



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS

CLEBER LEITE DE LIMA

**GÊNEROS DA CULTURA POPULAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

NATAL/RN

2023

CLEBER LEITE DE LIMA

**GÊNEROS DA CULTURA POPULAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

Natal/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
- CCHLA

Lima, Cleber Leite de.

Gêneros da cultura popular em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental / Cleber Leite de Lima. - Natal, 2024.

172 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras. Natal, RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha.

1. Literatura popular - Dissertação. 2. Gêneros textuais/discursivos - Dissertação. 3. Livros didáticos - Dissertação. 4. Produção textual - Dissertação. I. Rocha, Ana Virgínia Lima da Silva. II. Título.

CLEBER LEITE DE LIMA

**GÊNEROS DA CULTURA POPULAR EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em: 20/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha
Orientadora
UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Alana Driziê Gonzatti dos Santos
Avaliadora interna
UFRN

Prof^ª Dr^ª. Célia Maria de Medeiros
Avaliadora externa
UFRN

Aos meus netos Gabriel Victor e Gael Luiz.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom sabedoria e por me conceder resiliência em todos os momentos.

À minha queridíssima e amada esposa, Rosiane, pelo incentivo diário e por me fazer acreditar que sou capaz, além de me incentivar e encorajar quando pensava em desistir; pelo suporte emocional, pelo apoio incondicional às minhas decisões e porque, em muitas vezes, fez das minhas renúncias também as suas.

Aos meus queridos filhos, Rennan e Clésia, por sempre me incentivarem e também por me fazerem acreditar que sou merecedor.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar: minha mãe, Clélia, mecenas de minha iniciação na academia; e meu pai, Rubens, que me ensinou que filho de pobre só constrói algo por meio do estudo e que, para quem se prepara, a oportunidade um dia chega.

Aos meus avós (*in memoriam*) Otacílio e Severina; Luiz Justino e Anita, por terem sido os primeiros a profetizarem que chegaria à academia.

À professora Dr^a. Ana Virgínia, minha orientadora, por ter acreditado em meu projeto e por todos os ensinamentos.

Aos que fazem o PROFLETRAS Natal, cujos ensinamentos deram um novo significado ao meu fazer pedagógico.

À professora Dr^a. Karla Danielle da Silva Souza, minha amiga, por me ouvir e me aconselhar.

A todos os mestrandos da Turma 7 do PROFLETRAS Unidade Natal. Foi muito bom fazer essa travessia ao lado de vocês.

Em especial, aos professores e meus AMIGOS Maria Galdino, Ângelo Antônio, Edson Carlos, Dilma Cléa e Verônica Campos pelo desprendimento e altruísmo para comigo.

“Quem não tiver debaixo dos pés da alma, a areia de sua terra, não resiste aos atritos da sua viagem na vida, acaba incolor, inodoro e insípido, parecido com todos.”

“A cultura popular é a expressão do povo em sua forma mais autêntica.”

Câmara Cascudo

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir da análise de atividades com gêneros textuais da tradição popular em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com foco nas propostas de produção textual oral e escrita. As seguintes questões guiaram o trabalho: 1) Que elementos dos gêneros da tradição popular são contemplados nas atividades analisadas, mais especificamente aquelas de produção textual?; 2) Em que medida essas atividades podem motivar a valorização da cultura popular por parte dos estudantes? O objetivo geral é evidenciar o tratamento dado aos gêneros da cultura popular nas atividades propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (lenda, causo e conto popular). Para tanto, o aporte teórico-metodológico utilizado é Marcuschi (2002, 2003, 2005, 2010), Schneuwly e Dolz (2011); Cascudo (2001, 2002, 2012) e Magalhães e Silva (2021). Retomamos, ainda, discussões de documentos oficiais – PCN e BNCC – sobre o tema. A metodologia principal utilizada foi pesquisa documental, de natureza qualitativa. Os dados apontam para o fato de que os gêneros da cultura oral propostos para estudo pelos LD se concentram nos volumes do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental, cujas atividades propostas tendem a explorar elementos de textualidade, discursividade, normatividade e culturalidade.

Palavras-chave: literatura popular; gêneros textuais/discursivos; livros didáticos; produção textual.

ABSTRACT

POPULAR CULTURE GENRES IN MIDDLE SCHOOL PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

This research was developed from analyses of activities with folklore text/discourse genres in middle school Portuguese language textbooks, with focus on the propositions of oral and written text production. The following questions guided the work: 1) What elements from folklore genres are contemplated in the analyzed activities, more specifically those of text production?; 2) To what extent can these activities motivate the appreciation of folklore by the students? The overall goal was to highlight the handling of folklore genres (legend, tall tale and folk tale) in the activities proposed by middle school Portuguese language textbooks. To do so we used the theoretical and methodological foundation of Marcuschi (2002; 2003; 2005; 2010), Schneuwly and Dolz (2011); Cascudo (2001; 2002; 2012); and Magalhães and Silva (2021). Moreover, we tackled the discussions of official documents — PCN and BNCC — on the subject. The main methodology utilized was documentary research of qualitative nature. Data point to the fact that the oral culture genres the textbooks propose to be studied are concentrated in the volumes of the 6th and 7th years of middle school, whose proposed activities tend to explore elements of textuality, discursivity, normativity and culture.

Keywords: popular literature; text/discourse genres; textbooks; text production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Práticas de produção de texto: dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão	26
Quadro 02	Possibilidades de retextualização	45
Quadro 03 –	Síntese descritiva dos exemplares analisados.....	52
Quadro 04 –	Descrição das categorias para análise dos comandos das questões de produções textuais	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- EB** – Ensino Básico
- EF** – Ensino Fundamental
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- INL** – Instituto Nacional do Livro
- ISD** – Interacionismo sociodiscursivo
- LD** – Livro Didático
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LDLP** – Livros Didáticos de Língua Portuguesa
- LDP** – Livro didático de Português
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação
- OLP** – Olimpíada de Língua Portuguesa
- OLP** – Olimpíada de Língua Portuguesa
- PB** – Estado da Paraíba
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLIDEF** – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
- PNLD** – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
- PNLEM** – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Ilustrações textuais.....	56
Figura 2 –	Ilustrações textuais “Como nascem as estrelas”	69
Figura 3 –	Abertura da unidade 4 – Coleção 1	94
Figura 4 –	Unidade 4 – apresentação do capítulo 7 – Coleção 1.....	95
Figura 5 –	Para começo de conversa – Coleção 1.....	96
Figura 6 –	Prática de leitura – texto 2 – Coleção 1.....	97
Figura 7 –	Por dentro do texto – texto 1 – Coleção 1.....	98
Figura 8 –	Linguagem do texto – Coleção 1.....	99
Figura 9 –	Trocando ideias – Coleção 1.....	100
Figura 10 –	Conversa entre textos – Coleção 1.....	101
Figura 11 –	Prática de leitura – texto 2 – Coleção 1.....	102
Figura 12 –	Por dentro do texto – texto 2 – Coleção 1.....	103
Figura 13 –	Reflexão sobre o uso da língua – Coleção 1.....	104
Figura 14 –	Resenha – trecho – Coleção 1.....	105
Figura 15 –	Produção de texto – Coleção 1.....	106
Figura 16 –	Avaliação – Coleção 1.....	107
Figura 17 –	Contação de caso – Coleção 1.....	108
Figura 18 –	Apresentação da unidade – Coleção 2.....	109
Figura 19 –	Leitura 1 – Coleção 2.....	110
Figura 20 –	Leitura 1 – conclusão do texto – Coleção 2.....	111
Figura 21 –	Exploração do texto – Coleção 2.....	112
Figura 22 –	Exploração do texto II – Coleção 2.....	113
Figura 23 –	Recursos expressivos I – Coleção 2.....	114
Figura 24 –	Recursos expressivos II – Coleção 2.....	115
Figura 25 –	Recursos expressivos III – Coleção 2.....	116
Figura 26 –	Oralidade – Coleção 2.....	117
Figura 27 –	Do texto para o cotidiano – Coleção 2.....	118
Figura 28 –	Cultura digital: pense na prática – Coleção 2.....	119
Figura 29 –	Escuta atenta – Coleção 2.....	120
Figura 30 –	Produção escrita – Coleção 2.....	121
Figura 31 –	Avaliação e reescrita – Coleção 2.....	122
Figura 32 –	Produção oral – Coleção 2.....	123

Figura 33 – Escuta atenta – Coleção 2.....	124
Figura 34 – Contando história – Coleção 2.....	125
Figura 35 – Leitura 1 – Antes de ler I – Coleção 2.....	126
Figura 36 – Leitura 1 – Antes de ler II – Coleção 2.....	127
Figura 37 – Leitura 1 – Antes de ler III – Coleção 2.....	128
Figura 38 – Leitura 1 – Antes de ler IV – Coleção 2.....	129
Figura 39 – Leitura 1 – Antes de ler V – Coleção 2.....	130
Figura 40 – Exploração do texto – Antes de ler V – Coleção 2.....	131
Figura 41 – Recursos expressivos – Coleção 2.....	132
Figura 42 – Recursos expressivos (conclusão) – Coleção 2.....	133
Figura 43 – Para lembrar – Coleção 2.....	134
Figura 44 – Diálogo entre textos – Coleção 2.....	135
Figura 45 – A língua não é sempre a mesma – Coleção 2.....	136
Figura 46 – Atividade de escuta: podcast – Coleção 2.....	137
Figura 47 – Produção oral – contação de história – Coleção 2.....	138
Figura 48 – Planejando a apresentação – Coleção 2.....	139
Figura 49 – No momento da apresentação – Coleção 2.....	140
Figura 50 – Recriando um conto – Coleção 2.....	141
Figura 51 – Autoavaliação e reescrita – Coleção 2.....	142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 REFERENCIAL TEÓRICA.....	22
1.1 Gênero e tipo textual.....	22
1.2 Gêneros da cultura popular	25
1.2.1 Lenda	27
1.2.2 Conto popular	28
1.2.3 Causo.....	29
1.3 O texto oral como objeto de ensino	31
1.4 O livro didático e o PNLD	34
1.5 Pluralidade cultural nos PCN e na BNCC.....	37
1.6 Retextualização	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 Caracterização da pesquisa	49
2.2 Coleta e seleção do <i>corpus</i>	51
2.3 Procedimentos e categorias de análise	53
3 ANÁLISE DOS DADOS	55
3.1 Análise do causo escrito ao causo oral	55
3.2 Análise da lenda à exposição oral	68
3.3 Análise da contação de história ao causo popular	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	94
A – IMAGENS DAS PROPOSTAS A1 E A2	94
B – IMAGENS DAS PROPOSTAS B1 E B2.....	109
C – IMAGENS DAS PROPOSTAS C1 E C2.....	125
RECURSO EDUCACIONAL.....	143

INTRODUÇÃO

Foi durante a infância que tive contato com as *histórias da carochinha*¹; minha avó sempre encontrava tempo para contar para mim. Dizia ela que as tinha ouvido de seus avós e pais. Na sesta após o almoço, ou à noite, antes de dormir, contava-me aventuras de crianças que tinham poderes fantásticos, de reinos encantados em que cujos reis eram poderosos, de guerreiros que livravam os aldeões do perigo e acabavam por conquistar o coração das mais belas princesas. Lembro-me das noites sem energia em que ficávamos eu, meus primos e alguns colegas na calçada de casa até tarde, ouvindo aquelas histórias hipnotizantes. Aqueles mais velhos contavam histórias assustadoras e alguns adultos na roda falam das histórias do papafigo, da mula sem cabeça, entre outras. Também contavam histórias de pescadores que naufragavam, pois grandes baleias queriam engolir suas embarcações.

Ainda criança, ouvia, na *Coleção Disquinho*,² os contos e passei a lê-los nos primeiros livros que recebi de meus pais. Foi nesse universo que tive acesso às chamadas histórias que o povo conta; as histórias de *trancoso*³, que tiveram/têm sua disseminação por via oral, sendo incorporada à cultura popular.

Ao longo de mais de duas décadas de docência no componente curricular de LP, inicialmente no Ensino Fundamental e, atualmente, no Ensino Médio, observamos que a leitura, sobretudo, a leitura do texto literário, algumas vezes, para as mais diversificadas estratégias de ensino de conteúdo. Nesse viés, o texto, geralmente, é utilizado como pretexto para formas/modo de leitura passando à “compreensão e interpretação”, culminando em produção textual que não espelha e, tampouco, traduz sua realidade e seus anseios, o que não desperta o interesse dos estudantes, contexto divergente do que propõe Lajolo (1984, p. 2) ao afirmar que “o texto não é pretexto para nada”.

Dessa forma, para que a leitura se torne objeto de ensino de modo eficaz, é necessário o entendimento de dois aspectos: 1) ela envolve um processamento multifacetado; 2) o aluno

¹ O termo “carochinha”, atrelado à imagem de “uma velha bondosa e afável a distrair os pequenos com suas narrativas feéricas”, foi introduzido no nosso folclore por meio da obra *Histórias da Carochinha*, uma coleção de textos oriundos da tradição oral, organizada por Figueiredo Pimentel, e que veio a ser o primeiro livro infantil publicado no Brasil, depois de 1920, para acalantar as crianças. Fonte:

<https://www.academia.org.br/artigos/historias-da-carochinha>. Acesso em: 16 set. 2022.

² Coleção de discos supercompactos, coloridos, lançada pela gravadora Continental em 1960, contendo histórias baseadas nos contos de fadas, nas fábulas, nas cantigas de rodas, entre outros advindos da cultura popular.

³ “História de Trancoso” é “um gênero particular e amplo de narrativa oral” (LIMA, 1985, p. 48). Em nota, ele destaca: “*Os contos e histórias de proveio e exemplos* (grifo do autor), de Gonçalo Fernando Trancoso (natural de Trancoso – Portugal, nascido entre 1515 e 1520 e falecido antes de 1560), foi ‘uma das obras mais lidas nos finais do século XVI e ao longo dos nossos séculos XVII e XVIII’. É reputado como inaugurador do contismo em Portugal” (Ibid., p. 50). Na literatura oral, acreditamos que o termo “história de trancoso” advenha da relação com o autor português.

pode ler melhor a partir de ações diligentemente estruturadas. Para Cafiero (2010), a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção sentidos, ou seja, é a leitura como processo de semiotização. Nesse processo de leitura, o estudante participa ativamente, atribuindo sentido ao texto, sendo capaz de refletir, criticar a si próprio. Ao compreender o texto, utiliza-o para entender o seu entorno, de modo que a leitura depreende atividades continuamente organizadas com os mais diversos textos possíveis.

Entende-se, portanto, que a leitura tem papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, pois, como destaca Compagnon (2009), ela evita que sejamos dissimulados, hipócritas e falsos; logo, fazer uso da sinceridade e da verdade nos torna melhores como pessoas. A prática de leitura é uma das ações que podem proporcionar interação dos estudantes com o meio no qual estão inseridos, posto que os ajuda a refletir sobre si mesmos. Ler é um dos passos para conhecer a respeito da sua história, da cultura e dos demais saberes existentes na vida em sociedade.

Esse princípio da leitura pode potencializar a compreensão pelo/a aluno/a para refletir sobre sua condição de existência na sociedade, dando significado para poder agir e transformar a realidade, pois, consoante Calvino (1994, p. 11)⁴, “[...] há coisas que só a literatura como seus meios específicos pode nos dar”. Dessa forma, somente a Literatura tem um papel fundamental nessa transformação do cidadão/ã, cujo amadurecimento proporcionado pela leitura capacita-o/a para o agir produtor na sociedade.

Nesse âmbito, professor/a e aluno/a, reciprocamente, tornam-se sujeitos agentes da e na própria realidade social. Capacitados por esse processo de ensino-aprendizagem na escola, a partir do estudo de objetos de conhecimento da tradição oral popular, contemplando o currículo escolar em sala de aula, enquanto espaço de diálogo, eles se constituem pessoas participativas e capazes de expressar a própria opinião, ouvir o outro e negociar intervenções para a mudança da própria realidade.

Dessa forma, a escola se torna um espaço político: um lugar de trabalho-aprendizagem cujo espaço favorece o “pensar” para a convivência, o compartilhamento e o “agir” social, alinhando-se ao que aponta Freire, quando discorre sobre a educação: “não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade” (Freire, 1982, p. 30). O renomado pensador brasileiro, sob a própria concepção de uma educação para a liberdade, assevera que essa passa pelo princípio de que pode

⁴ CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. 2. ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 11.

gradativamente se desenvolver a partir do reconhecimento e do reforço das identidades que podem ser resgatadas a partir dos estudos da literatura oral popular, tendo em vista que apresenta caráter educativo.

Dessa forma, consoante Zilberman (1990), a literatura grega, poesia, em sua gênese, cujo desígnio maior era a diversão, adquiriu, por força de seu conteúdo, disseminação e, portanto, universalização de valores educativos. Nesse sentido, *A Ilíada* e *a Odisseia*, textos poéticos épicos, são considerados como fundantes e clássicos da sociedade grega, pois têm caráter educativo e seus conteúdos serviram para orientação de padrões identitários ao povo grego.

Não obstante, é fundamental esclarecer que o caráter educacional da Literatura não é, exatamente, fundado nesse período, pois essa função cabia aos mitos; há, antes, a gênese da poesia, da religião, da ciência e da filosofia, as quais são precursores da Literatura “no sentido de que antecipavam os paradigmas de ação a serem acatados pela comunidade [...]” (Zilberman, 1990, p. 13).

Mais tarde, durante a renascença, a Literatura foi adotada como modelo para o ensino da cultura clássica e fonte para o ensino do Grego e do Latim. Só em 1789, depois da Revolução Francesa, introduz-se, nas escolas francesas, a própria literatura. Nesse período, a literatura, por utilizar a língua em situação de uso, passa a ser registrada em livros e a ser uma disciplina curricular nas escolas. Fruto dessa mudança, a poesia passa à condição de gênero. Portanto, ao integrar o currículo da escola, deixa de lado o caráter intelectual e ético, sendo utilizada como parâmetro de escrita do vernáculo padrão e difusora oficial da nacionalidade determinada pelo Estado.

Nota-se que, à época, a inserção da literatura no currículo escolar, conforme aponta Compagnon (2009), constituiu razão para a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimento da estrutura da língua e o contínuo aperfeiçoamento do ensino do idioma.

Nesse contexto, no Brasil, discute-se uma possível crise do ensino da literatura. Isso se justifica por presumível falta de e/ou deficitária motivação à prática de leitura, quer seja na escola, quer seja na prática cotidiana do estudante em casa. Assim, isso se desenvolve por omissão da escola ou da unidade familiar, uma ausência de gosto por leitura como uma prática educativa formadora, portanto essencial, para o educando. Esse “não gostar” de ler dos estudantes, em detrimento de outras formas de expressão, por um lado; e, por outro, dadas as circunstâncias da oferta de infraestrutura e de capacitação, a não efetividade de parte dos professores em levar os estudantes a aprenderem os tópicos relativos à área de conhecimento

da qual a literatura faz parte constituem, conforme Zilberman (1990), causas centrais dessa crise.

Dessa forma, é fulcral que se perceba a literatura não mais como transmissora de legados consagrados pela sociedade, como fonte de estudo da estrutura da língua, mas como um componente capaz de formar novos leitores a partir do uso e da leitura do texto literário. Nesse sentido, a leitura “constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo a penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história” (Zilberman, 1990, p. 19).

Disso decorre que o estudo da literatura, no qual está contido o arcabouço das histórias da tradição oral popular, em conformidade com os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), auxilia no contato dos estudantes com esses gêneros. Esses podem contribuir para a reconfiguração dos juízos de valor socioideológicos ligados à cultura, à língua, à linguagem e à reafirmação de sua identidade pessoal e social.

Isso se assemelha ao valor fundamental de nossa tradição oral popular, pois se constitui o imaginário popular sobre o mundo, o que Freire denomina suporte. Assim, o que rege o ensino de LP é a aventura da contínua construção de um ambiente democrático e, por essa natureza axiológica, propício ao exercício de criticidade, ou, na afirmação de Paulo Freire, de um suporte, isto é, de um mundo cuja cidadania assuma, sem obstáculos, “o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (Freire, 2022, p. 52).

Para a construção desse mundo, o sentido aqui não pode ser entendido como uma utopia, mas sim como uma realidade concreta e plausível e gradativamente executável a fim da tão ambicionada inclusão social. Necessita-se, portanto, de um ensino de LP, cuja prática pedagógica promova a aprendizagem de recursos fundamentais à ação argumentativa e promova um ensino formador para, esperançosamente, construir e reconstruir o mundo e os pessoas envolvidas em um processo motivador e inacabado para o gradativo empoderamento da cidadania e da sociedade democrática a partir do conhecimento dos gêneros da cultura popular. Esse ensino também proporciona conhecimento, desenvolvimento e reforço das identidades individuais, além do pertencimento à cultura e à sociedade em que professores e alunos interagem e se constituem sujeitos políticos.

Atualmente, a literatura integra o currículo escolar para compreensão da gramática, da lógica e retórica. Acreditamos que a literatura, enquanto manifestação artística (Brasil, 2018), pode também contribuir com essas questões de aprimoramento linguístico e retórico, porém, vai além, ela fornece subsídios à valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos para o entendimento e a explicação da realidade.

Isso se justifica, porque, em tese, o recurso que o professor mais utiliza em sala de aula é o livro didático. Por conseguinte, faz-se jus que esse recurso seja alvo permanente de reflexão. Atualmente, as propostas pedagógicas para o ensino de LP, conforme as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2013), orientam para que o ensino se constitua a partir do estudo dos gêneros textuais. Nesse sentido, essa pesquisa busca compreender e analisar como se dá a presença dos gêneros da cultura popular – lenda, conto popular e causo – em livros didáticos do Ensino Fundamental, avaliados e distribuídos pelo PNLD (2020).

Na intenção de caracterizar o objeto de estudo “literatura popular e gêneros da cultura popular: lenda, conto popular e causo” em livros didáticos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa– PNLD-2020 e com o propósito de conferir à pesquisa maior abrangência, construímos um estado da arte por meio do repositório digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nesse repositório, realizamos buscas utilizando as palavras-chave: “literatura popular” e “livro didático”. Para realização dessa pesquisa, aplicamos dois filtros: o primeiro, de Programa; o segundo, de tempo. Quanto ao filtro: programa, justificamos que o ProfLetras se volta para projetos de intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), focalizando o ensino de Língua Portuguesa (LP) e, por isso, podem trazer importantes contribuições para a reflexão dos profissionais das Letras. Quanto ao segundo filtro, tempo, delimitamos o período de 2019 a 2023, ou seja, os últimos cinco anos de pesquisa acadêmica.

O resultado dessa busca nos trouxe sessenta e nove dissertações. Entretanto, somente uma se enquadrou nos filtros utilizados. Essa pesquisa contempla as palavras-chaves e se aproxima do nosso objeto de estudo.

Mangueira (2023) defende a dissertação: "Causos e cordéis: recursos pedagógicos para além dos livros didáticos, como estratégias de leitura e de compreensão de textos", no ProfLetras, na Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras – PB. A autora buscou explicar a relevância da presença da oralidade e das práticas sociais no contexto educacional para o desenvolvimento da leitura, da compreensão de textos. Como Recurso Educacional apresenta um caderno composto por cinco oficinas de leitura e compreensão de textos, elaboradas com base na sequência básica de Cosson (2021) com os gêneros orais causo e cordel, um suporte para professores do EF.

No que se refere às demais dissertações, apesar de contemplarem as palavras-chaves, não apresentaram o trabalho com o gênero textual/discursivo, semelhante ou próximo do nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, nossa dissertação se torna relevante, tendo em vista a investigação do trabalho com a retextualização dos gêneros da cultura popular: lenda, conto

popular e causo, pois pode permitir uma organização para proposição pelo educador aos educandos experiências que permitam ao educando do EF-Anos Finais, não só conhecer a si e ao outro, mas também conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas socioculturais pela aproximação com a literatura e pelo encontro com as pessoas.

Portanto, partimos das seguintes hipóteses: de que o texto literário é usado nas aulas de LP para além do pretexto de ensino do conteúdo e dos saberes linguísticos relativos à estrutura e às categorias linguísticas; de que os gêneros da tradição oral são capazes de proporcionar sentido no estudo da língua e da linguagem, tendendo a, com postulado antes, aproximar o estudante de suas raízes e do seu cotidiano, o que poderá favorecer a valorização de suas tradições e, por consequência, fortalecer o sentido de pertencimento à comunidade da qual faz parte.

A partir do levantamento dos aspectos dos gêneros da tradição oral popular (lenda, causo e conto popular), buscamos elucidar os seguintes questionamentos: 1) Que elementos dos gêneros da tradição popular são contemplados nas atividades analisadas, mais especificamente aquelas de produção textual?; 2) Como essas atividades podem motivar a valorização da cultura popular por parte dos estudantes?

Busca-se, como objetivo geral, evidenciar o tratamento dado aos gêneros da cultura popular em atividades de propostas de produção textual em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (lenda, causo e conto popular).

Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

a) analisar as dimensões genéricas contempladas em atividades com gêneros da cultura popular em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, com foco nas atividades de produção textual subsidiada pelas categorias de análise, conforme a apresentam (Magalhães; Silva, 2021) e Brasil (2012), da *discursividade* que se refere a dois aspectos gerais motivação de escolha do gênero e circulação social da produção, desdobrando-se em gêneros específicos trazidos pelo livro didático; temática vinculada ao contexto social de interesse do/da educando; demanda de conteúdo, entre outras. Em se tratando dos aspectos semânticos como sinonímia, estrutura e função do texto, no caso desta pesquisa, os gêneros da cultura popular são, prototipicamente, gêneros em que predominam sequências narrativas, questões relacionadas a suporte de veiculação e de circulação desses gêneros e demais aspectos marcados pela categoria da *textualidade*. A da *normatividade* analisando aspectos relativos à análise linguística como pontuação e ortografia; conectivos; pessoa, modo, tempo verbal e demais fatores morfossintáticos que estão presentes nessa categoria de análise. E

ainda a categoria de *culturalidade*. Essa, por sua vez, analisa aspectos como escolha de gênero, nesse caso os da cultura popular – conto, causo, mito e lenda –; e valorização da memória e da diversidade; e aspectos linguísticos – escolha lexical, variante escolhida etc., existentes em tais textos e que são possíveis de fazer uma transformação do/da aprendente e de seu entorno. Essas são as categorias que ancorarão nossa análise, ora isoladas, ora articuladas entre si;

b) observar as possíveis contribuições dos livros didáticos de Língua Portuguesa para a compreensão e a valorização de gêneros da cultura oral popular por parte dos alunos;

c) propor uma sequência didática de leitura e produção dos gêneros lenda, causo e conto popular, envolvendo retextualizações de gêneros orais e escritos.

O estudo toma por base construtos acerca dos gêneros textuais na perspectiva da Linguística Textual, apresentados por Marcuschi (2002, 2008) e do fenômeno da retextualização, também propostas pelo referido autor (Marcuschi, 2001); discussões acerca do ensino de gêneros como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades individuais, apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004), sob a perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD); bem como estudos de Cascudo (2001a, 2001b, 2012), no que tange ao folclore e à tradição oral. Para o tratamento teórico-metodológico de análise dos dados, utilizamos a proposta de Magalhães e Silva (2021), que retomam as dimensões para o estudo e o ensino dos gêneros textuais/discursivos.

No que diz respeito à organização do trabalho, ele está dividido em seis partes: após esta introdução, expomos nosso referencial teórico discorrendo a respeito de gênero e tipo textual; depois, abordamos a respeito dos gêneros da cultura popular a serem investigados, sobre o texto oral como objeto de ensino, apresentamos um breve panorama a respeito do livro didático e o PNLD, da pluralidade cultural nos documentos oficiais PCN e BNCC; posteriormente, discutimos os procedimentos metodológicos adotados na investigação; depois, as análises com bases nas categorias elencadas e as discussões; encerrando nossa pesquisa, apresentamos nossas considerações finais, nossas referências e, na parte pós-textual, evidenciamos, nos anexos as imagens das propostas de produções textuais das coleções analisadas e por fim, apresentamos um recurso educacional.

1 REFERENCIAL TEÓRICA

1.1 Gênero e tipo textual

Conforme o dicionário *on-line* Houaiss, a retórica considera gênero como divisão e classificação dos discursos segundo os fins que se têm em vista e os meios empregados (Houaiss, 2022). Essas características comuns na produção da linguagem, produzidas por falantes, quer oral, quer escrita, caracterizam os gêneros textuais; são inúmeras as definições que conceituam os gêneros textuais/discursivos.

Nesse viés, na definição de gênero, Marcuschi considera sua vinculação à vida cultural e social baseados nos aportes teóricos bakhtinianos. De acordo com o autor, “os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa; são eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos e os considera como dispositivos linguísticos concretos” (Marcuschi, 2005, p. 19).

Nesse sentido, essa perspectiva aponta para o estudo da LP a partir dos gêneros como mecanismo de interação sociodiscursiva e pragmática, propiciando aos estudantes compreender, agir e interagir por meio da língua/linguagem em sua completude. É com os gêneros materializados que há essa interação, pois essa materialidade dos textos proporciona a eles a capacidade de ação e interação social. Para tanto, o trabalho com os gêneros da tradição oral pode contribuir para que as aulas de língua materna possam ir além do domínio das categorias e estruturas linguísticas do idioma.

Em observância a esses pressupostos, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC preconiza, ao tratar do eixo da Oralidade, especialmente, no Campo da vida cotidiana, o estudo dos gêneros orais pode partir dos “gêneros orais e menos institucionalizados [...] em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos)” Brasil, (2018, p. 83). Nesse sentido, o ensino a partir dos gêneros orais visa ao desenvolvimento de práticas de linguagem situadas nos mais diversos campos da vida do estudante, com vistas ao desenvolvimento de habilidades em leitura, produção de textos, análise linguística e semiótica a partir do contato com contextos significativos para os estudantes. Dessa forma, compreende que:

gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo,

acrescidos de estratégias de compreensão (compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas (Brasil, 2018, p. 243).

Isso se justifica porque o ensino dos gêneros orais pode também fomentar incremento de condutas e práticas linguísticas – expressar-se para fazer compreender, exercer a própria voz ou dar vez e voz ao outro, negociar posicionamentos ou dissensos, entender e acolher o ponto de vista de outrem, suplantar mal-entendidos e entrar em contato com a insegurança, a título de ilustração.

Nesse sentido, para o fazer pedagógico, é oportuno enfatizar que diferentes habilidades linguísticas, sociais e pragmáticas se constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a estabelecimentos de práticas de ensino de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados de LP situados na e a partir de sua realidade.

É oportuno perceber que o ensino voltado ao aprendizado de LP explora os gêneros nas modalidades da língua falada e escrita, visando a um trabalho que capacite os estudantes para refletir, expressar-se e agir nas mais diversas situações às quais forem solicitados. Essa dinâmica corrobora Marcuschi (2005) a respeito da maleabilidade, da dinamicidade, da plasticidade e da concretude dos gêneros. Para o esse autor, os gêneros textuais, ações discursivas relativamente estáveis, organizam-se em diversos tipos de comando social e compõem, instituem e marcam as comunicações sociais. Nesse sentido, para que o texto se adeque ao contexto, há que se considerar a atividade social e intelectual a qual esse faça parte.

Os gêneros da tradição oral lenda, conto popular e caso são gêneros que, desde o seu surgimento, redirecionaram os liames sociais e, conseqüentemente, o universo no qual esses liames se estabeleciam. O contato com gêneros textuais da tradição oral, lendas e contos populares, oportunizará ao estudante uma reconexão com suas tradições, seus hábitos e seus costumes. Essa reaproximação poderá criar momentos de reflexão relativos às práticas do cotidiano em tempos remotos, aflorar o entendimento dessas no presente, descortinando novas perspectivas de atuação no futuro, na comunidade da qual faça parte.

Marcuschi (2005, p. 21) caracteriza os gêneros mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas especificidades linguísticas e de estrutura, pois são seus usos e restrições sociopragmáticas que os configuram como práticas sociodiscursivas.

Contudo, o autor não despreza a forma, isso porque, em alguns casos, o que determina o gênero é a forma, em outros, a função; e haverá casos em que o ambiente ou suporte nos quais os gêneros se apresentem que o determinarão.

Para uma melhor compreensão e distinção em sala de aula, é necessário, mesmo que brevemente, fazer uma abordagem diferenciando tipos textuais de gêneros textuais. Então, é oportuno explicitar que o gênero textual é uma unidade heterogênea em que os tipos textuais estão inseridos.

Marcuschi (2008, p. 154) se refere ao tipo textual “como uma construção teórica (em geral uma sequência subjacente ao texto) definida por sua natureza linguística de composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo)” que é efetivada em categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando concretamente predomina no texto uma tipologia específica, afirmamos que o texto é argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo. Nesta pesquisa, podemos destacar que as tipologias textuais mais frequentes são a narrativa e a descritiva, características dos objetos de estudo em questão.

Já o gênero textual refere-se aos textos materializados no dia a dia, definidos por seus conteúdos, suas funções, seus estilos e suas formas. São copiosos e possuem padrões sociocomunicativos específicos. No caso específico deste trabalho, podemos citar como exemplo de gênero textual a lenda, o causo e o conto popular.

Não é de hoje que a ideia que diversos programas, diversas propostas e diversos documentos norteadores propõem que o ensino de LP seja baseado no texto. Já que o ensino deve-se pautar nele, que se dê por meio dos gêneros. Nesse sentido, a corrente teórica que mais se aproxima dessa perspectiva no Brasil é a Escola de Genebra, da qual faz parte Bernard Schneuwly. Para o autor, “O gênero é um instrumento” (Schneuwly, 2004, p. 24), ou seja, o gênero é instrumento semiótico complexo que auxilia o sujeito a agir discursivamente (falar/escrever) e lhe permite, ao mesmo tempo, produzir e compreender o texto. O indivíduo age sobre um objeto ou uma situação utilizando um instrumento mediador de dupla face. Em uma face, está o objeto, como parte do instrumento; e, na outra, como parte integrante. Por exemplo, para que um estudante do 8º e 9º ano participe da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), é necessário que ele saiba produzir o gênero textual crônica, que é o instrumento que está de um lado e, do outro, o estudante e a situação comunicativa específica da OLP, que é formada pelo instrumento: a crônica como um texto concreto por meio de esquemas de utilização. Portanto, o gênero, além de mediar, possibilita o desenvolvimento das capacidades do indivíduo.

Schneuwly defende que os gêneros textuais sejam usados para o ensino de língua, pois são instrumentos que as pessoas utilizam em qualquer situação de comunicação em que estejam envolvidas. Para o autor, usamos os gêneros nas situações de comunicações concretas, ou seja, é a língua em uso e, portanto, são extraordinários instrumentos para o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Percebe-se que as considerações de Marcuschi referentes ao gênero textual são mais teóricas, enquanto as de Schneuwly são de ordem pragmática, mais voltadas ao ensino. No âmbito desta pesquisa, ambos os enfoques são necessários, visto que o professor, em sala de aula, necessita ampliar e aprimorar o domínio da teoria para ancorar sua prática.

1.2 Gêneros da cultura popular

A tradição oral pode se principiar em um ato presencial, na fofoca, no ato inédito, baseados em diversos textos orais existentes combinados e adaptados, capazes de criar uma nova mensagem; porém, apenas as narrativas baseadas em testemunho ocular são válidas para os historiadores. No livro “Literatura Oral do Brasil”, encontramos que: “A Literatura Oral é mantida e movimentada pela tradição. É uma força obscura e poderosa, fazendo a transmissão, pela oralidade, de geração a geração” (Cascardo, 2001, p. 185).

Segundo o autor, a literatura oral está inclusa diversos gêneros: contos, lendas, mitos, adivinhações, provérbios, parlendas, cantos, lendas, entre outros que traduzem as manifestações culturais contendo um fundo literário e que são transmitidas pela via não gráfica, ou seja, de forma oral. Esses estão inclusos na literatura folclórica e, conforme Cascardo (2012, p. 14), possuem quatro características: *antiguidade*, pois não é impossível apontar quando se originou; *persistência*, ou seja, propagam-se de geração em geração; *anonimato*, uma vez que não identificamos especificamente a autoria, sendo frutos de um e todos ao mesmo tempo, ou seja, são da coletividade; e *oralidade*, transmitidos de forma performática pela voz do povo.

Sob essa perspectiva, a BNCC, Brasil, (2018), no Eixo da Oralidade, preconiza o ensino a partir de práticas da oralidade em situações que exigem o uso oral face a face da linguagem em interações significativas permite aos alunos, dentre outras possibilidades:

Quadro 01 – Práticas de produção de texto: dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

Condições de produção dos textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • elaborar reflexão sobre diferentes contextualizações e situações sociais em que se articulam a produção de gêneros orais e suas diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses determinado por esses contextos. • adquirir conhecimento e desenvolver reflexão sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram e como podem construir e reforçar as identidades dos sujeitos sociais.
Compreensão da oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver atitude e comportamento favorável à escuta ativa concernentes ao conteúdo em questão e à observância das estratégias discursivas articuladoras do gênero estudado.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • motivar-se à produção de gêneros orais diversos, observando-se planejamento, redesign, avaliação crítica dos recursos e práticas linguísticas relativas às situações de interação social específicas em que se envolverem e precisarem interagir.
Efeitos de sentido	<ul style="list-style-type: none"> • articular, identificar e analisar efeitos de sentido articulados pelas escolhas linguísticas, tais como: adequação de tom e volume de voz, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade, etc, articulados para a produção dos gêneros orais em situações sociais em que estiverem envolvidos e com que necessitem interagir.
Comparação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • inferir relação entre fala e escrita, considerando o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem. • Oralizar o texto escrito, articulando adequadamente recursos paralinguísticos e cinésicos, por exemplo, às situações sociais em que tal tipo de atividade acontecer. • inferir reflexões e compreender as marcas de variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: (Brasil, 2018, p. 79 - adaptado pelo autor).

Nesse sentido, o ensino de LP, a partir de situações de uso da oralidade em que se articulam gêneros da oralidade popular pode ressignificar o aprendizado da Língua, pois decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos em interações situadas em campos de atuação específicos, e fomentam reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.

A seguir, apresentamos, de forma breve, a conceituação dos gêneros da tradição oral objetos de análise desta pesquisa: lenda, caso e conto popular.

1.2.1 Lenda

Conforme as palavras de Krings *et al.* (1978 *apud* Köche; Köche; Marinello, 2013, p. 175), em sentido amplo, mito tem significado relativo à palavra, falar, narrar um acontecimento divino; e que, para a sociedade grega, esclarece uma tradição, estando presente em todas as sociedades que buscam que a tradição tenha vitalidade.

O mito pode ser considerado uma narração fabulosa com sentido simbólico, originária do povo, que explica a origem de fenômenos da natureza e de comportamentos da humanidade; uma narrativa poética em que realidade e a fantasia se misturam, assim define Lalonde (1996) *apud* Köche, Köche e Marinello (2013).

Para Cascudo (2001), por trás do mito, há sempre uma lenda que, dada a sua transmissão oral, vai se modificando ao longo dos tempos, narrando a respeito de seres ou objetos fabulosos, fictícios, às vezes monstruosos.

No Brasil, os mitos são de influência indígena, portuguesa e africana, como exemplo se tem o mito do Saci, do Negrinho do Pastoreio, do Minhocão, do Pé-de-garrafa, da Caipora e tanto outros espalhados pelo Brasil. Cascudo considera que mito e lenda são diferentes e nos aponta: “Muito confundida com o mito, a lenda dele se distancia pela função e confronto. O mito é o duende, objeto ao redor do qual a lenda se cria” (Cascudo, 2001, p. 328). É um gênero que narra estórias do povo, remonta a antiguidade e a sua transmissão geralmente é oral ou pela escrita de geração a geração, cuja temporalidade e localidade geralmente não são determinadas. No transcurso, passa por transformações de acréscimo ou supressão, constituindo-se de variadas versões.

As narrativas míticas estão presentes nas mais diversas culturas e nos mais diversos povos; estão presentes nas civilizações grega, romana; assim também junto ao povo egípcio, indiano, chinês, japonês; na cultura céltica e nos incas sul-americanos.

Em um trabalho de pesquisa etnográfica, Câmara Cascudo percorreu todo o Brasil pesquisando, registrando, comparando, lendo, vendo e, principalmente, ouvindo, conseguiu registrar e catalogar mitos os quais, de forma clássica, classifica em primitivos, secundários e locais. No Brasil, os mitos têm uma relação étnica ligada aos indígenas, negros e europeus, que são os povos os quais, inicialmente, formaram o povo brasileiro. Para ele, os mitos estão presentes em todas as regiões brasileiras:

Vivem os nossos mitos, como na teoria dos vasos comunicantes, em viagem ininterrupta, do Acre ao Rio Grande Sul, dos araxás goianos à sombra dos pinheiros de Santa Catarina e Paraná, das montanhas de Minas Gerais aos

tabuleiros do Nordeste, do sertão da Bahia aos buritizais maranhenses (Cascardo, 2002, p. 54).

A palavra lenda deriva do latim medieval e quer dizer “aquilo que deve ser lido”. As lendas são relatos transmitidos de forma oral que visam explicar fatos, acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, que entrelaçam fatos com o imaginário e que vão se modificando no imaginário popular, ao longo dos tempos. À medida que foram se popularizando, eram reproduzidas e registradas em livros e transformando-se em novos gêneros, como os contos.

Nas civilizações antigas e de maneira inicial, as lendas relatavam histórias santas. Ao passar do tempo, constituíram-se em histórias que falavam a respeito da cultura e das tradições populares, na tentativa de explicar situações e acontecimentos, com destaque àqueles que não apresentavam explicações capazes de serem comprovadas cientificamente, ou seja, os supostos acontecimentos e fenômenos sobrenaturais. Teoricamente, as lendas procuram dar respostas às teorias bíblicas, aos fatos históricos ou às alegorias da criação (mitos da criação em diversas civilizações) e aos fenômenos naturais ligados aos quatro elementos (água, terra, ar e fogo).

As lendas podem ser consideradas como uma degenerescência do mito, pois, como eram repassadas de geração em geração, ao longo desse período, iam sendo modificadas, sendo acrescentados ou suprimidos fatos, conforme o dito popular “quem conta um conto aumenta um ponto”. Assim comenta Cascardo: “Toda Literatura Oral se aclimata pela inclusão de elementos locais no enredo central do conto, da anedota, da ronda infantil, da adivinha”. (Cascardo, 2012, p. 26). Isso, segundo ele, ocorre com o intuito não só de distrair ou de ninar as crianças, mas sim de apresentá-las os valores religiosos e sociais do grupo ao qual pertenciam à época.

1.2.2 Conto popular

A literatura oral tem sua origem em tempos imemoriáveis, quando os povos transmitiam seus conhecimentos e suas tradições pela contação de histórias. As narrativas tinham origem quando a sociedade tinha a necessidade de compreender e, conseqüentemente, explicar o seu surgimento, a sua existência e a sua perpetuação no mundo. Temas relativos aos fenômenos da natureza, à distinção entre o dia e a noite, ao surgimento de determinadas plantas ou alimentos, aos costumes em geral transmitidos de geração em geração. O real e o

concreto eram explicados, mas, para o que não se podia ser compreendido por meio de explicações formais, a imaginação e a fantasia entravam em cena. Assim, foram constituídos os mitos, que, ulteriormente, compuseram a tradição popular transmitida por lendas, contos populares e outras categorias de narrativas.

O conto popular de tradição oral, assim como outros gêneros, sempre esteve ligado ao folclore. Seu estudo pela literatura é recente, devido a ser entendido como produto pouco valioso no campo dos estudos literários. Esse gênero, além de entreter, pode ensinar a transmitir bons exemplos, contar sobre alegrias e tristezas. O conto reflete aspectos da cultura do local onde foi criado, repassando o conhecimento acumulado na memória coletiva em que os mais velhos transmitem aos mais jovens a cultura ancestral; o que Santos (2021, p. 31) chama de: “a realidade das comunidades por onde eles circulam”. O conto popular é um gênero de texto que faz referência a uma narrativa breve e fictícia e, mesmo tendo a fantasia, a imaginação e o maravilhoso como pressuposto, traduz a realidade do local em que se manifesta.

Para Cascudo (2001), o conto pode ter diversas classificações, a saber: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, demônio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos, ciclo da morte e tradição; o que, popularmente, conhece-se como as histórias do Trancoso e da Carochinha. São narrativas que revelam informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social e, mesmo nas suas versões contemporâneas escritas, conservam marcas da oralidade, perpetuando a ideia que existe um sujeito que narra e outro que ouve. Para o folclorista potiguar, o conto popular se caracteriza pela sua antiguidade, seu anonimato, sua divulgação e sua persistência:

É preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais. Que seja omissos nos nomes próprios, localizações geográficas e datas fixadoras do caso no tempo (Cascudo, 2001, p. 13).

Segundo o autor, o conto seria antigo dada a impossibilidade de identificação da data de surgimento; anônimo, uma vez que é uma construção coletiva; divulgado e disseminado pela cultura de um povo e persistente, logo é repassado de geração em geração.

1.2.3 Causo

Causo pode ser definido como uma história fantástica, assustadora ou engraçada, com intuito de divertir, pois mistura, em seu enredo fatos e ficção; são narrativas que estão

presentes no imaginário popular. Conforme Pompeu (2019, p. 129), “os causos populares possuem como principal característica o fato de serem transmitidos oralmente e, principalmente, de forma anônima”. Pode se assemelhar ao conto popular, que também é uma narrativa tradicional transmitida de geração em geração, em que o fato principal do enredo é sempre o mesmo, porém, conforme a região, os detalhes se modificam de acordo com as tradições locais. Assim, para Cascudo (2012), os contos têm uma atitude doutrinária, dedicada aos não letrados e aos meninos. É comum que esses contos revelem o estado de cada região em que foram utilizados ou receberam coloração.

Em seu acervo, o causo incorpora as temáticas que constam nos contos de fadas, nas lendas, nos contos maravilhosos, nas facécias, nas anedotas advinhas, entre outros, além dos autos e folguedos populares (fandangos, reisados, cavalhadas, reisado, pastoril, congadas, chegada, boi-de-reis) (Brandão 1992 *apud* Pompeu, 2019, p. 129).

O causo é um gênero textual cuja função sociocomunicativa é consumir a cultura popular, o que o torna instrumento de salvaguarda e propagação dessa. Conforme o agrupamento de gêneros proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em que os gêneros são agrupados conforme seus aspectos tipológicos, o causo está dentro do domínio social de comunicação da cultura ficcional literária. Dessa forma, predominantemente, ele narra os fatos fictícios ou verídicos do cotidiano, configura-se em um texto espontâneo, da linguagem oral, muito embora, ao longo do tempo, através de retextualização, tenha migrado à modalidade escrita.

Como vimos, os gêneros da tradição oral são manifestações culturais que remontam os primórdios da humanidade com origem na oralidade, resistem ao tempo, materializam, disseminam e preservam a cultura da humanidade.

Não há unanimidade em suas definições e classificação. Nas palavras de Max Müller, citadas por Cascudo (2001, p. 111), “o mito passa ao estado de lenda e a lenda se torna conto. Invertendo os termos: “um conto popular é um fragmento ou material total de uma lenda, esta de um mito primitivo”; e acrescenta que o mito é ação constante, enquanto a lenda é de ação remota (*Id. ibid.*, p. 111).

Contudo, percebemos algumas nuances. Embora sejam narrativas, o mito foca em questões existenciais cósmicas e humanas; o conto aborda a tradição, em que heroísmo humano é destacado e as questões relativas ao sobrenatural figuram em segundo plano, pois a atenção é voltada para a própria narrativa.

