

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA 2: PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA E
IDENTIDADE SOCIAL

DISCURSIVIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA DE CORDEL EM
MATERIAIS PEDAGÓGICOS: A INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA E O FETICHE DA
ESTRUTURA



GENIVALDO DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a NADIA PEREIRA GONÇALVES DE AZEVEDO
COORIENTADOR: PROF. DR. SIMÃO PEDRO DOS SANTOS

RECIFE

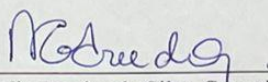
2025

FOLHA DE APROVAÇÃO

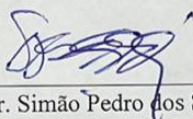
GENIVALDO DO NASCIMENTO

DISCURSIVIDADES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA DE CORDEL EM
MATERIAIS PEDAGÓGICOS: A INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA E O FETICHE
DA ESTRUTURA.

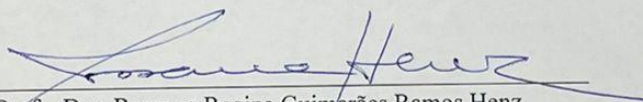
Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da
Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) para obtenção do
título de Doutor (a) em Ciências da Linguagem. A presente tese foi defendida e
aprovada em 23/04/2025 pela banca examinadora e constituída pelos professores:



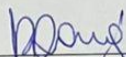
Prof. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora



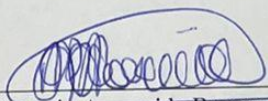
Prof. Dr. Simão Pedro dos Santos
Co-orientador



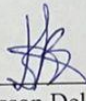
Prof. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Examinadora Interna



Prof. Dra. Elaine Pereira Daróz
Examinadora Interna



Prof. Dra. Antonia Aparecida Barros Alencar Correia
Examinadora Externa



Prof. Dr. Dayvesson Delson Bezerra da Silva
Examinador Externo

Petrolina
2025

N244d Nascimento, Genivaldo do.
Discursividades sobre o ensino de literatura de cordel em materiais pedagógicos : a interpretação discursiva e o fetiche da estrutura / Genivaldo do Nascimento, 2025.
141 f. : il.

Orientador(a): Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo.
Coorientador: Simão Pedro dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado Interinstitucional em Ciências da Linguagem, 2025.

1. Análise do discurso. 2. Literatura de cordel.
3. Linguística. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

RESUMO

O cordel, como gênero literário, tem se consolidado como parte do discurso pedagógico na Educação Básica nos últimos anos no língua portuguesa Brasil. Esse estudo trata do funcionamento das discursividades sobre o ensino de literatura de cordel em livros didáticos e sequências didáticas de língua portuguesa. Essa pesquisa envolve três gestos de leitura: a) a interpretação dos livros didáticos sobre poemas de cordel; b) a compreensão de poemas de cordel em atividades de ensino conforme a Análise de Discurso de perspectiva francesa; c) os próprios movimentos desse estudo, os quais se constituem como leitura da interpretação das discursividades desses materiais pedagógicos. Esse trabalho de pesquisa teve como objetivo geral analisar, à luz de elementos da Análise do Discurso de linha francesa pecheutiana (AD), o funcionamento das discursividades sobre o ensino de/e com cordel. A problemática desse estudo analisou os equívocos, silenciamentos, apagamentos, falta, excesso, estranhamento e as incompletudes nas discursividades sobre o cordel veiculadas em livros didáticos de língua portuguesa. O embasamento científico, portanto, foi o aporte teórico-metodológico da AD. Quanto à metodologia, esta pesquisa foi de cunho qualitativo e o método de análise, o comparativo-descritivo-interpretativo. O *corpus* foi constituído por dois folhetos de cordel, três livros didáticos e uma sequência didática. Como resultados dessas análises e discussões, essa pesquisa indica que esses materiais pedagógicos, geralmente, consideram que a interpretação está na estrutura do cordel (o sentido está lá), em uma perspectiva formalista-logicista. Com isso, não fazem o batimento descrição-interpretação porque olham, geralmente, para a descrição da materialidade linguística. Esses materiais pedagógicos, na interpretação do poema de cordel, à luz dos elementos da AD, não analisam os enunciados a partir da equivocidade e dos espaços discursivos não estabilizados.

Palavras-chave: Análise discursiva. Cordel. Interpretação. Discursividades.

ABSTRACT

Cordel, as a literary genre, has been consolidated as part of the pedagogical discourse in Basic Education in recent years in the Portuguese-speaking country of Brazil. This study deals with the functioning of discursivities about the teaching of cordel literature in textbooks and didactic sequences in the Portuguese language. This research involves three reading gestures: a) the interpretation of textbooks about cordel poems; b) the understanding of cordel poems in teaching activities according to Discourse Analysis from a French perspective; c) the movements of this study itself, which constitute a reading of the interpretation of the discursivities of these pedagogical materials. This research work had as its general objective to analyze, in the light of elements of Discourse Analysis from a French Pecheutian line (AD), the functioning of discursivities about the teaching of/with cordel. The problem of this study analyzed the mistakes, silences, deletions, lack, excess, strangeness and incompleteness in the discourses about cordel conveyed in Portuguese language textbooks. The scientific basis, therefore, was the theoretical-methodological contribution of AD. Regarding the methodology, this research was qualitative and the method of analysis was comparative-descriptive-interpretative. The corpus consisted of two cordel pamphlets, three textbooks and a didactic sequence. As a result of these analyses and discussions, this research indicates that these pedagogical materials generally consider that interpretation is in the structure of the cordel (the meaning is there), from a formalist-logicist perspective. Therefore, they do not make the description-interpretation connection because they generally look at the description of the linguistic materiality. These pedagogical materials, in the interpretation of the cordel poem, in light of the elements of AD, do not analyze the statements based on equivocity and non-stabilized discursive spaces.

Keywords: Discursive analysis. Cordel. Interpretation. Discursivities.

RÉSUMÉ

Le cordel, en tant que genre littéraire, s'est consolidé comme partie intégrante du discours pédagogique de l'éducation de base ces dernières années au Brésil lusophone. Cette étude porte sur le fonctionnement des discours sur l'enseignement de la littérature cordel dans les manuels et les séquences didactiques en langue portugaise. Cette recherche implique trois gestes de lecture : a) l'interprétation de manuels sur les poèmes cordel ; b) la compréhension des poèmes cordel dans les activités d'enseignement selon l'analyse du discours dans une perspective française ; c) les mouvements de cette étude elle-même, qui constituent une lecture de l'interprétation des discours de ces matériaux pédagogiques. Ce travail de recherche avait pour objectif général d'analyser, à la lumière d'éléments de l'Analyse du Discours (AD) pécheutienne française, le fonctionnement des discours sur l'enseignement de/et avec cordel. Le problème de cette étude a analysé les erreurs, les silences, les ratures, les manques, les excès, les étrangetés et les incomplétudes dans les discours sur le cordel véhiculés dans les manuels de langue portugaise. La base scientifique était donc la contribution théorique et méthodologique de l'AD. Concernant la méthodologie, cette recherche était de nature qualitative et la méthode d'analyse était comparative-descriptive-interprétative. Le corpus était composé de deux brochures de cordel, de trois manuels et d'une séquence didactique. À la suite de ces analyses et discussions, cette recherche indique que ces matériels pédagogiques considèrent généralement que l'interprétation est dans la structure du cordel (le sens est là), dans une perspective formaliste-logiciste. Ils ne font donc pas battre la description-interprétation car ils s'intéressent généralement à la description de la matérialité linguistique. Ces matériaux pédagogiques, dans l'interprétation du poème cordel, à la lumière des éléments de l'AD, n'analysent pas les énoncés basés sur l'équivoque et les espaces discursifs non stabilisés.

Mots clés : Analyse discursive. Chaîne. Interprétation. Discursivités.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e pelo amor.

A Edineide, minha esposa, pelo amor, admiração, cumplicidade e apoio.

A Nadia Azevedo, mais do que orientadora, uma Leoa querida.

A Simão Pedro, meu colega de colegiado e coorientador, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do Dinter, pelos lanches, conversas e passeios.

À UPE, Unicap e ao Governo de Pernambuco, pelo apoio no desenvolvimento do Dinter.

Ao professor Benedito Bezerra e ao ex-Reitor Pedro Falcão, por acreditarem no projeto do Dinter.

À professora Rossana Ramos, por acreditar em mim e no sonho do Dinter.

Aos poetas da literatura de cordel, pela contribuição à arte e cultura brasileiras.

Aos meus colegas professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

Aos colegas do Colegiado de Letras da UPE *Campus* Petrolina.

Ao distrito de Rajada, onde aprendi a gostar da literatura de cordel (na Rua de Baixo, nos dias de missa, quando meus pais vendiam suco em garrafas de refrigerante e bolo de trigo).

DEDICATÓRIA

A Brenda Mércia e Lucas Gabiel, meus filhos, meu oxigênio.

A D. Maria e Seu Paulino, meus pais (*in memoriam*). Gostaria que estivessem aqui.

Aos meus irmãos (Clemilda, Leide, Socorro, Luzanira, Zé Nilto, Milto e Deilson).

“Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da 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”

(Eni Orlandi)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

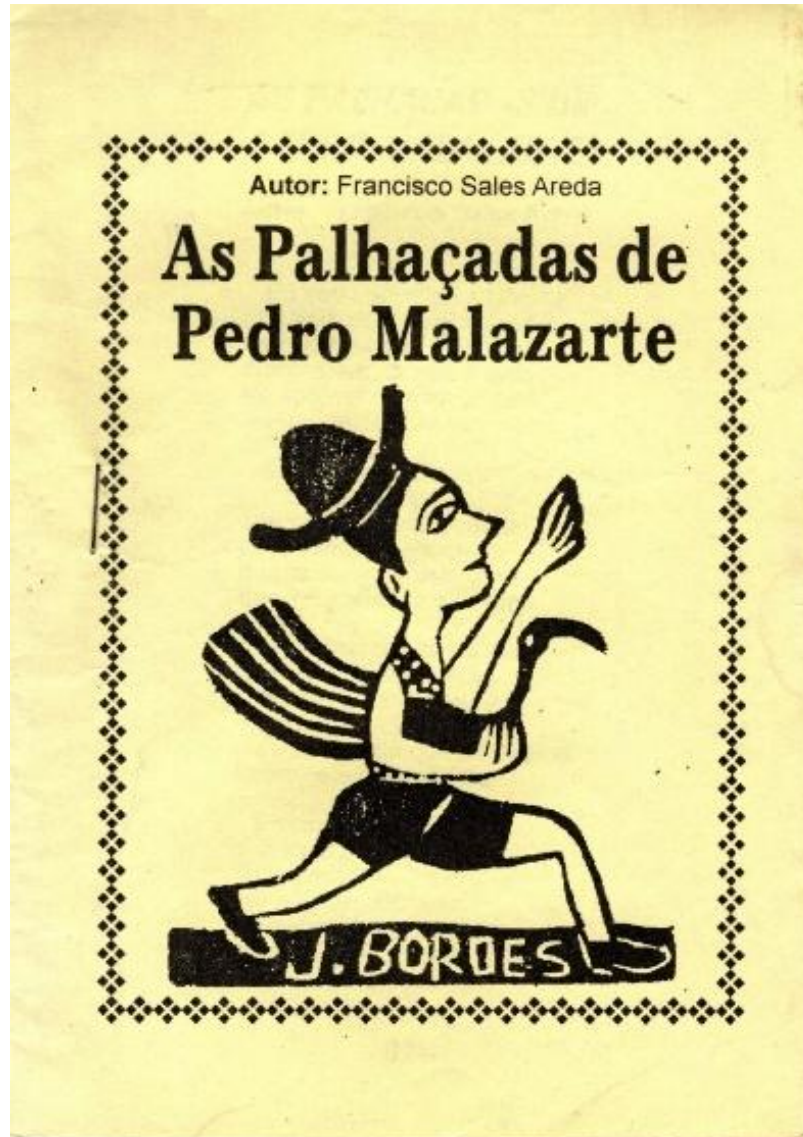
RÉSUMÉ

INTRODUÇÃO.....	11
CAP. I: ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA, FETICHISMO, CORDEL E LÍNGUA.....	22
CAP. II: TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	36
CAP. III: ANÁLISE E DISCUSSÕES: GESTOS DE LEITURA ENVOLVENDO O BATIMENTO DESCRIÇÃO-INTERPRETAÇÃO SOBRE POEMAS DE CORDEL	
3.1. O ensino e a política de silenciamento no folheto de cordel “A triste partida”, de Patativa do Assaré.....	43
3.2. Ensino, interdiscurso, formação imaginária e formação discursiva na compreensão do poema “Brosogó, Militão e o Diabo”, de Patativa do Assaré.....	58
3.3. O funcionamento das discursividades sobre o ensino de cordel em livros didáticos de língua portuguesa.....	72
3.4.O silêncio não fala, significa: o apagamento do cordel como gênero literário em livros didáticos de língua portuguesa.....	87
3.5.Interpretação discursiva de uma sequência didática sobre o ensino de cordel.. (em construção)	
CAP. IV- “SUSTANTO”: POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE POEMAS DE CORDEL POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	114
CONCLUSÃO.....	128

REFERÊNCIAS

ANEXO

1. INTRODUÇÃO



Dedico essa parte introdutória da tese a J. Borges (in memoriam), poeta cordelista e xilógrafo de Bezerros-PE.

Para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história da minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.

Do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto

Antes de começar, de fato, essa Introdução, gostaria de apresentar algumas inquietações discursivas acerca das minhas inscrições nessa pesquisa e dos lugares de onde, mesmo que ilusoriamente, penso produzir o meu dizer.

Os manuais de metodologia científica descrevem, geralmente, a Introdução de tese como sendo uma parte do texto que deve apresentar as motivações da pesquisa, os objetivos, a problemática, a justificativa, o referencial teórico, a metodologia e a divisão dos capítulos. A Introdução, assim, é descrita como um espaço homogêneo/estabilizado do texto científico. Porém, o sujeito, ao ocupar esse lugar da introdução, fala a partir da memória discursiva e é afetado pelos esquecimentos pêcheutianos.

