



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ALANE CRISTINA SOUZA SILVEIRA CABRAL

**A LEITURA DE CONTOS POPULARES
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DISCURSIVA E PROPOSTA DE ENSINO.**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA

2023

ALANE CRISTINA SOUZA SILVEIRA CABRAL

**A LEITURA DE CONTOS POPULARES
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ANÁLISE DISCURSIVA E PROPOSTA DE ENSINO.**

Dissertação de Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas DCH – *Campus V*, da Universidade do Estado da Bahia, apresentada como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Professor Dr. Fábio Araújo Oliveira.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

Cabral, Alane Cristina Souza Silveira

A leitura de contos populares nos anos finais do ensino fundamental: análise discursiva e proposta de ensino / Alane Cristina Souza Silveira Cabral . – Santo Antônio de Jesus, 2023

121 fls. : il.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Araújo Oliveira

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – (PROFLETRAS), *Campus V*. 2023.

Inclui Referências.

1. Ensino de Língua Portuguesa . 2. Leitura. 3. Sequência didática. I. Oliveira, Fábio Araújo. II. Título. III. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD 410

FOLHA DE APROVAÇÃO

"A LEITURA DE CONTOS POPULARES NO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISE DISCURSIVA E PROPOSTA DE ENSINO."

ALANE CRISTINA SOUZA SILVEIRA CABRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Letras – PROFLETRAS, em 02 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. FÁBIO ARAUJO OLIVEIRA

UNEB

Doutorado em Linguística

Universidade Estadual de Campinas



Prof.ª Dr.ª ILMARA VALOIS BACELAR FIGUEIREDO COUTINHO

UNEB

Doutorado em LETRAS

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



Prof.ª Dr.ª MÔNICA GRACIELA ZOPPI FONTANA

Unicamp - UNICAMP

Doutorado em Linguística

Universidade Estadual de Campinas

Dedico ao meu avô José Martins (in memoriam), à minha mãe e a todos os contadores de histórias.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as condições de produção da leitura de contos populares em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e, a partir dessa análise, produzir uma sequência didática focada na leitura crítica, baseada na teoria da análise do discurso pecheutiana. Nessa perspectiva, a pesquisa busca contribuir na promoção da leitura crítica de contos populares nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, no intuito de alcançar a formação de leitores capazes de analisar o funcionamento da linguagem nos contos populares, ou seja, de analisar a constituição, formulação e circulação desses textos. Para atingir este objetivo, discutiu-se sobre a proposta de leitura sugerida pelos documentos oficiais PCN's e BNCC, sobre a leitura na perspectiva da análise do discurso materialista e sobre letramento literário, com ênfase no conto popular. A construção do arquivo refere-se à reunião das coleções dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, sugeridas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2020 (PNLD). Desta análise, formamos o corpus da pesquisa com dois contos populares: "A história de Blimundo", no livro didático do 7º ano da coleção Português: Conexão e uso, da editora Saraiva (DELMANTO, 2018) e o conto popular "A mulher que escondia comida", do livro didático da coleção Português Linguagens – Editora Atual (CEREJA E MAGALHÃES, 2017), indicado pelo PNLD em 2017. Em virtude da ausência significativa dos chamados contos populares nas coleções indicadas para o Ensino Fundamental II pelo PNLD 2020, julgamos necessário ampliar o corpus, buscando o conto popular em alguns livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental. Foi feita uma breve análise discursiva das atividades de leitura dos contos populares e chegou-se à conclusão de que há a necessidade de apresentar novos gestos de leitura para o conto popular, propondo aos alunos uma leitura que favoreça a sua criticidade e a sua autonomia.

Palavras-chave: análise do discurso; conto popular; ensino de língua portuguesa; leitura; sequência didática.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the production conditions of the reading of popular tales in didactic books of the Portuguese Language of Teaching Fundamental II and, from this analysis, produce a didactic sequence focused on critical reading, based on discourse analysis theory pecheutian. From this perspective, the research seeks to contribute to the promotion of critical reading of folk tales in 6th grade Portuguese classes of Elementary School II, in order to achieve the formation of readers capable of analyzing the functioning of language in popular tales, or that is, to analyze the constitution, formulation and circulation of these texts. For To achieve this objective, the proposed reading suggested by the PCN's and BNCC official documents, on reading from the perspective of analysis materialist discourse and on literary literacy, with emphasis on the short story popular. The construction of the archive refers to the gathering of the collections of the Books Portuguese Language Didactics for Elementary School II, suggested by National Textbook Program 2020 (PNLD). From this analysis, we form the corpus of the research with two popular tales: "The story of Blimundo", in the textbook for the 7th grade of the Portuguese: Connection and Use collection, by the publisher Saraiva (DELMANTO, 2018) and the popular tale "The woman who hid food", from the textbook of the collection Português Linguagens – Editora Atual (CEREJA E MAGALHÃES, 2017), nominated by the PNLD in 2017. significant absence of so-called folk tales in the indicated collections for Elementary School II by PNLD 2020, we deem it necessary to expand the corpus, looking for the popular tale in some 5th grade textbooks Elementary School. A brief discursive analysis of the activities of reading of popular tales and came to the conclusion that there is a need to present new reading gestures for the popular tale, proposing to students a reading that favors their criticality and autonomy.

Keywords: discourse analysis; popular tale; language teaching portuguese; reading; didactic sequence.

AGRADECIMENTOS

Ah! Finalmente chegou o momento de agradecer e eu tenho tantas razões para isso. Sou grata a Deus, em primeiro lugar, por ter sido a minha força. Eu não conseguiria sem Ele. A Deus, toda honra e toda glória!

Agradeço a minha pequena, minha filha Melissa, pela paciência (não muita) nesses longos dois anos. Dividir a mãe com o mestrado não foi nada fácil. Obrigada, coração, por tanto amor! Nós vencemos!

A meu marido Valney por toda parceria. Sem a sua compreensão, sem seu amor e carinho e, sobretudo, sem a sua ajuda, eu não conseguiria.

À minha mãe por todas as orações, por desejar tanto ter uma filha mestra e acontecer. Tenho certeza que as palavras de bênçãos, que ela sempre profetizou para minha vida, fez-me chegar até aqui.

À minha querida irmã Aline por torcer por mim, desejar sempre que o melhor aconteça em minha vida e por ilustrar lindamente os contos populares. Agradeço também as minhas amigas irmãs, Laís e Sandra Roza, por serem abrigos e estarem sempre ali, prontas para me ouvirem e me entenderem, sem julgamentos.

Aos meus alunos e ex-alunos que me motivam a ser uma professora melhor.

Aos meus colegas da turma 7 do PROFLETRAS por serem tão maravilhosos e parceiros. Em especial, Maria Tânia, a minha dupla no mestrado. Nosso reencontro foi um presente de Deus.

Aos professores do PROFLETRAS que contribuíram na minha formação.

À professora Ilmara e à Mônica Zoppi Fontana por aceitarem participar da minha banca de qualificação e defesa e por contribuírem tanto com minha pesquisa. Elas foram luzes na minha qualificação.

E, finalmente, agradeço a meu orientador:

Fábio, antes de você escolher o meu projeto, Deus já tinha escolhido você para ser o meu orientador. Ele sabia que tinha de ser você. Existem pessoas que tem o dom de fazer o outro se sentir bem e você é uma delas. Eu precisava de um orientador humano, sensível, firme e de alma leve para lidar comigo nos meus momentos de ansiedade. Obrigada, por ter sido tão paciente, empático e acolhedor. Obrigada, por acreditar em mim e por ter sempre a palavra certa a me dizer nos meus momentos de crise. Obrigada, por dividir comigo a sua paixão pela análise do discurso. Era um sonho aprender essa teoria e eu tive o melhor professor. Eu queria ter sido a

orientanda perfeita, mas fui a melhor que consegui ser diante das circunstâncias.
Obrigada, querido, por tudo!

“Isso, que é contribuição da análise do discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

(Eni Orlandi)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A LEITURA NA ESCOLA	16
1.1 O ENSINO DE LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)...	16
1.2 O ENSINO DE LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	20
1.3 LEITURA E ANÁLISE DO DISCURSO.....	25
2 GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	31
2.1 METODOLOGIA	31
2.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	35
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	36
2.4 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR.....	43
3 ANÁLISE DISCURSIVA DAS PROPOSTAS DE LEITURA DOS CONTOS POPULARES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	51
3.1 O LIVRO DIDÁTICO E O EFEITO DE ESTABILIZAÇÃO DO TEXTO.....	51
3.2 O SILENCIAMENTO DO TERMO “CONTO POPULAR” NO LIVRO DIDÁTICO	57
3.3 AS CONDIÇÕES DE LEITURA DO CONTO POPULAR “A MULHER QUE ESCONDIA COMIDA” NO LIVRO DIDÁTICO.....	58
3.4 AS CONDIÇÕES DE LEITURA DO CONTO POPULAR “A HISTÓRIA DE BLIMUNDO” NO LIVRO DIDÁTICO.....	64
4 CONTO POPULAR NO AMBIENTE ESCOLAR: NOVOS GESTOS DE LEITURA	76
CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS	108
ANEXO A	111
ANEXO B	113
ANEXO C	115
ANEXO D	117
ANEXO E	119
ANEXO F	121

INTRODUÇÃO

Ser professora de Língua Portuguesa é uma profissão que me faz muito feliz, apesar de todas as dificuldades enfrentadas concernentes a essa disciplina. É uma luta diária contra um sistema forte que, na prática, ainda reduz o ensino de língua ao estudo da gramática normativa e à interpretação superficial de textos, na maioria das vezes, usados como pretextos para o ensino da gramática. É inegável que várias teorias apontam para um ensino de língua voltado para o estudo dos gêneros discursivos e para o trabalho com a gramática de forma funcional, respeitando as variedades linguísticas. Os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientam para que o tratamento e análise das linguagens contribuam para a participação significativa e crítica do estudante em diversas práticas sociais de linguagem. No entanto, muitos professores e alunos acabam supervalorizando um ensino de língua portuguesa tradicional, focado na apresentação das normas gramaticais com exercícios mecânicos e frases soltas.

Eu leciono há 16 anos e ainda sinto dificuldades em romper com esse padrão de ensino, não por falta de vontade e de iniciativas, mas por me deparar, ainda, com as exigências de um sistema engessado e pela resistência de grande parte dos alunos. Infelizmente, muitos estudantes só validam a aula de língua portuguesa na qual o professor “deu assunto”, ou seja, a aula expositiva, tradicional, onde são explicadas as regras gramaticais. É quase certo que os educandos esqueçam toda explicação nos minutos seguintes, mas, para muitos deles, o importante é que esteja anotado no caderno. Levar um texto, fazer a leitura, em seguida, promover reflexões, estimulando a capacidade crítica dos educandos são tarefas sempre muito desafiadoras. É correr o risco de escutar de alguns alunos: “Não vai passar dever não, professora?”. “A professora nem deu aula hoje, só ficou conversando!”. Geralmente, a discussão oral do texto não evolui como o planejado e as questões discursivas do texto na atividade escrita, ou não são respondidas coerentemente, ou são deixadas em branco.

Diante disso, tenho refletido diariamente sobre a minha prática e, nas minhas inquietações e reflexões, tenho buscado meios de amenizar esse problema, porque desistir de oferecer um ensino de qualidade não é uma opção para mim. É viver um dia de cada vez, apegando-me aos dias de vitórias e repensando os dias de

fracasso. Foi na busca incessante de fazer o melhor pelo ensino público brasileiro que cheguei ao PROFLETRAS. Esse mestrado tem sido um divisor de águas na minha vida profissional. Encontrei respostas para algumas inquietações e estou a cada dia mais perto de fazer dar certo o ensino de língua portuguesa. Uma das maiores queixas dos professores, não só de português, mas das outras disciplinas também, é a dificuldade dos alunos na leitura e interpretação de textos. A resistência que muitos estudantes têm de simplesmente ler com atenção o enunciado de uma prova e, além disso, interpretar o que lê é muito grande. Nesse sentido, refletindo sobre essa situação, com base na minha experiência leitora na infância e adolescência; e observando os textos que a maioria dos meus alunos despertava interesse, cheguei ao conto popular.

Cresci escutando narrativas populares, como lendas, fábulas, causos, mitos. Personagens como o lobisomem, a caipora e Pedro Malasartes estão vivos nas minhas recordações até os dias de hoje. Fazem parte das minhas memórias afetivas, pois foram narrados por pessoas especiais e em momentos especiais. São partes da minha história, fizeram parte das gerações anteriores à minha e farão parte das próximas gerações também, pois costumo contar essas histórias para a minha filha e para os meus alunos. Lembro-me das férias no sítio do meu avô, no sertão da Bahia. Lá não existia água encanada, energia elétrica e nem TV; a nossa diversão era nos reunirmos em volta da fogueira, à noite, para escutarmos as narrativas tão bem contadas pelo nosso avô. Os contos eram narrados em primeira pessoa e com riquezas de detalhes, por isso, as imagens do que eu escutava ainda permanecem vivas em minha mente.

Meu avô quase sempre era o narrador-personagem, era o herói que capturava o lobisomem com muita bravura e coragem:

“Numa noite de lua cheia, eu ‘vortava’ da venda de Dena, tarde da noite, em ‘riba’ do meu cavalo, quando atravessou na minha frente um cavalo assustado, galopando de um lado para outro, sem direção. Assim que a minha visão deu uma clareada, vi um homem todo peludo, com ‘as orelha grande’, ‘os dente afiado’, não tive dúvida: era o ‘lobisomi’. O ‘disgraçado’ deu uma ‘lapiada’ no cavalo que saiu desgovernado pela estrada. E eu fui atrás: Hoje eu te pego, ‘fi da peste’!

O meu cavalo corria disparado, enquanto eu me arriscava preparando um laço. ‘Alcançamo’ o bicho, ‘fiquemo’ lado a lado, foi quando acertei de primeira o laço no ‘lobisomi’. Pulei do cavalo, puxando o ‘disgraçado’ pela corda. Ali começou a luta,

pensa no bicho valente e forte. Dei ‘umas paulada’, o ‘fi da peste’ desmaiou, arrastei até a casinha velha do finado Mané que ficava ali por perto. Amarrei o ‘pistiado’ bem amarrado no pilão ‘véi’ para que ele não fugisse quando acordasse. Fui para casa todo arruinado, mas satisfeito porque finalmente iria descobrir quem era o ‘lobisomi’ que andava sangrando meus animais. Nem ‘durmi’ direito; quando o galo cantou e o sol pontou para nascer, peguei meu cavalo e fui ver o ‘lobisomi’. Chegando lá, encontrei meu ‘cumpadi’ acordado, todo confuso e machucado, sem entender nada: -‘Cumpadi’, que maldade fizeram contigo!

- Bem que o povo dizia que era ele o ‘lobisomi’ e eu duvidava”.

A tradição oral, assim como faz parte da minha história, pertence à vida de muitos estudantes e de seus familiares também. Os contos populares têm a capacidade de gerar identificação em todos nós, tanto pela criatividade com que abordam os assuntos, como pela linguagem simples que utilizam. Portanto, valorizá-los é uma das maneiras de incentivarmos a leitura prazerosa, engrandecendo nossa cultura e, através da contribuição da Análise do Discurso, evoluirmos para a leitura crítica e reflexiva. Nesse sentido, o amor pelo conto popular associado à certeza de que essa teoria oferece os recursos de que precisamos para desenvolver excelentes propostas de leitura reflexiva, surgiu o tema deste trabalho: A leitura de contos populares no ensino fundamental II: análise discursiva e proposta de ensino.

Este trabalho se organiza em quatro capítulos. O capítulo 1, “A leitura na escola”, apresenta uma reflexão sobre a leitura, com uma breve análise das propostas de ensino de leitura nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para concluir este capítulo, discorreremos sobre a leitura na perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, a partir das discussões teóricas da autora Eni Puccineli Orlandi.

No capítulo 2, “Gênero discursivo conto popular e o ensino de língua”, apresentamos a metodologia que norteia essa dissertação, percorrendo pelo tema, problema, objetivos, hipótese e justificativa. Expomos também o método e o tipo de pesquisa e descrevemos o arquivo e *corpus* desse trabalho. Além disso, apresentamos informações importantes sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Em continuação, abordamos sobre o letramento literário, baseado na teoria do autor Rildo Cosson, destacando a relevância da análise do discurso no desenvolvimento do letramento literário, a partir de contribuições das autoras Eni Pulcinelli Orlandi e Mônica Zoppi Fontana. Para finalizar este capítulo, refletimos a

respeito do gênero discursivo conto popular e consideramos as orientações dos PCNs e da BNCC para o trabalho com a leitura desse gênero discursivo.

O capítulo 3, “Análise discursiva das propostas de leitura no livro didático de língua portuguesa”, apresenta uma breve análise discursiva das coleções de livro didático de língua portuguesa, indicadas pelo PNLD 2020. Delimitamos o corpus, escolhendo algumas propostas de leitura de contos populares no livro didático para analisarmos as suas condições de produção de sentido. Para tanto, baseamos-nos na teoria da análise do discurso das autoras Mónica Zoppi Fontana e Eni Orlandi.

Por fim, o capítulo 4, “Conto popular no ambiente escolar: novos gestos de leitura” apresenta uma sequência didática com uma proposta de leitura crítica do gênero discursivo conto popular, possibilitando outros gestos de leitura, a partir dos pressupostos teóricos da análise do discurso. Além disso, todas as propostas apresentadas seguem as orientações de trabalho sugeridas para o conto popular pela BNCC.

1 A LEITURA NA ESCOLA

Este capítulo é dedicado à reflexão sobre a leitura. Inicialmente, apresentamos e analisamos brevemente as propostas de ensino de leitura nos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para finalizar este capítulo, refletimos sobre a leitura na perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, com base nas discussões teóricas da autora Eni Puccineli Orlandi.

1.1 O ENSINO DE LEITURA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes formuladas para orientar os educadores por meio da padronização de algumas vertentes fundamentais referentes a cada disciplina. Os PCNs servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às especificidades locais. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série (BRASIL. MEC, 1997a) e de 5ª a 8ª série (BRASIL. MEC, 1998), após ter divulgado a versão preliminar do documento em 1995 (BRASIL. MEC, 1995). O documento é um direcionamento para que as escolas organizem seus currículos, considerando suas próprias realidades, apresentando como objetivo do ensino, de 1ª a 8ª série, a formação para uma cidadania democrática:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.(PCN'S, 1998, p.27)

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) sugerem que o trabalho com a leitura deva ser conduzido numa perspectiva interacionista da linguagem, perspectiva problematizada pela Análise do Discurso

materialista. Desse modo, para os PCNs, conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica. A linguagem, nessa perspectiva, é caracterizada pelo diálogo e constitui o lugar das relações sociais, no qual os falantes atuam como sujeitos. Por conseguinte, é marcada pelo fenômeno social da interação verbal, que representa a realidade fundamental da linguagem. Dessa forma, não há mais a possibilidade de se explicar a linguagem a partir de fenômenos isolados da frase, mas levando em consideração o enunciado, o gênero e o texto.

Segundo Travaglia (2003), a concepção de linguagem como lugar de interação recebeu contribuições de várias áreas de estudos mais recentes, que buscaram analisar a linguagem em situação de uso, abrigadas sob um grande rótulo: “linguística da enunciação” (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin).

A abordagem da linguagem feita por Bakhtin possui como unidade básica o enunciado, e não o signo, pois, para acontecer a enunciação, sempre terá um interlocutor ao qual se destina o discurso. O signo pertence a uma construção teórica que elimina os sujeitos reais do discurso. Nessa perspectiva, o enunciado não pode ser conceituado formalmente; ele é um acontecimento. Para este acontecer, é necessária uma situação histórica definida, sujeitos sociais identificados e o estabelecimento de um diálogo. O enunciado é criado pelos interlocutores para ser respondido, mesmo que a resposta não seja imediata ou até mesmo exteriorizada.

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin (2000), o uso da língua realiza-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e singulares, que procedem dos participantes das diferentes esferas da atividade humana. O enunciado revela as condições peculiares e os objetivos de cada uma dessas esferas, sendo que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Nesse processo, surgem vários tipos de gêneros que se concretizam e evoluem no interior das esferas de atividades humanas.

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II concebem a leitura como um processo, uma vez que o leitor deve participar ativamente da:

“construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra.” (PCN’s: 1998, p.69)

Desse modo, de acordo com os PCNs, para formar aluno proficiente é necessário que a leitura seja uma atividade que envolva estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Os documentos afirmam que “o uso desses procedimentos possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.” (PCNs: 1998, p.70). Aqui, mesmo querendo escapar dessa perspectiva, há uma tendência em considerar o sentido no texto, e não nas condições de produção do discurso.

Em todo o documento é possível constatar a preocupação em formar leitores competentes que saibam selecionar, dentre os textos que circulam na sociedade, aqueles mais adequados às suas necessidades comunicativas, estabelecendo as estratégias pertinentes para a abordagem de tais textos. Nesse sentido, “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. (PCNs: 1998, p.70)

Segundo os PCNs, o terceiro (5ª e 6ª séries) e o quarto ciclos¹ (7ª e 8ª séries) têm papel fundamental na formação de leitores, porque:

“é no interior destes [ciclos] que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura [...]” (PCNs: 1998, p.70).

Portanto, a escola, enquanto unidade responsável pela formação de leitores, possui o dever de “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real[...]” (PCNs, 1998, p.70). Nesse processo de transição, é possível que o aluno, pela prática de leitura, desenvolva a competência leitora com a ajuda do professor e de outros leitores, ainda que não

¹ Atualmente a educação básica compreende três níveis: primeiro a Educação Infantil, seguida pelo Ensino Fundamental e, por fim, o Ensino Médio. O Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e em Anos Finais (6º ao 9º ano).

tenha total habilidade para ler com autonomia. Caberia aqui refletir, entretanto, sobre a questão da “identificação” na interação entre professor e aluno e entre leitor e autor. Isso será feito na seção 1.3, sobre a questão da leitura e da interpretação na Análise do Discurso.