O conto popular e causo não devem ser confundidos, posto que se diferem quando suas características são comparadas. Aquele tem criação coletiva e espontânea, narrativa em

prosa que relata acontecimentos do universo da ficção, da fantasia e da imaginação; enquanto este conta fatos do dia a dia, ou seja, acontecimentos reais, vividos ou testemunhados por aquele que conta. A propósito, Batista (2007, p. 102) destaca:

Outro aspecto a distinguir o causo do conto popular é que o causo não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu ‘autor’. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: ‘há muitos anos’, ‘quando eu era criança’, ‘no tempo dos meus avós’, ‘eu devia ter uns quatorze anos’. Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada.

Entre o conto popular e o causo, percebemos que neste o trivial e o pitoresco vem à tona, provocando ou espanto, o riso ou ambos ao mesmo tempo, ao passo que naquele o ensinamento e as vivências se destacam. Ambos se diferenciam e, ao mesmo tempo, têm aspectos comuns e distintivos. Assim, concebemos que o conto popular e o causo se aproximam em relação às características de antiguidade, persistência e oralidade, porém, diferenciam-se em relação ao anonimato.

1.3 O texto oral como objeto de ensino

O uso e ensino da língua oral no ambiente escolar tem lugar limitado. É com base em estudiosos de distintos campos de atuação que Dolz *et al.* (2004, p. 125) afirmam que o uso da linguagem oral no dia a dia da escola se dá a partir das atividades rotineiras em sala de aula (na leitura para orientação, no debate, na retificação dos exercícios etc.). Porém, ela é ensinada de maneira incidental, por meio de atividades distintas minimamente controladas, o que, possivelmente, possa estar associado à carência da formação acadêmica dos/das docentes.

A escola, salvo raros casos, não ensina a criança a falar. Essa já chega à sala de aula com domínio relativamente satisfatório da língua na modalidade oral, pois já conversa com colegas, narra situações do cotidiano, questiona, reflete sobre situações típicas que vivencia, ou seja, é uma “aprendizagem incidental” (Dolz *et al.*, 2004, p. 126) que se dá pela interação

no seio familiar e se desenvolve continuamente, ao longo da vida, nas mais diversas esferas sociais de interação. Destarte, sendo um aprendizado contínuo, a modalidade oral da língua, em princípio, é objeto de ensino da pré-escola (educação infantil) até a universidade, como se verifica:

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais do francês oral⁵ e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor. Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? (Dolz *et al.*, 2004, p. 126)

Refletindo acerca da indagação dos autores, sobre haver lugar na escola para o oral como objeto de ensino, podemos destacar que as práticas sociais de linguagem dentro do espaço escolar devam eleger, também, o oral como objeto de ensino-aprendizado de forma mais específica e orientada; não apenas em alguns estágios da formação escolar de alunos, mas em todo o ensino básico.

A LP se materializa, linguisticamente falando, por meio de duas modalidades: a escrita e a oral, ambas indistintamente relevantes para a interação social e a prática cidadã. Contudo, é observada uma hierarquização em que, de um lado, a sociedade valoriza grandemente a escrita, de outro, relega a oralidade, ao que podemos chamar de uma prática social de menos prestígio ou até mesmo inferior, oriunda de uma sociedade grafocêntrica. Porém, não pretendemos fazer o caminho inverso de hipervalorizar esta em detrimento daquela. Afinal, Marcuschi (2001) defende a coexistência de ambas as modalidades linguísticas (escrita/oral) nos mais variados contextos, nos níveis de formalidade e nas variações (estilística, dialetais e sociais) mobilizados na e para a prática de uma produção textual coesa e coerente.

Ao partir do pressuposto de que há espaço para o oral como objeto de ensino nos diversos níveis e estágios da educação formal de nossa nação, deparamo-nos com alguns questionamentos já trazidos por Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), a saber: Como tornar o oral ensinável? Que oral tomar como referência para o ensino? Como torná-lo acessível aos alunos? Que dimensões escolher para facilitar suas aprendizagens? Diante de tal complexidade das indagações anteriores, há a necessidade de se elaborar, consciente e reflexivamente, um conjunto de processos no sentido de fazer do oral objeto de ensino

⁵ Os estudiosos apontam essa questão relativa ao ensino/aprendizado do francês, contudo, é uma questão que se assemelha ao que se sucede também no Brasil.

compatível com a escrita, além disso, alinhado à tradição secular e aos seus aperfeiçoamentos contemporâneos.

Esses processos e essas práticas, tendo o oral como objeto de ensino, são vivenciados, possivelmente, pelo aprendente, ainda que timidamente, na escola. Contudo, são processos e práticas linguísticas que os PCN (Brasil, 1998) já recomendavam e apontavam, há três décadas, para sua obrigatoriedade.

A BNCC (Brasil, 2018), documento oficial norteador do ensino mais atual, recomenda que, para análise e produção de gêneros orais, sejam considerados os fatores linguísticos e extralinguísticos, como requisitos para aquisição de competência relativa à compreensão da língua e das suas múltiplas linguagens, mobilizando domínio das práticas de leitura e produção textual.

Verificada a relevância, concerne-nos constatar como se apresenta, nos livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) a didatização dos gêneros orais, conquanto que, em algumas coleções, o trabalho com a oralidade aparece de maneira incidental, em atividades pouco controladas. Há que se reconhecer o exíguo tempo que o professor tem para planejamento, somado ao grande número de tarefas feitas em sala de aula, no ensino básico, dessa maneira o LD tem uma função de guia para as atividades aplicadas em sala de aula. À vista disso, o/a professor/professora do ensino básico norteia suas aulas e tarefas docentes nos LD, sendo que, para o/a estudante, esse instrumento é, inclusive, fonte exclusiva para pesquisar a respeito dos conteúdos ministrados.

Nesse sentido, as coleções de LD avaliadas pelo PNLD devem observar critérios como: adequação à legislação relativa à educação; pauta em princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; abordagem teórico-metodológica coerente e adequada; observação das regras ortográficas e gramaticais da língua, entre outros. Para serem selecionadas, as coleções necessitam contemplar cinco eixos estruturantes: Leitura, Literatura, Produção textual, Oralidade e Análise Linguística/semiótica. No tocante à oralidade, ao planejamento, à argumentação e aos recursos de apoio, são aludidos, como pode se ver:

Para assegurar o desenvolvimento das competências gerais, da área de linguagem e do componente Língua Portuguesa, este documento apresenta um conjunto de habilidades específicas para o Ensino Fundamental Anos Finais relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, estão relacionados às práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e prática de análise linguística/semiótica) dentro dos diferentes campos da atuação humana (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e da vida pública) (Brasil, 2020, p. 13).

Ademais, o guia PNLD/2020 dispõe de resenhas das coleções, que apresentam sessões em que se pode averiguar o método de abordagem relativa à “Prática da Oralidade”, com ênfase na produção de texto vocalizado (frequentemente ligados à “fala”) e na recepção dele (“escuta”), basicamente pela prática mediante gêneros como: entrevista, debate, *podcast* etc.

1.4 O livro didático e o PNLD

O livro didático (LD) é considerado uma das principais ferramentas do processo de escolarização e, no espaço escolar, concorre com outros instrumentos de uso pedagógico. Para alguns estudiosos, o LD é definido como um produto cultural composto, híbrido, deparado “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (Freitas; Rodrigues, 2019, p. 301). Originado na cultura escolar, o LD existiu antes mesmo da imprensa no século XV; quando ainda essa ferramenta (LD) era rara, na Europa, os estudantes de universidades produziam seus cadernos de anotações. Com o advento da imprensa, os livros, grandes depositários dos saberes científicos, passaram a ser produzidos em série.

O percurso para que chegassem os LD, os livros literários e os outros manuais educacionais às escolas brasileiras se iniciou com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929. Mas, só em 1934, no governo Vargas, são atribuídas funções de produção e distribuição de obras que auxiliassem na formação cultural da população brasileira e contribuíssem para a expansão das bibliotecas pelo país.

Com o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), primeira política de produção, controle e distribuição de LD. Essa comissão possuía um controle mais político-ideológico do que didático, por isso, sofria muitas críticas e era alvo de questionamentos quanto à sua legitimidade. Assim, o decreto Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, estabeleceu uma nova legislação para a elaboração, a importação e a utilização, atribuindo ao professor a escolha do LD que seria utilizado pelos estudantes.

Outras políticas de fomento à produção e distribuição de LD foram instituídas pelo INL, como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Porém, com a extinção do INL em 1976, com o decreto nº 77.107, de 4/2/76, a gerência dos recursos para compra de livros passou para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse período, a escassez dos recursos não deu para atender todos os estudantes do EF, culminando que a grande maioria das escolas públicas municipais ficou de fora do programa de distribuições de LD.

Em 1983, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora diversos programas governamentais, inclusive o PLIDEF, e, mesmo com a expansão para demais séries do ensino fundamental, sofreu críticas devido à centralização dessa política. Nesse período, é sugerida a participação do professor na escolha do LD, algo que, em alguns estados, já era comum.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado pelo decreto nº 91.542, de 19/8/85, em substituição ao Programa do Livro Didático Para o Ensino Fundamental – PLIDEF, do Instituto Nacional do Livro – INL (PLIDEF/INL, 1971-1976), e estabeleceu mudanças que garantiram melhorias no critério de escolha, prazos de durabilidade e utilização, ampliação da oferta e aporte de recurso, sem a necessidade da cooperação por parte dos estados.

Após quase 7 décadas, com diversas mudanças e sob tutela do FNDE, a distribuição de LD se tornou uma política de estado, massiva e contínua, de atendimento às escolas da rede pública, não apenas para o Ensino Fundamental (EF), mas a outros níveis de ensino, como Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), instituído em 2004; e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), concebido a partir de 2007. Além do LD, o PNLD também distribui para o ensino básico dicionários e livros de literatura por meio do PNLD literário.

O PNLD, no âmbito do EF anos finais, auxilia professores na sala de aula, bem como os estudantes. Sua execução ocorre a cada três anos, em um processo⁶ que escolhe e distribui LD conforme o Guia de Livros Didáticos PNLD-2020.

O Ministério da Educação (MEC) faz chegar às escolas a cada quatro anos, a depender do nível de ensino, o Guia do Livro Didático, contendo informações das coleções e a síntese dos respectivos LD, que poderão ser escolhidos por todas as escolas da rede pública de Ensino Básico, também podendo ser acessado de forma *on-line*. Numa síntese do processo de escolha e utilização em 2018, para o EF anos finais, destaca-se que:

A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do Livro Didático, onde têm a oportunidade de escolher os livros de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que o livro escolhido só poderá ser substituído por outro

⁶ A partir da publicação dos editais (PNLD 2020 nº 01/2018-CGPI e PNLD 2020 nº 44/2018-CGPI), convocam-se as editoras, divulgam-se os critérios de aprovação e classificação das obras; em um processo que dura aproximadamente dois anos, há a avaliação, por parte de uma comissão de professores qualificados da educação básica e superior indicados pelo MEC, das obras indicadas pelas editoras. Em seguida, os professores escolhem duas opções para cada componente curricular, que serão distribuídos às escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 2020, p. 12).

título no próximo PNLD. São escolhidas duas opções de títulos por disciplina e, se a primeira não conseguir ser negociada com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda passa a valer. Os professores de uma mesma disciplina precisam chegar a um consenso sobre a escolha do livro pois a mesma obra valerá para toda a escola (Freitas; Rodrigues, 2019, p. 304).

Contudo, percebe-se que, para o PNLD ter alcançado o nível atual, foi necessário um processo de mais de cinco décadas com mudanças de organismo de fomento e gerenciamento até a criação de uma lei no final do século passado. Teve sua expansão em termos quantitativo e qualitativo e, atualmente, atendendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou seja, toda Educação Básica brasileira.

O trabalho com a língua, tendo como ponto de partida os gêneros textuais, está em conformidade com o proposto nos documentos oficiais, desde os PCN (Brasil, 1998) e ratificado pela BNCC (Brasil, 2018), que não só estimulam o uso de textos de diversos gêneros, como também atestam ser esse o melhor recurso para se trabalhar a linguagem. Para tanto, as coleções de LD precisaram contemplar as competências gerais, as competências específicas da área de linguagem e do componente de LP e as habilidades previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Os critérios de avaliação buscam garantir a qualidade do material e sua adequação à legislação da Educação Básica e se subdividem em critérios comuns e específicos, na observância de aspectos que vão desde a legislação até os aspectos gráficos, estéticos, éticos e linguísticos. Objetivando garantir que o material contribuísse para o desenvolvimento das competências e habilidades de aprendizagens relativas ao EF anos finais, a edição de 2020 do PNLD, no componente LP, avaliou 17 obras, tendo sido uma invalidada por descumprir critérios na fase de validação. Das 16 restantes, apenas 6 foram aprovadas. Em linhas gerais, o programa verifica se a proposta pedagógica do material apresentado se adequa aos aspectos legais e pedagógicos, especialmente aos propostos pela BNCC. Em suma:

O projeto integrador proposto deve contribuir para contextualizar a aprendizagem e para que o conhecimento construído ao longo de seu desenvolvimento faça sentido para o aluno, podendo contemplar contextos locais e abordagens regionais (Brasil, 2018, p. 26).

Nesse sentido, as coleções de LD avaliadas pelo PNLD devem observar critérios como: adequação à legislação relativa à educação; pauta em princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; abordagem teórico-metodológica coerente e adequada; observação das regras ortográficas e gramaticais da língua, entre outros.

1.5 Pluralidade cultural nos PCN e na BNCC

Os PCN são um conjunto de documentos elaborados pelo MEC com o objetivo de nortear a construção da matriz curricular de ensino. Em suma, eles orientam a prática escolar, sugerindo os conteúdos a serem trabalhados e ofertando elementos aos educadores para o aprimoramento das atividades pedagógicas. São divididos em disciplinas e foram distribuídos na rede pública de EF. Conforme esses:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997, p. 13).

Os PCN foram criados para referenciar a melhoria do EF, subsidiando todo o sistema de ensino e profissionais da educação e professores que passarão a ter acesso a material pedagógico. Tais documentos estão divididos em disciplinas ou componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), além dos Temas Transversais às disciplinas, abordando ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural. É a partir da publicação dos PCN de Língua Portuguesa que se passa a adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como instrumentos mediadores de ensino-aprendizagem.

Em consonância com as diretrizes já explicitadas nos PCN que entendem a linguagem com meio de interação social entre os sujeitos e um processo nas mais diversas áreas e práticas sociais e de atuação, após 3 décadas, a BNCC orienta o ensino por meio de competências específicas para o Ensino Básico (10 ao todo), das quais se destacam duas (1 e a 3)⁷, referentes à cultura, uma das vertentes temáticas desse trabalho.

Pela análise dos documentos oficiais, percebe-se que é no EF anos finais em que os jovens estão mais propensos à participação mais efetiva nas diversas situações comunicativas, ampliando sua interação com um maior número de interlocutores, o que oportuniza, de

⁷ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 10).

maneira relevante, o exercício da criticidade. Exemplo disso é o aprofundamento dos conhecimentos da área de linguagem, o que favorece não só ao aperfeiçoamento dos conhecimentos relativos à área da linguagem, mas também propicia aos jovens maior autonomia e protagonismo nas inúmeras práticas de linguagem, nas mais distintas situações dentro e fora do ambiente escolar.

É no componente de LP que o/a estudante amplia seu contato com os gêneros textuais relativos aos diversos campos de atuação e aos demais componentes de ensino, ampliando as práticas de linguagem e as diversas situações comunicativas. No EF, a BNCC estabelece as competências específicas para LP, que, ao todo, são dez. Aqui, damos ênfase a duas:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Conforme as competências destacadas, ao compreender a língua como um fenômeno cultural variável e sócio-histórico, o usuário passa a reconhecê-la como meio possível de construir sua identidade e a dos demais da comunidade a qual pertencem. O envolvimento nas atividades de leitura literária desenvolve a capacidade de decidir o que lhe agrada, bem como valoriza não só a literatura, mas também as outras expressões artístico-culturais com forma de fruição e divertimento experienciado com ela, como preconizado nos documentos oficiais.

Em sociedade, é fundamental que se respeite a variedade cultural, sobretudo, na sociedade brasileira, dada a sua formação multiétnica. Conforme os PCN, diversos grupos compõem a formação da população brasileira: indígena, europeia, africana e asiática (Brasil, 1997, p. 31-32); cada um deles repleto de valores, crenças e costumes. Conhecer o patrimônio etnocultural não é apenas um direito, mas um dever e investimento no caminho para o combate ao preconceito e à discriminação.

Nessa perspectiva, em relação à identidade nacional, os PCN afirmam:

O que se almeja, portanto, ao tratar de Pluralidade Cultural, não é a divisão ou o esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso

ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 1997b, p. 21).

O que os PCN propõem, nesse sentido, é um ensino emancipador capaz de dar condições para que os estudantes possam se manifestar conforme suas tradições identitárias. Um ensino que possa ir de encontro ao mal-estar da sociedade (pós) moderna e que possa fazer frente no combate ao preconceito, à discriminação de diversos aspectos, à segregação social, entre outros males da sociedade contemporânea. Os PCN recorrem à Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) em seu artigo 32, inciso II, para atribuir ao EF a obrigatoriedade da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores fundantes da sociedade (Brasil, 1997).

A vida em sociedade exige que todos os cidadãos tenham acesso aos bens culturais significativos e ao exercício de cidadania plena. Portanto, é necessário que o indivíduo seja dotado de letramento, numeramento; tenha capacidade de se perceber no mundo de forma espacial e temporal, de usufruir esteticamente da arte, como saberes tradicionais de uma sociedade democrática; responsabilidades atribuídas à educação escolar que levaram os educandos a adentrarem na vivência sociopolítica e cultural da vida contemporânea.

Para auxiliar a escola a formar cidadãos críticos e participativos, os PCN oferecem diretrizes específicas para cada área, contudo, dispõem de uma diretriz específica que perpassa todas as áreas específicas, tratando de questões sociais relevantes, dentre as quais está a pluralidade cultural, o que denominou de Temas transversais. Sobre sua relação com a função da escola, podemos afirmar que:

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal (Brasil, 1997, p. 45).

No módulo específico de Pluralidade cultural, aponta-se caminho para o ensino aprendido a partir de vivências da pluralidade cultural, contribuindo para um ensino escolar na perspectiva interdisciplinar, pautado em fundamentos éticos e conhecimentos de ordem jurídica, histórico geográfico, sociológico, antropológico; de linguagem e suas representações; conhecimentos populacionais, psicológicos e pedagógicos; com vista à construção da

cidadania em uma sociedade pluriétnica e pluricultural. Em linhas gerais, é almejado que o estudante conheça as demandas sociais e a visão legal existentes no país a respeito de temáticas relevantes como preconceito, discriminação, exclusão, relações de trabalho e direito à educação (cf. Brasil, 1997b).

A BNCC traz um conjunto de aprendizagens essenciais que visam garantir aos estudantes brasileiros da Educação Básica o desenvolvimento integral por meio de 10 competências⁸ gerais. As competências 1, 3 e 6⁹ estão alinhadas ao desenvolvimento de habilidades trabalhando as competências relativas à cultura em uma concepção de utilização, valorização e fruição do uso da língua na produção e leitura de texto, entre os quais estão os da esfera literária, em que predominam a linguagem artístico-literária. Assim, pressupõe-se o aumento do repertório e da inter-relação com culturas e práxis linguísticas diversas.

Essas competências gerais serão consideradas e desenvolvidas em todas as etapas de ensino, de maneira articulada e presentes nas quatro áreas do conhecimento e nas suas disciplinas correlatas. Das seis competências específicas para área de linguagem no EF anos finais, há que se destacar a 1 e a 5, ambas relativas à cultura:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Especificamente para o componente curricular de LP, dez são as competências a serem trabalhadas. Dessas, as competências 1 e 9 são relativas à cultura:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável,

⁸ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

⁹ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p. 9).

heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

2. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Nesse sentido, trabalhar a língua(gem) entrelaçada à cultura possibilita garantir ao estudante experiências que ampliem os letramentos e, com isso, a sua participação crítica e significativa na sociedade por meio das inúmeras práticas sociais vivenciadas por meio da oralidade, da escrita e das demais linguagens, as quais acreditamos ser possíveis com o trabalho dos gêneros da cultura popular objetos da discussão deste trabalho.

No âmbito desta pesquisa, as lendas, os causos e os contos populares são gêneros que narraram os fatos, os conhecimentos do povo e se constituem como instrumentos que registram e refletem a cultura adquirida. O contato com esses gêneros visa aproximar o sujeito das suas vivências locais a partir da fruição da produção cultural. Isso se configura, em diálogo com os documentos oficiais, em “continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” e “participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 10).

1.6 Retextualização

Nos últimos documentos parametrizadores da educação no Brasil (PCNs e BNCC) observamos que a abordagem a respeito do ensino de LP vem sofrendo alterações ao longo das últimas décadas. Houve uma transição do modo tradicional; ou seja, de um ensino da língua pautado nos conceitos dissociados do uso, para um ensino que se baseia no texto e na sua função sociocomunicativa. A perspectiva enunciativa-discursiva já era anunciada pelos PCN, para estes a linguagem era “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Enquanto isso, para a BNCC:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de

atividades/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 67).

Como vemos esta proposta reconhece o texto como unidade central do trabalho como a língua corroborando com os postulados dos PCN em que as concepções enunciativas-discursivas correlacionam os textos aos seus contextos de produção e usos, ou seja, para “o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 67).

Dessa forma, o ensino de LP não deve mais ser centrado nas normas, deve pautar-se nas situações que proporcione aos/às aprendizes reflexões acerca do sistema linguístico, suas condições de uso, a respeito das questões textuais e discursivas dos gêneros inclusos na prática discursiva. Assim, as aulas de LP não devem desconsiderar a função sociocomunicativa do gênero.

Partindo desses pressupostos, enxergamos a retextualização como uma atividade que materializa o funcionamento social da linguagem, e que oportuniza a reflexão a respeito dos diversos usos que fazemos dos gêneros textuais e suas situações de produções e respectivas esferas de atividades nos quais se consistem e atuam.

Dessa forma compreendemos que a retextualização seja o que defendem inúmeros autores, assim como Benfica (2003) “o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte” (*apud* Xavier, p. 44); Matêncio, (2003) “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base” (*apud* XAVIER, p. 45); Dell’Isola, (2007) “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra” (*apud* Xavier, p. 45) e, por fim, para Marcuschi, (2010) a retextualização se constitui em processos não mecânicos nos quais estão envolvidas inúmeras operações complexas que interferem tanto no código quanto o sentido.

Antes, porém, Marcuschi alerta para o fato de que retextualizar não se limita ao fato da passagem da fala para escrita tão somente, tampouco, da passagem de algo caótico (fala) para algo mais elaborado (fala); pelo simples fato de que, para o autor, fala e escrita têm muito mais semelhanças do que diferenças e que estas não se polarizam, mas, se completam. Para tanto, o estudioso elenca quatro possibilidades, ou se assim podemos falar, quatro movimentos de retextualização: 1) da fala para a fala; 2) da fala para escrita; 3) da escrita para fala e 4) da escrita para escrita.

À vista disso, entendemos que retextualizar requer textualizar uma vez mais as informações do texto fonte em outro texto, ou seja, pode vincula-se as mesma informações em gêneros textuais diferentes. Retextualizar é uma proposta de produção textual que pode ocorrer de diversas formas, contudo, se faz necessário que haja compreensão e interpretação do texto fonte, caso não haja esse entendimento o novo texto ficará prejudicado. Marcuschi (2005, p. 86) comunga da ideia de que as complicações causadas na produção textual por meio da retextualização ocorrem precisamente por não haver entendimento das ideias fundantes do texto-base. Para tanto, afirma: “[...] para transformar é necessário compreender o texto. Contudo, uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento”.

As atividades de retextualização desenvolvidas em sala de aula não devem ser realizadas de forma descontextualizadas, mas sim, refletir a respeito do que ocorre no dia a dia dos usuários da língua. Sendo assim, não são descontextualizadas da rotina do/as aprendentes, pois, estas são atividades com as quais lidamos a todo tempo, sobretudo, no contexto escolar.

Sendo assim, são inúmeras as possibilidades de trabalho com retextualização que o professor pode desenvolver em sala de aula, principalmente porque reflete o que ocorre nas rotinas das pessoas. Então, estas atividades não estão descontextualizadas com o cotidiano dos nossos jovens. Além do mais, as atividades com retextualização são rotinas com as quais lidamos o tempo todo, principalmente no ambiente escolar, na reformulação de diversos textos nas inúmeras situações a que a escola submete os aprendizes, quer pelos diversos componentes curriculares, quer nas situações educativas existentes.

Desse modo, esperamos que ao se abordar os gêneros da cultura popular em sala de aula, os alunos assumam o espaço ativo de compreensão e de construção de significados para as informações lidas/pesquisadas e, que possam ir muito além da compreensão.

Espera-se que, a partir das discussões das temáticas, exploradas nos gêneros da cultura popular, os alunos explorem suas habilidades que mais se assemelham que se diferenciam: oralidade e escrita. No campo da oralidade, as atividades propostas visam à leitura das lendas, contos populares e causos em voz alta e compartilhada com a turma e, também das que pesquisarem em seu entorno, indo além da exploração das temáticas, que serão discutidas e analisadas em sala. A partir dessa interação, os estudantes serão estimulados ao trabalho com a escrita/oralidade. Depois de externalizarem oralmente suas impressões sobre os textos que leram/pesquisaram, de expressarem suas vivências e conhecimentos prévios, aliados a informatividade advinda dos textos lidos e pesquisados (quando for o caso), o trabalho será

orientado para a produção de gênero textual (escrito e oral), onde será evidenciada cada modalidade, seguindo suas regras de organização.

Nesse viés, em que os estudantes serão estimulados a trabalhar a produção textual em que predominará a sequência narrativa, é de suma importância que compreendamos como se dará esse processo de reescrita, ou seja, do oral para o escrito/do oral para o oral e do escrito para o escrito.

Em consonância à fala de Marcuschi (2010, p. 48), atividades de retextualização são comuns na sociedade, como por exemplo, quando relatamos o que alguém nos disse, estamos transformando uma fala em outra. Esses exercícios são bastante difundidos nas práticas docentes, sejam elas aplicadas desde o ensino fundamental até o ensino superior.

O cerne da questão está nos mal-entendidos criados em torno do texto oralmente apresentado e da escrita, pois, durante muito tempo, acreditou-se que a escrita era planejada, formal, complexa, enquanto a fala era compreendida como estruturalmente simples, contextual e concreta (Chafe, 1982; Ochs, 1979; Kroll & Vann, 1981 *apud* Marcuschi, 2010, p. 37). Para esse autor, tanto a escrita quanto a fala são atos sociais que podem ser analisados na perspectiva do uso e não de sistema (2010, p. 43). Pode-se afirmar que fala e escrita apresentam muitas semelhanças, entre elas o fato de que ambas são normatizadas. A fala, mesmo que apresente truncamentos, hesitações, pausas e repetições, ela segue regras. Dificilmente, um falante de português quebraria a ordem sequencial de uma oração e diria: “fome a tem criança”, mas certamente diria “a criança tem fome”.

Equívocos desse tipo, infelizmente, são comuns nas aulas de LP, principalmente, ao atribuir mais tempo para a escrita e, com isso, colocarmos a oralidade em segundo plano. Fator esse que também é reforçado pelos LD, quando evidenciam o prestígio da norma padrão que se apresenta nos textos escritos.

Considerar a escrita mais prestigiosa que a fala é, para Marcuschi, uma postura ideológica, uma vez que haverá culturas em que a oralidade tem mais prestígio, em outras, a escrita assume esse lugar de destaque. Em relação à oralidade, enquanto prática comunicativa

ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos. Isso se dá de modo particular porque a língua é socialmente moldada e desenvolvida, não obstante seu provável caráter filogeneticamente universal [...] (Marcuschi, 2010, p. 36).

Evidentemente, quando se coloca em questão a retextualização, por exemplo, do texto oral para o escrito, é importante que seja feito um trabalho, junto aos alunos, de

conscientização, para que o professor dialogue com a turma, afim de esclarecer esses equívocos, dada a importância que essas duas modalidades ocupam no nosso dia a dia. Conforme afirma Marcuschi (2010, p. 47), “portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

E para que possamos complementar nosso trabalho, após essa reflexão feita a respeito da fala e da escrita, precisamos compreender do que se trata retextualização, uma vez que o nosso caderno apresenta como proposta a retextualização do texto oral para o escrito; do escrito para o escrito e/ou escrito para o oral.

Entende-se por retextualização “[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam um série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.[...]” (Marcuschi, 2010, p. 46). As sucessivas reformulações que fazemos, por exemplo, quando transformamos uma fala em outra, é segundo esse autor, um ato de transformar, de reformular, que também é denominada de “reescrita” e “refacção” (Cf. Marcuschi, 2010).

Marcuschi apresenta um quadro com possíveis combinações de retextualização:

Quadro 2 - Possibilidades de retextualização

POSIBILIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO					
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: (Adaptado de Marcuschi, 2010, p. 48).

Ao que concerne o trabalho com as lendas, contos populares e causos, objeto de estudo aqui apresentado, a proposta de retextualização que se apresenta no nosso caderno de atividades, contemplará a retextualização do texto oral (entrevista) para a escrita (história em quadrinhos/reescritura da narrativa/relato biográfico); do oral (entrevista) para o oral (teatralização). Essa retextualização será vislumbrada a partir do momento em que os educandos, após a leitura dos textos coligidos em livros e das entrevistas, são instigados ao debate oral, expondo suas impressões e interpretações, confrontando as informações contidas nos textos e pelos seus conhecimentos prévios, externalizando sua criticidade em relação aos temas explorados. Em seguida, como resultado dessa compreensão, os alunos produzirão

novos textos em formatos diversos a serem escolhidos em conjunto com seus pares e o/a professor/a.

O modelo de retextualização proposto por Marcuschi(2010) compreende nove operações, sendo por ele consideradas *regras de regulação e idealização linguística* – operações 1ª a 4ª; e *regras de transformação*, 5ª a 9ª operação. No primeiro caso, temos um processo de reescrita, cujas atividades se centram na eliminação e inserção; no segundo momento, a reescrita acontece por transformação, com seleção, acréscimo, substituição, reordenação e condensação de ideias (Marcuschi, 2010, p. 74).

Para uma melhor compreensão de como o nosso caderno propõe a reescrita, é mister conhecer as nove operações:

1ª OPERAÇÃO: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras(estratégia de eliminação , baseada na idealização linguística).

Nesta operação, a reescrita acontece, eliminando-se hesitações, por exemplo, que são muito frequentes na fala como *ah...*, *eh...*, *dos...*, e elementos lexicografados ou não lexicografados como *né*, *viu*, *sabe*. Elimina-se também palavras iniciadas e não concluídas, além de partes, que na transcrição, não estejam claras e que sejam duvidosas.

Nesse processo de eliminação, segundo Marcuschi, cerca de 10% a 20% do material fônico do texto falado é eliminado, incluindo observações que explicitem a situacionalidade como é o caso dos comentários sobre as ações dos falantes como, por exemplo, ((*ouvindo*)).

2ª OPERAÇÃO: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).

Na 2ª operação é inserida a pontuação, recurso que a fala não dispõe. Essa pontuação, durante o processo de reescrita, seguirá aspectos da prosódia, como é o caso da entoação, além de representar a interpretação feita por quem retextualiza o texto base.

3ª OPERAÇÃO: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

Na terceira operação, temos a eliminação das repetições, que são muito comuns na fala. É conforme afirma Marcuschi (2010, p. 79) “[...] uma retirada de elementos sentidos como *desnecessariamente reduplicados*, para a produção escrita.” Essa repetição pode acontecer com elementos lexicais, orações e estruturas, que se apresentam, muitas vezes, em grande quantidade, sendo desnecessárias quando passadas para o texto escrito. Além dessas formas, retira-se também pronomes pessoais redundantes, na maioria dos casos, os egóticos

(“eu”, “nós”), quando são facilmente identificados pelas formas verbais que se apresetam em primeira pessoa.

4ª OPERAÇÃO: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificações da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).

Nesta operação, temos a adição dos parágrafos. Porém, vale ressaltar que, apesar de ser uma inserção, essa operação está entre o passo seguinte – da transformação, e o da idealização linguística, conforme dito anteriormente, que faz parte das operações 1ª a 4ª.

Nas próximas operações, 5ª a 9ª operação, há um tratamento da fala, de ordem sintática, semântica, pragmática e cognitiva. Classificadas por Marcuschi como subconjuntos, as operações 5ª e 6ª tratam da substituição e reorganização e são, respectivamente, de natureza pragmática e morfossintática. Nelas há as noções de completude, regência e concordância. É o que se denomina de padronização linguística, eliminando-se os fenômenos relacionados à variação.

5ª OPERAÇÃO: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

Nesta operação, as marcas da fala como referenciação a contextos físicos para orientação espacial são eliminados e substituídos por expressões que verbalizem o contexto situacional. Um exemplo desse fato são expressões como “ali” e “lá”, muito comuns na oralidade e que na escrita devem ser substituídos por expressões que explicitem o local.

6ª OPERAÇÃO: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos(estratégia de reconstrução em função da norma escrita).

Na 6ª operação, é exigido do falante um maior domínio da escrita, visto que é o momento da normatização. Há nessa proposta, uma transformação dos enunciados com completa reordenação sintática e produção de enunciados diretos. Um exemplo dado por Marcuschi (2010, p. 85): “(B) *se você se apaixonar pela língua que você... já domina que você já fala ao chegar na escola*”, cuja reescrita, depois de passar pelo processo de reconstrução em função da normatização linguística assumiria a forma: “Ao chegar à escola o aluno já domina e fala a língua.” Percebe-se, nessa operação, que houve a retirada dos truncamentos e das repetições, sendo a oração reordenada sintaticamente.

7ª OPERAÇÃO: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).

Nesta operação, assim como nas demais, a compreensão do texto base é de suma importância. Para Marcuschi(2010), esse é um tema complexo, que requer um estudo

aprofundado e detalhado, já que o texto base precisa ser compreendido corretamente, para que não haja falseamento de informações. Há nesta operação, a reconstrução sintática, da qual Marcuschi (2010, p. 86) ressalta que “[...] para transformar é necessário compreender o texto.”, além de evidenciar que “[...] escolhas sintáticas equivalem a escolhas semânticas.” Um exemplo dado por Marcuschi é a ordem sintática de sujeitos na voz ativa ou passiva, que apresentam características diferentes.

8ª OPERAÇÃO: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).

Na 8ª operação, percebe-se que é necessário um maior domínio da escrita, uma vez que aspectos argumentativos predominam ou em diálogos, onde a compreensão global precisa existir sem atenção para detalhes informacionais. Um exemplo dado por Marcuschi (2010, p.86) é a passagem de uma entrevista oral para um artigo de divulgação científica. Neste caso, o autor do texto, além de fazer a redução textual, fará também uma reordenação global do texto.

9ª OPERAÇÃO: agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Nesta operação, evidencia-se a condensação de ideias pela regularização linguística. Marcuschi chama atenção para a diferença entre resumir e transformar. Segundo ele, ambas são exercícios de retextualização, porém não apresentam o mesmo objetivo. Resumir é eliminar informações secundárias, já a transformação pode acarretar diminuição do texto, não por razões de condensar as ideias principais, mas “[...] pela regularização linguística que implica redução no volume de linguagem” (Marcuschi, 2010, p. 87). Essa condensação, por exemplo, acontece quando o texto base é reescrito, eliminando-se as marcas de oralidade, tais como hesitações e truncamentos.

Com base nos estudos das nove operações, propostas por Marcuschi, constatamos que algumas delas são de extrema importância para a elaboração do nosso caderno de atividades, em que uma das etapas sugere a transformação do texto oral (entrevista) e/ou texto escrito (narrativa coligida), a partir da leitura crítica sobre as temáticas exploradas nos gêneros da cultura popular, para o texto escrito (histórias em quadrinho) e para o texto oral (teatralização).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho é respaldado e constitui-se, principalmente, a partir da pesquisa e análise em documentos impressos e digitais como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais orientadores utilizando as teorias, os dados e as categorias já registrados por outros estudiosos como: Cascudo (2001, 2012, 2004, Silva, 2012); Magalhães e Silva (2021), Marcuschi (2010); Scheneuwly e Dolz (2011); entre outros, na busca pela compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Esta pesquisa se volta à análise documental, qualitativa e, quanto aos objetivos, é descritivo-interpretativista. Por ser de cunho qualitativo, afirmam Prodanov e Freitas (2013, p.70):

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. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Uma pesquisa de caráter descritivo tem sua investigação é voltada a descrever fatos sem intervir sobre esses (Pronadov; Freitas, 2013), pois busca investigar como as propostas de produção textuais, a partir dos gêneros da cultura popular, apresentam-se no LD, com procedimentos técnicos voltados à pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, como foco nas abordagens de interpretação dos assuntos.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativista e de análise documental. A natureza qualitativa se adequa à nossa pesquisa, por se tratar de um estudo cujos dados não podem ser mensuráveis em números. A pesquisa qualitativa se adequa à área de Ciências Sociais, pois investiga um universo de significados da produção humana – um mundo das relações, das representações, dos valores e atitudes. Por essa natureza: ocupar-se de uma realidade que não pode ser mensurada em números: “[...] ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2007, p. 21), o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos, pois, a natureza dos dados investigados por essa pesquisa corresponde à profundidade das relações, dos processos e fenômenos.

Nesse sentido, sob o viés interpretativista, compreendemos que a realidade social é construída em muitas versões e interações entre indivíduos e por meio de preceitos sociais, históricos e culturais. Por essa natureza, a pesquisa qualitativa não se preocupa com a tradução dos dados em estatísticas, embora não as despreze, pois podem oferecer também subsídios para uma melhor compreensão daquilo que está a ser analisado.

No que se refere à natureza interpretativista, salientamos que:

[...] ao deslocar o foco tradicional da análise do produto, compreensão de um texto ou do produto de uma tradução, por exemplo, como forma de se ter acesso ao processo de leitura ou de tradução, enfatiza o próprio processo, ao solicitar-se que leitores/tradutores verbalizem – descrevam – ao lerem ou traduzirem o texto (Moita Lopes, 1994, p. 335).

Ao priorizar a análise do trabalho com os gêneros da cultura oral popular em sala de aula, para o ensino de produção textual, deslocando-se o foco do produto para o processo, compreendemos que a análise interpretativista nos permite traçar, nesta dissertação, um panorama do trabalho com gêneros da cultura oral popular nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD-2020. Para a definição e a composição desse panorama, selecionamos diferentes documentos: atividades dos LD que tratam dos gêneros da cultura oral popular, a BNCC, o edital do PNLD, os manuais do professor dos LD. Finalizada essa seleção, ocupamo-nos da descrição, interpretação e análise dos dados. Essa análise não se limitou à simples leitura. Ela requereu perspectivação subjetiva do material lido de forma a estabelecer correlações entre os preceitos da BNCC para desenvolvimento de competências e habilidades quanto ao ensino de literatura ao educando para o exercício proativo da cidadania no campo de atuação na vida e a didatização das propostas de produções textuais nos LD aprovados pelo PNLD-2020.

Esse movimento analítico se faz necessário pela natureza interpretativista desta pesquisa, cuja prioridade está nas especificidades ao delineamento das didatizações no que concerne ao trabalho com os gêneros da cultura oral popular nas coleções que compõem o *corpus* delimitado. Essas didatizações constituem subsídios fomentadores à descrição, à interpretação de dados para comparação ao que se preceitua na BNCC, quanto ao trabalho com os gêneros da cultura oral popular em sala de aula. Ao correlacionar as didatizações propostas pelos volumes das coleções, oportuniza-se o estudo de como os LD estão seguindo as prescrições da BNCC concernentes às habilidades específicas de ensino de Língua Portuguesa e literatura, não só no que concerne ao trabalho com gêneros orais da cultura popular, mas também ao preceituado nos campos diversos campos de atuação.

No que se refere ao aspecto analítico, entendemos que esta pesquisa é de análise documental. Essa característica se reveste de importância porque “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke; André, 2018, p. 40).

Tomamos esse material de análise como “documentos” porque nos ancoramos em Godoy (1995, p. 21):

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida em determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

Em nossa pesquisa, a fonte dos dados está delimitada, em sua maioria expressiva, a textos multimodais, ou seja, valem-se da combinação da escrita e de outras semioses, tais como ilustrações, BNCC (Brasil, 2018) e o Guia do PNLD/2020¹⁰.

2.2 Coleta e seleção do *corpus*

A partir de uma busca no Guia do Livro Didático, até então o mais recente, o do PNLD-2020, cujo encontramos seis coleções aptas a serem distribuídas. Dessas seis, tivemos acesso a cinco delas, quer física ou digitalmente, e começamos a ler, analisar e constatar a presença dos gêneros textuais da cultura popular. Este processo nos permitiu a escolha de coleções de LD avaliadas e aptas a serem distribuídas pelo MEC às escolas públicas do Brasil. Nestas buscamos verificar a frequência com estes gêneros textuais apareciam nas coleções e quais eram os volumes em que havia uma maior presença desses gêneros. Após a análise foi possível constatar que os gêneros se concentravam nos volumes do 6º e 7º anos de duas das cinco coleções acessadas. Assim, verificamos que os gêneros da tradição oral popular – mito subdividido em lenda e conto popular, de acordo Lalande (1996) *apud* Köche, Köche e Marinello (2013) e caso (histórias que o povo conta) conforme Cascudo (2001) – são explorados em proposta de atividades apresentadas nas coleções de LDP pesquisadas. Logo, passamos a observar como se dava os desdobramentos desses gêneros nas coleções e suas

10 O Guia do PNLD 2020 está disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/>>. Acesso em: 19/04/2021.

relações inerentes às práticas de linguagem, a saber: as produções textuais – retextualizações – quer escritas, quer voltadas à oralidade, ou seja, que tenham, entre outros procedimentos, a leitura/escuta, a escrita e a oralização; e como essas produções textuais faziam uso dos textos dos gêneros da cultura popular e, como estes podiam contribuir para valorização e reaproximação dos estudantes de sua tradição cultural.

Após a análise dos sumários das coleções, leitura e estudos dos capítulos e/ou unidades, foram elencadas várias propostas, dentre as quais seis proposta foram retiradas em conformidade com o que mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Síntese descritiva dos exemplares analisados

Coleção	Ano	Produção textual 1	Produção textual 2
Coleção I	6º	Causo (escrito) A1	Causo (oral) A2
Coleção II	7º	Lenda (escrita) B1	Exposição oral B2
Coleção II	7º	Contação de história C1	Conto popular (escrito) C2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em análise preliminar nas coleções LP distribuídas pelo PNLD-2020 a que tivemos acesso, contatamos que em pelo menos cinco delas havia, pelo menos, uma unidade e/ou capítulo que traziam os gêneros da cultura oral popular; ao todo, observamos 14 capítulos e/ou unidades. A partir de então, fizemos um primeiro recorte escolhendo debruçamo-nos sobre duas coleções¹¹.

A coleção I, editada em 2018, estava configurada em 4 volumes do 6º ao 9º ano, no sexto ano contendo 4 unidades temáticas e oito capítulos temáticos distribuídos em 287 páginas. Os volumes seguintes do sétimo, oitavo e nono anos mantêm a mesma configuração de unidades e capítulos, só que distribuídos, respectivamente, em 303 páginas o sétimo ano e 287 páginas o oitavo e nono anos.

A II coleção está formatada em 4 volumes do 6º ao 9º ano, editada em 2018, sem a subdivisão de capítulos; o sexto ano com 8 unidades distribuídas em 288 páginas; o sétimo ano dividido em 8 unidades distribuídas em 380 páginas; o oitavo ano com 8 unidades distribuídas em 296 páginas; e o nono ano com 8 unidades distribuídas em 304 páginas.

¹¹ Ao todo no Guia do PNLD-2020 de LP havia seis coleções. Porém, não analisamos a sexta coleção apta à distribuição, pois não conseguimos ter acesso às versões física e digital.

Notamos que a subdivisão das unidades não se dá por capítulos, mas sim por sessões de, geralmente, duas leituras em cada unidade e, em algumas delas, a sessão produção.

Dessas duas, fizemos um segundo recorte para análise assim disposto: na coleção 01 (doravante COL 01), analisamos as propostas A1 na sessão “produção de texto”, que pede para o/a estudante a recriação de um caso seguindo o movimento de criação textual – escrita/escrita/oral; a A2 na sessão “na trilha da oralidade”, apontando para o contação de caso, com o percurso de criação seguindo o movimento – escrita/oral (Marcuschi, 2010).

Já na coleção 2, retomada como COL 02, analisamos mais quatro propostas: a proposta B1 na seção “Produção escrita”, que faz o movimento oral/escrita; e a B2, na seção “Exposição oral”, que faz o movimento inverso, ou seja, escrita/oral e, as propostas C1 na seção “Produção oral” e C2 na seção “Contação de história para idosos” a respeito da produção da seção “recriando um conto popular”, totalizando 6 propostas de produção textual encartadas no *corpus* a ser analisado.

2.3 Procedimentos e categorias de análise

Após a caracterização e demonstração de como os dados foram gerados, seguimos discorrendo, agora, sobre quais serão os procedimentos e as categorias de análise. Elencadas três propostas de produções textuais, analisamos os comandos as questões contidas nas seções e subseções das atividades de leitura e, sobretudo, nas propostas de produção textual do capítulo ou da unidade elencada.

Para tanto, utilizamos os procedimentos de leitura, de seleção e de agrupamento dos comandos¹² que se enquadram conforme as categorias discursividade, textualidade, normatividade e culturalidade¹³; a escolha do *corpus* está apresentada consoante a quadro 1, já demonstrado e descrito acima, enquanto as categorias de análise estão dispostas de acordo com o que pode ser observado no quadro a seguir:

¹² Mesmo sabendo que cada comando corresponde, na questão, a um verbo ou a uma locução verbal, há questões em que analisaremos a questão de forma global; já em outras, analisaremos os comandos em separados.

¹³ (Magalhães; Silva, 2021); (Brasil, 2012).

Quadro 4 - Descrição das categorias para análise dos comandos das questões de produções textuais

CATEGORIA	Aspectos que descrevem e explicam a categoria
discursividade	aborda parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), ou seja, diz respeito a aspectos da adequação de uma ação aos interlocutores, ao monitoramento estilístico, ao suporte, às finalidades da ação de linguagem, do local de circulação, da motivação das temáticas e dos gêneros escolhidos vinculados ao contexto social, aos aspectos culturais, históricos, ideológicos etc.
textualidade	aborda aspectos relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades, referenciação, ou seja, mecanismos de textualização em geral)
normatividade	são destacados aspectos de análise linguística tais como: ortografia, pontuação, concordância, etc., não abrangidos pela dimensão discursiva e textual.
culturalidade	são observados aspectos presentes nos textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais que destacam e valorizam a memória e a diversidade, que além de constituir a identidade do indivíduo e da coletividade, constituem valores capazes de transformar o indivíduo e seu entorno.

Fonte: Adaptado de Magalhaes e Silva (2021) e Brasil (2012).

Ao que podemos entender, a categoria da *discursividade* refere-se a dois aspectos gerais motivação de escolha do gênero e circulação social da produção (Magalhães; Silva, 2021), desdobrando-se em gêneros específicos trazidos pelo livro didático; temática vinculada ao contexto social de interesse do/da educando; demanda de conteúdo, entre outras.

Em se tratando dos aspectos semânticos como sinonímia, estrutura e função do texto, no caso desta pesquisa, os gêneros da cultura popular são, prototipicamente, gêneros em que predominam sequências narrativas, questões relacionadas a suporte de veiculação e de circulação desses gêneros e demais aspectos marcados pela categoria da *textualidade*.

A *normatividade* analisa aspectos relativos à análise linguística como pontuação e ortografia; conectivos; pessoa, modo, tempo verbal e demais fatores morfossintáticos que estão presentes nessa categoria de análise.