Existem dificuldades “*severinas*” na descrição de uma pesquisa na Introdução porque, como afirma Pêcheux (2015), o ato de descrever já envolve interpretação. A Introdução de uma tese, dessa forma, deixa de ser esse espaço estabilizado, com um caminho linear a ser seguido por quem escreve, e passa a aceitar a equívocidade em um movimento entre a paráfrase e a polissemia.

Creio que a introdução desta tese encarna a fala de apresentação de Severino, do poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto:

— O meu nome é Severino,
 não tenho outro de pia.
 Como há muitos Severinos,
 que é santo de romaria,
 deram então de me chamar
 Severino de Maria;
 como há muitos Severinos
 com mães chamadas Maria,
 fiquei sendo o da Maria
 do finado Zacarias.
 Mas isso ainda diz pouco:
 há muitos na freguesia,
 por causa de um coronel
 que se chamou Zacarias
 e que foi o mais antigo
 senhor desta sesmaria.
 Como então dizer quem fala
 ora a Vossas Senhorias?

Vejamos: é o Severino
 da Maria do Zacarias,
 lá da serra da Costela,
 limites da Paraíba.
 Mas isso ainda diz pouco:
 se ao menos mais cinco havia
 com nome de Severino
 filhos de tantas Marias
 mulheres de outros tantos,
 já finados, Zacarias,
 vivendo na mesma serra
 magra e ossuda em que eu vivia.
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo na vida:
 na mesma cabeça grande
 que a custo é que se equilibra,
 no mesmo ventre crescido
 sobre as mesmas pernas finas,
 e iguais também porque o sangue
 que usamos tem pouca tinta.
 E se somos Severinos
 iguais em tudo na vida,
 morremos de morte igual,
 mesma morte severina:
 que é a morte de que se morre
 de velhice antes dos trinta,
 de emboscada antes dos vinte,
 de fome um pouco por dia
 (de fraqueza e de doença
 é que a morte severina
 ataca em qualquer idade,
 e até gente não nascida).
 Somos muitos Severinos
 iguais em tudo e na sina:
 a de abrandar estas pedras
 suando-se muito em cima,
 a de tentar despertar
 terra sempre mais extinta,
 a de querer arrancar
 algum roçado da cinza.
 Mas, para que me conheçam
 melhor Vossas Senhorias
 e melhor possam seguir
 a história de minha vida,
 passo a ser o Severino
 que em vossa presença emigra.
 (Melo Neto, 2016, p.26)

Assim como Severino tenta explicar ao leitor quem é e a que vai, tento, na posição-
 sujeito ocupante desse lugar que é a Introdução de uma tese, também descrever o que foi a
 pesquisa e os movimentos por ela percorridos. No entanto, tanto Severino como eu temos de
 lidar com o fato de que o sentido das palavras não está nelas, “mas é determinado pelas posições

ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (Orlandi, 2015, p.40). Por isso, Severino não consegue dar sentido ao seu nome e dizer quem ele é, porque, quando fala esse nome, percebe que este está atrelado a uma teia de sentidos construídos pelo interdiscurso. A fala de Severino remete a formações discursivas e ideológicas relacionadas à religião (*Severino que é nome de santo*); ancestralidade (*Severino de Maria do finado Zacarias*); espaços geográficos (*limites da Paraíba*); coletividade (*Somos muitos severinos*). A impossibilidade de Severino de se apresentar e dizer quem é tem como causa a incompletude, as lacunas, os equívocos da língua. Então, ele, ao final da apresentação, descreve-se/interpreta-se somente como Severino, sem sobrenome. Descobre, assim, que a língua, por não ser transparente, não consegue transmitir sentido por causa do vínculo com a historicidade.

Mesmo sabendo que eu, nessa Introdução, não consigo descrever com exatidão, de forma objetiva e em sua totalidade, essa tese (por isso a comparação com as falas de Severino), passo a apresentar elementos que julgo importantes para contextualizar os caminhos percorridos por mim nessa pesquisa como pesquisador-leitor-professor da literatura de cordel para que, como diz Severino, *Vossas Senhorias melhor possam seguir a história de minha vida*.

Vivi a minha infância e adolescência na zona rural de Petrolina, no distrito de Rajada, Sertão de Pernambuco. Nesse lugar, no segundo domingo de todo mês, havia missa. Filho de feirantes e de pequenos agricultores com pouca leitura escolarizada, tive contato nesse período com a literatura de cordel, a qual era exposta em pequenos livros pelos feirantes (não eram cordelistas) pendurados por barbante ou simplesmente colocados em cima das bancas ao lado de outros produtos.

No processo de leitura do cordel, não fiquei muito deslumbrado nessa época com a estrutura dos poemas. As sextilhas rimadas nos versos pares não me fascinavam tanto. O que me inquietava era o enredo das histórias. Aquelas narrativas, constituídas a partir de interdiscursos, ajudavam a construir sentido e fizeram parte da minha “visão de mundo”. Alguns romances de cordel, como materialidade discursiva, não somente transmitiam mensagens, pois, no funcionamento da linguagem na relação da língua com a historicidade, produziam sentidos. Exemplos desses romances (livretos de cordel contendo, geralmente, entre 16 e 32 páginas): *O Valente sertanejo Zé Garcia*, de Leandro Gomes de Barros; *As palhaças de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales de Areda; *Os martírios de Jorge e carolina*, de João Martins de Athayde; *As perguntas do rei as respostas de Camões*, de Severino G. de Oliveira.

O romance de cordel que mais me encantou foi *História da Princesa da Pedra Fina*, de Leandro Gomes de Barros. O enredo dessa história pode ser dividido nas seguintes partes:

José, personagem principal que encarna a figura do herói, apanha do pai por desejar ver as penas da princesa do reino da Pedra Fina. A família de José é pobre. Os dois irmãos de José desejaram coisas ligadas às demandas do que, na Antropologia, chama-se de ambiente primário: necessidades humanas, como as fisiológicas (comer, dormir etc). Um quis comer feijão e outro, banana, enquanto José desejou ver parte do corpo da princesa. Por causa da surra, nosso herói foi embora. Na sua jornada, encontra pedras preciosas e princesas. Depois de vencer muitos desafios, consegue ser rei. Após muitos anos, passavam por seu reino umas pessoas mantidas como escravas e prisioneiras. Reconheceu seus pais e irmãos. Ordenou que fossem levados ao seu palácio e lá foram servidos feijão e banana para eles. No final (alerta de spoiler), todos terminam felizes e vivendo juntos.

Por isso devemos ter
Um pensamento adiantado
José um menino pobre
Trabalhando no roçado
Desejou ver a princesa
Por isso foi castigado.

Viveram todos felizes
Gozando mil maravilhas
José com uma estrela
Que no firmamento brilha
Mostrou que ele sozinho
Ajudou toda a família

Tempos mais tarde, já na fase adulta, compreendi melhor os motivos que fizeram com que essa história de cordel se destacasse em relação às outras. Ela ajudou a forjar em mim sentidos sobre herói, luta de classes, pobreza, riqueza, solidariedade, cuidado com o outro etc. Como afirma Orlandi (2015, p. 23), “linguagem é linguagem porque faz sentido”. Nessa fase da compreensão desse cordel, para além da inteligibilidade e interpretação (Orlandi, 2015, p. 24), os esquecimentos e a interpelação da ideologia influenciaram no que chamamos de “visão de mundo”, criando a ilusão de que essa visão é nossa.

Dessa fase de leitor, destaco um elemento: o processo da construção de sentido. Ele não está somente nas palavras porque a língua não é transparente. O sentido não está lá. Por esse motivo, houve o desvio do meu olhar para o enredo das histórias e não para a estrutura das estrofes, mas considerando os contextos discursivos.

No desenvolvimento de gestos de leitura de cordel, compreendi que é preciso aceitar o poder dos interdiscursos. Estes atravessaram fortemente a minha (olha a ilusão dos esquecimentos de novo) compreensão do romance “*História da Princesa da Pedra Fina*”. A

memória discursiva afetou a minha maneira de significar esse cordel. Tudo que foi dito, em outros lugares e de outra forma, sobre princesa, fome, pobreza, luta de classes, família e reinos encantados (já-dito) retorna, como pré-construído, nesse cordel.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (Orlandi, 2015, p.29).

Como professor, reconheci que o cordel é, como define o Iphan (2018, p. 8),:

Uma forma de expressão, gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeros cidadãos brasileiros: poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) e folheteiros (como são conhecidos os vendedores de livros de cordel)

As minhas atividades docentes, assim, foram norteadas pela concepção de cordel como gênero literário e modo de vida. Elas não tinham como objetivo ensinar o aluno a fazer cordel ou cordelizar temas diversos, como a história da seleção brasileira em cordel. Essa estrutura “x em cordel” (Chapeuzinho Vermelho em Cordel, Vidas Secas em Cordel etc), muito usada pelas escolas e em outros espaços, tornou-se um produto para as editoras e autores venderem livros para o MEC. Nessa estrutura “x em cordel”, o texto original é cordelizado, ou seja, resumido em estrofes, geralmente em sextilhas. É o poder da indústria da didatização do cordel.

Procurei, como docente, trabalhar com o cordel em atividades envolvendo a leitura, a qual, para Orlandi (2012, p. 45) é “uma questão linguística, pedagógica e social”. Dessa forma, essas atividades não estavam presas à estrutura do cordel. Evitei também, ao desvincular tais atividades à estrutura, repetir erros quanto à historiografia do cordel, como ensinar aos alunos que o cordel é um poema narrativo em versos. Nesse aspecto, concordo com Luciano (2012, p. 11), quando faz a seguinte afirmação acerca desses erros em estudos sobre o cordel: “observamos que a repetição é como se todos tivessem lido a mesma cartilha, ou mesmo lido uns aos outros e se conjurassem em torno da emenda”.

As atividades que desenvolvi como docente tinham a leitura como processo e, concordando com Orlandi (2012, p. 135)

Quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os), Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos

participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada.

Nessa perspectiva, desenvolvi as atividades que passo a descrever. Não custa repetir que descrevo/interpreto esses lugares socialmente construídos (leitor, professor e pesquisador) para situar a minha relação como sujeito falante com o objeto de estudo (o cordel) e a teoria da Análise de Discurso de linha francesa pecheutiana (AD), usada nessa pesquisa para investigar esse objeto.

Uma dessas atividades foi a formação de grupo de declamadores de poema de cordel. O objetivo era fazer com que os alunos atravessassem a estrutura do cordel e chegassem até o universo mágico desse tipo de literatura. Essa atividade tinha algumas etapas: interpretação do poema; memorização; leitura em voz alta para a construção do processo de entonação e ensaios públicos. Após isso, o grupo se apresentava na escola e em outros espaços e de diversas comunidades. Organizei, durante duas décadas, quatro grupos desse tipo em escolas diferentes.

Em uma das faculdades onde trabalho, organizei o GECORDEL-Grupo de Estudos sobre o Cordel-. Como ações desse grupo, levei alunos para viagens ao Cariri cearense para conhecermos o trabalho da Academia dos Cordelistas do Crato e também conhecemos o Memorial de J. Borges, em Bezerros-PE. O objetivo era compreender melhor o processo da cadeia de produção, veiculação e recepção do cordel. Um dos elementos dessa aprendizagem em campo foi repassado pelo cordelista Luciano Carneiro, da Academia dos Cordelistas do Crato, acerca do verso de sete sílabas predominante no cordel. Ele disse que essa quantidade de sílabas poéticas tem uma relação direta com o número de tipos móveis que cabem em uma linha na máquina de tipografia.

Outra ação do GECORDEL foi um curso de formação ministrado para as professoras da Rede Municipal de Ensino de Petrolina sobre o uso do cordel em sala de aula. O objetivo dessa formação foi apresentar aspectos ideológico-discursivos na interpretação dos poemas desse tipo de literatura. Foi dito às professoras, nesse curso, que, para essa forma de leitura, o olhar não poderia estar voltado somente para a estrutura do poema.

Após esses caminhos trilhados como leitor e professor, leitor-professor e professor-leitor de cordel, chego ao lugar de pesquisador. As portas desse lugar pelas quais atravesso como pesquisador iniciante são as do Mestrado em Educação e Pesquisa que fiz na Uneb-Universidade do Estado da Bahia, em convênio com a Universidade do Quebec-Canadá. Percebi que tinha chegado o momento de olhar para as minhas vivências como leitor e

professor com a lupa da pesquisa científica. Isso me ajudaria na compreensão de algumas inquietações, a exemplo da relação do trinômio professor-cordel-escola.

Nas vivências como leitor-professor-pesquisador do cordel, percebi, entre muitos colegas docentes da Educação Básica, uma certa tensão e um desconforto quando tinham de trabalhar com o cordel em sala de aula. Resolvi, então, para a dissertação do Mestrado, investigar os conflitos dessa relação do professor com a escola e o cordel. Os resultados dessa pesquisa de campo/qualitativa indicaram que as principais causas desses conflitos eram: a) a obrigação de trabalhar o gênero discursivo cordel sem uma formação consistente, pois os colegas docentes não aprenderam sobre cordel no curso de Letras nem como ensinar tal gênero; b) o desinteresse de muitos alunos pelo cordel, pois não o conheciam; c) as atividades voltadas para a obrigatoriedade de fazer cordel, pois muitos alunos não gostavam de produzir poemas.

Nas considerações finais de minha dissertação de mestrado, escrevi:

Portanto, em outras pesquisas sobre a literatura de cordel, fica aqui a sugestão de investigar com profundidade essa relação do professor com o cordel numa perspectiva de utilização no universo da sala de aula. Para que o professor possa utilizar o cordel como material de apoio durante o ano letivo, e não somente em eventos esporádicos, é preciso conhecer tal tipo de texto e ter acesso a ele. Sugerimos, portanto, que o acesso aos livros de cordel, bem como as formas de utilização deles na sala de aula, sejam elementos norteadores de outros trabalhos de pesquisa (Nascimento, 2003, p. 43).