No que diz respeito à leitura de textos literários, os PCNs sugerem para o terceiro e quarto ciclos que a escola explore “[...] a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação (PCNs: 1998, p.71).” Além disso, a escola deve criar elos entre textos de entretenimento e textos mais complexos, organizando as conexões necessárias para atingir outras formas culturais. Desse modo, trata-se de uma educação literária que tenha como objetivo: “[...] desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (PCN’S: 1998, p.71). Nesse sentido, percebe-se que os PCNs trazem uma orientação, embora sem muito aprofundamento, do trabalho de leitura com os textos literários, buscando se aproximar de uma análise mais discursiva, na qual o aluno seja estimulado a estabelecer relações do texto literário com o seu contexto e com os aspectos culturais presentes na sociedade. Entretanto, é preciso refletir se a complexidade do texto que o documento aborda estaria realmente no texto ou nas condições de produção do sentido.

Os PCNs afirmam que o trabalho com a literatura, no que tange à ampliação dos modos de ler, deve permitir que paulatinamente aconteça a mudança gradativa da leitura infrequente de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais ampla, “[...] de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; [...]” (PCNs: 1998, p.71). Elucida também que deve haver, com a mediação do professor ou com a contribuição de outro leitor, uma evolução da leitura limitada à experiência possível ao discente naquele momento, para a leitura mais histórica através do acréscimo de outros elementos.

Fleck (2019) reforça o papel fundamental da escola em relação à leitura, ao destacar que este espaço é o lugar no qual essa habilidade é realizada de forma pública e, muitas vezes, avaliativa. É o ambiente que tem como papel primordial oferecer a todos os alunos o domínio da leitura. Apesar disso, de acordo com Fleck (2019), no sistema educacional elitizado, a aprendizagem da leitura e da escrita não encontrou na escola o lugar adequado para realizar sua função democratizante das

oportunidades de contribuir com a evolução dos alunos nesse processo. Isto ocorre, principalmente, porque:

“O sistema escolar brasileiro colocou, ao longo da trajetória do Ensino Fundamental, muito mais ênfase no domínio do sistema de escrita, insistindo na reprodução gráfica das palavras, enquanto o desenvolvimento de capacidades que conduzem à formação leitora proficiente – necessárias à compreensão da passagem da concretude à representação – acaba sendo minimizada pela “falta de tempo” para dar conta dos conteúdos programáticos. (FLECK: 2019, p. 89)

1.2 O ENSINO DE LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que normatiza quais são as aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a fim de garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os educandos. Nesse sentido, é um documento relevante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação plena e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A partir dessas perspectivas, objetiva nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil.

A BNCC surge com uma proposta de ensino de língua portuguesa que enfatiza a formação dos educandos para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade contemporânea de forma crítica e criativa, dando continuidade a reflexões presentes nos PCNs e assumindo romper com o modelo de ensino direcionado predominantemente para a análise de conteúdo e da norma padrão:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “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). (BNCC: 2017, p.67)

Assim, o documento propõe, para o ensino de língua portuguesa das séries finais, quatro Campos de Atuação: 1- campo jornalístico midiático; 2- campo de atuação na vida pública; 3- campo das práticas de estudo e pesquisa; 4- campo artístico-literário. Em cada campo são abordados gêneros do discurso correspondentes, a partir dos quais são trabalhadas as práticas de linguagem: leitura e escuta; produção de textos; análise linguística/semiótica; oralidade. Desse modo, pode-se considerar que, a partir desses campos, são guiados todo o ensino, todas as atividades, metodologia e acompanhamento dos educandos, preparando-os para os diversos funcionamentos da linguagem na sociedade. Percebe-se que a ideia da centralidade do texto na BNCC dialoga com documentos existentes no cenário educacional, como os PCNs. No entanto, a proposta de ensino voltada para os Campos de Atuação articulados a práticas de linguagem não existia em documentos anteriores.

Na leitura, os PCNs recomendam que os textos sejam considerados em um contexto. Os gêneros textuais se pautam na linguagem escrita, oral e nos suportes analógicos como livros, jornais, cartazes etc. Na BNCC, o contexto de produção se mantém importante para o trabalho com a leitura. A língua é sempre analisada em relação ao seu uso social e as habilidades de leitura surgem perenemente associadas aos campos de atuação. Os gêneros discursivos tradicionais são mantidos e surgem os gêneros do discurso da cultura digital, para contemplar a realidade que envolve os discentes atuais.

O Campo Artístico-literário é o que mais interessa a essa pesquisa, uma vez que a leitura de conto popular na escola é o foco dessa dissertação. Neste campo de atuação, o uso da língua é direcionado à produção e à leitura de contos, romances, peças de teatro, poemas. Busca-se promover o contato dos educandos com as diversas manifestações artísticas, especialmente com a arte literária, dando condições para que reconheçam, valorizem e desfrutem dessas manifestações. O desenvolvimento da fruição e a continuação da formação do leitor literário ganham destaque, enfatizando a condição estética desse tipo de leitura e escrita. A BNCC (2017) evidencia a importância do leitor-fruidor para o desenvolvimento do leitor proficiente e para que aconteça a humanização do leitor por meio da literatura:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou

seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC: 2017, p.138)

De acordo com Antunes (2009), o ato de ler não constitui uma habilidade inata; o gosto pela leitura literária é aprendido a partir de um estado de encantamento, fascínio e sedução que deve ser estimulado. Portanto, a escola tem papel fundamental no resgate da leitura fruição, ou seja, uma leitura prazerosa, gratuita, sem relação com resultados que, segundo Fleck (2019, p. 96), é “Algo [...] possível e significativo quando é realizado com um trabalho voltado ao texto literário, pela leitura subjetiva que tais textos promovem”.

É inegável a importância da formação de um leitor-fruidor de textos literários para se alcançar a humanização por meio da leitura literária. Candido (2011) considera a literatura um bem incompressível, ou seja, que não pode ser reduzido, modificado ou reprimido por nenhuma autoridade. Ele afirma que a literatura é uma necessidade universal e que fruí-la é um direito do sujeito de qualquer sociedade. Em suas palavras, Antonio Candido (2011) é enfático ao dizer que a literatura é: “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive, porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CANDIDO: 2011, p.177).

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o significado de humanização por meio da obra literária, tratado por Candido (2011):

“Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (CANDIDO: 2011, p.182).

Percebe-se, com isso, que a BNCC (2017) coaduna com esse pensamento e propõe para o Campo artístico-literário um trabalho com o texto literário que considere a função humanizadora da literatura:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores,

comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BNCC: 2017, p.139)

A teoria da Análise do Discurso (AD) traz contribuições na construção da BNCC. Os conceitos da AD norteiam, muitas vezes, o que o documento sugere para o ensino de língua portuguesa, principalmente para os objetos de conhecimento e as habilidades nos diferentes campos de atuação e práticas de linguagem. Termos característicos da AD como “efeitos de sentido”; “contexto de produção”; “condições de produção”; “condições de circulação”; “condições de recepção” e etc. aparecem de forma significativa na BNCC. Além disso, a própria organização da proposta de ensino de língua portuguesa no documento evidencia a sua relação com a AD, ao destacar a importância do contexto, por exemplo:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (MEC, 2017, p. 82)

De acordo com Orlandi (2020), a Análise do Discurso, como a sua própria nomenclatura designa, trata do discurso. Não é uma abordagem da língua, da gramática, apesar desses objetos serem de seu interesse. Trata-se da compreensão da língua fazendo sentido, tendo como ponto de partida o trabalho social geral que relaciona o sujeito à sua história. Portanto, “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. (ORLANDI: 2020, p.13). Nessa perspectiva, na BNCC, a proposta de ensino voltada para as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, análise linguística/semiótica, oralidade), considerando as condições de produção em sentido amplo (contexto sócio-histórico, ideológico) refletem efetivamente a teoria da Análise do Discurso.

Primordialmente, faz-se necessário destacar que a AD não considera a língua um sistema abstrato; ela trabalha com a língua no mundo, com maneiras de atribuir significados, com sujeitos falando, levando em conta: “[...] a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de

uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI: 2020, p.14). De modo semelhante é a proposta de trabalho com a língua, de acordo com a BNCC (2017):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2017, p.67)

Evidenciam-se, portanto, significativas contribuições da AD para o ensino de língua proposto pelos documentos oficiais. Em conformidade com a teoria da Análise de Discurso, a BNCC coaduna com as considerações da AD de linha francesa acerca da língua/linguagem:

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI: 2020, p.14).

Logo, o trabalho com a leitura na sala de aula deve abranger situações reais de uso da língua, buscando transpor a decodificação de palavras e alcançar a significação discursiva, por meio de um processo de ensino e aprendizagem que considere os aspectos históricos e ideológicos no uso da língua, com a apresentação de diferentes gêneros discursivos, oriundos de distintas esferas de circulação. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se trabalhar os gêneros discursivos considerando elementos discursivos, textuais e linguísticos.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros materializam a língua; é através deles que se designam as relações sociais, estabelecendo vínculos diretos à vida das pessoas. Assim, as interações sociais ocorridas nas mais diversas esferas se formam a partir da linguagem, manifestando-se por meio de algum gênero discursivo. O autor ainda afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN: 1997, p.280)

1.3 LEITURA E ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise de Discurso francesa (AD) surgiu na França por volta de 1960 e foi desenvolvida pelo filósofo marxista Michel Pêcheux. Segundo Dominique Maingueneau, com Pêcheux, a análise do discurso se ancora, simultaneamente, “[...]no marxismo do filósofo L. Althusser, na psicanálise de J. Lacan e na linguística estrutural[...]” (MAINGUENEAU: 2015, p.19)”. O recorte dos aspectos pontuais destas três áreas é articulado e se relacionam ao compor um novo objeto de estudo: o discurso.

Este campo de pesquisa surgiu, principalmente, como contraponto à análise de conteúdo. Resumidamente, a análise de conteúdo busca encontrar sentido no próprio texto, enquanto a AD considera o texto em sua opacidade significativa, ou seja, em suas múltiplas possibilidades de significação. Sendo assim, os sentidos são construídos e/ou ressignificados conforme a época ou contexto sócio-histórico e ideológico em que eles circulam. Segundo Orlandi, uma palavra e uma frase, por exemplo, podem ter um significado dentro de um contexto e de uma época, mas apresentar outra significação em contextos e épocas diferentes.

De acordo com a Análise de Discurso pecheuxtiana, a leitura está constantemente em construção, pois é um processo que envolve instauração dos sentidos. Assim, é necessário enfatizar que “tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente”. (ORLANDI: 2012, p. 08).

Nessa perspectiva, o ato de ler transcende a decodificação de palavras. A interpretação faz parte de um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto. A leitura requer um leitor ativo, crítico, apto para desenvolver muitos gestos interpretativos. Nas palavras de Orlandi (2020, p. 08), a Análise de Discurso “[...] nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”.

A leitura envolve uma problematização sobre as maneiras de ler. Diz respeito à percepção de que “[...] não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade” (ORLANDI: 2020, p.8). A autora esclarece que a Análise de Discurso não é um método de interpretação como a hermenêutica, a qual atribui sentido ao texto. A AD problematiza “[...] a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos

de produção de sentidos que estão funcionando”. (ORLANDI: 2012, p. 158) Desse modo, o ato de compreender não está relacionado simplesmente à atribuição de sentido, mas ao conhecimento dos mecanismos que envolvem o processo de significação.

Percebe-se, assim, quão importante é a contribuição da Análise de Discurso para o ensino de leitura. O trabalho com a leitura, a partir da abordagem discursiva, pode trazer contribuições importantes, no sentido de combater os discursos e práticas que apenas reproduzem sentidos consolidados e não trazem contribuições para o desenvolvimento de um leitor crítico.

Orlandi (2012), a fim de justificar o fato de que a leitura é produzida, usou como ponto norteador para sua reflexão a problematização do conceito de legibilidade. Ela traz questionamentos a respeito do que é ou do que torna um texto legível. A autora ressalta que a legibilidade do texto “não era apenas uma consequência direta, unilateral e automática da escrita” (ORLANDI: 2012, p.9). Dessa forma, a autora conclui que não é somente a qualidade do próprio texto que o torna legível, mas sim “[...] a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização de legibilidade”. (ORLANDI, 2012, p. 9)

Assim, em sentido amplo, a questão da legibilidade é uma questão de condições e não de essência; refere-se à história. Para Orlandi a questão da legibilidade do texto não pode ter uma resposta inequívoca e definitiva: “não pode ser respondida com essa ‘positividade’ e de modo absoluto” (ORLANDI: 2012, p.9). Observa-se, com isso, que a leitura, nessa perspectiva da Análise de Discurso, “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Para compreender como acontece o processo de leitura e tudo que envolva a sua construção, é necessário se apropriar dos aspectos referentes à historicidade do texto. Para tanto, Orlandi aponta para a existência de um leitor virtual gravado no texto, o qual é formado durante a escrita: “trata-se do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige” (ORLANDI: 2012, p.20). Desse modo, o leitor real, aquele que faz a leitura do texto, na apropriação do mesmo já encontra um leitor presente e com o qual será necessário estabelecer uma relação de identificação ou não.

Assim, buscando entender o processo de interação da leitura, a autora apresenta o primeiro fundamento: “a relação básica que instaura o processo de

leitura é o do jogo existente entre leitor virtual e o leitor real”. (ORLANDI, 2012, p.20) Segundo a autora, essa relação de confronto entre o leitor virtual e o leitor real já estabelece em si uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto, como vimos nos PCNs. A autora destaca que “o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro (s) sujeito (s) (leitor virtual, autor etc.)” (ORLANDI: 2012, p.10). É uma relação histórica/social que sempre se dá entre homens, ainda que sejam mediadas por objetos como o texto. Ela ressalta que a historicidade do texto é perdida quando o foco é a sua “objetividade”, fixado na mediação.

De acordo com Orlandi, a historicidade não se trata da história refletida no texto, mas diz respeito da historicidade do texto em sua materialidade. "O que chamamos de historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos" (ORLANDI: 2020, p.66). No entanto, a autora ressalta que há uma relação entre a história externa e a historicidade do texto, mas essa ligação não acontece diretamente, nem de maneira automática, tampouco funciona como uma relação de causa-e-efeito. A autora afirma existir, além da historicidade do texto, a historicidade da própria ação da leitura, da sua produção, destacando que a leitura é “o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa”. (ORLANDI, 2012, p.11). Nesse momento, os interlocutores se percebem como interlocutores, suscitando o processo de significação do texto:

Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 2012, p.11)

Orlandi ressalta que a relação entre leitor virtual e leitor real não é a única que faz parte do processo de leitura. Nessa perspectiva, a relação entre os interlocutores representa “um dos componentes do contexto, da situação de leitura, mas não é o único componente”. (ORLANDI: 2012, p.11). Existem outros componentes tão importantes quanto, como os modos de leitura (possíveis, propostos ou pressupostos). São modos que variam e apontam para as diversas formas de os leitores se relacionarem com o texto. A autora pontua o que cada modo de leitura pode colocar como elemento organizador da relação dos leitores com o texto, a saber:

- a) Relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?

- b) Relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) Relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X?
- d) Relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) Relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor).
O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z?
(ORLANDI: 2012, p.11 e12)

Percebe-se, portanto, que existirão diferentes modos de leitura a depender dos objetivos, do contexto e da condição de produção em que acontece. Além disso, a relação do autor e do leitor como sujeitos compõe parte fundamental da contextualização da leitura, uma vez que sujeitos e sentidos são elementos que pertencem ao processo da significação. Dessa forma, na relação entre autor/leitor/texto não cabe pensar em um autor onipotente, cujas ideias possuem o controle total do trajeto da significação do texto. Além disso, a relação entre eles contesta a possibilidade de considerar que o texto é transparente e que apresenta em si toda e apenas uma significação. E, por fim, essa relação nega a chance de considerar-se um leitor onisciente, cujo potencial de compreensão controlasse as variadas determinações de sentidos que surgem em um processo de leitura.

Para refletir sobre a leitura nessa perspectiva da Análise de Discurso, é fundamental considerar as condições de produção e interdiscurso. Orlandi (2020) afirma que as condições de produção incluem, sobretudo, os sujeitos e a situação. Considerar o sujeito como condição de leitura implica levar em consideração sua história de leitura e de vida, o que faz reconhecer outros significados. A autora acrescenta também a memória como parte da produção do discurso. Assim elucida que:

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI: 2020, p.28).

Isto posto, percebe-se que o sujeito é afetado pela sua história pessoal, pelo interdiscurso e pelo lugar ocupado naquele contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. Neste processo, há um objeto imaginário socioideológico que não estabelece relação alguma com a realidade física:

Trata-se de alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em

outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando[...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI: 2014, p.32).

No que se refere à memória, Orlandi pontua que esta é tratada como interdiscurso. Este, por sua vez, é conceituado como algo falado antes, em outro lugar, isto é, é a memória discursiva: “o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. (ORLANDI: 2020, p.29). A partir desse conceito, pode-se dizer que os discursos apontam para uma rede de memória coletiva na qual os sujeitos são produzidos. É fundamental para entender o funcionamento do discurso o fato de que existe um já-dito que assegura a possibilidade de todo dizer:

Disso se deduz que há uma relação entre o já-dito e o que está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. [...] – o que estamos chamando de interdiscurso – representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos [...] E teríamos o eixo horizontal – o intradiscurso – que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas (ORLANDI: 2020, p. 30 e 31).

Dessa forma, Orlandi esclarece que o interdiscurso (constituição) determina o intradiscurso (formulação), uma vez que algo só pode ser formulado “se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória)” (ORLANDI: 2020, p.31). Nesse sentido, todo dizer se dirige para o mesmo ponto: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Simultaneamente, o interdiscurso e a historicidade estabelecem aquilo que, da situação, das condições de produção é pertinente para a discursividade. A autora ressalta a necessidade de não confundir interdiscurso com intertexto. Apesar de ambos mobilizarem as relações de sentidos, o interdiscurso faz parte do saber discursivo, da memória afetada pelo esquecimento ideológico, ao passo que o intertexto se limita à relação do texto com outros textos.

Orlandi explica que os discursos não se originam em nós, quando nascemos eles já estão em processo. Vale salientar que “Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade” (ORLANDI: 2020, p.33-

4). Logo, essa é uma determinação indispensável para que existam sentidos e sujeitos. A autora afirma que:

“O discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica. Um sujeito não produz só um discurso; um discurso não é igual a um texto” (ORLANDI, 2020, 68).

Orlandi, em suas considerações a respeito da produção da leitura, apresenta outro aspecto importante nesse processo: a incompletude. Ela conceitua incompletude como parte da dimensão do silêncio. Como o espaço dos variados sentidos, do não perceptível, do fugaz, não como simples acidentes da linguagem, mas como a essência de seu funcionamento. Nessa perspectiva, a autora pontua que a incompletude é fundamental do dizer: “É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade” (ORLANDI: 2007, p.47). A autora associa incompletude à noção de implícito e intertextualidade. No momento da leitura, deve-se levar em consideração o que está subentendido, ou seja, o que não está dito, mas que apresenta significação. Segundo Orlandi, o não dito pode ser de várias naturezas:

[...] o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI: 2012, p.13)

Além desses aspectos sobre o implícito, pode-se afirmar também que existem relações de sentidos que se instituem entre o que ele diz e que os outros textos dizem. Trata-se da intertextualidade, ou seja, “a relação de um texto com outros (existentes, possíveis ou imaginários)” (ORLANDI: 2012, p.13). Assim, pode-se perceber que os sentidos que são possíveis de serem atribuídos em um texto não estão necessariamente no próprio texto, mas na relação do texto com outros textos. Essas reflexões demonstram como o processo da leitura pode ser muito complexo e que abrange muito mais do que habilidades solucionadas no imediatismo da ação de ler. É por isso que nesse trabalho assumimos a perspectiva da Análise de Discurso materialista.

2 GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, abordamos a metodologia que direciona essa dissertação, perpassando pelo tema, problema, objetivos, hipótese e justificativa. Apresentamos também o método e o tipo de pesquisa e descrevemos o arquivo e *corpus* desse estudo. Em continuidade ao capítulo, apresentamos algumas informações relevantes a respeito do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Na sequência, discutimos sobre o letramento literário, com base na teoria do autor Rildo Cosson, enfatizando a importância da análise do discurso no desenvolvimento do letramento literário, a partir de contribuições das autoras Eni Pulcinelli Orlandi e Mônica Zoppi Fontana. Por fim, refletimos acerca do gênero discursivo conto popular e analisamos as orientações dos PCNs e da BNCC para o trabalho com a leitura desse gênero discursivo.

2.1 METODOLOGIA

Essa pesquisa busca analisar as condições de produção da leitura de contos populares em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e, a partir dessa análise, desenvolver uma sequência didática focada na leitura crítica desse gênero discursivo, direcionada a alunos do 6º ano.

A escolha do conto popular se justifica por considerá-lo um material de grande amplitude e expressividade, além de ser muito importante para a nossa cultura, pois reúne informações históricas, sociológicas, etnográficas e sociais. No entanto, os contos populares pouco aparecem nas aulas de língua portuguesa e, quando são usados, a abordagem acontece de forma insuficiente, superficial, não promovendo satisfatoriamente a leitura crítica.

A nossa hipótese consiste na consideração de que tanto o livro didático de Língua Portuguesa, quanto às aulas dessa disciplina ou silenciam o conto popular, ou promovem uma leitura acrítica desse texto, desconsiderando o seu processo de construção de sentido e sua historicidade. Assim, essa pesquisa será desenvolvida principalmente em torno da seguinte questão: “Como contribuir na formação de leitores críticos, proficientes e reflexivos por meio de leituras críticas dos contos populares, a partir da contribuição da análise do discurso?”.

Nessa perspectiva, a pesquisa objetiva contribuir na promoção da leitura crítica de contos populares nas aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, buscando a formação de leitores capazes de analisar o funcionamento da linguagem nos contos populares, ou seja, de analisar a constituição, formulação e circulação desses textos.

