um dos mais importantes representantes da cultura nordestina, Antônio Gonçalves da Silva, conhecido como Parativa do Assaré, nasceu em 1920 em Assaré, no Ceará.

Nascido no município de Assaré, no Ceará, em 1920, o poeta dedicou sua vida a escrever cordéis e cantar regatões. O apelido Parativa faz referência a um passaro de canto melodioso.

Seu primeiro livro, *Impressões nordestinas*, foi publicado em 1955 e ganhou repercussão após a publicação de *A longa jornada*, um conjunto de poemas em homenagem aos filhos de cordel e em geral. Morreu em 2002, aos 82 anos, em Assaré.

Cordeleiro Parativa do Assaré, em 2000

MPB cordelista do Brasil

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**

• **Depois da leitura:** Peça aos alunos que expressem suas impressões sobre o texto e verifiquem se suas hipóteses iniciais foram confirmadas ou refutadas. Pergunte a eles se, durante a leitura, julgaram que o boi zebu fosse vencer as formigas. Pergunte também se eles se surpreenderam com o desfecho da história e se tiveram vontade de ler novamente o cordel para entender melhor as relações propostas pelo poeta entre as metáforas do poder e o boi zebu e entre o povo e as formigas. A grafia das palavras do cordel pode causar estranhamento nos alunos, acostumados com o ensino das normas urbanas de grafia na escola; neste momento, é im-

portante tranquilizá-los, esclarecendo que, no cordel, uma das marcas de sua oralidade e de sua relação com a cultura popular é a grafia de algumas palavras não de acordo com as regras ortográficas, mas sim conforme sua fala, em certas regiões do Brasil, como o Nordeste.

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

Em parceria com o professor de Arte, promova uma atividade de encenação do cordel "O boi zebu e as formigas", para a comunidade escolar. Para isso, será preciso orientar os alunos a adaptar a narrativa para a encenação, produzir a montagem, organizar a direção, atores, cenário e, se possível, acompanhar musicalmente com alunos que toquem viola.

As páginas expostas anteriormente centram-se no estudo do texto de cordel. Logo no início, é feita uma exposição sobre o gênero, caracterizando-o, conforme o trecho a seguir:

O gênero cordel conta histórias que, escritas em versos, podem ser recitadas. Os poemas de cordel são impressos em pequenos folhetos, geralmente ilustrados com xilogravuras, e são pendurados em um varal feito de barbante em feiras da Região Nordeste. Dos varais para as páginas de livros e também para a internet, o cordel passou a ser conhecido em todo o Brasil. (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 206).

Na página 206, fez-se uma contextualização sobre o texto “O boi zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré. Ainda, existem orientações didáticas para o professor, com a sugestão de que elas sejam utilizadas antes de iniciar a leitura e o trabalho com a análise do texto.

Nas orientações, observamos que os professores, durante a explicação do conteúdo, precisam: a) comentar que as composições dos textos são de temas variados e suas fontes de inspiração são provenientes de histórias, que podem ser inventadas, parafraseadas ou resgatadas do folclore local; b) explicar o surgimento do cordel e falar sobre autor Patativa do Assaré e sua importância para a cultura brasileira; c) incentivar a leitura do cordel, com o intuito de que haja declamações desse gênero em lugares alternativos à sala de aula.

Na página 207, há um pouco da biografia e da história do cordelista Patativa do Assaré para contribuir com o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos professores e pelos alunos.

Na página 208, também, são pontuadas algumas orientações para serem realizadas, após a leitura do cordel, para que seja comentado com os alunos a grafia das palavras, as marcas de oralidade e sua relação com a cultura popular.

A apresentação sobre o que é o cordel e suas origens, o autor cordelista, a linguagem é importante para que, antes de ler o texto e estudá-lo, o aluno conheça a história, o seu contexto de produção, os elementos culturais, o tipo de linguagem empregada no texto etc.

Vejamos a seguir as páginas 209, 210 e 211 sobre as quais tecemos algumas observações.

## TEXTO EM ESTUDO

### PARA ENTENDER O TEXTO

1. Antes de ler o cordel, em quem você apostou que venceria a briga e por quê? Sua expectativa se cumpriu?
2. Junto-se a um colega. Com base no modelo a seguir, que traz a ideia da estrutura inicial, façam um quadro no caderno com a ideia principal de cada estrofe.

Estrofe	IDEIA PRINCIPAL
1ª	Se não fosse desconhecido o aumento de um poeirão e agora se põem sobre um formigueiro.

3. Em que espaço se passa a história contada no cordel?
4. Como se inicia o conflito entre as formigas e o boi?
5. Na segunda estrofe, as formigas são apresentadas aos leitores.
  - a) Quais características desses insetos são destacadas pelo eu poético?
  - b) Qual é o espírito das formigas sobre o boi? Em que estrofe ele é declarada?
  - c) Como as características das formigas as ajudam a vencer o boi?

### TEXTO II

De cordéis, em geral, também histórias em versos, por isso, podem ser consideradas **poemas narrativos**. Nelas também há **personagens** que desenvolvem ações em **determinado tempo e espaço**, movidas por um **conflito** a ser resolvido no **desfecho**.

6. No início, "O boi zebu e as formigas" parecia só narrar uma disputa entre os dois pela espiga. Mas o final do texto oferece pistas para outra interpretação.
  - a) Em que versos essas pistas são indicadas?
  - b) A quem o eu poético se refere ao mencionar do "mandão do pudé"?
  - c) Ao equiparar o boi zebu ao "mandão do pudé" e as formigas ao povo, quais características são atribuídas pelo eu poético a cada um desses grupos sociais?
  - d) A quem essas informações se dirigem? Qual é o recado?
7. Embora o eu poético enfatize a união das formigas como a principal arma contra o boi zebu, um fato específico marca essa união.
  - a) Que fato do narrativo é esse?
  - b) Em sua opinião, de que modo o povo poderia vencer os "mandões do pudé"?

### O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

8. Além do ensino de uma reflexão ou de um manual de instruções, um poema não tem finalidade prática imediata. Ainda assim, esse gênero é produzido e lido.
  - a) O que leva as pessoas a se sentirem atraídas pela poesia?
  - b) O que a leitura de um poema proporciona ao leitor?
  - c) O que é necessário para que mais pessoas leiam poemas?
9. No desfecho do cordel há um ensinamento sobre relações de poder e opressão.
  - a) O que você achou desse ensinamento? Ele ainda é pertinente nos dias atuais?
  - b) Ao ser revelado ao no fim do texto, ele é mais convincente ou não? Por quê?

■ Não esqueça o livro.

289

### ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Inicie a atividade 1 da seção Texto em estudo, discutindo com a turma se as hipóteses levantadas no texto *O que veio a seguir* se confirmaram. Em seguida, proponha que, em duplas, eles resolvam as demais atividades da subseção *Para entender o texto*. Em seguida, corrija-as, sistematizando na lousa as características do gênero.
- Ao corrigir as atividades de *O contexto de produção*, discuta o papel social da poesia, que, ao despertar a sensibilidade do leitor, ainda é capaz de informar e provocar reflexões a respeito da sociedade.

### RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- a) Nos quatro versos finais do último estrofe: "Neste meu poema novo / o boi zebu que iludí / que é os mandão do pudé / e estas formiga é o povo".
  - b) Aqueles que detêm o poder (autoridades, governantes).
  - c) Caracteriza os detentores do poder como desrespeitosos e ignorantes, e o povo como um grupo de trabalhadores unidos e perseverantes em suas ações.
  - d) Parecem se dirigir ao povo. O recado é que, ainda que os detentores do poder sejam mais fortes, a união do povo na defesa de seus interesses poderá vencê-los.
- a) A iniciativa de uma das formigas de estimular as companheiras a continuar a luta, mostrando que, por mais forte que seja o boi, elas levam vantagem por serem em maior número.
  - b) Possibilidade de resposta: Por meio da consciência de sua condição, pela articulação de lideranças, pela percepção de sua força.
- a) Possibilidade de resposta: A poesia foi a arte em geral ajuda o ser humano a exercitar a sensibilidade, a transformar seu olhar sobre o mundo, a sair da rotina.
  - b) Possibilidade de resposta: A leitura de um poema proporciona ao leitor a descoberta de novos sentidos, a construção de imagens por meio do uso da linguagem inventiva, o ritmo, a musicalidade.
  - c) Resposta pessoal. Professor, comente com os alunos a importância dos versos e do uso de imagens para o incentivo à leitura de poemas em geral.
- a) Resposta pessoal. Professor, permita que os alunos expressem sua opinião sobre o ensinamento do cordel, relacionando-o com fatos do momento presente. Ajude-os a estabelecer essa relação.
  - b) Resposta pessoal. Professor, é possível que os alunos considerem que o ensinamento desse ensinamento apenas no fim do texto o deixa mais convincente, porque, após a narrativa de briga entre o boi e as formigas, o leitor estará mais inclinado a acreditar que é possível que os mais fracos derrotem os mais fortes, desde que se unam para isso. Aceite as respostas da turma desde que justificadas adequadamente.



Na página 209, na seção *Texto em estudo*, as atividades propostas na questão de número 1 ao 5 buscam enfatizar o conhecimento prévio dos alunos e suas expectativas diante do cordel “Se achante”, de Patativa do Assaré. Além disso, há questões direcionadas para a sistematização das ideias principais contidas em cada estrofe do poema, para a identificação do espaço, do conflito, das características das personagens e da opinião presente em determinada estrofe do poema.

Após a questão de número 5, é apresentada a definição de cordel como histórias narradas em versos, com personagens que se situam em ações em tempo e espaço determinado, sendo movidos por um conflito, que deve ser resolvido no desfecho. Definindo o que é o cordel e os elementos de sua narrativa, os estudantes podem assimilar esse gênero, fazendo seu reconhecimento, quando entrarem em contato com esses textos.

Nas questões de número 6 e 7, as atividades estão direcionadas para a interpretação textual, com o objetivo de que os alunos percebam os novos elementos presentes na narrativa, para elaborarem uma nova interpretação para os fatos que narram a disputa entre o boi zebu e as formigas.

Explorar os novos sentidos que são abordados na narrativa é uma maneira de criar conexões menos superficiais com a leitura e entendimento de textos. Essa prática faz com que a leitura seja menos “fluviente e flutua”, como diria Alexandre O’Neill. Conforme Coseriu (2010, p. 75),

O sentido não se dá apenas nos discursos, mas em todos os discursos, não apenas nos literários. Contudo, o texto literário ocupa, em relação a isso, uma posição privilegiada, já que a poesia (a literatura como arte) é o lugar da plenitude funcional da linguagem: do desdobramento máximo de suas possibilidades.

Em nosso entendimento, uma prática de ensino direcionada para a elaboração de novos sentidos e de outras interpretações sobre os textos literários permite que os alunos compreendam a dimensão textual, bem como as questões sociais que eles evocam e os sentimentos que provocam. Ainda, é preciso dizer que cada texto vai ser lido e interpretado por diferentes perspectivas em virtude da visão de mundo de cada leitor, que o interpreta e extrai significados únicos.

Voltando à página 209, destacamos uma proposta importante que leva a comparação do cordel com outro gênero, que ousamos dizer que contribuiu para a fruição literária.

De acordo com a análise das questões 8 e 9, observamos que há comandos dirigidas para a compreensão do contexto de produção. A atividade de número 8 aponta para o gênero cordel como aquele que não tem uma finalidade prática imediata, contudo, é produzido e lido até a atualidade.