Já em relação ao doutorado, na problemática desse estudo investiguei como as discursividades sobre o ensino de/com cordel, geralmente, seguem a perspectiva fetichizada estruturalista nas atividades de interpretação de poemas de cordel, negando a “exterioridade constitutiva na construção dos sentidos: o interdiscurso, a memória, um ‘já’ dito anterior e exterior à existência de qualquer dito” (Orlandi, 2007, p. 138). Assim, a questão-problema desse trabalho de pesquisa foi: como é o funcionamento das discursividades sobre o ensino do/com cordel em poemas de cordel em livros didáticos de língua portuguesa e em outros materiais pedagógicos?

O objetivo geral desse estudo foi investigar o processo de construção de sentidos no funcionamento das discursividades do/sobre o cordel. Percebi a necessidade que alunos e profissionais de Letras têm de interpretar discursivamente poemas de cordel. Esse estudo, portanto, analisou o desvelamento/desfetichização das discursividades que produzem gestos de leitura sobre o ensino do/com cordel em livros didáticos de língua portuguesa e materiais pedagógicos da Educação Básica. Quanto aos objetivos específicos, essa pesquisa desenvolveu os seguintes: a) Identificar os elementos linguístico-discursivos que produzem os efeitos de sentido no cordel; b) analisar o interdiscurso como elemento da exterioridade constitutiva; c)

descrever os processos de apagamentos e silenciamentos nos gestos de leitura sobre o ensino de/com cordel em materiais de apoio pedagógico.

Esse estudo sobre o binômio cordel-AD se justifica, principalmente, pelos motivos que passo a descrever. As pesquisas na área da linguagem desenvolvidas no Brasil na última década do século XX e nas duas primeiras deste século influenciaram fortemente as políticas públicas voltadas para o ensino. Prova disso foi o acolhimento de estudos linguísticos por dois documentos oficiais muito importantes: PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1997, e nos últimos anos pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Embora o primeiro não tenha caráter obrigatório, serviu de orientação para as escolas e redes de ensino. Já o segundo é lei federal, portanto, deve ser seguido por todos os entes federativos e os da rede particular.

Como apoio à fundamentação teórica, fiz um recorte dos estudos sobre o cordel em três vertentes. Uma delas é o da historiografia do cordel. Esses trabalhos de pesquisa investigaram temas como influência, origem, estrutura poética, autores, editores e elementos da cadeia produtiva, de veiculação e recepção do cordel. Nessa terceira vertente, os estudos analisam, geralmente, o uso do cordel na/pela escola. Descrevem/interpretam metodologias e resultados de atividades que usam o cordel para o ensino de conteúdos. Alguns, fazem uma reflexão crítica acerca da utilização desse tipo de literatura no ensino; outros usam o aporte teórico da Análise do Discurso, caminho escolhido por esse estudo.

O desejo de fazer essa pesquisa foi motivado pela necessidade de compreender o funcionamento das discursividades que produzem os silenciamentos/apagamentos na interpretação dos poemas de cordel no processo de ensino-aprendizagem. Um desses apagamentos/silenciamentos diz respeito à figura da mulher cordelista e das imagens das mulheres no cordel e em materiais didáticos. Como pesquisador, percebi que legitimei esse apagamento/silenciamento na maioria das atividades desenvolvidas por mim como docente. Creio que essa legitimação foi produzida por não ter feito uma compreensão/interpretação discursiva dos textos de cordel contidos nos materiais didáticos por mim utilizados. O Dossiê do Registro do Iphan reconhece esse apagamento e estereótipo da mulher no cordel, pois apaga a contribuição das mulheres da historiografia do cordel. Nessa publicação, encontramos uma lista de mais de cem nomes de homens e menos de cinco autoras femininas que ajudaram na construção do cordel como patrimônio imaterial do Brasil.

Nesse lugar de pesquisador, compreendi que essas práticas linguístico-discursivas envolvendo o cordel eram influenciadas pela historicidade. Assim, o sentido do cordel não estava na estrutura (estrofe, versos, oração, rimas etc) nem na historiografia literária. Esse

sentido não está na estrutura do cordel por ser construído em um processo de significação na relação do trinômio língua-história-ideologia.

Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as “práticas linguísticas” inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos (Pêcheux, 1995, p. 24. Grifo do autor).

Por fim, nesse lugar de pesquisador, percebi que a Análise do Discurso pode contribuir no trabalho docente na Educação Básica. Como disciplina interpretativa, a AD, geralmente, é estudada no universo da graduação e da pós-graduação, considerando a realidade brasileira. Nas vivências como pesquisador, senti a necessidade de analisar o binômio cordel-AD porque a AD fornece um conjunto de elementos para a pesquisa que pretendia desenvolver nesse doutoramento

Esse estudo analisou, a partir dos procedimentos teórico-metodológicos da AD, os equívocos, silenciamentos, as falhas, lacunas, apagamentos e as incompletudes de discursividades sobre o cordel veiculadas nesses materiais, os quais se constituirão como o arquivo discursivo (*corpus*) dessa pesquisa.

Neste momento, peço licença ao leitor para substituir o "eu", necessário à compreensão de todo o meu processo como leitor, docente e pesquisador, pelo "nós", na medida em que compreendo que, em especial na AD, a intersubjetividade está sempre presente no texto.

Apresentamos, agora, a divisão dessa tese, conforme os itens a seguir: na Introdução, descrevemos o nosso objeto de pesquisa, qual seja: a interpretação do funcionamento das discursividades feitas em materiais de apoio pedagógico sobre o ensino de/e com cordel; na justificativa, elencamos aspectos como a pouca quantidade de estudos que analisam o cordel na perspectiva da AD e a importância da AD para a Educação Básica; quanto à problemática, questionamos o papel da metáfora, memória e interdiscurso no funcionamento dessas discursividades. Na Fundamentação Teórica, apresentamos uma discussão acerca das visões sistêmica, pragmática e discursiva da língua; discutimos acerca do conceito de fetiche linguístico; debatemos as discursividades sobre o cordel. Na Trilha Metodológica, explicamos a nossa escolha pelo método descritivo-interpretativo da AD; descrevemos o *corpus* da pesquisa e apresentamos os percursos investigativos. No capítulo das análises e discussões, esse estudo apresenta gestos de leitura de dois poemas de cordel, de uma sequência didática e de sequências discursivas de três livros didáticos de língua portuguesa que tratam do ensino de/com cordel. As análises desse nosso estudo apontam para a necessidade de desenvolver mais pesquisa

acerca da interpretação discursiva de poemas de cordel, tendo como foco as atividades docentes no componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica.

CAP. I-ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA, FETICHISMO, CORDEL
E LÍNGUA



Sessão da tese dedicada a Graciele Castro, cordelista de Petrolina-PE

Nesse capítulo, tecemos alguns fios teóricos acerca da língua, linguagem, ensino e fetiche. Para isso, analisaremos as perspectivas discursiva, pragmática e sistêmica da língua. Demonstraremos a vinculação delas ao fetiche da estrutura, ou seja, ao apagamento, nessas duas visões de língua, da interpretação, a qual, para Orlandi (2007, p.9) “está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”.

1.1. Discurso, Fetiche e Estrutura

O recorte sobre o fetiche que usamos nesse estudo foi o da perspectiva do materialismo histórico. Algumas características do fetiche da mercadoria podem ser usadas para a compreensão das discursividades do/sobre o cordel. Quando, por exemplo, o ensino de/sobre o cordel apaga os aspectos ideológicos e direciona o olhar somente na estrutura do poema, entendemos que existe uma *fetichização* no processo de ensino-aprendizagem porque reifica os sujeitos envolvidos e apaga o trabalho humano na construção desses poemas. Nessa prática de ensino estruturalista, há um aspecto fantasmagórico que apresenta a magia do cordel como solução para muitos problemas (de leitura, compreensão da gramática e de conteúdos pedagógicos). Nessa metodologia de ensino do cordel, com o olhar voltado somente para a estrutura, percebemos uma construção do fenômeno da falsa consciência que produz uma representação sobre o objeto que não corresponde com a realidade.

Podemos dizer que o fetiche da estrutura está a serviço das ciências régias (Pêcheux, 2006). Ele contribui para a construção de representações naturalizadas, como as que afirmam ser (sempre) o cordel um excelente material de apoio didático para o ensino de conteúdos por causa de sua característica lúdica e da tradição cultural. É o que Pêcheux (2006, p. 51) chamaria de “manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento”. Para que essa desfetichização ocorra, entendemos que faz-se necessário analisar o poema de cordel em uma perspectiva da compreensão discursiva.

O fetiche, na perspectiva do materialismo histórico, um dos elementos do alicerce de filiação teórica da AD, produz movimentos que apresentam as coisas (no nosso estudo, o cordel) como se tivessem características mágicas controladoras dos dispositivos de comportamentos humanos. A fetichização faz com que as coisas determinem as relações sociais e não o contrário. A interpretação discursiva, no nosso entendimento, pode ser uma força nesse movimento de desfetichização porque mostra o equívoco, a falha, a incompletude da língua. “É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final’. O dizer também não tem um começo verificável: o sentido está (sempre) e curso” (Orlandi, 2007, p.11).

A força do fetiche (discursiva, ilusória e controladora) organiza as relações sociais. O fetiche, para Marx, está na relação que a mercadoria produz com o sujeito, o qual participa das relações sociais apenas como um ser passivo, pois é dominado pelo poder do “feitiço” (poder mágico) que a mercadoria exerce sobre ele.

Os estudos linguísticos sistêmicos ou pragmáticos fetichizam a língua porque têm como objeto de observação investigativa a língua, a frase, a palavra e/ou a estrutura do texto e reifica o sujeito. A perspectiva adotada por Rask, Grimm e Bopp, ao desenvolverem o método comparativo na Linguística Histórica, centrou o olhar investigativo nas mudanças da língua e desconsiderou a importância do contexto de fala e do sujeito falante. O Estruturalismo, o Gerativismo e o Formalismo também “olham” somente para a língua como entidade que tem vida própria, fetichizando-a (semelhante à visão de Marx sobre o fetiche da mercadoria). Nessas correntes de estudo, o que importa são as regras do sistema que fazem parte da estrutura da língua e/ou do texto. Os elementos contextuais, ideológicos e subjetivos não exercem, segundo essas teorias, influência no dito ou já-dito.

Para a Análise de Discurso Francesa, os elementos exteriores à língua são parte constitutiva do seu funcionamento (exterioridade constitutiva).

Diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si ‘os processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (Pêcheux, 1995, p.93).

Mitos e fetiches linguísticos estão a serviço do funcionamento da ideologia, aqui “definida pelo processo histórico-discursivo, portanto enquanto linguagem” (Orlandi, 2007, p. 146). Esta, como prática social e não como um conjunto de ideias, precisa da linguagem e do discurso para existir. Para analisarmos de que forma a ideologia afeta a língua e linguagem, entendemos que é preciso investigar o funcionamento não da frase, da palavra ou do texto e sim do discurso.

O grego Aristóteles e o indiano Panini como maiores representantes, estabelecem como recortes de análise a palavra e a sentença/frase. Aristóteles dá ênfase à divisão entre sujeito e predicado. Depois Dionysius Thrax apresentou as categorias que classificaram as palavras em substantivos, verbos, artigos, preposições, conjunções, advérbios e participios (Trask; Mayblin, 2013)

Esses estudos que começaram na Grécia e na Índia influenciaram, de forma direta ou indireta, em trabalhos futuros, como: na descrição da Gramática Latina, na Gramática de Port-Royal, Linguística Histórica, no Estruturalismo de Saussure e na Gramática Gerativa de Chomsky. Essas perspectivas (inatistas e estruturalistas), presas à palavra e sentença/frase,

apesar da contribuição científica inegável, falham porque apagam/silenciam os fatores externos à língua e que atravessam-na, a exemplo da ideologia e da historicidade.

Se as perspectivas inatistas e estruturalistas ficam presas à palavra/frase, as funcionalistas e pragmáticas deslocam o olhar para o enunciado e o texto. No entanto, é a perspectiva discursiva que acolhe os elementos externos à língua como parte constitutiva da língua.

Para além das outras perspectivas tradicionais de língua (expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação verbal), quanto ao ensino de língua, é muito importante que os professores tenham conhecimento dessas três concepções.

Não considero que estas concepções teóricas devam fazer parte diretamente dos programas de ensino na escola. Mas pretendo que devam fazer parte da formação do futuro professor de língua, materna e ou estrangeira. Entendo-as como essenciais para a formação do professor. Todo professor e/ou futuro professor deve perceber com clareza que a língua sistêmica e transparente é *uma* concepção dentre outras e não *a* única concepção. A língua sistêmica mostra como a língua funciona, é muito importante, mas, dependendo do que se pretenda realizar com os alunos, não basta. Depois de saber que como a língua sistêmica funciona, é preciso examinar seu funcionamento semântico e/ou discursivo e, a partir dele(s), perceber os sentidos ou efeitos de sentido do que tais funcionamentos produzem[...] só assim seus alunos saberão, por sua vez, usar a língua para produzir sentidos em suas atividades dentro e fora da escola (Indursky,202, p, 34).

Quando temos a ilusão de que somos fontes da ação comunicativa, aceitamos como verdade absoluta o lema da Pragmática “todo dizer é fazer”. Assim, nessa perspectiva, teorias como os Atos de Fala de Austin veem os enunciados sendo produzidos por sujeitos desprovidos de inconscientes e de ideologia. Isso porque se considerarmos que se “todo dizer é fazer”, é verdade também que “todo dizer depende do fazer”, isto é, o fazer produz o dizer e não o contrário. Os sapiens criaram a linguagem de ficção (dizer), mas o fizeram a partir de práticas sociais (fazer). E esse fazer tem forte influência da ideologia. O enunciado (forma de dizer), portanto, já nasce afetado com a ilusão de que as palavras têm vida própria, ou seja, elas mesmas fazem a ação (realizam coisas sozinhas, sem a interferência humana). Se assim acreditarmos, aceitaremos como nulo o que vem antes e o que está fora do uso delas. É como se elas tivessem vida, numa perspectiva fantasmagórica e fetichizada, como Marx se referiu às mercadorias. O ser humano, assim, seria reificado, ocupando a posição de uma coisa que serviria apenas para fazer a palavra-mercadoria ter vida própria.