Nesta pesquisa, visamos contribuir com a melhoria da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa no que se refere ao trabalho com a leitura. De acordo com Orlandi:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (ORLANDI: 2012, p.117).

Nesse intuito, apresentamos a leitura do conto popular como uma proposta metodológica para a formação de leitores, por entendermos que esses contos podem possibilitar a inserção dos alunos no contexto da leitura prazerosa, incentivando a imaginação criadora dos educandos. Além disso, os contos populares representam a tradição oral da cultura popular brasileira, fato que deve ser amplamente considerado na escola, haja vista que, segundo Azevedo (2006): “[...] nosso país é profundamente impregnado por uma fragmentada, assistemática, informal e heterodoxa, embora vivíssima e influente, cultura popular (AZEVEDO: 2006, p.1)”.

Geralmente, os discursos da cultura oficial e da classe dominante ganham mais destaque nas aulas de língua portuguesa, ao passo que a cultura e a tradição popular e oral são pouco usadas, embora estejam amplamente presentes no contexto social dos alunos. Sobre isso, Azevedo afirma:

Se para os alunos das classes médias e altas, filhos e netos de pessoas alfabetizadas, o discurso da escola parece fazer sentido, para os alunos oriundos da tradição oral – a grande maioria da população brasileira – ele apresenta um caráter autoritário, preconceituoso, discriminatório e excludente. Diante dele as pessoas vêm-se colocadas numa espécie de limbo: de um lado, são levadas a desprezar tudo que são, seus pais, seus avós, suas tradições, crenças, costumes e estilo de vida, afinal seus parentes não sabem ler nem escrever e desconhecem a gramática, as ciências, a matemática, a História etc.; de outro, sentem dificuldade em se familiarizar ou se identificar com a “verdade” escolar construída a partir de outros paradigmas e padrões éticos. (AZEVEDO: 2006, p. 02)

Diante disso, evidenciamos que o gênero discursivo conto popular necessita ser melhor analisado e valorizado nas nossas aulas. Faz-se necessária, então, uma análise mais aprofundada desses contos. Como exemplo, podemos citar o famoso personagem de contos populares Pedro Malasartes, que sempre busca praticar “a justiça com as próprias mãos”. Ele procura punir os poderosos que se aproveitam da sua condição econômico/social para explorar os menos favorecidos. Malasartes sempre procura levar vantagem em relação aos avaros, orgulhosos, ricos e vaidosos. Posto isso, esses contos constituem um ponto de partida para reflexões sobre valores, moral, ética, classes sociais. Sendo assim, a leitura de contos populares, na perspectiva da Análise do Discurso, pode promover discussões que estimulem a formação de leitores críticos, conscientes do processo de produção de sentidos e de seu papel na sociedade.

Neste estudo, utilizaremos a pesquisa bibliográfica centrada na perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana. A construção do arquivo foi feita através da reunião das coleções dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, sugeridas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2020 (PNLD). O PNLD é um programa democrático que distribui gratuitamente os livros didáticos para alunos e professores da rede pública. Assim, é importante analisá-los, para que eles possam ser melhorados e para que o professor trabalhe com mais consciência e qualidade. Além disso, a partir dos resultados das análises feitas, outros produtos pedagógicos podem ser elaborados, buscando desenvolver um material que de fato priorize atividades de análise do funcionamento da linguagem.

Foram analisadas seis coleções indicadas pelo programa, a saber:

1. Apoema – Editora do Brasil;
2. Tecendo Linguagens – IBEP;
3. Se liga na língua – Editora Moderna;
4. Geração Alpha – Editora SM Educação;
5. Singular & Plural – Editora Moderna;
6. Português Conexão e uso – Editora Saraiva.

Desta análise, formamos o corpus da pesquisa e encontramos apenas dois textos denominados contos populares: “A história de Blimundo”, no livro didático do 7º ano da coleção *Português: Conexão e Uso*, da editora Saraiva (DELMANTO, 2018) e “O homem pequeno”, no livro didático do 6º ano da coleção *Geração Alpha*, da Edições SM, (COSTA, 2018). Vale ressaltar, que em todas as coleções indicadas

pelo PNLD 2020 encontramos gêneros discursivos de tradição oral como mitos, lendas, fábulas, causos e contos de fadas. Nesta pesquisa, passamos a considerar todos esses gêneros discursivos como contos populares, haja vista suas semelhanças ao considerarmos o funcionamento discursivo. Em virtude da ausência significativa dos chamados contos populares, nas coleções indicadas para o Ensino Fundamental II pelo PNLD 2020, julgamos necessário ampliar o *corpus*, buscando o conto popular em alguns livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental I. Assim, selecionamos o conto popular “A mulher que escondia comida”, do livro didático da coleção *Português Linguagens* – Editora Atual (CEREJA E MAGALHÃES, 2017), indicado pelo PNLD em 2017.

Na sequência, no III capítulo, passaremos para a fase do diagnóstico: verificar como acontece a atividade de leitura de contos populares nesses livros. Por fim, no IV capítulo, elaboraremos uma sequência didática com uma proposta de trabalho de leitura do gênero discursivo conto popular, seguindo a perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana. Portanto, a pesquisa está de acordo com a proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), uma vez que tem como princípio melhorar a qualidade da educação pública brasileira, a partir da formação profissional dos professores.

O trabalho com os gêneros discursivos deve acontecer a partir de uma metodologia eficiente, que proporcione a valorização da leitura, da oralidade e da escrita. Dessa forma, esta pesquisa optou pela Sequência Didática (SD), a qual, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, pode ser compreendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.97). De acordo com esses estudiosos:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Neste trabalho, será apresentada uma sequência didática. A carga horária prevista para o desenvolvimento do trabalho será de vinte horas-aula, com a duração de cinquenta minutos cada aula. O gênero discursivo conto popular será trabalhado considerando a constituição e circulação dos sentidos, e as formulações

(verbais e não-verbais). É importante destacar que o intuito principal do projeto é, através dos contos populares, contribuir na promoção da formação leitora dos alunos, para que estes sejam capazes de se posicionar com criticidade, atribuindo sentido aos textos lidos com autonomia.

2.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Em 1937, foi criado o primeiro programa do governo voltado para o livro didático: o Instituto Nacional do Livro, através do Decreto-Lei nº 93, de 21 de novembro de 1937. No decorrer das décadas, o programa foi aprimorado e teve diferentes nomes. Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, que determinava a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Sete anos depois, em 1945, com o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945, é estabelecida a legislação a respeito das condições de produção, importação e utilização do livro didático, limitando ao professor a escolha dos livros a serem utilizados pelos alunos.

Em 1985, o PNLD foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, trazendo muitas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

(FNDE, 2018)

O PNLD passou a ser responsabilidade do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) em 1997 e continua até os dias atuais. No final da década de 1990, o programa passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os estudantes do Ensino Fundamental nas escolas públicas.

No ano 2001, é incluído, no PNLD, a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos começam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo que será utilizado.

Na atualidade, o PNLD é direcionado à educação básica brasileira para avaliar e conceder obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros recursos de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas. As coleções avaliadas são distribuídas de formas alternadas para cada segmento. Sendo assim, no ano no qual as séries iniciais do Ensino Fundamental são contempladas com a distribuição dos livros, as séries finais e o ensino médio não recebem. Os anos iniciais foram contemplados em 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022; os anos finais em 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 e 2020; e, conseqüentemente, o ensino médio em 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 e 2021.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Segundo Cosson, o “[...]nosso corpo é a soma de vários outros corpos” (COSSON: 2021, p.15). Ele afirma que ao nosso corpo físico, outros corpos são somados, como o corpo linguagem, o corpo sentimento, o corpo profissional e assim sucessivamente. Para o autor, o ser humano é a junção de todos esses corpos e elucida que é essa a combinação que nos faz humanos. Ele pontua que a forma como os homens exercitam esses diferentes corpos é o que promove a diferença entre eles. Assim, na palavra do autor, “Do mesmo modo que atrofiaremos o corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade” (COSSON: 2021, p.15).

Nessa perspectiva, Cosson acredita que o corpo linguagem funciona de um modo especial:

“Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras” (COSSON, 2021, p. 15).

Em resumo, nosso corpo linguagem é constituído das palavras com as quais o exercitamos. Desse modo, à medida que usamos a língua, o corpo linguagem tende a ficar melhor e, conseqüentemente, o nosso mundo também. Para o autor, as palavras surgem do meio social que fazemos parte e não pertencem a ninguém. “Para adquiri-las basta viver em uma sociedade humana. Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas.” (COSSON: 2021, p.16)

O autor pontua que há várias formas de exercício do corpo linguagem em uma sociedade letrada como a nossa, mas é a escrita que ocupa lugar de destaque, uma vez que “Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSOM: 2021, p.16). Desse modo, o autor exemplifica que a escrita está presente até nas práticas culturais de origem oral como o cordel, uma vez que seus versos são registrados de forma escrita em folhetos para serem comercializados.

Cosson afirma que o corpo linguagem, o corpo palavra e o corpo escrita possui na literatura seu mais pleno exercício. É através da escrita que a literatura é predominantemente veiculada. O autor pontua que “A prática da literatura seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita[...]” (COSSON, 2021, p.16) Nesse sentido, a literatura mostra-se como uma prática essencial para a composição de um sujeito da escrita. Assim, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a forma arbitrária das regras impostas pelos discursos normatizados da sociedade letrada e se elabora um modo particular de se apropriar da linguagem. Todavia, a Análise do Discurso nos mostra que a polissemia não é uma característica apenas da linguagem literária; ela é, na verdade, uma característica da própria linguagem, que se constitui nos movimentos de paráfrase e polissemia.

O autor dá ênfase à importância da literatura, ressaltando o seu poder de se transformar em todas as formas discursivas. Além disso, através da leitura e da escrita de texto literário “[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2021, p.17). O autor ressalta que isso é possível, pois a literatura é uma experiência a ser realizada e vai além de um

conhecimento a ser reelaborado; é a incorporação do outro em nós, sem renunciarmos nossa própria identidade. Nessa perspectiva, Cosson defende que a literatura deve manter um lugar de destaque na escola. No entanto, para que o papel humanizador da literatura seja cumprido, é necessário que haja uma mudança dos caminhos da sua escolarização, de modo que promova o letramento literário.

Cosson tece várias críticas a respeito do rumo que a escolarização da literatura tem tomado no contexto da educação. Para tanto, ele apresenta alguns questionamentos e comentários de alguns professores, estudantes de Letras e Pedagogia a respeito da relação literatura e educação:

Durante uma aula de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no curso de Pedagogia, um aluno questionou a presença da literatura no ensino médio dizendo que os professores ensinavam as características dos períodos literários, o nome dos autores e da obra, em uma sequência que poderia ser mais facilmente oferecida pela História.[...] Em outra ocasião, em um debate sobre leitura na escola, uma professora de ensino fundamental relatou que antigamente usava os textos literários para ensinar a ler, mas agora usava apenas jornais, porque eram mais fáceis de serem adquiridos e lidos pelas crianças. Por fim, em um encontro recente de pesquisadores e alunos de pós-graduação da área de Letras, ouvi o comentário de que as imagens hoje são muito mais importantes do que as palavras e a literatura, com seus romances e poemas, deveria ser substituída como objeto de estudo por filmes, telenovelas e outros artefatos mais significativos culturalmente. (COSSON: 2021, p.19 e 20)

Essas indagações, segundo Cosson, evidenciam que a relação entre educação e literatura não é pacífica. Ele afirma que tais questionamentos demonstram que o espaço da literatura na escola parece “vivenciar” um de seus momentos mais difíceis. O autor elucida que, para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura ainda permanece na escola por força da tradição e pela inércia curricular, visto que a educação literária já não tem razão de ser no século XXI por ser um produto do século XIX. Cosson apresenta alguns dos argumentos que levam a recusa de um lugar à literatura na escola atual: “[...] a multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais [...]” (COSSON, 2021, p.20)

Cosson tece algumas críticas a respeito de como a literatura é compreendida no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental, o autor afirma que a literatura apresenta um sentido amplo que abrange qualquer texto escrito que possua parentesco com a ficção ou poesia. A temática e a linguagem devem ser de interesse da escola, do professor e do aluno, de preferência, nesta ordem. Ademais,

esses textos precisam ser curtos, divertidos e contemporâneos, sendo a crônica um dos gêneros preferidos da leitura na escola. O autor ressalta que os textos literários estão cada vez mais restritos às atividades de leitura especiais ou extraclases e, em seu lugar:

[...] entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para língua padrão, nem para formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. No primeiro caso, a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas. No segundo, sob o apanágio do uso pragmático da escrita e da busca de um usuário competente, afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação. (COSSON: 2021, p.21)

Nesta pesquisa, ao analisarmos as coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 2, indicadas pelo PNLD 2020, percebemos a ausência do chamado conto popular. Das seis coleções analisadas, encontramos o conto popular apenas em dois livros. Esta constatação pode estar relacionada também ao que Cosson descreveu na citação acima. O conto popular, por pertencer à literatura oral, não serviria para o ensino da língua portuguesa culta, visto que este tipo de texto representaria um universo distante dos grandes centros urbanos, ou teria a presença forte de marcas da oralidade.

O ensino de literatura no ensino médio se resume, de acordo com Cosson, à história da literatura brasileira. Prioriza-se a apresentação dos estilos da época, cânone, biografias dos autores, além dos aspectos teóricos sobre gêneros, formas fixas, privilegiando uma perspectiva tradicional. Sobre os textos literários, o autor afirma que “[...] quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados”. (COSSON: 2021, p.21). Segundo o autor, em situações nas quais o professor decida trabalhar de forma diferente desse programa, há uma tendência de recusar os textos canônicos por julgá-los pouco atrativos, devido ao seu vocabulário e sintaxe serem de difícil compreensão; ou até mesmo pela temática arcaica que pouco despertaria o interesse dos educandos da atualidade. Nesse sentido,

“O conteúdo da disciplina literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente. Por isso, afirma-se que o objetivo é integrar o aluno à cultura, a escola precisaria se atualizar, abrindo-se às práticas culturais contemporâneas que são muito mais dinâmicas e raramente incluem a leitura literária” (COSSON: 2021, p.22).

Além destas questões, o autor elucida que, em relação ao conteúdo do ensino de literatura, as atividades se desenvolvem variando entre dois extremos: o da cobrança em torno do domínio de informações a respeito da literatura e outro da exigência de que o aluno precisa ler, sem se importar com o que se ler, uma vez que a leitura é uma mera fruição. Ressalta também que, no ensino fundamental, há uma predominância, na maioria das vezes, das interpretações de textos incompletos presentes nos livros didáticos. Cosson tece críticas a respeito das atividades extraclases - formadas de resumos dos textos, debates em classe, fichas de leitura, com o intuito de recontar a história lida ou explicar o poema com suas próprias palavras - e da proposta de leitura do livro sem propor ao aluno uma reflexão como resposta à leitura. Cosson acredita que, diante das situações citadas a respeito do ensino da leitura literárias na escola, “[...] estamos adiante da falência do ensino da literatura” (COSSON: 2021, p.23).

Percebe-se, a partir das reflexões discutidas pelo autor, a necessidade de rever o ensino da leitura literária na escola. A teoria da análise do discurso pecheuxtiana poderia ser uma grande aliada nessa mudança, posto que a leitura, na perspectiva desta teoria, oferece um arcabouço teórico-metodológico eficaz para a análise de qualquer discurso, como também nos ajuda a transcender a superficialidade da leitura do conteúdo de um texto. A análise de discurso examina a relação da linguagem com o contexto histórico-social, em conformidade com suas condições simbólicas (linguísticas) e imaginárias (ideológicas) de produção. Assim, a contextualização da leitura direciona a discussão das questões de poder, das relações sociais, das formações ideológicas, o que proporciona uma produção de múltipla significação e, conseqüentemente, poderá contribuir para a promoção do letramento literário.

A autora ZOPPI FONTANA afirma que:

"[...] refletir sobre a leitura, considerando-a como uma prática discursiva, nos leva a analisar o seu processo de produção. Há uma materialidade específica do texto a ler e uma materialidade do acontecimento de ler, que intervêm como fatores determinantes na produção de sentidos na leitura, relacionando o funcionamento do texto com suas condições sócio-históricas de produção e com a memória discursiva a partir da qual significa" (ZOPPI FONTANA: 2011, p. 42)

Cosson apresenta alguns argumentos e pressuposições normalmente utilizados pelo senso comum para defender a ideia de que o texto literário apenas deve ser lido com o objetivo da fruição. O autor refuta todos esses argumentos e defende a tese de que a leitura de textos literários deve ultrapassar o entretenimento proporcionado pela leitura de fruição, alcançando uma leitura aprofundada, voltada para a análise literária e a construção de sentidos, promovendo o letramento literário.

Cosson salienta que é necessário quebrar o círculo da reprodução e permissividade, possibilitando que a leitura literária aconteça sem o rompimento com o prazer, mas que seja comprometida com conhecimento exigido por todo saber. Para tanto, é imprescindível que, no centro das práticas literárias na escola, estejam a leitura efetiva dos textos, e não apenas as informações sobre a crítica, a teoria ou a história da literatura. É preciso que a leitura dos textos literários seja planejada de acordo com os objetivos da formação do aluno, ciente de que a literatura tem uma tarefa a realizar no contexto escolar. Portanto, Cosson propõe que:

"[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização" (COSSON, 2021,p.23).

Cosson defende com veemência a ideia de que para promover o letramento literário é necessário que as propostas de leitura literária vão além de uma simples leitura. Ele sugere que o aluno seja estimulado a usar mecanismos de interpretação, pois os livros jamais falam por si mesmos. Nesse sentido, a literatura como lugar de conhecimento deve ser explorada de forma apropriada e é papel da escola ensinar o aluno a realizar essa exploração. O autor não nega a importância da leitura direta e individual das obras, pois se constitui pressuposto básico, no entanto, afirma que:

“No sentido de que lemos apenas com os nossos olhos, a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2021, p.27). O autor faz uso desse trocadilho para evidenciar que o ato de ler envolve muito além do que o movimento individual dos olhos.

“Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. [...] É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa”. (COSSON: 2021, p. 27)

Nessa perspectiva, percebemos como a leitura pode ser um processo complexo. Orlandi afirma que o ato de ler envolve muito além do que habilidades que se solucionam no imediatismo da ação de ler. Para a autora, “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI: 2012, p.13). Ela cita também o lugar de força, lugar do qual o sujeito é constitutivo do que ele diz, ou seja, aquilo que não é imediatamente visível em um texto, mas que o forma. Assim, através das relações de força, podemos afirmar que o lugar social dos interlocutores é parte formadora do processo de significação. Portanto, “O (s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem).” (ORLANDI: 2021, p.14)

Cosson refuta a ideia de que a análise literária “destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção” (COSSON: 2021, p.29). Para os defensores de tal posicionamento, a palavra poética é uma expressão tão absoluta que é somente para ser contemplada, calados e deslumbrados. O autor se contrapõe a esse pensamento: “Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária” (COSSON: 2021, p. 29). Para o autor, a análise literária, contrariamente, trata a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que exige respostas do leitor, que o convoca a aprofundar-se na obra de diferentes formas, explorando-as sob os mais diversificados aspectos.

Além disso, Cosson afirma que a aprendizagem da leitura literária acontece da mesma maneira como se aprende todas as outras coisas. Ele ressalta que “Esse aprendizado pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira como foi

efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor” (COSSON: 2021, p.29). Nessa perspectiva, segundo o autor, o aluno que estudou literatura na escola preenchendo fichas, exclusivamente classificatórias, apresentará dificuldade de apreciar a beleza de uma obra literária de difícil compreensão, porém não terá dificuldade de desfrutar a ficção oferecida nas bancas de revista. Portanto, a análise literária, quando bem realizada, não destrói a magia das obras, ela possibilita que o leitor entenda melhor essa magia e se aprofunde de forma mais intensa.

Diante do exposto, percebe-se que é papel do educador oferecer as condições para que a relação do aluno com a literatura seja uma procura plena de sentido para o texto literário, para o educando e para o meio social do qual faz parte. Logo, Cosson declara:

“[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que a nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado.” (COSSON: 2021, p. 29, 30)

Por fim, o letramento literário é indispensável para que o trabalho com a leitura literária ultrapasse a superficialidade e alcance uma leitura crítica. Assim sendo, a escola, enquanto instituição autorizada e legitimada em toda sociedade letrada, tem o papel de mediar esse processo, explorando as potencialidades do texto literário e possibilitando “[...]os instrumentos necessários para articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (COSSON: 2021, p.30)

2.4 O GÊNERO DISCURSIVO CONTO POPULAR

Com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, estudos e discussões relacionados ao processo da compreensão leitora passaram a ter mais ênfase nas reflexões sobre ensino de língua na educação básica, no Brasil. Nos PCNs, a leitura possui um papel importante no processo de aprendizagem do aluno, pois é a partir do desenvolvimento da sua competência leitora que eles

poderão obter proficiência em todas as disciplinas. Assim, observamos que a competência leitora neste documento parte do pressuposto de que o leitor é o construtor de sentidos e tem como base o diálogo com o texto, estabelecendo relação entre o texto e a sua realidade sociocultural.