Ademais, afirmamos que as perguntas feitas nas referidas atividades colaboraram com a formação do leitor crítico e devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como exemplo, temos estas: “o que leva as pessoas a se sentirem atraídas pela poesia?”; “o que a leitura de um poema proporciona ao leitor?”; e “o que é necessário para que mais pessoas leiam poemas?”. Nessas questões, observamos que os alunos são levados a pensar sobre o gênero, a compreenderem os sentimentos que o texto desperta e os ensinamentos que esse texto pode proporcionar-lhes. Isso pôde ser visto, também, na questão de número 4, que versava sobre as relações de poder e opressão e sua relação com a atualidade.

As orientações didáticas que estão dispostas no final da página 209 propõem que o professor, ao corrigir as atividades, discuta o papel social da poesia, uma vez que ela tem dupla função: uma de despertar a sensibilidade do leitor e a outra de informar e provocar reflexões a respeito da sociedade.

Essas possibilidades de refletir criticamente sobre determinado tema e pensar na sociedade atual, como foi observado por nós nas propostas de atividades presentes na questão de número 4, ampliam a visão de mundo dos estudantes, uma vez que passam compreender a literatura para além da fruição estética, ao perceberem que os textos literários são reflexos da humanidade, permitem a humanização do ser e até mesmo fazem denúncia social. Isso pode ser visto em muitas literaturas produzidas no Brasil.

Continuando com a análise *da seção Texto em estudo*, vejamos as páginas 210 e 211 que tratam da linguagem e da comparação entre os textos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- 10.a) O poema tem nove estrofes.
- b) Cada estrofe tem dez versos.
- 11.a) Com esta formigaria (A) tudo picando sem dó, (B) e lombos de boi ardia (A) mais do que na lua do céu (B) E ele, zangado de petada, (C) mais a força incorporada, (C) o valentão não aguenta, (C) (C)rebu não estava bem, (E) quando ela matava cem, (E) (chegava) mais de quinhenta, (D) b) O esquema é ABADCCDEED. Professor, analise com a turma as rimas de todas as estrofes.

- 12. Alternativa correta: III
- 13. Todas alternativas são verdadeiras.

DE DISSONÂNCIA

Competências específicas da Língua Portuguesa

(CELP03) A seção propõe a leitura e a análise de um cordel, de modo que isso seja feito com compreensão, autonomia, fluência e criatividade.

(CELP04) A seção chama atenção para particularidades linguísticas do cordel, favorecendo a compreensão da variação linguística.

(CELP09) A atividade 18 estimula o envolvimento dos alunos na prática da leitura literária, possibilitando que desenvolvam o senso estético para a fruição artística.

Habilidades

(EF07LP28) A seção propõe a leitura e a compreensão de um cordel por meio de procedimentos de leitura adequados e considerando as características do gênero.

(EF07LP38) A atividade 15 solicita a análise dos efeitos de sentido do emprego de uma figura de linguagem, a personificação.

(EF09LP44) A seção solicita a inferência de valores sociais e culturais no cordel e favorece a percepção de diferentes visões de mundo no texto, considerando o contexto social de produção.

(EF09LP48) No trabalho com o cordel, estimula-se a interpretação dos efeitos produzidos pela uso de recursos expressivos como: rima (estrofação, rimas, etc.) e semânticas (figuras de linguagem).

A LINGUAGEM DO TEXTO

- 10. Copie a turma e o professor, analise a estrutura do poema para identificar:
  - a) o número de estrofes;
  - b) o número de versos por estrofe.
- 11. A seguir, releia a estrofe inicial do cordel e veja o esquema de rimas entre as palavras finais dos versos. As letras iniciais do alfabeto indicam as rimas.



Um boi olho coto sem  
moado de suco,      A  
quer sabe o que do feio?      B  
limando o cabe de só,      A  
entendo de demora      B  
e uma moita enchida      C  
noombo do um juazeiro      C  
que lava dentro da mata.      D  
E ferra os quatro para      D  
enria de um formigario.      E



- a) Copie no caderno a quinta estrofe do cordel e, conforme o exemplo acima, analise-a quanto à rima, usando as letras iniciais do alfabeto (A, B, C, D, E).
- b) Observe as demais estrofes do cordel. Qual é o esquema de rimas delas? Há quantos esquemas de rimas no poema de cordel lido?
- 12. Os cordéis costumam ser cantados ou recitados. Pense nisso, por que eles são habitualmente organizados em versos regulares e rimados? No caderno copie a alternativa que responde adequadamente à esta questão.
  - I. Seguir as regras de composição do poema clássico e, assim, assegurar a qualidade do poema e também a rima.
  - II. Tornar o texto visualmente organizado para facilitar sua leitura em público.
  - III. Cantar o ritmo e musicalidade do texto para facilitar sua memorização.
- 13. A linguagem do cordel "O boi olho e as formigas" tem particularidades. No caderno, indique se as afirmações a seguir são falsas (F) ou verdadeiras (V).
  - I. Algumas palavras não foram grafadas de acordo com as normas da ortografia da língua portuguesa, como moado, suco, demora, só.
  - II. Certas palavras e expressões remetem ao vocabulário próprio de quem vive em determinadas regiões do Brasil, como juazeiro, embo e ferra.
  - III. Nem sempre a concordância de número entre o substantivo e as palavras (letras a até segoa) indicações de norma padrão, como nos trechos "E as formigas ferra inocenta" e "o estas formiga é o para".
  - IV. Usa-se um registro de linguagem próximo da modalidade oral da língua.

NOTAS

O cordel faz parte da literatura popular em versos. É produzido para ser recitado e para ser impresso em folhetos. Os versos rimados e a estrutura regular contribuem para a memorização dos textos. Das outras primeiras aspectos da linguagem oral, por exemplo, certas palavras são grafadas conforme a pronúncia. No cordel há expressões próprias da cultura da Região Nordeste, onde se concentra sua produção.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao corrigir a atividade 11, explique na lousa a estruturação do poema.
- Ao trabalhar as atividades 12 e 13, chame atenção para a supressão do r final, marca do infinitivo, em demora, cochô. Também destaque a alteração de palavras de acordo com a sonoridade transformada: mi, em vez de melhor, e fô, em vez de fofo. Alerta ainda para idiosyncrasias de lexemas, como a escolha de em coto, em vez de em cima. Se considerar mais proveitoso, oriente os alunos a resolver as atividades de A linguagem do texto por último, para que seja possível se aprofundar mais nisso e permitir a investigação das marcas da oralidade e da fala representadas

textos de algumas regiões do Brasil, com foco no Nordeste, identificando as variações como um aspecto cultural relevante.

- Ao corrigir a atividade 14, se preciso, retorne a diferença entre metáfora e comparação trabalhada no capítulo 1 desta unidade.
- A atividade 15 chama atenção para o emprego da personificação.
- A atividade 16 possibilita uma sistematização dos característicos composicionais presentes nos poemas narrativos.

14. Ao explicitar que o boi representa os poderosos e as formigas representariam o povo, sua figura de linguagem é utilizada no poema? Explique.
15. Sobre estes versos do poema de cordel:

Com a feição de guerreiro,  
uma formiga armada  
gritou para as companheiras  
- Vamo, irmãos, cansada  
acalá com a rapacha  
deste gigante feio!  
[...]

- a) De que modo é caracterizada a formiga em evidência nesse trecho?  
b) Que forma verbal indica a ação dela nesse trecho da narrativa?  
c) Na vida real, espera-se essa reação de uma formiga? Por quê?  
d) Considerando o contexto do poema, por que a essa formiga é atribuído um comportamento humano?

**Atividade**  
A **personificação** (ou **prosopopeia**) é uma figura de linguagem por meio da qual se atribuem características humanas a um animal, irracional ou a um ser inanimado. Muitas vezes, esse recurso é utilizado ao se contar uma história que apresenta um personagem.

**COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS**

18. Nesta unidade, você leu um poema narrativo ("Eros e Psique") e um poema de cordel ("O boi zebu e as formigas"). No caderno, indique quais das características abaixo estão presentes em cada uma dessas composições poéticas.
- Organização em estrofes e em versos de número regular;
  - Rimas;
  - Elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo, ação);
  - Temática predominantemente existencial;
  - Temática predominantemente social;
  - Polissímia (múltiplos sentidos).
19. O cordel pode ser considerado um poema narrativo. Mas qual é sua diferença em relação a outros poemas que contam histórias?
20. De qual dos dois poemas você gostou mais? Depois dessas leituras, você pretende conhecer outras obras de Fernando Pessoa além do Palhaço da Assaré?

**3. PRELIMINAR**  
Academia Brasileira de Cordel  
No site da Academia Brasileira de Cordel, você encontra diversos materiais sobre o universo do cordel: notícias, informações sobre cordelistas, vídeos, poemas, etc. Disponível em: <http://www.melhores.com.br/academia-cordel/>.  
Acesse em: Out. 2018.

**NARRATIVAS INDÍGENAS**  
A literatura de cordel é uma manifestação cultural que dá voz a um povo. Nesse caso, os povos, os mitos, têm a oportunidade de contar sua história.

1. Conte aos colegas histórias de comunidades que se dedicaram a ser portadoras de histórias em geral para o resto do mundo que são pertencem ao grupo.  
2. Qual são os riscos de uma história ser contada apenas de um ponto de vista?

• Não esqueça ler fora.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

14. A figura de linguagem é a comparação entre o boi e os poderosos e as formigas e o povo.

- 15.a) Como guerreira.  
b) A forma verbal gritou, Professor, ressalta que se trata de um verbo de elocução.  
c) Não, pois formigas não gritam, nem falam.  
d) Porque ela representa um trabalhador, um ser humano.

16. Organização em estrofes e em versos de número regular; há nos dois poemas, Rimas; há nos dois poemas, Elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo, ação); há nos dois poemas, Temática predominantemente existencial; há em "Eros e Psique", Temática predominantemente social; há em "O boi zebu e as formigas", Polissímia (múltiplos sentidos); há nos dois poemas.

17. O cordel é um gênero típico do nosso país (inventado na Região Nordeste), que, por ter um caráter popular e transitar entre a oralidade e a escrita, apresenta estrutura regular, com rimas, a linguagem com características próprias, que remetem à mentalidade oral da língua e às variedades regionais e sociais da língua portuguesa. Professor, comente que essas informações se referem aos contextos de produção e circulação do gênero cordel.

18. Resposta pessoal. Professor, deixe os alunos expressarem livremente sua opinião e suas preferências. Se for o caso, ajude-os a localizar, na biblioteca da escola, por exemplo, outras obras dos autores em estudo.

**Solidariedade - com as pessoas**

1. Resposta pessoal. Professor, você pode começar a história da circulação das narrativas dos povos indígenas, que se tornaram conhecidas da população em geral a princípio por meio de pessoas de outras culturas, que entraram em contato com esses povos e recontaram suas histórias oralmente ou por escrito; depois, conforme esses povos ganharam voz na sociedade, eles mesmos as fazem circular por meio de livros, da internet ou por outras maneiras.
2. Possibilidade de resposta: Os riscos de perda da diversidade de pontos de vista e da transmissão do conhecimento por uma única perspectiva.



Nas imagens apresentadas anteriormente, temos, na página 210, do livro didático, atividades que se referem aos aspectos composicionais (estruturação do poema, número de estrofes, rimas utilizadas, o motivo do poema de cordel ser, habitualmente, organizado em versos regulares e rimados) e ao estilo (as particularidades da linguagem do poema “o boi zebu e as formigas”).