A história da Análise de Discurso, iniciada por Pêcheux na França, não pode ser contada sem considerar a influência da psicanálise, da Linguística saussuriana e do

materialismo histórico, uma vez que o sujeito na AD é ideológico e é atravessado pelo inconsciente. Para a AD é o fazer, afetado pela ideologia, que produz o dizer e o dizer produz o fazer. O enunciado, sendo o dito (oral ou escrito) com contexto, é esse dizer e é, portanto, contaminado pela ideologia. “O conceito de ideologia em geral permite pensar ‘o homem’ como ‘animal ideológico’ ” (Pêcheux, 1995, p. 152).

A perspectiva sistêmica da língua é, de certa forma, acolhida pela AD. No entanto, a visão materialista da língua apresentada por Pêcheux e seu grupo acrescenta elementos da ideologia que desconstruem os conceitos basilares do Estruturalismo linguístico.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas (Pêcheux, 1995, p.160).

O dito e o não-dito carregam imagens que afetam a construção do sentido. Por exemplo, quando o debate acerca da transposição do rio São Francisco era acalorado, o governo resolveu, nas propagandas oficiais, denominar o projeto de integração de bacias. Ao usar o termo *integração*, a intenção era influenciar no processo de construção de sentidos, produzindo um discurso positivo sobre o tema.

Os processos de produção de sentidos sempre receberam atenção especial pela Análise do Discurso, desde a AAD69 (primeira fase) até as últimas pesquisas lideradas por Pêcheux na década de 80 do século XX. A perspectiva discursiva aponta para a necessidade de investigarmos elementos como o silenciamento, apagamentos, interdiscursos, memória discursiva e não-ditos em geral no processo de construção dos sentidos (Orlandi, 2012).

A escola, por exemplo, nas atividades de interpretação de texto, geralmente, busca apoio na Linguística Estruturalista e vê a linguagem como transparente, ignorando a ideologia materializada no texto. Basta olharmos os enunciados das questões das provas que têm como objetivo a classificação sintática e morfológica; nos planos de ensino e sequência didática; nos livros didáticos etc. Em todos esses exemplos, a interpretação tem como referência principal o dito no texto, ou seja, é predominante o direcionamento do olhar de quem interpreta para a superfície do texto. No Enem, na prova de Redação, por exemplo, o aluno interpreta o tema a partir das informações contidas explicitamente nos textos de apoio.

Essa procura pelos sentidos na superfície do texto *fetichiza* a língua. Assim como o fetiche da mercadoria faz com que haja um apagamento das ações humanas no processo de produção dessa mercadoria, buscar os sentidos exclusivamente no sistema da língua apaga a construção deles como processo social. É como se o sentido estivesse na língua. Como consequência dessa fetichização no ensino de língua, pode ser construída a alienação do aluno, ou seja, o apagamento das condições de produção dos sentidos.

A interpretação da língua e dos textos, à luz dos elementos da Análise de Discurso, é uma força desfetichizante dos sentidos porque aponta para o funcionamento de processos de construção dos sentidos. Para Orlandi (2007, p. 46), “o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua. Esta é a marca da ‘subjetivação’, o traço da relação da língua com a exterioridade”.

Como a língua é constituída por falhas e equívocos, a interpretação atua no desvelamento dos processos de construção de sentidos. Apesar da existência de ciências régias (Pêcheux, 2006) que tentam regular a produção e recepção dos sentidos, a AD afirma que

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (Pêcheux, 2006, p.53).

Essa desfetichização do texto e da língua direciona o olhar do sujeito que interpreta para além da forma e da estrutura. Busca desconstruir a naturalização do real, ou seja, não aceita que o “real é impossível” (Pêcheux, 2006) por conter falhas, incompletudes, equívocos. Todo fato pode ser interpretado. “Não nos interessa, nessa perspectiva discursiva, a *organização* do texto. O que nos interessa é o que texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: a sua materialidade” (Orlandi, 2007, p. 57).

A interpretação à luz da Análise do Discurso mobiliza elementos como a paráfrase, polissemia, silenciamentos que atuam na relação do real da língua e da história. Dessa forma, a interpretação é uma força desfetichizante, pois tem a capacidade de desvelar aspectos escondidos pelo poder do fetiche materialista. Aqui cabe uma observação. Quando falamos em desfetichização, não estamos, de maneira alguma, fazendo referência a uma crença ingênua de que é possível produzir essa desfetichização fora do universo categorial. Desfetichizar, no nosso trabalho de investigação, está relacionado à ação de desvelamento de alguns aspectos do fetiche da visão sistêmica da língua. Essa preocupação com a aplicação do conceito é percebida em estudos como o de Zacharias (2021, p. 271):

A imensa maioria das produções rastreadas não explicita qualquer forma de abordagem que remeta o conceito de fetichismo ao universo categorial no qual ele se insere. Ou, até mesmo, quando se remetem à teoria na qual e se insere o referido conceito, ao trazer essa teoria para o conjunto argumentativo, acabam, por vezes, se eximindo de relacionar apropriadamente esta teoria com a temática tratada em cada produção.

Não foi objeto desse nosso trabalho mapear as diversas concepções de fetichismo. Embora esse conceito seja usado no fazer científico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, e exemplo da Antropologia/Etnografia (de Brosses); Psicanálise (Freud) e na Sociologia (Comte e Bourdieu), é a visão do materialismo histórico (Marx) que melhor explica o fetiche da língua em uma perspectiva sistêmica.

Com o fetichismo do signo, a língua é percebida como um simples instrumento de mediação entre realidades prévias independentes da linguagem, permitindo exteriorizar a inconsistência do sistema da língua como pressuposição do referente. Por esse motivo, torna-se inteiramente lícito considerar que o correlato do fetichismo do valor semântico é, por um lado, a pressuposição do referente extrassimbólico e, por outro, a reificação do próprio sujeito (Cardoso, 2007, p. 7).

Para Pêcheux (2006), as ciências régias regulamentam essa produção de sentidos. Elas buscam a homogeneidade dos sentidos por meio da gestão das coisas-a-saber nos espaços discursivos estabilizados. Segundo esse teórico francês, o Estruturalismo busca a descrição pura e apaga, coloca em suspensão a interpretação. Esta, constituída por elementos como a equivocidade, pode ser essa força desfetichizante dessa pretensa homogeneidade dos sentidos e da visão da língua como algo transparente.

Essa discussão acerca da desfetichização da língua é importante nesse nosso trabalho de investigação porque, entre outros motivos, fornece elementos para o estudo das discursividades do ensino do/com cordel em materiais pedagógicos. Queremos entender o funcionamento (e não somente os efeitos) dessas discursividades em livros didáticos, planos de aula e documentos oficiais, a exemplo da BNCC-Base Nacional Comum Curricular- e o currículo do Estado de Pernambuco. Essas discursividades, como descrevemos na parte introdutória desse trabalho e mostraremos com mais detalhes na trilha metodológica, estão alicerçadas em uma visão sistêmica da língua e, portanto, fetichizada. Nosso objetivo maior é investigar para compreender o funcionamento dessas discursividades.

A noção de funcionamento, estendida para o discurso, faz com que não trabalhem apenas com o que as partes significam, mas que procuremos ‘quais são as regras que tornam possível qualquer parte’. Nessa perspectiva - que introduz o discurso no campo das ciências da linguagem - a proposta então é explicar os mecanismos de funcionamento do discurso [...] o trabalho do analista de discurso é mostrar como um objeto simbólico produz sentidos,

como os processos de significação trabalham um texto, qualquer texto (Orlandi, 2007, p.80).

1.2. Algumas concepções de gêneros textuais acolhidas neste estudo

Mesmo considerando que os conceitos de gêneros discursivos não fazem parte do arcabouço teórico da Análise de Discurso de perspectiva francesa, fazemos uso deles porque a literatura de cordel, objeto de estudo dessa pesquisa, é vista nos livros didáticos de língua portuguesa (*corpus* desse estudo) como gênero textual. Por esse motivo, acreditamos ser importante descrever o recorte feito nessa pesquisa acerca desses conceitos de gêneros discursivos.

Quanto ao conceito de gênero textual ou discursivo (não é objetivo desse trabalho estabelecer diferenças conceituais de nomenclatura nesse campo), consideramos, neste artigo, os estudos de Bazerman (2006, p. 75):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. *Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos* (grifo nosso).

Nessa concepção de Bazerman, os gêneros organizam atividades e pessoas. A própria existência social depende deles. O nascimento biológico do ser humano pode ser atestado pelo choro, mas a criança só existirá socialmente se for feita uma certidão de nascimento confirmando esse nascimento. Da mesma forma, uma pessoa só morrerá para a sociedade se for feito um atestado de óbito, ou seja, para, nascermos, vivermos e morreremos, precisamos dos gêneros textuais. “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (Bazerman, 2006, p. 31”)

Já Bezerra (2002, p. 42), ao acolher o olhar de Dean (2008), prefere conceituar gêneros pelo que eles não são e elabora nove teses interessantes:

1-Os gêneros não são ou discursivos ou textuais; 2-os gêneros não são apenas formas; 3-os gêneros não se materializam em textos; 4-o gênero não está no texto, o texto não está no gênero; 5-os gêneros não são apenas convenção, mas também inovação; 6-os gêneros não são entidades isoladas ou isoláveis; 7-os gêneros não são escolhas e sim respostas a situações retórica recorrentes; 8-os gêneros não são o foco principal do ensino de língua; 9-os gêneros não são neutros e sim ideológicos

Essas teses são importantes especialmente para a reflexão acerca do ensino de gêneros na escola. A consistência argumentativa da tese 2 (*os gêneros não são apenas formas*) é

justificada pelo que é afirmado na 9 (*os gêneros não são neutros e sim ideológicos*). Um ensino explícito de gêneros fetichiza a forma e apaga os elementos ideológicos. Podemos dizer que essa fetichização da forma/estrutura pela escola foi um equívoco na interpretação do aspecto relativamente estável criado por Bakhtin. Para Marcuschi (2005, p.18):

Existe uma grande variedade de teorias de gêneros no momento atual, mas, pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

1.3.Discursividades sobre a literatura de cordel brasileira

*Fui ao Juazeiro e lá
Falei com Frei Damião
Fui a igreja do horto
Lá assisti um sermão
Sai de lá com saudade
Trouxe esta novidade
Vou ler e quero atenção*

Do folheto de cordel “ O verdadeiro aviso de Frei Damião,
De J. Borges

Dividimos essa discussão em duas partes: na primeira, fazemos um resumo das discursividades sobre a identidade do cordel; na segunda, apresentaremos um recorte do estado da arte por meio de artigos, teses e dissertações que tratam do ensino de/com cordel. Os sistemas de buscas utilizados para essa segunda parte foram o da Capes, Google Acadêmico e Scielo.

Antes de entrar na feira livre, internet, bancas de jornal, na escola ou nas universidades, o cordel brasileiro era um gênero discursivo para ser lido principalmente em casa, onde muitas famílias usavam-no como elemento de leitura de entretenimento, tendo o folheto impresso, geralmente medindo 11cm X 6cm, como suporte.

A efetiva circulação do cordel como gênero discursivo no Brasil, tendo o formato do folheto como um dos elementos de suporte, aconteceu nas primeiras décadas do Século XX. O pioneiro foi o poeta Leandro Gomes de Barros, um paraibano da Serra do Teixeira (Abreu, 1999). Os tradicionais folhetos de cordel, geralmente, são escritos e impressos em papel jornal, em pequenos livros com 11cm de largura e 16 de altura, com brochura e xilogravura ou outro

desenho na capa. O cordel mantém essa estrutura poética quando é veiculado em suportes digitais. Atualmente, internet é um espaço muito forte de veiculação dos poemas de cordel (citar autor)

As discursividades sobre o cordel brasileiro, na área da Ciência da Linguagem, têm em Abreu (1999) uma das principais referências. Fruto da tese de Doutorado dela na Unicamp, o livro *Histórias de cordéis e folhetos* tem como objetivo:

Confrontar duas produções culturais frequentemente associada: a literatura de cordel portuguesa e a literatura de folhetos do Nordeste do Brasil. A primeira tem sido apresentada como fonte, origem ou matriz da segunda. Apesar do equívoco da hipótese, da falta de estudos sistemáticos ou de análises comparativas que buscassem demonstrar tal vinculação, avolumam-se os textos em que ela é sugerida ou afirmada [...] estudiosos dessa literatura, tanto em Portugal como no Brasil, têm, frequentemente, estabelecido uma relação de dependência entre a produção nordestina e a lusitana. [...] Todos concordam, entretanto, que o material português sofreu alterações em contato com a realidade brasileira (Abreu, 1999, p.17).

Nesse livro, a autora, contrariando muitos estudos anteriores, defende a sua principal tese: a literatura de cordel brasileira não tem origem na de Portugal. (Abreu, 1999). O gesto de leitura, nesse livro dessa pesquisadora acerca da literatura de cordel brasileira e da portuguesa, pode ser dividido em três partes: a) descrição da literatura de cordel portuguesa; b) apresentação da literatura de folhetos nordestina; c) interpretação do pressuposto da origem portuguesa.

Para Abreu (1999), a literatura de cordel portuguesa é de difícil definição. A partir de coleta de dados para a pesquisa em arquivos portugueses, a autora discute a pertinência de definir o cordel português, principalmente, como gênero editorial (tanto por causa do suporte como a maneira de impressão). Isso porque o que se convencionou denominar de cordel em Portugal são livrinhos vendidos em barbantes em espaços populares. Diferentemente do cordel brasileiro, ao qual Abreu prefere chamar de literatura de folhetos, o cordel português não segue uma estrutura poética fixa, podendo ser apresentado em prosa, inclusive. “Diferentemente da literatura de cordel portuguesa, que não possui uniformidade, a literatura de folhetos produzida no Nordeste do Brasil é bastante codificada” (Abreu, 1999, p.73).