No entanto, a proposta de trabalho com a leitura nos PCNs ainda é bastante restrita à estrutura do texto, deixando a desejar nas questões relacionadas ao funcionamento da linguagem e ao mecanismo de produção de sentido, na compreensão voltada para o fato de que o sentido não está apenas no texto. Ler e interpretar é ir além da materialidade do texto e, através de uma leitura discursiva, alcançar a condição de produção, analisando o funcionamento do texto. Sobre isso, a autora Zoppi Fontana afirma que:

“Para interpretar como um texto produz sentidos, precisamos relacioná-lo às suas condições de produção, que compreendem tanto a situação imediata da enunciação quanto o contexto sócio-histórico mais amplo, tal como aparecem representados no próprio texto. Assim, para melhor compreender seu funcionamento, devemos nos perguntar:

- A quem está sendo dirigido o texto?
- Em relação a quê? Por quem? Em que situação?
- Que relação estabelece com outros textos?
- Que discursos possibilitam os sentidos nele produzidos?
- Que sentidos aparecem nele negados ou simplesmente silenciados?”
(ZOPPI FONTANA: 2011,p. 05)

Cabe aqui uma discussão a respeito da diferença entre gênero textual e gênero discursivo, uma vez que esses termos costumam ser considerados como expressões diferentes de um mesmo conceito. Marcuschi (2008) apresenta alguns estudos, tanto no contexto mundial como no brasileiro, a respeito das diferentes abordagens sobre o estudo dos gêneros. Ele destaca que existe uma concordância entre essas perspectivas: a de que, para se comunicar, o sujeito recorre aos gêneros, como uma maneira de se adequar a determinado contexto. Ele pontua também que os textos e/ou discursos circulam através dos gêneros.

Para alguns estudiosos, a exemplo de Marcuschi (2008), essa diferenciação não é tão importante, como podemos perceber em suas palavras:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar

a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (MARCUSCHI: 2008, P.154)

Segundo Marcuschi, há uma inclinação de ver o texto no plano das formas e organização linguísticas, enquanto que “o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos”. (MARCUSCHI: 2008, p. 58).

Nesse sentido, para o autor, existe uma tendência de se compreender o gênero como um mecanismo textual discursivo, podendo ser analisado tanto em sua configuração organizacional interna como em seu funcionamento sociointerativo. Marcuschi defende a ideia de que:

O gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido. Na realidade, se observamos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI: 2008, p. 85).

Nesse sentido, na abordagem defendida por Marcuschi, a formação do gênero envolve aspectos textuais e discursivos, portanto, não é necessário diferenciar os termos gênero textual e gênero discursivo. No entanto, de acordo com outros estudiosos, existe uma diferença conceitual em relação a esses termos e não apenas uma distinção terminológica. A autora Rojo trabalha essa diferença em seus estudos. Ela apresenta algumas reflexões a respeito de algumas pesquisas sobre gêneros de texto e gêneros do discurso feitas no Brasil, no período entre 1995 até 2000:

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes metateoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual. (ROJO: 2005, p. 185)

Segundo ROJO, os estudiosos que ocupam-se da perspectiva dos gêneros do discurso apresentam sempre como ponto de partida uma análise detalhada das questões sócio-históricas da situação enunciativa, priorizando, especialmente, a vontade enunciativa do locutor:

[...]– isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. (ROJO: 2005, p. 199)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017, traz uma proposta de desenvolvimento das capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens e que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais. Apesar disso, e de todas as teorias apresentadas a nós, professores, durante os cursos de graduação, pós-graduação e demais cursos de formação, a maioria de nossos alunos não consegue desenvolver de forma significativa tais capacidades. As queixas de que muitos discentes não alcançam satisfatoriamente a compreensão e interpretação de textos são frequentes entre os professores, não apenas de Língua Portuguesa como também de outras disciplinas.

A BNCC sugere que o ensino de Língua Portuguesa seja centrado no trabalho com os gêneros discursivos, relacionando-os a quatro campos de atuação (campo jornalístico/midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário) e às práticas de linguagem (oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção de texto), conforme já abordamos. De acordo com esse documento:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (MEC: 2017, p. 82).

Logo, o trabalho com a leitura na sala de aula deve abranger situações reais de uso da língua, buscando transpor a decodificação de palavras e alcançar o funcionamento da linguagem e, portanto, a significação discursiva, com a apresentação de diferentes gêneros discursivos, oriundos de distintas esferas de circulação. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de se trabalhar os gêneros do discurso considerando elementos discursivos, textuais e linguísticos.

O gênero discursivo conto popular pertence, segundo a BNCC, ao campo artístico literário. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o objetivo deste campo é proporcionar aos discentes a relação desse gênero com as apresentações artísticas, criações culturais e, principalmente, com a arte literária. A respeito disso, a BNCC pontua:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL: 2017, p.156)

Em vista disso, a nossa prática pedagógica deve estar voltada para orientar nossos alunos à compreensão crítica e ao envolvimento significativo com as manifestações artístico-literárias, ampliando e diversificando as práticas relacionadas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento dessas manifestações, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica.

O conto popular é um gênero discursivo tipicamente narrativo, que tem como característica principal a ligação com a oralidade. Entretanto, são registrados por meio da escrita. Ele narra situações e conflitos universais que fazem parte do cotidiano do ser humano. O autor costuma ser anônimo pelo fato de esse gênero ter sua origem na narrativa oral. O conto popular apresenta, geralmente, linguagem simples e conserva algumas marcas da oralidade. Sobre isso, Ricardo Azevedo pontua:

Esses contos, é bom lembrar, são típicas expressões de culturas orais (sem escrita), ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca. Nesse processo, sofreram todo tipo de modificação: fusões, acréscimos, cortes, substituições e influências. Em tese, numa simplificação, de um mesmo mito (narrativa

sagrada arcaica) europeu, por exemplo, podem ter surgido infindáveis e variadas histórias, marcadas pelas diversas culturas por onde passaram e recriadas por um sem-número de contadores (cada um com seu estilo) (AZEVEDO: 2007, p.02).

A autora Sônia Rosa (2017) afirma que aqui no Brasil, como em todo o mundo, as narrativas orais foram passando de “pai para filho”, perpassando as gerações e o tempo. Ela ressalta que o pesquisador e folclorista Câmara Cascudo recolheu, ao longo do tempo, as histórias contadas pelo nosso povo, valorizando a voz e a cultura popular ao registrar essas narrativas em seu livro. Rosa aponta para a importância de compartilhar na escola essas histórias de tradições orais, uma vez que elas fazem parte do acervo da nossa memória nacional, da nossa própria identidade.

Assim, percebemos que os contos populares são ricos, multifacetados e complexos, sendo desnecessário identificar sua origem. No Brasil, alguns contos populares foram trazidos pelos europeus, particularmente da península Ibérica. É o caso das histórias do personagem Pedro Malasartes, um astuto herói popular cheio de artimanhas.

Pedro Malasartes é malandro, sábio e sagaz. Trata-se de um personagem muito conhecido nos contos populares brasileiros. “Malasartes” tem origem do espanhol *malas artes* (literalmente, “artes más”), que significa “travessuras” ou, no limite, “malandragens”. De origem pobre, o astuto herói popular é cheio de artimanhas. Engana todos os que surgem no seu caminho. Sempre tira proveito dos poderosos, avarentos, orgulhosos ou vaidosos. Em alguns contos, Malasartes aparece como um herói humilde que faz justiça. Em outros, é só um malandro que tenta sobreviver à vida difícil.

Uma de suas histórias mais conhecidas é A sopa de pedra. Existem várias versões diferentes desse conto. Geralmente, o enredo desse conto gira em torno de um acontecimento, no qual Pedro Malasartes, vagando pelas cidades, chega à casa de uma velha considerada avarenta, que não queria dar o que comer ao matuto faminto. Ele, então, engana a senhora avarenta, ao dizer que sabe preparar uma sopa muito saborosa, feita só com uma pedra.

Observa-se, com isso, que geralmente as atitudes do personagem principal nos contos populares não seguem a ética e a moral atribuídas a uma sociedade

considerada democrática, fato que corresponde às condições de produção desses contos. Azevedo elucida que:

Na maioria das vezes, os contos populares, ou de encantamento, não obedecem a uma moral de princípios. Em tese, a moral corresponde a um conjunto de normas de comportamento destinadas a regular as relações entre os indivíduos. Estamos acostumados e condicionados a pensar na moral como um acervo de princípios abstratos, gerais e universais de comportamento que deve ser respeitado por todos seja qual for a situação: não mentir, não roubar, não matar, valorizar a busca da justiça, da imparcialidade, da impessoalidade, da isonomia, da isenção e da neutralidade. Pois bem, a moral dos contos de encantamento, chamada por alguns de moral ingênua, costuma seguir outros paradigmas. (AZEVEDO: 2007, p. 3-4)

Segundo Azevedo (2007), para a moral ingênua, tudo o que beneficia o herói é considerado o Bem e tudo o que o prejudica é o Mal. Nessa perspectiva, o autor aponta que a moral ingênua é relativa, flexível e pragmática, associadas não a princípios abstratos e universais, mas a atuações e situações concretas do presente. Sobre isto, Ricardo Azevedo afirma:

Tento demonstrar que a questão da moral ingênua implica em dissenso e contradição e que boa parte dos contos populares obedece a uma moral que, embora eventualmente condenável em termos da sociabilidade, pode trazer à baila situações e conflitos humanos de grande interesse. (AZEVEDO: 2007, p. 4)

Nessa perspectiva, ao observarmos características do gênero discursivo conto popular, consideramos a possibilidade de, no contexto escolar, por meio da Análise do Discurso, promover aos alunos espaço e condições de reflexão a respeito dos contextos de produção histórico e situacional do conto popular, em que diversos discursos podem atravessar ideologicamente esse gênero. Além disso, é importante analisar tanto o que o autor do texto diz, como também o seu silêncio, o “não-dito”. Orlandi diz que “[...] é ainda do contexto histórico social que deriva a pluralidade possível- e desejável- das leituras” (ORLANDI, 2012, p.115).

Orlandi faz uma crítica do modo como a leitura costuma ser conduzida na escola:

Na escola, a colocação das leituras previstas (possíveis e/ou razoáveis) por um texto escamoteiam, em geral, o fato de que se dá uma leitura prevista para ele, como se o texto por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa

forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico (ORLANDI: 2012, p.58).

Nesse sentido, devemos estimular nossos alunos a desenvolver a sua capacidade crítica de leitura, ao considerar o processo de construção de sentido no discurso, através da análise das formulações verbais e não-verbais do texto, das retomadas do já-dito, das formações imaginárias produzidas pelos sujeitos na interação, dos modos de circulação do sentido; além disso, recriando sentidos implícitos, fazendo inferências e comparando textos, ou seja, explorando as possibilidades significativas do sentido. Assim, contribuiremos na formação de um leitor crítico, ou seja, um sujeito reflexivo sobre o processo de leitura, e não apenas um decodificador da palavra.

Nesse contexto, ao viabilizar a leitura tendo como base a análise do discurso pechetiana, percebemos a possibilidade de contribuirmos para o desenvolvimento e crescimento de um leitor proficiente e agente que busca significações.

Diante do exposto, acreditamos que o trabalho com os contos populares nas aulas de Língua Portuguesa favorecerá o desenvolvimento da competência leitora dos educandos, uma vez que esses contos abordam a vida concreta e possuem uma linguagem familiar e acessível. Além disso, os contos populares podem facilitar a inserção dos alunos no universo da leitura prazerosa e lúdica. Portanto, o trabalho com esse gênero discursivo corresponde a uma estratégia de ensino provocadora e eficaz para a formação de leitores críticos.

Logo, o conto popular constitui um gênero discursivo com o qual acreditamos que pode existir uma identificação forte dos estudantes, fato que nos faz propor uma análise discursiva desse gênero. A análise de discurso, de acordo com Orlandi (2020) “[...] não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas[...].” (ORLANDI: 2020, p.13-14).

3 ANÁLISE DISCURSIVA DAS PROPOSTAS DE LEITURA DOS CONTOS POPULARES NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo apresenta uma breve análise discursiva das coleções de livro didático de língua portuguesa, indicadas pelo PNLD 2020. Delimitamos o corpus, escolhendo algumas propostas de leitura de contos populares para analisarmos as suas condições de produção de sentido. Para tanto, buscamos apoio na teoria da análise do discurso das autoras Mónica Zoppi Fontana e Eni Orlandi.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO E O EFEITO DE ESTABILIZAÇÃO DO TEXTO

Os livros didáticos analisados ainda são fortemente condicionados a focar modelos e estruturas textuais seladas, centrados nas características e temáticas dos textos. Há uma perspectiva que prioriza o efeito de estabilização, no qual predomina a tipificação textual. Nesse sentido, é necessário, neste momento, refletir a respeito do que leva um texto a ser classificado como gênero discursivo conto popular e outros gêneros orais com funcionamentos semelhantes receberem denominações diferentes. Não poderíamos afirmar que o mito e a lenda, por exemplo, são contos populares? Para tanto, é necessário considerar o funcionamento do sentido do texto e entender que sua configuração é dinâmica, “[...] de limites formais frouxos que não se reduzem a modelos ou estruturas textuais fechadas”. (ZOPPI FONTANA: 2011, p.64)

Logo, é importante retomarmos as discussões sobre a diferença entre gênero textual e gênero discursivo. Para ZOPPI FONTANA, o estudo dos gêneros textuais é pautado no produto, ou seja, nas configurações ou modelos protótipos para cada gênero, enfatizando a descrição dos recursos linguísticos nas frases e o modo como elas se organizam na composição formal do texto. Privilegia-se a disponibilidade de ferramentas para análise da forma composicional dos gêneros. Assim:

[...] o olhar sobre a questão dos gêneros foca seu interesse na estabilidade de certas práticas discursivas consideradas a partir de seus resultados, os textos. Poderíamos dizer que o foco está no produto e não no processo. Sem dúvida, essa abordagem tem suas vantagens: permite descrever modelos facilmente reconhecíveis na leitura e passíveis de reprodução na escrita. Fornece, também, ferramenta para analisar a forma composicional dos gêneros. Porém, dificulta compreender a relação dinâmica estabelecida

entre a forma dos textos, os processos históricos e as práticas sociais que participam de suas condições de produção”. (ZOPPI FONTANA: 2011, p.69)

Entender o texto como gênero discursivo é analisá-lo a partir de seu funcionamento enunciativo-discursivo; é compreendê-lo como um processo de funcionamento do sentido do texto, condição que não minimiza a importância das questões estruturais do texto, mas que aponta novos gestos de leitura, nos quais, privilegia-se o estudo das condições do uso efetivo e concreto do gênero por sujeitos sociais em diferentes momentos da história. Nessa perspectiva, ZOPPI FONTANA ressalta que:

Essa mudança de foco na abordagem dos gêneros leva, também, a uma mudança metodológica nos processos de análise, dado que as marcas formais presentes nos textos são referidas às condições de produção dos mesmos e a seu modo de circulação na sociedade, o que permite descrever a dimensão social e ideológica dos gêneros de discurso. (ZOPPI FONTANA, 2011, p.72)

É possível afirmar, portanto, que os livros didáticos em análise ainda estão pautados na noção de gênero textual, privilegiando os aspectos formais do texto, ao passo que desconsidera os processos que os configuram. Em vista disso, se irmos além das questões estruturais dos gêneros considerados mitos, lendas, fábulas, contos de fadas, causos, por exemplo, buscando compreendê-los como práticas sociais, analisando suas condições de produção e seus contextos mais amplos, poderemos associá-los ao conto popular. Logo, a abordagem do texto enquanto gênero discursivo:

“[...] significa compreender as práticas de linguagem e seus produtos, os textos, como práticas sociais, históricas, ideologicamente marcadas, produzidas na relação interlocutiva estabelecida entre sujeitos em condições concretas de produção (ZOPPI FONTANA: 2011, p.73).

Assim, as condições de produção, bem como as formas de circulação, envolvidas nos gêneros discursivos citados, apresentam significativas semelhanças. Esses gêneros discursivos de tradição oral apresentam funcionamentos semelhantes na produção de sentido. Todos surgiram da oralidade e são transmitidos de geração a geração, portanto, há algo em comum em seus modos de circulação, por exemplo. Para comprovarmos essas afirmações, selecionamos alguns conceitos e características dos gêneros discursivos orais encontrados em alguns livros didáticos das coleções analisadas. As informações sobre o conto popular foram retiradas do livro didático do 6º ano da coleção *Geração Alpha*, PNLD 2020. As informações a respeito da lenda e do mito foram encontradas na mesma

coleção, porém, no livro didático do 7º ano. E os conceitos de causos e lendas africanas foram encontrados na coleção *Tecendo Linguagens*, PNLD 2020, no livro didático do 6º e 7º ano respectivamente.

Figura I

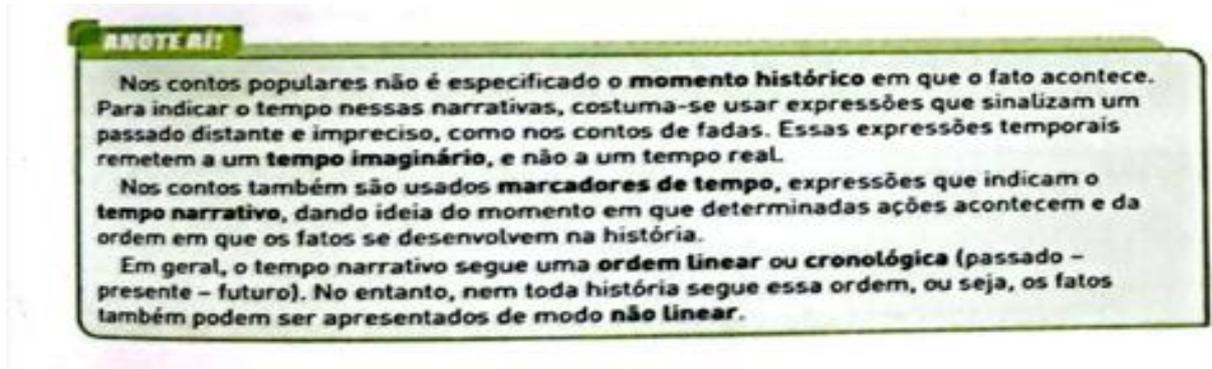


Figura II

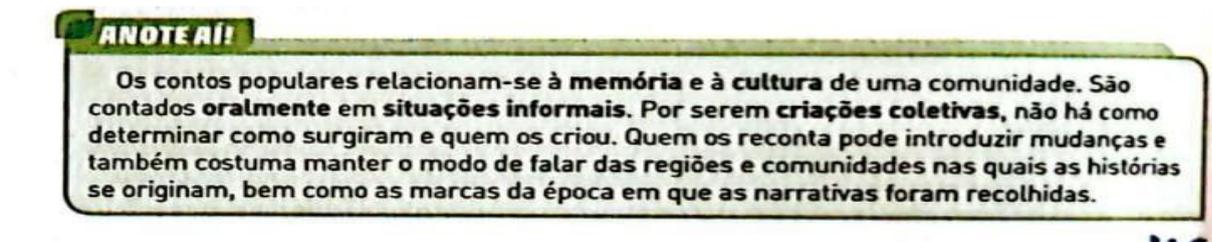


Figura III

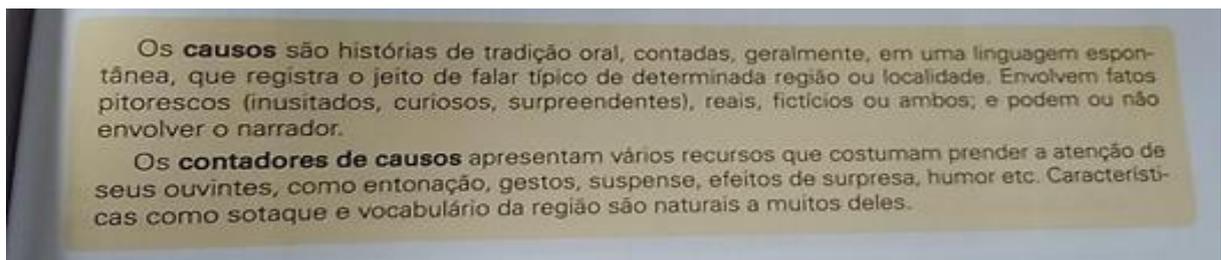


Figura IV

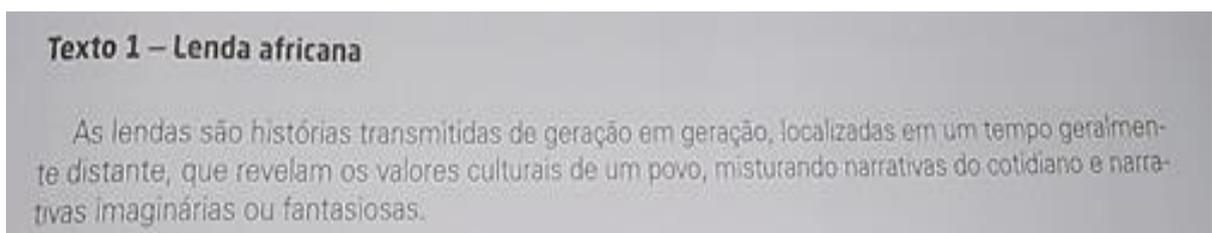
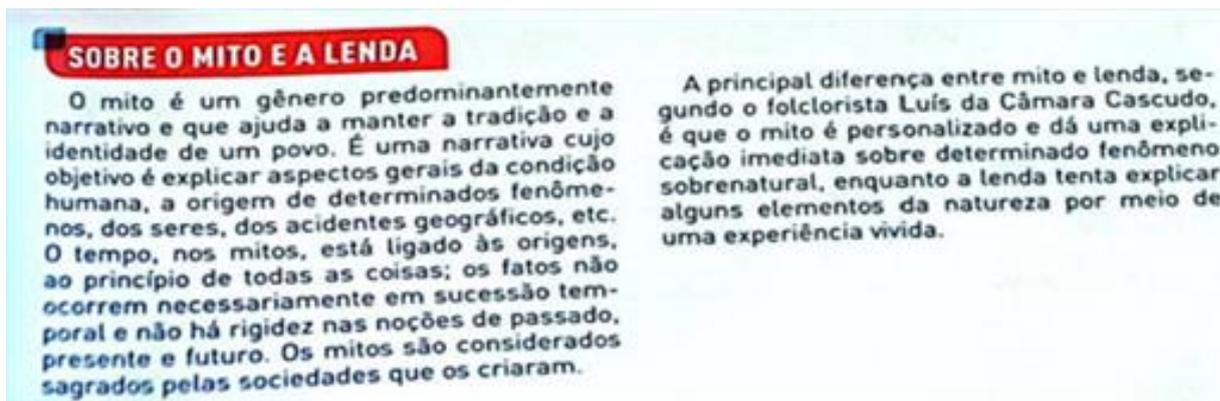


Figura V



Nota-se, nestas informações retiradas de alguns livros didáticos, que os gêneros discursivos conto popular, causos, lendas e mitos, apresentam funcionamentos semelhantes no que diz respeito à constituição e circulação. Confirma-se, portanto, que todos pertencem à tradição oral, são transmitidos de boca a boca, não há autoria determinada, apresentam diferentes versões e fazem parte da cultura e da memória da comunidade, contribuindo na manutenção da tradição e identidade de um povo.