Amparamo-nos ainda em Magalhães e Silva (2021) e Brasil (2012) para acrescentar aos construtos destas autoras a categoria de *culturalidade*. Essa, por sua vez, analisa aspectos

como escolha de gênero, nesse caso os da cultura popular – conto, causo, mito e lenda –; e valorização da memória e da diversidade; e aspectos linguísticos – escolha lexical, variante escolhida etc., existentes em tais textos e que são possíveis de fazer uma transformação do/da aprendente e de seu entorno. Essas são as categorias que ancorarão nossa análise, ora isoladas, ora articuladas entre si.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Análise do causo escrito ao causo oral

Consolidados os construtos teóricos e os procedimentos metodológicos, partiremos à análise dos dados. Primeiramente, faremos uma análise dos títulos de abertura do capítulo, da escolha do causo trabalhado e também da figura 1. Depois, seguimos com a análise das propostas A1 e A2.

Encontramos, nas coleções, um vasto quantitativo de gêneros da tradição oral, porém nos debruçaremos sobre os que constam no quadro 3 - síntese descritiva dos exemplares analisados. Iniciamos pela análise das propostas A1 e A2, que tem, em seu capítulo de abertura, o título “Histórias que o povo conta”, iniciado na página 196, bem como nos títulos dos causos trazidos no capítulo. O capítulo 7 está inserido na unidade 4 que explora a riqueza da diversidade etno-cultural e objetiva a formação do educacional do/a aluno/a para o domínio de conhecimento sobre o patrimônio sociocultural brasileiro, buscando valorizar especialmente as tradições de grupos que compõem a sociedade.

A unidade 4 é estruturada pelos capítulos sete: “Histórias que o povo conta” e oito “Diversidade cultural”. O capítulo sete é estruturado por dois causos: “Dois caboclos na enfermaria”, causo que consta nas páginas 197-198, e “O defunto vivo”, na 201 (cf. anexo A, figuras 6 e 7, p. 97-98). Já a respeito desses títulos de abertura do capítulo e dos causos lidos, observamos que esses podem estar enquadrados na categoria da *culturalidade*, pois, se são títulos de histórias contadas pelo povo, podem remeter ao leitor (educando/as) às suas reminiscências. Essas reminiscências, geralmente, podem conter traços de valorização das suas manifestações culturais e do reconhecimento da diversidade existente na vida do povo. Tal povo já ouviu, contou e, hoje, ler/leu as histórias que são trazidas no capítulo e outras tantas.

Referente à figura 1, ela está na página de abertura do capítulo; antes, dois questionamentos são direcionados para o exercício da oralidade, situação em que os estudantes conversam a respeito de suas experiências relacionadas à temática e ao gênero,

partilhando com o professor e a turma, comentando a respeito das experiências e conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que relatam se já tiveram contato com o gênero e a partir de quem.

Segue-se com a sugestão de leitura de um quadro contendo quatro imagens (fig.1). Em duas das imagens – 1 e 2 –, são retratados hábitos em relação ao gênero em estudo; a 3 retrata um gênero da tradição oral típica do Nordeste brasileiro, o cordel, e, por fim, na 4, observa-se uma personagem do folclore brasileiro, a Mula sem cabeça.

Figura 1 - Ilustrações textuais



Fonte: Adaptado pelo autor de Oliveira e Araújo (2018, p. 196).

As imagens 1 e 2 retratam hábitos do cotidiano familiar e social, supostamente do que podemos chamar de uma geração mais antiga, que privilegiava o contar histórias na hora de dormir ou na reunião de familiares e amigos, nas noites escuras à beira de fogueira. As imagens 3 e 4 nos remetem a elementos pictográficos da cultura popular do Brasil: a imagem 3 representa, de forma multimodal, os cordéis e a mula sem cabeça, respectivamente, símbolos de uma cultura lendária e mitológica do nosso Brasil. Aquela mais presente no Nordeste brasileiro, enquanto esta intercrusa o país do Norte ao Sul e de Leste a Oeste.

Essa leitura multissemiótica leva o estudante a ter contato com a cultura popular, expandindo seu repertório de conhecimento, o que, possivelmente, já tenha ocorrido nas séries iniciais. Entendemos que esse contato efetivo com textos escritos retrata o movimento estrita/oral/escrita, conforme Marcuschi (2010), que será apresentado mais adiante, na análise das propostas de produção textual.

Nas coleções analisadas, vimos que esses elementos semióticos são pouco explorados pelos capítulos e pelas unidades que trazem os gêneros da cultura oral popular como tema. Contudo, observamos que, nesse capítulo, essas imagens remetem aos interesses motivadores para realização deste trabalho e são oportunas para compreensão da turma de educando/as e para o que virá adiante. Ainda, corroboram a hipótese levantada anteriormente de que, possivelmente, a vivência com a cultura popular e a leitura e produção de textual a partir dos gêneros da cultura popular podem aproximar os estudantes de suas ancestralidades, podendo gerar um sentido maior de pertencimento do seu entorno social, sua aceitação e/ou sua mudança do entorno sociocultural.

É possível afirmar isso, pois, os questionamentos relativos às imagens (cf. anexo A, figura 7, p. 98) são feitos na intenção de saber se os estudantes conhecem e relacionam as imagens à cultura popular e ao gênero que será explorado adiante, no fechamento do capítulo; ou de, ainda, apresentá-los, pois, possivelmente, se levarmos em conta a heterogeneidade das turmas de Ensino Fundamental, haverá discentes que ainda não tenham tido acesso a esse universo da cultura popular. Tendo isso em vista, o gênero em destaque está sendo apresentado em uma coleção de sexto ano. Além disso, auxilia os /as estudantes a exercitarem a prática, mesmo que incipiente, da oralização como exercício (ensaio) do que, próximo do fim da proposta, será uma contação do gênero em tela.

Ao iniciar a prática de leitura, na seção que leva o mesmo nome, o primeiro comando sugere ler apenas o título para refletirem e expressarem sua primeira impressão. Mesmo que implicitamente, percebemos no questionamento traços de *culturalidade*. Em um segundo momento, individual e silenciosamente, os estudantes têm o primeiro contato com o gênero lendo o caso intitulado “Dois caboclos na enfermaria”, de autoria de Rolando Boldrin.

Após a leitura, na subseção “Por dentro do texto”, na página 198, são feitos vários questionamentos. Destacamos os primeiros relativos às características composicionais e às marcas de domínio discursivo, esses relativos às categorias de análise nos apontam para os domínios da *discursividade* e da *textualidade*. Dessa forma, visa identificar o foco narrativo e como o/a aluno/a foi capaz de perceber isto. Para tanto, o/a aprendiz terá de possuir domínio

linguístico da classe dos pronomes para poder reconhecer qual o foco narrativo; nesse momento, a categoria em questão é a da *normatividade*.

Em paralelo, há outras indagações para que os estudantes possam inferir a respeito das características das personagens, mais uma característica composicional; se compreenderam o enredo, pois foi questionada a tomada de decisão dos personagens em relação à questão central da trama; propõem uma pesquisa para ampliar o vocabulário dos discentes, ao mesmo tempo em que procura relacionar esse vocabulário ao gênero estudado com questões ligadas à etnia, à cultura e à localização regional.

Questões relativas ao entendimento do texto também são levantadas: sugere-se que os alunos voltem ao texto para relerem passagens específicas, para que analisem questões psicológicas referentes à postura dos personagens. Outras questões exploram as marcas linguísticas presentes na fala dos personagens, características e outras marcas composicionais do gênero causo.

Em paralelo, outras indagações são feitas para que os estudantes possam inferir a respeito das características, das marcas linguísticas presentes na fala das personagens; como as variantes regionais e variantes urbanas e rurais, isto contribui no sentido de discutir e combater o preconceito linguístico; além de fixar outras marcas composicionais do gênero.

Mais uma vez, enxergamos a insistência para que os educandos se apropriem das características composicionais do gênero; cremos que seja no sentido que eles possam compreender o enredo. São questionamentos que dizem respeito às tomadas de decisão das personagens em relação à questão central da trama. Na sequência, propõe uma pesquisa para ampliar o vocabulário dos alunos, ao mesmo tempo em que procura relacionar esse vocabulário ao gênero estudado com questões ligadas à etnia, à cultura e à localização regional.

Na seção “Trocando ideias”, as questões procuram discutir aspectos da variação linguística como as variantes regionais e as variedades urbana e rural, no sentido de discutir e combater o preconceito linguístico. Podemos dizer que, nesse estágio, os capítulos abordam questionamentos que flutuam entre as quatro categorias de análise propostas neste trabalho

Na continuidade do capítulo, a subseção “Conversa entre textos” apresenta um novo caso: “O defunto vivo”, de Antonio Henrique Weitzel.

Mas, antes da leitura, três questionamentos são feitos inicialmente na tentativa de estabelecer uma relação entre os textos: 1. O título do texto o é “O defunto vivo”. Você já ouviu alguma história que apresentasse um personagem como este a que o título se refere? 2. Se já ouviu, como era essa história? Compartilhe com os colegas. 3. Em sua opinião, em que

esse causo pode ser se assemelhar ou se diferenciar do causo “dois caboclos na enfermaria”? Vamos ver? Na sessão, é possível perceber que essas inquirições objetivam comparar um texto com o outro e ainda levar os alunos a perceberem de que se trata de dois textos pertencentes ao mesmo gênero, causo; com a mesma temática e que, possivelmente, alguns/umas desses estudantes podem se atentar à surpresa e ao humor que estão presentes em ambos.

No material, continuam as inquirições a respeito das características composicionais do causo, da variação linguística que visam comparar os dois textos, sugerindo o preenchimento de um quadro pra efeito comparativo. A subseção “Prática de leitura” reaparece, dessa vez para leitura do gênero resenha do texto “Os causos de Rolando Boldrin”, na intenção de examinar as características composicionais relacionadas à produção de sentido. Também, são tratadas questões de análise linguística na distinção de tempo e modos verbais e sua relação com a caracterização composicional do gênero. Outros gêneros textuais, com tirinha, notícia, cordel e um terceiro conto, “Aquele estranho animal”, de Mário Quintana, aparecem na seção “Prática de Leitura”.

Em linhas gerais, percebemos que todos os textos exploram a análise linguística, o tema e as características composicionais que remetem ao gênero causo. São vistos outros fatores relacionados às categorias de análise que, mais adiante, serão analisadas nos comandos das propostas de produção dos gêneros da cultura popular, nesse caso, com o perdão do trocadilho, causo nas modalidades escrita e oral. Encerra-se com as leituras dos textos produzidos pelos alunos em uma roda de contação que é explorada na seção “Na trilha da oralidade”.

Nesse sentido, observamos que, no capítulo em análise, privilegiam-se aspectos que contemplam as dimensões da língua/linguagem voltadas à estrutura composicional e aos aspectos relativos às marcas linguísticas, em detrimento de outros relativos à natureza do gênero e da sua autoria, ou seja, mesmo trabalhando a língua a partir de gêneros, privilegiam uma perspectiva, mesmo que moderadamente, antiga de estudo em LP; ou seja, em nosso entender, há uma flutuação relativa aos comandos orientadores, perpassando pelas quatro categorias de análise trazidas por esta pesquisa.

Porém, notamos que a categoria da *culturalidade* não é explorada de forma clara com os alunos e as alunas. Percebemos que ela existe no capítulo, contudo, não é exercitada de forma constante e clara, mediante outros questionamentos e comandos pertinentes que poderiam ser levados à turma que estuda o(s) gêneros da cultura popular. Por nós ela é percebida, dado ao nosso repertório sociocultural de leituras. Nesse sentido, provavelmente, a

percepção e o entendimento dessa categoria em atividades aplicadas em aula não ficam claros o suficiente para a maioria ou boa parte dos estudantes, prejudicando o processo de entendimento de suas realidades e, em algumas situações, de aceitação e pertencimento para que acolham ou se sintam motivados a modificar aquela possível situação retratada no texto.

Passemos agora a analisar os comandos das questões das produções textuais presentes nas propostas das coleções destacadas no quadro 1. Chamaremos de A1 a produção textual do gênero *causo contida* na sessão intitulada de “produção textual”, localizada na página 220, subdividida em: planejamento, orientações para a produção, avaliação e reescrita. Chamaremos de A2 a produção de *contação de causo contida* na sessão “na trilha da oralidade”, página 222. Diferentemente da A1, em que há 4 subdivisões, já especificada acima, na A2 só tem uma subdivisão, denominada orientações.

Ressaltamos que ambas as propostas, na perspectiva sociointeracionista da língua abordada por Marcuschi (2010), são produções textuais: a A1 é materializada por meio da escrita e a A2, da oralização. Cabe-nos questionar o seguinte: será que, na ótica da coleção, a A2 não é considerada como produção textual e, por isso, não há orientações mais específicas, como as presentes na A1? Contudo, este trabalho não dá conta de responder tal questionamento, deixemos isso para pesquisas e trabalhos futuros.

Partiremos à análise da A1. Para tanto, serão consideradas as categorias de análise postuladas por Magalhães e Silva (2021), com os acréscimos de mais uma categoria por nós inserida com base em Brasil (2012), já descrita na metodologia desta pesquisa, já mostradas no quadro 2.

Previamente, observamos que, nos textos do capítulo da coleção que estamos analisando, foi possível constatar que o gênero *causo*, materializado pelos dois textos já mencionados anteriormente e presentes no LD, correspondem às expectativas da pesquisa e se enquadram na base teórica discutida, ou seja, são gêneros da cultura popular, um gênero discursivo que se enquadra na categoria da narração conforme Marcuschi (2005). Para Schneuwly (2004), é um instrumento mediador, entre o sujeito e a linguagem, pois, ao mesmo tempo em que o produz, compreende-o; e, enquanto gênero da tradição oral, são textos que refletem aspectos da cultura popular, ensinam, além de provocar espanto e, conseqüentemente, o riso. Por assim afirmar, acreditamos que seja um gênero que tem, no geral, aspectos que o enquadram na categoria da *culturalidade*.

Agora, especificamente analisando a proposta A1, no comando inicial da proposta, temos, em conformidade com Oliveira e Araújo (2018, p. 220, grifo do autor):

Depois de ter conhecido alguns causos, você e mais três colegas vão se preparar para recriação de um caso que posteriormente será contado pelo grupo numa roda de contação de caso, na seção **Na trilha da oralidade**. Informem-se sobre pessoas da família, da escola, amigos, vizinhos, que são contadores de caso, procurem essas pessoas e marquem com elas um momento de contação de caso para o grupo. Se não conhecem nenhum contador, pesquisem na internet *sites* (grifo do autor) que tragam contações de causos e marquem um momento para, juntos, ouvirem as histórias.

Como vimos, a proposta A1 é para ser desenvolvida em grupos de três participantes em que eles devem levar em consideração o que aprenderam durante o capítulo para produzirem não um texto autoral. Eles deverão seguir um passo a passo, que vai desde reler os causos do capítulo e pesquisar na internet *sites* que tenham contação de caso ou ainda, se possível, entrevistarem pessoas próximas como pais, avós e/ou amigos da família, até a contação de um caso produzido por esse trio, passando pelo planejamento, pelas orientações de produções, pela avaliação e pela reescrita. Após esse passo a passo, ao final, devem ser capazes de criar um texto próprio para ser recontado conforme os lidos e/ou ouvidos de contadores.

Após lermos a primeira questão da proposta A1, percebemos que vários comandos orientam para que, com base no que estudaram, os alunos possam se preparar para recriarem (retextualizarem) um caso que será contado na roda de contação. De acordo com a teoria de Marcuschi (2010), percebemos, pelo que está descrito naquela questão, seguindo os comandos, os estudantes exercitarão a oralidade, ou seja, sua capacidade de produção textual na modalidade oral. Antes, porém, terão de desenvolver ações de oralização, de pesquisa, de preparação/discussão, isso nas fases anteriores à contação do produto e também da proposta A2.

É possível perceber que, nesse comando, as categorias situam-se entre os planos da *Textualidade* e da *Discursividade*, pois, respectivamente, tratam-se de questões relativas à escolha do gênero e de como os estudantes poderão se preparar e em que o produto será exibido. Contudo, vemos a necessidade de, na última parte do comando, caso os estudantes fossem realizar de fato uma entrevista, poderia ter sido mais específico com perguntas já prontas relativas à pessoa a ser entrevistada e ao gênero em questão, com perguntas como: Como você conheceu a história e quantos anos você tinha? Quem contou para você? Entre outras.

Na subdivisão “planejamento”, há uma só questão com 5 comandos pedindo para os educandos transcreverem, responderem, ampliarem quatro perguntas e sugerindo, se estes jugarem necessário, ampliar os questionamentos; no fim da questão, pede para que eles

verifiquem se o planejamento está a contento. Os questionamentos da seção são estes: 1. Qual é o público leitor do caso? 2. Que linguagem vou empregar? 3. Que estrutura o texto vai ter? 4. Onde o texto vai circular? Notamos que os questionamentos 1 e 4 se enquadram na categoria da *discursividade*, pois abordam parâmetros contextuais e de adequação e quais serão os interlocutores. Os questionamentos 2 e 3 se enquadram na categoria da *textualidade*, pois a escolha da sequência discursiva textual interferirá na linguagem a ser empregada, na coesão, na referenciação textuais e na escolha do espaço em que acontecerá o enredo e também o meio no qual será publicizado, ou seja, onde se dará a exposição do produto, com possível interação entre os interlocutores.

Entendemos que esses subcomandos não dão conta de um planejamento adequado nem se relacionam com a produção textual escrita de um caso. Enfatizamos que os questionamentos, supracitados anteriormente, levam-nos a crer que não são suficientes para o planejamento da retextualização do caso, pois estão expostos em uma caixa na qual está escrito *Para escrever a notícia*. Nesse sentido, ou houve um erro de editoração do livro, ou isso poderíamos chamar de falta de contiguidade¹⁴, pois pedem para os/alunos o planejamento de uma notícia em que o objetivo final é a retextualização de um caso.

Fizemos essa observação em relação aos gêneros (caso, notícia) porque observamos que, no capítulo em que a A1 está inserida, há uma diversidade de gêneros que são trabalhados (3 casos, 1 resenha, 1 tirinha, 1 trecho de notícia, 2 trechos de cordel). Acreditamos que, conforme Caifeiro (2010) e os documentos parametrizadores da educação brasileira, é salutar o trabalho com diversos gêneros. Porém, mesmo com a prevalência do gênero a ser produzir ao fim do trabalho, em sala de aula (um caso), escrito para ser oralizado, esse trabalho com múltiplos gêneros em uma mesma sessão e/ou capítulo, mesmo tratando de mesma temática ou de pessoa(as) ligada(s) à temática, pode trazer confusão ao entendimento do/as educandos.

Mais adiante, temos a seção “Orientações para produção”, na qual se encontram seis questões em que diversos comandos direcionam as ações dos grupos de aluno/as. Na primeira questão, o comando pede para que os estudantes representem palavras ou expressões características das falas das personagens do caso ou pelos próprios contadores. Verificamos na questão o predomínio de aspectos da *discursividade*. Porém, o que nos chama é atenção o fato de que, mesmo sendo a contação de um caso o objetivo final da atividade, o comando da

¹⁴ Entendemos como contiguidade a presença de um único gênero discursivo presente ao longo de todo o capítulo e/ou sessão do LD. Assim, todas as atividades que fossem elencadas partiriam daquele gênero, ou seja, não de um mesmo texto, mas sim do mesmo gênero.

questão aponta: “Como *provavelmente* a origem do texto do grupo será um caso popular” (Oliveira; Araújo, 2018, p.220). A presença de um modalizador nos dá a impressão de que outros gêneros da cultura popular ou outro qualquer poderá ser utilizado como base à produção textual. Isso, para nós, é um fato que possa trazer falta de compreensão por parte da turma na qual o trabalho esteja sendo desenvolvido.

Na questão seguinte, aspectos da *discursividade* são trazidos quando pede para que os discentes apenas representem por escritos algumas das expressões comuns à variedade linguística peculiar aos gêneros da cultura popular e, caso não lembrem, voltem aos textos do capítulo para que verifiquem marcas de oralidade e variantes linguísticas presentes nos causos. Entendemos que só lembrar e não discutir e explorar essa questão a respeito de como a(as) personagem/personagens ou contadores falam prejudica o desenvolvimento linguísticos desses discentes e não os faz refletir sobre como e por que pessoas de uma determinada região, em um dado contexto de produção linguística, expressam de maneiras diferentes das que esses discentes estão acostumados a ver/ouvir. Isso pode acarretar a perduração do preconceito linguístico, implicando a não valorização de sua própria língua, um dos quesitos elementares à valorização da sua própria cultura.

Além do mais, as expressões *eu acho que, aí, né, então, vi* etc. não são expressões que possam caracterizar variante linguística, mas sim elementos característicos da fala. Embora, sutilmente, isso seja posto no comando, acreditamos que as questões 1 e 2 deveriam ser invertidas, pois entendemos que, se está falando de aspectos relativos à oralização (fala) das personagens ou dos contadores, de início, deve-se mostrar como são essas falas para, depois, analisar aspectos relativos às particularidades existentes à oralização.

Creemos que, ao inverter a ordem das questões em tela, ficaria mais evidente para os educandos perceberem como e em quais condições de produções determinadas palavras e expressões de uma dada e/ou mesma região são produzidas. Como já falamos anteriormente. Mostrar para comparação as variantes de terminada região é o que vemos na questão quatro, pois é pedido para os discentes perceberem como a descrição da cena pelo narrador pode torná-la “mais viva para o leitor”. Em suma, as questões um, dois e três trazem, em linhas gerais, marcas da categoria *textualidade* e *expressividade*, mas que colaboram para que a *culturalidade* esteja mais em evidência nos gêneros da cultura popular do capítulo da proposta em discussão, A1.

Analisaremos as três últimas questões da subseção “Planejando o texto”. Notamos que, na questão quatro, é pedido para os aprendentes que registrem os nomes das personagens na história que estão criando e, caso ainda não tenham feito, que, de acordo com o ambiente e

contexto em que estão descrevendo a cena, criem. Vemos que as autoras instruem no sentido de dar visão a aspectos das escolhas motivacionais para construção das personagens e, implicitamente, do contexto e do espaço que são características relativas à *Discursividade*. A sexta questão, que tem apenas um comando: “Façam a primeira edição do texto em rascunho”, implicitamente, tem a presença de todas as categorias de análise.

Mas o leitor deve estar se perguntando pela sexta questão. Antes de tecer comentários sobre a única questão, até agora, que trata de aspectos relativos à *normatividade*, julgamos que as questões relativas à escolha temática, ao contexto de produção, à divulgação e à estruturação do texto, relativas à *discursividade*, *textualidade* e que contribuem para à *culturalidade*, mesmo sendo uma produção em grupos, deveriam ser discutidas por toda a turma em sala de aula, em um momento de oralização e interação estudantes-professor/a.

Isso não é realizado na proposta e não fica claro se haverá um tempo para que haja esta interação e discussão, ou seja, auxílio entre si dos demais colegas e/ou do/da professor/a. Pensamos, portanto, que sendo a proposta desenvolvida por estudantes do 6º ano, essa metodologia de apoio poderia surtir efeito, podendo resultar em uma melhor retextualização.

Após todos esses apontamentos, em que três das quatro categorias de análise já se tornaram presentes, na quinta questão, vemos que o comando sugere para que os estudantes não se esqueçam de utilizar as pontuações adequadas aos diálogos. Vemos, pela primeira vez, a *normatividade* presente em uma questão da proposta textual em análise; mesmo implicitamente relacionada à *discursividade*, no que se refere à pontuação que se adeque ao gênero; e *textualidade* em uma pontuação que confira coerência ao texto, a presença dessas outras duas categorias relacionando-se à *normatividade*.

Pode-se notar que, nesse estágio da proposta, outras questões ligadas à *normatividade* poderiam ser trazidas para discussão, apropriação e uso da turma. Quando os aprendentes estivessem construindo as personagens e o cenário, ou seja, os elementos da estrutura narrativa em geral, poderiam ser discutidos os conceitos, a aplicação e o uso dos substantivos comuns e próprios, além de outros sinais de pontuação, fora os relacionados ao diálogo, conferindo ao texto ainda mais coerência. Dessa forma, isso pode ser, o que compreendemos, a partir de e pela *normatividade*, conferir ao gêneros da cultura popular *discursividade* e *textualidade*.

Na subseção “Avaliação”, há seis questões, com uma que generaliza a avaliação: “No grupo, releiam em conjunto o caso recriado e observem os itens a seguir.” (citar autoras, pag. Ano). Essa questão principal é constituída de dois comandos, *releiam* e *observem*, e mais cinco quesitos. A questão primeira pede, implicitamente, para os educandos conferirem se o

enredo apresenta situação inicial, complicação/clímax e desfecho, o que por se tratar de estruturação do texto, configura presença da *textualidade*; a segunda questiona se os aluno/as usam de palavras que representam a fala ou termos comuns à variedade linguística relativa ao contexto de produção. Esses dois comandos apontam para se aferir marcas na oralização das personagens que fazem parte da narrativa de gêneros da cultura popular.

São patentes as categorias da *discursividade* e *textualidade* na questão, porém, poderiam ser trabalhadas de maneira mais bem relacionadas a aspectos que são trazidos pelas questões seguintes: terceira e quarta, da subseção, que trabalham fatores de *normatividade* e *textualidade*. Enxergamos que havendo, uma melhor articulação desses fatores de forma correlata e articulada, essas duas categorias poderiam ter mais impacto na valorização da linguagem materializada por meio da oralização das diversas personagens do caso, estimulando os discentes a compreenderem as diferenças na oralização na situação de produção escolar, bem como trazendo esse conhecimento à vida cotidiana.

Na quinta e última questão da subseção, solicita-se dos alunos que peçam ao professor que avalie o caso produzido até então e que, a depender da avaliação dele, se o texto está adequado, com todas as partes presentes; se há clareza na escrita ou se será necessária uma revisão. Notamos que há vários comandos descritos nessa questão, porém, não há parâmetros claros de avaliação, esses deveriam ser explicitados anteriormente. Nas questões anteriores, há comandos que apontam para essa avaliação.

Contudo, cremos que poderiam ter sido abordados com mais clareza, como, por exemplo, elaborando um quadro comparativo com trechos no que se refere à estruturação do texto, outros com sequências textuais: análise linguística de termos como substantivos, verbos etc. suas respectivas classificações, aplicações e usos. Assim, faria mais sentido haver, ao final da produção dos estudantes, uma avaliação por parte do docente.

Chegamos à subseção final “Reescrita”, uma prática, conforme Marcuschi (2010), chamada de retextualização. Ao analisarmos os quesitos 1 e 2, percebemos que há dois comandos: “façam modificações necessárias” na 1 e “façam correções ortográficas” na 2. Respectivamente, ambas as questões se referem a aspectos da *textualidade* e *discursividade* no quesito 1, e de *normatividade* no 2. Há uma repetição sucinta dos comandos da subseção planejamento, mas sem critérios elencados de forma clara.

No plano da *textualidade* e *discursividade*, também se situam os dois comandos da questão 3, pois é pedido para os aprendentes passarem o texto a limpo, deixando espaço para uma possível ilustração. Compreendemos que, se será feita uma ilustração, por que isso não foi solicitado na subseção “Planejamento”? Caso tivesse sido feita, já era possível ter

identificado os alunos que teriam habilidades para tanto. Porém, há um terceiro comando na questão, que se refere à distribuição do adequamento na página, o que reflete aspectos da *textualidade* para ter harmonia texto/imagem.

Sobre as questões 4 e 5 da retextualização, pensamos que ambas deveriam constar na subseção “Planejamento”, mesmo que não seja planejamento para escritura do texto, volta-se para o contexto de divulgação e ou circulação da produção final escrita do caso, característica relativa a *discursividade*.

Sinteticamente, vimos que todas as categorias de análise estão presentes na proposta A da COL 1, umas mais que outras, oras encadeadas, ora não. Contudo, necessita haver maior articulação entre essas e mais clareza para os educandos quantos aos comandos e instrumentos de avaliação das questões.

Seguiremos adiante, agora com a análise da proposta A2, presente na seção “Na trilha da oralidade”, intitulada de “Contação de caso”, na página 222, (cf. anexo A, figura 17, p. 108) cujo comando geral é assim enunciado pelas autoras:

Agora você e seu grupo serão os contadores do caso que recriaram na seção **Produção textual** (grifo das autoras). Combinem com o professor a gravação da contação em vídeo ou apenas em áudio para a edição e *videocast* ou *podcast*, afim de posterior postarem no *blog*, *site* ou página de rede social da escola ou da turma. Para o planejamento, preparação e realização da contação siga as etapas a apresentadas a seguir: (Oliveira; Araújo, 2018, p. 222).

Nesse enunciado de orientação, notamos a presença de um único comando, “combinem”, porém, percebemos que é de maneira genérica que os aprendentes combinarão com o professor o que e onde irão postar. O que é o onde são aspectos relativos à *discursividade*. Em se tratando de o comando se reportar a estudantes do 6º ano do EF, poderia ser mais claro e específico em afirmar que eles reproduziram a história criada de forma escrita, só que observarão aspectos, agora, relativos à oralização, que foram trabalhados na escrita do caso da seção anterior, posto que estão trabalhando a oralidade; e que o meio de circulação, possivelmente, será a própria escola ou ainda as mídias e/ou redes sócias dessa escola.

Após o enunciado geral há, na subseção “Orientações”, (cf. anexo A, figura 19, p. 104) mais sete enunciados. O de número 1 possui três comandos com: assistam, identifiquem e observem. Como são orientações inerentes ao caso, acreditamos que, assim como no comando geral, eles ressaltam a questão da *discursividade*, porém agora mais bem definidos,

pois pede para, ao assistirem a uma apresentação, tomarem por base como o contador se porta, quais recursos usa e qual a linguagem é empregada.

O enunciado de número 2 tem um comando geral e se subdivide em quatro subenunciados. No geral, há apenas o comando de prepararem a apresentação seguindo as orientações: em resumo, contar a história com estilo próprio e com diferentes recursos; já no subcomandos, orienta para se atentar para os trechos marcantes da história a partir da seleção de trechos e, na medida do possível, utilizando uma língua mais próxima do contexto da personagem. Essas orientações seguem o plano da *discursividade* e *textualidade*, pois são relacionadas a como agir na contação e ao que observar para isso poder ser concretizado.

No primeiro subenunciado, não há comando, mas sim orientações para que os aprendentes utilizem recursos de expressividade empregando suas marcas pessoais, mesmo que não seja um comando em específico, essas orientações se encaixam nos planos da *discursividade* e da *textualidade*. No segundo, percebemos que as orientações são mais específicas e direcionadas, ou seja, pedem para que os grupos de alunos exercitem a partir de passagens específicas do texto e que sejam empregados recursos gestuais e faciais que indiquem sensações e possíveis sentimentos das personagens, como, possivelmente: suspense, alegria, medo etc., conforme possa haver em passagens específicas do texto escrito.

O terceiro subenunciado retrata o recurso da *normatividade*, pois indica que devem ser utilizados verbos no tempo presente para que os fatos narrados possam ter um tom de atualidade. Brevemente, no quarto subenunciado, encontramos uma sugestão que visa melhorar artisticamente a apresentação, ou seja, caso os discentes consigam um aparelho de som, que seja colocado um fundo musical, isto é, um aprimoramento da *discursividade* e da *textualidade* iniciadas nos subcomandos primeiro e segundo.

As orientações dadas dos enunciados três ao seis são imprescindíveis para o ensino-aprendizado da oralidade, em especial para a oralização do caso, uma vez que explora a memorização do texto escrito, a interação com o público por meio de comentários de humor, além da utilização de figurino ou adereços.

Essas orientações são fundamentais para que os aprendentes possam se reconhecer como produtores de um novo texto, embora que baseados em vozes de outros. Porém, acreditamos que essas orientações sejam mais de caráter operacional; faltam sugestões concernentes ao contexto e às condições de produção relacionadas à *discursividade*, que podem contribuir para tornar a atividade significativa. São ainda observadas vagamente, no sexto e sétimo enunciado, estratégias de condições de produção e de circulação que se

enquadram também no plano da *discursividade*. São sugestões de arquivamento (gravação) e de divulgação (publicação) na *internet* por meio de *vídeo-cast* ou *podcast*.

3.2 Análise da lenda à exposição oral

Iniciamos a análise da proposta B1, que se encontra na unidade três da COL 2, intitulada de “O começo foi assim...” e se inicia na página 96 (cf. anexo B, figura 20, p. 111). Essa unidade apresenta, entre tantos objetivos, refletir sobre as características dos gêneros lenda, que é um dos alvos do estudo deste trabalho, e propõe como objetivos a serem alcançados pelos aulistas selecionar e recontar uma lenda; além de aprender a elaborar um roteiro de exposição oral; planejar e realizar uma exposição oral; planejar e produzir roteiro para episódio de *podcast*; refletir sobre os usos e efeitos de sentido do modo imperativo e dos tempos verbais do modo subjuntivo, ampliando seus conhecimentos para poder melhor organizar seus próprios textos.

A unidade é aberta pela seção “Leitura 1”, que traz uma lenda do povo indígena Bororo do leste mato-grossense, nessa versão, está coligida pela escritora Clarice Lispector. Em síntese, o texto relata o surgimento das estrelas e o aparecimento das onças na visão daquele povo originário. Faremos, a seguir, uma breve descrição da unidade trabalhada até chegarmos ao nosso objeto de análise, ou seja, as propostas B1, B2 e C1 e C2.

Antes da leitura, da proposta B1, “O começo foi assim...” (cf. anexo B, figura 20, p. 105), há a subseção “Trocando ideias”, que, na imagem de fundo, apresenta uma fotografia da nebulosa; nessa, é retratada uma pequena imagem de um quadro contendo quatro enunciados que, no geral, propõem aos/às educandos que reflitam acerca do que veem na fotografia e já direcionando para temática que será abordada na lenda a seguir, ou seja, no texto de gêneros da cultura popular intitulado de “Como nascem as estrelas”. Esses enunciados buscam aferir os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do que eles já sabem e entendem da temática que será abordada.

Na sequência, temos a seção “Antes de ler” (cf. anexo B, figura 21, p. 112), assim como na seção anterior, são feitos três questionamentos a fim de também levantar o conhecimento prévio do/a aluno/a. No primeiro, é questionado a respeito se o/a educando/a já conhece e se lembra de uma lenda e, em caso de afirmativo, o que era retratado nessa; notamos que, nesse questionamento, há marcas da categoria de análise *discursividade*, pois se refere ao gênero em si. Contudo, em caso de o/a aprendente relatar o que já conhece uma ou

mais lendas que expliquem o surgimento de lago ou origem de coisa da humanidade, teremos a *culturalidade* presente em seu relato.

Os dois questionamentos seguintes nos remetem à *discursividade*, de modo que tanto no segundo quanto no terceiro são abordadas questões relativas ao gênero. Ademais, notamos a presença da *culturalidade*, já que questões relativas à origem do ser humano sob a ótica de uma determinada comunidade pode ser abordada, como a que será lida no texto de abertura, relatando a respeito de como, na visão dos povos originários do Brasil, nascem as estrelas e surgiram as onças.

Na figura 2, podemos observar três imagens. Na 1, há o recorte de uma nebulosa, retratando a imagem do céu, ou seja, o que é a realidade. Como contraponto, na imagem 2, vemos uma família indígena apreciando o céu escuro em sua tribo. Notemos que, na imagem em que a família olha para o céu, esse está completamente escuro e ainda sem estrelas, as expressões faciais da família sugerem contemplação de uma noite em negritude, como relata a passagem inicial do texto. Na imagem 2, enxergamos o aparecimento de uma onça, ou seja, ela surge como se houvesse saído de uma nuvem, o que se relaciona como a temática abordada pelo gênero da cultura popular a ser lido.

Figura 2 - Ilustrações textuais “Como nascem as estrelas”



Fonte: Adaptado da coleção 2.

Após a leitura da lenda, a seção “Exploração do texto” (cf. anexo B, figura 23, p. 114) faz dois questionamentos relativos ao surgimento das estrelas e das onças. Eles se centram, respectivamente, nas categorias da *culturalidade* e *discursividade*, já que abordam indagações

relativas à origem de seres presentes na comunidade indígena e concernentes à estrutura do texto narrativo; o que também é questionado pela questão de número três.

Nas questões da quarta a oitava, observamos que são exploradas características do gênero lenda e suas relações de causa e consequência com o enredo e as suas respectivas partes. Nesse sentido, percebemos que estas inquirições levam aos/às discentes:

a analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido (Brasil, 2018 *apud* Delmanto; Carvalho, 2018, p. 100).

Assim, os questionamentos sobre a estrutura e características dos gêneros da cultura popular contribuem para o entendimento da lenda trazida pela unidade em estudo e se encaixam na categoria da *textualidade*.

A seção seguinte, “Recursos expressivos” (cf. anexo B, figura 25, p. 116), apresenta, ao todo, 12 perguntas que, no geral, objetivam levar o/a aluno/a observar, no texto lido, o uso de palavras e expressões que indicam marca de temporalidade e de espacialidade. Percebemos que algumas palavras do texto são repetidas para gerar um efeito de sentido, como o uso de intensificadores, muitas vezes para enfatizar a temática que é explorada no texto. Verificamos também a presença, na questão 1, da figura de linguagem metáfora relacionando os olhos de Deus às estrelas, ou seja, como explica Delmanto e Carvalho (2018, p. 100): “As estrelas estão sempre brilhando no céu, como se fossem olhos abertos e vigilantes voltados para a Terra”. Esses usos se encaixam na categoria da *textualidade*.

Nas indagações que se seguem, no geral, percebemos a utilização de determinadas classes de palavras (substantivo, adjetivo, advérbio, verbo) que são utilizadas como recurso linguístico para guiar o leitor no desenvolvimento da narração. A utilização desses mecanismos configura nitidamente a presença da *normatividade*. Em seguida, em uma pequena seção intitulada “Para lembrar”, tem um quadro em que é esboçada, mais uma vez, a característica da lenda, além de como essa é estruturada.

Adiante, na seção “Oralidade” (cf. anexo B, figura 26, p. 117), os alunos são convidados a participarem de uma roda de conversa, cuja temática versa sobre a divisão do trabalho entre homens e mulheres. Nessa seção, os estudantes, após uma pesquisa, exercitam a oralização; ao pesquisarem, eles têm acesso a outros gêneros textuais diferentes daqueles que vêm na seção leitura, ou seja, a lenda. Esses outros gêneros são explorados à parte, quando os

discentes pesquisam. Porém, notamos que nem sempre são novos gêneros que são explorados, mas sim, são suportes: *sites*, livros, revistas etc., em que os gêneros aparecem.

Na seção seguinte, “Do texto para o cotidiano” (cf. anexo B, figura 29, p. 120), apresenta-se um mito contido no livro “O ladrão de raios”, que mescla mitologia com histórias de aventuras do século XXI. Esse material traz a história do gigante Potrusco, que, usando a força, fazia com que pessoas as quais eram por ele capturadas fossem amarradas na cama dele, essa tinha exatamente suas mediadas corporais, quando os capturados não cabiam nela, o gigante cortava e jogava fora o que sobrava e, quando eram menores, espichavam-nos até caberem naquela medida. Na sequência, são feitos alguns questionamentos, com destaque para: “Será que as diferentes visões de mundo expressas em lendas e mitos são importantes em nossa vida do dia a dia?” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 106).

Percebemos, nesse questionamento, que a dimensão da *culturalidade* está presente, pois expõe um costume antigo, porém presente na atualidade. Vemos também, mesmo que implicitamente, a presença da *textualidade*, pois o mito de Procusto pode servir de metáfora que representa a intolerância não apenas a comportamentos e valores sociais, mas também a comportamentos linguísticos, ou seja, “Impor aos outros nossa forma de falar, como se fosse a única válida”; mais uma vez, observamos que a afirmação se relaciona à dimensão da *Textualidade*.

Na sequência, na seção “Cultura digital: pense na prática!” (cf. anexo B, figura 30, p. 121), os questionamentos e as discussões são relacionados aos ambientes digitais, como destaque para as redes sociais. Nesse sentido, Delmanto e Carvalho (2018) esperam que os estudantes sejam capazes de perceber que o discurso de ódio e a intolerância são disseminados não só no mundo físico, mas também nos ambientes virtuais; e que esses estudantes devem respeitar o modo de vida de diferentes pessoas, bem como a diversidade social e cultural, além de tolerar a diferença e considerar as opiniões diferentes para enriquecer nossa visão de mundo.

Logo após, na seção “Escuta atenta” (cf. anexo B, figura 29, p. 120), propõe-se uma atividade de escuta, esclarecendo antes que ouvir é diferente de escutar, pois escutar requer mais atenção para que se possa compreender o que está sendo dito. Para realização desta atividade, as autoras indicam que o/a professor/a irá passar um vídeo intitulado “super-heróis”, hospedado no canal ‘abdução’; e, conforme uma foto que aparece na seção, constatamos que, no vídeo, são apresentados super-heróis da empresa americana de quadrinhos Marvel: Hulk, Wolverine, Capitão América, Homem-Aranha e Thor. Em seguida, são feitos seis questionamentos que visam obter dos estudantes informações referentes a quem

são e como são caracterizados esses super-heróis e como se comporta aqueles que produziram o vídeo, os *youtubers*, além de qual o estilo e quais os recursos foram usados na produção.

Observamos que as orientações dadas ao/a professor/a seguem na direção de que se possa ser aferido dos discentes se eles compreenderam o que foi apresentado e se conseguem diferenciar o herói dos super-heróis, como agiam os heróis míticos e como agem os super-heróis da atualidade, com o objetivo de fazer uma relação e, ao mesmo tempo, um esclarecimento de que os mitos antigos são oriundos do imaginário popular, enquanto os super-heróis têm criadores renomados. Em suma, os seres mitológicos enfrentam suas batalhas valendo-se de suas capacidades excepcionais, sendo ajudados por seres superiores, ao contrário dos super-heróis atuais que usam sua força e seus superpoderes.

Nesta última seção, enxergamos a presença, exceto da categoria *normatividade*, das demais categorias. Há um destaque para a *culturalidade*, pois, quando são apresentados aos/a aprendentes os personagens dos quadrinhos e se pede para que façam uma relação entre esses super-heróis e os heróis que aparecem nas histórias dos gêneros da cultura popular, faz-se uma comparação entre as tramas existentes no gênero histórias em quadrinhos (HQ), às tramas de um mundo da pós-modernidade e as tramas reminiscentes das vivências trazidas pelas antigas histórias contadas de geração em geração, ou seja, as chamadas ‘estórias’ que o povo conta.

Feito esse preâmbulo, partimos efetivamente para a análise da proposta de produção textual, adiante chamada de proposta B1. Essa é uma produção que é iniciada na página 110, do volume do 7º ano e que consta na seção “Produção escrita” (cf. anexo B, figura 32, p. 123), intitulada de reconto de uma lenda. É uma produção individual que consiste em que o/a aluno/a terá de escolher uma lenda que faça parte da tradição dos povos que habitem ou tenham habitado a porção territorial que hoje corresponde ao Brasil. São sugeridas algumas lendas: lenda da mandioca, do guaraná, do fogo, do sol, do uirapuru, dá vitória-régia etc.; são lendas que estão vivas no imaginário coletivo do povo brasileiro e fazem parte da cultura dos povos originários do Brasil.

Essa produção escrita está dividida em quatro subseções: “Antes de começar”, “Planejando o texto”, “Avaliação e reescrita” e “Divulgação”. Contudo, para que os aprendentes possam ser motivados a produzir seus textos, é sugerido que assistam a uma parte de um documentário que explica, na visão do povo Guarani, como eles enxergam no céu as constelações e lhes atribuem formas e seres; além de uma animação de uma lenda do povo *Karajá*, para servir de inspiração, que retrata a formação do dia e da noite. Além disso, é

indicado que a produção final desses estudantes fará parte de um livro direcionado os/a leitores dos anos iniciais do EF.

Na seção “Antes de começar” (cf. anexo B, figura 32, p. 123), tem-se cinco questões. A primeira possui apenas um comando que direciona os/as educandos a conhecerem e fruïrem uma animação de uma lenda de um dos povos originários do Brasil. Nesse sentido podemos compreender que a dimensão da *culturalidade* se manifesta nessa primeira orientação, pois trata quase que com exclusividade de apresentação, por meio de uma das lendas, que possa apresentar os costumes, as vivências e a tradição daquele povo. A partir dessa fruição, os aprendentes têm contato mais próximo do conhecimento da cultura de um povo que já habitava nosso território antes da chegada dos colonizadores europeus. Ademais, é orientado aos discentes que possam escolher uma lenda a qual possa despertar a atenção dos leitores, alunos do EF AF; nesse sentido, temos a categoria da *discursividade* presente.

Na segunda questão, há dois comandos: leia a lenda com atenção escolhida a ser retextualizada; e o outro pede que os/pupilos identifiquem, no texto escolhido, as partes estruturais (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho), ou seja, as partes estruturantes dos elementos da narrativa. Já na terceira questão, outros elementos de análise da narrativa são sugeridos para que os alunos tenham foco (tempo, espaço, elementos geradores do conflito) e observem como inicia e se encerra a narrativa; essas duas questões ancoram as categorias da *discursividade* e da *textualidade*.

A quarta questão pede para que, conforme a escolha dos alunos, esses indiquem qual o nome do povo indígena do qual recriarão a lenda. Tal inquirição se aproxima da categoria da *culturalidade*, pois se centra em uma questão de etnia, ou seja, povo que tem o mesmo *ethos*, costume, e tem também a mesma origem, cultura, língua, religião etc. Na questão seguinte, o comando principal orienta para que os aprendentes reescrevam o texto – retextualizem –, uma produção escrita que faz um movimento escrita-escrita. Isso significa que, a partir de um texto escrito, terão de produzir outro texto escrito, que leve em consideração as partes que estruturam a narrativa. Em tal orientação, predomina a categoria da *textualidade*.

Porém, nesta quinta questão, há também um grupo de subcomandos que visam aferir na produção dos alunos. Conforme Brasil (2018), os aspectos e efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos se encaixam nas diferentes categorias de análise, a saber: a categoria da *textualidade* no que concerne à questão de adequação vocabular e de gênero; na categoria da *normatividade* quando orienta para que seja observado o uso adequado dos sinais de pontuação e da utilização adequada do emprego dos verbos (dizer, falar, perguntar, exclamar etc.), assim com o uso de adjetivos e

locuções adverbiais que, respectivamente, são utilizados para qualificação de personagens e cenários, assim como para marcar a temporalidade cênica.

Na seção “Avaliação e reescrita” (cf. anexo B, figura 33, p. 124), há quatro questões específicas, que, ao nosso ver, fazem retomada sucinta de aspectos já vistos na seção anterior. Contudo, na primeira questão, o comando orienta para que essa revisão-avaliação seja feita por um/a colega de sala; e esse deve observar e analisar se a lenda escolhida pode interessar ao público destinado; se o vocabulário utilizado é simples e de fácil compreensão; se, em algum caso específico, foram utilizadas palavras que necessitem de apresentação de seus significados em um glossário.

Continuando, o comando orienta para que o aprendiz possa observar se há diálogo e se os sinais de pontuação e os verbos de dizer foram empregados adequadamente; se o texto está escrito em 3ª pessoa; se está escrito adequadamente e segue a estrutura da narrativa; se a paragrafação segue uma ordem cronológica adequada aos fatos; e, ainda mais uma vez, se a linguagem é adequada ao público a que se destina. Conseguimos perceber que as categorias da *textualidade*, da *discursividade* e da *normatividade* são notadamente presentes nessa seção, Pois os comandos e a orientação apontam para que o trabalho de reescrita dos alunos siga um padrão e que tenha estrutura e fluidez textuais, bem como que considere o padrão linguístico formal.