Nas orientações didáticas, podemos citar a seguinte passagem com sugestões de trabalho com a linguagem do texto:

[...] oriente aos alunos a resolver as atividades de *A linguagem do texto* por último, para que seja possível se aprofundar mais nelas e permitir a investigação das marcas de oralidade e da fala representativas de algumas regiões do Brasil, com foco no Nordeste, identificando as variações como um aspecto cultural relevante. (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 210).

É importante ressaltarmos os aspectos linguísticos que constituem a cultura das regiões do país. Ao conhecermos as várias formas de se utilizar a língua, podemos entender a diversidade linguística e aceitá-la, rompendo com o pressuposto da existência de uma língua correta e única.

Nas atividades de número 14 e 15 da página 211, verificamos abordagens sobre figuras de linguagem, metáfora, comparação e personificação. A nosso ver, compreender o uso das figuras de linguagens, também, é uma maneira de elevar o repertório linguístico dos alunos, pois poderão observar os sentidos e as maneiras diferentes de uso e de referência a uma palavra ou expressão.

No tópico *Comparação entre os textos*, é proposta uma análise comparativa entre os poemas “Eros e Psique” e “O boi zebu e as formigas”. O objetivo é que os estudantes analisem estes dois poemas focando nas características dispostas na questão de número 16.

Nesta atividade, os alunos podem se aprofundar em relação à organização textual dos textos, a saber: nas estrofes e nos versos, nas rimas, nos elementos da narrativa, na temática e nos múltiplos sentidos ocasionados pela polissemia.

Na questão de número 17 e 18, o foco é na diferenciação do cordel com os demais poemas narrativos e na apreciação dos dois poemas citados anteriormente. Após estas atividades, o tópico *Narrativas invisíveis* propõe a contação de “histórias de comunidades que só começaram a ser conhecidas da sociedade em geral pelo relato de alguém que não pertencia ao grupo” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI,

2020, p. 211). Além disso, há um questionamento sobre os riscos de uma história ser contada apenas de um ponto de vista.

A proposta de atividade complementar, também, observada na página 211 visa à ampliação do conhecimento dos alunos acerca do cordel, propondo uma investigação sobre a origem e os principais autores do gênero.

Os autores, ainda, indicam um cordelista para cada grupo, para que os estudantes possam selecionar os cordéis de determinada autoria e realizar a análise desses textos. Para isso, devem incluir as características linguísticas e composicionais do gênero e, ao final da atividade, socializar com os demais grupos a análise feita.

É possível notarmos que essas atividades estão articuladas com o desenvolvimento das habilidades e das competências vistas na página 210. Ademais, enfatizam questões que visam ao conhecimento individual e coletivo dos alunos, pautado em suas vivências sociais. Assim, ressaltam-se as habilidades argumentativas sobre a temática analisada no poema de cordel.

Seguindo com as observações, vejamos a seção *Língua em estudo*, nas páginas 212 a 214.

**LÍNGUA EM ESTUDO**

**SUJEITO INDETERMINADO E ORAÇÃO SEM SUJEITO**

**SUJEITO INDETERMINADO**

1. Em muitos folhetos de cordel há ilustrações produzidas por meio de uma técnica chamada xilogravura. Leia o trecho de cordel a seguir para conhecê-la.

**entintar:** tingir, passar tinta.

**goiva:** ferramenta com extremidade cortante que permite esculpir a madeira.

**matriz:** placa de madeira na qual se esculpe um desenho para fazer cópias, de modo semelhante a um carimbo.

**perdurar:** durar, permanecer.

**talhar:** fazer corte, esculpir.

**Um cordel sobre xilogravura**

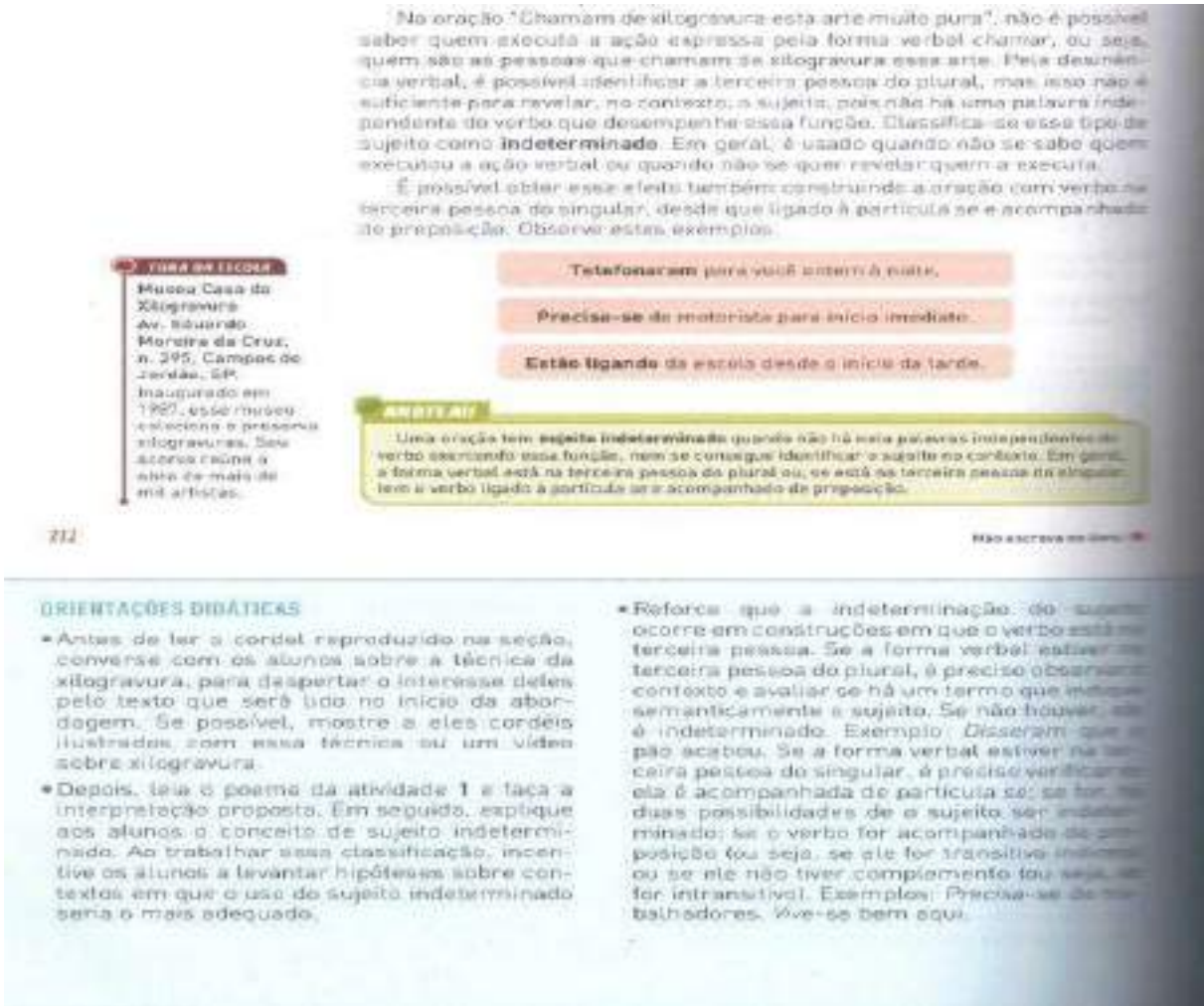
<p>Chamam de xilogravura Esta arte muito pura Que há milênios já perdura A gravura na madeira Arte séria ou brincadeira Porém nunca falta o amor Para o xilogravador ter a arte verdadeira.</p>	<p>O artista que faz xilo Ele vive tão tranquilo. Na madeira o seu estilo Num desenho faz brotar. Com a goiva vai talhar O desenho invertido Mas nem tudo resolvido A matriz falta entintar.</p>
---	--

Cesar Obeid. *Desafios de cordel*. São Paulo: FTD, 2009, p. 19.

a) Com base na leitura do cordel, explique com suas palavras em que consiste a técnica da xilogravura.

b) Por que o xilogravador talha um "desenho invertido" na madeira?

c) Releia os dois primeiros versos do cordel. É possível identificar a quem se refere a ação expressa pela forma verbal *chamam*?



Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 212)

Na página 212, a seção *Língua em estudo* focaliza os conteúdos gramaticais sujeito indeterminado e oração sem sujeito. Observamos que a abordagem dos conteúdos é feita a partir do texto “Um cordel sobre xilogravura”, do autor César Obeid.

Assim como em todas as páginas analisadas anteriormente, nesta, há algumas orientações didáticas sobre a correção de atividades, o reforço acerca da indeterminação do sujeito e a necessidade de que o professor explique sobre a xilogravura.

Na questão de número 1, propõe-se que os estudantes expliquem a técnica da xilogravura apoiando-se no texto de César Obeid. Percebemos que, na questão presente na letra c, há uma indicação de releitura dos dois primeiros versos do cordel com o objetivo de identificar a quem determinada ação se refere.

Consideramos que as atividades, ao levar os alunos, previamente, a fazerem a identificação de sujeitos pelas formas verbais, possibilitaram a compreensão do conteúdo da unidade didática.

Após as atividades de número 1, há informações explicativas sobre o sujeito indeterminado, a partir de exemplos e de conceito.

Vejamos a página seguinte:

**ORAÇÃO SEM SUJEITO OU SUJEITO INEXISTENTE**

1. Que verso do cordel da atividade 1 indica que a técnica da litogravura é antiga? Que expressão desse verso revela a passagem do tempo? Qual é seu verbo?

Uma oração pode não ter sujeito. Isso ocorre se ela apresenta um **verbo impessoal**, ou seja, um verbo cuja ação não pode ser atribuída a nenhum ser. No cordel, isso ocorre na oração "há milhões já perdura", pois o verbo *haver*, ao indicar tempo transcorrido, não tem sujeito e é flexionado na terceira pessoa do singular. A oração é classificada então como **oração sem sujeito** ou **sujeito inexistente**.

- Quem indica os casos de orações sem sujeito são os verbos. Observe:
  - Verbos que exprimem **fenômenos da natureza** (chover, amanhecer, nevar, anoitecer, etc.): Choveu muito ontem à noite.
  - Verbo *haver* utilizado com o sentido de **existir**: Havia uma paixão de crianças na escola naquele horário.
  - Verbos *haver*, *fazer* e *ir* quando indicam **tempo transcorrido**: Estudava nessa escola há dois anos. Fui duas horas que espere para ser admitido! Vai para mais de um ano que ele não me visita.
  - Verbo *ser* ao indicar **tempo em geral**: Era bem fácil quando cheguei.

**EXERCÍCIO**

As orações contidas em torno de verbos impessoais são chamadas de orações sem sujeito ou de sujeito inexistente.

No esquema abaixo, reveja as possibilidades de classificação do sujeito.

Tipos de sujeito	
<b>Impessoal</b> representado na oração por palavras independentes do verbo e sem atuação no texto.	A presença obstruía o sono.
<b>Composto</b> representado na oração por palavras independentes do verbo e pelo ato de ser sujeito.	Era o Piqueão personagens misteriosos.
<b>Determinado (realizado)</b> não representado na oração por palavras independentes do verbo, mas identificado no texto por palavras ou frases.	Pode ser consultado ao pedido.
<b>Indeterminado</b> não representado na oração por palavras independentes do verbo, nem identificado no texto por palavras ou frases.	Chamei-me esta noite de atropelado.
<b>Indeterminado (oração sem sujeito)</b> orações construídas com verbos impessoais, as quais, não se tratando de ações, não podem ser atribuídas a indivíduos, pessoas ou animais.	Há milhões a litogravura perdura.