Além disso, apresentam semelhanças também em suas formulações. Todos são narrativas curtas, com verbos predominantemente no passado. A linguagem, geralmente, é simples e revela o modo de falar de determinado povo. Existem algumas diferenças específicas na formulação desses gêneros. Geralmente, a lenda, por exemplo, explica a origem de algum elemento da natureza, através de uma experiência vivida. A fábula apresenta animais como personagens que assumem características humanas e traz um ensinamento, uma moral. Apesar disso, alguns livros didáticos classificam como lenda, narrativas que não se enquadram nessas características, como podemos ler no texto “A história de Chico Rei”.

Figura VI

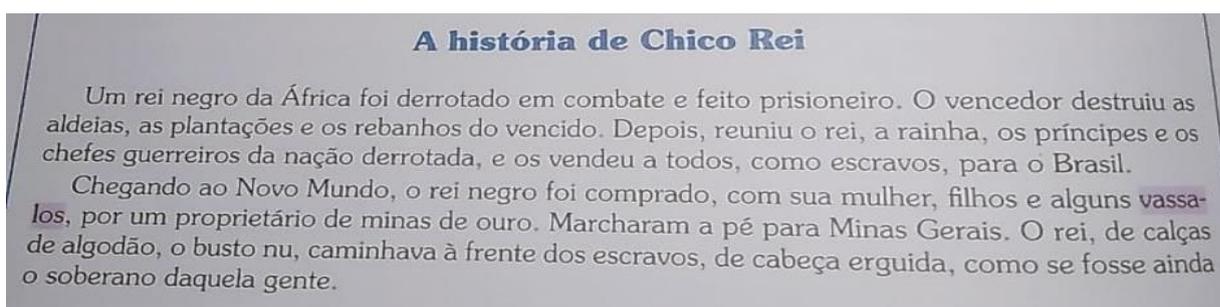
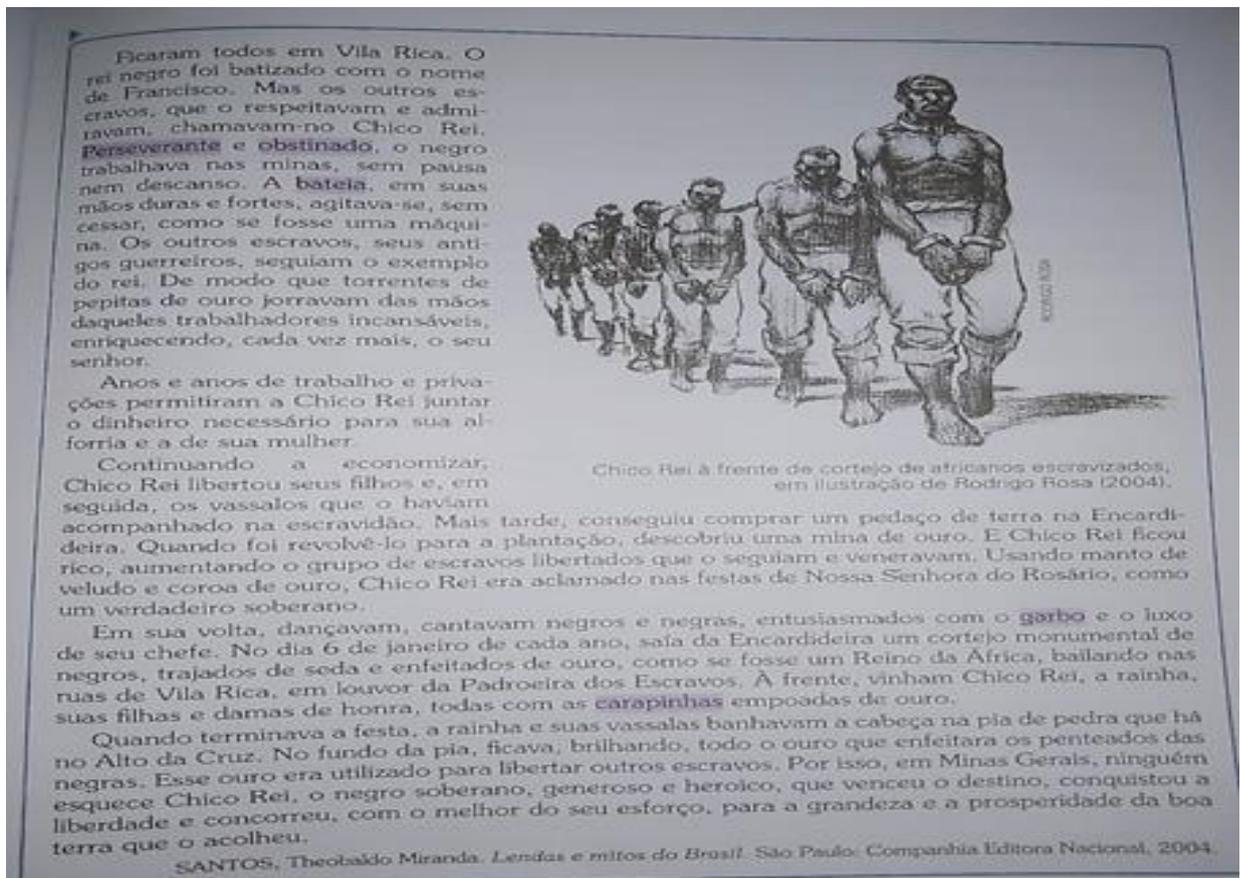


Figura VII



Nessa narrativa, não há explicação a respeito do surgimento de nenhum fenômeno da natureza. Narra a história de um rei negro da África que foi derrotado em combate, feito prisioneiro e vendido como escravo para o Brasil, juntamente com sua esposa, filhos e chefes guerreiros da nação derrotada. Com perseverança, o negro trabalhava nas minas da cidade de Vila Rica, em Minas Gerais. Durante anos, conseguiu juntar dinheiro suficiente para sua alforria e de sua mulher. Continuou a economizar até libertar seus filhos e os guerreiros que o acompanharam. Com o passar do tempo, conseguiu comprar um pedaço de terra e logo descobriu que havia uma mina de ouro em sua terra.

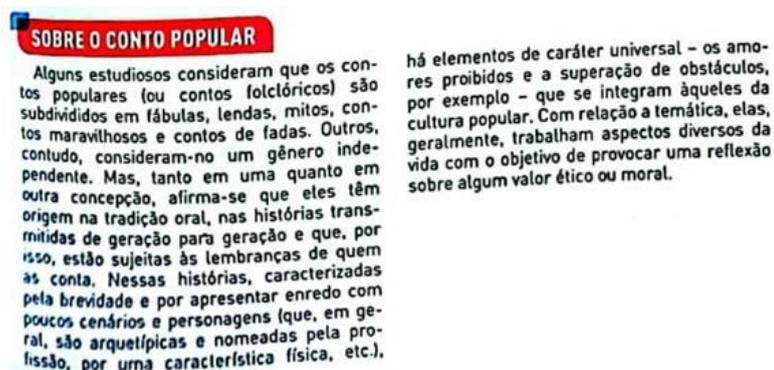
Percebe-se que as semelhanças entre esses gêneros são tão fortes que poderíamos denominá-los contos populares. Assim como o gênero discursivo crônica possui subdivisões (crônica narrativa, crônica jornalística, crônica argumentativa, crônica literária, crônica esportiva), poderíamos, por exemplo,

considerar como contos populares todas as narrativas que apresentam funcionamentos semelhantes na produção de sentidos. O autor Ricardo Azevedo compartilha do mesmo pensamento:

“Prefiro sempre chamá-los de contos populares, pois rótulos do tipo ‘contos de fadas’ ou ‘contos de encantamento’ são, a meu ver, redutivos demais e nem de longe dão conta da grandeza extraordinária de muitas dessas narrativas”. (AZEVEDO: 2015, P.110)

O livro do 6º ano da coleção *Geração Alpha* (PNLD, 2020) informa que alguns estudiosos consideram que os contos populares são subdivididos em fábulas, lendas, mitos, contos maravilhosos e contos de fadas. Poderíamos acrescentar a essa lista o gênero discursivo *causo*, já que apresenta funcionamento parecido. Vejamos no recorte extraído do livro *Geração Alpha* que trata sobre isso.

Figura VIII



Nesse sentido, ao considerarmos todas as narrativas orais, amplamente citadas nessa pesquisa e presentes de forma considerável nas coleções analisadas, como subdivisões dos contos populares, estamos apontando para um gesto de leitura que se baseia no funcionamento discursivo. Nessa perspectiva, os aspectos formais e estruturais dos textos são considerados no processo de construção de sentido, mas não nos limitamos a isso, pois buscamos refletir sobre o funcionamento do texto, como práticas sociais, a partir dos três momentos de produção do discurso: constituição, formulação e circulação.

Nesse processo de compreensão do funcionamento do sentido dos gêneros citados, coadunamos com a definição de narrativa dada por Orlandi (2016), no artigo *ERA UMA VEZ CORPOS E LENDAS: VERSÕES, TRANSFORMAÇÕES, MEMÓRIA*, onde a narrativa é pautada na questão do funcionamento do interdiscurso, memória

discursiva e saber discursivo. Nesta perspectiva, não a entendemos como um produto, sem o seu processo de constituição, “que é o que denominamos e redefinimos como narratividade” (ORLANDI: 2016, p.21). A autora pontua que:

A noção de narratividade que orienta esta pesquisa não se confunde, portanto, com a taxonomia existente para falar de distinção clássica entre narração, descrição e dissertação, tradicionais nas escolas. Essa definição discursiva que procuramos imprimir nessa reflexão traz um deslocamento que nos faz sair tanto do campo da retórica e da questão dos gêneros, quanto do campo da pragmática, para nos inscrevermos no campo da discursividade, tomando a narrativa, como referimos acima, no funcionamento do interdiscurso (memória discursiva), tendo em conta a historicidade, materialidade do discurso, enquanto estrutura e acontecimento. (ORLANDI: 2016, p.22)

Assim, por considerarmos os três momentos da produção do discurso: a constituição, a formulação e a circulação; e entendermos que “[...] o texto faz parte de um processo pelo qual se tem acesso indireto à discursividade”. (ORLANDI: 2016, p.25), afirmamos que os gêneros discursivos orais (lendas, causos, fábulas mitos, contos de fadas etc.) podem ser considerados contos populares. Esses gêneros são formulações cujo funcionamento discursivo mais significativo está em sua circulação. Segundo Orlandi, eles obtêm sentido e cumprem seu papel se circularem.

3.2 O SILENCIAMENTO DO TERMO “CONTO POPULAR” NO LIVRO DIDÁTICO

Na análise do arquivo - livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, indicados pelo PNL 2020 -, para a delimitação do *corpus* desta pesquisa, constatamos o silenciamento do termo conto popular. De acordo com Orlandi, “O silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa”. (ORLANDI: 2007, p.78). Portanto, o silêncio é uma condição de significação. A autora afirma ainda que o silêncio é “[...] aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. (ORLANDI: 2007, p.102). Assim, para esta pesquisa faz-se necessária uma análise discursiva da ausência do chamado conto popular nas coleções mencionadas.

Apesar de a BNCC indicar, no âmbito do campo artístico-literário, a leitura de contos populares para alunos do 6º e 7º ano, a grande maioria das coleções analisada preferiu silenciá-los, no que diz respeito à nomenclatura conto popular.

Encontramos apenas duas propostas de leitura dos chamados contos populares nas seis coleções citadas, no entanto, há a presença de outros gêneros orais (causos, mitos, lendas, contos de fadas, fábulas) com funcionamentos discursivos semelhantes e nesta pesquisa optamos por considerá-los contos populares.

3.3 AS CONDIÇÕES DE LEITURA DO CONTO POPULAR “A MULHER QUE ESCONDIA COMIDA” NO LIVRO DIDÁTICO

É válido refletir a respeito de qual função-autor os sujeitos ocupam na construção desses livros didáticos. De acordo com Zoppi Fontana (2011), no nosso cotidiano percebemos e agimos de maneira diferente em relação às várias funções-autor que ocupamos. Nessa perspectiva, devemos considerar as condições de produção da leitura, analisando não só o lugar social ocupado pelos autores e leitores do texto, como também as imagens que fazem de si mesmos e do outro, bem como dos referentes.

Ao levantarmos esses questionamentos, estamos considerando o funcionamento discursivo da leitura enquanto uma prática, compreendida como um processo de produção de sentidos que abrange tanto o sujeito leitor como as condições sócio-históricas em que ele faz parte. Ou seja, as condições de produção de sua leitura. Além disso:

[...]refletir sobre a leitura, considerando-a como uma *prática discursiva*, nos leva a analisar o seu processo de produção. Há uma *materialidade específica do texto* a ler e uma *materialidade do acontecimento de ler*, que intervêm como fatores determinantes na produção de sentidos na leitura, relacionando o funcionamento do texto com suas condições sócio-históricas de produção e com a memória discursiva a partir da qual significa”. (ZOPPI FONTANA: 2011,p.42)

Dessa forma, faremos uma análise discursiva de alguns contos populares que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, já citados no capítulo II desse trabalho. Começaremos pelo conto popular “A mulher que escondia comida”, retirado do livro didático do 5º ano, da coleção *Português Linguagens* – Editora Atual (CEREJA E MAGALHÃES, 2017), indicado pelo PNLD em 2017. Vale ressaltar que achamos necessário buscar os nomeados contos populares em livros didáticos do 5º ano, dada a grande ausência de narrativas com essa nomenclatura nas coleções analisadas do Ensino Fundamental II.

Esse conto apresenta características típicas dos textos chamados de contos populares. É de tradição oral; circula boca a boca, apresentando diferentes versões; é uma narrativa curta, com predomínio dos verbos no tempo passado. O personagem principal é um caipira esperto que faz justiça com “as próprias mãos” e sempre busca se beneficiar em relação aos “avarentos, orgulhosos, ricos e/ou vaidosos”. Na análise das condições sócio-históricas de produção dos contos populares, percebe-se que uma moral própria costuma ser criada, como podemos observar em “A mulher que escondia comida”:

Figura IX



O sertão brasileiro é rico em contos populares, que fazem parte do folclore. Leia o conto popular a seguir.

A mulher que escondia comida

Era uma vez um caipira que vivia com um papagaio dentro de um saco. Um dia ele bateu numa casa e pediu um prato de comida. Muito estúpida, a doña da casa disse que não tinha comida nenhuma.

– A única coisa que tenho é um pedaço de pão velho. Serve?

– Serve não senhora – respondeu o homem, ao perceber que a mulher estava mentindo. De dentro da casa vinha um cheiro delicioso, que ele sabia que não era de pão velho.

Só de raiva, ele se escondeu atrás de uma árvore e ficou espiando a mulher. Ele viu direitinho ela fazer um pratão com arroz, feijão, carne moída e angu. Porém, antes que ela desse o primeiro bocado, o marido assobiou na estrada. Mais que depressa, a mulher escondeu o prato na gaveta e serviu rapadura e café frio pro coitado.

Revoltado, o caipira resolveu desmascarar a mentirosa e esclarecer tudo o que se passava. Saiu do esconderijo e bateu na casa da mulher. Quando o marido abriu a porta, o caipira tirou o papagaio do saco e perguntou se ele não queria comprar.

– Olha como ele é lindo. Esse é um bicho muito especial.

– E o que ele tem de especial? – quis saber o marido.

– Ele é capaz de ver o que ninguém tá vendo, de descobrir segredos trancafiados a sete chaves.

– Quero uma prova.

– Ele tá dizendo agora mesmo que dentro daquela gaveta ali tem um prato bem-feito com arroz, feijão gordo, linguiça, angu molinho e carne moída com bastante pimenta.

O homem deu risada.

FIGURA X



(CEREJA E MAGALHÃES, 2017)

Observa-se, na formulação do conto popular, que mentir é aceitável, desde que seja para fazer a justiça. A mulher mentiu para o caipira e para o marido ao negar o prato de comida, portanto, merece ser punida, independentemente se quem praticar a punição esteja agindo de forma ética ou não. Assim sendo, ao analisarmos o funcionamento discursivo do conto popular, reconhecendo-o como parte de determinado gênero de discurso:

“significa identificar-se com um efeito-leitor, a partir do qual se reconhecem determinadas regularidades formais no seu funcionamento discursivo, ou seja, interpretadas em relação às condições de produção desse texto, às posições ocupadas pelos interlocutores, aos discursos outros que sustentam seu dizer como memória, aos outros discursos que são necessariamente silenciados para que esse texto signifique como unidade.” (ZOPPI FONTANA: 2011, p.42)

Zoppi Fontana afirma que na perspectiva da produção de texto, caracterizar os enunciados dentro de um determinado gênero do discurso é ocupar uma função-autor que estabelecerá a seleção dos recursos linguísticos e de outros materiais simbólicos relacionados a condições de produção específicas, considerando as posições ideologicamente marcadas “que recortam determinados sentidos disponíveis, ao mesmo tempo que rejeitam/ silenciam outros (ZOPPI FONTANA, 2011)”.

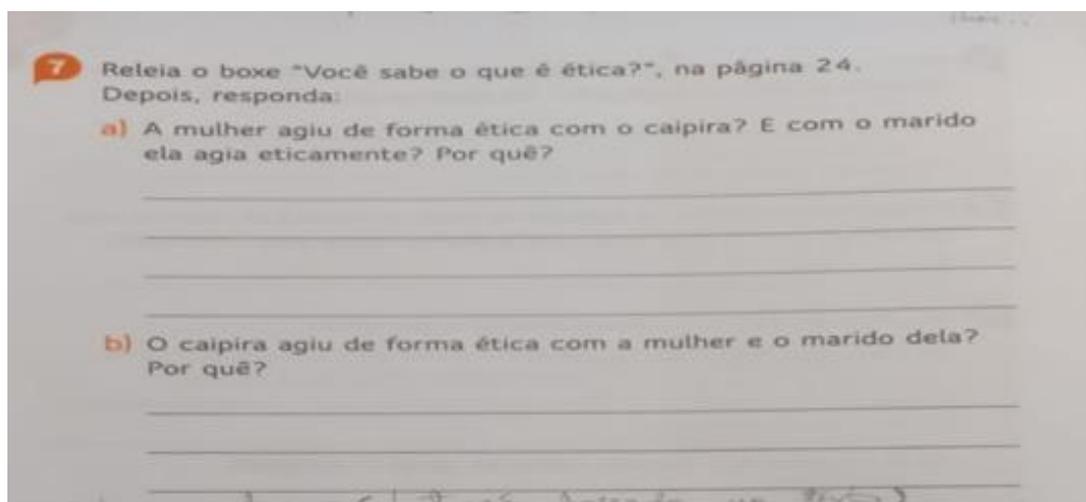
No conto popular em análise, o marido, quando descobre que foi enganado pela mulher, expulsa-a de casa a vassouradas:

Sequência discursiva 1

“-Quer dizer que eu trabalho de sol a sol para você me tratar assim? – disse o marido furioso à mulher, expulsando-a de casa a vassouradas”.

Na proposta de leitura do conto popular “A mulher que escondia comida”, neste livro didático, a violência contra a mulher praticada pelo marido foi silenciada. Discutiu-se a postura ética da mulher em relação ao marido e em relação ao caipira, como também a postura ética do caipira em relação à mulher e em relação ao marido, mas a violência de gênero não foi considerada. Como pode ser constatado nas questões propostas a seguir:

Figura XI



(CEREJA E MAGALHÃES, 2017)

Nas condições de produção do conto popular, levando em consideração que são histórias de tradição oral, passadas de geração a geração, portanto produzidas em outros tempos, é comum encontrarmos situações polêmicas como essa. Além disso, faz parte da formulação desse gênero discursivo uma ética própria que contrapõe à chamada ética universal. Além do mais, o objetivo desses contos é justamente provocar o riso, mesmo que fira alguns princípios morais e éticos, fato que naturaliza certos gestos de leitura, pensados para um leitor ideal e com o qual o leitor real se relacionará para produzir a interpretação.

Logo, se a violência sofrida pela mulher no conto popular fosse relatada no gênero discursivo notícia, por exemplo, produziria outros efeitos de sentido, uma vez que as condições de produção, formulação e circulação do texto jornalístico apresentam outras configurações. Zoppi Fontana ressalta que:

“[...] as condições de produção intervêm na textualização, também intervêm na prática de leitura dos textos. Toda leitura se dá em condições de produção específicas que configuram o modo de ler e de interpretar.”
(ZOPPI FONTANA: 2011, p.42)

Diante da abordagem discursiva adotada, coadunamos com o pensamento de Zoppi Fontana, a qual acredita que as práticas de leitura na escola deveriam questionar os gestos de leitura dominante e suas interpretações já consolidadas, pela exposição do sujeito-leitor às variadas relações entre sentidos e discursos e suas determinações históricas. Portanto, ao considerarmos o funcionamento discursivo da leitura, na condição de prática, permite-nos compreendê-la como um processo de produção de sentidos, abrangendo tanto o sujeito que lê como as condições sócio-históricas de que ele faz parte.