Dessa maneira, os comandos e as questões seguintes salientam para que os aulistas produzam a versão final e entreguem ao professor/a e, quando receberem de volta corrigida, passem a limpo e/ou digitem e, caso desejem, ilustrem para que fique atraente para o público a que se destina. É notório que essas questões e esses comandos aqui descritos não representam as categorias aqui analisadas, uma vez que essas orientações conduzem os aprendentes a executar tarefas que estão relacionadas à natureza estética e da organização do produto que estão produzindo.

Na quarta e última questão de tal seção, o comando direciona os discentes a guardarem uma cópia da versão final corrigida, porém é imperioso destacar que o comando dessa questão traz uma nova proposta de divulgação do produto que está/foi produzido pelos alunos, ainda não vista até então, ou seja, os aulistas farão uma apresentação de um programa de rádio para divulgação de seus textos. Destarte, há, nesse momento, uma nova proposta de produção textual. Entendemos que, na sua integralidade, essa produção faça, conforme Marcuschi (2010), o movimento – escrita/escrita/oral –, que, se não for uma proposta de tarefa em que seja trabalhada a oralidade, estará, no mínimo, exercitando a oralização. O comando da

questão também esclarece que será a partir desse programa de rádio que muitas pessoas terão acesso às lendas retextualizadas pela turma.

Chegamos à última seção da proposta B1, intitulada de “Divulgação” (cf. anexo B, figura 33, p. 124). Nela, encontramos seis questões. Antes, porém, da primeira questão ser apresentada, há um pequeno alerta para os educandos o qual afirma que é chegada a hora de pôr em circulação os textos produzidos. Na primeira questão, o comando direciona para que, com a ajuda do professor/a, os aprendizes montem o livro com todas as produções feitas. Já a segunda questão aduz para a produção, pelos estudantes, de uma cativante capa que seja adequada ao produto e ao público a que se destina. Prosseguindo, o comando posterior alerta para a organização de índice em que as lendas sejam encontradas com facilidade; e continua com as três últimas questões, que, em seus comandos, respectivamente, requisitam para que seja entregue à turma; que, após combinado com o/a professor/a, seja realizada a apresentação do livro explicando aos colegas da turma escolhida um pouco de como o trabalho fora realizado; e, por fim, para que leiam em voz e com expressividade algumas lendas para a turma. Vimos que, nessas questões e nos seus respectivos comandos, não há deliberadamente a presença de nenhuma das categorias de análise aqui estudadas. Essa última seção apresentou questões que estão voltadas para uma dinâmica mais logística e operacional de produção e de divulgação do produto executado pelos aprendizes, ou seja, do livro que continha as retextualizações das lendas escolhidas pela turma.

Continuando, discorreremos a análise da proposta B2, iniciada na página 114 da COL 2, intitulada de ‘Exposição oral’ (cf. anexo B, figura 32, p. 123) Ressaltamos que, mesmo que a sugestão de escolha do texto seja de um mito que não se enquadra nos gêneros da cultura popular brasileira, a produção textual é a materialização de uma retextualização, objeto de estudo desta dissertação, que segue o movimento da escrita para o oral. Está atividade é dividida em 5 subseções: “Antes de começar”, “Planejando a exposição”, “No momento da exposição” “Avaliação” e “Circulação”.

Na subseção “Antes de começar” há três comandos, o primeiro sugere aos/as discentes para pesquisarem, com o auxílio do/a professor/a, um mito greco-romano. No segundo comando, há uma orientação para que a pesquisa possa ser feita na biblioteca, da escola ou da comunidade, ou então em *sites* da internet. O terceiro comando orienta para que os/as alunos/as leiam mais de uma vez o material pesquisado para que tenha compreensão das informações principais e quais são as secundárias. Pelo que vemos os comandos desta seção não se encaixam nas categorias de análise.

Em “Planejando a exposição”, há três comandos. O primeiro deles pede para que os/as aulista anotem as informações pesquisadas com a finalidade de montar um roteiro. Este comando subdivide-se em outros cinco subcomandos de ‘a’ a ‘e’. No ‘a’, reforça para que haja conhecimento e compreensão das informações principais e secundárias. Em ‘b’ aponta para que haja o conhecimento a respeito da sociedade em que o mito foi originado; em ‘c’ ressalta para o registro dos lugares, deuses e demais personagens da narrativa; ‘d’ se há presença de os elementos do mito em nosso dia a dia; por fim, no ‘e’ que anotem as curiosidades presentes no mito escolhido. Percebemos que nesse primeiro comando e em seus subcomandos há de maneira geral a marca da categoria da *culturalidade*. Pois, este comando e os subcomandos se atêm a detalhes inerentes à constituição da identidade coletividade da sociedade da qual o mito se originou.

No segundo e terceiro comandos, pede para os/as educandos/as organizarem um roteiro do que será exposto oralmente aos colegas; para tanto podem se valer de esquema em que haja um tópico principal e outros complementares; e que organizem sua exposição num sequência: (introdução, exposição e encerramento). De certo, verificamos que as orientações dos comandos refletem a categoria da *discursividade*, ou seja, dizem respeito a aspectos da adequação de uma ação para com os interlocutores e ao monitoramento estilístico.

Por sua vez, a figura 33, (Cf. anexo B, página 124) reúne as subseções: “No momento da exposição”, “Avaliação” e “Circulação”. Na subseção “No momento da exposição”, há oito comandos. Esses comandos orientam quanto à utilização adequada de recursos paralinguísticos tais como entonação da voz, movimentação pelo espaço em que está se realizando a tarefa, atenção ao tempo de exposição entre outros aspectos. Estes por sua vez, não se relacionam diretamente a nenhuma das categorias de análise. Porém, o último comando, o de número 8, cujo orienta para utilização de uma linguagem adequada alinha-se com a *discursividade*.

A subseção “Avaliação”, como o próprio título já destaca, propõe que os/as alunos, em conjunto com o/a professor/a, realizem uma avaliação das exposições orais feitas, seguindo critérios e elementos em que se sobressaem elementos paralinguísticos. Portanto, não fazendo referencia direta às categorias analisadas.

Por fim, na subseção “Circulação” propõe a organização, a partir das anotações e roteiro da exposição oral, uma retextualização no sentido de organizar um texto para que seja apresentado em um programa da radio escolar. Ou seja, observamos que, ao final desta atividade os/as aulista terão produzidos diversos textos escritos e orais que ora seguem o

movimento escrito/oral, ora oral/escrito, movimentos comuns a que Marcuschi (2010, p. 47), chama de “passagem de uma ordem para outra ordem”.

3.3 Análise da contação de história ao caso popular

Iniciaremos a análise da C1, proposta que está inserida na COL.2, unidade cinco, iniciada na página de número 164 (cf. anexo C, figura 34, p. 125). A unidade é intitulada de “Contando histórias...” e apresenta inúmeros objetivos a serem alcançados pelo/as estudantes, entre esses, destacamos: ler um conto de origem africana; identificar os elementos constitutivos desse texto narrativo em prosa; reconhecer nele os recursos de criação de efeitos de sentido; perceber que contos populares espelham a cultura de que têm origem; participar de uma atividade de escuta; criar uma nova versão de um conto popular. Destacamos o objetivo a seguir como o mais importante, pois se encaixa dentro da perspectiva desse trabalho: planejar, organizar e apresentar o reconto oral de um conto popular.

Observamos que, por apresentar um conto africano como texto central da unidade, na primeira seção da unidade “Trocando ideias” (cf. anexo C, figura 34, p. 125), são apresentados alguns questionamentos a respeito da imagem de fundo da abertura da unidade. Tais comandos visam aferir se os estudantes já tiveram ou têm noção de onde possa ser o povo cuja ilustração retrata. Dependendo do repertório dos aulistas, eles irão perceber que a imagem retrata uma situação típica do povo africano.

Em seguida, constam a seção “Leitura 1” e a subseção “Antes de ler” (cf. anexo C, figura 35, p. 126), que é constituída por três perquisições com o intuito de saber se os alunos conhecem o gênero textual que virá logo em seguida e se já conhecem ou conheceram um conto em que um animal seja protagonista. É fato que nenhum dos questionamentos feitos até antes da apresentação do conto africano “A história de Blimundo” se encaixam em alguma das categorias de análise propostas nesta pesquisa.

Esse é um conto popular africano recontado por Leão Lopes de Cabo Verde. Em síntese, o texto conta a história de um boi grande, forte, apaixonado pela liberdade e pela natureza, que vive em um reino dominado por um tirano. Inconformado com a ousadia de Blimundo, o único que não serve aos seus caprichos, o poderoso Senhor Rei Morgado põe seus soldados à caça do famoso boi.

Contudo, não há exército capaz de derrotar Blimundo, que, entre coices para todo lado, muge com valentia: “*De sete em sete, fica El Rei sem nenhum valete!*” Há, porém, um rapaz

franzino, tocador de cavaquinho, que conhece o maior segredo do boi e que apresenta ao rei um plano infalível para capturá-lo.

Enganado pelo cantar mentiroso e hipnotizante desse rapazinho, Blimundo é levado a acreditar que realizaria seu sonho de libertar e viver para sempre ao lado de sua amada, Vaquinha de praia. Entretanto, na verdade, sucumbe em meio à astúcia, à traição, à vilania e à tirania daqueles que não acreditavam no amor, na paz, na liberdade e na justiça.

Após a leitura do conto africano, os discentes se deparam com a seção “Exploração do texto” (cf. anexo C, figura 40, p. 131), em que há nove questões que têm o objetivo analisar, no texto, a forma de composição e os recursos coesivos que materializam a história da tradição de um povo e que possam fazer com que os aprendizes a reconheçam como um todo contínuo chamado texto.

As quatro primeiras questões têm o foco voltado para que os alunos conheçam as características e os comportamentos da personagem principal, Blimundo, além de solicitar deles que façam inferências a respeito dos valores sociais, culturais, humanos e das diferentes visões de mundo que possam estar presentes no conto. Entre esses questionamentos, é possível perceber a presença da *discursividade* e as discretas nuances de *culturalidade*.

A questão cinco é subdividida em dois comandos. O primeiro solicita dos colegas que descrevam como é o cenário; já o segundo questiona sobre como esse cenário coadjuva com o desenrolar da narrativa. Nesse sentido, o primeiro comando se inscreve na categoria *textualidade*, enquanto o segundo, na *discursividade*.

Prosseguindo, é feita uma indagação sobre qual era o plano que culminaria na prisão do boi e na sua conseqüente ida até o rei. Percebemos, nessa sexta, uma questão em que há uma retomada da *textualidade*, haja vista que, nessa passagem, tem-se a instauração do princípio do clímax, um dos elementos fundantes da narrativa.

Na sétima questão, o comando inicial pede para que os estudantes releiam o texto e que observem: expressões utilizadas no início do texto, local onde ocorre a ação, como os personagens são caracterizados, qual o tipo de narrador, o autor do texto. A releitura atenta do conto deverá ser realizada para responder diretamente aos subcomandos existentes na questão. Notamos, portanto, que, nos subcomandos *a*, *b*, *c* e *d* da sétima questão, o primeiro dos quatro inquiri o/a aprendente a respeito de qual é a expressão que inicia o texto – Era uma vez... –, expressão prototípica dos gêneros da cultura popular. Desse modo, o subcomando “*a*” se insere nas categorias da *discursividade* e da *textualidade*. Enquanto os demais, que interpelam os aulistas quanto ao local, quando e qual a participação do narrador nos fatos ocorridos, inscrevem-se apenas na categoria da *textualidade*.

Quanto aos dois últimos subcomandos da questão sete, o “e” inquirir o/a discente a respeito de em qual pessoa verbal (foco narrativo) o texto é narrado. Verificamos que, ao perceber que o texto é narrado em 3ª pessoa, o/a estudante terá ativado seu conhecimento linguístico referente à classe gramatical dos pronomes pessoais e a relação de sentido que essa análise provoca para o entendimento das relações contextuais da narrativa, sendo assim tal subcomando se insere categoria da *normatividade*. Porém, a depender da forma como o narrador se mostra presente ante aos fatos narrados, determina-se se ele é narrador personagem ou narrador observador e isso está intrinsecamente ligado à progressividade textual; também podemos inserir este item dentro do espectro da *textualidade*.

Finalizam a “Exploração do texto” as questões oito e nove. A oitava relata a característica de que os contos populares chamam à reflexão, ao mesmo tempo em que inquirir sobre o que a história de Blimundo. A nona e última questão da seção é um desdobramento da anterior, no sentido de que indaga aos/às estudantes se os ensinamentos presentes nesse conto africano têm relação com a realidade vivida em nosso país e pede para que eles justifiquem suas respostas. De certa forma, podemos entender que esses dois últimos tópicos exploram qual o entendimento os aprendentes tiveram acerca de uma história oriunda do povo africano, desse modo pedem para eles a relacionarem ao contexto nacional. Destarte, verificamos que ambos os tópicos se inscrevem não só na categoria da *discursividade*, mas também, implicitamente, na da *culturalidade*.

Após a análise e exploração do conto, chegamos à seção “Recursos expressivos” (cf. anexo C, figura 41, p. 132), tendo os estudantes assimilado a ideia e o(s) ensinamento(s) do conto, é chegado o momento de ativarem seus conhecimentos linguísticos para poderem, por meios dos recursos linguísticos presentes na narrativa, fruir as experiências motivadas pelo estudo dessa. Observamos que o uso de recursos coesivos e de retomada por meio de classes gramaticais (substantivos, adjetivos, pronomes), da marcação temporal (advérbios e da colocação de verbo em distinto modo e tempo), dos recursos retóricos e enfáticos (enumeração, figuras de linguagem, entre outros) são explorados em tal seção. Verificamos então que, nela, destaca-se a categoria da *normatividade*; contudo, é o estudo da análise linguística para dispor ao texto coesão, coerência e fluidez, ou seja, é a *normatividade* a serviço da *textualidade* e da *discursividade*. Em suma, é a análise de como o uso de determinadas unidades linguística podem conferir sentido(s) ao texto, nesse caso para uma narrativa que relata vivências e traços que marcam a história do povo africano.

Prosseguindo com a análise, pode ser observado que, na sequência, a unidade didática apresenta três pequenas subseções: “Para lembrar” (cf. anexo C, figura 43, p. 134), em que,

muito sucintamente, reveem-se aspectos inerentes ao conto popular, ou seja, as precípuas intenções - entreter e dispor de ensinamentos-; apresenta considerações a respeito da classificação do narrador (3ª pessoa/observador); de autoria desconhecida; que esse gênero advém do legado cultural de um povo; e que sua linguagem pode ser oralizada, pode ser transmitido oralmente e/ou adequada à norma-padrão para transmissão na modalidade escrita.

Além disso, de forma breve, a subseção “Diálogo entre textos” (cf. anexo C, figura 44, p. 135) se propõe a analisar comparativamente a relação do conto com outro(s), nesse caso há a comparação feita fora com o trecho final de outra versão do mesmo conto, “outra história de Blimundo”; que, por meio de dois questionamentos feitos aos/às estudantes, constata que há relação entre a íntegra da versão apresentada para estudo da unidade didática com o trecho que é apresentado nessa seção. Isso é um exercício de uma das habilidades preconizadas segundo Brasil (2017, p. 169) “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”.

Percebemos que o exercício de análise comparativa favorece o aumento do repertório sociocultural dos lecionandos e que, também, permite, a partir da comparação dos contos, avaliar o contexto e os ensinamentos dos tempos passados, fato que auxilia na compreensão e, possivelmente, na contextualização no mundo atual. Porém, ao invés de, nesse caso, apresentar um pequeno fragmento da mesma história, o momento é oportuno para que seja oportunizado aos educandos/as terem contato com a outra versão, na íntegra, da mesma narrativa; favorecendo, assim, para aumentar a fixação da estrutura e compreensão dos elementos linguísticos e possíveis elementos paralinguísticos, capazes de serem percebidos na história.

Seguindo, temos agora a subseção “Do texto para o cotidiano” (cf. anexo C, figura 44, p. 135), que visa orientar os lecionandos a refletirem sobre a importância de agir construtivamente, compreender valores, adotar atitudes baseadas em princípios éticos e com responsabilidade. Nesse caso, compreenderem que a história de Blimundo se trata de uma metáfora dos povos africanos que foram escravizados e subjugados ao trabalho forçado, além de refletirem a respeito de como os seres humanos tratam os animais. Dessa maneira, nessa subseção, evidenciamos que, em conformidade com Magalhães e Silva (2021, p. 15), há uma “preocupação com o uso social do gênero e não apenas o uso de textos para explorar a sequência narrativa”.

No mesmo diapasão, o documento parametrizador do Ensino Básico (EB) aduz que os aulistas, ao final do EF, sejam capazes de:

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 (Brasil, 2017, p. 157)

Podemos, então, comentar que, mesmo de forma implícita, os questionamentos feitos nessa subseção têm relação e nuances da categoria da *culturalidade*, uma vez que procuram relacionar ideias contidas em representações textuais diferentes, ou seja, por visões distintas de uma mesma situação. Isso vai ao encontro do que postula o documento norteador do EB a respeito das habilidades dos aulistas. Tal fato nos faz entender que ter um olhar atento e reflexivo sobre seu próprio entorno e poder compará-lo concorre para acurar a percepção da realidade e para expansão e aprimoramento das relações sociais.

Antes que cheguemos à produção textual dessa unidade, ainda temos duas outras seções: “A língua não é sempre a mesma” (cf. anexo C, figura 45, p. 136), que visa comparar a variedade linguística do Brasil com a de Cabo Verde, provável região onde de surgiu o conto que retrata a trágica história do boi Blimundo. O objetivo de seção, como explica as autoras, é:

criar a oportunidade de desenvolver nos alunos a competência de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Delmanto; Carvalho, 2018, p. 176)

É com a apresentação de um trecho de uma notícia de um jornal cabo-verdiano, a respeito do novo formato do Mundial de Clubes da Federação internacional do Futebol (FIFA) e com o que orienta a terceira questão dessa seção, que os educandos, após lerem a canção que o boi gostava de ouvir, sendo uma versão em crioulo e a outra em português, são orientados a comparar e notar as diferenças existentes entre o léxico dessas duas línguas. Ademais, são levados a perceber que os registros linguísticos dessas duas nações são diferentes, na maioria dos casos, sintática e semanticamente.

Antes que cheguemos de fato à proposta C1, ainda há uma pequena atividade de escuta (cf. anexo C, figura 46, p. 137). Essa propõe aos/às alunos que ouçam um *podcast*, hospedado em servidor de uma grande transmissora de rádio brasileira, que aborda sobre o dia

Internacional da Consciência Negra e da importância dos contos africanos. Tal atividade propicia aos aulistas tomarem nota de informações principais que possam subsidiar suas reflexões, sínteses e produções pessoais. Além disso, a partir da escuta de gravações, eles poderão perceber a construção com posicional (abertura, apresentação, encerramento) do gênero em questão, bem como os elementos paralinguísticos (tom, volume, modulação e entonação da voz assim como pausas e hesitações), tudo isso para que possam melhor performar em suas apresentações orais.

Chegamos, de fato, à proposta de análise C1 encartada na COL. 2, na seção “Produção oral” (cf. anexo C, figura 47, p. 138), iniciada a partir da página 178. Esta proposta consiste em pesquisar um conto popular para contá-lo oralmente aos/às colegas de turma em uma data acertada com o/a professora/a. Essa propositura está subdividida em cinco subseções: “Antes de Começar”, “Planejando a apresentação”, “No momento da apresentação”, “Avaliando a apresentação” e “Registro dos recontos”.

Na subseção “Antes de Começar” (cf. anexo C, figura 47, p. 138), há um comando geral que instrui os colegiais a registrarem, no caderno, após análise de algumas alternativas, o que é necessário estar atento para narrar um conto popular, a saber: definir que efeito se quer causar nos ouvintes, qual será o tom de voz adequado para cada instante da narrativa, se é necessário fazer pausas para poder criar suspense e curiosidade; isso tudo consoante o público a que se destina. Tais questões a serem observadas estão diretamente ligadas, mesmo que seja referente à prática da oralidade, às dimensões da *textualidade* e *discursividade*, pois intencionam a fluidez do texto para que possa haver fruição. Com isso, elas têm por objetivo final, consoante Brasil (2018), expressar a compreensão e interpretação dos textos por meio da leitura e/ou fala expressiva.

Em “Planejando a apresentação” (cf. anexo C, figura 48, p. 139), há três comandos principais. O primeiro direciona a pesquisar um conto, que poder ser oralizado por familiares e/ou amigos que conheça e possa contá-lo ao/a estudante. Nesse mesmo comando, é solicitado aos/a discente que registrem o conto tal qual ouviram e anatem, se for o caso, a idade e a cidade de origem daquele que lhe contou o conto e, por último, se for oportuno, registrem em uma gravação o conto oralizado. Por fim, pede-se que a pesquisa, também, possa ser feita em livros, *sites* especializados. Já no segundo comando, caso o conto escolhido tenha sido publicado, orienta-se para que sejam feitas várias leituras, quantas forem necessárias, até que o/a aulista tenha compreendido bem a narrativa; e ainda que se faça uma cópia do texto escolhido e que se anote o nome do livro do qual o conto foi retirado e nome do autor que fez a compilação.

No terceiro comando, pede-se para que os estudantes se preparem para contação do conto. Em vários subcomandos, são passadas orientações para serem seguidas. Os subcomandos “a” e “b” enfatizam a importância da releitura para memorização do conto; no “c”, atenta-se para que seja seguida a ordem estrutural da narrativa; no “d”, recomenda-se que seja escolhida a expressão que dará início ao conto, por exemplo, “Era uma vez...”, “Certo dia...”.

A seguir, “e”, “f” e “g” são subcomandos que finalizam a primeira seção. Esses, por sua vez, estimulam os escolares a fazerem registros dos pontos principais do texto, selecionar os recursos paralinguísticos adequados à narrativa e, também, treinarem a fala mantendo a atenção para os diversos recursos expressivos a serem utilizados.

Na subseção “No momento da apresentação” (cf. anexo C, figura 49, p. 140), é chegada a hora em que os estudantes devem se ater a questões relativas a como proceder durante a apresentação do conto escolhido. São seis comandos específicos. No primeiro, os alunos deverão dizer qual o título da história, quem a contou e/ou de qual livro retiraram seu conto. Depois, são orientados a contar a história fazendo uso de uma linguagem simples, informal e adequada para manter a atenção dos ouvintes; e para que usem expressões originárias presentes no texto base, contudo, caso haja palavras ou expressões de difícil compreensão, substituam-nas, para que a plateia compreenda. Devem lembrar que a narração necessita manter o ritmo; sendo assim, que façam pausas em determinados instantes, para criar expectativa e procurar manter a atenção dos ouvintes. No último comando dessa seção, há um alerta de suma importância: os aulistas devem permanecer em silêncio para que possam estar atentos e poderem avaliar o reconto de seus pares.

Tais comandos, assim como frisado anteriormente, implicam questões que exploram aspectos concernentes às dimensões da *textualidade* e da *discursividade*. Isso ocorre porque tratam de questões relacionadas às condições de produção e escolha do gênero textual, escolha de suportes de pesquisa e de publicação; da mesma maneira que visam ao alinhamento dos recursos linguísticos e paralinguísticos característicos da narração.

Acrescentamos que, conforme sugerem as autoras da coleção, nas orientações pedagógicas listadas nas margens das páginas dos volumes, deva ser estipulado um tempo para as apresentações e que essas sejam feitas ao longo de várias aulas; assim, será possível manter o interesse do público ouvinte e evitar o cansaço dos alunos. Finalizando essa atividade, é sugerido para que estudantes e professor/a juntos decidam a maneira e a ferramenta adequada para que seja feita a edição material produzido. Nessas duas últimas subseções, a saber: “Avaliação da apresentação” e “Registros dos recontos”, não verificamos,

explicitamente, nenhuma questão ou nenhum comando que faça jus a serem enquadrados em alguma das categorias ora analisadas nesse estudo. De fato constatamos que, nas duas últimas subseções, predominam comandos que tratam das etapas de execução e sugerem a análise do processo ou de recursos expressivos constituintes da atividade e/ou de atitudes operacionais.

Seguindo a análise, é sugerida, na proposta C2, uma ação voluntária de “Contação de história para idosos” (cf. anexo C, figura 49, p. 140), atividade a qual propõe, após uma seleção de uma instituição que atenda idosos, que sejam realizados alguns encontros para contação de histórias. Após o contato inicial com a instituição escolhida, deve haver a estipulação de calendário para realização da atividade. Conforme a proposta, os aulista devem se valer da experiência adquirida nas orientações e nos conhecimentos alcançados nas unidades de estudo anteriores.

Vale destacar que, nessa atividade, também é sugerido que, após contarem história para os idosos, os pupilos possam ouvir as histórias que os idosos possam contar. Essa troca entre aulistas e idosos proporciona a estes distração e divertimento e àqueles desenvolvimentos da empatia, solidariedade e senso de cooperação, o que os auxiliam na percepção do seu protagonismo, da sua autonomia e do seu desenvolvimento cidadã.

Finalizando a proposta C2, na seção “Produção escrita” (cf. anexo C, figura 50, p. 141), temos a proposta de criação de uma versão escrita de conto popular para ser entregue a um amigo ou familiar. O/a estudante pode escolher se criará uma terceira versão de um dos contos já lidos ou outro conto retirará de um livro ou *site*.

Essa atividade é dividida em três subseções: “Antes de começar”, “Planejando o texto” e “Autoavaliação e reescrita”. Na primeira subseção, são apresentadas para leitura duas versões de um conto popular russo, cuja versão um é nominada de “O pai e os filhos”, coligida por Liev Tolstói, e a versão dois intitula-se “O pai e seus filho brigões”, retirada do *site* de internet –sitededicas.com.br–, ambas com a mesma moral: “A união faz a força”.

Após a leitura, os estudantes devem considerar as duas versões e responder a cinco questões propostas. As duas primeiras são relativas a um dos elementos da narrativa – o foco narrativo. O primeiro questionamento indaga sobre o foco narrativo, já o segundo interpela se o narrador participa das ações da história. Após leitura e análise, os aprendizes podem perceber, ao observar que o narrador está em 3ª pessoa, que ele não participa do enredo. O questionamento de número três inquirir a respeito de onde e quando acontecem os fatos narrados.

Desse modo, afirmamos que os três primeiros questionamentos são próprios da *textualidade*, já que se reportam a elementos estruturais do texto narrativo. Os dois últimos

questionamentos da seção se referem ao modo como se posicionam os aulistas a respeito da atitude tomada pelo pai nas duas versões do conto e qual das versões eles preferem. Como é possível observar, as demais perguntas feitas não refletem nenhuma das características relativas às categorias de análise em voga neste estudo. Desse modo, verificamos que, em sua maioria, as questões dessa seção aspiram aferir juntos aos/às alunos seus conhecimentos relativos a elementos estruturais do texto narrativo.

A subseção “Planejamento do texto” divide-se em três questões. Na primeira, o comando adverte aos/às alunos que, após a escolha do conto, há a necessidade do planejamento da escrita. Para tanto, deve ser observado o que orienta os seis quesitos, cujas indicações se referem aos elementos estruturantes da narrativa que caracterizam um conto popular, a saber: que o foco narrativo esteja na 3ª pessoa, que o tempo e o espaço do enredo sejam indeterminados, que a descrição dos personagens seja feita de modo genérico e, por fim, que haja uma moral. Com isso, assim como na seção anterior, o comando e os subcomandos referentes à primeira questão do planejamento da escrita são todos característicos e voltados à dimensão da *textualidade*.

Na segunda questão, os aulistas são advertidos de que devem escolher, de maneira adequada e pertinente, os adjetivos para serem utilizados na descrição dos ambientes e das personagens. Ocorre que, nessa questão, podemos vislumbrar o uso da dimensão da *normatividade* em detrimento da *textualidade*. Ou seja, são as escolhas adequadas de um determinado termo linguístico que auxiliam para que no narrador seja, de certa forma, detalhista nas passagens descritivas da narrativa.

Por fim, chegamos à subseção “Autoavaliação e reescrita”. Esta se divide em seis questionamentos e/ou orientações. Na primeira questão, o comando orienta para que, de posse da primeira versão, o/a aulista possa apreciar se seu texto tem linguagem adequada, se o foco narrativo é de 3ª pessoa, se o local, o tempo e as personagens são imprecisos, isso nos três primeiros quesitos, que realçam a dimensão da *textualidade*.

Na terceira e última questão dessa seção, o enfoque está voltado para a escrita da versão do conto escolhido, que deve tomar por base os recursos já predefinidos e abordados nas seções anteriormente já descritas e analisadas aqui.

No quarto e último quesito da primeira questão, há uma indagação a respeito do uso da pontuação e se os diálogos oportunizam ao leitor compreender o sentido e a intenção do que foi escrito. Essas perguntas envolvem, assim, aspectos da *normatividade*, bem como abrangem as dimensões discursivas e textuais da narrativa. As demais questões que se seguem envolvem característica e/ou aspecto que subjazem três das dimensões – *discursividade*,

textualidade e normatividade – estudadas e traz à baila, novamente, questionamentos, orientações e sugestões a respeito da revisão, da divulgação/circulação, da avaliação e do arquivamento da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa que realizamos nos oito volumes das duas coleções analisadas, mais especificamente, nas seis proposta de produção textuais, objetos desta pesquisa, subsidiadas pelas categorias de análise, da *discursividade*, da *textualidade*, da *normatividade*, e da *culturalidade*, conforme apresentam (Magalhães; Silva, 2021) e Brasil (2012), as quais fundamentaram e guiaram nossa pesquisa, apresentamos estas considerações finais.

Observamos então o uso das práticas linguísticas de oralidade, da leitura e da escrita contidas em uma mesma unidade de ensino, isto é, são processos já recomendados pelos PCN (Brasil, 1998) há mais de três décadas. Isso ocorre na mesma linha do que o documento oficial defende, ou seja, propiciar a aprendizagem de leitura por meio do maior número possível de textos que circulam socialmente, dentre os quais estão inclusos os da cultura oral popular, contribuindo para o letramento do estudante e para sua efetiva participação na sociedade.

A análise dos dados demonstrara que houve um gradual e relevante incremento quanto ao trabalho com a oralidade voltada à produção textual. Formas mais inovadoras foram implementadas às práticas de produção textual nas aulas de LP, seguindo as orientações dos documentos parametrizadores da Educação Básica. Acentuando-se a diminuição da dependência da modalidade oral em relação à modalidade escrita, provocando uma atitude responsiva ativa de rejeição ao padrão que era atribuído ao trabalho com o oral, além disso, houve uma operacionalização da escrita em benefício do desenvolvimento da expressão oral. Dessa forma, percebemos que os textos trazidos pelas propostas se enquadram no que comumente denominam-se gêneros da cultura oral popular. Porém, percebemos a necessidade de que haja, em trabalhos futuros, mais investigação e discussão a respeito do trabalho com os gêneros da cultura popular focalizando a oralidade voltada à produção textual; para que tenha uma melhor sistematização do uso desses gêneros e por consequência tenha melhoria do ensino-aprendizado nas aulas de LP.

A revisão, o estudo e a análise do referencial teórico nos possibilitou entender que trabalhar com os gêneros textuais nas aulas de LP possibilita aos estudantes a utilização da língua de forma prática e como um instrumento de interação social. Nesse sentido, acreditamos que os gêneros da tradição oral – lenda, conto popular e caso – aproximam os discentes de suas tradições e seus costumes neles presentes. É importante destacar que a

ocorrência dos gêneros lenda, conto popular e causo, nas coleções de LD de LP do EF analisadas, tem baixa frequência na composição de atividade didática, nessas coleções, muito embora sob a hipótese de que, devido às suas características composicionais, o conto, enquanto gênero literário, tem um alto índice de presença nas coleções analisadas.

O aumento gradual do trabalho com a oralidade, nos LDLP analisados, está imbricado aos critérios de avaliação do PNLD (que estão amarrados à BNCC), permite observarmos uma maior aproximação das novas funções atribuídas à escrita nas aulas de LP, nas mais diversas proposições para o desenvolvimento da língua(gem).

A aproximação que se estabelece entre as modalidades da língua, durante a realização das atividades de produções textuais trazidas nas propostas analisadas, propicia que o emprego da língua em sala seja estudado de maneira mais relevância junto às situações reais do cotidiano dos discentes. Além disso, observou-se que as propostas de escrita não mais eram orientadas como mera representação da fala, tampouco, para elaboração de textos a serem apresentados ao professor e aos colegas de sala; nem somente limitavam a oralidade às interlocuções orais espontâneas e informais. Apesar desses avanços no tratamento do oral nesses LDLP do EFAF, ainda é visível a continuidade de uma maior preocupação com o desenvolvimento da expressão escrita em detrimento da oralidade.

Os dados demonstram também que elementos semióticos são pouco explorados pelos capítulos e pelas unidades que trazem os gêneros da cultural oral popular como tema. E que geralmente, antes que a produção textual seja realmente efetivada, há atividades que exploram a análise linguística, o tema e as características composicionais relativas ao gênero. Estas atividades que contemplam as dimensões da língua/linguagem voltadas à estrutura composicional e aos aspectos relativos às marcas linguísticas, em detrimento de outros relativos à natureza do gênero e da sua autoria, ou seja, mesmo trabalhando a língua a partir de gêneros, privilegiam uma perspectiva, mesmo que moderadamente, antiga de estudo em LP; ou seja, há uma flutuação relativa aos comandos orientadores, perpassando por três das quatro categorias de análise trazidas por esta pesquisa, ou seja, *discursividade*, *textualidade* e *normatividade*.

A categoria da *culturalidade* é presente nos textos que antecedem às produções textuais, contudo, não é explorada de forma clara com os alunos e as alunas. Percebemos que ela existe nos textos, porém, não é exercitada de forma constante e clara, mediante outros questionamentos e comandos pertinentes que poderiam ser levados à turma que estuda o(s)

gêneros da cultura popular. Por nós docentes ela é percebida, dado ao nosso repertório sociocultural de leituras; mas não pelos/as discentes que ainda estão construindo o seu. Nesse sentido, provavelmente, a percepção e o entendimento da categoria da *culturalidade* em atividades aplicadas em aula não fica claro o suficiente para a maioria ou boa parte dos estudantes, prejudicando o processo de entendimento de suas realidades e, em algumas situações, de aceitação e pertencimento para que acolham ou se sintam motivados a modificar aquela possível situação retratada no texto.

Conforme a análise dos dados, pudemos observar que investir em atividades de produções textuais, quer escritas e/ ou orais, articuladas às vivências sociais e nos mais diversos campos de atuação social pode proporcionar aos/às aprendentes o aprimoramento do conhecimento linguístico, além de desenvolver competências e habilidades necessárias ao exercício pleno de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. v. 10.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997d. v. 8.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Língua portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In: BRASIL. Secretária de Educação Básica. Língua portuguesa*, v. 19, Coleção explorando o ensino, Brasília, 2010. p. 88.
- CAROCHINHA. *In: Artigos: Histórias da Carochinha*. Academia Brasileira de Letras. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/historias-da-carochinha>. Acesso em: 16 set. 2022.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Global, 2001a.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 11. ed. São Paulo: Global, 2001b.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 12ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DELMANTO, D; CARVALHO, L. B. de. **Português: conexão e uso, 7º ano: ensino fundamental, anos final: manual do professor**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1996] 2022.

GÊNERO. In: Houaiss. São Paulo: Uol, 2022. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#8. Acesso em: 30/08/2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt> . Acesso em 02 set. 2023.

KLIX FREITAS, Neli.; HAAG RODRIGUES, Melissa. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 29 jun. 2022.

KÖCHE, José Carlos; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O ensino de leitura e escrita: o gênero textual mito. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 174-191, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1135/1018>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa**. Rio de Janeiro: 2. ed. São Paulo/Recife: Terceira Margem/Editora Massangana, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, T. G.; SILVA, M. C. Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes do curso de Letras – Português: reflexões sobras as dimensões elaboradas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 24, p. 55-79, 2021.

MANGUEIRA, Jackeline Ferreira Simões. **Causos e cordéis: recursos pedagógicos para além dos livros didáticos, como estratégias de leitura e de compreensão de textos**. 2023. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução**. DELTA, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa, 6º ano**. 5. ed. Barueri/SP: Ibep, 2018.

POMPEU, Dainna Brasília de Araújo. O Feminino nos causos populares do sul de Minas. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 124–145, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/11959>. Acesso em: 22 jul. 2022.

PRONADOV, Cleber; FREITAS, Ernan. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: FEEVALE, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SCHENEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SANTOS, Josicleide Odete dos. **O conto popular e a contação de histórias**: uma perspectiva para a formação de leitores do 6º ano do ensino fundamental. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2021.

XAVIER, Marcelo Avelino. **A retextualização como estratégia de leitura e escrita em sala de aula**: elaboração de modelos didáticos. 2021. 137f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira-PB, 2021.

ZILBERNAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ANEXOS

A – IMAGENS DAS PROPOSTAS A1 E A2

Figura 3 – Abertura da unidade 4 – Coleção 1

LEIA ANTES

A realidade do século XXI, mais do que em qualquer outro tempo, exige formação integral do ser humano. Mais do que conhecimentos científicos, saber **ser e conviver** são valores essenciais para proporcionar mudanças e tornar o mundo mais solidário. Dessa forma, justifica-se a escolha dessa temática para a unidade 4. Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e, finalmente, aprender a ser. De acordo com o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, divulgado pela Unesco em 1996 (*Educação: um tesouro a descobrir*), é importante aprender a ser para desenvolver o máximo possível a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.



ANOTAÇÕES

Figura 4 – Unidade 4 – apresentação do capítulo 7 – Coleção 1

7 CAPÍTULO:
HISTÓRIAS QUE O POVO CONTA

- Leitura de imagens: ilustrações e fotos
- Leitura de caso
- Características do gênero caso
- Leitura de receita
- Leitura de cordel
- Características do gênero cordel
- Verbo – indicativo – presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperativo
- Concordância verbal
- Cotação de causa
- Produção de causa

8 CAPÍTULO:
DIVERSIDADE CULTURAL

- Leitura de imagem: selo
- Leitura de notícia
- Leitura de reportagem
- Leitura de receita culinária
- Verbo – indicativo – futuro do presente e futuro do pretérito
- Período simples e composto
- Período composto por coordenação
- Uso da vírgula
- Apresentação de conjunção
- Produção de período

PARA SABER MAIS

Relatório

- DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco*. 10. ed. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 2006.

ANOTAÇÕES

195

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 195).

Figura 5 – Para começo de conversa – Coleção 1

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TRABALHADAS NO CAPÍTULO 7

Competências gerais
1, 3 e 4

Competências específicas de Língua Portuguesa
1, 2, 3, 4 e 9

Habilidades
(EF06LP01), (EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP06), (EF06LP11), (EF67LP04), (EF67LP05), (EF67LP06), (EF67LP07), (EF67LP23), (EF67LP27), (EF67LP28), (EF69LP03), (EF69LP11), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP17), (EF69LP25), (EF69LP44), (EF69LP45), (EF69LP46), (EF69LP47), (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP51), (EF69LP53), (EF69LP54) e (EF69LP55)

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Competências gerais
3 e 4

Competência específica de Língua Portuguesa
3

Para o trabalho com essa seção, disponha os alunos em círculo, de forma que todos consigam se ver. Oriente-os a aguardar sua vez de falar e a ouvir silenciosamente e com respeito a fala dos demais colegas.

Atividades

1 e 2. Nesse momento, deixe que os alunos contem suas histórias à vontade, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas, as opiniões e o conteúdo do que será dito.

A orientação é que os alunos possam sentar em duplas para uma primeira leitura das imagens e, depois, no coletivo, apresentarem suas impressões para o grupo.

Capítulo

7

Histórias que o povo conta

PARA COMEÇO DE CONVERSA

O ser humano sempre gostou de contar e ouvir histórias. Durante muitos séculos, as histórias foram sendo transmitidas apenas oralmente, de geração a geração. Muitas dessas histórias tinham como objetivo transmitir valores sociais, culturais e humanos daquelas famílias, comunidades e povos.

1. Você conhece alguma história desse tipo? Qual?
Resposta pessoal.

2. Quem a contou para você? Compartilhe essa história com o professor e os colegas.
Resposta pessoal.
Observe as imagens a seguir.

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



epitafios de literatura de papel.

Imagem 4



Acesse o **Manual digital**, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Plano de Desenvolvimento: explicita o trabalho bimestral com os objetos de conhecimento e as habilidades, relaciona essas informações às práticas didático-pedagógicas, apresenta sugestões de atividades, indica fontes de pesquisa, orienta para a gestão do tempo em sala de aula, propõe acompanhamento das aprendizagens e indica habilidades necessárias para dar continuidade aos estudos e Projetos Integradores.

Figura 6 – Prática de leitura – texto 2 – Coleção 1

3. Descreva o que você vê em cada imagem. *Resposta possível: imagem 1: uma criança ouve um adulto, possivelmente seu familiar, contar história antes de dormir; imagem 2: pessoas em torno de uma fogueira ouvem um colega contar uma história; imagem 3: vários folhetos de literatura de cordel; imagem 4: mãe com criança, personagem de folclore brasileiro.*

4. Seus familiares costumavam contar histórias para você quando era mais novo, como na imagem 1? Como era essa experiência? *Resposta pessoal.*

5. No interior do Brasil, é muito comum as pessoas cantarem músicas regionais e contarem histórias em volta de uma fogueira. Responda: *Resposta pessoal.*

a) Você já participou de rodas de contação de histórias, com familiares e amigos, como apresentado na imagem 2?

b) Se a resposta for afirmativa, que tipo de histórias foram contadas?

c) Se a resposta for negativa, que tipo de histórias você imagina que são contadas em situações como essa, mostradas na imagem 2?

6. Você, certamente, já ouviu histórias contadas na escola, pela televisão, por seus familiares ou amigos, parecidas com o da imagem 4. Essas histórias normalmente são contadas e recontadas de formas diferentes pelas pessoas. *Resposta pessoal.*

a) Como essas histórias foram contadas para você?

b) Que tipo de história você gosta de ouvir e/ou de contar? Relate sua experiência.

7. A literatura de cordel faz parte das tradições culturais brasileiras, especialmente na região Nordeste. Em sua opinião, que tipo de histórias são contadas nesses folhetos? *Resposta pessoal.*

Neste capítulo, você lerá diferentes histórias contadas pelo povo, Brasil afora. Vamos viajar nessas histórias?

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 1 – Causo

1. Você sabe o que é um causo? Alguém já lhe contou algum? Em caso positivo, conte-o para os colegas e o professor. *Resposta pessoal.*

2. Leia primeiramente o título do causo a seguir. Como você imagina que seja a história? *Resposta pessoal.* Agora, leia o causo.

Dois caboclos na enfermaria

Lá na minha terra tinha um caboclo que vivia reclamando de uma dor na perna. E, coincidentemente, um compadre dele tinha também a mesma dor na perna, e também tava sempre reclamando da danada.

Só que nenhum deles tinha coragem de ir ao médico. Ficavam mancando, reclamando da dor, mas não iam ao hospital de jeito nenhum. Até que um deles teve uma ideia:

– É, compadre. Nós vêvê sofrendo muito com a danada dessa dor na perna... Por que é que nós não vamos junto ao doutor? Vamos lá. A gente faz a consulta, tá, se inferno no mesmo quarto... Daí fazemos o tratamento e vemos o que acontece. Se cura, tá bom demais!

197

Acesse o **Manual digital**, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Seqüência Didática 10

Leitura de causos

Apresenta um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para o desenvolvimento das habilidades **(EF67LP28)** e **(EF69LP49)**.

Atividade

4. Convide os alunos que não passaram por essa experiência a ouvir e se inteirar dos relatos dos colegas.

PRÁTICA DE LEITURA

Competência geral

3

Competências específicas de Língua Portuguesa

1, 4 e 9

Habilidades

(EF67LP28) e **(EF69LP49)**

Antes da leitura, realize as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão, a fim de realizar levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema que será abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que aguardem sua vez de falar e respeitem opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem relatos que possam colaborar e ampliar a discussão.

Para repertoriar os alunos, exiba vídeos, disponíveis na internet, ou possibilite momentos de ouvir podcasts de contação de causos. Você pode encontrar podcasts de alguns causos disponíveis em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>, por meio de pesquisa de áudio. Sugestão: causo "Uma caçada de tatu", disponível em: <<https://bit.ly/2O79B5h>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Oriente os alunos a realizar uma primeira leitura autônoma e silenciosa do texto. Em seguida, combine com alguns deles uma leitura dramatizada do causo. Sugira aos leitores dessa etapa que gesticulem e mudem a entonação de voz conforme a pontuação expressiva e o modo de falar de alguém do interior do estado de São Paulo (caipira). Como esse causo tem o objetivo de apresentar uma anedota ou façanha do caipira com humor, crie um ambiente para que os alunos se divirtam com a leitura dramatizada da história **(EF69LP53)**.

197

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 197).

Figura 7 – Por dentro do texto – texto 1 – Coleção 1

Por dentro do texto

Atividades

1 e 2. Nessas atividades, o enfoque está sobre a caracterização do narrador como contador do caso e sobre o foco narrativo. Oriente os alunos sobre essa característica presente em muitos casos, ou seja, o contador se apresenta ao ouvinte ou leitor, o que torna o texto escrito muito próximo do discurso oral. Também saliente que o foco narrativo, ou ponto de vista do narrador sobre os fatos, modifica-se ao longo do caso, passando de primeira ("Lá na minha terra") para a terceira pessoa (EF69LP47).

3. Nessa atividade, os alunos são chamados a inferir sobre as características dos personagens. Converse com eles e pergunte se conhecem pessoas que desconfiam de médicos e apresentam teimosia e resistência em ir a hospitais. Essa atividade está em consonância com a habilidade (EF69LP44).

3b. Espera-se que os alunos respondam que as pessoas têm medo de ir a médico ou desconfiam dos diagnósticos.

O compadre gostou da ideia, tomou coragem e lá foram os dois. Quando chegaram ao hospital, o médico pediu para o primeiro deitar na cama e começou a examinar. Fez algumas perguntas e foi apertando a perna do caboclo:

Doutor – Dói aqui?
Caboclo 1 – Ahiii!
Doutor – E aqui, como é que está?
Caboclo 1 – Ah, ah, ah! Dói demais!
E o outro só olhando. Quando chegou a vez dele, o médico foi cutucando, apertando, mas nada de ele gemer. Ficou quieto o tempo todo. Ai o médico foi embora e o compadre estranhou:

Caboclo 1 – Mes campadi, a minha perna doeu demais da conta com os aperto do hêmi... Como é que a sua não doeu nada de nada?!

Caboclo 2 – E oê acha que eu vou dá a perna que dói pro hêmi aperta?!



BOLDREN, Renato. Dois caboclos na enfermaria. In: ANDREATO, Elías. Ilustr. Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo: Andreato, 2017.

1. a. Resposta possível: É esperado que os alunos respondam que o narrador está se apresentando como contador de caso e utiliza essa expressão para dar uma ideia de veracidade ao fato, por ter acontecido em sua terra.

POR DENTRO DO TEXTO

1. O caso é iniciado com a expressão: "Lá na minha terra". Responda:

- Por que narrador inicia o caso dessa forma?
- O foco narrativo está em primeira ou em terceira pessoa? Explique.

2. Leia os dois primeiros parágrafos do caso e responda:

- Como o narrador apresenta as personagens?
Um caboclo que sente uma dor na perna e, coincidentemente, um compadre dele, outro caboclo, com a mesma dor, mas que não procuraram um médico.
- Vivendo uma situação em comum, o que os dois personagens decidem?
Ir ao hospital juntos, procurar um médico.
- Pesquise no dicionário o significado da palavra caboclo.
Espera-se que os alunos encontrem uma definição como esta: indivíduo mestiço, filho de branco com indígena, indivíduo simples do sertão, com pele bronzeada de sol e cabelos brancos; pessoa de área rural; caipira.
- Quais desses significados podem relacionar-se ao caso?
Espera-se que os alunos relacionem a palavra aos significados: indivíduo simples do sertão, com pele bronzeada de sol e cabelos brancos; pessoa de área rural; caipira.