Como um dos elementos de sustentação de sua tese, Abreu(*idem*) afirma que o cordel brasileiro tem origem nas cantorias dos repentistas nordestinos.

Pode-se acompanhar o processo de constituição dessa forma literária examinando-se as sessões de cantoria e os folhetos publicados entre os finais d século XIX e os últimos anos da década de 1920, período no qual se definem as características fundamentais desta literatura, chegando-se uma forma ‘canônica’” (Abreu, 199, p. 73).

Percebemos nesse estudo de Abreu o deslizamento de uma Formação Discursiva para outra. A partir da metaforização e do interdiscurso, o sujeito se contraidentifica com uma FD colonialista, a qual impõe a origem portuguesa do cordel brasileiro. Essa contraidentificação desliza para se movimentar em outra FD, a do decolonialidade.

A apregoada filiação dos folhetos nordestinos à literatura e cordel portuguesa, embora não se sustente após uma comparação atenta, faz parte do senso comum, chegando a parecer natural. Essa naturalidade assenta-se em pressupostos oriundos da relação colonial mantida entre Portugal e Brasil. O imaginário das elites ocidentais construiu o ‘mito do colonizador’ como ser culturalmente superior a quem cabe oferecer aos colonizadores uma língua, uma religião, uma literatura, uma maneira de ver, pensar e organizar o mundo. O colonizado, culturalmente vazio, só teria receber e nada a ofertar. A troca se faria em termos dessemelhantes: os europeus dão cultura e ganham produtos da natureza. Oferecem-se ouro, café, cana-de-açúcar em troca de histórias, poesias, livros e pinturas. O binômio cultura europeia/natureza local marca fundo a identidade nacional (Abreu, 1999, p. 125).

Essa discursividade acerca dessa visão colonizadora que defende a incapacidade que os grupos subalternos têm na produção de sentidos em textualidades no mundo da arte encontra eco no funcionamento discursivo. Pêcheux (2006, p. 52) destaca que

esta concepção aristocrática, se atribuindo de facto o monopólio do segundo espaço (o das discursividades não-estabilizadas logicamente) permaneceria presa, mesmo através de sua inversão ‘proletária’, à velha certeza elitista que pretedende que as palavras dominadas não inventem jamais nada, porque elas estão muito absorvidas pelas lógicas do cotidiano: no limite, os proletários, as massas, o povo... teriam tal necessidade vital de universos logicamente estabilizados que os jogos de ordem simbólica não os concerniriam! Nesse ponto preciso, a posição teórico poética do movimento estruturalista é insuportável.

A produção de sentidos nas discursividades acerca do cordel brasileiro, não raro, tenta legitimar esse tipo de construção poética como arte inferior, uma subliteratura. No livro *Romance de Cordel*, por exemplo, o poeta Ferreira Gullar, considerado um dos representantes da literatura canônica brasileira, justifica-se por escrever nesse gênero poético.

São poemas escritos muito mais com o propósito de contribuir para a luta política do que para fazer poesia. Certamente, vali-me da experiência que tinha com o verso rimado e a métrica, acrescida da leitura, quando garoto no Maranhão, da poesia de cordel (Gullar, 2009, p.9. *Grifo nosso*).

Aderaldo Luciano (2012, p. 17), também resultado da tese de Doutorado, aponta na falsa distinção entre o erudito e o popular como um fator de marginalização da literatura de cordel.

Vamos fazer um parêntese para advertir que aqui não desejamos fazer distinção entre o que se denomina literatura popular e o que se determina literatura erudita. Para nós existirá Literatura. Não haverá, pois, para nós, poesia popular, a cuja abrangência reservou-se vincular o cordel. Essa distinção., segundo percebemos, reside na forma preconceituosa e excludente com que as elites intelectuais sempre trataram as produções que não saíssem de suas lides ou que não seguissem os seus ditames. Popular seria aquela poesia produzida pelo “povo”, os não letrados, os trabalhadores rurais, os habitantes dos guetos. Erudita seria aquela produzida pela elite intelectual, frequentadora da escola e detentora do poder econômico.

Outras discursividades sobre o cordel tratam da sua relação com os suportes e a cultura. O cordel é uma manifestação cultural definida pelo Iphan como gênero poético, veículo de comunicação de massa e formas de vida de milhares de brasileiros. É, portanto, multifacetado/híbrido. O hibridismo é uma das características do cordel brasileiro. Isso porque tanto na produção como na veiculação e recepção, ele é atravessado por múltiplos elementos: o lugar/espço de venda não é somente mais a feira livre e o produtor, não é mais apenas o indivíduo com pouca leitura formal. As pelejas virtuais, por exemplo, fazem parte dessa nova cadeia produtiva do cordel (Amorim, 2020).

Por se deslocar em vários espaços (virtuais ou não), o hibridismo do cordel produziu um fenômeno na cultura, arte e comunicação do Brasil chamada de Recordel (Maia,2004), ou seja, a apropriação, através de diferentes suportes, de aspectos do universo cordeliano por diferentes campos discursivos, como o cinema, teatro, a literatura, as telenovelas da Rede Globo e, em larga escala, as escolas.

Nesse fenômeno do Recordel, existe a veiculação, por meio de vários suportes, de visões de mundo/ideologias, muitas delas antagônicas. Essa visão de mundo cordeliana sofre influência dos meios materiais em que é veiculada.

Acerca da identidade do cordel brasileiro, a Sociedade dos Cordelistas Mauditos, em Juazeiro do Norte, Ceará, produziu discursividades que se contrapõem aos discursos tradicionais sobre a estrutura do cordel. Um manifesto assinado por doze dos Cordelistas Mauditos foi divulgado no ano de 2000. Nesse documento, eles afirmam que

A nossa comunicação se dá através da poesia de cordel- traço de nossa identidade nordestina. Odiamos os tecnicistas de sentimentos literários. Somos contra o lugar-comum, combatemos a globalização que impõe signos massificantes e uniformiza o comportamento e estéticas: nosso movimento pertence, sob uma ótica intertextual, utilizando vários códigos estéticos, redimensionar a literatura de cordel para um campo onde todas as linguagens sejam possíveis. Não somos nem erudito nem popular: somos linguagens (Iphan, 2018, p. 16).

Santos (2018, p. 7), no livro *Cordelistas e cangaceiros: trilhas épicas*, corrobora a visão de Aderaldo Luciano:

Não há nos tratados literários nenhuma consideração abrangente no sentido da crítica, do entendimento estrutural e da mentalidade do universo criador dessa literatura. Desse modo, entende-se que propor estudos dessa expressão da cultura popular é lidar com um natural desafio. Há de se conceber, portanto, que isso termina por ser tarefa, embora instigante, árdua, de investigação de um fazer artístico-literário que não perde importância por ainda não se ter tornado na sua totalidade objeto de estudos nas academias, que tentam privilegiar manifestações eruditas como produção do espírito criativo, e que, embora voltado para um povo, ainda considera como legítimo um matiz literário elitizado.

Outra discursividade relevante acerca da identidade do cordel é apresentada pelo Dossiê de Registro da Literatura de Cordel, produzido pelo Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular e apresentado ao Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para a avaliação da pertinência do registro da Literatura de Cordel como patrimônio imaterial:

a literatura de cordel é forma de expressão, linguagem, gênero literário, veículo de comunicação, ofício e meio de sobrevivência para inúmeros cidadãos brasileiros: poetas, declamadores, editores, ilustradores (desenhistas, artistas plásticos, xilogravadores) e folheteiros, como são conhecidos os vendedores de livros de cordel (Iphan, 2018, p. 12).

Quanto à historiografia literária e acadêmica do cordel brasileiro, nos sistemas de buscas da Capes, Google Acadêmico e Scielo, considerando como recorte temporal o ano de 2018, identificamos que os trabalhos que tratam da relação do cordel-análise do discurso não interpretam o funcionamento das discursividades relacionadas ao ensino do/com cordel. Foram analisados 15 artigos sobre esse binômio. Destes, um descreve a *Poesia e divulgação científica sobre e sob quarentena. A quarentena poética da Academia Brasileira de Literatura de Cordel* (Ramos, Kim Silva ; Barbosa-Lima, Maria Conceição de Almeida, 2021). Outro analisa os poemas de Patativa do Assaré à luz da AD, a partir dos estudos de Gregolin (Silva, Daniele De Lima da ; Santos, Goiamérico Felício Carneiro dos, 2021). Os demais analisam o cordel como gênero discursivo, sem a utilização dos dispositivos de interpretação da Análise do Discurso.

Quanto ao binômio cordel-ensino, foram analisados dezoito artigos. Em todos, existe a descrição de resultados acerca do uso do cordel como elemento de apoio no processo ensino-

aprendizagem. Em nenhum desses estudos há interpretação acerca dessas discursividades sobre o ensino do/com cordel.

CAP. II- TRILHA METODOLÓGICA



*Sessão dedicada a Luciano Carneiro (in memoriam),
cordelista da cidade do Crato-CE*

Neste capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos que essa pesquisa trilhou. Os percursos de investigação apontam para as técnicas nesse estudo, as quais não foram efetivadas de forma linear e sim de maneira espiral, como é recomendado em todo trabalho que envolve

análise de discurso. Inicialmente, gostaríamos de tecer alguns comentários acerca do quadro epistemológico dessa pesquisa que são as ciências humanas e sociais.

As Ciências Humanas e Sociais, na busca (muitas vezes insana) do estatuto de cientificidade, reproduziram métodos e técnicas de pesquisa usadas pelas Ciências da Natureza e o resultado foi questionável. Assim, disciplinas como a Antropologia, Sociologia e Linguística aplicaram em seus campos de atuação conceitos como a objetividade positivista; neutralidade na relação do pesquisador com o objeto pesquisado; métodos quantitativo; análise de conteúdo etc.

Essa postura de aplicar conceitos das Ciências da Natureza para obter o estatuto de cientificidade levou as Ciências Humanas para uma armadilha epistemológica. Isso porque elas, ao imitarem os métodos das Ciências da Natureza, não conseguiram alcançar a autonomia nem alcançaram os objetivos a que se propunham. Exemplos: a Antropologia Funcionalista de Malinowski, quando adotou o organismo como metáfora para a conceito de cultura, produziu a ideia de que os conflitos sociais são anomalias, como se estes devessem ser curados/evitados do mesmo jeito que a doença o é; a Sociologia de Durkheim vê as relações sociais como coisa objetificada; a Linguística de Saussure considera a língua como um sistema conforme o conceito de sistema da Física e da Biologia.

Essa relação entre as Ciências Humanas/Sociais e as da Natureza é constituída também pela metáfora, o deslize de palavras de um sentido para outro. O termo que melhor exemplifica isso é a palavra interação. Nascida no universo das Ciências da Natureza (interação entre partículas ou entre células), essa palavra desliza para os estudos sociológicos e linguísticos sem a violência que possui nas Ciências da Natureza. A interação, nas Ciências da Linguagem, não raro, é vista como fim e não como meio no ato comunicativo (por isso falamos coisa do tipo “fulano interage muito bem” como elogio).

A Análise do Discurso foge dessa armadilha nas quais as Ciências Humanas entraram. Com Pêcheux, a AD apresenta um caminho metodológico a ser trilhado sem imitar as técnicas das Ciências da Natureza. A AD recusa a ideia de que para fazer ciência é preciso ter objetividade e neutralidade ao acolher o inconsciente e a ideologia no fazer científico. Ela cria seu próprio objeto para observar que não é a língua nem a fala: o discurso. Para operacionalizar essa observação, a AD cria um método de análise dos dados: a interpretação, por meio da desmontagem (descrição de textos).

É esse caminho aberto pela AD que a nossa pesquisa pretende trilhar. Passaremos agora a descrever os elementos dessa pesquisa, como o *corpus*, os métodos de análise, o lugar do pesquisador/analista e os sujeitos participantes. A seguir, descrevemos os percursos

investigativos dessa nossa pesquisa. Esses percursos não tiveram, necessariamente, seus movimentos de forma linear, ou seja, eles se desenvolverem de forma espiral.

2.1.Percurso investigativo I: a escolha do método

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos um método de análise dos dados construído na/pela Análise o Discurso: o comparativo-descritivo-interpretativo. Esse ultrapassa o que é descrito, de forma convencional, pelas Ciência da Natureza porque, entre outros motivos, acolhe na interpretação o subjetivo, ideológico, as incertezas, as incompletudes (no sentido da abertura e dos deslizos) e os equívocos da língua.

Considerando que a nossa pesquisa buscou investigar o funcionamento das discursividades em poema de cordel e do ensino dessa literatura, o método descritivo-interpretativo contém os elementos científicos necessários para essa investigação. A respeito do binômio descrição-interpretação, Pêcheux (2006, p.30) destaca que:

uma primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar.

Orlandi (2007, p. 61), por sua vez, considera o texto o lugar de funcionamento das discursividades:

Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o texto é objeto de interpretação. Para a AD esta sua qualidade é crucial. É sua tarefa compreender como ele produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão, eu diria ambígua, da historicidade do texto, mostra que o analista não toma o texto como o ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos) nem como ponto de chegada.

Esse método descritivo-interpretativo nos possibilitou trilhar os caminhos da pesquisa, passando pelas três etapas: superfície linguística, objeto discursivo e processo discursivo (Barros, 2015, p. 94).

São, portanto, três níveis necessários para a análise. Um relaciona-se com a materialidade linguística; outro, com sua transformação em discurso; e o último, com o estado da discursividade, que é o processo discursivo resultante da relação entre as superfícies linguísticas e os objetos discursivos.

2.2.Percurso Investigativo II: ensino, descrição e interpretação

Nesse percurso, fizemos uma descrição-interpretação, sempre no batimento com a teoria, dos recursos linguístico-discursivos em dois poemas de cordel e em materiais de apoio

pedagógico de ensino do/com cordel que produzem efeito metafórico (sequências discursivas). Esse percurso teve como finalidade atender ao que foi proposto no primeiro objetivo específico, qual seja: Identificar elementos linguístico-discursivos que produzem o efeitos de sentido.