Portanto, cabe ao leitor real desenvolver uma reflexão crítica a respeito das questões problemáticas encontradas. No caso da atividade proposta para a leitura do conto em análise, as questões desenvolvidas reforçaram a imagem da mulher como a vilã da narrativa, reafirmando o machismo presente no conto, como podemos observar a seguir:

Figura XII

1 No início do conto, há uma conversa entre um caipira e uma mulher.

a) O que o homem queria?

b) Qual foi a reação da mulher?

c) O que essa reação mostra sobre o caráter e os sentimentos dessa mulher?

2 O marido chega e a mulher serve a ele o almoço.

a) O tratamento que a mulher dá ao marido confirma o caráter que ela demonstrara ter na conversa com o caipira?

b) Por que ela agia desse modo?

Quem é Ivana Arruda Leite?

Ivana Arruda Leite nasceu em Araçatuba, em 1951. É formada em Sociologia e vem se destacando como autora de obras literárias para adultos e infantojuvenis.

Entre suas obras, estão *Confidencial – Anotações secretas de uma adolescente*, *Uma turma inesquecível*, *Diomira e o coronel Carrerão – A Sherazade do sertão*, *Diomira, a Sherazade do sertão*, *coronel Carrerão e Lucinha*.



↓

mulher autora

Na primeira questão, letra c, e na segunda questão, letra a, o caráter da mulher é questionado, induzindo os alunos a refletirem, apenas, a partir de uma visão machista, abusiva e sexista. Não estamos dizendo aqui que o caráter da mulher não possa ser discutido, mas, ao evidenciar somente o comportamento inadequado da mulher, silenciando as atitudes abusivas do marido, o livro didático acaba contribuindo com a normalização dessas questões, ao invés de aproveitar o material para discutir as questões de gênero em sala de aula.

Segundo Orlandi “Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move”. (2020, p.83) Portanto, é necessário destacar esse espaço através da análise pautada nos conceitos discursivos e em seus métodos de análises. Vale ressaltar que a violência contra a mulher se faz presente no dia a dia de muitos alunos e alunas e um conto desse tipo poderia ser utilizado para provocar discussões sobre o tema e contribuir para uma reflexão crítica sobre o assunto e o empoderamento das alunas. Além disso, essas reflexões seriam de grande relevância para possíveis mudanças de atitudes e pensamentos machistas dos alunos em geral.

Nesse sentido, a teoria da análise do discurso constitui-se como uma grande aliada do professor de língua portuguesa, pois disponibiliza métodos teóricos eficientes para a análise de toda forma de discurso, assim como nos ajuda a transcender a superficialidade da leitura inicial de um texto. Para tanto, o professor precisa desconstruir a ideia de que o leitor interage com o texto (relação sujeito/objeto), pois a interação do leitor acontece com outros sujeitos (leitor virtual, autor etc.). São relações históricas e sociais mediadas pelo texto. De acordo com Orlandi (2012, p.10 e 11), “Ficar na objetividade do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância”.

3.4 AS CONDIÇÕES DE LEITURA DO CONTO POPULAR “A HISTÓRIA DE BLIMUNDO” NO LIVRO DIDÁTICO

Do livro didático *Português, Conexão e Uso* (7º ano - Editora Saraiva), selecionamos para análise discursiva a proposta de atividade de leitura do conto popular “A história de Blimundo”. Trata-se de uma narrativa recontada por Leão Lopes e faz parte da tradição oral da população de Cabo Verde. Esse conto pertence a uma série de narrativas, nas quais o boi Blimundo é o personagem

principal. Na narrativa em análise, o Boi Blimundo acaba de fugir da escravidão e passa a viver livremente nas montanhas. Pode-se compreender que este conto popular africano é uma metáfora que retrata a situação dos negros africanos escravizados e sua relação com seus opressores. Confira a seguir a narrativa completa:

Figura XIII

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

- 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 *Contos tradicionais do Brasil*, de Luis da Câmara Cascudo. É possível que os alunos citem 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 trabalhadas na seção *A língua não é sempre a mesma* 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

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, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Embora o português seja a língua oficial, o crioulo cabo-verdiano é a língua materna da maioria da população. Existem, ainda, outras variantes de crioulo faladas nas ilhas do arquipélago.

Leitura 1

Não escreva no livro!

Antes de ler

- 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.*
- Você conhece algum conto em que o personagem principal é um animal? Conte resumidamente a história para a turma. *Resposta pessoal.*
- Para um animal ser protagonista de uma história, quais características ele deve ter?
Espera-se que os alunos indiquem que, nos contos com animais como protagonistas, esses animais têm características humanas e representam atitudes e sentimentos correspondentes.

Este conto popular, recontado 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 boiona 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 picos, pelas bordeiras 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.

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_niveis/8/8156/tde-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 **Contos populares africanos** com os alunos. No Material Digital do Professor há orientações para o trabalho com esse recurso.

166 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 5

Figura XIV

— 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, reine 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 aguardou. 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 tiveram tempo para mais tarde saber contar como foi.

Blimundo deu conta deles num estilhaçar 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:

— Súditos! 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 tementes ao Senhor, armaram-se de facas e facões, paus e forquilhas, fugas 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, ingênuos 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 abusos do Rei sem se indignar, sem se revoltar.

boiona (crioulo

cabo-verdiano):

boi muito grande.

bordeiras (crioulo):

caminhos íngremes.

assomadas (crioulo):

cumes.

lombos (crioulo):

elevações no terreno.

machadins (crioulo):

machadinhas, pequenos

machados.

secundaram:

responderam.

fugas: atradeiras,

estilingues.

furnas: grutas.

Vocabulário

arrestado: que desafia ou afronta o adversário.

fuga: atradeira, estilingue.

borralho de cinza: origem pobre.

secundar: responder.

pachorruto: lento, calmo.

furna: gruta.



Figura XV



Figura XVI

— 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 mendé-me bem'ihcôbe
 Pa bô bé casá q'Vequinha de Praia
 Tim-tim ne nhê cavaquim
 Cop-cop ne nhê prentém
 Glu-glu ne nhê blê d'ágo*

*Oh, Blimundo
 Senhor Rei mandou buscar-te
 Porque vais casar com a
 Vaquinha de Praia
 Tim-tim no meu cavaquinho
 Cop-cop no meu milho torrado
 Glu-glu na minha cabeça de água*

De vez em quando, Blimundo perguntava:

— Mas... eu vou casar com a Vaquinha de Praia?

Foram andando, andando, em direção ao palácio do Rei.

— Não pares de cantar! Canta mais perto do meu ouvido! — pedia Blimundo.

*Oh, Blimundo
 Senhor Rei mendé-me bem'ihcôbe
 Pa bô bé casá q'Vequinha de Praia
 Tim-tim ne nhê cavaquim
 Cop-cop ne nhê prentém
 Glu-glu ne nhê blê d'ágo*

Entretanto, o Senhor Rei, pelo sim, pelo não, e com medo do 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, pachorrento e feliz, e sobre ele o rapazinho com o seu cavaquinho.

Senhor Rei que esperava no sobrado não queria acreditar no que estava vendo. Impressionado pela grandeza de Blimundo, perguntava a si mesmo como conseguira o rapaz trazer-lhe tão arrostado e temido 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 frestas das portas e janelas, devidamente trancadas.

pachorrento: lento, calmo.

arrostado: que olha de frente, sem medo, que desafia ou afronta o adversário.



Figura XVII



Só um amor; só uma velha patada; só essa grande força arrastaria Blimundo, feliz, calmo 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, furnas e campos, rochas e lombos.

Chegados junto à entrada do palácio, o rapazinho 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. Veio assim ele um barbeiro com seus apetrechos. Então, o Senhor Rei, ansioso pelo desfecho do plano concebido pelo rapaz.

Blimundo, paciente, deixa-se envolver pela toalha 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 certeiro 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 transeira de toneladas de força atinge o Senhor Rei, que perde aí o seu anelado.

O rapazinho 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 condenadosa, bela e terrivelmente melancólica, que jamais deixaria de condenar seus assassinos.

E, no grande banquete após a tragédia, cada bocado de carne no prato dos convivas levava o sabor de revolta e da bela e condenadota canção que imortalizaria Blimundo, esse sábio do mundo e das coisas, amante da vida e da liberdade, amigo da beira e da harmonia e que nada fazia que contrariasse a justiça e as leis da natureza.

Esta é a história de Blimundo.

LOPES, Leão. A história de Blimundo In: OSMARCYR, Zélio-Carlos et al. Dons, o povo e o mundo: mitos, costumes e histórias dos países de língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2015. 3. ed.



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 Ilhéu de contenda* (1996) e os documentários *Ilhéu* (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 Farei – A fabulosa história do pirata de Monte Java*.

O livro didático em análise apresenta uma adequada proposta de atividade de leitura do conto citado. As atividades iniciais, na seção “Exploração do texto”, são relacionadas às informações da narrativa e às características do gênero discursivo, como podemos observar a seguir:

FIGURA XVIII

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, revoltoso, capotundo e desorganizado.

b) Releia estes trechos da fala atribuída ao Rei, dirigindo-lhe a seus súditos.

A conduta desse Blimundo é verdadeiramente perigosa para a nossa soberania [...] Quem faz andar os trapiches? De quem você a-come 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 escravidão e ao poder absoluto de um rei autoritário. Quais são os ideais que Blimundo representa? *Fazem-se que os alunos pesquisem em Blimundo o desejo de liberdade, de justiça e qualidade 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. Nesses, 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 ludibriar Blimundo e levá-lo até o Rei?
Daqui que o jovem para falar com o trapicho 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...”.

Respostas de um

Mus contos africanos,
de Nelson Mandela,
Mário Furtado.
Obra organizada pelo IUPERJ e editada no Africam
Nelson Mandela com 32
contos tradicionais da
tradição oral africana e
adaptada por artistas locais.

Atividade 1 171

I Exploração do texto

[DFB/P43] Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos linguísticos que contribuem 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, das tipos de discurso [...] empregados, identificando o enredo e a fala narrativa e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do tipo narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físicos psicológicos e dos tempos cronológicos e psicológicos, das diferentes vozes narrativas (narrador, de personagens em discurso direto indireto), do uso de pontuação (repetitiva, paratática e representativa) e dos recursos figurativos e do uso de recursos linguísticos gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Atividade 2

[DFB/P44] Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nessos textos formas de estabelecer múltiplos eixos sobre as identidades, sociedades e culturais [...].

Atividade 3, 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.

Figura XIX

I Recursos expressivos

Atividade 1

(EF07LP12) Reconhecer 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 dos fatos narrados.

7. e) O texto é narrado em 3ª pessoa.

7. f) Essa versão é contada pelo escritor Laís Lopes; no entanto, ele não criou a história, somente a recolheu da tradição oral de Cabo Verde.

8. Possibilidades: Líderes poderosos podem se tornar opressores. Quem ama a liberdade pode se tornar uma ameaça para os poderosos.

b) 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. Espera-se que os alunos compreendam o caráter universal dos ensinamentos de contos populares, independentemente de sua origem ou de seus personagens.

Algumas questões propostas nessa atividade contribuem para a compreensão do funcionamento discursivo do texto. Na questão 2, as condições de produção do gênero discursivo são evidenciadas. Portanto, acontece uma relação com o interdiscurso, ou seja, a memória discursiva. No enunciado da questão, o aluno tem o conhecimento de que, na tradição oral de Cabo Verde, o boi Blimundo representa um negro escravo com ideais revolucionários que resiste à escravatura e ao domínio do rei. Apresentar aos alunos a relação entre contexto histórico-ideológico e o texto é fundamental para compreender o seu funcionamento discursivo. De acordo com ZOPPI FONTANA (2011, p.69), “Descrever os diversos gêneros de discurso consiste, portanto, em descrever os processos que configuram os textos nos quais eles se materializam”. E segundo Orlandi (2020, p.30), “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Vale ressaltar que o livro didático representa o principal instrumento do professor, mas não é o único. O educador pode e deve ampliar as discussões abordadas no livro e desenvolver práticas que sejam favoráveis ao desenvolvimento de seus alunos. No que diz respeito à questão 2, o professor de língua portuguesa pode explorar a temática da escravidão, discutir sobre o modo como escravos viviam e eram explorados, como se sentiam, se aceitavam pacificamente ou não. Além disso, podem fazer um paralelo com as questões relacionadas ao preconceito racial contemporâneo. Essa nova prática de leitura: a discursiva, segundo Orlandi (2020, p.32):

“consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária.”

Nas questões seguintes, a construção composicional e o estilo do gênero discursivo são evidenciados. Na questão 4, por exemplo, os autores estimulam os alunos a refletirem sobre o efeito de sentido que a repetição da frase “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” causa na compreensão do texto. A questão 5 leva o aluno a analisar o espaço da narrativa e como a descrição do cenário contribui para a progressão da história. Consideramos essas questões válidas, uma vez que a análise da estrutura formal do texto acontece em prol da compreensão do seu funcionamento.

As questões 8 e 9 chamam a atenção do estudante para uma característica muito forte dos contos populares: a reflexão que esses gêneros discursivos costumam promover e a capacidade que os seus ensinamentos têm de serem universais, independentemente de época, origem e personagens. É perceptível que essas questões colaboram para o entendimento de como os contos populares funcionam. No entanto, caberiam, na sequência desta atividade, questões que refletissem sobre a importância da tradição oral africana para a manutenção da história não hegemônica e no combate dos pensamentos distorcidos sobre a história da África. Assim, os autores poderiam desenvolver questões que tratassem os contos populares como processos “privilegiando o estudo das condições de seu uso efetivo e concreto por sujeitos sociais em diversos momentos da história”(ZOPPI FONTANA, 2011, p.72).

Nesse sentido, acrescentamos aqui sugestão de questão que aborda as condições de produção e circulação das narrativas orais:

QUESTÃO - A tradição oral sempre teve uma importante função na cultura africana. A maioria das informações culturais, sociais e ancestrais eram transmitidas oralmente, de geração a geração pelos griôs (contadores de histórias, muito sábios e respeitados em suas comunidades). Para compreender melhor a respeito da tradição oral dos povos africanos, pesquise e anote no caderno “A importância dos griôs para a literatura oral”.

A sessão seguinte nesse livro didático é chamada de “Recursos expressivos” e traz uma proposta de atividade voltada para o estilo do texto, isto é, a seleção de recursos linguísticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, típicos do gênero discursivo conto popular.

Figura XX

2. Possibilidades: “Blimundo, do seu esconderijo, ouve a canção que o encanta. Levanta as grandes orelhas e se põe à escuta com mais atenção.” ou “Blimundo fecha os olhos imaginando a impaciência da Vaquinha de Praia esperando, enquanto o príncipe de barba envolve deliciosamente, com espuma branca e fresca, a sua barba selvagem.”.

O presente histórico ou narrativo é utilizado para narrar como se a cena, embora passada, estivesse acontecendo diante dos olhos do narrador. Esse recurso torna o texto mais vivo e mais expressivo.

Recursos expressivos

- No trecho a seguir, o narrador refere-se ao personagem central várias vezes, retomando a menção a ele com outras palavras. Releia.

— 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!

 - Quais são as palavras que estão relacionadas a Blimundo nesse parágrafo? *Boi, bicho, vagabundos, revoltosos, bichos.*
 - 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.
- 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.
- Registre no caderno a afirmação mais adequada sobre o uso dos tempos verbais.
 - 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.
 - O texto apresenta verbos no presente como um recurso para dar dramaticidade à ação que ocorreu no passado. ■
- Observe as expressões destacadas a seguir.
 - 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 aguardou.
 - A dada altura**, Blimundo, do seu esconderijo, ouve a canção que o encanta.
 - De vez em quando**, Blimundo perguntava:

Qual é a função de expressões como essas no texto?
Organizar a passagem do tempo.

172 Unidade 5

Nas questões 2 e 3, o autor trata da importância do tempo verbal “presente histórico” para o funcionamento do sentido do texto, mostrando para o estudante, através delas, que, no conto popular, o uso dos verbos no presente acontece para dar dramaticidade à ação ocorrida no pretérito, tornando o texto mais vivo e expressivo. Assim, a gramática é analisada de modo que o aluno compreenda o seu vínculo com o funcionamento discursivo do texto.

A penúltima seção da proposta de atividade em análise é chamada de “diálogo entre textos”. Nesta seção, os autores foram bem breves, apresentando

apenas duas questões. Logo no início, tem-se um pequeno trecho, retirado do final de outra versão da história de Blimundo. O autor optou por não disponibilizar a versão completa, fato que limita o desenvolvimento da atividade. Observem:

Figura XXI

Diálogo entre textos Não escreva no livro!

Outra história de Blimundo

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 do herói Blimundo. In: VENTURA, Susana. *O tambor africano e outros contos africanos de língua portuguesa*. São Paulo: Vozes e Meia, 2013. p. 34.

1. Esse é o trecho final dessa segunda versão. Ele contradiz o texto, dialoga com ele e/ou complementa-o? *Diálogo e complementa.*
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.*

[EF6LP27] Analisar, entre os textos literários [...] e outras manifestações artísticas (como [...] midiáticas [...]), 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* (Sibad, o marujo; Ali Babá e os 40 ladrões).

Na primeira questão, o estudante é estimulado a comparar o trecho final da segunda versão da história de Blimundo com a versão completa, no sentido de saber se as duas versões são contraditórias ou complementares. Outras reflexões caberiam nessa seção, caso a segunda versão completa fosse disponibilizada. A tradição oral dos contos populares poderia ser explorada. Seria uma oportunidade adequada para trabalhar os momentos da produção do discurso, principalmente a circulação, explorando os trajetos do dizer, ao refletir sobre como os contos populares atravessam as gerações e como acontece o silenciamento da função-autor, uma vez que o conto popular não apresenta autoria específica.

A segunda questão, ainda da seção diálogo entre texto, convida os alunos a recordarem outras possíveis narrativas populares que eles conheçam. É um momento muito importante dessa seção, pois há uma valorização das memórias e da tradição cultural dos estudantes. A questão 2 serviria de ponto de partida para o desenvolvimento de outros tipos de questões que enfatizassem a importância da cultura oral de um povo na preservação de sua memória e ancestralidade.

A última seção da proposta de atividade em análise é nomeada de “Do texto para o cotidiano”; aqui o autor traz uma abordagem voltada para as críticas sociais no conto popular africano. Como podemos observar a seguir:

Figura XXII

Do texto para o cotidiano
! Não escreva no livro!

Críticas sociais no conto popular africano

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 miar demais. É igualmente covarde o dono do circo, que deixa o leão preso na jaula – doente, a definhir – ou que adiestra o elefante espancando-o com uma vara de pau. Doméstico ou selvagem, pouco importa: a violência contra os animais é inaceitável.

[...]

2. Possibilidades: “Que brejeiro depois fere os trabalhos do campo, fere andar o trapiche [...] deita carne para o sustento a grande e pomposa massa real?”. [...] a Senhor Rei não desiste do intento de o transformar, vivo ou morto, num bo subserviente e sem personalidade, num bo que fizesse que acatar as demandas e os alucos do Rei sem se indignar, sem se revoltar.”

TICOCORO, Rafael Thanda. O agronegócio de um animal não é apenas um comércio. É também um potencial criminoso. Revista Bala. Disponível em: <http://revistabala.com/1179-agronego-animal-nao-comerce-tambem-potencial-criminoso/>. Acesso em: 17 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. 3. Não, Blimundo queria viver em paz e harmonia na natureza e não queria ser subjugado, nem subjugar ninguém. No conto, ele age com violência como uma forma de defender-se e sair-se mal por isso. O Rei é cruel e quer controlar Blimundo, usando a violência de forma gratuita e tentando-se controlar por não conseguir matar Blimundo.
3. Blimundo agia da mesma forma que o Rei?
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 6 **175**

As histórias de Pedro Malasartes, além de outras registradas pelos irmãos Grimm, como Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Branca de Neve.

Do texto para o cotidiano

[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 múltiplos olhares 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 não devem ser julgadas como certas ou erradas, mas é preciso que sejam consistentes e baseadas em argumentos válidos. Comente que mais...

Na questão 1, além de retomar a discussão a respeito de que o conto “A história de Blimundo” pode ser entendido como uma metáfora que retrata a situação dos africanos que foram escravizados e oprimidos, o autor apresenta um novo olhar para o conto, fazendo uma interpretação voltada para o cotidiano dos estudantes. Nessa nova abordagem, o livro didático estimula uma discussão sobre os maus tratos dos animais. Além disso, estimula reflexões sobre o vegetarianismo. Para tanto, o livro didático traz um trecho de um texto que condena qualquer tipo de agressão ao animal doméstico ou selvagem e, na questão 1, questiona o estudante a respeito de como esse trecho se relaciona com o conto A história de Blimundo. Ampliar as possibilidades de interpretação de um texto é muito válido, uma vez que aponta para outras possibilidades de sentido, em condições de leitura diferentes. Nesse sentido, Orlandi afirma que:

“Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. [...] lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”. (ORLANDI: 2012, p.55)

Nessa perspectiva, produziremos uma sequência didática para abordar a leitura de contos populares em aulas de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental II, buscando a formação de leitores capazes de analisar o funcionamento da linguagem nesses textos, ao analisar a constituição dos sentidos, sua formulação e circulação na sociedade. É uma tentativa de possibilitar outros gestos de leitura para o conto popular no ambiente escolar, buscando sempre a reflexão crítica do sujeito.

Este capítulo apresenta uma sequência didática com uma proposta de leitura crítica do gênero discursivo conto popular, possibilitando outros gestos de leitura, a partir dos pressupostos teóricos da análise do discurso. Além disso, todas as propostas aqui apresentadas seguem as sugestões de trabalho preconizadas para o conto popular pela BNCC.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Observação: As etapas I e II são referentes à primeira semana de aula, totalizando cinco aulas.

Etapa I *Contando histórias: valorização da literatura oral*

Duração: três aulas

Objetivos:

- ✓ Valorizar a cultura popular através da escuta de contos populares pertencentes à cultura oral do educador e dos educandos.
- ✓ Contar e escutar narrativas da tradição oral e refletir sobre elas, considerando as práticas sociais em que tais textos surgem, circulam e se perpetuam.