3. Leia o trecho a seguir:

Ficavam marcando, reclamando da dor, mas não iam ao hospital de jeito nenhum.

- Que características dos personagens o narrador está enfatizando nesse trecho? Explique.
São enfatizadas a teimosia e a falta de confiança dos personagens.
- Em sua opinião, o que a atitude dos personagens pode revelar sobre o comportamento de muitas pessoas em relação a procurar um médico? Resposta pessoal.

1. a. Resposta possível: Embora o narrador use o pronome em primeira pessoa, o foco narrativo está em terceira pessoa, porque ele não participa dos fatos que conta.

198

Acesse o Manual digital, organize e enriqueça sua prática pedagógica.

Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem: com o objetivo de instrumentalizar a verificação sobre a construção das habilidades previstas no bimestre, você encontrará uma avaliação composta por 10 questões. O gabarito de correção apresenta detalhamento das habilidades avaliadas e orientações ao professor.

Figura 8 – Linguagem do texto – Coleção 1

4. Para prender a atenção e criar expectativa no leitor/ouvinte, o contador relata os mínimos detalhes da ida dos dois personagens ao médico. Responda:

a) Quais detalhes são descritos da consulta do caboclo 1? *O médico pediu que se deitasse na cama, fez perguntas e apertou a perna dele, que sentiu muita dor, enquanto seu companheiro olhava.*

b) Quais detalhes são descritos da consulta do caboclo 2? *O médico foi susurrando, apertando, mas nada de ele gemer.*

5. Leia o diálogo entre o médico e o caboclo 1.

Quando chegaram ao hospital, o médico pediu para o primeiro deitar na cama e começou a examinar. Fez algumas perguntas e foi apertando a perna do caboclo:

Doutor – Dói aqui?
 Caboclo 1 – Aitiii!
 Doutor – É aqui, como é que está?
 Caboclo 1 – Ah, ah, ah! Dói demais!

Pergunta possível: Espera-se que os alunos compreendam e respondam que, para tornar a história interessante, o contador usa diferentes recursos expressivos de linguagem, como o recurso de uso da interjeição e do ponto de exclamação.

Pergunta possível: Espera-se que os alunos verifiquem as referências implícitas com o texto dramático.

a) Embora o texto lido seja um causo, com que outro gênero textual ele se assemelha? Explique as semelhanças. *As semelhanças se apresentam pelo nome dos personagens antecederem suas falas e pela forma como as falas estão colocadas, como se o personagem estivesse dramatizando.*

b) Que recursos linguísticos são usados para expressar a sensação do personagem que está sob cuidados médicos? *Pergunta possível: Uso da interjeição "Aii" e da pontuação expressiva com os pontos de exclamação.*

c) Que efeito de sentido o autor promove ao usar esses recursos na fala do personagem?

d) É possível observar, no trecho destacado acima, que, além do discurso direto, o autor utiliza o discurso indireto. Transcreva os trechos em que isso ocorre. *... o médico pediu para o primeiro deitar na cama (...); o médico: Fez algumas perguntas.*

6. Leia o quadro a seguir sobre o gênero textual causo.

Os **causos** são histórias de tradição oral, contadas, geralmente, em uma linguagem espontânea, que registra o jeito de falar típico de determinada região ou localidade. Envolvem fatos pitorescos (mistérios, curiosos, surpreendentes), reais, fictícios ou ambos; e podem ou não envolver o narrador.

Os **contadores de causos** apresentam vários recursos que costumam prender a atenção de seus ouvintes, como entonação, gestos, suspense, efeitos de surpresa, humor etc. Características como sotaque e vocabulário da região são naturais a muitos deles.

Responda:

a) Dói "caboclo", que sentem uma dor intensa na perna resolvem ir juntos ao médico. Um deles foi examinado e sentiu uma dor forte quando o médico apertou a perna dele, enquanto seu companheiro sentiu reação no momento do exame. Ao ser questionado pelo companheiro se a perna do outro dói, para o médico não apertar, que fala, para o médico não apertar?

b) Segundo o contador, essa história é real ou fictícia? E você, o que acha?

c) De acordo com o contador, a história é lá da terra dele, então, para ele, é real. A segunda pergunta é fictícia.

d) Que efeito provoca efeito de humor no leitor ou ouvinte do causo? *Pergunta possível: É esperado que os alunos respondam que seja o fato de o caboclo ter relatado a perna dos dois e o médico não apertar a perna que dói.*

LINGUAGEM DO TEXTO

1. Nos diálogos, os caboclos e o médico representam de forma diferente os modos de falar dos personagens. Responda:

a) Qual variedade linguística é usada para representar o modo de falar dos caboclos? *Espera-se que os alunos respondam ser alguma variedade regional de português brasileiro.*

199

ATIVIDADES

4. Nessa atividade, o narrador realiza a caracterização da cena e das ações dos personagens. Essa caracterização é feita com detalhamento e exagero, a fim de provocar o humor e prender a atenção do leitor/ouvinte. Chame a atenção dos alunos sobre os recursos usados pelo contador do causo (EF69LP47).

5a. Essa atividade enfoca a referência ao formato do texto, à linguagem e à organização do discurso direto, como no texto teatral (EF67LP27).

5b. No Apêndice, há a classificação de algumas interjeições.

5b e c. Os itens b e c relacionam-se aos efeitos de sentido provocados pela escolha lexical e pela pontuação expressiva (EF69LP47).

5 e 6. Nessas atividades, os alunos são chamados a refletir sobre as características do gênero causo, por meio da análise de alguns elementos do texto, como a indicação do modo de narrar do contador, que emprega, além do discurso direto, o discurso indireto (item d da atividade 5); a presença do fato pitoresco; a veracidade ou não dos fatos; e os efeitos de humor que o causo pode provocar (EF69LP47).

Linguagem do texto

Atividade

1. Essa atividade enfoca a escolha lexical geralmente utilizada nos causos e que representa algumas variedades faladas da língua. Chame a atenção dos alunos para os diferentes papéis sociais assumidos pelos personagens e as variedades linguísticas empregadas em decorrência desses papéis (EF69LP47) e (EF69LP55).

199

ANOTAÇÕES

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 199).

Figura 9 – Trocando ideias – Coleção 1

Linguagem do texto

Atividade

1d. Espera-se que os alunos respondam que o médico está em uma situação de trabalho e, em decorrência disso, usa a norma-padrão, mesmo que esteja ou pertença à mesma região dos pacientes.

TROCANDO IDEIAS

Competência geral
1

Competência específica de Língua Portuguesa
4

Habilidades
(EF67LP23), (EF69LP11), (EF69LP13), (EF69LP15), (EF69LP25) e (EF69LP55)

Nessa seção, o objetivo é criar um momento para os alunos trocarem ideias sobre as variedades linguísticas e o preconceito linguístico, com base na leitura do caso “Dois caboclos na enfermaria”.

Atividades

1a. Espera-se que os alunos compreendam que o falar caipira é uma variedade da língua e não um erro.

2. Espera-se que os alunos possam responder que não contariam da mesma forma, pois, embora haja algumas expressões usadas de maneira semelhante por esses falantes, as variedades regionais, o sotaque e o jeito de se expressarem seriam diferentes.

4a. Ainda que os alunos afirmem que essas palavras não fazem parte do jeito de eles falarem, espera-se que percebam que a supressão do *r* final e a redução de palavras como *ocê* para *cê* e *está* para *tá* é comum na fala dos brasileiros.

4b. Espera-se que os alunos percebam que, na língua falada (principalmente em situações informais) é comum que não pronunciemos todos os fonemas (sons) das palavras.

4c. Espera-se que os alunos enfatizem o respeito às diferenças e que o diferente não é errado, mas sim a manifestação da diversidade cultural, social e histórica do povo brasileiro, entre outras coisas.

200

b) Na fala dos caboclos, que efeito de sentido o uso dessa variedade linguística pode provocar?
Resposta possível: O modo de falar possibilita caracterizar melhor os personagens e inferir seus valores humanos e sociais.

c) Qual é a variedade linguística usada para representar o modo de falar do médico?
Resposta possível: Espera-se que os alunos respondam que o modo de falar do médico emprega a variedade urbana de prestígio, de acordo com a norma-padrão da língua.

TROCANDO IDEIAS

Disponha-se em círculo com seus colegas para conversar sobre as questões abaixo, relacionadas ao caso “Dois caboclos na enfermaria”.

1. No texto, Rinaldo Boldrin busca representar, nas falas dos dois caboclos, o falar caipira, jeito de falar próprio de certas regiões do interior do estado de São Paulo.

a) Em sua opinião, o falar caipira pode ser considerado incorreto? Por quê? *Resposta possível:*

b) As falas dos dois caboclos, no caso, produziriam o mesmo efeito de sentido se fossem transplantadas para a variedade urbana? Por quê? *Resposta possível: Não. O caso perdoria sua originalidade e os personagens, caboclo 1 e caboclo 2, ficariam bastante descharacterizados.*

2. Você acha que um contador de caso nordestino ou gaúcho contaria essa história da mesma maneira? Por quê?
Resposta possível:

3. Numa contação de caso oral, os gestos, a entonação da voz, o jeito de olhar, as pausas e as rítmicas são importantes? Por quê? *Sim, porque todos esses elementos contribuem para dar mais informações ao ouvinte (interlocutor) sobre o caso. São formas não verbais de comunicação que enriquecem a língua oral.*

4. Será que todas as expressões da fala dos dois caboclos são empregadas apenas no falar caipira? Leia as falas a seguir:

Daf fazemo o tratamento e vemo o que acontece.

E **ocê** acha que eu vou dá a perra que dói pro **hómi apertá**?!?!?

Respostas possíveis:

a) Algumas dessas palavras faz parte do seu jeito de falar?

b) Quando conversamos, é comum não pronunciarmos o *r* nem o *s* finais ou, ainda, cortarmos parte da palavra. Por exemplo, em vez de dizer *apertar*, dizemos *apertá*; em vez de dizemos *fazemos*, dizemos *fazemo*. Porque você acha que isso acontece?

c) Em sua opinião, por que as pessoas têm preconceito com quem fala variedades diferentes das urbanas? Como esse preconceito pode ser combatido?

CONVERSANDO ENTRE TEXTOS

Você já anteriormente o caso “Dois caboclos na enfermaria”, no qual dois caboclos vão se consultar com um médico por causa de uma dor na perna. Agora vai ler o caso “O defunto vivo”. Antes, porém, responda às seguintes perguntas.

1. O título do texto é “O defunto vivo”. Você já ouviu alguma história que apresentasse um personagem como este a que o título se refere?
Resposta possível:

200

T a 4. Enfatize para os alunos a importância do combate ao preconceito linguístico e retome com eles, se necessário, o que é e quais são as variedades linguísticas. Você também pode pedir a eles que pesquisem sobre essas variedades. Caso queira compreender um pouco mais esses conceitos, consulte o *Glossário Ceale* [on-line], disponível em: <<https://bit.ly/2CIRpwu>>, acesso em: 18 ago. 2018. Verifique nas discussões se os alunos apresentam falas preconceituosas em relação às variedades regionais. Nesse caso, faça intervenções, por meio de perguntas e exemplos, e coloque a discussão em pauta para que reconheçam a presença de preconceito linguístico e compreendam como isso é prejudicial à sociedade como um todo.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 200).

Figura 10 – Conversa entre textos – Coleção 1

2. Se já ouviu, como era essa história? Compartilhe com os colegas.
Resposta pessoal.

3. Em sua opinião, em que esse caso pode se assemelhar ou se diferenciar do caso "Dois caboclos na enfermaria"? Vamos ver?
Resposta pessoal.

O defunto vivo

Um homem dirigia um caminhão que levava um caixão de defunto para ser entregue numa cidade próxima. No caminho, um sujeito pediu carona e o motorista respondeu que ele poderia viajar na parte de trás, junto com o caixão. Foi quando começou a chover, e o caroneiro, não tendo onde se esconder da chuva, resolveu abrigar-se dentro do caixão. Com o balanço da viagem, ele acabou pegando no sono.

Ao longo do caminho o motorista encontrou mais pessoas pedindo carona, e recolheu a todas. Num momento em que a carroceria já estava apinhada de gente, o caminhão deu um solavanco ao passar por um buraco na estrada. A sacudida acordou o dorminhoco, que abriu a tampa do caixão e perguntou: "Será que já parou de chover?".

Foi um Deus nos acuda. As pessoas se jogaram do caminhão e dizem que até hoje ainda tem gente correndo...

4. b) Uma pessoa, que pergunta coisas com um comportamento, de modo no caso que estava no caminho do veículo devido a uma chuva. No percurso, outras pessoas pediram carona e, quando o caminhão deu um solavanco ao passar por um buraco a pessoa que estava dentro do caixão acordou, abriu a tampa e provocou assustos nas outras pessoas, que saíram correndo, porque achavam que se tratava de um defunto vivo.

WITZEL, Antônio Henrique. *Folclore Brasileiro e Ingaletas. Atos de Faza*. EDUFPE, 1996. De Eco e Comperlas. São Paulo: Paulus, 1996.



4. O texto "O defunto vivo", assim como "Dois caboclos na enfermaria", é um caso, por isso apresenta algumas características desse gênero de texto. Responda:

- O contador se apresenta ou contextualiza o caso que vai contar? Explique.
Não. O texto já é iniciado com a narração do fato.
- Que fato pitoresco é narrado?
- Há alguma situação desse caso que pode provocar humor ou surpresa? Explique.
Resposta pessoal.
- Em sua opinião, essa história parece verdadeira ou fictícia? Por quê?
Resposta pessoal.
- Há no texto o uso de uma variedade linguística regional para representar o modo de falar dos personagens? Explique. *Não. O texto não se apresenta em contexto de uma variedade linguística, sem representação na fala.*

201

CONVERSA ENTRE TEXTOS

Competência geral

3

Competências específicas de Língua Portuguesa

L 4 e 9

Habilidade

(EF67LP28)

O objetivo dessa seção é verificar diferentes modos de tratamento do tema da unidade pela leitura e comparação de textos. Antes da leitura, realize com os alunos a discussão das perguntas a fim de realizar levantamento de hipóteses sobre o que lerão.

Oriente os alunos a realizar a leitura autônoma em duplas ou trios, fazendo relações entre esse texto e o caso "Dois caboclos na enfermaria". Depois, realize a leitura expressiva do caso para eles a fim de que se aproximem mais de uma versão contada e se realize a fruição estética do momento.

Atividades

4. Nessa atividade, o objetivo é caracterizar o texto como caso, para que seja comparado com o outro texto. Oriente os alunos a relacionar os elementos e as características dos dois textos para que percebam que pertencem ao mesmo gênero textual.

4c. É possível que os alunos afirmem que a surpresa e o humor estão no fato de as pessoas pensarem que o homem que abriu a tampa do caixão fosse um defunto vivo, se assustarem e saírem correndo.

ANOTAÇÕES

201

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 201).

Figura 11 – Prática de leitura – texto 2 – Coleção 1

Atividade

5. O objetivo dessa atividade é analisar como textos do mesmo gênero podem conversar entre si ao serem comparados. Oriente os alunos a retomar o texto "Dois caboclos na enfermaria" para verificarem os elementos que se assemelham ou não com o causo "O defunto vivo" (EF67LP27) e (EF69LP47).

"Dois caboclos na enfermaria"
 Narrador: Narrador-observador, porém com uma relação com a história, pois aconteceu na terra dele.
 Lugar específico e cultura local: Cidade do contador.
 Fato pitoresco: Dois caboclos, que sentiam uma dor danada na perna, resolveram ir juntos ao médico. Um deles foi examinado e sentiu uma dor horrível quando o médico apertou a perna dele. O outro não demonstrou nenhuma reação no momento do exame. Ao ser questionado pelo companheiro se a perna não tinha doído quando foi examinada, ele disse que não mostrou a perna que doía, para o médico não apertar.
 Local exato do fato pitoresco: Hospital.
 Foco narrativo (ponto de vista de quem narra os fatos): O foco narrativo é em terceira pessoa, embora o narrador afirme em primeira pessoa ("Lá na minha terra...") que o causo acontecera na terra dele.
 Situação que pode causar humor ou surpresa: Espera-se que os alunos possam verificar humor no motivo do caboclo 2 não ter sentido dor durante a consulta.
 Representação regional do modo de falar do personagem: As falas dos personagens representam a variedade regional ou o modo de falar do caipira paulista.
"O defunto vivo"
 Narrador: Narrador-observador.
 Lugar específico e cultura local: Não especifica a cidade.
 Fato pitoresco: Um motorista de caminhão carregava um caixão para outra cidade, quando deu carona a uma pessoa na parte de trás. Começou a chover e a pessoa entrou no caixão para se proteger da chuva. Outras pessoas pegaram carona depois e se assustaram quando o primeiro caroneiro abriu a tampa do caixão e perguntou se a chuva havia parado.
 Local exato do fato pitoresco: Na estrada.

202

5. Reproduza e preencha o quadro abaixo para comparar os dois causos. As atividades encontram-se no Manual do Professor.

ELEMENTOS DE COMPARAÇÃO	"DOIS CABOCCOS NA ENFERMARIA"	"O DEFUNTO VIVO"
Narrador		
Lugar específico e cultura local		
Fato pitoresco		
Local exato do fato pitoresco		
Foco narrativo (ponto de vista de quem narra os fatos)		
Situação que pode causar humor ou surpresa		
Representação regional do modo de falar do personagem		

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Resenha

1. Você e seus colegas leram o causo "Dois caboclos na enfermaria", de Rolando Boldrin. Vocês já conheciam esse contador de causos?
Resposta pessoal.

2. Já viram ou ouviram Boldrin contar outros causos? Como foi?
Resposta pessoal.

A resenha a seguir apresenta informações sobre uma biografia publicada que trata da vida e da carreira de Rolando Boldrin. Vamos lê-la?



202

PRÁTICA DE LEITURA

Competência geral
 3

Competência específica de Língua Portuguesa
 9

Habilidades
 (EF67LP05) e (EF69LP45)

Foco narrativo (ponto de vista de quem narra os fatos): O foco narrativo é em terceira pessoa no causo todo.
 Situação que pode causar humor ou surpresa: Espera-se que os alunos possam perceber o humor no fato de os passageiros pensarem que a pessoa que sai do caixão é um defunto que se levantou.
 Representação regional do modo de falar do personagem: Não há representação do modo de falar dos personagens, pois o texto é escrito na variedade escrita, de acordo com a norma-padrão.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 202).

Figura 12 – Por dentro do texto – texto 2 – Coleção 1

Bem-humorado, Boldrin revela que “lupou direito” contar a sua vida ao receber o convite dos jornalistas Corréa e Taira, já conhecidos da TV Cultura, onde hoje Boldrin apresenta o programa Sr. Brasil.

Diário caouso de Rolando Boldrin, 07, São Paulo, 27 jul. 2017.
Disponível em: <http://bit.ly/3rhw5Dn>. Acesso em: 27 jul. 2018.

POR DENTRO DO TEXTO

1. Qual fato originou a produção dessa resenha? A publicação e chegada às livrarias da biografia A história de Rolando Boldrin: Sr. Brasil, dos jornalistas Willian Corréa e Ricardo Taira.

2. Releia o título da resenha.

Os causos de Rolando Boldrin

• Em sua opinião, por que o autor usou o termo causos no título da resenha sobre a biografia de Rolando Boldrin? Resposta pessoal.

3. Agora releia o subtítulo ou a linha fina da resenha:

Aos 80 anos, artista tem sua biografia lançada.

a) Qual é a relação do subtítulo com o título da resenha? Resposta possível: O subtítulo explica o título da resenha.

b) Que fato é ressaltado no subtítulo? Resposta possível: O subtítulo apresenta, de fato, o assunto sobre o qual a resenha vai tratar: a biografia de Rolando Boldrin.

c) Por que o autor se refere a Boldrin como artista e não como contador de causos no subtítulo? Resposta possível: Porque Rolando Boldrin é um artista em vários sentidos e ser contador de causos é um deles.

4. Qual é a importância de Rolando Boldrin para a cultura brasileira, de modo que o lançamento de sua biografia fosse destaque num portal de notícias? O artista tem 58 anos de carreira como músico, cantor, compositor, apresentador de TV, ator de teatro, de televisão e de cinema, pesquisador de cultura popular brasileira e contador de causos.

5. Transcreva os trechos a seguir e marque, ao lado de cada um deles, F se for fato e O se for opinião.

a) Músico, cantor, compositor, apresentador de TV, ator de teatro, de televisão e de cinema. [...] o contador de causos Rolando Boldrin chega aos 80 anos de idade e coloca tudo o que viveu nos 58 anos de carreira no papel. F

b) [...] além de ser um grande pesquisador da cultura popular brasileira [...]. O

c) Chega às livrarias a biografia “A História de Rolando Boldrin – Sr. Brasil”, escrita pelos jornalistas Willian Corréa e Ricardo Taira. F

d) [...] além da disposição de mergulhar em novas possibilidades de trabalho e, assim, abrir caminhos para a cultura brasileira [...]. O

6. Ao analisar as opiniões do autor da resenha, é possível identificar a sua avaliação sobre o livro e o artista biografado? Explique. Espera-se que os alunos constatarem que o autor da resenha apresenta ideias positivas ao biografado e não indica qualquer reserva negativa ao livro. Por isso, poderá escolher quais suas opções e justificar a escolha de Km.

7. Rolando Boldrin é conhecido por contar causos de amigos e conhecidos. Qual é a relação entre esse artista e os jornalistas que escreveram sua biografia? Os jornalistas Willian Corréa e Ricardo Taira conhecem Boldrin de TV Cultura, onde hoje apresenta o programa Sr. Brasil.

203

Nessa seção, os alunos são convidados a realizar a leitura de texto de gênero resenha de livro. Antes da leitura, faça as perguntas a seguir e outras que possam surgir durante a discussão sobre o assunto, a fim de levantar conhecimento prévio sobre o tema que será abordado. Permita que os alunos se expressem livremente, desde que respeitem os turnos de fala dos colegas e as opiniões divergentes. Realize intervenções, por meio de perguntas, sempre que surgirem opiniões e relatos que possam colaborar e ampliar a discussão que será realizada durante a leitura da resenha.

Se achar interessante, forneça aos alunos os dados da biografia de Rolando Boldrin:
CORRÉA, Willian; TAIRA, Ricardo. *A história de Rolando Boldrin: Sr. Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.

203

Atividades

1 e 2. (Antes da leitura) Se os alunos não tiverem visto ou ouvido Rolando Boldrin contando causos, apresentando programas na TV ou, ainda, cantando, exiba vídeos disponíveis na internet com apresentações dele, a fim de repertoriar os alunos antes da leitura da resenha.

Por dentro do texto

Atividades

1. Nessa atividade, é requerida aos alunos a identificação do fato que originou a resenha (EF69LP03).

2. É possível que os alunos respondam que o termo causos pode ter sido usado para chamar a atenção do leitor para a leitura da resenha, uma vez que Rolando Boldrin é bastante conhecido como um contador de causos ou pode ter sido um recurso utilizado para produzir o sentido de que a vida e a obra do artista se misturam.

1 a 3. Nessas atividades, o objetivo é que o aluno seja desafiado a compreender as escolhas lexicais do título e do subtítulo e que fato é enfatizado em decorrência dessas escolhas. Oriente os alunos a perceber que a escolha de palavras, hierarquização das informações, explicitação ou não de uma informação não são aleatórias e estão a serviço da produção determinados sentidos no texto (EF67LP06 e (EF67LP07).

4. Nessa atividade, os alunos são levados a refletir que as escolhas de uma pauta para resenha ou notícia demonstram certo nível de parcialidade do jornalista ou da empresa jornalística. O texto apresenta, pela sua abordagem positiva, a opinião do jornalista sobre o trabalho de Rolando Boldrin. Auxilie os alunos nessa reflexão sobre o nível de parcialidade dessa resenha (EF06LP01).

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 203).

Figura 13 – Reflexão sobre o uso da língua – Coleção 1

Por dentro do texto

Atividades

5 e 6. Nessas atividades, os alunos são impelidos a distinguir, entre os segmentos do texto, fato e opinião, e a identificar a opinião do jornalista/autor do texto sobre o assunto. Ajude-os a perceber que o fato é a apresentação de um dado objetivo e que as opiniões, geralmente, se apresentam por meio de expressões avaliativas. Além disso, explique a eles que a parcialidade pode ser percebida também pelas opiniões expressas, mesmo que de forma sutil, no texto (EF67LP04) e (EF67LP05).

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Habilidades
(EF06LP04), (EF06LP05), (EF06LP11) e (EF06LP17)

Atividades

1 a 5. Peça aos alunos que compartilhem suas respostas. Ouça as respostas, abrindo espaço para expor dúvidas. A seguir, explore o Apêndice.

A **resenha** é um texto cujo objetivo é apresentar informações e críticas para orientar o leitor/espectador em suas escolhas em relação a algum produto cultural, como filme, livro, peça de teatro, espetáculos diversos, programas de televisão, novelas, entre outros.

É publicada em jornais, revistas, portais de notícias, sites etc. e tem um formato semelhante à notícia, com um título chamativo, subtítulo (linha fina), foto com legenda ou não que acompanha o texto.

7. O verbo flexionado no passado (pretérito perfeito) expressa a ideia de um fato já ocorrido, do passado que o emprego do verbo no tempo presente indica uma ação atual e constante. Verifique se os alunos alcançaram a percepção da constância na ação de apresentar, expressa pela frase que traz o verbo no presente do indicativo.

REFLEXÃO SOBRE O USO DA LÍNGUA

Verbos – indicativo – presente, pretérito perfeito, mais-que-perfeito e imperfeito (distinção entre os tempos)

1. Leia, a seguir, um trecho da resenha “Os causos de Rolando Boldrin”.

Músico, cantor, compositor, apresentador de TV, ator de teatro, de televisão e de cinema, além de ser um grande pesquisador da cultura popular brasileira, o contador de causos Rolando Boldrin **chega** aos 80 anos de idade e **coloca** tudo o que viveu nos 58 anos de carreira no papel. **Chega** às livrarias a biografia “A história de Rolando Boldrin – Sr. Brasil”, escrita pelos jornalistas William Corrêa e Ricardo Tatra.

a) Em que tempo e modo foram conjugados os verbos destacados em negrito?
Na presente do indicativo.

b) O que expressa o emprego desse tempo verbal no trecho? *Sugestão de resposta: O emprego do presente, no gênero resenha, reforça a ideia de atualidade do fato relatado.*

c) Nesse trecho, que verbo está flexionado no passado?
Viveu.

d) O autor poderia ter utilizado esse verbo no presente? Por quê? *Não. Nessa passagem do texto, o uso do verbo no passado se faz necessário, uma vez que a ideia é expressar ações já concluídas, relativas à vida nos 58 anos de carreira de Rolando Boldrin.*

2. Releia esta frase, extraída da resenha, e observe o verbo em destaque.

[...] hoje Boldrin **apresenta** o programa Sr. Brasil!

a) Reescreva essa frase flexionando o verbo destacado no pretérito perfeito do indicativo.
*[...] hoje Boldrin **apresentou** o programa Sr. Brasil!*

b) Que alteração de sentido é possível observar na construção que emprega o verbo no pretérito perfeito do indicativo em relação ao seu emprego no presente?

3. Observe o seguinte trecho da resenha e os verbos em destaque.

[...] **mergulhar** em novas possibilidades de trabalho e, assim, **abrir** caminhos para a cultura brasileira.

a) Indique a conjugação verbal desses verbos. *Mergulhar: 1ª conjugação verbal. Abrir: 4ª conjugação verbal.*

b) Os verbos em destaque estão flexionados na forma infinitiva. Reescreva essa passagem do texto empregando as formas verbais na primeira pessoa do singular no presente do indicativo.
*[...] **mergulho** em novas possibilidades de trabalho e, assim, **abro** caminhos para a cultura brasileira.*

204

ANOTAÇÕES

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 204).

Figura 14 – Resenha – trecho – Coleção 1

c) Que efeito de sentido o emprego do verbo na primeira pessoa do presente produz nessa passagem do texto? *O uso da primeira pessoa do presente passa a ideia de uma ação concreta, realista.*

4. Leia também esse trecho da resenha:

Bem-humorado, Boldrin revela que “topou direto” contar a sua vida ao receber o convite dos jornalistas Corítho e Taina, já conhecidos da TV Cultura, onde hoje Boldrin apresenta o programa *Sr. Brasil*.

Observe:

I – Boldrin revela que **topou** direto contar a sua vida.
 II – Boldrin revela que **topava** direto contar a sua vida.
 III – Boldrin revela que **topara** direto contar a sua vida.

a) Os verbos destacados nos três trechos estão no passado. Em qual dos trechos o verbo indica uma ação já concluída? *No trecho I.*

b) Em qual dos trechos o verbo indica uma ação que acontecia no passado inúmeras vezes, com tempo de duração indeterminado? *No trecho II.*

c) Em qual dos trechos o verbo indica uma ação que aconteceu no passado, indicando um tempo exato, distante? *No trecho III.*

No quadro a seguir, observe a conjugação do verbo *topar* nas formas do pretérito do modo indicativo.

NÚMERO	PESSOA	PRETÉRITO		
		PERFETO	IMPERFETO	MAIS-QUE-PERFETO
Singular	Eu	top <i>ei</i>	top <i>ava</i>	top <i>ara</i>
	Tu	top <i>aste</i>	top <i>avas</i>	top <i>aras</i>
	Você	top <i>ou</i>	top <i>ava</i>	top <i>ara</i>
	Ele/ela	top <i>ou</i>	top <i>ava</i>	top <i>ara</i>
Plural	Nós	top <i>amos</i>	top <i>ávamos</i>	top <i>áramos</i>
	Vós	top <i>astes</i>	top <i>áveis</i>	top <i>áreis</i>
	Usado	top <i>aram</i>	top <i>avam</i>	top <i>aram</i>
	Eles/Elas	top <i>aram</i>	top <i>avam</i>	top <i>aram</i>

5. Leia o trecho abaixo, extraído do conto “O defunto vivo”, e observe os verbos em destaque.

A sacada **acordou** o dorminhoco, que **abriu** a tampa do tábua e **perguntou**: “Será que já parou de chover?” *a) O emprego do pretérito perfeito nessa passagem dá ênfase à ideia de um fato ocorrido no passado, indicando que a ação já concluiu.*

a) Por que o autor empregou o pretérito perfeito nessa passagem do trecho?

b) Reescreva esse trecho, substituindo o tempo dos verbos em destaque pelo seu emprego no pretérito imperfeito. *A sacada acordava o dorminhoco, que abria o tábua e perguntava: “Será que já parou de chover?”*

205

ANOTAÇÕES

Atividade

5. Explique aos alunos por que o autor optou por esse tempo verbal e não pelo pretérito imperfeito ou mais-que-perfeito. Relacione essa escolha ao gênero textual em estudo.

Figura 15 – Produção de texto – Coleção 1

PRODUÇÃO DE TEXTO

Competências específicas de Língua Portuguesa
1 e 2
Habilidade
(EF69LP5)

Essa seção não tem como objetivo a produção de texto de autoria, mas a recriação de um texto a partir de causos ouvidos de contadores, seja por contato direto ou pela audição nos sites pesquisados.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Causo

Depois de ter conhecido alguns causos, você e mais três colegas vão se preparar para a recriação de um causo que posteriormente será contado pelo grupo numa roda de contação de causos, na seção **Na trilha da oralidade**. Informem-se sobre pessoas da família, da escola, amigos, vizinhos que são contadores de causos, procurem essas pessoas e marquem com elas um momento de contação de causos para o grupo. Se não conhecerem nenhum contador, pesquisem na internet sites que tragam contações de causos e marquem um momento para, juntos, ouvirem as histórias.



Momento de contação de causos entre alunos.

Planejamento

Para planejar a produção, transcrevam as perguntas a seguir e respondam à cada uma delas. Ampliem o número de questões, se julgarem necessário. Verifiquem se cumpriram o planejado na hora de avaliar o texto.

1. Causos de site e público em geral em sua versão publicada na internet.

2. Linguagem informal com marcas de oralidade, com ênfase na representação de variedades regionais dos personagens do causo.

PARA ESCREVER A NOTÍCIA

1. Qual é o público leitor do causo?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

3. Organizado em parágrafos, estruturado com "contos", "meio" e "fim" e diálogo dos personagens em discurso direto.

4. Na escola e no site, no blog ou em redes sociais da turma ou da escola.

Orientações para a produção

- Como provavelmente a origem do texto do grupo será um causo popular, haverá muitas palavras e expressões usadas na modalidade oral da língua. Assim como ocorreu em alguns dos causos lidos neste capítulo, é possível representar por escrito algumas palavras e expressões usadas pelos personagens ou pelos próprios contadores.
- Você se lembra de palavras e expressões típicas das conversações espontâneas, como eu acho que, aí, né, então, viu, etc.? Elas podem ser usadas no texto, na fala dos personagens, para fazer com que se reconheça do jeito de falar usado em determinadas situações. Para verem exemplos desse tipo de representação, releiam os causos do capítulo que apresentam marcas de oralidade e variantes linguísticas.

220

ANOTAÇÕES

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 220).

Figura 16 – Avaliação – Coleção 1

3. O narrador pode relatar os gestos e as expressões faciais dos personagens. Esse recurso torna a cena mais viva para o leitor. No texto "Aquele animal estranho", por exemplo, o narrador mostra a expressão de um personagem ao ver o motorista sair engatinhando debaixo dos escombros do automóvel destruído. Veja:

– *A lá pucha!* – exclamou então um gaseco, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!

4. Se os personagens tiverem nomes, registrem esses nomes na história; se não tiverem, vocês poderão criá-los de acordo com o ambiente e a situação retratada ou descrita.

5. Não se esqueçam de usar as pontuações de diálogo, caso seja necessário representar a fala dos personagens ou expressar sentimentos.

6. Façam a primeira edição do texto um rascunho.

Avaliação

No grupo, releiam em conjunto o causo redado e observem os itens a seguir:

1. O causo apresenta:

- começo (situação inicial de tranquilidade);
- meio (situação problemática/confito, tentativa de solução e clímax);
- fim (desfecho, desenlace ou conclusão).

2. Vocês usaram no texto palavras com a função de representar a fala ou termos em uma variedade linguística específica, buscando encontrar um modo de registrar as marcas da linguagem oral?

3. Foram uso de sinais de pontuação, como vírgulas, pontos de exclamação e de interrogação, dois-pontos e travessões ou aspas que antecedem a fala dos personagens nos diálogos (discurso direto), entre outros?

4. Usaram pontuação e palavras adequadas para marcar sentimentos ou ações mais contundentes dos personagens?

5. Deram um título ao texto?

Se acharem necessário, solicitem ao professor que avalie se o grupo conseguiu montar o causo de forma adequada, com todas as partes, com clareza e se é preciso alterar algum item.

Reescrita

1. Com base na avaliação do texto, façam as modificações necessárias de modo a torná-lo mais interessante ao público leitor e ouvinte.

2. Se necessário, façam correções na pontuação do texto e na grafia de palavras.

3. Passem o texto a limpo, deixando um espaço para uma posterior ilustração. Distribua o conteúdo na página de modo a garantir harmonia entre texto e imagem.

4. Entreguem-no ao professor e combinem um momento para digitação do texto e, se possível, postagem na internet.

5. Quando o professor devolver o texto, combinem um dia para a roda de contação dos causos.

221

ANOTAÇÕES

221

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 221).

Figura 17 – Contação de causo – Coleção 1

NA TRILHA DA ORALIDADE

Competência geral
3
Habilidades
(EF69LP46) e (EF69LP53)

Etapa 7

Combine com o professor ou instrutor de informática a disponibilização de computadores e programas de edição de vídeo e/ou áudio para a criação de videocast e/ou podcast com os causos contados. Isso será também necessário para a postagem desses arquivos no blog, sites ou redes sociais da escola ou da turma. Caso a equipe gestora e os responsáveis pelos alunos autorizem, esse material, dependendo do tamanho, pode ser compartilhado em aplicativos de mensagens instantâneas.

NA TRILHA DA ORALIDADE

Contação de causo

Agora você e seu grupo serão os contadores do causo que recriaram na seção **Produção de texto**. Combine com o professor a gravação da contação em vídeo ou apenas em áudio para a edição em videocast ou podcast, a fim de posterior postagem no blog, site ou na página de rede social da escola ou da turma. Para o planejamento, preparação e realização da contação, sigam as etapas apresentadas a seguir:



Momento de contação de causos em uma escola.

Orientações

1. Se possível, assistam à apresentação de um contador de histórias ao vivo ou em vídeo. Identifiquem os recursos empregados pelo contador: efeitos sonoros, adereços, figurinos, cenário, se houver (fundo ou objetos que o compõem), desempenho (intonação da voz, expressões faciais, dança, canto, entre outros recursos). Observem também se a linguagem usada foi entendida pelo público, se houve interação com a plateia, situações de humor etc.
2. Com base nos recursos estudados, preparem a apresentação considerando as seguintes orientações:
 - Contar uma história não é fazer uma leitura dramatizada, não é ler o texto em voz alta, nem representar uma peça teatral; é contar a história usando seu estilo pessoal, empregando diferentes recursos para incrementá-la.
 - Para decidir que recursos irão usar na apresentação, selecionem trechos marcantes do causo, que servirão de inspiração para definir as expressões gestuais, as pausas para criar suspense, a modulação de voz para imitar o falar dos personagens. Se possível, utilizem o sotaque e as palavras características da variedade linguística falada por eles.
 - Utilizem os verbos no presente para dar um tom de atualidade aos fatos narrados.
 - Se possível, consigam um aparelho de som para selecionar uma música que sirva de acompanhamento para a apresentação do grupo.
3. Para atrair a atenção da plateia, o contador precisa planejar com antecedência:
 - a memorização da sequência da história;
 - o uso de comentários de humor e interação com o público;
 - se fará uso de algum figurino ou adereço, para providenciá-lo com antecedência.
4. Para preparar a apresentação, os contadores precisam ensaiar várias vezes, ajudados pela observação dos membros do grupo. Ensissem para seus familiares e peça a opinião deles também.
5. É importante que todos do grupo participem da contação.
6. No dia da contação do causo, você e seus colegas precisam combinar com o professor como realizar a gravação em vídeo e/ou em áudio.
7. Depois, conversem com o professor um momento para a edição dos vídeos e/ou áudios em videocast ou podcast e posterior postagem na Internet, com a versão escrita digital do causo.

222

ANOTAÇÕES

222

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 222).

B – IMAGENS DAS PROPOSTAS B1 E B2

Figura 18 – Apresentação da unidade – Coleção 2



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 96-97). Adaptado pelo autor.

Figura 19 – Leitura 1 – Coleção 2

I Leitura 1

[EF67LP28] Ler, de forma autônoma, e compreender [...] levando em conta características dos gêneros [...], [...], lendas [...], indígenas [...], mitos [...], e apresentar avaliação sobre o texto lido [...].

[EF68LP44] Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nestes 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.

- Veja em "Sugestões específicas para as Unidades", nas "Orientações gerais" neste Manual do Professor, propostas para promover a adesão a práticas de leitura que contribuam para a formação literária dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de aumentar seu repertório e a capacidade de desenvolver critérios de escolha e preferência por autor ou gênero, permitindo-lhes a fruição, o compartilhamento de impressões e a apreciação da leitura feita.
- Sobre a caracterização de lenda e mito, indicamos a leitura de CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2000, vol. 5.

Antes de ler

Atividade 2

- Sugermos que peça aos alunos. Aqui se trata apenas de levantamento de conhecimentos prévios. Esse assunto será estudado posteriormente.

Leitura

- Peça aos alunos que, inicialmente, realizem uma leitura global do texto até o final, verificando se há palavras ou expressões que desconhecem. Reserve alguns minutos da aula para que procurem essas palavras em um dicionário. Em seguida, proponha novamente a leitura do texto.

Leitura 1

Tudo começa no Brasil

Antes de ler

1. Você provavelmente conhece algumas lendas. Você se lembra de alguma em especial? Se sim, qual é e de que trata? *Resposta pessoal.*
2. Se tivesse de explicar a alguém o que é uma lenda, o que você diria? *Resposta pessoal.*
3. Você conhece ou já leu algum texto que fale sobre a origem do ser humano, de um animal, de uma planta? Se conhecer, conte para os colegas. *Resposta pessoal.*

O texto a seguir é uma lenda do povo indígena Bororo, que vive no leste de Mato Grosso. Foi Clárcio Lispector, uma das mais importantes escritoras brasileiras, quem escreveu esta versão da história. Leia-a para conhecer um pouco da cultura desse povo.

Durante a leitura do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Como nasceram as estrelas

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas piscando. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro — e bem escuro estava esse céu. Um segredo. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E atirava: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todo o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfiaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores rebrilhavam verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca. Quando satam de debaixo das copas encontravam o calor, bebiam no reino das águas dos riachos bulçosos. Mas sempre procurando milho porque a fonte era daquelas que as faziam comer folhas de árvores. Mas só encontravam espigazinhas murchas e sem graça.

— Vamos voltar e trazer conosco uns curumins. (Aísim chamavam os índios as crianças.) Curumins dá sorte.

98 *Atividade 1*

Vocabulário

negro: escuridão densa.

singelo: simples, sem apanagem.

taba: aldeia indígena.

bulçoso: que se move sem parar, agitado.

viçoso: que cresce e se desenvolve com vigor, com robustez.

calibê: beija-flor.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 98)

Figura 20 – Leitura 1 – conclusão do texto – Coleção 2

E deu mesmo. Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinho em frente e rama clara da floresta - eis um milharal viçoso crescendo alto. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espóga. Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mãos voltando à taba e pedindo à avó que lhes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumins se encheram de bolo que logo se acabou. Só então tiveram medo das mãos que reclamariam por eles comerem tanto. Podiam esconder numa caverna a avó e o papagaio porque os dois contariam tudo. Mas - e se as mães dessem falta da avó e do papagaio tagarela? Ai então chamaram os colibris para que amarrassem um cipó no topo do céu. Quando as índias voltaram ficaram assustadas vendo os filhotes subindo pelo ar. Resolveram, essas mãos nervosas, subir atrás dos meninos e cortar o cipó embaixo deles.

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mãos caíram no chão, transformando-se em onças. Quanto aos curumins, como já não podiam voltar para a terra, ficaram no céu até hoje, transformados em gondas estrelas brilhantes. Mas, quanto a mim, tenho a lhes dizer que as estrelas são mais do que curumins. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, "sempre" não acaba nunca.

LISPECTOR, Clarice. Como nascem as estrelas. São histórias brasileiras. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1983, p. 6-8.



Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, mas veio para o Brasil ainda criança, com a família. Morou em Maceió, em Recife e no Rio de Janeiro. Formada em Direito, escreveu contos e romances, sendo considerada uma das mais importantes escritoras brasileiras. Entre seus livros de contos estão *Laços de família* e *A descoberta do mundo*, entre seus romances, *A hora da estrela* e *A Paixão segundo G.H.*

Unidade 1 99

Figura 21 – Exploração do texto – Coleção 2

I Exploração do texto

[EF69LP47] Analisar, em textos narrativos, ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos estilísticos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escala lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, [...] das variedades linguísticas [...] empregadas, identificando o enredo e o foco narrativo percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físicos [...] e dos tempos cronológico [...], das diferentes vozes no texto [do narrador, de personagens em discurso direto [...]], do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Atividade 2

- Se achar pertinente, explique aos alunos que a solução do conflito nem sempre é favorável aos interesses dos personagens. Trata-se de um desfecho que faz com que se retorne a uma estabilidade, não necessariamente positiva.

Exploração do texto ✱ Não escreva no livro!

- Além da origem das estrelas, a lenda explica ainda a origem de outros seres. Que seres são esses? *As onças, que são as mães dos curumins.*
- Assim como os contos, as histórias em quadrinhos e as fábulas, as lendas são narrativas e têm a seguinte estrutura.

Situação inicial

Apresentação da situação dos personagens antes de surgir a complicação.

Complicação

Algo acontece e modifica a situação inicial, desencadeando uma série de ações.

Desenvolvimento (ação)

Sequência de ações dos personagens.

Climax

Ponto de tensão máxima da narrativa.

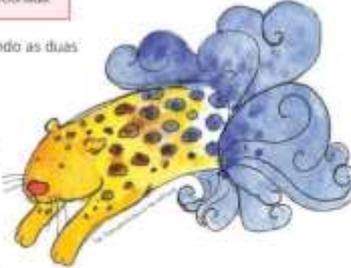
Desfecho

A complicação é solucionada.

Identifique esses momentos na narrativa lida, relacionando as duas colunas a seguir no caderno.

- Situação inicial
- Complicação
- Ações
- Climax
- Desfecho

- As mulheres chamam os curumins para que as ajudem a encontrar milho. Elas encontram um milharal viçoso, pegam muitas espigas, pedem à avó que lhes faça um bolo e o comem todo. Por isso, ficam com medo das mães.
- Os curumins começam a subir por uma corda amarrada no topo do céu; as mães vão atrás deles.
- As mulheres resolvem buscar milho para moer.
- As mães viram onças e os curumins, estrelas.
- À noite, o céu era completamente escuro. Os homens caçavam, pesavam, guerreavam; as mulheres cuidavam do preparo da comida.



a-V, b-III, c-I, d-II, e-IV

100 Unidade 3

Figura 22 – Exploração do texto II – Coleção 2

3. Uma narrativa desenvolve-se por meio de fatos ou ações que dão origem a outros fatos ou ações. Observe.

Causa

Falta milho na aldeia.

Consequência

As mulheres entram na mata à procura de espigas.

Anote no caderno as consequências de cada fato mencionado a seguir.

- As mulheres acham que os curumins dão sorte. Elas vão buscar os curumins para ajudá-las a encontrar milho.
- Os curumins encontram muitas espigas. As mães e os curumins colhem muitas espigas.
- Os curumins voltam para a taba e pedem à avó que faça um bolo com as espigas. Eles comem todo o bolo.
- Os curumins sentem medo das mães. Eles resolvem subir por um cipó amarrado ao cipó.
- As mães sobem atrás dos filhos e cortam o cipó. Os curumins não podem mais descer e ficam presos. As mães ficam ansiosas.

4. Uma característica das lendas é que nelas podem acontecer fatos imaginários, não possíveis na vida real. Em "Como nasceram as estrelas", os elementos mágicos aparecem em qual parte: situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax ou desfecho?

As **lendas** apresentam uma explicação mágica para a origem de um fenômeno da natureza, de um animal, de uma planta, de um povo, de uma cidade, etc.

5. Releia este trecho:

Aconteceu uma coisa que só acontece quando a gente acredita: as mães caíram no chão, transformando-se em onças.

- O narrador encara o fato de as mães se transformarem em onças ao cair no chão como um acontecimento real? Explique.
- Identifique, no texto, outro acontecimento que também "só acontece quando a gente acredita". Justifique sua escolha.
- Quais são os elementos do mundo real que revelam, nessa lenda, o modo de vida e a cultura do povo que a conta, os Bororo?

6. Ao serem transformados em estrelas, os curumins foram castigados ou premiados? Explique sua resposta. Fazem castigos, não comem muito do milho que os deixamos à disposição de todo o grupo.

7. Releia os dois primeiros parágrafos da lenda e responda: O leitor tem informações exatas e detalhadas da época em que aconteceu essa história? Justifique. Não. A única menção ao tempo é a referência a um mês de janeiro de um tempo antigo ("antes") indeterminado.

As lendas se passam em um tempo antigo não especificado. Fazem parte das tradições do povo que as criou e que as transmitiu oralmente de geração em geração, às vezes sofrendo modificações ao longo dos tempos. Por isso, dizemos que as lendas têm autoria desconhecida.