**VERBOS IMPERSONAIS**

Na linguagem literária, o verbo *haver*, quando utilizado no sentido de existir, não sofre flexão de número ou caso, sempre é empregado no singular, je o verbo estar? A flexão está? Veja os exemplos:

- Há milhões que se amam na floresta amazônica.
- Existem muitas espécies ameaçadas de extinção.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

2. O verso "Que há milhões já perdura". A expressão é há milhões, o verbo é haver.

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

Em papéis pequenos, escreva diversas orações que exemplifiquem os tipos de sujeito em estudo. Na lousa ou no mural da classe, cada folheto de sulfite, cada uma delas com uma classificação de sujeito sobre fitado, de modo que, no restante da folha, os alunos possam colorir os papéis com as orações conforme a classificação. Organize os alunos em grupos e sorteie os papéis com as orações pelos grupos. Solicite às equipes que colam as orações na folha de sulfite adequada, conforme a classificação do sujeito.

Costa, Nogueira e Marchetti (2020, p. 213)

Na página 213, o que vemos é a continuação do conteúdo, com foco na oração sem sujeito ou sujeito inexistente.

Nessa página, há duas atividades, a saber: a questão de número 2 e a

complementar. A primeira propõe a retomada do texto “Um cordel sobre xilogravura” com a finalidade de que os alunos percebam os elementos que indicam que a técnica da xilogravura é antiga e identifiquem expressões que retratam a passagem do tempo.

Na sequência, os autores retomam informações sobre o conteúdo “oração sem sujeito ou sujeito inexistente”, por meio de exemplos retirados dos textos disponibilizados no decorrer dos capítulos 1 (poema narrativo) e 2 (cordel).

Retomar esses gêneros faz com que o aluno esteja em contato constante com os textos, lembrando seus aspectos estruturais, suas características, bem como os temas levantados por cada um deles.

Em relação à atividade complementar, podemos notar que seu objetivo é que os alunos exemplifiquem os tipos de sujeitos através da construção de orações. Para fechar os comentários sobre esta página e prosseguir para a próxima, temos ainda as orientações didáticas.

Nessas orientações dirigidas para a retomada das classificações do sujeito, observamos que há propostas para a leitura coletiva do conteúdo e realização da análise dos elementos linguísticos, por exemplo, a conjugação verbal, o tipo semântico do verbo, a estrutura sintática da oração etc. (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 213).

Em sequência, temos a página 214, conforme imagem a seguir.





Na questão de número 2, as atividades são orientadas pela notícia “Literatura de cordel é tema de novo programa do Centro Cultural Banco do Nordeste Fortaleza”. Essas atividades consistem na localização de informações no texto. Para sua realização, exige-se conhecimento das manifestações culturais do Nordeste e sua assimilação com o cordel, e identificação de orações com o sujeito inexistente.

Essas propostas de trabalho são interessantes, pois baseiam-se em vários gêneros que abordam uma mesma temática, porém com estruturas diferentes. A retomada ao cordel, seja referente a sua linguagem, aos aspectos culturais e até mesmo na exposição de novas informações e associações a outros gêneros, como o repente, pode abrir o universo dos alunos para o conhecimento de novos gêneros e das possibilidades diversas de utilização da língua.

Passemos, agora, para a página 215, observando a seção *A língua na real*. Vejamos:

The image shows a page from a textbook with the title "A LINGUA NA REAL" and a sub-section "ORTOGRAFIA E EFEITO EXPRESSIVO". The page contains several numbered exercises (1, 2, 3) related to orthography and expressive effects in Portuguese. A drawing of a bullfight is visible in the center. The right side of the page contains "RESPOSTAS E COMENTÁRIOS" for the exercises.

**A LINGUA NA REAL**  
**ORTOGRAFIA E EFEITO EXPRESSIVO**

1. Relacione a grafia correta da palavra com o significado.

2. A respeito do efeito expressivo das palavras, assinale a alternativa correta.

3. Assinale a alternativa correta.

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

1. a) A, b) B, c) C, d) D, e) E, f) F, g) G, h) H, i) I, j) J, k) K, l) L, m) M, n) N, o) O, p) P, q) Q, r) R, s) S, t) T, u) U, v) V, w) W, x) X, y) Y, z) Z.

2. a) A, b) B, c) C, d) D, e) E, f) F, g) G, h) H, i) I, j) J, k) K, l) L, m) M, n) N, o) O, p) P, q) Q, r) R, s) S, t) T, u) U, v) V, w) W, x) X, y) Y, z) Z.

3. a) A, b) B, c) C, d) D, e) E, f) F, g) G, h) H, i) I, j) J, k) K, l) L, m) M, n) N, o) O, p) P, q) Q, r) R, s) S, t) T, u) U, v) V, w) W, x) X, y) Y, z) Z.

A seção *A língua na real* recorre ao conteúdo ortografia e efeito expressivo. Nela, é retomada a primeira estrofe do cordel “O boi zebu e as formigas” para a resolução das questões referentes à língua.

Na questão de número 1, letra a, a proposta de atividade procura enfatizar quais palavras do cordel não foram escritas de acordo com as normas da ortografia. Na letra b, pede-se que os alunos encontrem, no cordel, palavras que tenham alguns desvios ortográficos, tais como a supressão da letra r e l e a acentuação da vogal anterior a estas consoantes.

No que tange à questão de número 2, é apresentada a grafia de algumas palavras para que se escolha uma alternativa correta sobre elas e, posteriormente, a elaboração de uma justificativa de forma oral.

As duas alternativas são sobre os desvios ortográficos. O foco é analisar se estes desvios representam um modo específico de pronunciar algumas palavras, típico de grupos restritos de falantes ou se representam a forma como a maior parte dos falantes da língua portuguesa pronunciam essas palavras.

Na questão de número 3 é abordado, novamente, os desvios ortográficos no gênero cordel e a forma como eles são vistos no poema.

O boxe *Anote aí!* aponta que os desvios ortográficos conseguem produzir efeitos expressivos ou apresentam as características do modo de falar dos brasileiros, o que faz com que o texto se aproxime da realidade social dos falantes. Ainda, estes desvios, também, podem reproduzir uma forma específica da pronúncia de algumas palavras que caracterizam um eu poético como uma pessoa afastada do universo urbano e letrado (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 215).

Tendo em vista que as orientações didáticas para o professor focam no trabalho sobre as variações linguísticas, os desvios ortográficos e a linguagem do gênero cordel, os alunos podem assimilar as variações e identificar que determinados gêneros recorrem a estilos linguísticos diferentes.

Seguindo com as observações, passemos para a seção *Escrita em pauta*. Esta seção volta-se para o estudo do emprego de C, Ç, S e SS. Vejamos a seguir as páginas 216 e 217 que tratam do emprego dessas letras.



## ESCRITA EM PAUTA

### EMPREGO DE C, Ç, S E SS

1. Os trechos a seguir foram reproduzidos da obra *Maria de exploração*, que conta a história de uma menina que gosta de inventar explicações para tudo. Leia-os.

#### LIVRO ABERTO

*Maria de exploração*, de Adriano Falção. São Paulo: Salamandra, 2001. *Felicidade, sucesso, lembrança e exemplo* são algumas das palavras que a protagonista de *Maria de exploração* procura definir. No livro, há explicações também para palavras muito empregadas, porém de difícil definição. Por exemplo, como explicar o significado de *meio-peca*, *avó*? Para descobrir de que modo a personagem lida com essas questões, só mesmo: lendo o livro.

#### Felicidade é

um agito que não tem pressa nenhuma.

#### Sucesso é quando

alguém faz o que sabe fazer só que todo mundo percebe.

#### Lembrança é quando,

mesmo sem autorização, o seu pensamento inesperado vem capitulando.

**Exemplo é quando a explicação não vai direto ao assunto.**

Adriano Falção. *Maria de exploração*. São Paulo: Salamandra, 2001. p. 19, 29, 39 e 42.

- As explicações apresentadas acima para os significados das palavras *felicidade*, *sucesso*, *lembrança* e *exemplo* são diferentes daquelas que você encontraria ao procurar essas palavras no dicionário. O que as torna especiais?
- De acordo com a explicação da garota, o que caracteriza o sucesso?
- Como você explicaria, com suas palavras, o conceito de *felicidade*?
- Preste atenção ao som representado pela letra *c* na palavra *felicidade*. Esse som é observado em outras palavras desse texto, porém representado por letras diferentes. Copie essas palavras no caderno e sublinhe as letras ou dígrafos que correspondem a esse som.

As palavras da atividade anterior exemplificam uma característica da ortografia da língua portuguesa: na escrita, um mesmo som pode ser representado por diferentes letras e dígrafos. Essa característica pode explicar a dificuldade que encontramos ao decidir como escrever determinadas palavras. Na dúvida, consulte um dicionário. Vale também refletir sobre a ortografia e identificar algumas regularidades na escrita de determinadas palavras para se apropriar das regras ortográficas. Nesta seção, vamos nos deter ao uso das letras *c*, *ç*, e do dígrafo *ss*.

#### ANOTE EM

Na ortografia da língua portuguesa, *c* sem representado pela letra *c* na palavra *felicidade* também pode ser representado pelas letras *c*, *ç*, e *ss* pelos dígrafos *cc*, *cc*, *ss* e *ss*. Exemplos: *agil, acil, máxilo, infeliz, usaver, usapo, russes, excelente*.

USO DO C, Ç E SS	EXEMPLOS
Em palavras de origem árabe, turca ou africana:	<i>açúcar, bazar, capote, harim, casaca, tálamo</i>
Na terminação de verbos substantivos que se originam de verbos terminados em <i>-car</i> , <i>-cer</i> e <i>-zir</i> :	<i>conhecimento</i> (do verbo <i>conhecer</i> ), <i>participação</i> (do verbo <i>participar</i> ), <i>atenção</i> (do verbo <i>atender</i> ), <i>terminação</i> (do verbo <i>terminar</i> )
Na forma de alguns substantivos derivados de verbos que não são terminados em <i>-car</i> , <i>-cer</i> e <i>-zir</i> :	<i>inspeção</i> (verbo <i>inspecionar</i> ), <i>descrição</i> (verbo <i>descrever</i> )
Após sílabas como <i>cc</i> , <i>cc</i> , <i>ss</i> , <i>ss</i> . Antes de <i>x</i> e <i>z</i> (letra <i>c</i> antes de <i>x</i> , <i>z</i> e <i>z</i> )	<i>beço, ício, succo, açena, celmi, capço, iço, açôr</i>

216

Não escreva na linha.

#### ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

• A abordagem da representação do som /s/ por *c*, *ç*, *ss* e *ss* é, sobretudo, fonológica. É importante que os alunos fiquem cientes de que é possível observar uma regularidade de uso dessas letras na escrita; porém, é sempre recomendável consultar o dicionário para sanar dúvidas de grafia. Apresente à turma versões impressas e *on-line* de bons dicionários. Explique as regras de uso das letras que representam, na escrita, o fonema /s/ e solicite à turma que colabore na exemplificação. Organize, na lousa, um quadro com os exemplos dos alunos para cada regra. Depois, peça a eles que façam individualmente as atividades. Corrija-as oralmente.