Recursos: imagens impressas de representações da tradição oral, prendedores de roupas, corda de varal, esteiras de palha.

Prática de linguagem: Oralidade.

Campo de atuação: artístico-literário.

Habilidades:(EF69LP44)Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos

formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

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

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Aula 1 (50 minutos)

Orientações para o (a) professor (a):

O professor deve decorar o ambiente, previamente, pendurando no varal as imagens impressas que representem a tradição oral. Levar os alunos para a área externa da escola, podendo ser a quadra ou o pátio e, em seguida, convidá-los a se sentarem nas esteiras, no chão, formando um círculo. Neste momento, o professor iniciará a aula narrando um conto popular de suas memórias de infância, usando técnicas como: entonação de voz, expressão corporal, interação com os interlocutores de modo que consiga atrair a atenção dos alunos, envolvendo-os na aula. Essa atividade é importante, pois cria condições que podem ser utilizadas para reflexões a respeito das condições de produção e circulação das narrativas populares, uma vez que os alunos terão oportunidade de vivenciar de maneira semelhante, as práticas de contação de histórias em comunidade. Após contar a história, o(a) professor(a) fará a contextualização do conto para o aluno com questões do tipo:

1. Quem costuma contar histórias para ele(a).
2. Como isso acontecia?
3. Qual a importância desse conto popular e de outros contos populares para você e para a valorização da cultura popular?

Após as perguntas, solicitar que os alunos pesquisem em dicionários o significado da palavra “popular”. Em seguida, apresentar o conceito de CONTOS POPULARES.

Aula 2 e 3 (100 minutos)

Orientações para o(a) professor(a):

O(a) professor(a) estimulará os alunos a narrarem histórias populares que, provavelmente, tenham escutado de seus familiares ou de pessoas conhecidas. Nesta etapa, talvez seja necessário que o(a) educadora(a) faça uso de estratégias para que os alunos se sintam à vontade para falar. Escutar narrativas orais que fazem parte das memórias do aluno é uma maneira de acolher e respeitar sua cultura, sua identidade e suas raízes.

Atividade de casa:

Após escutar as narrativas dos alunos e discutir sobre elas, o(a) professor(a) pedirá que eles, em equipe, façam uma entrevista com um familiar ou um vizinho, de preferência idoso, e que gravem um vídeo do entrevistado contando história(s) que ouvia na sua infância. Essas gravações serão compartilhadas **na segunda semana de aula**.

Professor, reserve um tempo para dialogar com os alunos sobre o respeito à imagem dos entrevistados. Oriente-os a pedir permissão não só para gravar, como também para divulgar os vídeos na escola. Aproveite o momento para apresentar a Constituição Federal de 1988, Artigo 5º e o código civil (artigo 20) que tratam sobre o direito de imagem. Enfatize que a exposição ou o uso sem o consentimento da imagem, ainda que não provoque dano material, resultará em dano moral pelo simples fato da imagem ser publicada sem autorização. Além disso, pedir autorização para gravar e, posteriormente, filmar é uma questão de respeito à imagem do outro.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- O (A) senhor(a) costumava escutar histórias na infância e adolescência?
- 2- Quem contava essas histórias?
- 3- Em que momentos contavam essas narrativas?
- 4- O (A) senhor (a) gostava de ouvi-las?
- 5- O (A) senhor (a) costuma contar essas histórias para seus filhos e netos?
- 6- Narre o conto que o (a) senhor (a) mais gostava de ouvir.

ETAPA II

*“Dizem por aí: quem conta um conto,
aumenta um ponto”*

Duas aulas (100 minutos)**Objetivo:**

- ✓ Refletir sobre os trajetos do dizer em diferentes versões de um mesmo conto popular.

Recursos: atividade impressa, computador, data-show, internet.

Prática de linguagem: Leitura

Campo de atuação: artístico-literário

Habilidades:(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

LEITURA/ESCUTA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Aulas 4 e 5 (100 minutos)

Orientações para o(a) professor(a):

O (a) professor(a) exibirá dois vídeos com versões diferentes da “Lenda da Mani mandioca”:

- 1- <https://www.youtube.com/watch?v=zSBsJTSX3AE>
- 2- <https://www.youtube.com/watch?v=numwngDSzwY>

Após a exibição dos vídeos, o (a) professor(a) entregará uma atividade xerocopiada com as questões abaixo, que serão respondidas coletivamente, durante uma discussão oral entre os alunos e o(a) professor(a).

- 1- Os canais do youTube que veiculam os vídeos das lendas apresentam o mesmo público-alvo? Por quê?
- 2- Qual das duas versões seria mais interessante para crianças pequenas? Por quê?
- 3- De que modo a circulação da narrativa em análise afetou sua formulação, ou seja, a sua forma composicional (vocabulário, estrutura, linguagem etc.)?
- 4- Liste algumas diferenças encontradas entre as duas versões.
- 5- Levando em consideração o meio no qual as lendas são veiculadas e os seus respectivos públicos, é possível afirmar que as mudanças das versões se justificam?

Essa proposta de aula é importante para analisar o funcionamento do gênero discursivo conto popular, considerando o seu funcionamento, com foco para o modo como a circulação do gênero do discurso afeta sua formulação.

Observação: As etapas 3 e 4 são referentes à segunda semana de aula.

Etapa III ***Apresentação da entrevista solicitada na semana anterior***

Duração: duas aulas

Objetivos

- ✓ Valorizar a cultura oral das comunidades que os alunos pertencem.
- ✓ Compreender os efeitos dos processos históricos da constituição do conto popular e os seus modos de circulação na sociedade.

Recursos: computador, data-show, internet.

Prática de linguagem: Oralidade

Campo de atuação: artístico-literário

Habilidades:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

LEITURA/ESCUITA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Aulas 6 e 7 (100 minutos)

Orientações para o (a) professor (a):

O (A) professor (a) exibirá os vídeos das entrevistas feitas pelos alunos com os idosos da sua comunidade, solicitada na primeira etapa dessa sequência. Espera-se que os entrevistados tenham narrado diferentes contos populares e/ou diferentes versões da mesma narrativa. No final da exibição de todas as entrevistas o(a) professor(a) deverá refletir com os educandos sobre os pontos sugeridos a seguir:

- 1- Os contos populares não apresentam autoria definida, pois tem caráter anônimo.
- 2- Há diferentes versões da mesma narrativa, pois os contos populares são modificados à medida que são contados.
- 3- As narrativas populares fazem parte da cultura oral e possuem traços identitários tanto de uma base tradicional, quanto de comunidade local.
- 4- Os contos populares apresentam uma linguagem simples que representa a variedade linguística dos personagens.

Essa atividade se faz necessária para que os alunos percebam o funcionamento da memória discursiva, pensando a narrativa não como um produto sem seu processo de constituição.

Etapa IV
Conto, fábulas, lendas...
O funcionamento de sentido em
narrativas populares

Duração: três aulas

Objetivos:

- ✓ Refletir sobre o funcionamento do sentido de diferentes contos populares.
- ✓ Comparar semelhanças e diferenças no funcionamento discursivo de diferentes contos populares.

Recursos: atividade impressa.

Prática de linguagem: leitura

Campo de atuação: artístico-literário

Habilidades: (EF69LP47) 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 decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) 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 e 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 conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

LEITURA E ANÁLISE DE DIFERENTES CONTOS POPULARES

Aula 8 (50 minutos)

Orientações para o professor:

O (a) professor (a) dividirá a turma em seis grupos; cada equipe ficará com um dos seguintes contos populares:

1. O aniversário de Pedro Malasartes;
2. A coruja e a Águia;
3. Mani: a lenda da mandioca;
4. As duas irmãs;
5. A caipora;
6. O lobisomem.

Com os grupos já formados, o (a) professor (a) entregará as cópias dos contos (em anexo) e um guia de análise para que os alunos apresentem os resultados na aula seguinte. Os estudantes serão orientados a fazer a leitura silenciosa e refletir entre os componentes do grupo a partir das questões do roteiro de análise.

Essa atividade é necessária para compreender as condições de produção de diversos contos populares e seus efeitos, observando constituição, formulação e

Roteiro de análise

Considerando que a narrativa popular é de tradição oral e que é transmitida boca a boca, de geração a geração, respondam às questões a seguir:

- 1- Para quem se destina o texto lido?
- 2- Quem produziu a narrativa? O texto apresenta autoria definida?
- 3- É possível identificar a finalidade dessa narrativa?
- 4- As personagens são sobrenaturais ou representam pessoas reais? Comentem sobre elas.
- 5- O conto apresenta alguma lição de moral ou ensinamento?

- 6- As atitudes das personagens seguem a ética e a moral atribuídas a uma sociedade considerada democrática?
- 7- Vocês conhecem outras versões deste mesmo conto?
- 8- O conto popular lido apresenta marcas da oralidade? Exemplifique.
- 9- Qual tempo verbal predomina na narrativa?
- 10- O conto lido por vocês pode ser considerado popular? Por quê?

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Aula 9 e 10 (100 minutos)

Orientações para o professor:

O (a) professor (a) organizará as apresentações dos contos populares, guiadas pelo roteiro de análise distribuído, seguindo as orientações a seguir:

Os alunos devem recontar as narrativas populares analisadas com suas próprias palavras, sem a necessidade de ler o texto escrito.

Não é necessário que todos os componentes da equipe apresentem.

O educador deve mediar a apresentação de modo que o tempo seja bem aproveitado.

Cada equipe terá o tempo de 15 minutos para a apresentação.

Após todas as equipes apresentarem, o(a) professor(a) discutirá com os alunos a respeito do funcionamento discursivo dos contos populares, estimulando-os a comentarem e refletirem a respeito das aproximações e distanciamentos na constituição, formulação e circulação dessas narrativas populares.

Observação: A etapa 5 é referente à terceira semana de aula.



Etapa V **NOVOS GESTOS DE LEITURA**

Duração: seis aulas

Objetivos:

- ✓ Propor novos gestos de leitura sobre o conto popular.
- ✓ Refletir sobre o funcionamento do sentido do conto popular “a mulher que escondia comida”.
- ✓ Propor a estilização reflexiva do conto popular.

Recursos: atividade impressa, vassoura, figurino dos personagens da história.

Prática de linguagem: leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto.

Campo de atuação: artístico-literário

Habilidades:

EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e

expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

LEITURA DRAMATIZADA DO CONTO POPULAR

Aulas 11 e 12 (100 minutos)

Orientações para o (a) professor (a):

O (a) professor (a) convidará quatro alunos para fazer a leitura dramatizada do texto. Cada aluno representará uma personagem da história ou o narrador. É importante que o (a) educador (a) deixe que os alunos se voluntariem para que estejam confortáveis em executar a proposta. O (a) professor (a) deve explicar o enredo da narrativa, deixando claro a importância da compreensão do que está sendo lido para que haja uma boa interpretação. É interessante enfatizar a importância de transmitir para o público, através das expressões e gestos, os sentimentos das personagens. Faz-se necessário enfatizar também a importância de cada personagem para o desenvolvimento da história e como a leitura dramatizada gera imagens na mente do público. Cabe, nesse momento, chamar atenção dos alunos sobre a seriedade da agressão sofrida pela mulher, personagem do conto, para que, na dramatização, eles consigam interpretar a cena sem uso do recurso do humor. O professor pode disponibilizar figurinos e acessórios que possam contribuir com o melhor desempenho dos alunos. Essa proposta de atividade abrange as práticas de linguagem leitura e oralidade, indicadas pela BNCC. Esse momento de descontração da leitura dramatizada pode contribuir para que os alunos se envolvam com a leitura do texto, ao passo que se inicie uma reflexão a respeito do enredo, pois, nas orientações ao professor, destacamos a necessidade de alertar aos alunos sobre a violência sofrida pela personagem feminina.

Portanto, faz-se necessário interpretar o texto considerando as suas condições de produção, as posições ocupadas pelos interlocutores, os outros discursos “que sustentam seu dizer como memória, aos outros discursos que são necessariamente silenciados para que esse texto signifique como unidade”. (ZOPPI FONTANA: 2011, p.87). Nesse sentido, a compreensão do texto está atrelada a sua relação com as suas condições de produção (situação imediata e contexto sócio histórico mais amplo). É importante entender que um mesmo texto muda de sentido, caso suas condições de produção mudem. Por isso, é necessário explicar aos alunos que faz parte das características do conto popular a presença de uma ética e moral próprias, nas quais se aceitam atitudes e situações que burlem as regras da sociedade. No caso específico do conto em análise, devemos considerar também a questão de que provavelmente o machismo devia ser bem mais forte na época em que o conto foi produzido, como também os direitos das mulheres deviam ser ainda mais restritos.

Observação: O conto “A mulher que escondia comida” está disponível na próxima atividade.

LEITURA: O texto e seus sentidos

Aula 13 e 14 (100 minutos)

Orientações para o (a) professor(a):

Na aula 11 e 12, os alunos fizeram a leitura dramatizada do conto popular “A mulher que escondia comida”. Naquela oportunidade, o(a) professor(a) já iniciou uma reflexão oral sobre o texto. Nesta etapa, propomos uma sugestão de atividade de leitura escrita, através de uma atividade xerocopiada. Esta atividade apresenta propostas com reflexões significativas para que o aluno tenha a oportunidade de ir além da superficialidade do texto e alcance uma leitura mais crítica.

Leia o conto popular a seguir e reflita sobre as questões propostas.

A mulher que escondia comida



Era uma vez um caipira que vivia com um papagaio dentro de um saco. Um dia ele bateu numa casa e pediu um prato de comida. Muito estúpida, a dona da casa disse que não tinha comida nenhuma.

- A única coisa que tenho é um pedaço de pão velho. Serve?
- Serve não senhora respondeu o homem, ao perceber que a mulher estava mentindo. De dentro da casa vinha um cheiro delicioso, que ele sabia que não era de pão velho.

Só de raiva, ele se escondeu atrás de uma árvore e ficou espiando a mulher. Ele viu direitinho ela fazer um pratão com arroz, feijão, carne moída e angu. Porém, antes que ela desse o primeiro bocado, o marido assobiou na estrada. Mais que depressa, a mulher escondeu o prato na gaveta e serviu rapadura e café frio pro coitado.



Revoltado, o caipira resolveu desmascarar a mentirosa e esclarecer tudo o que se passava. Saiu do esconderijo e bateu na casa da mulher. Quando o marido abriu a porta, o caipira tirou o papagaio do saco e perguntou se ele não queria comprar.

- Olha como ele é lindo. Esse é um bicho muito especial.
- E o que ele tem de especial? - quis saber o marido.
- Ele é capaz de ver o que ninguém tá vendo, de descobrir segredos trancafiados a sete chaves.

Quero uma prova.

- Ele tá dizendo agora mesmo que dentro daquela gaveta ali tem um prato bem-feito com arroz, feijão gordo, linguiça, angu molinho e carne moída com bastante pimenta.

O homem deu risada.

- Esse papagaio é maluco! - e foi correndo abrir a gaveta a fim de acabar com a prosa do caipira.

Mas qual não foi sua surpresa ao ver, dentro da gaveta, um prato do jeitinho que o papagaio tinha falado.



- Quer dizer que eu trabalho de sol a sol pra você me tratar assim? - disse o marido furioso à mulher, expulsando-a de casa a vassouradas.
- Some daqui, sua mal-afortada.

Em seguida, mandou o caipira entrar e se sentar para jantar com ele. Por fim, antes que partisse, perguntou quanto queria pelo papagaio adivinhão.

- Por cem mil-réis ele é todo seu.

O marido meteu a mão no bolso e entregou uma nota novinha ao caipira, que foi embora feliz da vida, deixando pra trás o papagaio, que nunca mais adivinhou coisa alguma.

(Ivana Arruda Leite. **Diomira e o coronel Carrerão -A Sherazade do sertão**. São Paulo: Brinque-Book, 2009. p. 19-21.)

Leitura e interpretação: construindo o sentido do texto

1- Para qual público-alvo é dirigido esse texto? Explique.

Resposta: Espera-se que os alunos percebam que o conto é dirigido a todos os públicos; o seu enredo pode ser de interesse de uma criança até um idoso.

2- Nos contos populares as personagens nem sempre têm nomes. Isso acontece porque, nesses contos, as ações são mais importantes que as personagens, as quais representam segmentos sociais padronizados. É o chamado personagem-tipo. Sabendo disso, como são denominadas as personagens do conto popular “A mulher que escondia comida”?

Resposta: O caipira, a mulher, o marido e o papagaio.

3- Que efeito de sentido a ausência dos nomes das personagens provocam?

Resposta: Espera-se que os alunos respondam que a ausência dos nomes dos personagens indica o caráter universal do conto, ou seja, que as personagens podem representar atitudes e comportamentos humanos estereotipados, apagando as diferenças e tornando-se válidos para qualquer época e lugar.

4- Os contos populares, por serem de tradição oral e transmitidos de geração a geração, sendo repetidos ao longo do tempo e podendo ser modificados a cada narração, não possuem autoria definida. Nesse sentido, poderíamos afirmar que as narrativas populares pertencem ao povo? Justifique.

Resposta: Sim. Cada pessoa que narra um conto contribui para a permanência da narrativa: amplia um trecho aqui, tira outro trecho ali, faz adaptações... traz questões atuais e as incorporam no enredo. Por isso, pertencem ao povo e sua autoria não é atribuída a nenhum autor específico.

5- Os contos populares costumam abordar as condições humanas, como seus defeitos e virtudes. Quais defeitos e/ou virtudes humanos você consegue identificar nesta narrativa?

Resposta: Espera-se que os alunos identifiquem defeitos como a mentira, desonestidade, machismo, violência.

6- Os contos populares costumam usar o recurso humorístico para tratar de questões sérias sobre os comportamentos humanos. Esse conto provocou risos em você? Comente.

Resposta pessoal

7- Releia o trecho a seguir:

“- Quer dizer que eu trabalho de sol a sol pra você me tratar assim? - disse o marido furioso à mulher, expulsando-a de casa a vassouradas”.

Você concorda com a atitude do marido? Comente.

Resposta pessoal

8- Você acha que o comportamento agressivo do marido é justificável, uma vez que a esposa mentiu para ele? Comente.

Resposta Pessoal

9- Você já presenciou algum tipo de violência contra a mulher? Comente.

Resposta pessoal

10-Você considera que o marido teve uma atitude machista? Comente.

Resposta pessoal

ANÁLISE LINGUÍSTICA: a língua na construção do sentido do texto

1- Qual é o tempo verbal predominante no conto? E qual a sua contribuição para a construção do sentido do conto “a mulher que escondia comida”?

Resposta: O tempo verbal que predomina no conto é o pretérito. Esse tempo verbal contribui para situar as ações das personagens no passado, tanto as ações concluídas, quanto as ações que dão ideia de continuidade.

2- Releia o trecho a seguir:

“Era uma vez um caipira que vivia com um papagaio dentro de um saco. Um dia ele bateu numa casa e pediu um prato de comida”.

a- Qual forma do verbo apresenta uma ação verbal que dá ideia de continuidade no passado, ou seja, que era frequente?

Resposta: vivia

b- Quais formas do verbo apresentam ações verbais concluídas no passado?

Resposta: bateu e pediu

c- Qual o tempo verbal de cada verbo que você escreveu nas questões anteriores?

Resposta: Vivia é pretérito imperfeito do indicativo.

Bateu e pediu são pretéritos perfeitos do indicativo.

3- Relacione cada personagem a suas respectivas ações.

Marido	Saiu do esconderijo e bateu na casa da mulher.
Mulher	[...] escondeu o prato na gaveta e serviu rapadura e café frio pro coitado.
Caipira	[...] expulsando-a de casa a vassouradas.

4- Quais adjetivos foram utilizados para caracterizar a mulher?

Resposta: estúpida, mentirosa, mal-agraçada

5- Esses adjetivos depreciam a mulher ou a engradece? Justifique.

Resposta: Os adjetivos depreciam a imagem da mulher, apresentando uma imagem negativa da personagem.

6- O uso dos adjetivos no conto contribui para a construção do sentido do texto. No conto lido, os adjetivos atribuídos à mulher a põem na condição de vilã ou mocinha? Justifique.

Resposta: Espera-se que os alunos percebam que os adjetivos negativos associados apenas à mulher contribuem para que ela seja vista como a vilã da narrativa.

7- Releia o conto e analise as ações do caipira e do marido. Em seguida, liste alguns adjetivos que possam caracterizá-los.

Resposta: Caipira (mentiroso, trapaceiro, esperto, oportunista, vingativo etc.)

Marido (violento, vingativo, trabalhador, rancoroso etc.)

8- Os contos populares costumam apresentar uma linguagem simples, com predominância da linguagem informal. Como é a linguagem do conto lido? Comprove com trechos do texto.

Resposta: O conto apresenta uma linguagem simples e predomina a linguagem informal. Exemplo: “- Some daqui, sua mal-agra-de-cida”. Neste exemplo, usa-se uma expressão típica da oralidade “Some daqui”, sem se preocupar com a forma padrão do verbo no modo imperativo que seria “Suma daqui”.

PRODUÇÃO DE TEXTO: uma proposta de estilização reflexiva do conto popular

Aula: 15/16 (100 minutos)

Orientações para o professor:

O(a) professor(a) organizará duplas para produzirem uma nova versão do conto popular “A mulher que escondia comida”. É necessário que a proposta fique bem clara para os alunos. Nesta etapa, espera-se que os alunos já estejam preparados para fazer a reescrita reflexiva do texto, pois já realizaram a leitura crítica do conto nas quatro aulas anteriores. Oriente os alunos a cumprirem todas as etapas de produção de texto (planejamento, produção e revisão/reescrita). As produções textuais destas aulas, assim como os contos populares narrados pelos idosos e os outros contos populares trabalhados nesta sequência, serão apresentados pelos alunos no Café Literário, que será realizado nas aulas 19/20.

Proposta

Escreva uma nova versão do conto popular “A mulher que escondia comida”. A narrativa deve ser escrita em primeira pessoa, transformando a mulher em narradora-personagem. Ela contará a sua versão dos fatos, trazendo informações não ditas, mas que podem estar subtendidas no texto. Vocês têm a oportunidade de interferir nas ações das personagens, dando um novo desfecho à história.