4. Aparecem no clima do cipó amarrado um cipó no lugar do cipó e os curumins se as mães sobem por eles e no desfecho as mulheres se transformam em onças e as crianças, em estrelas.

5. a) Não, o narrador considera esse fato algo imaginário, fora da realidade, algo que não poderia acontecer na vida real. É por isso que anuncia esse fato dizendo que "Aconteceu como coisa que só acontece quando a gente acredita".

Não detendo ler

Literatura oral para a infância e a juventude, de Henriqueta Loboa, Petrópolis, Contraponto, lendas, fábulas e mitos brasileiros recolhidos pela poetisa mineira, modernista, Henriqueta Loboa (1901-1983).

6. a) Espera-se que os alunos mencionem um dos seguintes acontecimentos mágicos: os curumins pedem a colheita que amarram um cipó no topo do cipó e começam a subir por ele; as mães também sobem pelo cipó amarrado ao cipó.

6. a) As mulheres fazem o trabalho da casa e saem para procurar comida; os homens caçam, pescam, guardam, tocam as pessoas da tribo vivem em tabas e dormem em rede, etc.

Unidade 3 101

MATERIAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3 101

Atividade 3

- Peça aos alunos que escrevam apenas uma consequência (a consequência mediata) de cada fato mencionado.

Atividade 6

- Se achar pertinente, leia para os alunos o final de outra versão da lenda, em que a ideia de castigo fica mais clara. Sugrimos o texto disponível em: <http://www.terra.com.br/folclore/F31-estrela.html> (acesso em: 3 jul. 2018).

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 101)

Figura 23 – Recursos expressivos I – Coleção 2

I Exploração do texto

Atividade 8, item c

- Relembre que Clarice Lispector apenas recitou a lenda e depois a recontou a seu modo.

Atividade 8, item d

- A afirmação não está correta, como se pôde ver na lenda: os curumins se transformaram em estrelas e as mães, em onças, coisas que não poderiam acontecer na realidade.

Atividade 8, item e

- A afirmação não está correta, pois o narrador não participa dos fatos, ele apenas conta a história e passa adiante os saberes de determinado povo.

I Recursos expressivos

Atividade 4

- Nesta atividade, temos como objetivo levar os alunos a observar, em texto narrativo ficcional, o uso de palavras e expressões que indicam marcas de espaço e tempo.

Atividade 4, item b

- Como se trata de uma narrativa, a sequência dos fatos, ao progredir, requer o uso de articuladores de tempo e espaço. Não há necessidade de utilizar o conceito de forma sistematizada, basta que os alunos identifiquem as circunstâncias. O estudo do advérbio e locução adverbial será feito na Unidade 5.

8. Quais das características a seguir estão presentes na lenda que lemos nesta Unidade? Anote, no caderno, as afirmações que considerar adequadas para obter uma caracterização desse gênero textual.

- Nas lendas, aparecem ensinamentos morais: comportamentos considerados impróprios ao convívio são punidos.
- Nesse gênero textual, há uma explicação mágica para a origem de fenômenos da natureza, de animais ou plantas, de fatos acontecidos com pessoas ou povos.
- As lendas fazem parte da tradição oral e vêm sendo contadas ao longo do tempo, de geração em geração.
- As lendas apresentam um final realista, sem nenhum acontecimento imaginário ou extraordinário.
- O narrador da lenda participa dos fatos e os transmite para outras gerações.
- Nas lendas, misturam-se fatos e acontecimentos imaginados pelo povo que as criou. **a. b. c. f**

Recursos expressivos

1. Leia este fragmento de “Como nasceram as estrelas”.

Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca.

Metáforas são comparações abreviadas, isto é, comparações em que termos como **tal qual**, **como**, **que nem** e **assim como** não aparecem, pois ficam subentendidos.

- Qual é a metáfora empregada nesse fragmento?
Estrelas são os olhos de Deus.
- Análise os dois elementos comparados nessa metáfora. O que eles têm em comum?
Os elementos comparados são as estrelas e os olhos de Deus. Personificação. As estrelas estão sempre brilhando no céu, como se fossem olhos abertos e vigilantes voltados para a Terra.

2. Leia este outro trecho da mesma lenda.

Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro – e bem escuro estava esse céu.

- Que efeito de sentido a repetição das palavras **céu** e **escuro** produz?
Ênfase e ênfase que envolve o mundo.
- Além disso, que efeito a palavra **bem** (um advérbio) acrescenta à frase?
Ênfase ainda mais a escuridão, indicanda intermitente.

3. Observe os substantivos e adjetivos destacados a seguir.

Enfurnaram-se nas matas, sob um **gostoso sol amarelo**. As **árvores** rebulhavam **verdes** e embaixo delas havia **sombra** e **água fresca**. Quando saíam de debaixo das copas encontravam o calor, **bebiham** no reino das águas dos riachos **bulçosos**.

- Qual é a importância dessa descrição para o leitor?
A descrição permite ao leitor imaginar o local, pois o trecho acrescenta detalhes da cena.
- Qual é a função dos substantivos e adjetivos empregados no contexto desse trecho?
Ajudam a definir e explicar como são os elementos físicos, objetos, ambientes descritos no texto do narrador.

4. Em textos narrativos, é muito frequente a presença de advérbios e locuções adverbiais. Observe estes exemplos que aparecem na lenda.

sempre, antes, depois, de noite, no mês de janeiro, uma vez, logo, nunca	nas tabas, no céu, nas matas, embaixo delas, debaixo das copas, no reino das águas, numa clareira da floresta, numa caverna, no topo do céu, no chão
--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Que função esses advérbios e locuções têm no texto da lenda?
Marcam o tempo e o espaço em que acontece a história.
- Por que seu uso é especialmente importante em textos narrativos?
Expõem em que os alunos perceberão que advérbios e expressões como esses advérbios e locuções adverbiais guiam o leitor no desenvolvimento da narrativa, indicando as circunstâncias (local, tempo e espaço) em que acontecem os fatos ou as ações.

102 Unidade 3

102 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 102)

Figura 24 – Recursos expressivos II – Coleção 2

5. Leia o fragmento a seguir.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfumaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo. As árvores retinham verdes e embaixo delas havia sombra e água fresca.

a) Observe as formas verbais utilizadas no primeiro parágrafo. Que tempo verbal predomina? Por que ocorre essa escolha? Presente imperfeito do indicativo. As formas verbais são utilizadas para expressar fatos que acontecem habitualmente no momento do passado de que trata a lenda.

b) No segundo parágrafo, mesclam-se dois tempos do passado. Quais são e o que indicam esses usos? Presentes perfeito e imperfeito do indicativo. Presente perfeito: **notaram, fizeram, enfumaram** etc. evita ações concluídas em um momento passado. Presente imperfeito: **faltava, retinham** etc. evita ações que duram no passado.

6. Leia o início da lenda propriamente dita.

Era uma vez, no mês de janeiro, muitos índios.

a) A expressão destacada é comum em que gênero textual?
Contos de fadas, que podem ser narrados tanto realmente como por escrito.

b) Essa expressão remete a um mundo real ou imaginário? Com que intenção os narradores a utilizam?
A um mundo imaginário. "Era uma vez" é a expressão utilizada para introduzir uma narrativa apelando para o leitor ou leitor que a história que se vai contar aconteceu em um tempo passado.

7. Observe o parágrafo a seguir.

Pois é, todo mundo pensa que sempre houve no mundo estrelas piscando. Mas é erro. Antes os índios olhavam de noite para o céu escuro – e bem escuro estava esse céu. Um negro. Vou contar a história singela do nascimento das estrelas.

Em que situações costumamos empregar a expressão destacada? Sugestão: Em uma conversa, em resposta ao que disse outra pessoa, em geral de forma descontraída.

8. Leia.

Uma vez elas notaram que faltava milho no cesto para moer. Que fizeram as valentes mulheres? O seguinte: sem medo enfumaram-se nas matas, sob um gostoso sol amarelo.

Nesse fragmento há uma expressão que relaciona o que foi dito anteriormente a uma explicação que ainda será feita. Que expressão é essa? "O seguinte".

9. Em alguns momentos da lenda que estamos analisando, há a presença de outras vozes no texto. Veja como isso acontece quando o narrador as reproduz.

a) Presença de vozes anônimas, que vêm do senso comum, de saberes tradicionais:

E, como se sabe, sempre não acaba nunca.

Encontre, no primeiro parágrafo da lenda, mais uma passagem em que há a reprodução do senso comum. **Tudo mundo** pensa que sempre houve no mundo estrelas piscando.

Atividade 7

- Comente que **pois é** tem muitos usos na fala, dependendo da entonação: há casos em que é indicativo de resignação, em outros, de sarcasmo. Nesse contexto, cria a impressão de que o narrador está em meio a uma conversa com o leitor. No texto da lenda, trata-se de um recurso do narrador para enfatizar a afirmação "Tudo mundo pensa" e, depois, explicar que não é bem assim.

Atividade 9, Item a

- Comente que o narrador inclui na narração saberes, crenças e ditos populares como forma de justificar ou de apoiar o que diz.



Figura 25 – Recursos expressivos III – Coleção 2

I Recursos expressivos

Atividade 9, item b

- Comentando com os alunos que, em geral, usam-se aspas depois dos dois pontos quando a voz de um personagem é transcrita na mesma frase, isso não acontece no texto de Clarice Lispector porque essa escritora tem uma forma particular de trabalhar a linguagem. No caso, a ausência das aspas torna o trecho mais fluido e mais próximo do leitor.

Atividade 11, item a

- É possível que os alunos respondam que é a autora, Clarice Lispector. Explique que ela é a autora do texto, uma pessoa real, já o narrador é uma entidade que faz parte do mundo da narrativa.

Atividade 11, item b

- É importante os alunos notarem que o último parágrafo contém uma intervenção do narrador na lenda indígena, uma opinião dele, o que torna o texto poético, literário.
- Se houver interesse em saber mais sobre o povo Bororo, acesse com os alunos o site Povos Indígenas no Brasil, em sua página disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo/print>> (acesso em: 25 jul. 2018), onde é possível encontrar informações sobre o local onde vivem, quantos são, quais são suas tradições, etc.

Atividade 12, item c

- Comentando que, na tradição oral, o narrador nas lendas e mitos confunde-se quase sempre com a figura do “contador de histórias” que, em si, não participa ou participou das histórias, mas narra como se viu de seus antepassados. No caso, o narrador em 3ª pessoa não participante da história é onisciente, pois conhece os pensamentos, sentimentos e ações das personagens da história.

Manoelito de maricó

Doze lendas brasileiras, de Clarice Lispector, Luz da Cidade.

Esse audiolivro traz lendas brasileiras contadas por Clarice Lispector na interpretação do duze atores, entre os quais estão Camilla Pitanga e Luana Pinardi.

Em sua origem, as lendas eram histórias contadas oralmente, principalmente para as crianças. Por isso, quando são narradas por escrito, costumam ter linguagem próxima da linguagem oral informal.

TI. b) Ao dizer que as estrelas são “mais do que curumim”, o narrador dá a entender que elas, além de representarem para ele algo mais abstrato, são “os olhos de Deus”.

Manoelito de maricó

Ylla e o fogo, de Caetano Cur, Brasil: Asacine, 2004. 5 min. Animação baseada em lenda indígena na qual se conta a história de um jovem guerreiro que não gosta de carne crua. Disponível em: <<https://vimeo.com/143864910>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

b) Presença da voz de personagens:

— Vamos voltar e trazer conosco uns curumim. (Assim chamavam os índios as crianças.) Curumim dá sorte. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga.

- Essas duas falas de personagens são introduzidas da mesma maneira no texto? *Resposta:* a primeira é indicada por meio de travessão, e a outra, por meio de um verbo de enunciação e de dois pontos. Ambas estão em discurso direto.

10. Em alguns momentos, o narrador dialoga com o leitor; às vezes, diretamente, às vezes, antecipando perguntas que o leitor poderia se fazer. Selecione na lenda e anote, no caderno, duas passagens em que isso acontece. *Resposta:* “Mas, quanto a mim, tenho a **libes** dizer que as estrelas são mais do que curumim.”; “Mas – e se as mães dissem para ela avó e do papagaio tagarela?”

11. Leia o final do texto de Clarice Lispector.

Mas, quanto a mim, tenho a libes dizer que as estrelas são mais do que curumim. Estrelas são os olhos de Deus vigiando para que corra tudo bem. Para sempre. E, como se sabe, “sempre” não acaba nunca.

a) Quem, nesse trecho, afirma que as estrelas são “mais do que curumim”? *Resposta:* O narrador.

b) Você diria que o narrador concorda com a explicação dos Bororo para o surgimento das estrelas? Explique.

12. Leia o trecho a seguir prestando especial atenção ao foco narrativo:

Os garotos pareciam adivinhar as coisas: foram retinbo em frente [...]. As índias maravilhadas disseram: toca a colher tanta espiga. Mas os garotinhos também colheram muitas e fugiram das mães voltando à taba e pedindo à avó que libes fizesse um bolo de milho. A avó assim fez e os curumim se encheram de bolo que logo se acabou.

a) O narrador participa dos acontecimentos narrados como um dos personagens? *Resposta:* Não.

b) Observe as formas verbais destacadas e responda: Em que pessoa do discurso elas estão? Na 3ª pessoa do plural.

c) Relacione essas formas verbais ao tipo de narrador do texto.

Resposta: Espera-se que os alunos reconheçam que a conjugação em 3ª pessoa marca o narrador não participante, isto é, o narrador que não é personagem da trama.

Para lembrar	
Lenda	
Intenção principal	Explicar a origem de fenômenos da natureza, de animais, plantas, cidades, costumes, etc.
Organização	Texto escrito na 3ª pessoa. Tempo remoto e indeterminado. Personagens que sofrem transformações.
	Não é possível determinar a autoria da lenda, pois trata-se de criação coletiva de um povo. Mistura acontecimentos reais ou possíveis com eventos sobrenaturais, mágicos. Transmite ensinamentos.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 104)

Figura 26 – Oralidade – Coleção 2

3. a) Espere-se que os alunos digam que sim. Apesar de haver muitos povos com costumes distintos, pode-se observar que a divisão de tarefas entre homens e mulheres permitiu que todos colaborassem para o bem-estar das pessoas da aldeia: os homens, por exemplo, encarregando-se de prover a alimentação do grupo, as mulheres responsáveis por se ocuparem pelo preparo dos alimentos.

Oralidade ▶ **Atividade de livro**

Roda de conversa

Vamos participar de uma roda de conversa sobre a divisão de trabalho entre homens e mulheres, tomando como ponto de partida o que vimos na leitura da lenda? Para isso, o professor vai propor uma pesquisa.

Você já teve a oportunidade de trabalhar com a prática de pesquisar, selecionar informações e apresentar conclusões em momentos anteriores. Vamos continuar nesse caminho?

- No dia combinado, forme uma roda de conversa com os colegas para refletir sobre as questões a seguir.
- Um colega de sala pode ser escolhido para ler o início da lenda e a questão proposta para a turma. Em seguida, com os demais colegas, reflita e compartilhe suas opiniões.

Éra uma vez, no mês de janeiro, muitos índios. E ativos: caçavam, pescavam, guerreavam. Mas nas tabas não faziam coisa alguma: deitavam-se nas redes e dormiam roncando. E a comida? Só as mulheres cuidavam do preparo dela para terem todos o que comer.

É comum, entre os povos indígenas pesquisados, que existam atividades feitas somente pelas mulheres e outras, somente pelos homens?
- Partindo dos dados que o grupo obteve, reflita sobre as questões a seguir.
 - De acordo com as pesquisas, de que forma a divisão de atividades entre homens e mulheres organiza a vida nas tabas?
 - Você considera as atividades feitas por cada um dos gêneros (feminino ou masculino) complementares umas às outras? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*
 - Você encontrou exemplo de tarefas mais desgastantes, mais penosas, mais essenciais que outras? Quais, por exemplo? A quem eram destinadas? *Resposta pessoal.*
 - Em sua cidade ou na comunidade onde vive, você tem conhecimento de divisão de tarefas específicas entre homens e mulheres? Se sim, qual a sua opinião sobre essa divisão? *Resposta pessoal.*
- Análise a questão de outro ângulo.
 - Em sua casa, existe divisão de tarefas? Se sim, como ela é definida? *Resposta pessoal.*
 - Como isso ocorre na maioria dos casos relatados na roda? *Resposta pessoal.*
- Converse com os colegas: Na opinião da turma, que critérios devem orientar a divisão de tarefas domésticas? Justifique seus pontos de vista. *Resposta pessoal. Entre outras respostas, os alunos poderão sugerir que a divisão de tarefas pode se dar pela capacidade individual, pelo preparo, pela disponibilidade, etc.*

Lembre-se!

- É importante falar, mas também é muito importante ouvir.
- Cada um dos participantes do grupo deve esperar a vez de expor seu ponto de vista.
- Respeite o colega que estiver falando, sem interrompê-lo, para depois se manifestar.
- Não se alongue demais na fala, é importante que todos possam participar.

1. Espere-se que os alunos cheguem à conclusão de que há muitos povos com usos e costumes diferentes. Portanto, não é possível uma resposta única para esse questionário.

Não deixe de ler

Mito da criação de Zuleika de Almeida Prado, Callys.

O livro fala sobre o mito da criação do mundo pelos maias, uma civilização já extinta, que habitava a região que hoje corresponde ao sul do México e países da América Central: Guatemala, El Salvador, Belize e Honduras.

Não deixe de acessar

Miriam – Povos indígenas no Brasil

Site em que se pode acessar diversos mitos, sobretudo indígenas. Você verá como um mesmo tema pode dar origem a diferentes narrativas. Disponível em: <<https://miriam.org/tema/mitos/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

2. Combine com eles uma data para a realização da roda, quando deverão ter em mãos os resultados das buscas. Explique que devem anotar informações mais significativas e organizá-las de modo a facilitar a troca na roda.

Estas atividades têm como objetivo levar os alunos a refletir sobre preconceitos e discriminação e o respeito à diversidade de gênero, desenvolvendo competências socioemocionais como a consciência social e habilidade de relacionamento, bem como a de se comunicar com clareza, ouvir e cooperar com o grupo.

Peça aos alunos que se organizem em uma roda para que possam olhar uns para os outros durante a exposição dos resultados. Sugerimos que marque um tempo para a realização da atividade.

É importante que os alunos observem, a partir de suas respostas, que não há uma única cultura indígena, mas diversos povos, com costumes e crenças muito diferentes entre si. Essa visão equivocada transparece quando se acredita que os indígenas moram todos no mesmo tipo de habitação, comunicam-se usando a mesma língua, etc.

Para encerrar a atividade, sugerimos que faça uma avaliação coletiva, observando se os alunos valorizam igualmente o trabalho realizado por homens e mulheres e compreendem que não há trabalhos essencialmente femininos ou masculinos, sem manifestar preconceitos e desenvolvendo a habilidade de refletir e compreender normas éticas e sociais.

Atividade 2

Avalie as justificativas apresentadas pelos alunos com base nas informações específicas dos povos indígenas pesquisados.

Oralidade

[EF67LP20] Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

[EF68LP25] Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.

Planeje a realização da roda de conversa antecipadamente. (Lida os alunos em grupos e assinala um povo indígena para cada grupo. No site Povos Indígenas no Brasil [disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>, acesso em: 25 jul. 2018], do Instituto Socioambiental, há informações detalhadas sobre os povos indígenas brasileiros. Escolha aqueles que apresentem informações sobre a divisão do trabalho entre homens e mulheres e proponha aos alunos que, se possível, consultem o site, além de livros e revistas e/ou os professores de História e Geografia.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 105)

Figura 27 – Do texto para o cotidiano – Coleção 2

Do texto para o cotidiano

[EXEMPLO] Diferenciais liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

- Explique aos alunos que o livro *O ladrão de raios* foi escrito pelo estadunidense Rick Riordan (1964) em 2005. É nele que se baseia o filme indicado na box “Não deixe de ver”.
- A seu critério, as atividades desta seção podem ser realizadas em duplas.
- A respeito de Cronos e Kairós, personagens da mitologia grega relacionados ao tempo, sugerimos a leitura do artigo “Kairós e Chronos: origem, significado e uso”, de Paulo Cordeiro Arantes, disponível em <http://revistapandorabrasil.com/revista_gandra/kronos_kairós_69/paulo.pdf> (acesso em: 4 jul. 2018).
- Para mais informações sobre a influência das personagens da mitologia na atualidade, sugerimos a leitura de “Heróis de ontem, heróis de hoje, heróis de amanhã”, texto disponível em <<http://obviousmag.org/archives/2012/03/herois-de-ontem-herois-de-hoje-herois-de-amanha.html>> (acesso em: 25 jul. 2018).
- Leia um texto complementar a respeito de Procusto em “Sugestões específicas para as Unidades”, nas “Orientações Gerais” neste Manual do Professor.

Atividade 1, Item a

- Dirija os alunos. Espere-se que reconheçam que o mito de Procusto pode ser utilizado como metáfora para a intolerância humana diante da diferença: Procusto usa violência para tornar iguais aqueles que lhe são diferentes. Configura uma visão de mundo de pessoas que só aceitam o que é igual a si e a suas próprias ideias ou crenças, desrespeitando a diversidade e a individualidade.

Do texto para o cotidiano Não escreva no livro!

Os valores nos mitos

Mitos, como as lendas, também são narrativas orais que fazem parte da vida humana desde sua origem, e persistem em nosso cotidiano e imaginação na forma de livros, filmes, séries televisivas, jogos eletrônicos, HQs, etc.

Em *O ladrão de raios*, romance juvenil que mescla mitologia grega com aventuras no século XXI, há um momento em que o garoto Percy Jackson, o protagonista, está respondendo as perguntas de seu professor sobre mitologia grega quando ouve uma colega dizer:

[...]

— Como se fossemos usar isso na vida real. Como se fossemos falar em nossas entrevistas de emprego: “Por favor explique por que Cronos comeu seus filhos.”

[...]

RORDAN, RICK. *O ladrão de raios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bestbooks, 2009. p. 14. *O livro de Percy Jackson e Os Olimpianos*.

Mitos são histórias sagradas criadas por um povo e contadas oralmente de geração em geração. Eles buscam explicar fatos e fenômenos naturais, como o surgimento do mundo e a existência dos seres vivos, e têm como personagens divindades dotadas de poderes extraordinários, superiores aos dos humanos, que atuam interferindo na origem e no destino da humanidade. Povos de diferentes origens e de diferentes regiões do mundo possuem mitos de criação.

Será que as diferentes visões de mundo expressas em lendas e mitos são importantes em nossa vida do dia a dia? Para responder a essa pergunta, conheça antes um pouco do mito grego do gigante Procusto.

[...]

Procusto, segundo a mitologia dos gregos antigos, era um malfeitor que morava numa floresta na região de Eléusis (península da Ática, Grécia). Ele tinha mandado fazer uma cama que tinha exatamente as medidas do seu próprio corpo, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, Procusto amarrava a naquela cama. Se a pessoa fosse maior do que a cama, ele simplesmente cortava fora o que sobrava. Se fosse menor, ele a empilhava e esticava até caber naquela medida.

[...]

RODRIGUES, André. Procusto e as medidas do corpo humano. *2010*. Disponível em: <www.livrosdidáticos.org/artigos/procusto-e-as-medidas-do-corpo-humano/>. Acesso em: 8 jun. 2018.

1. Nesse trecho, Procusto, usando a força, fazia pessoas das mais diferentes medidas caberem na mesma cama. A intolerância diante da diferença e o uso da força física ou intelectual para impor ideias e padrões de comportamento ainda continuam presentes em nosso dia a dia.

a) Quais das afirmações a seguir registram comportamentos do nosso cotidiano que se assemelham à atitude do personagem Procusto? Registre-as no caderno.

106 Manual do Professor – Unidade 3

106 Unidade 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 106)

Figura 28 – Cultura digital: pense na prática – Coleção 2

I. Impor aos outros nossa forma de falar, como se fosse a única válida.
 II. Controlar a vida das outras pessoas para que elas façam o que nós achamos certo.
 III. Respeitar os diferentes jeitos de falar, de se vestir e de se comportar das pessoas.
 IV. Não tolerar as pessoas que agem e pensam diferentemente de nós.
 V. Considerar e refletir sobre ideias opostas às nossas. I, II, IV

b) Você concorda com as atitudes descritas nas afirmações que registrou no item a)? Se não concorda, reescreva-as de acordo com o que acredita.

2. Como você viu, um texto da Antiguidade continua provocando reflexões na atualidade. Levando isso em conta, o que você diria à colega de Perry Jackson sobre o papel das lendas e dos mitos em nosso cotidiano?
Resposta pessoal.

1 b) Espere-se que os alunos digam que não concordam com os comportamentos que descrevem uma postura intolerante diante da diferença. Sugestões:
 I. Respeitar as diferentes formas de falar e evitar o preconceito linguístico.
 II. Respeitar o modo de vida de diferentes pessoas, bem como a diversidade social e cultural das diversas comunidades.
 IV. Tolerar a diferença e considerar as opiniões diferentes para enriquecer nossa visão do mundo.

Do texto para o cotidiano

Atividade 2

- Incentive o turma a expressar suas opiniões. Lendas e mitos são uma forma não científica de compreender o mundo e simbolizam sentimentos e comportamentos humanos, fraquezas e virtudes. Dessa forma, esses textos nos ensinam sobre a condição humana e podem nos dar referências para enfrentar situações do dia a dia.

Cultura digital – Pense nessa prática!

[EF67LP20] Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

[EF67LP23] Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas [...].

[EF69LP01] Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso [...].

[EF69LP25] Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão [...], respeitando as opiniões contrárias [...], e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de citem-se as propostas claras e justificadas.

- Veja, nas “Orientações gerais” neste Manual do Professor, propostas de encaminhamento para o trabalho com esta seção.

Cultura digital – Pense nessa prática!

A intolerância nas redes

Na seção anterior, conversamos sobre o comportamento de um personagem da Antiguidade e refletimos à respeito de atitudes cotidianas que ainda hoje poderiam ser comparadas a tal comportamento, caracterizado por força e intolerância. É possível, inclusive, afirmar que essas características estão presentes não apenas nas situações presenciais, mas também na internet.

Muitos usuários fazem uso agressivo da palavra nas redes, atacando pessoas que têm opiniões e/ou posicionamentos contrários aos deles. Essa prática acaba proferindo um tipo de discurso marcado pela violência. Converse com o professor e os colegas a respeito disso, levando em conta as atividades a seguir.

1. Procure na internet o sentido de uma expressão bastante frequente nos dias de hoje: discurso de ódio. Com base nos resultados de sua busca, explique o que entendeu com essa expressão.

2. Que práticas ou comportamentos dos usuários nas redes permitem que o discurso de ódio seja disseminado?
Espere-se que os alunos identifiquem que fazer postagens agressivas, além de compartilhar conteúdos ofensivos e demais posturas são práticas que permitem a proliferação do discurso de ódio na internet.

3. Para você, quando um conteúdo deixa de ser a livre opinião de alguém e passa a ser puramente um ataque ou uma ofensa? Justifique.
Resposta pessoal.

4. Estabeleça uma relação entre a expressão **discurso de ódio** e o mito de Procusto. Compartilhe com os colegas.
Resposta pessoal.

1. Espere-se que os alunos percebam que a expressão **discurso de ódio** é empregada para se referir a discursos de indivíduos ou grupos que promovem discriminação, hostilidade e violência contra outros indivíduos ou grupos em virtude de características como gênero, etnia, orientação sexual, religião, condição física, classe social, entre outras.

Gratidão 3 107

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3 107

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 107)

Figura 29 – Escuta atenta – Coleção 2

Atividade de escuta  Não escreva no livro

Escuta atenta

Agora, que tal realizarmos uma atividade de escuta?

Antes de mais nada, é importante reconhecer que ouvir não é o mesmo que escutar. A escuta requer atenção ao que se está ouvindo a fim de compreender bem o que está sendo dito.

Isso vale em inúmeras situações, mas, neste momento, vamos nos concentrar em situações em que é preciso obter e registrar informações, responder a indagações ou emitir uma opinião (por exemplo, em um debate).

O professor vai apresentar um vídeo à turma. Assista com atenção, ouça os comentários dos youtubers e responda às questões a seguir. Fique atento, pois você deverá recuperar informações e apresentar conclusões de acordo com as observações feitas.

1. Como são os youtubers que apresentam o programa?
2. Como eles agem durante a apresentação?
3. Em relação ao volume e ao tom de voz, avalie-os respondendo aos itens abaixo.
 - a) Eles falaram muito baixo?
 - b) Eles falaram muito alto?
 - c) Eles utilizaram um tom de voz normal?
 - d) Eles soaram monótonos?
 - e) Eles soaram amigáveis?
4. Como é a linguagem utilizada no vídeo? É adequada ao assunto e ao público?
5. Que recursos visuais são utilizados para compor o vídeo?
6. Observe a imagem abaixo. Alguns dos super-heróis retratados foram mencionados no vídeo. Quais deles você conhece? De quais você mais gosta? Por quê? Compartilhe suas respostas com a turma. *Resposta pessoal*

Ilustração de super-heróis da Marvel.

Youtuber é uma pessoa que cria vídeos sobre diferentes assuntos e posta as produções em um canal que hospeda esse tipo de trabalho.

1. **Proximiidade:** São jovens, descontraídos, bem-humorados e bem informados sobre o tema.
2. **Proximiidade:** Messem bastante as mãos, olham para a câmera de frente, olham um para o outro, sorriem.
3. **Resposta pessoal:** Espere-se que os alunos avaliem que os youtubers falaram com um tom de voz normal, usando argúcia.
4. **Espera-se** que os alunos respondam que a linguagem é informal e descontraída. É adequada ao assunto (super-heróis e personagens da mitologia e do público jovem que se interessam pelo assunto).
5. **O cenário** em que estão os youtubers tem apelo visual forte, apesar de desconterido. São salas, por exemplo, pintadas, tudo em relação com o universo de que vão falar (super-heróis e personagens da mitologia). Além disso, há inserção de cenas de filmes, de desenhos animados e de trechos de jogos.

- Saber ouvir, sendo atitude responsiva, é uma habilidade importante não só no ambiente escolar, mas também em contextos públicos, já que estabelece e mantém a interação e promove relacionamento social saudável. Veja também proposta de escuta a partir de uma das outras lendas contadas por Cláudia Lispector em "Sugestões específicas para as Unidades", nas "Orientações gerais" neste Manual do Professor.
- Sugerimos que assista com os alunos, em ambiente adequado em sua escola, ao vídeo "Super-heróis", do canal de vídeos Abdução, da editora Aleph (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=de2C4hqv944>, acessado em 06 jun 2018). Destaque sobretudo o trecho que vai de 02:45" a 04:20", que trata dos heróis da mitologia grega.
- Depois de apresentar o vídeo, ouça os alunos e colha suas primeiras impressões. Inicialmente, certifique-se de que compreenderam o assunto; fomente a discussão sobre a diferença entre herói e super-herói e sobre como agiam os heróis míticos e como agem os super-heróis atuais. Em seguida, proponha a realização das atividades. Após a troca entre os alunos, comente que os mitos antigos são uma criação do imaginário popular, enquanto os super-heróis têm criadores conhecidos; os heróis mitológicos enfrentavam os desafios com suas capacidades excepcionais e com a ajuda de seres superiores, enquanto os de hoje, com a força de seus superpoderes.

Atividade de escuta

[EF66LP40] Analisar, em gravações (entre outros, [...]) os elementos paralinguísticos (tais como, tom e volume da voz [...]) – modulação de voz e entonação, [...] para melhor performance apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

[EF66LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como [...], casos de booktubers, [...], dentre outras, tecendo, quando possível, comentários [...] e justificando suas apreciações, [...] dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

UNIDADE 3 109

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 109)

Figura 30 – Produção escrita – Coleção 2

I Produção escrita

[EF69LP53] [...] recontar histórias tanto da tradição oral [...] 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 indicadas tanto pela pontuação [...].

- Coment e que o documentário foi produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e que aborda as concepções astronômicas dos índios Guarani e sua forma particular de ler o céu e interpretar os fenômenos celestes. O objetivo é preservar esse conhecimento, de domínio dos anciãos da tribo, que já começa a ser perdido pelas novas gerações. Caso tenha oportunidade, apresente o documentário aos alunos, acessando o endereço disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=obuflNqAB6c>> [acesso em 25 jul. 2018].
- A produção feita nesta seção também poderá, mais tarde, ser apresentada oralmente no Programa de rádio da turma.

Antes de começar

[EF69LP54] Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cênicos, 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 do figurado da linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros empesado [...].

- Apresente aos alunos o vídeo da primeira parte da animação de A lenda do dia e da noite (duração de 7 minutos) que está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=104c6Jck2wg>> [acesso em: 8 jun. 2018]. Após a apresentação, reúna os alunos em grupos menores para que, juntos, apresentem seus comentários em relação à parte gráfica, à trilha sonora e à locução. Finalize a discussão sobre a importância da adequação e expressividade da locução para captar o interesse dos ouvintes.



Produção escrita



PRODUÇÃO GUARANI



Não escreva no livro!

Reconto de uma lenda

Os textos da tradição oral há milênios encantam ouvintes de muitas gerações. Todos os povos têm narrativas orais em sua história, sejam elas contos (popular, maravilhoso, de fadas), fábulas, lendas ou mitos.

Veja ao lado a reprodução de uma cena de um documentário que explica como o povo Guarani vê as constelações no céu e enxerga no espaço formas e seres terrestres, imaginando histórias que incorporam às suas próprias histórias e lendas, contadas para crianças e jovens.

Agora chegou a sua vez de recontar por escrito uma lenda de sua escolha. Sua produção fará parte de um livro para os leitores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



Cena do documentário Guaracy Ka'Angaba – O céu Tupi-Guarani. Direção de Lata Velho e Germano Bruno Afonso, 2011.

Antes de começar

Para inspirar-se, conheça uma animação premiada, baseada em uma lenda dos Karajá: "A lenda do dia e da noite". O professor vai apresentar a primeira parte da lenda para que você possa fruir essa apresentação.

Planejando o texto

1. Para começar, pesquise uma lenda para reescrever com suas próprias palavras. Sugerimos que escolha uma história que faça parte da tradição de um povo indígena que habite ou tenha habitado o território que hoje corresponde ao Brasil. Algumas possibilidades: lenda da mandioca, do guaraná, do fogo, do Sol, do urupuru, da vitória-régia... Na seleção, lembre-se das características do gênero lenda que vimos anteriormente.

Atenção!

É importante escolher uma lenda que possa atrair a atenção de seu leitor; isto é, de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2. Leia atentamente a lenda que você selecionou. Depois, identifique no texto cada parte da estrutura da narrativa: situação inicial, complicação, desenvolvimento, climax e desfecho.
3. Anote no caderno:
 - a) o nome dos personagens;
 - b) onde e quando se passa a história;
 - c) como ela começa;
 - d) quais são os acontecimentos principais;
 - e) como a história termina.
4. Pesquise e anote no caderno o nome do povo que criou a lenda.
5. Reescreva o texto utilizando as partes do enredo que anotou no caderno.

110
Unidade 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 110)

Figura 31 – Avaliação e reescrita – Coleção 2

Use uma linguagem adequada ao gênero e aos leitores de seu texto.

- Use vocabulário simples e, quando tiver de empregar vocábulos menos conhecidos ou em outra língua, dê o significado deles entre parênteses ou em um glossário, no final do texto.
- Se houver diálogos, introduza cada fala com um travessão, usando os dois-pontos e, se necessário, empregando verbos como **dizer, falar, perguntar, exclamar**, etc.
- Mantenha a narração na 3ª pessoa (o narrador não participa dos acontecimentos).
- Use adjetivos para caracterizar o cenário e os personagens.
- Lembre-se de marcar o tempo com advérbios ou locuções adverbiais que indiquem temporalidade (**antes, depois, de manhã, à noite, no dia seguinte**, etc.).
- Faça o mesmo em relação ao **espaço** (**embaixo, ao lado, longe, perto, sobre**, etc.).
- Escreva o título da lenda.

Avaliação e reescrita

1. Peça a um colega que leia seu texto e avalie os pontos apresentados a seguir.
 - a) A lenda selecionada pode interessar ao público a que se destina?
 - b) Foram usados vocábulos simples, de fácil entendimento?
 - c) Foi necessário apresentar o significado de alguma palavra? Se sim, foi inserido glossário?
 - d) Há diálogos na lenda reproduzida? Foram utilizados travessões, dois-pontos e verbos como **dizer, falar, perguntar, exclamar**, etc.?
 - e) O texto está escrito na 3ª pessoa?
 - f) Os parágrafos apresentam os fatos em ordem cronológica?
 - g) A linguagem utilizada é adequada aos leitores?
2. Considere os comentários do colega e produza a versão final do texto.
3. Entregue sua produção ao professor. Quando ele a devolver corrigida, passe o texto a limpo ou digite-o no computador. Se quiser, faça uma ilustração para torná-lo mais atraente para seus futuros leitores.
4. Guarde uma cópia de seu texto: ele servirá como base na apresentação do Programa de rádio, por meio do qual muitas pessoas terão acesso às lendas.

Divulgação

Agora chegou a hora de pôr em circulação os textos que vocês produziram.

1. Com a ajuda do professor, montem um livro de lendas com as produções de todos os alunos.
2. Elaborem uma capa atraente e adequada ao tema e aos leitores.
3. Não se esqueçam de organizar um índice para que as lendas sejam localizadas com facilidade.
4. Em dia combinado, entreguem um exemplar do livro a uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
5. Combinem com o professor como fazer essa entrega. No dia, realizem uma apresentação do livro para explicar aos colegas um pouco do trabalho realizado.
6. Leiam uma das lendas para a turma. Lembrem-se de usar suas habilidades de leitura oral em voz alta.

Unidade 3 111

Divulgação

Preparação da leitura para a futura gravação

- Ajude os alunos a se preparar para as apresentações dos textos ao vivo no Programa de rádio a ser realizado no final do ano.
- Oriente-os a ler e reler o texto da lenda, realizando em casa diversas vezes leituras que os preparem para a apresentação. Sugira que, depois de lerem em voz alta o texto, se possível utilize em celulares ou outros dispositivos para gravá-lo para posterior avaliação. Se sentirem que ainda não estão lendo com fluência, oriente-os a realizar novas leituras até se sentirem seguros. Uma nova gravação pode ajudar a avaliar o progresso que tiveram.

MANUAL DO PROFESSOR - 3º ANO 111

Figura 32 – Produção oral – Coleção 2

I Produção oral

[EF67LP21] Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais [...].

Vocabulário

Marte: deus romano da guerra.

música: vem de **musa**, termo usado para designar as nove filhas de Zeus com Mnemosine, inspiradoras das artes.

Aquiles: herói grego; sua mãe o teria mergulhado em águas sagradas para torná-lo invulnerável segurando-o pelos calcaneares, que se tornaram seu único ponto vulnerável.

Ajax: herói grego da guerra de Troia.

Antes de começar

- Se achar adequado, oriente os alunos a trabalhar em duplas ou trios que, uma vez realizada a pesquisa, se reunirão para apreciar o resultado do trabalho dos colegas. Nesse caso, os grupos poderão escolher entre eles o assunto que será apresentado oralmente para a turma. Outra opção, se houver oportunidade, é a apresentação sequencial de todas as produções em datas diferentes ao longo de certo período.
- Oriente os alunos a apresentar a você o roteiro da exposição conforme trabalhado na seção anterior.

Planejando a exposição

- Se surgirem perguntas a que o aluno expositor não souber responder, é importante que você interfira, explicando que o trabalho do aluno não esgotou o assunto, que ele trouxe muitas informações importantes e que, como houve interesse da turma, é possível, por exemplo, planejar uma pesquisa coletiva.

Produção oral

PRODUÇÃO DO ANO

★ Não escreva no livro!

4 Exposição oral

Por que o planeta vermelho se chama Marte? Qual é a origem da palavra **música** e da expressão “calcanear de Aquiles”? O que o clube de futebol Ajax, da Holanda, tem a ver com a mitologia?

A resposta a essas perguntas e histórias de seres incríveis, como cavalos alados e mulheres com uma cabeleira feita de cobras, está na mitologia greco-romana. Para que você conheça um pouco mais desse universo, propomos uma viagem no tempo.

E agora que você já viu como se faz um roteiro para uma exposição oral, que tal pesquisar, elaborar conteúdo e partilhar conhecimentos em uma exposição oral para a turma?

Antes de começar

- Escolha um mito greco-romano que gostaria de conhecer. O professor vai apresentar algumas possibilidades.
- Pesquise informações sobre esse mito na biblioteca da escola ou da cidade onde você mora ou em sites da internet.
- Leia mais de uma vez o material que conseguiu encontrar, até estar seguro de ter compreendido quais são as informações fundamentais e quais são as secundárias.

Planejando a exposição

Ao pesquisar o mito, você adquiriu vários conhecimentos sobre ele. O objetivo de sua exposição oral será permitir que os colegas também o conheçam e entendam. Para isso, você precisa organizar a sequência de sua fala.

- Anote as informações mais importantes em uma folha à parte para montar seu roteiro:
 - os dados essenciais sobre o mito (registre-os na ordem em que pretende apresentá-los aos ouvintes);
 - os dados sobre a sociedade que criou esse mito;
 - o nome de lugares, deuses e outros personagens;
 - a presença de elementos do mito em nosso cotidiano;
 - curiosidades.

Essas anotações serão usadas no roteiro de apoio para sua exposição oral; você deve tê-lo à mão ao se apresentar. Importante: não deixe de mencionar as fontes em que você pesquisou.
- Organize o roteiro de sua exposição, disponibilizando o conteúdo em um esquema como o que vimos na seção *Aprender a aprender*. Anote o tópico principal de sua exposição e selecione outros pontos de interesse para completá-lo.
- Organize a sequência da exposição oral.
 - A **introdução** é o momento em que você apresentará seu roteiro e dirá aos colegas qual mito vai ser apresentado e a que povo ele pertence; você pode usar frases como: “Vou apresentar a vocês o mito sobre...” ou “O mito sobre o qual vou falar...” ou outras semelhantes. Pode-se também iniciar a apresentação com uma pergunta: “Vocês sabiam que...?”. Se quiser, comece dizendo por que escolheu esse mito.

114 ANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 3

114 Unidade 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 114)

Figura 33 – Escuta atenta – Coleção 2

- b) A **exposição** propriamente dita é a parte da apresentação em que você compartilhará com a turma seus conhecimentos sobre o mito, apresentando as informações que coletou; apoie-se em seu roteiro.
- c) O **encerramento** é o momento em que, uma vez finalizada a exposição, você se colocará à disposição dos ouvintes para esclarecer eventuais dúvidas.

No momento da exposição

1. Fale em voz alta, pronunciando claramente as palavras.
2. Não use sempre o mesmo tom de voz; dê destaque às informações e conceitos que considerar mais importantes.
3. Não fique totalmente parado; movimente-se um pouco diante da turma.
4. Faça pequenas pausas; se notar que algo não foi compreendido, explique novamente, com outras palavras, dê exemplos, faça comparações.
5. Adote uma postura descontraída e simpática para estabelecer uma boa comunicação com seus ouvintes.
6. Fique atento ao tempo, não deixe para falar tudo na última hora, atropelando as informações.
7. Se perder o fio da meada, consulte seu roteiro e suas anotações e prossiga na exposição normalmente. Algumas expressões podem ajudá-lo nesse momento; por exemplo: "Como expliquei antes...", "Como eu ia dizendo...".
8. Utilize linguagem adequada a uma atividade em sala de aula.

Atenção!

Durante a exposição dos colegas, colabore mantendo-se em silêncio, mas atento à apresentação.

Avaliação

Terminadas as apresentações, avalie as exposições orais com o professor e os colegas. Veja alguns itens que podem ser avaliados.

1. A sequência da exposição estava bem organizada?
2. O tom de voz estava adequado à situação? E a fluência da fala?
3. Os recursos de apoio contribuíram para o bom resultado da exposição?
4. Os colegas puderam entender o mito apresentado?
5. O que poderia ser melhorado?

Circulação

Reveja seu roteiro e suas notas, organize-os e, com eles, monte um pequeno texto para ser apresentado em nosso Programa de rádio. Você pode seguir a mesma ordem da apresentação.

Unidade 3 115

No momento da exposição

- Para que a atividade não se torne cansativa, sugerimos que peça a alguns alunos (ou grupos) que se candidatem a fazer a exposição para os colegas. Os demais podem guardar seus textos para serem utilizados no programa de rádio que será apresentado no final do ano. Oriente a revisão e edição do texto antes que os alunos o guardem na pasta dedicada aos textos da Produção do ano.

Circulação

- Após as apresentações orais, peça aos alunos que guardem os textos produzidos, pois eles poderão ser aproveitados na Produção do ano.

C – IMAGENS DAS PROPOSTAS C1 E C2

Figura 34 – Contando história – Coleção 2



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 164-165). Adaptado pelo autor.

Figura 35 – Leitura 1 – Antes de ler I – Coleção 2

I Leitura 1

[EF09LP44] Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplas relações sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

- Consideramos fundamental oferecer oportunidades para que os alunos reflitam sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, desenvolvendo a consciência multicultural, o acolhimento e o respeito a diferentes culturas e visões de mundo.

Antes de ler

Atividade 2

- No Brasil, são mais comuns os contos populares com seres humanos ou imaginários (a Morte, por exemplo), mas há também contos com animais, como "A onça e o coelho", encontrados em obras como *Cantos tradicionais do Brasil*, de Luis de Câmara Cascudo. É possível que os alunos tenham também as fábulas de origem europeia, bastante populares no Brasil.

Leitura

- Converse com a turma sobre os conhecimentos ou impressões que têm a respeito de Cabo Verde (onde fica o país, que clima tem, etc.). As línguas faladas em Cabo Verde serão tratadas na seção A língua não é sempre o mesmo desta Unidade.
- Para informações sobre a língua cabo-verdiana, consulte as "Sugestões específicas para as Unidades", nas "Orientações gerais" deste Manual do Professor.
- Sugerimos que leia em voz alta como se estivesse em uma contação de histórias, para que os alunos compreendam de que modo os textos da tradição oral são apreciados.
- Conte para os alunos que, no texto, há palavras em crioulo e há também o trecho de uma

Leitura 1

Tudo começa no Brasil

Antes de ler

Cabo Verde é um país formado por dez ilhas, localizado no oceano Atlântico a aproximadamente 500 km da costa africana. Foi colonizado por Portugal no século XV e tornou-se independente em 1975. É um dos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, e um dos cinco PALOP. Falas Africanas de Língua Oficial Portuguesa. Embora o português seja a língua oficial, o crioulo cabo-verdiano é a língua materna da maioria da população. Exitem, ainda, outras variantes do crioulo faladas nas ilhas do arquipélago.

1. Alguém costuma ou costumava contar histórias em sua família? Já ouviu alguma contação de história? Que tipos de história você gostaria de ouvir? Compartilhe com os colegas. *Resposta pessoal.*

2. Você conhece algum conto em que o personagem principal é um animal? Conte resumidamente a história para a turma. *Resposta pessoal.*

3. Para um animal ser protagonista de uma história, quais características ele deve ter?

Resposta pessoal. Os alunos podem ser estimulados a compartilhar histórias de animais com características semelhantes. Depois de compartilhar, solicite o compartilhamento correspondente.

Este conto popular, recitado por Leão Lopes, é uma história tradicional da população de Cabo Verde e faz parte de uma série de narrativas que têm como personagem principal o boi Blimundo. Nesta história, Blimundo, que acabou de fugir de um trapiche, local onde era escravizado, passa a viver livremente nas montanhas.