• Leia com os alunos o bônus *Eco*, *e tel* e discuta com eles a relevância da expressão *passar a limpa*. Explore o interpretação textual e o duplo sentido de expressão – *passar a limpa*, no caso de revisar e reescrever um texto, e *passar a limpa a vida*, no sentido figurado. Questione-os sobre outras expressões que eles conheçam e que possam ter caído em desuso. Faça o levantamento prévio de algumas, para incentivá-los a pesquisá-las, e, em seguida, leve os alunos à sala de informática ou permita, se isso for possível na escola, que usem dispositivos móveis para pesquisar essas expressões e compartilhá-los resultados com a turma. Nesse caso, é importante dar atenção às fontes de pesquisa. Chame atenção para o dinamismo da



O texto apresenta explicações diversas do sentido dicionarizado para as palavras felicidade, sucesso, lembrança e exemplo e explora esses significados nas atividades de número. Chama-nos a atenção o fato de que os alunos são instigados a busca por significados, fazendo com que eles, com suas palavras, por exemplo, façam a conceituação da palavra felicidade.

Esses significados vão além da linguagem verbal e direcionam-se para os planos dos sentimentos, das emoções. Essa proposta didática mostra a importância do contexto para a significação das palavras e expressões. Sobre isto, Brait (2018) discorre que

A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros. [...] As possibilidades de uma língua tornam-se realidade somente por meio da avaliação. (BRAIT, 2018, p. 42).

É importante explorar as possibilidades da língua. O próprio enunciado da questão, ao remeter para a informação da possibilidade de significação das palavras para além do dicionário, aponta para o aspecto da língua em uso.

Podemos observar, também, que as atividades presentes na página 216 se respaldam na interpretação textual e na contextualização para a compreensão do emprego do C, Ç, S e SS. Após as questões propostas, na página em questão, o conteúdo é disponibilizado no livro juntamente com os contextos de uso dessas letras e respectivos exemplos.

Na página 217, dá-se continuidade aos usos e exemplos do emprego S e SS. Posteriormente, há as atividades de número 2 e 3 que objetivam justificar o uso do Ç, S ou SS na escrita de uma série de palavras e exercícios de completar palavras, utilizando, adequadamente, as letras estudadas no capítulo.

Encerradas as propostas de atividades, o boxe *ETC.* e *TAL* traz informações complementares para serem lidas pelos alunos. O texto conferido no boxe chama-se “A gente muda, a língua também” e aborda trechos da obra “Admirável mundo velho”, do autor Alberto Villas.

O boxe retrata as modificações que ocorrem na língua com o passar do tempo, tecendo comentários sobre palavras e expressões não serem mais utilizadas na língua portuguesa. Assim, é pontuado sobre as palavras entrarem em desuso: “[...] algumas dessas expressões entraram em desuso, seja porque o fenômeno que elas

nomeavam deixou de existir, seja porque a sociedade já não o vê da mesma maneira” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 217).

Essa passagem reitera o quanto a língua é um fator social. A sociedade em suas transformações históricas, culturais ressignifica a língua, modifica-a, reelabora as formas de comunicação.

Nas orientações didáticas, por exemplo, há orientações para o professor observar o dinamismo da língua, propondo que ele dialogue com os alunos sobre as realizações linguísticas e as situações de períodos históricos que contribuíram com as mudanças na língua.

Em relação às especificações da Base Nacional Comum Curricular, também, situada na página 217, afirma-se que o trabalho com a ortografia e as convenções ortográficas contribuem com a apropriação da linguagem escrita. Essa orientação está relacionada à seção *Escrita em pauta*, pois o que se pretende é que os alunos compreendam as convenções ortográficas apresentadas nessa seção.

Na seção *Agora é com você!*, este tópico contempla a proposta de produção, o planejamento e a elaboração do texto, sua avaliação e reescrita e o contexto de circulação.

Vejamos a proposta de produção textual das páginas 218 a 221, que focaliza a escrita e a declamação do gênero cordel. Primeiramente, apresentamos toda a seção e, logo em seguida, a análise.



OUTRAS FONTES

Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: <http://linktr.me/n7n5p>. Acesso em: 5 set. 2018.

O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, localizada na cidade do Rio de Janeiro, disponibiliza parte de seu acervo pelo portal on-line. Nessa base de dados, entre outras possibilidades, há uma cartilheira com poemas de cordel bastante interessantes e representativos dessa expressão artística.

Erótica - guia de educação. 40 livros grátis de literatura de cordel. Disponível em: <http://linktr.me/580da>. Acesso em: 5 set. 2018.

O site disponibiliza diversos livros de literatura de cordel de artistas brasileiros consagrados e já em domínio público.

AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA E DECLAMAÇÃO DE CORDEL

AS ORIGENS DO CORDEL

Cordel é um poema mais sobre a história do que a linguagem popular e suas características. Vamos lá para descobri-lo e viver um cordel!

A chegada ao Brasil

A literatura de cordel chegou ao Brasil com os portugueses. Foi produzida e lida em áreas pobres do país, mais próximas, em especial, na Região Nordeste. Atualmente, há forma oral, com poemas declamados, e também em formato de livros. Os poemas versam sobre o cotidiano, fatos históricos e mitológicos.

Os folhetos de cordel

A história do cordel liga-se à tradição medieval em que artistas de origem popular tocavam as ruas com acompanhamento musical. Depois da invenção da imprensa, os poemas, em Portugal, começaram a ser impressos em folhetos e vendidos em feiras permitidas em cordões. Por isso, o nome cordel.

Para quem está lendo, não logo de repente, deve ser cordelista faz. Não se pode declarar não sabe logo, não sabe. Deve fazer o pedido ao professor.

Como de um lado que o pedido pro ganhar respeito, é para estudar e aprender, não é para a expressão. Agora não tem recit, não, já sabe como prosseguir.



Os temas dos cordéis

Os cordéis podem tratar de diversos temas que, de modo geral, podem ser divididos em dois grupos: histórias para informar - poemas que narram histórias sobre o cotidiano, como uma grande seca no sertão do sertão do Nordeste e o Brasil do século XX; e histórias para divertir e escardar - poemas que narram histórias de amor, aventuras, fadas e tradições populares.

No cordel também há o peixe, no qual é narrada uma batalha poética de um desafio poético entre dois personagens.

Temas de poesia: Fernando Cabral de Barros, Degrade, em: <http://linktr.me/5p>. Acesso em: 4 set. 2018. Luís de Camões, O primeiro e último episódio das Fúrias. Lisboa, 1910. Museu Calisto Tanzi. História do Brasil em cordel. São Paulo: Imp. Art. 2011. 178 p. Cordel: literatura de cordel e escrita. São Paulo: Imp. Art. 2011. 14 p. 2011.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- **Comente** com as alunas que o infográfico. As imagens de cordel pertencem ao campo da divulgação do conhecimento. A primeira oração do primeiro parágrafo comprime o tempo: "Conheça um pouco mais sobre a história desta literatura popular [...]". Leia o infográfico com as alunas para que conheçam melhor o gênero cordel. Ressalte que o assunto voltado às origens do cordel é explorado por três perspectivas: a chegada do gênero ao Brasil e sua relação com a região Nordeste; os temas dos cordéis; e circulação dos versos por meio de folhetos. Na leitura da superfície do quadro geral que compõe o infográfico, há a imagem de uma igreja, que lembra a occu-

rência de figuras e temas voltados à religiosidade. Na parte inferior, em tamanho maior que o restante das pessoas representadas, está a imagem de um nordestino com a figura cônica de seu chapéu. Os balões de fala partem da figura do nordestino, que discorre sobre a boa produção e sobre a adequada expressão corporal coloridas para a declamação de um cordel.

- **Proposta:** Em conjunto com a turma, leia a proposta de produção sugerida. Depois, leia com eles cada etapa do trabalho, para que comecem a pensar as formas de mobilizar o que é proposto, já que será necessário dividir as tarefas e providenciar equipamentos para as gravações.

**PROPOSTA**

Você vai formar um grupo com alguns colegas para escolherem um tema e comporem um cordel. Depois, cada grupo vai gravar a declamação do seu cordel. Então, será composto um audiolibro com os cordéis da turma.

TIPO	PÚBLICO	MEIO	CIRCULO
Cordel	Pessoas que gostam de ler e ouvir audiolivros	Escrever um cordel e gravar sua declamação	Escola e comunidade

**PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO**

- Forme grupos de seis até dez alunos e pesquisem um tema para ser contado no cordel. Notícias recentes sobre a comunidade local e o país ou histórias de condão que podem servir de inspiração.
- Leiam outros cordéis para observar o tema e como ele é desenvolvido.
- Planejem a estrutura do seu cordel. Para isso, copiem no caderno o quadro a seguir e o preencham com os elementos da narrativa de vocês.

ELEMENTOS DA NARRATIVA	
Quem é a personagem principal?	_____
Quais as características da personagem principal?	_____
Quem é o antagonista?	_____
Quais as características do antagonista?	_____
Onde a história se passa?	_____
Com qual época a história se passa?	_____

- Para definir o enredo, copiem no caderno o quadro abaixo e o completem, especificando cada momento da narrativa contada por vocês no cordel.

ETAPAS DA NARRATIVA	DESCRIÇÃO
Apresentação do contexto e das personagens	_____
Introdução do conflito da trama	_____
Apresentação do conflito	_____
Clímax, ponto de maior tensão	_____
Desfecho	_____

**LINGUAGEM DO SEU TEXTO**

- Qual(is) versos têm as estrofes do cordel? Qual é o esquema de rima?
- Cada uma dessas estrofes apresenta um momento específico da narrativa?

As estrofes em cordel, é preciso pensar a organização do texto e extrair os momentos da narrativa pelas estrofes. Em geral, cada estrofe apresenta unidade temática, pois descreve um momento específico da narrativa. Organizar o cordel de vocês pensando a distribuição dos momentos da narrativa pelas estrofes.

**PREPARANDO O MATERIAL**

Atividade de cordel: No site da Fundação Joaquim Nabuco, você encontra um livro digitalizado do Fichário de cordel que está em domínio público. Entre eles, há um de importantes cordéis digitais. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/cordel>. Acesso em: 4 set. 2018.

**LINGUAGEM DO SEU TEXTO**

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

- Cada estrofe tem 10 versos. O esquema de rimas das estrofes é: ABABCCDEED. Professor, reforce a ideia de que a estrutura em versos, estrofes e rimas é parte das características composicionais do gênero.
- Sim. Professor, se necessário, retome a leitura coletiva do poema e avalie com eles a unidade temática das estrofes. Para isso, reveja o quadro construído como resposta para a atividade 2 da seção Texto em estudo, por ele analisar as ideias de cada estrofe.

**ESTRATÉGIAS DE APOIO**

No momento desta segunda produção textual da unidade, os alunos já devem estar familiarizados com a técnica de construir narrativas em versos, sabendo adequar e compor elementos do enredo em versos. Portanto, será possível avaliar se ganharam mais autonomia na construção da linguagem do poema, usando com propriedade e adequação os recursos sonoros e semânticos da língua. Caso persista dificuldades acerca do uso do ritmo e da rima, proponha na aula a análise de duas estrofes de um cordel, observando estrutura de rimas e ritmo, semelhante ao que foi feito na atividade 11 da seção Texto em estudo.

**Planejamento e elaboração do texto:** Promova uma visita à biblioteca ou ao laboratório de informática da escola para que os alunos, já organizados em grupos, possam pesquisar sobre temas para seus cordéis e também encontrar alguns outros exemplos de cordel para se inspirar. A produção da atividade será dividida basicamente em duas etapas: na primeira, trabalha-se a composição escrita de cordel e, na segunda, trabalha-se a gravação da declamação em audiolibro. Na primeira etapa, reforce a importância de planejar bem a narrativa, distribuir seus momentos pelas estrofes e, então, concentrar as ações na produção da musicalidade do cordel.