2.3.Percurso investigativo III: interpretação discursiva de poemas em livros didáticos e em uma sequência didática.

Para que o objetivo geral dessa pesquisa fosse alcançado, nesse percurso investigativo foi feita uma interpretação, à luz de elementos da Análise de Discurso, do funcionamento das discursividades sobre o ensino do/com cordel em livros de língua portuguesa.

2.4.Percurso Investigativo IV: construção de um Arquivo de Análise (constituição do *corpus*).

A finalidade desse percurso foi a delimitação dos textos e das condições de produção do discurso, por meio de um recorte de enunciados com sequências discursivas. Estas formaram o quadro das discursividades sobre o ensino do/com cordel.

Para a constituição do *corpus* da nossa pesquisa, foram selecionados suportes/documentos de veiculação das discursividades, as quais formam o objeto de nossa investigação. Algumas delas tratam **do** ensino de cordel; outras do ensino **com** cordel outras abordam as duas possibilidades. Segue breve descrição do quadro desse *corpus*.

Documento 1: livro didático: **Geração Alpha:** português 7. COSTA, Cibele Lopresti *et ali*. São Paulo: Edições SM, 2017.

Documento 2: livro didático/caderno de atividades. **Geração Alpha:** português 7. Caderno de Atividades. Edições SM. São Paulo: Edições SM, 2017.

Documento 3: livro didático: **Projeto Voaz:** língua portuguesa: volume único. Ensino Médio. CAMPOS, Elizabeth Marques. São Paulo: Ática, 2013.

Documento 4: sequência didática sobre o ensino de cordel (Disponível em https://plurallcontent.s3.amazonaws.com/oeds/NV_ORG/PNLD/PNLD20/Portugues_Linguagens/7ano/02_BIMESTRE/08_VERSAO_FINAL/03_PDFS/12_LING_LP_7ANO_2BIM_Sequencia_didatica_2_TR TART.pdf).

**CAP. III- ANÁLISE E DISCUSSÕES: GESTOS DE LEITURA ENVOLVENDO O
BATIMENTO DESCRIÇÃO-INTERPRETAÇÃO EM POEMAS DE CORDEL**



Dedico essa sessão a Zita Alves, poeta cordelista de Petrolina-PE

Neste capítulo, apresentamos os gestos de leitura sobre o cordel e acerca dos poemas desse gênero literário em livros didáticos de língua portuguesa. Na primeira parte, descremos/interpretamos algumas discursividades sobre o cordel. Em seguida, apresentamos a interpretação discursiva de dois poemas de Patativa do Assaré. Por último, interpretamos discursividades em livros didáticos, planos de aula e na BNCC-Base Nacional Comum Curricular-, considerando que esse estudo tem como cenário de investigação o ensino de/com cordel na Educação Básica.

3.1. A política de silenciamento e a contraidentificação do sujeito no folheto de cordel “A triste partida”, de Patativa do Assaré

Analisamos, neste tópico, dois tipos de gestos de leitura do poema “A triste partida”, do poeta e compositor cearense Patativa do Assaré. Primeiramente, apresentamos uma interpretação linguística, ou seja, o olhar direcionado para a estrutura do poema. Em seguida, fazemos uma interpretação discursiva desse cordel. O objetivo é apresentar as diferenças nas duas formas de constituição dos gestos de leitura.

A seguir, apresentamos um exemplo de leitura do poema “A triste partida”, encontrado na internet, à luz do fetiche da estrutura usado em uma atividade de ensino do componente curricular Língua Portuguesa na Educação Básica.

A TRISTE PARTIDA

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

1. Há um inseto que, ao cantar, mostra a continuidade da seca, ou seja, diz que a chuva está distante. Nesse texto, podemos identificá-lo. Trata-se do seguinte inseto:

- A - formiga
- B - cigarra
- C - abelha
- D - gafanhoto
- E - mosquito

2. Ao viajar, o nordestino vendeu suas coisas. Quem comprou seus pertences foi:

- A - um padre
- B - um comerciante
- C - um mendigo
- D - um amigo
- E - um fazendeiro

3. O transporte utilizado para a longa viagem foi:

- A - trem
- B - avião

- C - caminhão
- D - navio
- E - automóvel

4. O dinheiro recebe muitos nomes em situações diversas. Nesse texto, o nome dado ao dinheiro é:

- A - grana
- B - dólar
- C - cobre
- D - dindim
- R - moeda

5. No início da música fala-se de “nós”. Esse pronome “nós” aqui se refere a:

- A - paulistas
- B - nordestinos
- C - gaúchos
- D - baianos
- E - cariocas

6. O tema desse texto é:

- A - seca
- B - chuva
- C - Deus
- D - fome
- E - fartura

7. O santo de devoção daquele povo nordestino é:

- A - Santo Antônio
- B - São Francisco
- C - São José
- D - São Paulo
- E - São Jorge

8. A música conta a história de uma viagem. O itinerário da viagem é:

- A - São Paulo – Nordeste
- B - Minas – Bahia
- C - Rio – São Paulo
- D - Nordeste – São Paulo
- E - Goiás – São Paulo

9. Para comprar as passagens, o personagem teve que vender:

- A - bicicleta, cavalo, jegue, gato
- B - burro, cachorro, jegue, galo
- C - burro, cavalo, jegue, galo
- D - bicicleta, cavalo, jumento, galo
- E - Todas as Respostas Anteriores.

10. Pode-se notar que aquela família era formada de:

- A - uma pessoa

- B - duas pessoas
- C - três pessoas
- D - mais de três pessoas
- E - N.R.A

11. São exemplos de linguagem popular no texto:

- A - oitubro, nós, feróis
- B - meis, entonce, famia, vamo
- C - inté, terrive, fulô, fio,
- D - percura, prano, vortá, alguma, zóio,
- E - Todas as Respostas Anteriores.

12. Assinale a opção onde ficou incorreta a associação da linguagem popular com o Português Padrão.

- A - oitubro – outubro
- B - meis – mel
- C - entonce – então
- D - famia – família
- E - fulô – flor

13. No texto se fala que o nordestino esperou a chuva antes de partir. Isso aconteceu entre:

- A - setembro e março
- B - setembro e outubro
- C - setembro e dezembro
- D - dezembro e março
- E - janeiro a dezembro

14. O que expulsou aquela família de sua terra natal foi:

- A - enchente
- B - fogo
- C - seca
- D - o fazendeiro
- E - o cangaço

15. Os dois meninos se preocuparam com:

- A - cachorro e gato
- B - gato e galo
- C - burro e jumento
- D - o pé de flor e cachorro
- E - seus amigos

16. A menina se preocupou mesmo foi com:

- A - o pé de flor e a boneca
- B - a boneca e o cachorro
- C - o cachorro e o gato
- D - o cachorro e a boneca
- E - Nenhuma das Respostas Anteriores.

17. O retirante não volta para sua terra porque:

- A - vive devendo
- B - fica rico
- C - não quer
- D - morre
- E - N.R.A

18. Quando aquele retirante ouve notícias de sua terra ele:

- A - volta para lá
- B - acha engraçado
- C - chora
- D - desliga o rádio
- E - N.R.A

Fonte: <http://portugues-na-sala-de-aula.blogspot.com/2008/06/triste-partida-trabalho-com-texto-oral.html>

Nessa atividade pedagógica, o sentido está na estrutura do poema. As respostas encontram-se na materialidade linguística. A superfície textual é o lugar-casa dos sentidos. Geralmente, são assim os gestos de leitura da literatura de cordel nos livros didáticos. Nesses tipos de leitura, a equivocidade da língua e a incompletude são apagadas/silenciadas. O texto, assim, é visto como um espaço estabilizado.

Apresentamos a seguir outra forma de leitura desse poema: uma interpretação discursiva. Nela, os gestos de compreensão são construídos nas camadas internas do texto, no universo do discurso, no entremeio entre língua e história. O nosso ponto de partida e de chegada é o silêncio da/na língua.

Ele é como os rios voadores. Em seu movimento, produz mudanças. O silêncio, assim como esses rios que passam pela Amazônia e afetam diversos ecossistemas, por onde passa, transforma a partir do processo de significação. O silêncio, como afirma Orlandi (2007, p. 48), “não fala, significa”.

O silêncio passeia por diversos espaços. Ele está na arte, religião, economia, folclore, família, redes sociais, na literatura e nas pesquisas científicas, sejam elas das ciências da natureza ou das ciências humanas e sociais. O silêncio está nas gravuras rupestres. O significado delas para os grupos que as produziram se perdeu no tempo porque é dependente do contexto social. O que para nós hoje pode significar uma folha em um petróglifo (gravura na rocha), para os sujeitos produtores da época poderia ser uma forma de avisar que naquele local tinha cobra.

“*E Macabéa, com medo de que o silêncio já significasse uma ruptura, disse ao recém-namorado: — Eu gosto tanto de parafuso e prego, e o senhor?*”. Nesse fragmento do romance “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, fica evidente a característica do silêncio de não falar e sim significar. Com medo de o silêncio significar ruptura no diálogo logo no encontro em que se apresentava para o seu futuro namorado, Macabéa toma a iniciativa de falar. É a ação de falar, mesmo que sejam coisas absurdas (*gosto tanto de parafuso e prego*) que funciona como

anti silêncio. O verbal e o silêncio, dessa forma, são colocados como signos no processo de significação. Ambos significam.

À luz dos estudos de Orlandi (2007) acerca das formas do silêncio, apresentamos a interpretação discursiva (na AD francesa pècheutiana parece redundante falar em interpretação discursiva) do folheto de cordel “A triste partida”, de Patativa do Assaré. Entre as duas principais formas de silêncio, há o silêncio o fundante e a política de silenciamento (constitutivo e local).

No caso presente, o que nos interessa é sobretudo fazer aparecer, em relação às categorizações das formas de silêncio, duas delas: a) o silêncio fundante; b) a política do silêncio (o silenciamento).

A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que- como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito- ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos. (Orlandi, 2007, p. 53).

Nessa nossa interpretação do folheto de cordel “A triste partida”, de Patativa do Assaré, fizemos um recorte e utilizamos como procedimento metodológico de análise a categoria silenciamento, a qual para Orlandi (2007, p. 53) é “uma forma não de calar mas de dizer ‘uma’ coisa, para não deixar dizer ‘outras’. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é uma dimensão política”.

A interpretação desse poema de cordel demonstra a ruptura com Deus, por meio do silenciamento, do sujeito agricultor-retirante-escravo, assumindo, assim, uma postura transgressora da forma-sujeito, o qual, nesse trágico poema de Patativa do Assaré, foge da seca e da fome em busca de uma qualidade de vida melhor, mas termina seus dias como escravo nas mãos de representantes do capitalismo.

O sujeito retirante, geralmente, representava ameaça aos moradores da cidade por vários motivos. Eram considerados estranhos pelos habitantes urbanos e, famintos, podiam realizar saques em supermercados e comércio para matar a fome. O estranhamento se dava também pelo fato de serem pessoas sem referência familiar em relação a esses moradores da cidade. Não tinham “nome”. Eram apenas flagelados ou retirantes.

A falta, a lacuna, o apagamento, os silêncios estão ligados ao termo retirante. Os dicionários descrevem-no como um sujeito que se retira ou deixa um lugar. A pintura de Di Cavalcanti, a literatura de Graciliano Ramos e de Rachel de Queiroz, o teatro de João Cabral de Melo Neto e o cinema de Gláuber Rocha, por exemplo, ajudaram a construir essas discursividades estabilizadas do retirante como um sujeito vitimizado pelo sistema, pobre,

coitado, pedinte, ou seja, um mendigo ambulante. Em algumas práticas discursivas, não raro, ele é animalizado, como no romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos: “*Você é um bicho, Fabiano*”.

Esse estudo analisa o sujeito retirante a partir de outro olhar: o da interpretação discursiva. No nosso trabalho ele é visto como um sujeito transgressor que produz um movimento de contraidentificação com a formação discursiva dominante para se identificar com outras formações discursivas, construindo um exercício de busca da liberdade, a qual não é conseguida, e de fuga da morte como destino, rompendo com alguns discursos, especialmente os cristãos. Nesse poema de Patativa do Assaré, o sujeito retirante morre como agricultor e sofre violências em suas subjetividades como sujeito do sertão porque tem de passar por mudanças profundas na sua relação com o outro.

3.1.1. *Corpus* da análise: folheto da literatura de cordel “A triste partida”

Nesse estudo, preferimos digitalizar o *corpus* (folheto de cordel) na íntegra no desenvolvimento da análise e não colocá-lo nos anexos. Acreditamos que o leitor/analizador acompanha melhor os movimentos dessa pesquisa quando tem acesso ao formato do poema de cordel original no momento da leitura.



TRISTE PARTIDA
AUTOR: Patativa do Assaré (IN
MEMORIAN)

Setembro passou
 Oitubro e novembro
 Já tamo em dezembro
 Meu Deus que é de nós?
 Assim fala o pobre
 Do seco nordeste,
 Com medo da peste
 Da fome feroz.

A treze do mês
 Ele fez experiência
 Perdeu sua crença
 Nas pedras de Sá.
 Mas nôta esperança
 Com gosto se agarra
 Penando na barra
 Do alegre natá.

01

Rompeu-se o natá
 Porém barra não veio
 O só vem vermeio
 Nasceu munto além.
 Na copa da mata
 Buzina a cigarra
 Ninguém vê a barra
 Pois barra não tem.

Sem chuva na terra
 Descamba janêro,
 Depois feverêro,
 E o mêrmo verão.
 Entonce o rocêro
 Pensando consigo
 Diz: isso é castigo!
 Não chove mais não!

Apela pra maço
 Que é o mês preferido
 Do santo querido
 Senhor são José.
 Mas nada de chuva!
 Tá tudo sem jeito,
 Lhe foge do peito
 O resto da fé.

02

Agora pensando
 Seguíôtatria,
 Chamando a família
 Começa a dizê:
 Eu vendo meu burro,
 Jumento e o cavalo,
 Nós vamo a São Palo
 Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo,
 Que a coisa tá fêia
 Por terras alêia
 Nós vamovagá.
 Se o nosso destino
 Não fô tão mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós tornavortá.