Durante a leitura, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

A história de Blimundo

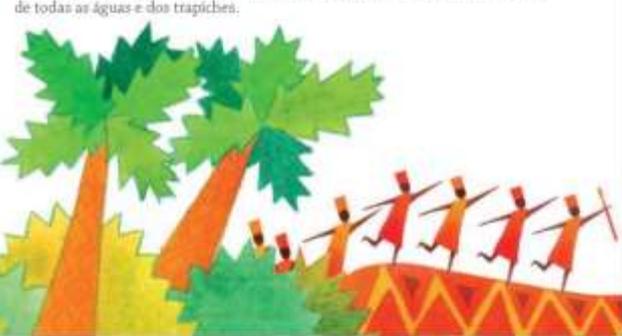
[...]

Era uma vez um boi. Um boi grande, um hoiçõ que se chamava Blimundo. Blimundo, filho das rochas, possante, calmo e sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade, era boi respeitado por todos os seus iguais, e não só pelas ribeiras, pelos campos e pelas vertiginosas montanhas. Amigo da harmonia em todas as coisas, Blimundo nada fazia que contrariasse a justiça e a ordem natural da evolução da vida. Tinha seu próprio entendimento do mundo e da liberdade, que defendia no cotidiano, pelos ptcos, pelas hordeiras e assomadas.

Senhor Rei, ao saber da existência de Blimundo, do seu comportamento, de suas convicções e atitudes, que considerava irreverentes em relação às leis estabelecidas no seu reino, não ficou nada tranquilo. Não admitia que boi algum do seu território fugisse à obediência, às demandas dele, senhor todo-poderoso, dono das ribeiras, dos campos, dos lombos e das vertiginosas montanhas, dono de todas as águas e dos trapiches.



166



canção tradicional cabo-verdiana, chamada de colá-boi, cantada nos trapiches para incentivar os bois que faziam a moagem. Para mais informações, consulte *Narrativas orais, literatura infantil e juvenil e identidade cultural em Cabo Verde* [2015], de Avani Souza Silva, disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/dispo_níveis/8/8156/nde-05082015-145237/pt-br.php> (acesso em: 25 jul. 2018).

• Explore com os alunos o significado das palavras em crioulo pelo contexto em que aparecem no texto. Depois, apresente os significados indicados.

Assista ao vídeo **Cantos populares africanos** com os alunos. No Material Digital do Professor há orientações para o trabalho com esse recurso.

166

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 166)

Figura 36 – Leitura 1 – Antes de ler II – Coleção 2

— Que boi julgava ser Blimundo, que procurava, com o seu exemplo, tornar irreverentes ao Rei todos os outros bois do território real? Que bicho depois faria os trabalhos do campo, faria andar o trapiche [...], daria carne para o sustento à grande e pomposa mesa real? Ainda por cima, ele não queria vagabundos no seu reinado, revoltosos e bichos que não acatassem as ordens!

Um Rei é um Rei

Um boi é um boi!

— E, se mando cortar a cabeça de um boi para o meu jantar, têm que me obedecer! — pensava alto e irritado o Senhor Rei. — Guarda, reúne os soldados, e que tragam o Blimundo, vivo ou morto! — ordenou o Rei.

Saiu a tropa armada de machados, **machadins**, coletes de ferro, capacete, arpões e afins, espumando, na sede de cumprir a tão real missão.

Subiram rochas, desceram ribeiras, rebuscaram campos em busca de Blimundo. A um dado momento da penosa busca, e de um lombo estratégico, este os detectou e agardou. No momento decisivo, pensando os heróis do reino – dentro de suas armaduras de ferro e cravo – apanhar o possante, calmo e sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade que era Blimundo, não tivessem tempo para mais tarde saber contar como foi.

Blimundo deu conta deles num estilbaçar de machados, machadins, coletes de ferro, capacetes, arpões e afins, com a sabedoria que aprendera das rochas! Não descansou o Senhor Rei quando soube da notícia.

Vendo que não podia arriscar mais do que restava dos seus heroicos soldados, reuniu os homens valentes do reino e disse:

— Súditas! Eu sou o vosso Rei! O reino está ameaçado por Blimundo, que, arrastando na sua irreverência outros bois, dignos servidores do reino, poderá nos levar à miséria e à fome! A conduta desse Blimundo é verdadeiramente perigosa para a nossa sobrevivência nesses lombos e nessas ribeiras! Quem depois poderá reinar quando todos os bois tomarem a liberdade? Quem fará andar os trapiches? De quem virá a carne para a minha mesa? De quem? Respondam! De quem? Morte ao Blimundo e viva o Rei! — berrou o Senhor Rei.

— Viva o Senhor Rei! — **secundaram** os súditos.

Estes, fiéis servidores do Rei, obedientes e tementos ao Senhor, armaram-se de facas e facões, paus e forquilhas, **figas** e enxadas e saíram à cata de Blimundo, o possante, calmo e sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade, amigo da harmonia entre todas as coisas.

Os súditos, irigêntos e obedientes, galgaram lombos, desceram encostas, palmilharam ribeiras, revolveram **furnas** até que encontraram o procurado.

Blimundo já os esperava. Sabia que, pela liberdade que tanto amava, teria que pagar tão alto preço e que o Senhor Rei não desistiria do intento de o transformar, vivo ou morto, num boi subserviente e sem personalidade, num boi que tivesse que acatar as demandas e os alarvos do Rei sem se indignar, sem se revoltar.

boioma (crioulo cabo-verdiano): boi muito grande.

bordeiras (crioulo): caminhos ngemes.

assomadas (crioulo): carnes.

lombos (crioulo): elevações no terreno.

machadins (crioulo): machadinhos, pequenos machados.

secundaram: responderam.

figas: atradeira, estilingue.

furnas: grutas.

Vocabulário

arrotado: que desafia ou afronta o adversário.

figa: atradeira, estilingue.

borralho de cinza: origem jobre.

secundar: responder.

pacharrento: lento, calmo.

furna: gruta.



Figura 37 – Leitura 1 – Antes de ler III – Coleção 2

borralho de cinzas: erigem pobre;
bi (crioulo): casa, cumbaca;
prentém (crioulo): milho torado;
codizinha (crioulo): filha caçula.

Deitou os súditos se aproximar e esperou pelo ataque. Foi um encontro rápido e decisivo. Não ficou inteiro um só homem valente do reino, nem faca nem facão, nem pau nem forquilha, nem flaga nem enxada em postura de vir a contar como foi. Blimundo respirou fundo e angustiado, afastando-se da cena.

Quando chegaram as notícias ao palácio, o Senhor Rei caiu em desespero. Não tinha mais estratégias de combate ao Blimundo e não podia suportar a ideia de tão perigoso desafiar à solta. É nisto que lhe chega a notícia de um rapazinho criado no **borralho de cinza** que lhe promete ir buscar Blimundo.

— Quero vê-lo já! — urdenou o Senhor Rei.

Trouxeram o rapaz, e o Rei, espantado, pergunta:

— Tu, menino? Trazer Blimundo? Esse maldito que me fez um exército e os melhores homens do reino? Como podes trazer-me Blimundo?

— Senhor Rei: dá-me um cavaquinho, um **bi** d'água e uma bolsa de **prentém** que eu trago Blimundo. E, como recompensa, quero metade da riqueza do reino e sua **codizinha**, para com ela casar!

E assim fez o Rei, comprometendo-se com a recompensa.

Com o seu saco de prentém, bi d'água a tiracolo e teu cavaquinho ao peito, sai o rapazinho do palácio, rumo aos campos e às ribeiras, os lombos e as furnas, os picos e atalhos, à cata de Blimundo com uma canção na boca, cantada com todo o sentimento e sem parar:

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mendé-me bem' shôbe
 Fu hó bé casa q'Vequinha de Praia
 Tim-tim ne nhê cavaquim
 Cop-cop ne nhê prentém
 Glu-glu ne nhê bi d'água

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mendé-me bem' shôbe
 Fu hó bé casa q'Vequinha de Praia
 Tim-tim ne nhê cavaquim
 Cop-cop ne nhê prentém
 Glu-glu ne nhê bi d'água

A dada altura, Blimundo, do seu esconderijo, ouve a canção que o encanta. Levanta as grandes orelhas e se põe à escuta com mais atenção. Quando entende bem a mensagem, deixa o rapazinho se aproximar, pedindo:

— Canta, canta outra vez! Toca o teu cavaquinho!

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mendé-me bem' shôbe
 Fu hó bé casa q'Vequinha de Praia
 Tim-tim ne nhê cavaquim
 Cop-cop ne nhê prentém
 Glu-glu ne nhê bi d'água

— É verdade que eu vou casar com a Vequinha de Praia? Não me estás a enganar?

— Enganou Blimundo.



168

168 MANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 168)

Figura 38 – Leitura 1 – Antes de ler IV – Coleção 2

— Não! — respondeu o rapaz.

— **Então vou contigo!**

O rapaz pede a Blimundo que se abaixe todo e que o deixe ir montado, porque o caminho é longo e duro. Blimundo obedece, mas exige:

— Mas... vais a cantar! É tão bonita essa canção...

E assim foram:

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mande-me bem z'cabe
 Pa bó bé casa q' Vaquinha de Prata
 Tim-tim ne nhê cavaquinu
 Cop-cop ne nhê prontém
 Glu-glu ne nhê lli d'águ

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mandou boocar-te
 Porque vai casar com a
 Vaquinha de Prata
 Tim-tim na meu cavaquinho
 Cop-cop no meu miúto cornu
 Glu-glu na minha cabeça de águ

De vez em quando, Blimundo perguntava:
 — Mas... eu vou casar com a Vaquinha de Prata?
 Foram andando, andando, em direção ao palácio do Rei.

— Não pares de cantar! Canta mais perto do meu ouvido! — podia Blimundo.

Oh, Blimundo
 Senhor Rei mande-me bem z'cabe
 Pa bó bé casa q' Vaquinha de Prata
 Tim-tim ne nhê cavaquinu
 Cop-cop ne nhê prontém
 Glu-glu ne nhê lli d'águ

Entretanto, o Senhor Rei, pelo sim, pelo não, e com medo de que viesse a acontecer, mandara a tropa colocar-se em pontos estratégicos do lugar real e ordenara aos súditos que ninguém se mostrasse quando o rapaz aparecesse com Blimundo. Já o Sol tinha passado para a outra ribeira, quando à entrada do lugar real surgiu Blimundo, **pachorento** e feio, e sobre ele o rapazinho com o seu cavaquinho.

Senhor Rei que esperava no abrado não queria acreditar no que estava vendo. Impressionado pela grandeza de Blimundo, perguntava a si mesmo como conseguira o rapaz trazer-lhe tão **arrotado** e tenso personagem que muitas noites de sono lhe roubara e muitos estragos ao reino causara.

Blimundo seguiu pela rua principal crivado de olhares de medo e respeito através das frentas das portas e janelas, devidamente trancadas.

pachorento: lento, calmo.
arrotado: que olha de frente, sem medo, que desafia ou afronta o adversário.



169

MARILIA DE FREITAS LOPES - UNED/ARZ 169

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 169)

Figura 39 – Leitura 1 – Antes de ler V – Coleção 2



Só um amor; só uma velha paixão; só essa grande força arrastaria Blimundo, feia, calma e confiante, pela rua que o levaria a enfrentar o Rei, que sempre o perseguira pelos ideais de amor e de liberdade.

Só a correspondente paixão da Vaquinha de Praia e a enorme vontade de a libertar das garras do Rei o levaram a enfrentar com suficiente tranquilidade esse chamado do dono de todas as terras, águas, ribeiras, atalhos, fumas e campos, rochas e lombes.

Chegados junto à entrada do palácio, o rapaziño pediu a Blimundo que o deixasse descer e que o esperasse, pois tinha que pedir o barbeiro ao Rei para lhe fazer a barba antes de o apresentar à Vaquinha de Praia.

O rapaz entra pelo palácio adentro e explica ao Rei o seu plano. Veso com ele um barbeiro com seus apetrechos. Atrás, o Senhor Rei, ansioso pelo desfecho do plano concebido pelo rapaz.

Blimundo, paciente, deixa-se envolver pela malha e ensaboar, enquanto o Rei e o rapaz assistem com ar triunfante à cerimónia.

Blimundo fecha os olhos imaginando a impaciência da Vaquinha de Praia esperando, enquanto o pincel de barba envolve deliciosamente, com espuma branca e fresca, a sua barba selvagem.

Blimundo deixa-se embalar quase como num sonho, e, num ápice, com um terrível e certo golpe de navalha do barbeiro-carrasco, fica o plano consumado. É traiçoeiramente assassinado Blimundo. Seu corpo cai para um lado, e, num estrebuchar de revolta e violência, uma bela patada traseira de toneladas de força atinge o Senhor Rei, que perde aí o seu reinado.

O rapaziño e o barbeiro fogem despavoridos, mas jamais iriam esquecer o último olhar de revolta de Blimundo, o último olhar que os havia de perseguir eternamente.

Blimundo cantou no seu derradeiro fôlego. Cantou na agonia do momento a sua última canção, profunda e condenadora, bela e terrivelmente melancólica, que jamais deixaria de condenar seus assassinos.

E, no grande banquete após a tragédia, cada bocadinho de carne no prato dos convivas levava o sabor de revolta e da bela e condenadora canção que imortalizava Blimundo, esse sabedor do mundo e das coisas, amante da vida e da liberdade, amigo da beleza e da harmonia e que nada fazia que contrariasse a justiça e as leis da natureza.

Esta é a história de Blimundo.

LEOPOLD, João. A história de Blimundo. In: GONÇALVES, Delfino Cláudio et al. (Orgs.) O passado que vive e o mundo que vive. Centro e leitura das palavras de língua portuguesa. São Paulo: Melusminas, 2013. 2-66p.



Leão Lopes (1948-) é professor, escritor, artista plástico, cineasta e professor cabo-verdiano. Foi ministro da Cultura e Comunicações do governo de Cabo Verde. Entre suas obras, destacam-se o longa-metragem *O ihéu de contenda* (1996) e os documentários *Bitu* (2009) e *São Tomé – Os últimos contratados* (2010). Publicou ainda vários ensaios sobre cultura e identidade cabo-verdianas. Além da recolha e do registo de *A história de Blimundo*, é autor de *Capitão Fare!* – *A fabulosa história do pirata de Monte Joana*.

170 Unidade 3

170 MANUAL DO PROFESSOR - 1ª EDIÇÃO

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 170)

Figura 40 – Exploração do texto – Antes de ler V – Coleção 2

Exploração do texto

Não escreva no livro!

1. O narrador conta que Blimundo era calmo, sabedor das coisas do mundo, amante da vida e da liberdade, amigo da harmonia e da justiça e respeitado por todos os seus iguais.
 - a) Como Blimundo era visto pelo Rei?

O Rei o considerava desobediente, recalcitrante, vagabundo e irresponsável.
 - b) Releia estes trechos da fala atribuída ao Rei, dirigindo-se a seus súditos:

A conduta desse Blimundo é verdadeiramente perigosa para a nossa sobrevivência [...]. Quem fará andar os trapiches? De quem virá a carne para a minha mesa?

Considere a descrição de Blimundo e essa fala do Rei. Que tipo de comportamento o Rei espera de Blimundo?
2. A figura do boi Blimundo, na tradição oral de Cabo Verde, representa alguns ideais e é considerada uma alegoria de resistência à escravatura e ao poder absoluto de um rei autoritário. Quais são os ideais que Blimundo representa? *Espera-se que os alunos reconheçam em Blimundo o desejo de liberdade, de justiça e igualdade para todos.*
3. No conto, apenas o boi, um animal, tem nome; os seres humanos são mencionados por sua designação genérica: o Rei, o rapazinho, o barbeiro, os soldados... Por que isso acontece?
4. Releia o primeiro e os últimos parágrafos do texto. Neles, o narrador repete uma mesma informação sobre Blimundo.
 - a) Que informações se repetem?
 - b) Que efeito essa repetição provoca no texto?
5. A descrição do cenário é importante para o desenvolvimento da história de Blimundo.
 - a) Como o cenário é caracterizado?
 - b) De que forma esse cenário contribui para acompanharmos o desenvolvimento da história?
6. Depois de tentativas frustradas de capturar Blimundo, qual foi o plano proposto pelo personagem jovem para iludir Blimundo e levá-lo até o Rei? *Dize que o levava para casar com a Vizquinha que ele amava.*
7. Releia o texto observando os itens a seguir.
 - Expressões utilizadas no início do texto.
 - Local onde ocorre a ação.
 - Tempo em que ocorre a ação.
 - Caracterização dos personagens.
 - Tipo de narrador.
 - O autor do texto.
 - a) Qual é a expressão utilizada no início do texto?

A expressão usada no início do texto é "Era uma vez..."

Exploração do texto

Não escreva no livro!

1. **M** O Rei espera um comportamento submissivo, que Blimundo obedecia à ordem, que trabalhava sem reclamações e que sacrificava sua vida, se necessário, para alimentar os seus súditos.
 3. Ao mostrar um indivíduo mesmo que se trata, como no conto de um boi, cria-se uma identidade única. Com a identidade o boi também ganha um mundo que aproxima o leitor do personagem.
 4. **M** O narrador descreve Blimundo como um amante da vida e da liberdade, amigo da beleza e da harmonia, a do que não falta que contendas e justiça e em falta de refúgio.
 4. **M** A repetição da descrição, que também acontece em outros trechos, enfatiza o caráter de Blimundo, reforçando os ideais que ele representa.
 5. **M** Como um animal, o boi da tradição popular, torna-se, por vezes, campo, vertiginosa, instável, e com a presença dos trapiches.
 5. **M** O cenário mostra o abandono do poder do Rei na história e a trajetória de Blimundo, que caminha por lugares hostis, se mantém escondido e a salvo dos que o perseguem.

Não escreva no livro!

Meus contos africanos.
de Nelson Mandela, Martins Fontes.
Obra organizada pelo Isler e artista sul-africano Nelson Mandela com 32 contos populares da tradição oral africana e ilustrado por artistas locais.

Gratidade 3

171

Exploração do texto

[EF69LP47] Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que coartem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização [...] dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso [...] empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico-psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões corativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Atividade 2

[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 eixos sobre as identidades, sociedades e culturas [...].

Atividade 5, item a

- Comente com os alunos que o cenário ajuda a compor a narrativa.

Atividade 7

- Comente que, no contexto da tradição oral em que contos são passados de geração em geração, não é possível determinar sua autoria; eles podem, inclusive, apresentar várias versões da mesma história.

MATERIAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3

171

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 171)

Figura 41 – Recursos expressivos – Coleção 2

I Recursos expressivos

Atividade 1

[EFG7LP12] Reconhece recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

7. d) O narrador conta a história como quem a ouviu contar, sem participar das cenas narradas.

7. e) O texto é narrado em 2ª pessoa.

7. f) Esta versão é contada pelo contador João Lopez. No entanto, ele recitou a história, imitando o registro de tradição oral de Cabo Verde.

8. Possibilidade: Líderes poderosos podem se tornar tiranizados, pois se tornam arrogantes. Quem entra a tiranizado pode se tornar uma ameaça para os poderosos.

2. Possibilidade: “Blimundo, do seu esconderijo, ouve a canção que o encanta. Levanta as grandes orelhas e se põe a escutar com muita atenção.” ou: “Blimundo fazia os olhos arregalados e a expressão de Vaqueiro de Praia esperando, enquanto o prelo de farinha evoluía deliciosamente, com espuma branca e fresca, a que fazia melagem.”

O presente histórico ou narrativo é utilizado para contar como se a cena, embora passada, estivesse acontecendo diante dos olhos do narrador. Esse recurso torna o texto mais vivo e mais expressivo.

7. d) Onde ocorre a ação? O local é indeterminado.

c) Quando ocorre a ação? A ação ocorre em um tempo indeterminado.

d) O narrador participa da ação?

e) Em qual pessoa verbal (foco narrativo) o texto é narrado?

f) Quem é o autor do texto?

8. Os contos populares sempre motivam alguma reflexão. Sobre o que esse conto faz você refletir?

9. Você vê alguma relação entre o ensinamento desse conto, de origem africana, com a sua realidade no Brasil? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espere-se que os alunos compreendam o caráter universal dos ensinamentos de contos populares, independentemente de sua origem ou do seu personagem.

Recursos expressivos

1. No trecho a seguir, o narrador refere-se ao personagem central várias vezes, retomando a menção a ele com outras palavras. Leia.

— Que boi julgava ser Blimundo, que procurava, com o seu exemplo, tornar irreverentes ao Rei todos os outros bois do território real? Que bicho depois faria os trabalhos do campo, faria andar o trapiche [...], daria carne para o sustento à grande e pomposa mesa real? Ainda por cima, ele não queria vagabundear no seu reinado, revoltoso e hichor que não acatarem ao ordenal!

a) Quais são as palavras que estão relacionadas a Blimundo nesse parágrafo? *Boi, bicho, vagabundear, revoltoso, hichor.*

b) A quem se referem os pronomes possessivo **seu** e o pessoal **ele**? *Na primeira ocorrência de seu, o pronome se refere a Blimundo; na segunda, ao Rei. Ele também se refere ao Rei.*

2. O uso do tempo presente em textos que descrevem situações ocorridas no passado é chamado de **presente histórico** ou **presente narrativo**. Encontre no texto alguns exemplos que indicam o uso do presente narrativo.

3. Registre no caderno a afirmação mais adequada sobre o uso dos tempos verbais.

I. O texto apresenta verbos no presente para indicar que as ações estão acontecendo no momento em que se fala ou para dar a ideia de continuidade.

II. O texto apresenta verbos no presente como um recurso para dar dramaticidade à ação que ocorreu no passado. **II**

4. Observe as expressões destacadas a seguir.

I. Subiram rinchas, desceram riadeiras, rebuscaram campos em busca de Blimundo. **A um dado momento** da penosa busca, e de um lombo estratégico, este os detectou e aguardou.

II. **A dada altura**, Blimundo, do seu esconderijo, ouve a canção que o encanta.

III. **De vez em quando**, Blimundo perguntava:

Qual é a função de expressões como essas no texto?
Organizar e passar o tempo.

172 Unidade 5

172 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 5

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 172)

Figura 42 – Recursos expressivos (conclusão) – Coleção 2

5. Releia estes trechos do conto.

Blimundo, filho das rochas, possante, calmo e sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade, era boi respeitado por todos os seus iguais [...].

Os súditos, ingênuos e obedientes, galgaram lombos, desceram encostas, palmilharam ribeiras, revolveram furnas até que encontraram o procurado.

a) No primeiro trecho, quais são as palavras ou expressões, separadas por vírgulas, que caracterizam e descrevem Blimundo?
“filho das rochas, possante, calmo, sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade”

b) No segundo, quais são as ações, separadas por vírgulas, que os súditos realizam na busca por Blimundo?
“galgaram lombos, desceram encostas, palmilharam ribeiras, revolveram furnas”

c) Nestes dois primeiros trechos, temos **enumerações**. Qual é a função delas na construção do conto?
No primeiro, reforça, enfatiza as qualidades do personagem; no segundo, cria ênfase ao descrever o quanto os súditos procuraram pelo rei.

6. Agora releia novamente o primeiro trecho e compare-o com o segundo.

Blimundo, filho das rochas, possante, calmo e sabedor do mundo, amante da vida e da liberdade, era boi respeitado por todos os seus iguais [...].

Ê traiçoeiramente assassinado Blimundo. Seu corpo cai para um lado, e, num estrebuchar de revolta e violência, uma bela patada traseira de toneladas de força atinge o Senhor Rei, que perde aí o seu reinado.

a) Localize uma metáfora em algum desses trechos e indique o que ela expressa.
“Blimundo, filho das rochas.” Possibilidade forte: duro, resistente como as rochas.

b) Existe ainda, em um desses trechos, outra figura de linguagem chamada de **hipérbole**. Localize-a e explique que função tem essa figura no texto.
No segundo trecho, quando o narrador diz que o sentido de Blimundo tinha toneladas de força, há expressão hiperbólica e força do golpe com que o rei foi atingido.

c) Analise o uso do adjetivo **bela** para caracterizar o substantivo **patada**. Qual é o sentido figurado de **bela** no contexto da cena descrita?
Tem o sentido de admirável, surpreendente pela força e violência.

7. No conto, o narrador utiliza **discurso direto** e **indireto**. Compare os trechos.

Fragmento 1
 — Guarda, retine os soldados, e que tragam o Blimundo, vivo ou morto!
 — ordenou o Rei.

Fragmento 2
 O rapaz pede a Blimundo que se abaixe todo e que o deixe ir montado, porque o caminho é longo e duro.

a) Em qual dos fragmentos é usado o discurso direto e em qual, o discurso indireto para introduzir as falas dos personagens?
No fragmento 1, discurso direto; no fragmento 2, indireto.

b) Quais são os verbos empregados para indicar as falas?
ordenou, pediu.

c) No caderno, transforme o trecho do discurso indireto para o discurso direto.
— Blimundo, se abaixe para que eu vá montado em você porque o caminho é longo e duro. — pediu o rapaz.

d) Em sua opinião, qual das formas de reprodução das falas aproxima mais o leitor do personagem?
Resposta pessoal. Espere-se que os alunos respondam que o discurso direto aproxima mais o leitor do personagem.

Atividades 5 e 6

[EF67LP30] Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação [...], dentre outras.

Atividade 7, item b

- Comente que esses verbos recebem o nome de **verbos de ênfase** ou **verbos de dizer**.

A **enumeração** é uma figura de linguagem que consiste em uma série de elementos em sequência, em um verso ou enunciado que, relacionados entre si, criam ênfase ou provocam emoção.

Paralelismo

Discurso direto é o registro fiel da fala dos personagens, sem participação do narrador, que pode utilizar travessão, aspas ou dois-pontos para destacá-la do restante do texto.

Discurso indireto é a reprodução da fala dos personagens por meio das palavras do narrador, sem necessidade de utilizar os sinais de pontuação que caracterizam o discurso direto.

Figura 43 – Para lembrar – Coleção 2

8. Observe agora como o narrador mistura discurso direto e discurso indireto para que o leitor saiba o que teria dito o Rei.

— Que bói julgava ser Blimundo, que precisava, com o seu exemplo, tornar irreverentes ao Rei todos os outros bois do território real? Que bicho depois faria os trabalhos do campo, faria andar o trapiche para o fabrico do mel e do grogue, daria carne para o sustento à grande e pomposa mesa real?

a) Como fica a primeira frase em discurso direto?
— Que bói julgava ser Blimundo, que precisava, com o seu exemplo, tornar irreverentes a todos os outros bois do território real?

b) Como ficaria o mesmo trecho em discurso indireto? *(Possibilidade: O rei se perguntava que tipo de boi seria Blimundo, que precisava, com seu exemplo, tornar irreverentes ao Rei todos os outros bois do território real.)*

Quando se misturam o discurso direto e o indireto, temos o **discurso indireto livre**, por meio do qual o narrador pode não apenas reproduzir indiretamente as falas mas também os pensamentos, desejos ou sentimentos dos personagens, misturando-os com a própria fala.

9. Observe agora como o autor se vale de recursos gráficos para melhor contar sua história.

Fragmento 1

*Oh, Blimundo
Senhor Rei mandê-me bem'icube
Pa lá bé casô q'Vaquinha de Praia
Tím-tim na nhê carapava
Cap-cap na nhê prestêm
Glu-glu na nhê hê d'água*

Fragmento 2

— É verdade que eu vou casar com a Vaquinha de Praia? Não me estás a enganar? — indagou Blimundo.

— Não! — respondeu o rapaz.

— **Então vou contigo!**

a) Com que intenção o autor utilizou itálico no primeiro fragmento?
Para deixar claro que se trata de uma citação: apenas resposta e canção.

b) E o negrito e a letra maior no fragmento 2?
Esses recursos são usados para enfatizar a resposta de Blimundo.

c) Com que intenção o narrador usou um ponto de exclamação na frase escrita em negrito?
Para chamar a atenção do leitor para a conexão com que o personagem fez sua resposta.

Para lembrar

Conto popular	
Intenções principais	Entretêr e oferecer ensinamentos.
Leitor	Público de todas as idades.
Organização	Escrito em 3ª pessoa. Não é possível determinar o autor. Parte do património cultural de um povo. Tempo e local indeterminados. Narrador observador.
Linguagem	Oralizada ou de acordo com a norma-pedida nos contos escritos.

174 Unidade 3

174 MANUAL DO PROFESSOR - LINGUAGEM

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 174)

Figura 44 – Diálogo entre textos – Coleção 2

Diálogo entre textos

Não escreva no livro!

Outra história de Blimundo

Não escreva no livro!

Leia este trecho de outra versão do conto.

[...]

A canção de Blimundo ficou para sempre gravada nos ouvidos e no coração de todos os que estiveram presentes, e que trataram de contar essa história até que ela chegasse aos dias de hoje.

HISTÓRIA de um Blimundo. In: VENTURA, Suzana. O som do africano e o peso dos africanos de língua portuguesa. São Paulo: Vozes e Músicas, 2013, p. 34.

1. Esse é o trecho final dessa segunda versão. Ele contradiz o texto, dialoga com ele e/ou complementa-o? *Resposta pessoal.*
2. Existem outras histórias populares que persistiram até hoje graças à memória e à habilidade de seus narradores, que as divulgaram de geração em geração. Você conhece alguma delas? Cite pelo menos duas. *Resposta pessoal.*

Do texto para o cotidiano

Não escreva no livro!

Críticas sociais no conto popular africano

Não escreva no livro!

Vimos que o conto popular africano pode ser entendido como uma metáfora para a situação dos africanos que foram escravizados e obrigados a trabalhar para seus opressores. É um verdadeiro grito contra a opressão e os anseios de liberdade a que todos os seres humanos têm direito. Mas o texto também nos leva a refletir sobre a maneira como os seres humanos tratam os animais.

Leia o trecho de uma crônica a seguir.

[...]

Não é preciso ser um especialista para intuir a covardia daquele que maltrata um animal. Seja de que espécie for, a violência é censurável. É covarde quem espanca um cão doméstico com uma vassoura, ou deixa o gato a passar fome por não dar comida. É igualmente covarde o dono do circo, que deixa o leão preso na jaula – doente, a definhar – ou que adentra o elefante espancando-o com uma vara de pau. Doméstico ou selvagem, pouco importa: a violência contra os animais é inaceitável.

[...]

TEUCRIG, Rafael Theodoro. O apressar de um animal não é apressar o tempo. É também um potencial crime. Revista Jôia. Disponível em: <http://www.revistajoa.com.br/2019/09/09/animal-nao-é-apressar-o-tempo-é-tambem-potencial-crime/>. Acesso em: 27 jul. 2018.

1. De que maneira esse trecho se relaciona com o conto “A história de Blimundo”?
2. Indique algum trecho do texto que mostra a opinião do Rei sobre o papel destinado aos bois em seu reino. *Resposta pessoal.*
3. Blimundo age da mesma forma que o Rei? *Resposta pessoal.*
4. Você acha que os animais podem ou devem ser usados da forma como for conveniente para os seres humanos? *Resposta pessoal.*
5. Você é vegetariano ou conhece alguém que seja? Qual é a motivação para essa escolha? Compartilhe seus conhecimentos com os colegas. *Resposta pessoal.*

Unidade 3 175

Diálogo entre textos

[EF67LP2?] Analisar, entre os textos literários [...] e outras manifestações artísticas [...] indícios, referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos [...] personagens [...]

Atividade 2

- Muitos contos populares bem conhecidos pertenciam à tradição oral antes de serem coletados e registrados por escrito, como os do Rei Artur, os pertencentes às *Mil e uma noites* (Simbad, o marujo; Al Babá e os 40 ladrões), as histórias de Pedro Malasartes, além de outros registrados pelas mãos de Grimm, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Jaka e Matia*, *Branca e de Neve*.

Do texto para o cotidiano

[EF67LP44] 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 diálogos sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

- Nesta seção, temos como objetivo levar os alunos a uma reflexão sobre a importância de agir construtivamente, compreender valores, adotar atitudes baseadas em princípios éticos e com responsabilidade.

Atividade 4

- As respostas para essa questão devem ser julgadas como certas ou erradas, mas é preciso que sejam consistentes e baseadas em argumentos válidos. Comente que maus-tratos ou crueldade contra animais é crime.

MATERIAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3 175

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 175)

Figura 45 – A língua não é sempre a mesma – Coleção 2

A língua não é sempre a mesma

- Nesta seção, procuramos criar a oportunidade de desenvolver nos alunos a competência de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Atividade 1

- Verificar se os alunos compreendem o conceito de colonização. Se necessário, alinhar com o professor de História a necessidade de complementar o conteúdo com uma breve explicação ou retomada de conhecimentos.

Atividade 2

- Sugerimos que faça coletivamente o levantamento proposto na atividade. Comente que as diferenças se devem ao fato de que o crioulo emprega palavras do léxico português, mas as modifica e adapta. É possível acrescentar que a que diferencia as duas línguas é o fato de serem modos de expressão de povos diferentes; a mescla linguística deve-se à necessidade de comunicação entre os dois povos que buscam um caminho para a interação social.

Sugestão de atividade complementar

- Após realização da atividade 1, sugerimos que apresente aos alunos, em equipamento e local apropriados, o vídeo de Cesária Évora cantando a canção "Mar Azul". O vídeo pode ser encontrado por meio de sites de busca na internet. Após a apresentação, ouça os alunos e tenha as primeiras impressões. Em seguida, peça que leiam a letra da canção "Mar Azul" e tentem compreender o significado das palavras e expressões. É possível encontrar uma tradução da letra da canção em https://jornalggp.com.br/blog/amanilaw-calan-dreli-4/marisa-monte-ecesaria-evora-cantam-mar-azul [acesso em: 8 out. 2018].

A língua não é sempre a mesma

Variedade geográfica

Em Cabo Verde, falam-se o português e o crioulo cabo-verdiano. A língua crioula surgiu em um contexto muito específico: Portugal, ao reunir de maneira forçada africanos de diferentes etnias que foram escravizados, criou uma barreira na comunicação, já que cada povo tinha uma língua diferente; assim, de modo genérico, nasceu a língua crioula, criada a partir da necessidade de interação entre esses povos.

Nos países africanos lusófonos, ou seja, países cuja língua oficial é a portuguesa, ela é utilizada na mídia, em documentos, no ensino, em parte da literatura e nas relações internacionais; porém, na vida cotidiana, na família, na oralidade, são utilizadas também as línguas locais, como a crioula, o que, ao longo do tempo, pode causar um distanciamento entre o português desses países e o português de Portugal.

O crioulo cabo-verdiano, assim como outros crioulos usados nos países africanos de língua portuguesa, é considerado uma língua própria, com parte do vocabulário vindo também da língua portuguesa. Do ponto de vista gramatical, é uma língua diferenciada e autônoma.

1. Assim como o Brasil, Cabo Verde também foi colonizado por Portugal; por isso, o português oficial cabo-verdiano aproxima-se do de Portugal e não do falado no Brasil. Veja como isso se dá lendo um trecho desta notícia, tirada de um jornal cabo-verdiano.

FIFA planeja novo Mundial de Clubes com 24 equipes

12 ABRIL 2018 DESPORTO

Os clubes participantes vão ser divididos em oito grupos de três, dos quais os primeiros classificados passam, directamente aos quartos de final.

A FIFA está a preparar um novo formato do Mundial de Clubes para 2021, que contará com a participação de 24 equipas e será disputado de quatro em quatro anos, em 18 dias.

O Torneio será realizado em três fins de semana, dividido pelos meses de Junho e Julho e em datas disponíveis no calendário de jogos internacionais, disseram à agência noticiosa EFE, fontes próximas do processo.

Com a mudança de frequência de um ano para quatro, pretende-se que a competição ganhe "prestígio" e não interfira no calendário das competições dos países, especialmente na Europa. [...]

FIFA planeja novo Mundial de Clubes com 24 equipas. Anúncio: 12 abr. 2018. Disponível em: http://www.efe.com/2018/04/12/efe-planeja-novo-mundial-clubes-24-equipas. Acesso em: 24 jun. 2018.

a) Quais palavras ou expressões do trecho em português de Cabo Verde são diferentes de suas versões no português do Brasil?
Planeja, equipas, desporto, directamente, "quartos de final", a preparar.

b) Registre, no caderno, essas palavras e expressões identificadas no item anterior no português do Brasil.
Planeja, equipas, desporto, directamente, quartos de final, preparando.

2. Considere agora o crioulo cabo-verdiano. Para isso, vamos lembrar do diálogo entre o Rei e o jovem do conto "A história do boi Blimundo". Observe as palavras destacadas. Se necessário, volte ao boxe vocabulário, na seção Exploração do texto, para relembrar seus significados.

— Tu, menino? Trazer Blimundo? [...] Como podes trazer-me Blimundo?

— Senhor Rei: dá-me um cavaquinho, um **bi** d'água e uma bolsa de **premito** que eu trago Blimundo. É, como recompensa, quero a metade do reino e sua **codininha**, para com ela casar!

176

176 Unidade 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 176)

Figura 46 – Atividade de escuta: podcast – Coleção 2

3. Leia agora a letra da canção que Blimundo gostava de ouvir, em crioulo, observando a letra correspondente em português.

<i>Oá, Blimundo</i>	<i>Oá, Blimundo</i>
<i>Senhor Rei mandá-me benvolvide</i>	<i>Senhor Rei mandava buscar-te</i>
<i>Pa-hê-bé casá q' Vaqueima de Praia</i>	<i>Porque vais casar com a</i>
<i>Tim-tim ne nhê cavequim</i>	<i>Vaqueima de Praia</i>
<i>Cap-cap ne nhê pretim</i>	<i>Tim-tim na meu cavequim</i>
<i>Glu-glu ne nhê hê ifige</i>	<i>Cap-cap na meu millo tornado</i>
	<i>Glu-glu na minha cabeça de água</i>

Que diferenças você observa entre as duas versões em relação às palavras e expressões usadas?
Resposta pessoal.

Atividade de escuta NÃO AVANCE PARA O PRÓXIMO

Podcast de contação de história

Ouça o podcast indicado a seguir para praticar a escuta de textos, conhecer um conto popular africano e analisar a apresentação de um contador de histórias. Depois, leia as perguntas, faça anotações e responda oralmente.



Dia da Consciência Negra e a importância dos contos africanos
Mergulhar nas profundezas das histórias africanas significa olhar para as próprias profundezas. O racismo é uma ignorância absoluta. Olhar para o continente africano é conhecer a nossa própria origem.
Publicado em 17/11/2017 • Duração: 7min

BREIMAN, Day. *Conversa de pai, livro para nossos crianças*. CBN Rádio, 17 nov 2017. Disponível em: <http://audiogram.globos.com/like/podcast/1711/conversa-de-pai-livro-para-nossas-criancas>. Acesso em: 28 jun. 2018.

1. Como se inicia o podcast? O entrevistador cumprimenta e apresenta o entrevistado.
2. Como o entrevistado começa sua fala? Por que diz que o assunto é importante?
Começa falando sobre a importância de olhar para a África, além da humanidade.
3. Segundo o entrevistado, por que são importantes os contos africanos?
Porque visitarem o passado ao presente que está dentro da gente.
4. Como em outros textos orais, o apresentador faz uma reflexão que lhe ocorre no momento. Qual é?
Que a nossa ligação com o passado demonstra que o racismo é uma ignorância.
5. Durante a contação de uma história é necessário prender a atenção dos ouvintes. Que elementos de uma apresentação oral e quais recursos para isso pode-se apontar na fala do entrevistado?
Sugestão: ritmo, entonação, pausas, voz suave, cadência com plurimétricos e fala expressiva, tom diferente de voz para ressaltar falas de personagens, mudança de tom de voz para gerar a atenção dos ouvintes, intonação de risos.
6. Como se encerra o podcast? Com as despedidas do entrevistador e do entrevistado, que convidam todos para serem contadores e apreciadores de contos populares, dizendo que eles fazem bem para todos.
7. O que você achou do conto apresentado? Resposta pessoal.

Unidade 5 177

I Atividade de escuta

[EF57LP26] Tomar nota de [...] apresentações orais [...] (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando [...] as informações principais, tendo em vista apoiar [...] a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outras objetivos em questão.

[EF58LP40] Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação [...], encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações [...], modulação de voz e entonação [...], etc.) [...] para melhor performance apresentações orais [...].

- Nesta atividade, propomos a audição de um podcast procedendo a uma escuta ativa voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão e para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados.
- Oriente os alunos a observar os recursos de entonação e expressividade do entrevistado que conta uma história. A atividade também visa à preparação para a atividade de produção oral que é proposta em seguida. Os alunos podem se inspirar nessa contação para fazer seu próprio relato oral.
- Solte o áudio em equipamento adequado e apresente aos alunos (7 min).
- Proponha que realizem anotações para responderem às perguntas feitas. As atividades podem ser respondidas apenas oralmente, com a colaboração da turma toda.
- Veja sugestão de atividade de escuta de outro conto popular em "Sugestões específicas para as línguas", nas "Orientações gerais" deste Manual do Professor.

Atividade 5

- Chame a atenção dos alunos para a presença de quebras da linearidade da frase.

MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 5 177

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 177)

Figura 47 – Produção oral – contação de história – Coleção 2

I Produção oral

[EF6LPS3] Ler em voz alta textos literários diversos [...] contar/recontar histórias [...] da tradição oral [...], expressando a compreensão e interpretação de texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação [...].

- Uma sugestão de complementação da atividade é a montagem de uma coletânea escrita de contos populares, em que os textos recolhidos nesta produção oral sejam socializados. Os alunos podem digitar os textos ou passá-los a limpo, à mão, para a coletânea, e também guardá-los para o Programa de rádio (Produção do ano).

Produção oral Não escreva no livro!

Contação de história

Uma boa história é capaz de prender a atenção de seu público. Ela pode ser transmitida de várias maneiras: pela escrita e leitura ou pela contação oral utilizando recursos de expressividade, como os que ouvimos no podcast, para “fixar” o ouvinte.

Vejá a tira a seguir.



280283. Maxine Diaper em: <http://www.dobol.com.br/pt/15244501240/>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Assim como acontece com Enriqueta na tirinha, o mundo das histórias pode nos transportar para lugares incríveis, como se estivéssemos dentro daquele mundo de ficção.

Nesta seção, a proposta é pesquisar um conto popular para contá-lo oralmente em uma data combinada com o professor. Você vai utilizar seus conhecimentos sobre expressividade para recontar a história selecionada para os colegas de turma, permitindo que eles se sintam inseridos na situação retratada.

De acordo com os recursos disponíveis, é possível também gravar as apresentações em áudio ou vídeo para que todos possam compartilhar as histórias escolhidas com um público maior.

Antes de começar

Anote no caderno os itens que mostram no que é preciso prestar atenção para a narração de um conto popular.

- Devemos definir que efeito queremos causar nos ouvintes.
- Não precisamos nos preocupar com a voz durante a narrativa.
- Devemos escolher um tom de voz adequado para cada momento do conto.

178 **Peixe grande e suas histórias maravilhosas**, direção de Tim Burton. Estados Unidos; Columbia Pictures do Brasil, 2004. 125 min. Nesse filme, Ed Bloom é um grande contador de histórias que costumam ser exageradas e fugir da realidade, atraindo o carinho e o fascínio de todos que o conhecem.

178 MANUAL DO PROFESSOR - LINGUAGEM

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 178)

Figura 48 – Planejando a apresentação – Coleção 2

d) Podemos fazer pausas para criar suspense e curiosidade.

e) Devemos evitar ser expressivos, pois o importante é divulgar informações.

f) Precisamos levar em conta o público a quem vamos narrar a história.
a. e. d. f

Planejando a apresentação

1. Pesquise um conto popular de origem africana. Você pode fazer isso de diversas formas. Veja duas possibilidades a seguir.
 - a) Pergunte a seus pais, avós, tios ou outras pessoas mais velhas se conhecem algum conto popular africano e se podem contá-lo a você.
 - Faça o registro por escrito tal como você o ouviu.
 - Anote nome, idade e cidade de origem da pessoa que lhe contou a história.
 - Se puder, faça uma gravação; se não, consulte suas anotações e reescreva o texto, organizando a ordem dos acontecimentos e eliminando as marcas de oralidade, como palavras repetidas sem necessidade, hesitações, retomadas, uso de **né**, **então**, etc.
 - b) Se isso não for possível, procure em livros ou sites especializados. Tente encontrar um conto curto.
2. Se escolher um conto já publicado:
 - a) leia-o algumas vezes, até compreender bem a história;
 - b) tire uma cópia do texto ou transcreva-o no caderno;
 - c) anote o título do livro e o nome do autor que recolheu o conto.
3. Prepare-se para contar a história.
 - a) Releia o conto algumas vezes, até ter certeza de que conhece bem cada parte.
 - b) Procure memorizar o que acontece na história, conforme a sequência que vimos.
 - c) Não há necessidade de reproduzir todos os detalhes da história. Fixe-se em:
 - I. situação inicial (a apresentação dos fatos);
 - II. complicação ou conflito (o fato que muda a situação inicial);
 - III. clímax (ponto máximo do conflito);
 - IV. desfecho (o final).
 - d) Defina com qual expressão vai iniciar a narrativa. Pode ser "Era uma vez..." ou "Certo dia...", por exemplo.
 - e) Anote os pontos principais em um papel. No momento da apresentação, você pode usar essas anotações como apoio.
 - f) Treine a voz para contar a história para os ouvintes. Se houver diálogos, mude o jeito de falar para cada personagem.
 - g) Selecione recursos que possam ajudá-lo a imprimir expressividade na narração, como vimos no podcast: pausas, entonação adequada, aceleração da narração ou pausa para criar expectativa, bom ritmo, diferentes tons de voz, ênfase em algumas palavras, etc.

Não deixe de ler

O Tamboir Africano e outros contos dos países africanos de língua portuguesa. seleção e adaptação de Susana Ventura, Volta e Meia. Obra que reúne contos populares baseados em histórias e tradições africanas de países falantes de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Planejando a apresentação

Item 3

- Trabalhe com os alunos cada item, lembrando as atividades anteriores. Caso julgue conveniente, faça uma simulação.

Unidade 3 179

MATERIAL DO PROFESSOR – UNIDADE 3 179

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 179)

Figura 49 – No momento da apresentação – Coleção 2

I Produção oral

No momento da apresentação

- Sugerimos que marque um tempo para as apresentações no final de várias aulas para manter o interesse dos alunos e não os cansar. Se possível, combine com eles a gravação em vídeo ou áudio das apresentações para que realizem a atividade proposta na etapa Registro dos recantos e em Ação voluntária.

Avaliação da apresentação

- Em Registro dos recantos, propomos a gravação dos recantos selecionados nesta seção. Caso não seja possível fazer a gravação sugerida, a atividade pode se encerrar na avaliação da apresentação.

Registro dos recantos

- Oriente a seleção dos alunos que farão o recanto. Se achar mais adequado, peça a eles que gravem a leitura dos contos, depois de ensaiar várias vezes. É possível fazer a gravação em um computador ou notebook. Em seguida, transfira as gravações para um CD ou DVD. O ideal é que cada aluno tenha um CD ou DVD para levar para casa, mas, caso não seja possível, mantenha uma cópia na escola e faça um rodízio entre os alunos para que levem para casa e o apresentem aos familiares e amigos.

I Ação voluntária

- As atividades desta seção visam desenvolver a empatia, solidariedade e o senso de cooperação dos alunos de modo a encorajá-los a atitudes de tolerância, respeito e entendimento, além de contribuir para o desenvolvimento de seu protagonismo e autonomia.
- Medeie o encontro com os familiares dos alunos.

No momento da apresentação

Chegou a hora de apresentar o recanto para os colegas. O professor marcará a data para as apresentações e fará a gravação.