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

1. Resposta pessoal. Professor, é importante que os alunos notem as modulações na voz do quem declama, que podem estar relacionadas aos momentos da narrativa e/ou podem destacar características da fala das personagens, caso haja discurso direto no texto.
2. Resposta pessoal. Espere-se que os alunos percebam que a rima é parte do cadenciamento e gera sensação agradável de ritmo.
3. Resposta pessoal. Espere-se que os alunos observem que as pausas podem servir tanto para criar tensão na declamação, tornando o texto mais interessante, quanto para torná-lo mais compreensível a quem escuta.

**SE OLHO NA BASE**

**Competências específicas da Língua Portuguesa**

**(ICELP02)** Ao propor a escrita de um cordel, a seção estimula os alunos a se apropriar da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social.

**(ICELP04)** Ao produzir um texto de cordel, procurando legitimar as diferenças de uso do português falado no Brasil, o aluno reproduz no texto criado o ambiente da narrativa, ocasião em que compreende e fenômeno da variação linguística, opera com ela e confirma a atitude respeitosa em relação a ela.

**(ICELP09)** A seção oferece condições para o aluno envolver-se em práticas de leitura relacionadas a um gênero da literatura popular, o que possibilita o desenvolvimento da percepção de uma estética peculiar, valorizando as dimensões lúdicas, do imaginário e encantamento contidas no gênero; enquanto isso, favorece o potencial transformador e humanizador da literatura.

**(ICELP10)** Por meio da solicitação de gravação de um audiolivro com a declamação de cordel, a seção procura levar a turma a mobilizar diferentes linguagens e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir textos.

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

**Cordel, literatura popular em versos**  
A Fundação Casa de Rui Barbosa, localizada no distrito do Rio de Janeiro, tem o maior acervo de literatura de cordel do América Latina. Parte desse acervo está disponível para consulta online na base de dados da biblioteca.  
Disponível em: <http://littera.mrl.gov.br>. Acesso em: 4 out. 2020.

1. Caso achem melhor, você podem escrever a história primeiro em prosa para depois adaptá-la à estrutura do cordel. Esse é um modo de garantir a estrutura narrativa primeiro e, depois, dar atenção à musicalidade do poema.
2. Distribua os momentos da narrativa pelas estrofes. Lembrem-se de que todas as estrofes devem ter a mesma estrutura de versos e que os versos devem ser do mesmo tamanho.
3. Releiam a narrativa para observar o tom da história que criaram, percebendo se ela é mais triste, mais alegre, se tem momentos de suspense, etc., pois você poderão, na poesia, valorizar esse tom narrativo ao criar o ritmo dos versos, ao escolher os momentos de pausa nos trechos que vão recitar, na declamação, uma entonação mais marcante.
4. Chegou o momento de construir a musicalidade, o ritmo do cordel. Para isso, procurem estar atentos ao ritmo ao selecionar as palavras para compor os versos de cada estrofe, considerando o momento da narrativa que a estrofe deve apresentar. Ao criar o poema, procurem alternar a escrita com momentos de leitura do texto em voz alta para perceber a sonoridade. Não se esqueçam de que um esquema de rimas no modelo utilizado no poema “O belzebu e o feiticeiro” deve ser seguido.
5. Fazer rimar sempre é fácil. Na internet há dicionários de rimas que podem ajudar você a encontrar as palavras adequadas. Há também dicionários de sinônimos, que ajudam a encontrar palavras, que, tendo sentidos parecidos, cabem melhor no texto. Lembrem-se de que é possível, para criar a musicalidade da poesia, inventar a ordem de determinadas palavras dos versos, verificando, evidentemente, se isso não prejudica a compreensão do texto.
6. Para tornar o texto mais atraente, você podem incorporar elementos de fala própria do local onde a história se passa. Também podem levar em consideração o modo de falar próprio dos personagens, o tipo de palavras e de expressões que pessoas que vivem no cenário de modo semelhante costumam usar. Isso vai tornar as personagens mais vividas.
7. Leia o poema de vocês em voz alta por inteiro para verificar se a sonoridade está agradável, se há uma relação harmônica entre a narrativa e sua distribuição pelas estrofes. Apreviarem esse momento para perceber quais são as partes essenciais para obter o efeito desejado.
8. Crie um título para o poema de cordel de vocês. Se necessário, relembrar os elementos e as etapas da narrativa para se inspirar.

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS**

Procedem na internet um cordel declamado. Deparamo e avaliam a forma como a pessoa que o declama usa a voz. Utilizam as perguntas abaixo como um guia para essa análise:

1. Quem declara o cordel tenta a voz das personagens? Narra tudo em um mesmo tom?
2. Ao ler as palavras que compõem as rimas, a pessoa muda o tom da voz?
3. Durante a declamação do cordel, são criadas pausas entre os versos e entre as estrofes?

As avaliações a declamação de seu cordel, considere a análise de declamação feita para entender o tom da narrativa de vocês, respeitando a estrutura das estrofes e dos versos, assim como as rimas.

**ATIVIDADE COMPLEMENTAR**

A proposta de produção desta seção é escrever um cordel e gravar sua declamação em audiolivro. Para complementar esse trabalho e ambientar o evento de lançamento do audiolivro, você pode combinar com os alunos de organizar uma exposição dos próprios cordéis em vitais, imitando os folhetos de cordéis. Para isso, propomos que transcrevam a última versão do texto em folhas de sulfite e que as dobrem como folhetos, as quais devem ter capa com título, nome dos autores e ilustração relativa à narrativa do poema. Providencie barbante e prendedores de roupa para vitais, de preferência coloridos, para montar a exposição no evento de lançamento do audiolivro.



## AValiação e REESCRITA DO TEXTO

- 1 Para avaliar o cordel, reúnam-se mais uma vez em sala de aula e, no caderno, respondam às questões do quadro a seguir.

COMENTÁRIOS DO CORDEL
É possível trabalhar, no corpo do grupo, os elementos gramaticais de uma narrativa? Há estilo e ritmo com o planejamento?
O cordel apresenta de maneira clara as ideias de torturas planejadas pelo grupo?
As personagens da narrativa estão bem caracterizadas, com ações coerentes que motivam a resolução final da história para quem o vive?
A linguagem do texto foi adequada ao tipo de texto que se pretendeu?
O texto está dividido em estrofes e versos seguindo um padrão de versos?
O texto apresenta um bom ritmo ao ser lido em voz alta?
O cordel é agradável e interessante de ser usado pelo público?

- 2 Ao responder às questões acima, identifiquem os aspectos que podem ser melhorados no cordel de vocês, conversem sobre eles e façam as ajustes necessários pelo grupo.

## CIRCULAÇÃO

Para fazer o cordel circular e atingir público, sigam as etapas abaixo:

- Chegou o momento de gravar e declamar o cordel. Reúnam o grupo e distribuam as atribuições entre os integrantes. Estudem o cordel e avaliem o número necessário de declamadores, a fim de definir quem vai declamar cada parte presente no texto. Os demais integrantes vão se dividir nas seguintes tarefas: direção artística das locuções; testes sonoros; operação dos equipamentos de gravação e edição de áudio.
- O responsável pelas locuções sonoras deve determinar os momentos da declamação em que poderá introduzir sons (como o da lâmpada da chova ou da liberdade para criar a ambientação).
- O responsável pela locução dos equipamentos deve pesquisar previamente os instrumentos necessários para a gravação e os programas disponíveis para edição de áudio, certificando-se do funcionamento de tudo no dia de gravação.
- Os declamadores devem ler o cordel diversas vezes. Quanto mais familiarizados com o texto, mais fluente será a declamação. Podem experimentar diversos ritmos e estilos de locução e avaliar qual, em conjunto, tem maior êxito e mais significado para a leitura e a compreensão da narrativa.
- Ensaie as declamações. Nessa etapa, com a ajuda do diretor artístico, você poderá gravar as falas e os efeitos sonoros no celular para ouvir e avaliar o que precisa ser melhorado.
- Na data combinada, gravem o cordel completo. Façam duas ou três gravações completas, depois editem o trabalho escolhendo as melhores partes; reúnam os áudios em um único arquivo digital de audiolíngua, que poderá ser distribuído em CD ou DVD.
- Organizem um evento de lançamento de audiolíngua para amigos e familiares. Nesse evento, apresentem uma pequena avaliação com um trecho das gravações feitas pelo grupo.

• **Atividade em sala de aula**

### ENBAJAR A VOZ

Para avaliar a declamação de cordel, reúnam-se em grupo e seguem-se os seguintes passos: escolha o texto a ser declamado; escolha o ritmo a ser utilizado; escolha o estilo de locução; escolha o tipo de efeitos sonoros a serem utilizados; escolha o equipamento a ser utilizado; escolha o local de gravação; escolha o dia e o horário de gravação; escolha o responsável pela locução; escolha o responsável pela edição de áudio; escolha o responsável pela distribuição do áudio.

## DE OLHO NA BARRA

### Habilidades

**(EF67LP31)** Ao solicitar a produção de um cordel, a seção estimula a criação de poemas compostos por versos, utilizando recursos sonoros e semânticos, como ritmo e rima.

**(EF47LP51)** A seção propõe o trabalho de produção textual organizado em etapas que procuram levar os alunos a se engajar ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão e reescrita do cordel, observando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do gênero e as configurações da situação de produção – e levar, pretendido, a suporte, o contexto de circulação do texto, etc.

**(EF69LP53)** A seção solicita a gravação de um audiolíngua com as declamações dos cordéis. Com isso, estimula a leitura em voz alta dos conteúdos, de modo que os alunos expressem a compreensão e a interpretação do texto por meio da leitura expressiva e fluente, produzindo adequadamente ritmo, pausas, entonação, gravando essas declamações para produção de audiolíngua, empregando os recursos linguísticos e paralinguísticos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação que convenham ao gênero e à situação de compartilhamento em questão.

**(EF19LP4)** Por meio do livro *Múltiplos Ângulos*, a seção viabiliza a análise dos efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos, paralinguísticos e onômicos já que o aluno atenta para as variações de ritmo do cordel, tal como eles aparecem nas diferentes declamações pesquisadas do gênero, e se prepara para trazer à luz esses recursos na declamação que ele próprio fará.

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Avaliação e reescrita do texto:** Promova a autoavaliação relativa à produção do cordel em sala de aula, para que os alunos possam conversar com você sobre os pontos que surgiram durante a análise do texto produzido pelo grupo. Circule pela sala de aula e ajude os grupos a observar aspectos formais e linguísticos de suas produções que possam ser aprimorados, assim como a composição de narrativa em seus momentos principais.
- Circulação:** Durante a preparação para a gravação das declamações, enfatize o papel do trabalho coletivo na produção e declamação do cordel, incentivando a divisão de tarefas e a cooperação entre todos.



Conforme imagens anteriores, na página 218 do livro didático, a proposta didática busca reforçar os conhecimentos sobre o cordel e informar novos dados sobre esse gênero. Em forma de infográfico, são tratados os seguintes assuntos: a chegada do cordel no Brasil; os folhetos de cordel; a circulação dos versos e, por fim, os temas dos cordéis.

O uso do infográfico permitiu que as informações fossem apresentadas de forma mais dinâmica e mais acessíveis, pois o uso da linguagem não verbal retratando a região Nordeste favoreceu a compreensão do conteúdo posto nele.