Planejamento

Antes de produzirem a nova versão do conto, sigam as orientações a seguir:

- 1- Elabore uma lista de alterações que podem ser realizadas na estilização do conto, mas não altere o conflito, pois pode descaracterizar a história.
- 2- Use o quadro a seguir para planejar as possíveis modificações.

Fatos mais relevantes do conto original	O que aconteceu de acordo com a versão da mulher.

- 3- Responda a cada questão como forma de planejamento. Amplie a quantidade de itens, se for necessário. Verifique se cumpriu o planejado no momento da revisão do texto.

Para escrever o conto popular

1. Qual o público leitor do texto?	
------------------------------------	--

2- Que linguagem nós vamos empregar?	
3- Qual é a estrutura que o texto vai ter? Que elementos são essenciais em sua composição?	
4 - Onde o texto vai circular?	

Produção de texto

Orientações para o aluno

- 1- Escreva o texto em primeira pessoa.
- 2- Organize seu texto seguindo a estrutura de uma narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
- 3- Use uma linguagem simples, respeitando a variedade linguística das personagens.
- 4- Faça uso de expressões que marcam a passagem do texto, como por exemplo: “horas depois”, “Há dias”.
- 5- Atente-se para o predomínio do tempo verbal no pretérito.
- 6- Faça uso do discurso direto e atente-se para a pontuação.
- 7- Utilize a descrição quando houver a necessidade de retratar o ambiente e caracterizar os personagens.
- 8- Organize seu texto em parágrafos e verifique se as partes do enredo estão interligadas, tanto no que se refere às ideias do texto, quanto ao uso dos conectivos que ligam essas partes.
- 9- Crie um título que faça referência à nova versão.
- 10- Evite repetições desnecessárias, usando pronomes e sinônimos.

Avaliação e reescrita

Ao terminar de redigir a primeira versão de seu conto, faça a auto avaliação, observando os critérios abaixo para fazer os possíveis ajustes:

- 1- Você fez a caracterização das personagens, do tempo e do espaço, usando advérbios, locuções adverbiais ou adjetivos?
- 2- Fez uso adequado dos tempos verbais? Usou o tempo pretérito para situar as ações ocorridas no passado?
- 3- Empregou no texto os elementos coesivos?
- 4- O texto está claro? O leitor pode compreendê-lo?
- 5- O texto está organizado em parágrafos?
- 6- No discurso direto: empregou o travessão? Usou os dois pontos para anunciar as falas das personagens?
- 7- O desenvolvimento do enredo é coerente com o conflito e as características das personagens?
- 8- A ortografia das palavras está adequada?
- 9- Reescreva o seu texto fazendo os devidos ajustes e entregue a versão final ao (a) professor (a).

Orientações para o (a) professor (a):

Faça as correções dos contos, seguindo os mesmos critérios apresentados para os alunos. É importante que o professor acompanhe todas as etapas de produção de texto, auxiliando os alunos nesse processo. Após correção, devolva os textos aos alunos e solicite a reescrita, caso seja necessário.

Observação: A etapa 6 se refere a última semana da sequência didática.



Etapa 6
***Café literário: fruição e reflexão
na leitura dos contos populares***

Duração: quatro aulas

Objetivos:

- ✓ Preparar os alunos para o Café Literário.
- ✓ Ilustrar alguns contos populares trabalhados na sequência didática.
- ✓ Confeccionar cartazes.

Recursos: cartolinas, papel metro branco, papel A4, pincéis, tintas, lápis de cor, barbante, pregadores, alimentos de café da manhã.

Práticas de linguagem: Leitura, oralidade e produção de textos.

Campo de atuação: artístico-literário

Habilidades:

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO CAFÉ LITERÁRIO

Aulas 17/18 (100 minutos) - ORGANIZAÇÃO

Aulas 19/20 (100 minutos) - REALIZAÇÃO

Orientações para o(a) professor(a):

A culminância dessa sequência didática será a realização de um Café Literário. Trata-se de um evento que tem como objetivo estimular a leitura e a escrita de textos literários, oportunizando aos alunos um momento prazeroso para socializar suas produções orais e escritas. Pode haver também, nesse encontro, debates, reflexões, apresentações teatrais, exposições de cartazes e textos. O nome “Café Literário” surgiu por ser um evento que evidencia práticas de leitura em voz alta, produção textual, apresentações em um contexto de descontração, com alimentos e bebidas trazidos pelo/a docente e pelos discentes, em um momento de partilha intelectual e gastronômica.

Seguem algumas sugestões de organização, produções e apresentações que acontecerão no Café Literário.

Organização:

- 1- Escolha o local onde acontecerá o evento; pode ser na quadra da escola, no pátio, no auditório.
- 2- Faça uma decoração que represente as leituras e apresentações que serão realizadas no evento; pode ser uma decoração rural que possa ser associada à época em que os contos populares eram exclusivamente orais, sem registros na escrita.
- 3- No dia do evento, prepare uma mesa com as bebidas e as comidas que serão servidas no Café Literário.
- 4- Exponha todas as produções feitas pelos alunos, como ilustrações, textos, cartazes e etc.
- 5- Prepare os alunos para a apresentação.

- 6- Faça um roteiro do evento e escolha dois alunos para conduzirem as apresentações, que serão os mestres de cerimônia.

Produções e apresentações dos alunos:

- 1- Nas aulas 17/18, o(a) professor(a) solicitará que os alunos façam ilustrações de alguns contos populares trabalhados nas aulas anteriores. É importante identificar quais alunos tem aptidão para o desenho. Caso não haja na turma, pode convidar alunos de outras turmas para ajudar.
- 2- Combinar com alguns alunos e seus pais para se caracterizarem como alguns personagens famosos, a exemplo de Pedro Malasartes, a caipora, o lobisomem (é importante envolver os pais na atividade).
- 3- Orientar os alunos na confecção de uma oca com um pé de mandioca, representando o conto popular Mani: a origem da mandioca. Sugerimos uma encenação da morte da indiazinha Mani e o nascimento da mandioca no lugar onde ela foi enterrada.
- 4- Preparar as produções dos alunos que serão expostas no varal, no dia do Café Literário, como a estilização do conto “A mulher que escondia comida”.
- 5- Preparar os alunos para recontar as histórias que ouviram dos idosos de sua comunidade numa roda de contação de histórias. Orientá-los a usarem os recursos da entonação e gestos, de modo que atraiam a atenção dos ouvintes.

Orientações para o professor:

Professor (a), sugerimos que a arrumação do local e a definição dos tipos de apresentações sejam decididos com antecedência, para que os alunos tenham tempo de se prepararem para o Café Literário. Pode ser solicitado da escola os itens do café da manhã, deixando para pedir aos alunos só em caso de necessidade. A dimensão e o alcance do evento devem ser decididos de acordo com a realidade da escola. Será apenas para as turmas do 6º ano?

Separamos as aulas 17/18 para os ensaios e preparo das produções e apresentações para o Café Literário. As aulas 19/20 são para o dia do evento; caso o tempo seja insuficiente para que o Café Literário aconteça, o(a) professor(a), em acordo com a direção e coordenação da escola, poderá ampliar o tempo.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final desta pesquisa com a confirmação do quanto é importante e necessária à contribuição da Análise de Discurso para o trabalho com a leitura, não só do conto popular, mas de qualquer gênero discursivo. As propostas de trabalho com a leitura, na perspectiva discursiva, trazem colaborações relevantes, no sentido de enfrentar os discursos e práticas que apenas reproduzem sentidos consolidados e não trazem contribuições para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

Portanto, a teoria da análise do discurso é uma grande aliada do professor de língua portuguesa, pois possui métodos teóricos eficientes para a análise de toda forma de discurso, assim como contribui para irmos além da superficialidade da leitura inicial de um texto. Para tanto, o professor e os escritores de livros didáticos de língua portuguesa precisam desconstruir a ideia de que o leitor interage com o texto (relação sujeito/objeto), pois a interação do leitor acontece com outros sujeitos (leitor virtual, autor etc.). É a percepção do texto como processo e não como produto. É considerar os três momentos da produção do discurso: constituição, formulação e circulação.

A sequência didática desenvolvida nesta pesquisa é o resultado das reflexões feitas neste trabalho, desde as teorias apresentadas, até as análises discursivas dos livros didáticos e de algumas propostas de leitura para o conto popular. Na construção da sequência, evidenciamos a riqueza cultural dos contos populares. Eles ganharam o merecido lugar de destaque, tanto na leitura por fruição quanto na leitura reflexiva, na qual foi considerado o seu processo de construção de sentido e sua historicidade. Passamos a considerar as lendas, os mitos, as fábulas, os contos de fadas e etc. como contos populares, uma vez que apresentam funcionamentos semelhantes. As propostas apresentadas foram todas embasadas na teoria da análise do discurso, apresentando novos gestos de leitura com o intuito de contribuir na formação de leitores críticos, proficientes e reflexivos.

Diante do exposto, consideramos este trabalho importante e necessário nas aulas de língua portuguesa. Os professores que tiverem acesso a essa dissertação poderão aproveitar as teorias apresentadas e as propostas de atividade da sequência didática, adaptando-as a realidade da sua escola e de seus alunos. Essa pesquisa poderá contribuir significativamente no incentivo à leitura prazerosa, na

valorização da identidade cultural do educando e de seus familiares e na promoção de uma leitura crítica e reflexiva. Trata-se de um material potente, com condições de auxiliar o (a) professor (a) na tarefa de contribuir com a formação de leitores críticos e proficientes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **O moço que carregou o morto nas costas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

AZEVEDO, Ricardo. **Conto popular e formação de leitores**. Ricardo Azevedo, 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores, cultura popular e contexto brasileiro**. Ricardo Azevedo, 2006. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso em: 03 de julho de 2021.

BALTHASAR, Marisa. GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**: manual do professor. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. Ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. **Ministério de Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; NOGUEIRA, Everaldo. **Geração Alpha língua portuguesa**. São Paulo: Edições SM, 2018.

DELMATO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português conexão e uso**. 6º ano: ensino fundamental, anos finais. São Paulo: 1ª ed. Saraiva, 2018.

FLECK, Francisco Gilmei. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v.20, n.2, p.85-103, outubro-dezembro de 2019.

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

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. Barueri, SP: IBEP, 2018.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua, produção de texto e linguagem: manual do professor**. São Paulo: 1ª ed. Moderna, 2018.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental*, vd. 2. Brasília: SEF/MEC, 1998.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ROZA, Sandra. **Era uma vez no sertão**. Maringá: 1ª ed. Viseu, 2022.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia *et al.* **Apoema – Português**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

ZOPPI FONTANA, M. G. **Autoria, Efeito-Leitor e Gêneros de Discurso**. Campinas: UNICAMP/REDEFOR (SP), 2011.

ANEXO A

O aniversário de Pedro Malasartes

Pedro Malasartes é uma figura que não perde a mania de pregar peças nas pessoas. Da última vez, a vítima foi seu primo rico. A história aconteceu, mais ou menos, assim...

Malasartes estava fazendo aniversário e não tinha nada em casa para oferecer aos convidados. Resolveu ir à casa de seu primo sondar se ele poderia contribuir com algo para a festa, mesmo achando que receberia um sonoro 'não' como resposta. Afinal, embora rico, o tal primo era muito pão-duro.

–Ô, de casa! – gritou Malasartes, batendo palmas na frente do portão.

O primo veio de lá já bem desconfiado, porque o que um tinha de pão-duro o outro tinha de enrolão! De qualquer forma, foi bastante educado. Sabia que era dia do aniversário de Malasartes. Mandou que ele entrasse e começou a lhe oferecer o que tinha na despensa: toucinho, broa de milho, curau, pipoca... Mas Malasartes disse não a tudo, queria apenas um cafezinho.

Conversa ia, conversa vinha, o primo de novo oferecia a Malasartes alguma coisa gostosa, típica da fazenda:

–'Ó', primo, eu não tenho muito, mas tenho aqui essa peça de carne que dá para fazer um bom churrasco. Tenho também refrigerantes. Malasartes olhava para a comida, fazia uma cara bem esnobe e dizia que se contentava com o cafezinho que estava tomando.

O primo já estava até achando que não havia nada demais com a visita inesperada, talvez Malasartes não fosse mais enrolão como antes. E os dois se divertiram, lembrando fatos da infância, de como brincavam e como adoravam as festas de São João na roça.

Malasartes recordou uma festa que ele tinha feito na casa do primo, aquela mesma casa que ele ainda morava:

–Lembra, primo? A gente puxou aquela mesa para o canto da parede, assim... E, entusiasmados, empurraram a mesa da sala para o canto, deixando espaço para um bom baile. O primo aproveitou e pegou sanfona empoeirada que estava pendurada na parede. Começou a tocar. Os dois dançavam, cantavam e riam alto quando foram interrompidos por um burburinho na frente da casa. O povo gritava lá fora no portão:

– Malasartes! Ô, Malasartes!

O primo foi até a porta, arregalou os olhos e disse:

– Que tanta gente é essa aí, Malasartes?

E ele respondeu:

– São meus convidados, primo! Como é o meu aniversário e não tinha nada na despensa, chamei o pessoal para comemorar aqui.

O primo de Malasartes ficou apavorado, porque era muito pão duro e não queria gastar com ninguém. Revoltado, falou:

– Mas eu não tenho nada para oferecer aos seus amigos.

E Malasartes retrucou:

– Tem sim! Sabe aquele toucinho, broa de milho, curau, pipoca, peça de carne e refrigerante? Dá bem para nós, 'ué'!

Imaginou a cara do primo? Pois foi assim que Malasartes teve a sua festança.

<https://chc.org.br/artigo/o-aniversario-de-pedro-malasartes/#:~:text=Malasartes%20estava%20fazendo%20anivers%C3%A1rio%20e,primo%20era%20muito%20p%C3%A3o%20duro.>



Ilustração: Aline Silveira

ANEXO B

Mani: a origem da mandioca

Com alegria contagiante, Mani era uma indiazinha muito estimada pela tribo tupi onde vivia. Ela era neta do cacique e a gravidez da sua mãe foi motivo de tristeza para o chefe da tribo. Isso porque ela tinha engravidado e não era casada com um bravo guerreiro, tal como ele desejava.

O cacique obrigou a filha a dizer quem era o pai do seu filho, mas a índia dizia que não sabia como tinha ficado grávida. A desonestidade da filha desagradava muito o cacique.

Até que um dia, ele teve um sonho que o aconselhava a acreditar na filha, pois ela continuava pura e dizia a verdade ao pai. Desde então, aceitou a gravidez e ficou muito contente com a chegada da sua neta.

Certo dia, pela manhã, Mani foi encontrada morta por sua mãe. Ela simplesmente tinha morrido durante o sono e, mesmo sem vida, apresentava um semblante sorridente.

Triste com a perda, sua mãe enterrou Mani dentro da sua oca e suas lágrimas umedeciam a terra tal como se estivesse sendo regada.

Dias depois, nesse mesmo local nasceu uma planta, diferente de todas as que conhecia, a qual ela passou a cuidar. Percebendo que a terra estava ficando rachada, cavou na esperança de que pudesse desenterrar sua filha com vida.

No entanto, encontrou uma raiz, a mandioca, que recebeu esse nome em decorrência da junção do nome de Mani e da palavra oca.

<https://www.todamateria.com.br/lenda-da-mandioca/>



Ilustração: Aline Silveira

ANEXO C**A Coruja e a Águia**

A Coruja e a Águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

— Basta de guerra — disse a Coruja. O mundo é grande demais, e tolíce maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

— Perfeitamente — respondeu a Águia. Também eu não quero outra coisa.

— Nesse caso, combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes, disse a Coruja.

— Muito bem, respondeu a Águia. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

— E a Coruja: Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

— Está feito! — concluiu a Águia.

Dias depois, andando à caça, a Águia encontrou um ninho com três monstrenghos dentro, que piavam de bico muito aberto.

— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da Coruja. E comeu-os.

Mas eram os filhos da Coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.

— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenghinhos? Pois, olha, não se pareciam em nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.

<https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/6410990>



Ilustração: Aline Silveira

ANEXO D**As duas irmãs***História africana*

Certa vez, na África, havia duas irmãs, Omelumma e Omeluka. Elas gostavam muito de brincar ao ar livre, correr e rir com seus amigos.

Um dia, seus pais foram viajar e elas ficariam sozinhas um dia inteiro. Então seu pai falou:

– Cuidado! Muitas pessoas foram levadas pelos monstros e não quero que isso aconteça com vocês. Fiquem dentro de casa, não saiam para brincar, quando forem esquentar a comida, façam com fogo baixo para não fazer fumaça.

Seus pais saíram bem cedo e as meninas ficaram na casa. Quando começaram a sentir fome, acenderam o fogo, mas não fizeram como o pai havia falado, elas estavam com pressa e fizeram um fogo alto.

Mais tarde, como estavam entediadas, resolveram brincar com as outras crianças e então saíram de casa.

Enquanto brincavam, os monstros apareceram e levaram as duas, elas acharam que seriam devoradas por eles. Então pensaram: “Se tivéssemos ouvido nosso pai”

Porém, elas não foram devoradas e sim escravizadas, vendidas e levadas para terras muito distantes. Omelumma teve sorte e foi comprada por um homem bom, que a tratava bem, depois de um tempo eles se apaixonaram e ele se casou com ela.

Mas Omeluka foi comprada por um homem cruel que a castigava por qualquer motivo.

Muitos anos se passaram e Omelumma teve um filho.

Omeluka, depois de muito sofrer, foi vendida novamente para um mercador de escravos e indo parar em uma feira livre para ser vendida outra vez.

Nesse dia Omelumma estava na feira fazendo compras quando viu sua irmã que, mesmo depois de mudar muito por causa do sofrimento, foi reconhecida. Omelumma correu para seu marido e pediu que a comprasse. E assim ele fez.

O encontro foi emocionante e as duas passaram a viver juntas.

Elas não puderam voltar para a África para encontrar a família, mas desse dia em diante nunca mais se separaram.

<https://www.historiasqueminhaavocontava.com/2022/03/04/as-duas-irmas/>



Ilustração: Aline Silveira

ANEXO E

A Caipora

Naquela época, as lendas eram levadas a sério. A mais assustadora de todas era a da Caipora. Essa assombração apavorava toda região com a fama de fazer a pessoa se perder por entre as vegetações e nunca mais achar o rumo de casa, caso saltasse a sua misteriosa rama. Ninguém sabia especificar qual planta era, só se sabia que essa maldita erva crescia se esparramando pelo chão. Porém, se algum vivente topasse com a própria Caipora no meio do mato, há quem diga que a desgraça era ainda pior. Saltar sua rama era melhor, pois nesse caso, havia a chance de, por sorte, algum conhecido passar e perceber o sujeito naquela situação e ajudá-lo a voltar pra sua casa. Caso fosse encontrado por um estranho, teria a vida salva, por certo, mas não era garantia de regressar ao lar, uma vez que o infeliz jamais conseguiria se lembrar onde morava.

Com tudo isso, menos mal... porque duro mesmo era encontrar a lenda de frente, ou melhor, de banda. Conta o povo que ao ser avistada, a Caipora dá um largo sorriso para o infeliz que a vê. O sorriso da metade de uma boca. A banda de uma cara a sorrir é uma cena que cristão nenhum no mundo deseja ver.

A Caipora é uma mulher partida ao meio que vaga pelo sertão afora se equilibrando com apenas uma perna, um braço e metade do tronco e da cabeça. Ela atrai e é atraída pelo assovio. Hoje em dia quase não se vê mais a aparição, mas naquela época era comum sua presença pelos matos, principalmente à noite, momento em que se ela ouvisse alguém assoviar, imitava o azarado e estabelecia confiança, armadilha certa para apresentação. Dizem que quem a visse de perto, cara a cara, nunca mais teria o juízo certo e passaria o resto da vida idiotizado, sem destino nem desígnios. Isso mesmo aconteceu com Naldo Olho de Gato, filho de Anselmo Branco, que nem na cidade vai mais, vive agora isolado, falando sozinho, rindo e babando pelo canto da boca. Ele ficou assim depois do encontro com a assombração, enquanto caçava numa sexta-feira à noite pelas Matas de Baiano.



Ilustração: Aline Silveira

ANEXO F

O Lobisomem

Numa noite de lua cheia, eu “vortava” da venda de Dena, tarde da noite, em “riba” do meu cavalo, quando atravessou na minha frente um cavalo assustado, galopando de um lado para outro, sem direção. Quando a minha visão deu uma clareada, vi um homem todo peludo, com “as orelha” grande, “os dente” afiado, não tive dúvida: era o “lobisomi”. O “disgraçado” deu uma “lapiada” no cavalo que saiu desgovernado pela estrada. E eu fui atrás: Hoje eu te pego, “fi da peste”!

O meu cavalo corria disparado, enquanto eu me arriscava preparando um laço.” Alcançamo” o bicho, “fiquemo” lado a lado, foi quando acertei de primeira o laço no “lobisomi”. Pulei do cavalo, puxando o “disgraçado” pela corda. Ali começou a luta, pensa no bicho valente e forte. Dei “umas paulada”, o “fi da peste” desmaiou, arrastei até a casinha velha do finado Mané que ficava ali por perto. Amarrei o “pistiado” bem amarrado no pilão “véi” para que ele não fugisse quando acordasse. Fui para casa todo arruinado, mas satisfeito porque finalmente iria descobrir quem era o “lobisomi” que andava sangrando meus animais. Nem “durmi” direito; quando o galo cantou e o sol pontou para nascer, peguei meu cavalo e fui ver o “lobisomi”. Chegando lá, encontrei meu “cumpadi” acordado, todo confuso e machucado, sem entender nada:

- “Cumpadi”, que maldade fizeram contigo!

Bem que o povo dizia que era ele o “lobisomi” e eu duvidava.



Ilustração: Aline Silveira