E vende o seu burro,
 Jumento e o cavalo,
 Intémêrmo o galo
 Vendêro também,
 Pois logo aparece
 Feliz fazendêro
 Por pôcodinhêro
 Lhe compra o que tem.

03

Em riba do carro
 Se junta a famia
 Chegô triste dia,
 Já vai viajá.
 A seca terríve
 Que tudo devora
 Lhe bota pra fora
 Da terra natá.

O carro já corre
 No topo da serra,
 Oiando pra terra,
 Seu berço, seu lá,
 Aquele nortista,
 Partido de pena
 De longe inda acena
 Adeus, Ceará!

No dia seguinte,
 Já tudo enfadado
 E o carro embalado
 Veloz a corrê,
 Tão triste, coitado,
 Falando saudoso,
 Um fio choroso
 Escrama a dizê:

04

De pena e sodade,
 Papai sei que morro!
 Meu pobre cachorro
 Quem dá de comê?
 Já ôto pergunta:
 Mãezinha e meu gato?
 Com fome sem trato,
 E a linda pequena

Tremendo de medo:
 Mamãe meus brinquedo!
 Meu pé de fulô!
 Meu pé de rosêra
 Coitado ele seca
 E minha boneca
 Também lá ficô!

E assim vão deixando,
 Com choro e gemido,
 Do berço querido,
 Céu lindo e azú,
 Os pai pesaroso,
 Nos fio pensando
 E o carro rodando
 Na estrada do sú.

05

Chegaro em São Palo
 Sem cobre quebrado,
 O pobre acanhado,
 Percura um patrão.
 Só vê cara estranha,
 Da mais feia gente
 Tudo é diferente
 Do caro torrão.

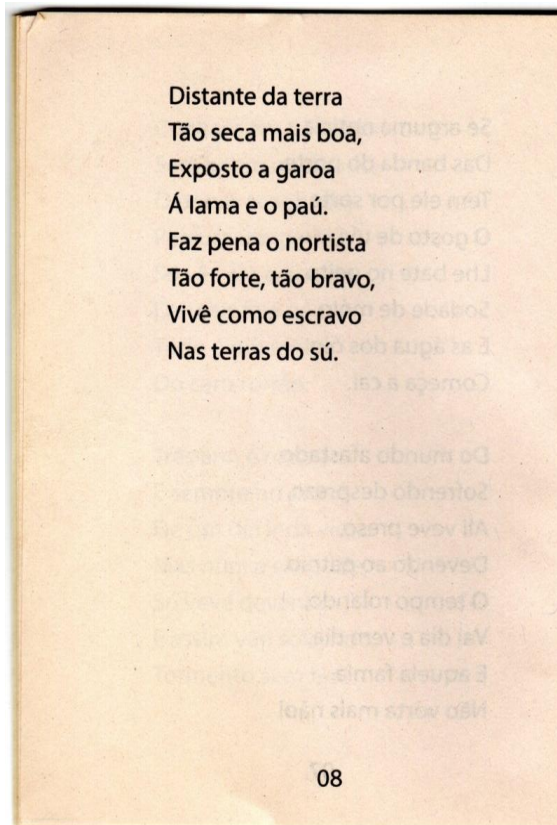
Três ano e mais ano
 E sempre no prano
 De um dia inda vim.
 Mas nunca ele pode,
 Só veve devendo
 E assim vão sofrendo
 Tormento sem fim.

06

Se alguma noticia
 Das banda do norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de uví,
 Lhe bate no peito
 Sodade de móio
 E as água dos óio
 Começa a caí.

Do mundo afastado,
 Sofrendo desprezo,
 Ali veve preso,
 Devendo ao patrão.
 O tempo rolando,
 Vai dia e vem dia,
 E aquela famia
 Não vorta mais não!

07



A versão de “A Triste Partida,” aqui analisada, é um folheto de cordel publicado pela Secretaria da Cultura, Turismo, Desporto e Lazer de Assaré. Esse poema foi publicado pela primeira vez em 1956 no livro *Inspiração Nordestina*, de Patativa do Assaré, e ficou famoso no início da década de 1960 na voz de Luiz Gonzaga, cantor pernambucano da cidade Exu, que fez algumas modificações substanciais no texto original do poeta cearense, incluindo a expressão “*Meu Deus, meu Deus*” no início das estrofes e “*Ai, ai, ai, ai*” no final delas. O verso final “*No Norte e no Sul*”, além da transposição de muitas palavras da linguagem popular para a variante culta, também foi feito pelo Rei do Baião.

A narrativa do cordel “*A Triste Partida*” pode ser dividida em três movimentos discursivos: o primeiro descreve a esperança do sujeito agricultor sertanejo pela chegada da chuva; a fuga da morte; a relação dele com o sagrado e com a natureza; a crise da fé; a esperança de dias melhores em outro lugar (São Paulo) e, por fim, a morte dele como agricultor. O segundo movimento discursivo descreve a transformação do agricultor em retirante. O último movimento descreve-o como escravo em São Paulo.

As discursividades desses três movimentos mostram elementos ligados à memória discursiva da morte e do inferno. O conjunto das discursividades do primeiro movimento vai até a estrofe 8. Nesses 48 versos iniciais, o sujeito sertanejo agricultor fala de determinadas

inscrições: como pai, cristão, sertanejo pobre e, ao final desse movimento discursivo, como um sujeito que afronta a formação discursiva divina e torna-se descrente porque “*the foge do peito o resto da fé*”.

O corpo desse sujeito agricultor, nessa parte da narrativa, movimenta-se, deslocando-se em direção à formação discursiva do sagrado, da família e do meio ambiente. A narrativa começa com o espanto da constatação da passagem rápida do tempo (setembro, outubro, novembro e dezembro) e à chuva que não chegou. O tempo traz a chuva e ele não a trouxe. Diante do horror da seca e medo da morte, fala com Deus, perguntando o que seria dele, a família e de seu povo (o nós em “*Meu Deus, que é de nós?*” faz referência a essa coletividade).

Na primeira parte da narrativa, esse sujeito pede uma resposta quanto à chegada da chuva. Esse pedido pode ser metaforizado como um questionamento na relação vida-morte, ou seja, o agricultor quer saber, na verdade, é se vai morrer nos próximos meses (ou ano) após setembro. E quem sabe essa resposta, para ele, é Deus. E Deus não responde. É no silêncio de Deus que o sujeito agricultor entra em crise com a formação discursiva cristã.

Setembro passou,
outubro e novembro
Já tamo em dezembro.
Meu Deus, que é de nós?
Assim fala o pobre do seco Nordeste,
Com medo da peste,
Da fome feroz
(Grifo nosso)

O silenciamento da fala do sujeito pobre do seco Nordeste é percebido na tentativa de conversa com Deus. É descrita a passagem do tempo (setembro, outubro, novembro e dezembro). É o período oficial da primavera. Esses meses terminados em “*bro*” trazem as primeiras chuvas. São as chamadas por muitos sertanejos de chuvas do umbuzeiro porque com elas essas plantas começam a florir. O sabor dos frutos (doce ou azedo) depende dessas chuvas. Não são chuvas fortes o suficiente para o plantio, mas esfriam a terra. Para esse sujeito, esse tempo não é chamado de primavera e sim de verão, sinônimo de seca. Na memória discursiva (e histórica), só existem duas estações do ano para esse sujeito: verão (seca), que começa em julho e vai até dezembro, em algumas regiões, e inverno (de dezembro a maio/junho).

Quando descreve a passagem desses meses da primavera na conversa com Deus, o sujeito pobre “do seco Nordeste” apaga a referência à chuva. O silêncio é constitutivo porque uma coisa é dita para não deixar dizer outras. Explicitar a falta de chuva produziria um movimento de contestação explícita à benevolência de Deus, adotando uma postura de

cobrança. Afinal, é o tempo que traz a chuva e ele chegou e não a trouxe. E quem traz o tempo e a chuva para esse sujeito? Deus. Portanto, responsável pelas chuvas que não vieram.

Na política do silêncio, é silenciado/apagado aquilo que pode produzir movimentos indesejados, como rupturas. A chuva é um elemento não dito/silenciado na fala do sujeito pobre do seco Nordeste. É com medo da *fome e da peste feroz* que ele fala com Deus. O silêncio é um elemento impactante dessa estrofe (sequência discursiva) porque significa. Não é a simples passagem do tempo dos meses setembro, outubro, novembro e dezembro que produz o medo da fome e da peste feroz. O que causa esse medo é o medo da morte. Chuva, vida e morte são elementos silenciados na fala do sujeito, mas é esse trinômio que comanda o questionamento dele feito a Deus. Ele recebe de Deus o silêncio. Para obter a resposta, ele faz a experiência com as pedras de sal, agarra-se à esperança na barra do sol do Natal e no dia de São José (santo protetor da família). A experiência com as pedras de sal, feita no dia 13 de dezembro, Dia de Santa Luzia (protetora dos olhos), e todas as outras formas de relação com o Deus indicaram que a resposta (por meio do silêncio) à pergunta “*Meu Deus, que é de nós?*” seria a morte, pois a chuva não viria nos próximos meses e o ano seria, de novo, de muita seca e morte. É então que acontece a ruptura do sujeito pobre do seco Nordeste com o Deus. Ele deixa de ter fé e sua relação com o Ele entra em crise.

É no silêncio do sujeito agricultor sertanejo que é construída essa ruptura com a formação discursiva cristã. Ele se cala. Esse silêncio fala e dá sentido. “Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido” (Orlandi, 2007, p.29).

O silenciamento também é percebido na pergunta que o sujeito faz a Deus: “*Meu Deus, que é de nós?*”. O “*nós*” apaga o “*eu*”. Apesar de começar com o pronome “*meu*”, o restante da sequência discursiva (*que é de nós*) assume a voz da coletividade. Conforme o conceito de paráfrase e polissemia, esse questionamento silencia o confronto a Deus se for considerado uma pergunta de súplica, pedido de ajuda, clemência. No entanto, se essa pergunta for vista como um confronto a Deus, responsabilizando-O pela falta de chuvas, o que é apagado/silenciado é a súplica. “Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (Orlandi, 2007, p.73).

Na fala desse sujeito, a culpa pelos efeitos da seca (peste e fome feroz) é de Deus. É silenciada a responsabilidade dos governos que não desenvolvem políticas públicas eficazes para combater esses efeitos, uma vez que, evidentemente, não se pode acabar com a seca por

ser uma ação da natureza. O sujeito pobre do seco Nordeste, assim, legitima a indústria da seca, pois esta não é confrontada, uma vez que cabe a Deus resolver esse problema.

Fechamos a interpretação dessa primeira sequência discursiva do folheto de cordel “A triste partida” com as palavras de Orlandi (2007, p.28): “no discurso religioso, em seu silêncio, ‘o homem faz falar a voz de Deus’”.

Em outras partes da superfície do texto, no poema *A triste partida* percebemos o silêncio local, denominado por Orlandi (2007, p.74) a partir do conceito de censura: “como parte da política do silêncio nós temos, ao lado do silêncio constitutivo, *o silêncio local*, que é a manifestação mais visível dessa política: o da interdição do dizer. Tomemos um exemplo desse silêncio local: a censura” (grifo da autora). É que veremos nas sequências discursivas a seguir:

Agora pensando segui ôtra tria,
 Chamando a famia
 Começa a dizê:
 Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,
 Nós vamo a São Palo
 Vivê ou morrê.
 (est. 6)
 Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;
 Por terras aleia
 Nós vamovagá.
 Se o nosso destino não fô tão mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós torna a vortá.
 (estr. 7)

Nas falas do sujeito retirante, o silenciamento local (censura) é percebido na interação com a família. Somente ele fala. Os parentes ficam em silêncio. O sujeito fala a partir do lugar do homem na sociedade patriarcal e machista. Somente ele tem a palavra. Filhos e esposa obedecem. Em silêncio.

Esse sujeito que fala e produz o silêncio dos interlocutores fala a partir do lugar do macho fálico, como assinala Albuquerque Júnior (2013, p.18):

O nordestino é uma figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural, desde o começo deste século. Figura em que se cruzam identidade regional e uma identidade de gênero. O nordestino é macho. Não há lugar nesta figura para qualquer atributo feminino. Nesta região até as mulheres são macho, sim senhor! Na historiografia e sociologia regional, na literatura popular e erudita, na música, no teatro, nas declarações públicas de suas autoridades, o nordestino é produzido como uma figura de atributos masculinos.

*Tão triste, coitado, falando saudoso,
 Um fio choroso
 Escrama a dizê:
 _ De pena e sodade, papai sei que morro!
 Meu pobre cachorro,
 Quem dá de comê?
 Já ôto pergunta: - Mãezinha e meu gato?
 Com fome, sem trato,
 Mimi vai morrê!
 E a linda pequena, tremendo de medo:
 - Mamãe meus brinquedo!
 Meu pé de fulô!
 Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!
 E a minha boneca
 Também lá ficou.
 (est. 11, 12 e 13)*

Outro silêncio local representativo dessa invisibilidade é o da mãe/esposa. Na fala do segundo menino é que percebemos que ela sempre esteve com eles, desde o início da narrativa em setembro (“-*Já ôto pergunta: - Mãezinha e meu gato?*”). Ela sempre esteve lá, mas não fala. Na primeira parte da narrativa, o agricultor é um sujeito que tem a ilusão de ter controle, por isso só ele fala e decide os rumos da família sem pedir opinião; na segunda parte, a da travessia, ela não fala por assumir, talvez, essa condição de invisibilidade já construída na primeira. Nesse controle ilusório do sujeito agricultor e no silêncio do sujeito mãe/esposa, percebemos a relação das duas formas de esquecimentos (Pêcheux, 1975) no processo de significação.