Dessa maneira, inicialmente, fez-se contextualização do gênero, exploraram-seus temas e sua circulação. Em seguida, na página 219, os elementos da narrativa, as etapas de produção, bem como a delimitação da proposta de produção textual foram explorados pelos autores. Na página 219, pudemos observar que esses elementos citados juntamente com as orientações guiarão os alunos em suas produções.

Logo no início da página, é descrito o gênero a ser produzido, o público, o objetivo e onde o texto circulará. No tópico *Planejamento e elaboração do texto*, há orientações para que sejam formados grupos de até seis alunos para realizar pesquisas sobre o tema escolhido por eles.

Um ponto de destaque é que no item 1, do tópico *Planejamento e elaboração do texto*, são sugeridas temáticas para a produção, as quais consistem em notícias recentes sobre a comunidade local e o país ou histórias do cotidiano.

Aproximar a produção textual da realidade dos estudantes permite que os alunos reflitam sobre suas vivências e sua comunidade como também utilizem o gênero como produto dessa vida em sociedade.

As demais propostas estão baseadas na leitura de cordéis variados para que sejam feitas estas atividades: a) observação de sua temática e da forma como é desenvolvido; b) delimitação dos elementos da narrativa (a situação inicial, os personagens, a situação de estabilidade de trama, o conflito, o clímax e o desfecho); c) identificação das estrofes, das rimas, da unidade temática e da musicalidade do cordel; d) planejamento da estrutura do cordel.

Ainda sobre planejamento e elaboração do texto, no livro, na página 220, há uma sequência de orientações, a saber: a) escrever a história em prosa para depois adaptá-la a estrutura do cordel; b) distribuir a narrativa em estrofes; c) observar o tom da história no que diz respeito aos sentimentos que podem ser despertados, o que

auxilia na entonação da leitura; d) construir a musicalidade do cordel de acordo com o esquema de rimas do poema “O boi zebu e as formigas”; e) produzir as rimas focando na busca por sinônimos, inversão de palavras e demais elementos contidos na página; f) escolher o modo de falar das personagens, podendo utilizar expressões e maneiras de falar próprias do lugar escolhido para a narrativa; f) verificar a sonoridade do poema por meio da leitura, realizando ajustes, se necessário; g) criar um um título para a narrativa.

Finalizando estas orientações, o boxe *Múltiplas linguagens* auxilia na declamação dos poemas.

Todos esses aspectos promovem uma reflexão acerca do gênero a ser produzido, de forma que todos os elementos, estilo, conteúdo temático e construção composicional, possam ser verificados e trabalhados.

Nessa perspectiva, podem ser enfatizados o lúdico, o imaginário, a interação e as diferentes linguagens. Isso é reafirmado no boxe *De olho na Base*, quando fala sobre as abordagens direcionadas para o cordel.

Na página 221, ainda, sobre a seção *Agora é com você*, existem orientações para a avaliação, a reescrita do texto e sua circulação. Em relação ao tópico *Avaliação e reescrita do texto*, os estudantes podem observar todos os aspectos textuais e realizar os ajustes necessários.

No que se refere à circulação, são listados vários caminhos a serem percorridos para a realização da gravação dos poemas, culminando no lançamento de um audiolivro a ser apreciado pelos amigos e familiares dos estudantes.

Podemos dizer que as habilidades apresentadas no boxe *De olho na Base* foram contempladas nas atividades da página 221.

Durante todo o processo de produção textual, o aluno pode realizar uma autoavaliação de seu poema, observar os aspectos formais e informais na composição da narrativa e pensar sobre as temáticas das produções, trabalhando individual e coletivamente, estimulando a cooperação entre os colegas de classe.

Após esta seção, temos *Atividades integradas*, presentes nas páginas 222 e 223 da unidade em análise. Vejamos:



4. Na segunda estrofe, o nome da doença de Joca Pereira.

- For mais de que palavra, nesse estrofe, é atribuída uma característica humana à doença de Joca Pereira?
- Que efeito essa caracterização da doença produz no poema?
- Três anotações aos recursos gráficos utilizados nesta estrofe. Quais são eles? E o que destacam?
- Considere-se sua resposta ao item c, você acha que esse destaque gráfico já dá uma ideia das características de Joca reveladas no fim do poema? Explique.

5. Responda no caderno: Em que estrofes são descritas as reações de Joca Pereira diante da notícia da doença?

6. A atitude de aceitação resignada do personagem Joca se revela por meio de sua expressão corporal, descrita em uma das estrofes.

- Como é possível perceber que as formas verbais *encrua* e *profundo* se referem aos verbos "a médico", "o doutor" ou "o curador", e não a Joca?
- Como é classificado o sujeito associado a esses verbos?

7. Em que estrofes são relatadas as falas de Joca ao médico?

8. Na quinta estrofe do poema, o nome de Joca não é citado novamente.

- Como é possível perceber que as formas verbais *encrua* e *profundo* se referem aos verbos "a médico", "o doutor" ou "o curador", e não a Joca?
- Como é classificado o sujeito associado a esses verbos?

9. Em que de ficar aliado por estar curado, Joca Pereira fica triste.

- Que posição ele faz ao médico?
- Qual é a emoção apresentada por Joca para essa posição mudada?
- Em seu opinião, que aspecto tornou aliado Joca ao médico de Joca?
- Que elementos do texto poderiam justificar sua resposta ao item anterior?

10. Você recomendaria a leitura desse poema a um colega? No caderno, produza um quadro relacionando os aspectos positivos e negativos a respeito do texto. Depois, justifique suas avaliações.

11. Se você fosse o médico de Joca Pereira, que conselho daria a ele para solucionar o conflito produzido pela cura da doença?

12. No caderno, produza mais uma estrofe para o poema apresentando seu conselho à personagem. Ao elaborar essa estrofe, leve em consideração seus conhecimentos sobre os recursos expressivos próprios dos poemas narrativos estudados nesta unidade e a musicalidade do poema de Mia Couto.

13. Inspire-se pela história original de Mia Couto e pela estrofe criada por você para complementar, adicione no caderno um novo desenho para o poema.

**14. Elabore sua resposta à questão 4 da seção Letura e Imagem no contexto da unidade. Com base nessa resposta e nos aspectos e reflexões propostos por esta unidade, em uma roda de conversa, discuta com os colegas e o professor qual é a importância do ato para o ser humano e o que pode ser feito para ampliar o acesso à arte no Brasil.**

14. Não escreva no livro.

**DE OLHO NA BARRA**

**Objetivos**

**(EF67LP28)** A seção propõe a leitura do poema narrativo "Doença", possibilitando aos alunos, com isso, retomar alguns conceitos estudados na unidade e ler, de forma autônoma, um poema de forma livre, assim como compreendê-lo por meio da seleção de procedimentos e estratégias de leitura adequados ao gênero estudado.

**(EF67LP38)** A atividade 4 estimula a identificação do efeito de sentido do uso de personificação no poema.

**(EF67LP48)** A atividade 4 favorece a interpretação, no poema, dos efeitos produzidos pelo uso de recurso expressivo semântico (a figura de linguagem personificação).

**RESPOSTAS E COMENTÁRIOS**

- No terceira e na quarta estrofe.
  - a) "As mãos crutadas no cotovô" dizem da resignada aceitação.  
b) O sujeito é "as mãos". Trata-se de sujeito simples.
  - Na quinta e na sexta estrofe.
  - a) Os verbos não se referem a "as mãos" porque estão flexionados no singular. A sequência de ações do poema nos permite inferir que é Joca, e não o médico, quem encrua o punho. Ademais, é a dor/síndrome vertebral aliada ao contexto, que nos possibilita associar esses verbos a Joca.  
b) Sujeito desinencial.
  - a) Pode ao médico que lhe deuvida a doença.  
b) A doença é a coisa mais bela que ele já teve em sua vida.  
c) Possibilidade de resposta: O nome da doença, que é longo e pouco familiar.  
d) Possibilidade de resposta: O fato de Joca ter se introduzido logo após o médico dizer o nome da doença é uma pista de que, esse filho de Joca, era no nome que recebeu o batista da enfermidade.
  - Resposta pessoal. Professor, o objetivo da atividade é que os alunos possam notar os elementos que chamam a atenção deles na leitura de um poema, desenvolvendo assim uma percepção sobre suas preferências literárias.
  - Resposta pessoal. Professor, a proposta é que os alunos interajam com o texto, apresentando um conselho à personagem. Se considerarem interessante, solicite aos alunos que compartilhem os conselhos propostos.
  - Resposta pessoal. Espera-se que os alunos criem uma estrofe, mantendo a coerência da narrativa apresentada no poema "Doença".
  - Resposta pessoal. Professor, deve os alunos lerem para criarem o desenho, mostrando uma nova leitura do poema de acordo com a estrofe criada por eles.
- 14. Criatividade - criar situações para diferentes problemas, materiais e locais**
14. Resposta pessoal. Espera-se que, com as discussões ao longo da unidade, os alunos possam a reflexão inicial, desde a apresentação novos argumentos para defender seu ponto de vista.

Na página 222 do livro didático, são propostas três atividades, que são formuladas a partir do poema narrativo “Doença”, do escritor moçambicano Mia Couto.

Antes dos alunos partirem para as atividades, o livro pontua, nas orientações didáticas, que primeiro é preciso fazer a leitura do poema, analisando seus aspectos estruturais e o ritmo.

Observamos que as três questões (1 a 3) estão direcionadas para a localização de informações no texto para que os estudantes façam inferências sobre palavras utilizadas, interpretem e saibam identificar o sujeito das orações e façam sua classificação.

As atividades dessa seção visam à integração de conteúdos estudados no decorrer da unidade 6, dentre eles, o poema narrativo, o sujeito indeterminado e a oração sem sujeito.

As demais atividades, presentes na página 223, estão direcionadas para a interpretação textual. Para isso, foram elaboradas comandas para a observação de recursos gráficos e de uso de palavras para fazerem referências ao sujeito; elaboração de opiniões sobre o poema lido; construção das justificativas das respostas, respaldadas nas informações expostas no poema; análise dos recursos expressivos, da musicalidade etc.

A questão de número 14 propõe uma roda de conversa para que os estudantes discutam “com os colegas e o professor sobre a importância da arte para o ser humano e o que pode ser feito para ampliar o acesso à arte no Brasil.” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2020, p. 223).

Questionar os alunos sobre a importância da arte e sua democratização pode possibilitar a observação do quanto a arte é essencial para o ser humano. Além de fonte de informações, de lazer, ela faz parte de nossa cultura.

O teatro, a literatura, o cinema e qualquer outra manifestação artística precisam estar ao alcance de todos. Assim, essa atividade permite que haja uma ampla discussão sobre a sociedade, bem como sobre os aspectos políticos, econômicos e culturais. Para nós, esse questionamento desencadeia uma reflexão crítica sobre o acesso à arte no Brasil.

Finalizadas as observações dos capítulos 1 e 2 da unidade 6, é preciso dizer que alguns dos livros didáticos que conseguimos ter acesso apresentaram o poema narrativo e o cordel muito próximos das abordagens do livro do 7º ano da Geração

Alpha.