- Informe, antes de iniciar a narrativa, o nome da história e quem a contou ou de que livro você a tirou.
- Conte a história em uma linguagem simples e informal, porém evite gírias e repetições desnecessárias. Fale pausadamente e com a entonação adequada a cada momento da história, para cativar os ouvintes. Use os recursos que selecionou.
- Se possível, mantenha as expressões antigas ou de outras regiões presentes na versão que você registrou; mas, se houver uma palavra muito difícil, tente substituí-la por outra, para que seus interlocutores a compreendam.
- Ao falar, procure atrair a atenção de seus ouvintes. Cuide do ritmo da narrativa: nem muito rápido nem muito lento.
- Faça pausas nos momentos de maior interesse ou suspense para criar expectativa nos ouvintes.
- Durante a apresentação dos colegas, permaneça em silêncio e atento às narrações para avaliar os recantos apresentados.

Avaliação da apresentação

Após as apresentações, o professor vai dividir a classe em grupos. Avalie a apresentação com os colegas, observando os pontos a seguir.

- Os contadores, em geral, conseguiram atrair a atenção dos ouvintes?
- Que finalidade ou intenção tinha a maioria dos contos apresentados?
- Qual história provocou maior interesse?
- Qual dos contos foi contado de forma mais emocionante?

Registro dos recantos

Depois que todos tiverem se apresentado e ouvido a avaliação dos colegas, caso tenham gravado as apresentações em áudio ou vídeo, é hora de produzir um CD ou DVD registrando os recantos.

Façam a seleção das apresentações que farão parte do CD ou DVD considerando a disposição em participar manifestada por cada aluno. Considere também as respostas às perguntas propostas durante a avaliação da produção, especialmente em relação a quais histórias provocaram mais interesse.

Conversem com o professor e com os colegas e providenciem juntos um meio adequado para fazer a edição do material.

Ação voluntária

Contação de histórias para idosos

Pesquise, com os colegas e com a ajuda do professor, instituições que atendam idosos para realizar um ou mais encontros de contação de histórias. Para isso vocês devem entrar em contato com as instituições e organizar as melhores datas para todos os envolvidos. Organizem a ordem da contação e não se esqueçam de prestar atenção aos elementos que dão ciezera ao conto narrado. Depois da contação, vocês podem ouvir as histórias dos idosos.

180 Unidade 3

180 MANUAL DO PROFESSOR - UNIDADE 3

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 180)

Figura 50 – Recriando um conto – Coleção 2

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

Não escreva no livro!

Recriando um conto popular

Lemos, nesta Unidade, um conto de origem africana, conhecido em Cabo Verde, que apresenta elementos constitutivos dos contos populares: a presença de um narrador e de outros personagens, um foco narrativo, a indicação de espaço e tempo (ainda que impreciso) e um enredo com começo, meio e fim, que é o desfecho. Além disso, apresentam também diálogos entre os personagens em discurso direto e em indireto.

Agora, você vai criar uma versão de um conto popular para entregar a um amigo ou familiar. Você pode criar uma terceira versão dos contos lidos ou escolher um novo conto em um livro ou site para recriá-lo.

Antes de começar

Leia agora um conto popular russo.

O pai e os filhos

[Fábula]

O pai mandou que os filhos vivessem em harmonia; não obedeceram. Então mandou trazer uma vassoura de varetas e disse:

— Quebrem!

Por mais força que fizessem, não conseguiram quebrar. Então o pai desamarrrou as varetas que formavam a vassoura e mandou que os filhos quebrassem uma vareta de cada vez.

Eles quebraram as varetas com muita facilidade.

O pai disse:

— Assim também são vocês: se viverem em harmonia, ninguém vai lhes fazer mal; mas se ficarem brigando, sempre desunidos, vai ser muito fácil destruir cada um de vocês.

TOLSTÓI, L. *Contos completos*. São Paulo: Cosac Naif, 2015. p. 150

Agora leia este trecho de outra versão publicada na internet.

O Pai e seus Filhos Brigões

[...]

Um pai tinha uma família de filhos que viviam constantemente brigando entre si. Já cansado de tentar pôr um fim às disputas através do seu esforço pessoal e muitos conselhos, ele decidiu ilustrar através de um exemplo prático os males de tanta desunião.

Para isso, um dia, pediu para que coletassem um feixe de gravetos. Feito isso, colocou aquele feixe de gravetos nas mãos de cada um deles, e ordenou que fosse quebrado ao meio.

Cada um deles tentou com todas as forças, mas sem obter êxito. Em seguida, ele separou daquele feixe apenas um dos gravetos, e colocando nas mãos dos rapazes, um após o outro, mostrou como se quebravam com facilidade, quando eram simples varetas isoladas.

Então ele disse aos filhos:

“Vejam, meus filhos, se vocês são um só em objetivos e permanecem unidos se ajudando mutuamente contra as dissidências da vida, se assemelham em robustez ao feixe de gravetos. No entanto, desunidos, tornam-se frágeis, a exemplo de uma simples vareta separada do feixe...”

[...]

O Pai e seus Filhos Brigões. In: IZIDOR DE OLIVEIRA. *Fábula: didática para todos os níveis*. Disponível em: <www.criandolhos.com.br/fabula-o-pai-e-seus-filhos-brigoes-izid/ >. Acesso em: 26 jun. 2018.

Unidade 3 **181**

MÓDULO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – UNIDADE 3 **181**

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 181)

Figura 51 – Autoavaliação e reescrita – Coleção 2



Agora, considere as duas versões apresentadas do mesmo conto popular para responder às questões a seguir.

1. Qual é o foco narrativo dos contos?
3ª pessoa.
2. O narrador participa das histórias?
O narrador não participa das histórias.
3. Onde e quando parecem se passar as histórias?
Não é possível determinar o lugar e o tempo em que as histórias se passam.
4. Você concorda com a posição do pai nos contos?
Resposta pessoal.
5. Qual das versões você prefere? Por quê?
Resposta pessoal.

Planejando o texto

Após a seleção do conto popular para o reconto, é importante planejar a escrita. Para isso, considere as etapas a seguir:

1. Verifique, no texto escolhido, se os elementos que caracterizam o conto popular estão presentes e podem ser identificados.
 - a) Foco narrativo em 3ª pessoa.
 - b) Tempo indeterminado.
 - c) Local indeterminado.
 - d) Expressões utilizadas.
 - e) Personagens descritos de modo genérico.
 - f) Ensinamento moral.
2. Pense em adjetivos pertinentes e adequados que podem ser utilizados durante a produção para que seu leitor imagine com exatidão como são os personagens e o local onde a cena se desenrola.
3. Após o planejamento, realize a escrita da sua versão do conto popular utilizando os recursos predefinidos.

Autoavaliação e reescrita

1. Com a primeira versão de sua produção pronta, faça uma autoavaliação do texto, considerando as questões propostas a seguir:
 - a) A linguagem está adequada?
 - b) O foco narrativo é em 3ª pessoa?
 - c) Local, tempo e personagem são imprecisos?
 - d) A pontuação e os diálogos ajudam o leitor a compreender melhor o sentido e a intenção do que está escrito?
2. Responda às questões e, em seguida, faça as alterações necessárias, corrigindo eventuais falhas.
3. Entregue a versão corrigida ao professor.
4. Depois da avaliação do professor, produza a versão final de seu texto.
5. Envie seu conto para alguém: um amigo, um conhecido, um familiar.
6. Guarde um exemplar para o Programa de rádio.

182 Simulado 3

182 MANUAL DO PROFESSOR - 1ª EDIÇÃO

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018, p. 182)

RECURSO EDUCACIONAL



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

**GÊNEROS DA CULTURA ORAL POPULAR: ESTRATÉGIAS
DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**



Fonte (Adaptado): <https://www.amazon.com.br/Contos-Tradicionais-Brasil-Camara-Cascudo/dp/8500714425>

NATAL/RN

2023

Ficha de Identificação do Recurso educacional

Título: GÊNEROS DA CULTURA ORAL POPULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	
Autor: Cleber Leite de Lima	
Área do conhecimento/Componente curricular	Linguagens/Língua Portuguesa
Área de abrangência do Projeto:	Escolas de Ensino Fundamental Anos Finais
Professora Orientadora:	Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha
Instituição de Ensino Superior:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Relação Transdisciplinar:	História, Geografia e Arte.
Resumo:	<p>Leitura, oralidade e escrita são práticas basilares à formação cidadã. Sabedor que somos desta premissa as colocamos como objetos de ensino e aprendizagem deste produto. Com a intenção de ampliar o gosto/interesse pela leitura e pelas práticas de produção textuais e, com vista as dificuldades inerentes a estas práticas, procuramos aproximar os gêneros da cultura oral popular ao dia a dia de nossos/as aprendizes, bem como, em estreitar o contatos destes gêneros, ao fazer pedagógico e os/as discentes. Com esse intuito, realizaremos a leitura de uma pequena parte da obra de Cascudo um estudioso escritor, estudioso da cultura e do folclore nacionais. Por conseguinte, ao longo dessa sequência didática nos</p>

debruçaremos sobre os contos e lendas coligadas por Cascudo, com o objetivo de fazer com que os/as alista leiam, dramatizem, e, precipulamente, retextualizem pela escrita e oralidade as narrativas da obra cacusdiana. Além de poderem, também, socializarem com seus pares, familiares e amigos. Desse modo, iniciaremos nossos estudos apresentando a proposta à turma, já com a contação da narrativa motivadora “festa no céu” e/ou contada por um convidado; e inquirindo os/as alunos/as a respeito do gosto pela leitura e quão frequente eles/as leem. Faremos, por meio de uma conversa, a análise e reflexão do texto contado e do questionário aplicado junto à turma. Pesquisaremos, também, a respeito do autor – Luís da Câmara Cascudo –, que embasa nosso trabalho. Doravante as informações recolhidas pelo estudo e pesquisa e com auxílio dos professores de outros componentes curriculares (história, geografia e arte) que os/as aprendentes possam desenvolver e aprimorar seus conhecimentos e os recursos linguísticos e para linguísticos através da realização de atividades de retextualizações orais e escritas das histórias pesquisadas; com a finalidade de produzirem, a depender da série/nível, variados produtos escritos e/ou audiovisuais, tais, como: contação de histórias, HQs, vídeos books, entre outros, que podem ser propostos no transcurso da sequência.

Palavras-chave:	Literatura oral popular. Gênero textual. Escrita. Oralidade.
Formato do Recurso educacional:	Sequência Didática
Público:	Alunos do Ensino Fundamental Anos Finais



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PROFLETRAS**

**GÊNEROS DA CULTURA ORAL POPULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL**

NATAL/RN

2023

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS
PROPOSTA DE RECURSO EDUCACIONAL PARA USO NO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GÊNEROS DA CULTURA ORAL POPULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL

Sequência didática organizada pelo professor Cleber Leite de Lima, componente curricular de Língua Portuguesa, como produto destacável integrante da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS da UFRN – Unidade Natal. Orientadora: Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

NATAL/RN

2023

PROJETO DE INCENTIVO A LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL



Fonte: https://www.portalr10.com/noticia/31670/prefeitura-de-sao-goncalo-pi-lanca-proje_e-leitura-e-producao-textual

APRESENTAÇÃO

Esta sequência didática nomeada **GÊNEROS DA CULTURA ORAL POPULAR: ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL** tem por finalidade apresentar um modelo de estudo que visa colaborar no desenvolvimento intelectual dos/as estudantes de Língua Portuguesa através da prática de leitura e de produções textuais.

A leitura e a produção textual proeficientes são desafios anceiados de longa data nas inúmeras escolas brasileiras, porque, embora existam bastante discussão e estudos que se debruçam a respeito do tema, até o presente se observa um grande descompasso quantos as práticas pedagógicas que proporcionem efeitos efeicientes e eficazes que possam apontar caminhos no sentido de modificar o cenário nas escolas brasileiras no tocante as questões de leitura e produção textual.

Nessa conjuntura, e na vontade de disseminar atividades e procedimentos de leitura e produção textual que promovam aprendizados que ultrapassem a decodificação e a obrigação escolar, este produto lança mão expedientes que despertem nos/as estudantes, –leitore/as-escretores/as–, a curiosidade, o gosto e a reflexão consernentes ao respeito texto literário, em especial, aos enquadrados nos gêneros da cultura oral popular. Isto posto, apresentamos, inicialmente, duas obras, (Lendas Brasileiras e Contos tradicionais do Brasil), do escritor, estudioso da cultura e folclorista potiguar, Câmara Cascudo, que guiam este produto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A sequência didática é definida, conforme seus autores, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). É organizada a partir de um agrupamento de atividades previamente escolhidas e organizadas para expandir as competências e habilidades de linguagem por meio de atividades de leitura/escrita e análise linguística pelo/as discentes e necessárias à produção de um determinado gênero textual. Em suma, é um dispositivo, capaz de fomentar a produção de um gênero específico, mas também, possibilita o aprimoramento de capacidades de leitura/escuta, escrita e análise a partir da produção de variados textos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é um método didático que possibilita o auxílio ao/à estudante no domínio mais acurado de um gênero textual; possibilitando uma ação discursiva mais adequada para uma determinada situação comunicacional. A metodologia proposta por seus autores está dividida em quatro etapas específicas: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos sequenciais; 4) produto final.

Inicialmente é necessário que definamos o que deve ser trabalhado para que os/as aprendizes possam desenvolver eficiente e eficazmente suas competências relativas ao gênero escolhido, (lenda/contos populares), e possam estar aptos para agir conscientemente na produção final.

Para chegarmos ao produto final, ou seja, uma retextualização quer seja da escrita para escrita, da escrita para o oral e/ou do oral para o oral/ nos valeremos do contrutos de Marcuschi (2010).

Nesse viés, em que os estudantes serão estimulados a trabalhar a produção textual em que predominará a sequência narrativa, é de suma importância que compreendamos como se dará esse processo de reescrita, ou seja, do oral para o escrito/do oral para o oral e do escrito para o escrito. E para que possamos complementar nosso trabalho, após essa reflexão feita a respeito da fala e da escrita, precisamos compreender do que se trata retextualização, uma vez que o nosso caderno apresenta como proposta a retextualização do texto oral para o escrito; do escrito para o escrito e/ou escrito para o oral.

Entende-se por retextualização “[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam um série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.[...]” MARCUSCHI(2010, p. 46). As sucessivas reformulações que fazemos, por exemplo, quando transformamos uma fala em outra, é segundo esse autor, um ato de transformar, de reformular, que também é denominada de “reescrita” e “refação”. (MARCUSCHI, 2010).

Ao que concerne o trabalho com as lendas, contos populares e causos, objeto de estudo aqui apresentado, a proposta de retextualização que se apresenta no nosso caderno de atividades, contemplará a retextualização do texto oral (entrevista) para a escrita (história em quadrinhos/reescritura da narrativa); do oral (entrevista) para o oral (teatralização). Essa retextualização será vislumbrada a partir do momento em que os educandos, após a leitura dos textos coligidos em livros e das entrevistas, são instigados

ao debate oral, expondo suas impressões e interpretações, confrontando as informações contidas nos textos e pelos seus conhecimentos prévios, externalizando sua criticidade em relação aos temas explorados. Em seguida, como resultado dessa compreensão, os alunos produzirão novos textos em formatos diversos a serem escolhidos em conjunto com seus pares e o/a professor/a.

OBJETIVOS

OBJETIVOS GERAIS

Estudar as duas obras de Luís da Câmara Cascudo no intuito de intercorrer diálogos entre literatura popular e a tradicional e proposições ficcionais com as realidades histórico-geográficas dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer contos e lendas populares do Brasil;
- Pesquisar, a partir de conversas e entrevistas, a existências de contos populares e lendas junto a familiares e amigos;
- Compreender, registrar e interpretar as características das lendas e dos contos populares;
- Resgatar a importância do contar histórias, no contexto familiar;
- Valorizar o conto popular e a lenda, considerando-os parte da tradição dos povos;
- Despertar o gosto pela leitura;
- Desenvolver o senso crítico e a criatividade.
- Estimular a imaginação;
- Adquirir gosto e interesse em ler e ouvir, contos populares e lendas;
- Aprender valores;
- Promover a interação entre os colegas;

Avaliação.

Será processual, diagnóstica e contínua, ocorrerá durante todo o projeto e será avaliado o interesse, o desempenho, e a participação do estudante nas atividades propostas. Os aspectos levados em conta durante o processo de avaliação são: assiduidade, pontualidade, interatividade e cumprimentos dos prazos.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

SITUAÇÃO INICIAL

Quem é o leitor?

Realização em: 6 horas/aula

Objetivo: Apresentar a sequência didática sua finalidade e conhecer a respeito do hábito de leitura da turma e apresentar os gêneros a serem trabalhados.

Metodologia:

- ✓ Organizar e decorar o espaço (a sala, o auditório, o pátio) com textos e capas dos livros de Câmara Cascudo e objetos que rementam ao(s) cenário(s) da história(s);
- ✓ Organizar um ambiente com mobília adequada (caso seja possível) para o momento e para que os alunos/as se sintam à vontade;
- ✓ Ler e memorizar o conto popular “Festa no céu”, e estar preparado para contá-lo.
- ✓ Assitir aos videos: **COMO DIFERENCIAR CONTOS, LENDAS E MITOS** vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PJ6RVgea1XM>. **E O QUE É LENDA?** Vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9fTBxYetXsk>. **O CONTO POPULAR** vídeo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=0MJwpi-yN3>

DICA:

Confira abaixo!

- 1 – Conheça bem a **história** que você irá contar. ...
- 2 – Não enfatize detalhes. ...
- 3 – Olhe para os ouvintes. ...
- 4 – Abuse da expressão corporal. ...
- 5 – Faça diferentes entonações de voz. ...
- 6 – Não tenha medo de se expor. ...
- 7 – Utilize brinquedos e objetos criados. ...

Disponível em:

<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossasnovidades/rep-ortagens/7-dicas-para-contar-historias-a-tecnica-proporciona-as-criancas-aprendizado/>

OPCIONAL

Caso o professor não possa contar a história, pode convidar um contador.

Interpretação oral do conto.

Conversando sobre a história...

- 1. Comumente, onde esta história pode ser transmitida?*
- 2. É possível dizer quando a história acontece?*
- 3. Em que ambiente acontecem os fatos narrados?*
- 4. É possível determinar em quanto tempo se passa a história?*
- 5. Quais são as personagens desse conto/lenda?*

Indagações – Rotina de leitura.

1. Fora da escola, você costuma ler?

- a) Livros () Sim () Não
- b) Revista () Sim () Não
- c) Jornal () Sim () Não
- d) Acesso à internet () Sim () Não

2. Se nível de interesse pela leitura:

- () muito alto
- () alto
- () moderado
- () Baixo
- () muito baixo

3. Você entende o que lê?

4. Ao Inicia uma leitura de um texto qualquer, você costuma:

- () ficar no início () parar na metade
- () vai até o final
- () só olhar a capa e as figuras

5. Geralmente, com que frequência você ler:

• revistas
() diariamente () semanalmente () mensalmente () nunca ou raramente

• jornais
() diariamente () semanalmente () mensalmente () nunca ou raramente

• livros literários.
() diariamente () semanalmente () mensalmente () nunca ou raramente

• livros em geral
() diariamente () semanalmente () mensalmente () nunca ou raramente

6. Quais os assuntos mais despertam seu interesse em ler e?

7. Seu tempo dedicado à leitura é:

() suficiente () insuficiente

8. O que mais dificulta ou impede que você leia?

() tempo () lentidão na
() condições financeiras leitura() outro: _____
() dificuldade de acesso à
biblioteca

9. Você procura um livro para

ler:

() por iniciativa própria

() por indicação do

professor

() por indicação de um

amigo

() pelo título ou nome do

livro

() pela capa e figuras

() quando o vê na biblioteca

() quando você ver nas redes sociais

outro: _____

10. Nas suas horas livres o que você mais gosta de fazer?

() brincar

() assistir

TV

() ler

()

trabalhar

() praticar

esporte

() descansar

() outra coisa:

11. Qual a importância da leitura para sua vida? Justifique.

12. Durante sua infância, você costumava ouvir histórias? Elas eram lidas ou contadas, e por quem?

13. Qual experiência marcante você teve com a leitura?

- Os alunos farão a escolha de um dos textos de Luís da Câmara Cascudo expostos na sala e levarão para ler e contar a história nas próximas aulas.

IMPORTANTE:



LER HISTÓRIAS tem a ver com o papel, com a escrita. É pegar um livro, uma revista, ou, mesmo, um tablet ou celular e ler exatamente como está escrito, com todos os sinais de pontuação, palavras, respeitando a produção escrita tal qual ela se apresenta. Todo texto literário necessita da performance para ter sentido, assim, ao ler também é preciso exprimir nas palavras os sentimentos e sensações que a história exige, conforme veremos em seção específica deste guia (p. 12). Não se pode ler literatura como se lê uma notícia ou um manual de instruções.

CONTAR HISTÓRIAS é, acima de tudo, oralidade. Contar histórias é ação tradicional, pois, muito antes de aprendermos a nos expressar por meio da escrita, nos comunicávamos oralmente e, assim, passávamos nossos conhecimentos uns para os outros. Por mais que a sociedade atual seja centrada na escrita, a comunicação por meio da fala ainda é muito empregada. Portanto, as habilidades de expressão oral devem ser estimuladas nas crianças desde o seu nascimento.

IMPORTANTE!

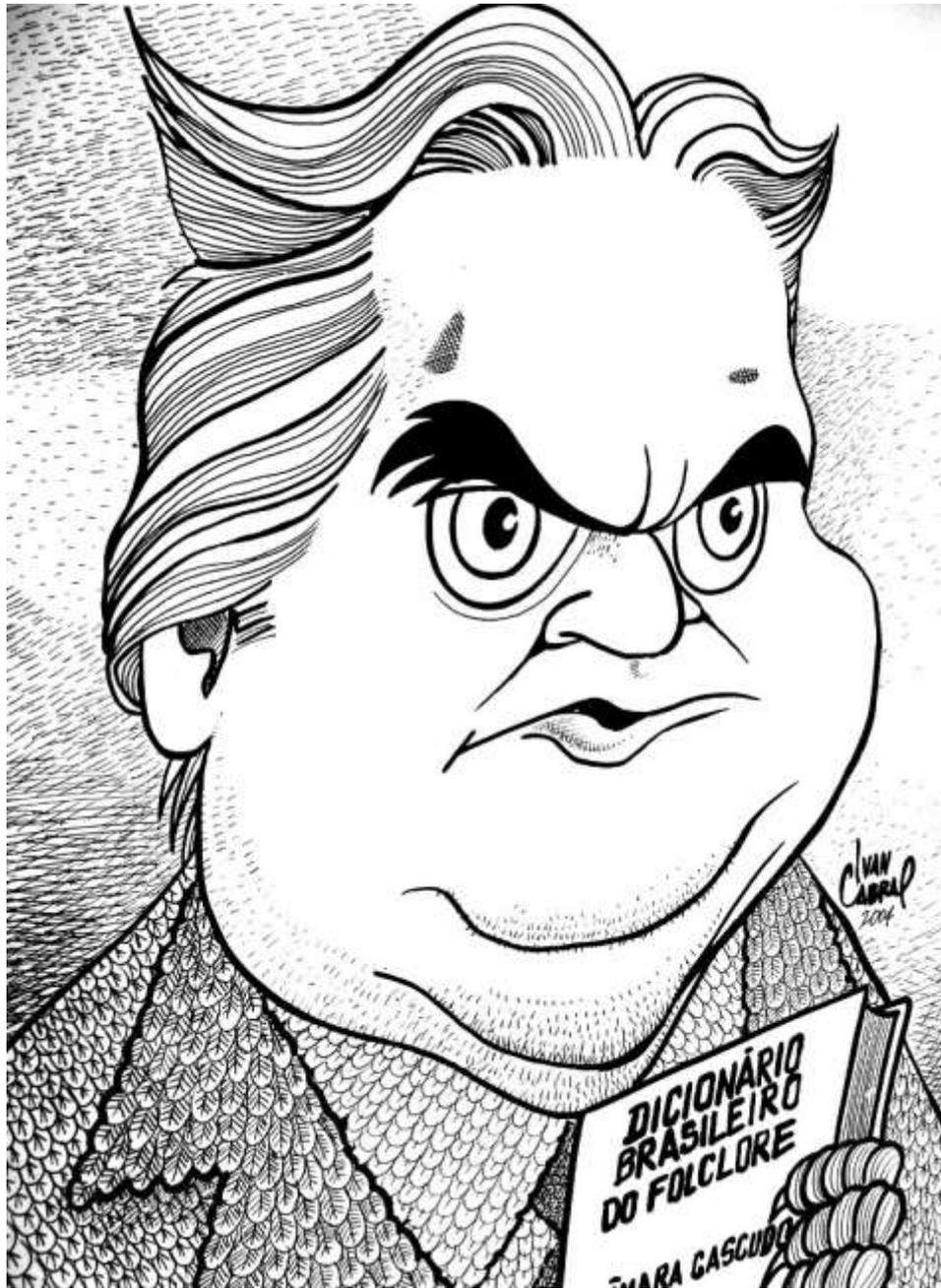
A voz, o corpo e o olhar constituem o tripé da contação de histórias. Enquanto na leitura é necessário seguir exatamente o texto escrito, na contação é possível acrescentar ou tirar partes não essenciais do texto durante a narrativa, pois, sem nenhum texto em mãos, a contação de histórias flui, através da voz, do olhar e da expressão corporal.

Fonte: Adaptado de:

https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/guia_de_contacao_de_historias.pdf

ATIVIDADE 2

Conhecendo Cascudo



Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2012/04/camara-cascudo-uma-conversa-sobre.html>

Execução: 4 horas/aula

Objetivo: Conhecer a vida e obra de Luís da Câmara Cascudo.

Metodologia:

- Conhecendo Luís da Câmara Cascudo, o autor das obras trabalhadas, nesta sequência didática.
- Exibição dos quatro vídeos, Especial CâmaraCascudo, os quais relatam sobre sua vida e obras.
- Visitação a, se possível, casa e/ou ao Memorial Câmara Cascudo.

Vídeos: Especial Câmara Cascudo.

Especial Câmara Cascudo 1

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=QMLXo_VmTm8

Especial Câmara Cascudo 2

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xY8uKoEKrEg>

Especial Câmara Cascudo 3

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=AB4LwOyCGxo&t=55s>

Especial Câmara Cascudo 4

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=DUI5WxnCM1g>

Proposta de atividade

Depois de familiarizados com o autor, o professor deve solicitar aos alunos que elaborem uma retextualização das principais informações obtidas nos vídeos. E pesquise uma imagem de Cascudo para ilustrar um pequeno texto bigráfico resultado da retextualização dos vídeos. Sugestionamos também, a produção de um relato sobre a visita aos espaços da casa e do memorial caso haja a visita.

ATIVIDADE 3

Hora da leitura

Execução: 4 horas/aula

Objetivo: Estimular a criatividade e a imaginação; desenvolver habilidades tais como: classificar, interpretar, relacionar, criar e refletir através dos textos apresentados.

Metodologia:

- Preparar a sala para a leitura feita pelos alunos. As estratégias de leitura ficam a critério do/a professor/a.
- Deixar o aluno à vontade para escolher a melhor maneira de expor seu texto.
- No decorrer da aplicação da sequência, outros textos poderão ser utilizados como os mesmos propósitos do texto inicial (*A festa no céu*).
- Entregar aos alunos uma fotocópia com o texto: *A festa no céu* orientar os/as alunos/as que leiam silenciosamente.
- Na sequência o/a professor organiza uma leitura compartilhada.
- Hora de conversar sobre o texto: O professor fará a explanação do texto pedindo a participação dos/as alunos/as, dando espaço à suas opiniões.

Os textos serão selecionados a partir a orientação do/da professor/a e conforme interesse do/da aluno/a.



Fonte das imagens: <https://www.amazon.com.br/Lendas-brasileiras-Lu%C3%ADs-C%C3%A2mara-Cascudo-ebook/dp/B019J2489S>

<https://www.amazon.com.br/Contos-Tradicionais-Brasil-C%C3%A2mara-Cascudo/dp/8526006851>

Em vez de sair, o sapo deu uma volta, entrou na camarinha do urubu e, vendo a viola em cima da cama, meteu-se dentro, encolhendo-se todo.

O urubu, mais tarde, pegou na viola, amarrou-a a tiracolo e bateu asas para o céu, rru-rru...

Chegando ao céu o urubu arriou a viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo botou um olho de fora e vendo que estava sozinho, deu um pulo e ganhou a rua, todo satisfeito.

Nem queriam saber o espanto que as aves tiveram vendo o sapo pulando no céu! Perguntaram, mas o sapo só fazia conversar mole. A festa começou e o sapo tomou parte de grande. Pela madrugada

sabendo que só podia voltar de mesmo jeito da vinda, mestre sapo foi se esgueirando e correu para onde o urubu havia se hospedado. Procurou a viola e acomodou-se como da outra feita.

O sol saindo, acabou-se a festa e os convidados foram voando, cada um no seu destino. O urubu agarrou a viola e tocou-se para a terra, rru-rru-rru...

Ia pelo meio do caminho quando, numa curva, o sapo mexeu-se e o urubu espiando para dentro do instrumento viu o bicho lá no escuro, todo curvado, feito uma bola.

– Ah! Camarada sapo! É assim que você vai à festa no Céu? Deixe de ser confiado...

E naquelas lonjuras emborcou a viola. O sapo despencou-se para baixo que vinha zunindo. E dizia, na queda:

Bé-béu!

Se eu desta escapar

Nunca mais bodas ao céu!

E, vendo as serras lá embaixo:

– Arreda pedras, senão eu te rebento!

Bateu em cima das pedras como jenipapo, espapaçando-se todo. Ficou em pedaços. Nossa Senhora, com pena do sapo, juntou todos os pedaços e o sapo enviveceu de novo.

Por isso o sapo tem o couro todo cheio de remendos.



Luís da Câmara Cascudo, escritor, historiador/pesquisador do folclore brasileiro.

Disponível em: <https://mundoencantadoinfantil.wordpress.com/2016/01/26/a-festa-no-ceu/>

ATIVIDADE 4

Entende o texto

Execução: 2 horas/aula

Objetivo: Incentivar e exercitar a leitura, interpretar o texto, desenvolver a compreensão da ideia apresentada no texto, sistematizar situações-problema a partir de contos, para as crianças refletirem criando alternativas de acordo com seus pensamentos; aprender valores.

Metodologia:

- Entregar aos alunos uma fotocópia com o texto: *A festa no céu* e pedir aos alunos que façam uma leitura silenciosa.
- Na sequência o professor pede aos alunos que cada um leia um trecho da história
- Hora de conversar sobre o texto: O professor fará a explanação do texto pedindo a participação dos alunos, dando espaço à suas opiniões.
- Depois da interpretação oral passaremos para a escrita, com a qual estudaremos as informações do texto em questão.

Releia com atenção o texto e responda às questões:

1. O narrador do conto é personagem ou observador? Justifique retirando uma passagem do texto que comprove sua resposta.
2. Onde ocorreu a festa?

3. Quais são os personagens do conto?
4. Nem todos os animais da floresta foram convidados. Quem poderia participar da festa?
5. Por que o sapo não poderia ter ido à festa?
6. Qual o plano utilizado pelo sapo para chegar até à festa?
7. Em sua opinião, a atitude do sapo de ter ido à festa foi correta? Justifique.
8. Você acha que o sapo, mesmo não tendo sido esperado, também contribuiu para o sucesso da festa?
9. Como o urubu descobriu o sapo dentro de seu violão?
10. Em sua opinião, por que o urubu resolveu emborcar a viola e derrubar o sapo?
11. Você seria capaz de ir a uma festa sem ser convidado? Ficaria satisfeito de receber pessoas não convidadas na sua festa?
12. Existem diversas outras versões desse conto, nas quais, no lugar do sapo estão a tartaruga ou o cágado ou o jabuti. Você conhece alguma dessas versões? Apresente para a turma da sua classe.
13. Em sua opinião, quais ensinamentos e valores estão presentes no conto?

HORA DE OPINAR

Execução: 3 horas/aula

Objetivo: confrontar opiniões e seus pontos de vista, estimular o senso crítico, a capacidade de compreender dos/as aprendizes em perceber os problemas contidos no texto “A festa no céu”.

Metodologia: reler o texto “A festa no céu” para poder expressar sua opinião crítica a respeito do texto e da atividade que está em processo de desenvolvimento. Após as discussões o/a aprendiz elaborará um relato escrito com base nas discussões e atividades até então desenvolvidas.

ATIVIDADE 5

Agora é sua vez...

Execução: 6 horas/aula

Objetivo: Estimular a criatividade e a imaginação;

Metodologia:

- Apresentação do gênero conto popular
- Explicação sobre as características do gênero.
- Leitura e interpretação oral.
- Produção de uma nova versão para o conto *A festa no céu*.

Inicie a atividade com a releitura do conto popular, —Uma Festa no Céu, escrita por Luiz da Câmara Cascudo. Ou se preferir pode utilizar o vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qxYALlodufA&t=36>

Em seguida, o/a professora apresentará e comentará sobre algumas características específicas deste gênero textual como:

- ✓ Narrativa alegórica em prosa ou verso;
- ✓ Comportamento antropomórfico (de forma semelhante ao homem) dos animais;
- ✓ Apresentação dos aspectos, virtudes, qualidades e defeitos do caráter do homem, através do comportamento dos animais;
- ✓ Temática bastante variada como, por exemplo, a vitória da inteligência sobre a força, a derrota dos orgulhosos entre outras;
- ✓ Por ser um gênero transmitido oralmente, existem várias versões de uma mesma história;

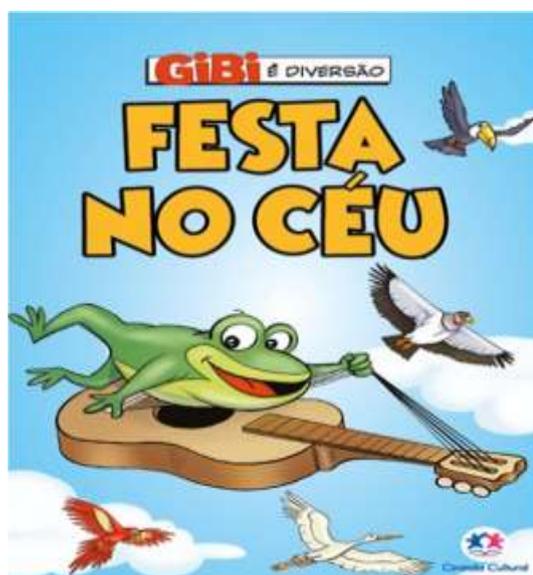
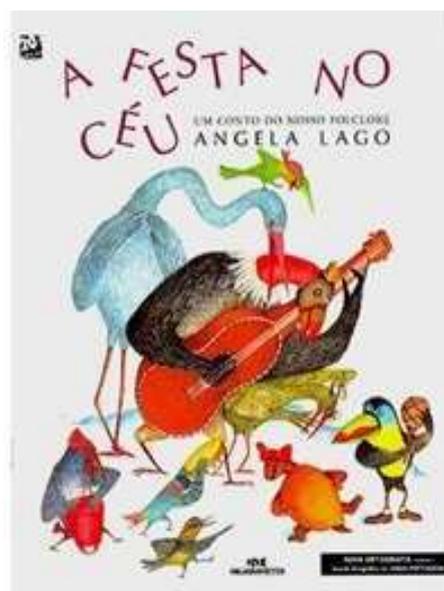
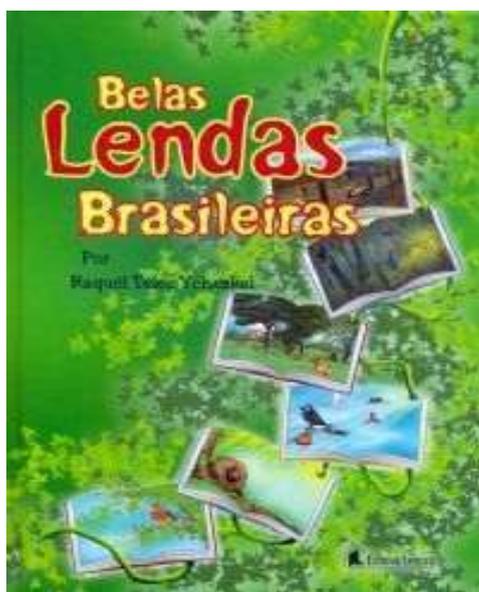
Personagens tipo: As personagens são denominadas – personagens tipo, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada.

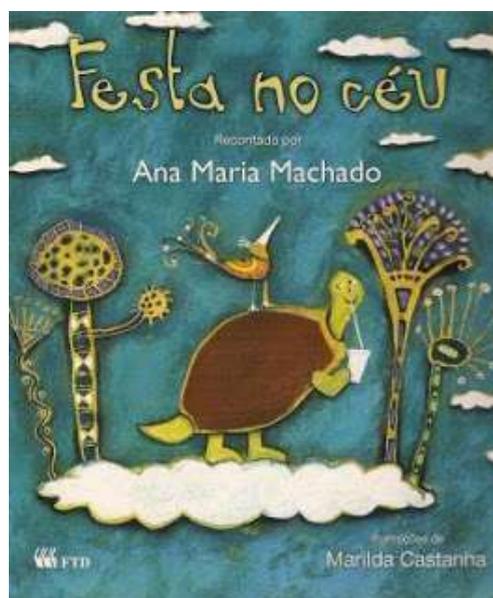
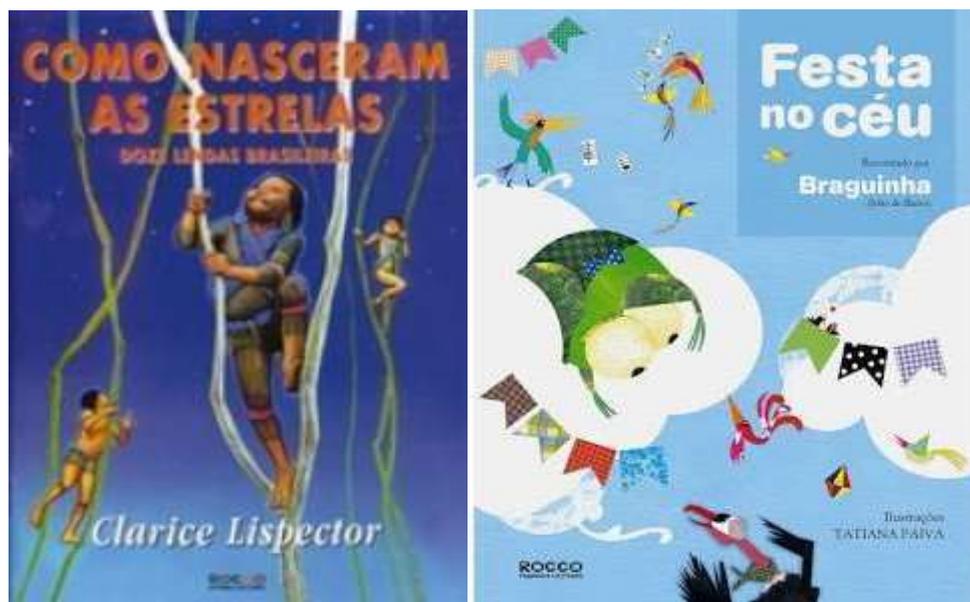
- ✓ Apresentação de uma lição moral no final da história.

Para fechar a explicação do gênero sugiro o vídeo – Conto popular – Vídeo aula disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0MJwpi-yN3M>

Para desenvolver a atividade será necessário conhecer outras versões do conto —A festa no céu. A atividade consiste em criar outra versão para o conto. O/a professor/a deverá pesquisar outras versões para esta atividade.

Sugestões de textos:





Ilustrações disponíveis em: <http://cachinhosleitores.blogspot.com.br/2013/05/as-muitas-formas-de-contar-uma-mesma.html>
<https://www.cirandacultural.com.br/produto/livro-gibi-festa-no-ceu-7052>

Sugestão de vídeo

Era uma vez... - Uma Festa na Floresta - Lu Martinez disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TNew4ZWO3aE>

Você é o autor...!

Após conhecer as diversas versões de *A festa no céu* —A festa no céu solicitar aos/às alunos/as que criem uma nova versão em novo gênero (Quadrinho/HQ) para história. Esta atividade poderá ser sugerida para que seja desenvolvida em grupo. Na sequência, o professor deverá corrigir as várias versões do texto produzido pelos/as estudantes, sempre devolvendo aos/às alunos/as para estes/as, irem adequando até chegar a uma versão final. Estes contos farão parte de uma Almanaque a ser produzido e, ao final, será apresentado à escola em um momento de autógrafa.

Caçada às histórias...!

Para realizar a atividade nas próximas aulas, solicitar aos alunos que pesquisem com seus familiares e/ou conhecidos uma lenda ou um conto e tragam para compartilhar com seus colegas.

ATIVIDADE 6

Era uma vez...



Imagem disponível em: <https://ineib.com.br/ver/curso/curso-contacao-de-historias/>

Execução: 4 horas/aula

Objetivo: Despertar o gosto pela leitura, formando estudantes mais críticos, coerentes e com maior facilidade de interpretação; Conhecer as lendas populares; Compreender, registrar e interpretar as características da lenda popular; Adquirir o hábito e gosto em ler e ouvir lendas populares; Resgatar a importância do contar histórias, no contexto familiar;

Metodologia:

- Nesta atividade o professor convidará alguém para ler, de forma dramatizada algumas lendas e alguns contos, para os/as estudantes.
- Logo em seguida, os/as aprendizes poderão partilhar as histórias pesquisadas entre seus familiares e conhecidos.
- Depois de ouvirem e contarem histórias os/as alunos/as devem, sob a orientação do/as professor/a, escolher a história contada pelos colegas para produzir uma ilustração.

ATIVIDADE 7

Lendo lendas e contos!

Execução: 10 horas/aula

Objetivos: Conhecer e ler os contos e lendas de Câmara Cascudo; identificar as características estruturais da narrativa, analisando, compreendendo e refletindo nas histórias retratadas suas temáticas e ensinamentos trazidos; ativar o conhecimento prévio sobre os gêneros lenda e conto popular; pensar sobre a esfera de circulação e o público-alvo desses gêneros; ler, compreender e interpretar as lendas e contos; ampliar os conhecimentos sobre características gerais dos gêneros em estudo; retextualizar as histórias lidas em quadrinhos; apresentar os textos produzidos para a turma por meio de leitura dramatizada.

Metodologia:

- Após a leitura dos textos e da explicação a respeito das características estruturais da narrativa, os/as discentes serão orientados a pesquisar, nas duas obras de Cascudo, uma lenda ou um conto do autor. Para em seguida, retextualizarem de forma oral ou escrita.

Elementos estruturais da narrativa

Os textos narrativos são estruturados a partir de cinco elementos principais, conforme Gancho (2001), são descritos:

ENREDO – conjunto de fatos de uma história; e esses fatos são narrados em partes distintas (exposição, complicação, clímax – ponto de maior tensão da história – e desfechos).

PERSONAGENS – são aqueles/as seres fictícios que realizam as ações narradas. Podendo ser quanto ao desempenho, classificados com: protagonistas, antagonistas e/ou personagens secundários.

TEMPO – época ou momento em que se passa a história, sua duração pode ser breve ou longa a depender do enredo. O tempo de uma história pode ser cronológico – transcorre na ordem natural dos fatos, ou seja, começo, meio e fim. O tempo também pode ser psicológico quando os fatos ocorrem de acordo com o desejo e imaginação do narrador ou dos personagens.

ESPAÇO – é o espaço ou local onde ocorrem os fatos narrados.

NARRADOR – aquele que narra e/ou vivencia os fatos narrados. A depender de sua participação ou não na narrativa pode ser classificado, conforme o ponto de vista e do uso do pronome, em primeira ou terceira pessoa (do singular). Ou seja, narrador observador, aquele que está fora da ação da narrativa, ou narrador personagem, aquele que participa ativamente das ações narradas.

O CONTO POPULAR

O conto popular de tradição oral, assim como outros gêneros, sempre esteve ligado ao folclore. Seu estudo pela literatura é recente, devido a ser entendido como produto pouco valioso no campo dos estudos literários. Esse gênero, além de entreter, pode ensinar a transmitir bons exemplos, contar sobre alegrias e tristezas. O conto reflete aspectos da cultura do local onde foi criado, repassando o conhecimento acumulado na memória coletiva em que os mais velhos transmitem aos mais jovens a cultura ancestral. Segundo Santos (2021, p. 31), “a realidade das comunidades por onde eles circulam”.

O conto popular é um gênero de texto que faz referência a uma narrativa breve e fictícia e, mesmo tendo a fantasia, a imaginação e o maravilhoso como pressuposto, traduz a realidade do local em que se manifesta.

Para Cascudo (2001), o conto pode ter diversas classificações, a saber: contos de encantamento, contos de exemplo, contos de animais, facécias, contos religiosos, contos etiológicos, demônio logrado, contos de adivinhação, natureza denunciante, contos acumulativos, ciclo da morte e tradição; o que, popularmente, conhece-se como as histórias do Trancoso e da Carochinha. São narrativas que revelam informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social e, mesmo nas suas versões contemporâneas escritas, conservam marcas da oralidade, perpetuando a ideia que existe um sujeito que narra e outro que ouve.

A LENDA

A palavra lenda deriva do latim medieval e quer dizer “aquilo que deve ser lido”. As lendas são relatos transmitidos de forma oral que visam explicar fatos, acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, que entrelaçam fatos com o imaginário e que vão se modificando no imaginário popular, ao longo dos tempos. À medida que foram se popularizando, eram reproduzidas e registradas em livros e transformando-se em novos gêneros, como os contos.

Nas civilizações antigas e de maneira inicial, as lendas relatavam histórias santas. Ao passar do tempo, constituíram-se em histórias que falavam a respeito da cultura e das tradições populares, na tentativa de explicar situações e acontecimentos, com destaque àqueles que não apresentavam explicações capazes de serem comprovadas cientificamente, ou seja, os supostos acontecimentos e fenômenos sobrenaturais. Teoricamente, as lendas procuram dar respostas às teorias bíblicas, aos fatos históricos ou às alegorias da criação (mitos da criação em diversas civilizações) e aos fenômenos naturais ligados aos quatro elementos (água, terra, ar e fogo).

As lendas podem ser consideradas como uma degenerescência do mito, pois, como eram repassadas de geração em geração, ao longo desse período, iam sendo modificadas, sendo acrescidos ou suprimidos fatos, conforme o dito popular “quem conta um conto aumenta um ponto”.

- Após a explanação do conceito de lenda e conto os/as alunos/as serão orientados a pesquisar, nos livros *Lendas Brasileira* e *Contos tradicionais do Brasil* um conto ou uma lenda.
- Após conhecerem a história, os alunos farão a ilustração dos contos e lendas para organizarem um almanaque.
- Será entregue de parte do texto para leitura; questionamentos sobre qual será

o desfecho da narrativa; resolução de atividades de leitura e interpretação textual; leitura dramática, em grupos, do texto estudado; retextualização escrita e lustração do texto para montagem das histórias em quadrinho para organização do almanaque contendo as retextualizações em quadrinho das lendas e contos populares escolhidos.

ATIVIDADE 8

Leitura dramatizada e momento de autógrafo

Execução: 10 horas/aula

Objetivo: Promover a interação entre os colegas; valorizar as lendas e os contos populares considerando-os parte da tradição dos povos; aprender valores; desenvolver o senso crítico e a criatividade; estimular a criatividade e a imaginação; encenar as histórias escolhidas e apresentar o produto final, o almanaque de histórias em quadrinho das lendas e contos populares estudados.

Metodologia:

- Após estudar as lendas os contos é hora de apresentar para as turmas.
- Para realizar esta atividade o/a professor/a deverá dividir a sala em grupos de quatro ou cinco alunos, os quais devem escolher um dos textos contidos nos livros que estão sendo trabalhados e fazer uma leitura dramatizada.
- Para encerrar os alunos farão a encenação dos textos escolhidos e a exposição com momento de autógrafo dos almanaques produzidos ao longo do projeto.

REFERÊNCIAS

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª edição-São Paulo, Global, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas Brasileiras**. 8ª edição-São Paulo, Global, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 7ª ed. 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.