Esses livros didáticos foram aprovados pelo PNLD (2018). Como exemplo, temos os livros “Português: conexão e uso”, dos autores Delmanto e Carvalho, e “Se liga na língua”, de Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

No livro escrito por Delmanto e Carvalho (2018), há esta afirmação: “[...] assumimos uma concepção de texto que abrange também o nível do discurso (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. IX). Essa concepção assumida pelas autoras, também, foi observada por nós no livro didático Geração Alpha. Trata-se de uma visão de ensino propagada pelos documentos orientativos, os quais têm influenciado o processo de transposição e didatização dos gêneros.

Com base nas análises feitas na unidade 6, do livro Geração Alpha, podemos fazer algumas considerações sobre o trabalho com os gêneros poema narrativo e cordel.

As propostas de atividades, assim como as orientações contidas no capítulo 1, que tratam do poema narrativo e cordel, estão sustentadas na dimensão sociodiscursiva. Neste capítulo, identificamos que as propostas didáticas estavam direcionadas para estes aspectos: a) conhecimento prévio dos alunos; b) estudo do gênero, que envolvia conceitos, autoria, contexto histórico e sua dimensão social; c) comparação entre textos com foco na intertextualidade; d) entendimento de palavras desconhecidas e construções sintáticas complexas; e) percepção dos sentimentos provocados pelo poema; f) estudo dos elementos da narrativa.

Outros fatores que ainda foram identificados nas propostas foram: a) estudo do sentido das palavras dentro do texto e para além do que é estabelecido pelo dicionário; b) foco no contexto de produção e recepção do poema narrativo; c) compreensão do funcionamento, estilo e conteúdo (características, formas de linguagem, fatores culturais e socioculturais e efeitos decorrentes da seleção de palavras no poema narrativo); d) localização de elementos explícitos e implícitos no poema; e) foco na organização textual (gênero, estrutura, público, objetivo e contexto de circulação).

Em relação à gramática, ela se apresentou, na maioria das questões, de forma contextualizada, embora tenhamos visto o gênero notícia, na página 202, sendo usado como suporte para a análise de questões gramaticais.

Em síntese, no capítulo 1, o foco foi no gênero poema narrativo, nos fatores que influenciaram as produções artísticas, na reflexão do sentido das palavras e, no que se refere à produção textual, buscou-se um estudo aprofundado dos elementos composicionais, do estilo e do conteúdo temático.

Em relação ao capítulo 2, voltado para o texto de cordel, observamos uma abordagem mais ampla em relação à linguagem, o que extrapola a percepção de uma língua estática.

As propostas contidas no capítulo 2, no geral, ressaltaram a importância do cordel e de seus compositores para a cultura brasileira. As propostas didáticas do Livro Didático propuseram o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e abordaram a conceituação, o surgimento do gênero cordel e enfatizaram as marcas de oralidade e sua relação com a cultura popular.

Foram enfatizados o contexto de produção desse gênero, os elementos culturais, a linguagem empregada, bem como as questões sociais envolvidas em sua temática, como, por exemplo, as relações de poder e opressão.

O trabalho com a gramática também foi proposto de forma contextualizada, assim como no capítulo 1. Verificamos que houve propostas com objetivo de despertar a sensibilidade do leitor, provocando reflexões sobre a sociedade e o papel social da poesia.

A organização textual, os elementos verbais e não verbais, a forma que se constitui a narrativa no cordel e a polissemia foram bem enfatizados no livro didático, que procurou instigar o conhecimento das manifestações culturais de determinada região.

Foram exploradas as características do gênero (sua estrutura, sua unidade temática), as possibilidades de significação da língua, a aproximação de temas com a realidade dos estudantes. Isso contribuiu para que a língua fosse vista como dinâmica pelos alunos. Ainda, foram feitas reflexões sobre a importância da arte e seu acesso.

Por isso, os capítulos 1 e 2 da unidade 6 mais se aproximam do que se distanciam das categorias de análise estabelecidas nesta pesquisa. Isso nos possibilitou chegar à conclusão de que a perspectiva sociodiscursiva é assumida para o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa, uma vez que foi enfatizada no trabalho com o poema narrativo e o texto de cordel no livro didático “Geração Alpha – Língua Portuguesa”.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou investigar se as propostas contidas no livro didático para o trabalho com os gêneros textuais literários poema narrativo e texto de cordel, no 7º ano do Ensino Fundamental, contemplam uma perspectiva sociodiscursiva para o ensino da língua portuguesa.

No decorrer da pesquisa, destacamos a importância de um ensino que conceba as perspectivas sociais, históricas e culturais para o ensino de Língua Portuguesa. É na avaliação social que a língua se torna instrumento de significação. Os textos e discursos articulados em situações reais de comunicação conferem, segundo Marcuschi (2008), “o uso e funcionamento significativo da linguagem”.

As propostas didáticas da unidade 6 do livro analisado revelaram um esforço dos autores para que o ensino de língua fosse feito a partir dos aspectos sociodiscursivos. Reconhecemos que essa abordagem pode ser ampliada, significativamente, quando há o respaldo do professor em sala de aula.

Nessa direção, apresentamos o poema “Aula de português”, de Carlos Drummond de Andrade:

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.  
A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o Amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério.

Esquecer para lembrar. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979. p. 87-88.



O ensino da língua portuguesa, também, precisa valorizar a linguagem cotidiana, isto é, dar voz aos usos feitos pelos sujeitos. Não se pode voltar apenas para a formalidade das regras da gramática que, muitas vezes, tem se tornado incompreensível ou inatingível.

Ensinar por meio de gêneros da esfera discursiva e literária faz com que os estudantes vivenciem as múltiplas realidades linguísticas que se movimentam na sociedade. Além de conhecerem o funcionamento da língua, eles podem reconhecer os gêneros nas situações de interação bem como ampliar cada vez mais o senso crítico e o desenvolvimento estético dado pela fruição literária. Ademais, os gêneros poema narrativo e cordel permitiram que os alunos pensassem sobre a realidade social e resgatessem a cultura brasileira. Assim,

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219).

Esse pensamento de Volóchinov foi observado por nós nas seções teóricas. Por isso, acreditamos que é preciso que se abra espaço para a interação discursiva, ou seja, os gêneros precisam ser focalizados com objetivo fazer um trabalho sóciodiscursivo com a escrita, com a análise linguística ou com a oralidade

Para tanto, é preponderante que nós, professores, busquemos contribuir com experiências que vão além da sala de aula e dos muros da escola. É preciso que estimulemos o ensino e aprendizado de uma língua em seu sentido profundo, ou seja, nas experiências sociais.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. **Literatura e ensino: perspectivas metodológicas**. In: RIOS: Revista Científica da Faculdade Sete de Setembro. ano 8, n.8 (2014). Paulo Afonso, BA: FASETE, 2014.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, n.113, p. 51-54, julho/2001.

ANTUNES, Irandé, 1937: **Aula de português: encontro & interação** / Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPLE, Michael w. Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovtch. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovtch. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª edição).

BANDEIRA, Manuel. **De poetas e de Poesia**. Rio de Janeiro: MEC, 1954.

**BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES**. BDTD. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. Ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como Cultura**. Edição revisada e ampliada. Campinas-SP: Mercado de Letras. 2007.

BRANDÃO, H. M. B & A. A. MARTINS. (2003). **A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”**. In R. Rojo & A. A. G. Batista (orgs.) Livro didático, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Fundamental**. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretariade Educação Básica, 2020.

CANDIDO, A. **O direito a literatura**. In: Vários escritos. 5ª edição; Ouro sobre azul; Rio de Janeiro, 2011.

CANDIDO, A. **O escritor e o público**. In: CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo. Cia Editora Nacional. 7 ed., 1985b.

CARDOSO RIBAS, Maria Cristina; DASILVA MALAFAIA, Rosana. **Literatura de cordel e educação: um mosaico interartístico**. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Minas Gerais, v. 11, Jan-abr 2021. ISSN 21.

CARLOS SILVA, Míriam Cristina; GABRIEL, Gisele. **Literatura de cordel e narrativas ambientais**. RIF Artigos / Ensaios, Ponta Grossa / PR, v. 17, p. 217-233, Janeiro/Junho 2019. ISSN 38.

COSERIU, Eugenio. **Linguagem e discurso**/ Eugenio Coseriu, Óscar Loureda Lamas: tradução de Cecília Ines Erthal. – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

COSTA, Cibele Lopresti. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano**/ Cibele Lopresti Costa, Everaldo NOGUEIRA, Greta MARCHETTI. 2.ed. – São Paulo: Edições SM, 2018.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro; BestBolso, 2011.

EVARISTO, M. C. **O cordel em sala de aula**. In: BRANDÃO, H. N.. Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 119-184.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

FRADE, Gustavo. **Épica grega - poesia, narrativa e representação**. Cad. Letras, Niterói, v. 28, n. 1, p. 29-48, julho 2018. ISSN 56.

FRANCISCO, Daniela Aparecida; SALES, José Batista de. **Poema narrativo da obra de Bartolomeu Campos Queirós**. Anais do SILEL, Uberlândia, v. 2, 2011. ISSN 2.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, N.; HAAG RODRIGUES, M. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2019. DOI: 10.5965/1808312903052008300. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 2 jun. 2022.

GNERRE, Maurizio. *In: \_\_\_\_\_*. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/12/poema-aula-de-portugues-carlos-drummond.html>

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1976/D77107.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1976/D77107.html)

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>

LAMAS, Óscar Loureda. Fundamentos de uma linguística do texto real funcional. In: COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. *Linguagem e discurso*. Tradução de Cecilia Ines Erthal. Curitiba: UFPR, 2010.

**Literatura de cordel: o que é, história e curiosidades**. Publicado em NeoEnergia, 2022. Disponível em: <https://www.neoenergia.com/pt-br/te-interessa/cultura/Paginas/literatura-de-cordel-historia-curiocidades.aspx#:~:text=O%20QUE%20%C3%89%20LITERATURA%20DE,em%20todo%20o%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acessado em 13 de maio de 2022.

LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. 2022. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acessado 11 de maio de 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**, Lisboa, Verbo, 2001.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2020.

PEREZ, Luana Castro Alves. **Uma breve história da literatura brasileira**, 2022, Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/uma-breve-historia-literatura-brasileira>. Acessado em 10 de maio de 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O ensino da literatura**. In: NITRINI, SANDRA et al (org) *Literatura, artes, saberes*. São Paulo: ABRALIC – HUI TEC, 2008.

PORCIÚNCULA, V, O, S. **O cordel nos livros didáticos de Língua Portuguesa: Presença, abordagem e atividades**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pernambuco, 2021. 1-31.

POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras. Associação de Leitura no Brasil. 2002. Coleção Leituras no Brasil.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ermani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Paulo Cezar. **Jakobson, Bakhtin e Foucault: Uma Reflexão Sobre Sujeito e Enunciado.** In: CLARABOIA: Revista do Curso de Letras da UENP, Jacarezinho–PR, n. 1/2, p. 85-98, jun./dez. 2014.

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

SALES, José Batista. **Poema Narrativo.** E-Dicionário de termos literários. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/pnarrativo>. Acesso em 12 de maio de 2022.

SANTOS, Morgana Ribeiro dos. **Perspectivas da literatura de cordel no Ensino Fundamental II.** 2018. 245f. Tese. (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TEIXEIRA VÉRAS , Ana Flávia *et al.* **O papel da poesia na formação de leitores.** ABL, 2020. Disponível em: [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01\\_03.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss01_03.pdf). Acesso em: 13 maio 2022.

VILARINHO e SILVA. **A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes.** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 403-428, set./dez. 2015

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** – São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2ed. São Paulo: Editora Marins Fontes. 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras.** In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Org.). Leitura: práticas, impressos, letramentos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999