3.1.2. Contraidentificação do sujeito agricultor e do sujeito narrador com as formações discursivas

Na estrofe 1, existem dois sujeitos enunciativos com vozes marcadas: o personagem e o narrador. Nos três primeiros versos, o personagem diz:

*Setembro passou, outubro e novembro
 Já tamo em dezembro.
 Meu Deus, que é de nós?*

Aqui há o espanto, o medo, o horror do pobre sertanejo diante do perigo da morte que se aproxima. Ele sabe que o período de chuva no Sertão começa em setembro e vai até março. Com a constatação de que “*já tamo em dezembro*”, o pavor da seca aparece, pois os meses que deveriam trazer chuva não trazem. Por isso essa imagem de setembro, outubro e novembro passarem juntos diante dos olhos do sujeito que fala do lugar da pobreza e da zona rural sertaneja.

A identificação do sujeito com a formação discursiva está na fala “*Meu Deus, que é de nós?*”. Nessa fala é instaurada uma identificação do sujeito da enunciação com o sagrado e com os valores cristãos da formação discursiva. Isso se for considerado que o sentido dessa pergunta está voltado para o pedido de proteção. Se a interrogação for uma afronta a Deus (como se perguntasse “O Senhor não ficou de cuidar de nós, mandando chuva”), pode ser vista como uma contraidentificação, uma vez que o poder divino como coisa do bem estaria sendo questionado. Uma questão então se coloca: em enunciados ambíguos ou polissêmicos, como analisar a relação do sujeito enunciativo com o Sujeito da formação discursiva? Como determinar a posição-sujeito? O conceito de contraidentificação usado no nosso trabalho tem a seguinte perspectiva

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, o discurso no qual o sujeito da enunciação “se volta” contra o sujeito universal por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação revolta... com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”): luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. (Pêcheux apud BECK, 2012, p. 149. Grifos do autor).

Nas estrofes 2 e 3, o sujeito narrador descreve a identificação do sujeito retirante com a formação discursiva dominante. Isso é feito através da descrição das crenças nas experiências para saber se ia chover: a ação com as pedras de sal e a barra de nuvens no Natal. Na visão da primeira crença, seis pedras de sal são colocadas na noite que antecede o dia 13 de dezembro, dia de Santa Luiz, em uma tábua. Se o sereno derrete as pedras, é sinal de que choverá. Cada pedra representa um mês do ano a partir de dezembro. Já na segunda experiência, a observação é feita no dia 25 do mesmo mês. A presença da barra é sinal de chuva.

(2)

A treze do mês ele fez a experiência,
Perdeu sua crença
Nas pedra de sá.
Mas nôtaexperiência com gosto se agarra,
pensando na barra
Do alegre Natá.

(3)

Rompeu-se o Natá, porém barra não veio,
O só, bem vermeio,
Nasceu munto além.
Na copa da mata, buzina a cigarra,
Ninguém vê a barra,
Pois barra não tem.

Janeiro e fevereiro não chegam apenas, eles “*descambam*”, ou seja, caem como de forma abrupta na cabeça dos sertanejos pobres porque não trazem a chuva (é o tempo que traz

a chuva) e sem essa chuva, o sujeito agricultor diz “*Isso é castigo*”/“*Não chove mais não*”. Novamente, o enunciado “*Isso é castigo*” aparece de forma ambígua: ele posiciona o sujeito agricultor identificando-o com a FD se aceitar passivamente, de forma assujeitada, esse castigo. Porém, se esse “*Isso é castigo*” for uma reclamação, uma não aceitação, já seria uma contraidentificação. Essa segunda possibilidade, a da contraidentificação, é reforçada no final da estrofe com a afirmação de que “*Lhe foge do peito/o resto da fé*” (5ª estrofe).

(4)

Sem chuva na terra descamba janêro
 Depois, feverêro,
 E o mêrmo verão.
 Entonce o roceiro
 Pensando consigo,
 Diz:
 isso é castigo!
 Não chove mais não!

(5)

Apela pra maço, que é o mês preferido
 Do Santo querido
 Senhô São José.
 Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,
 Lhe foge do peito
 O resto da fé.

A partir da 6ª estrofe, há um deslocamento linear da contraidentificação do sujeito agricultor com a FD dominante. Nessa parte do poema, começa a nascer o sujeito retirante. Depois da fé fugir-lhe do peito (e não do coração), ele agora “*Segue ôtra tria*”. “Ôtra tria” é uma metáfora que serve para indicar o caminho escolhido pelo sujeito agricultor, o qual não concorda em, passivamente, esperar a morte chegar. É desconstruída a relação com o sagrado e o divino. Dessa estrofe até a última, com exceção do termo destino (7ª estrofe), nenhuma expressão remete ao universo do sagrado/divino. Até no uso do termo “mesquinho” atrelado a destino há uma possível contraidentificação, pois parece ser uma exigência/ordem para que o destino (ou Deus) cumpra a sua obrigação de cuidar deles, fazendo com que voltem para casa (cantinho), isso “*se o nosso destino não fô tão mesquinho*”.

(6)

Agora pensando segui ôtra tria,
 Chamando a famia
 Começa a dizê:
 Eu vendo meu burro, meu jegue e o cavalo,
 Nós vamo a São Palo
 Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia;
 Por terras aleia
 Nós vamovagá.
 Se o nosso destino não fô tão mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós torna a vortá.

A partir da 6ª estrofe, existe uma identificação do sujeito agricultor com os valores do capital representados por São Paulo, o estado mais rico do Brasil por causa do desenvolvimento industrial. “*Nós vamo a São Palo/Viver ou morrer*”. São Paulo apresenta, assim, pelo menos duas opções (viver ou morrer), enquanto o Sertão só oferecia uma: a morte por causa da seca. Ao recusar morrer (por castigo divino), o sujeito agricultor produz um movimento de contraidentificação com o divino e o sagrado e se identifica com a formação discursiva do capitalismo, na qual a relação principal é a que é mantida entre patrão e empregado para a produção do lucro e da mais valia “*Nós vamo a São Palo, que a coisa tá feia*” (7ª estrofe), ou seja, a partir do item de pressuposição “*a coisa tá feia*”, pode-se dizer que em São Paulo “a coisa estava bonita”.

Assim, é nesse movimento de identificação e contraidentificação que o sujeito agricultor-retirante-escravo se inscreve na Formação Discursiva. Por outro lado, o sujeito narrador descreve que em São Paulo o retirante vive como escravo, devendo ao patrão. A família não volta para o cantinho (o destino se confirmou como mesquinho). O sujeito narrador, então, mostra-se como contraidentificador em relação à formação discursiva do capital, negando a ideia de que São Paulo, metáfora do capitalismo, fosse bonito.

Já o sujeito narrador é solidário aos três sujeitos (agricultor, retirante e escravo), legitimando o movimento de identificação e contraidentificação destes. No final do poema, o sujeito narrador explicita a sua contraidentificação em relação ao capitalismo (representado por São Paulo). Forte é a imagem do agricultor-retirante-escravo animalizado, como se fosse um porco, nos versos finais desse poema trágico:

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
 E sempre no prano
 De um dia inda vim.
 Mas nunca ele pode, só veve devendo,
 E assim vai sofrendo
 Tormento sem fim.
 (estr. 16)

Se alguma notícia das banda do Norte
 Tem ele por sorte
 o gosto de uvi,
 Lhe bate no peito sodade de móio,
 E as água dos óio
 Começa a caí.
 (est. 17)
 Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
 Ali veve preso,
 Devendo ao patrão.
 O tempo rolando, vai dia, vem dia,
 E aquela famia
 não vorta mais não!
 (est. 18)

Distante da terra tão seca mas boa,
 Exposto à garoa,
 À lama e ao paú,
 Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
 Vivê como escravo
 Nas terra do Su.
 (est. 19)

Em busca da liberdade e fugindo da morte, o sujeito agricultor assume uma postura de transgressão, nega a sua identificação com o Sujeito da FD Cristã, transforma-se em sujeito retirante e finalmente termina como sujeito escravo do capitalismo, apesar de ser um “*nortista forte e bravo*”. Isso mostra uma característica pouco descrita nos estudos acerca do sujeito retirante nordestino: a postura de deslocamento transgressor entre uma Formação Discursiva e outra, não aceitando o destino de, passivamente, morrer por causa dos efeitos da seca.

Foi por causa dessa negação (contraidentificação) com o sagrado (uma vez que a construção do destino é da ordem do sagrado) que milhares de sertanejos sobreviveram em São Paulo, muitos vivendo na periferia, é verdade, mas pelo menos não morreram (fisicamente falando).

3.2. Ensino, Interdiscurso, formação imaginária e formação discursiva na compreensão do poema “Brosogó, Militão e o Diabo”, de Patativa do Assaré

Figura 1: uso do poema “*Brosogó, Militão e o Diabo*” em atividade pedagógica

Na literatura de cordel, por exemplo, isso é frequente. Em seu folheto “*Brosogó, Militão e o Diabo*”, o poeta Patativa do Assaré encerra a história de Brosogó (imagem do nordestino pobre, semianalfabeto e manipulado) e Militão (alegoria dos latifundiários exploradores), fazendo um alerta aos “Brosogós” que o leem:

Sertanejo, este folheto
Eu quero lhe oferecer,
Leia o mesmo com cuidado
E saiba compreender,
Encerra muita mentira
Mas tem muito o que aprender

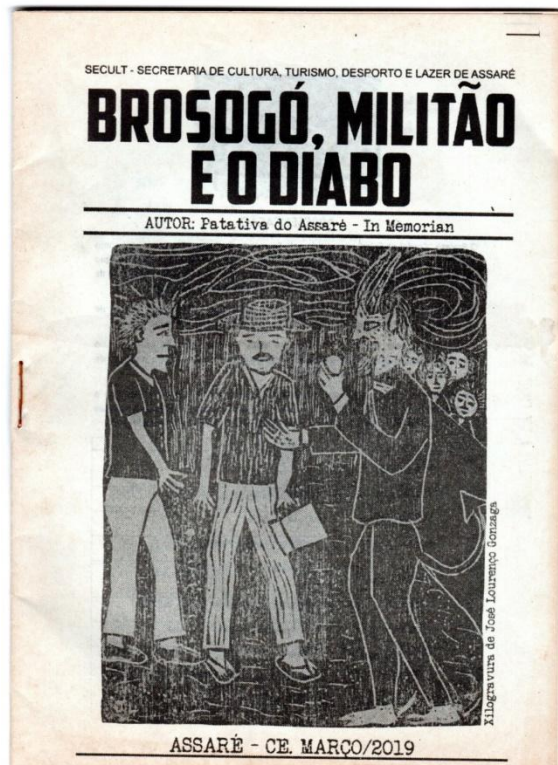
Bom leitor, tenha cuidado,
Vivem ainda entre nós
Milhares de Militões
Com o instinto feroz
Com traçadas e mentiras
Perseguindo os Brosogós.

ASSARÉ, Patativa do. *Brosogó, Militão e o Diabo*.
In: *Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste*.
São Paulo: Hedra, 2000. p. 120.

Fonte: https://vestibulares.estrategia.com/public/questoes/Descoberta_Literatura193e9d725b3/

Neste tópico, fazemos o batimento descrição-interpretação no trabalho de análise do poema “*Brosogó, Militão e o Diabo*”, de Patativa do Assaré. Os elementos discursivos mobilizados nessa análise foram a formação imaginária e a formação discursiva. Antes, porém, vejamos como fragmento desse poema foi usado em uma atividade de ensino. A exemplo do que analisamos no cordel “*A triste partida*”, o gesto de leitura, no discurso pedagógico, está voltado para o fetiche da estrutura e da didatização do cordel, ou seja, o uso desse gênero poético como pretexto para o ensino de conteúdos do componente Língua Portuguesa na Educação Básica, nesse caso, figuras de linguagem.

Apresentamos a seguir uma interpretação discursiva desse cordel. Publicado no livro “*Ispinho e Filô*”, o cordel *Brosogó, Militão e o Diabo* estrutura-se em um total de 62 versos, em sextilha (sistema de rima ABCBDB), contendo 372 versos. A narrativa popular centra-se nas personagens Chico Brosogó – miçangueiro, pobre, honesto, trabalhador e cristão – e Militão – fazendeiro, rico, trapaceiro, explorador e de má índole.



Brosogó, Militão e o Diabo
Patativa do Assaré

O melhor da nossa vida
É paz, amor e união.
E em cada semelhante
A gente ver um irmão
E apresentar para todos
O papel da gratidão

Quem faz um grande favor
Mesmo desinteressado
Por onde quer que ele ande
Leva um tesouro guardado
E um dia sem esperar
Será bem recompensado

Em um dos nossos estados
Do nordeste brasileiro
Nasceu Chico Brosogó
Era ele um miçangueiro
Que é o mesmo camelô
Lá no Rio de Janeiro

O Brosogó era ingênuo
 Não tinha filosofia
 Mas tinha de honestidade
 A maior sabedoria
 Sempre vendendo ambulante
 A sua mercadoria

Em uma destas viagens
 Numa certa região
 Foi vender mercadoria
 Na famosa habitação
 De um fazendeiro malvado
 Por nome de Militão

O ricaço Militão
 Vivia a questionar
 Toda sorte de trapaça
 Era capaz de inventar
 Vendo assim desta maneira
 Sua riqueza aumentar

Brosogó naquele prédio
 Não apurou um tostão
 E como na mesma casa
 Não lhe ofereceram pão
 Comprou meia dúzia de ovos
 Para sua refeição

2

Quando a meia dúzia de ovos
 O Brosogó foi pagar
 Faltou dinheiro miúdo
 Para a paga efetuar
 E ele entregou uma nota
 Para o Militão trocar

O rico disse: Eu não troco,
 Vá com a mercadoria
 Qualquer tempo você vem
 Me pagar esta quantia
 Mas peço que seja exato
 E aqui me apareça um dia

Brosogó agradeceu
 Achou papel importante,
 Sem saber que o Militão
 Estava naquele instante
 Semeando uma semente
 Para colher mais adiante

Voltou muito satisfeito
 Na sua vida pensando
 Sempre arranjando fregueses
 No lugar que ia passando
 Vendo sua boa sorte
 Melhorar de quando em quando

3

Brosogó no seu comércio
 Tinha bons conhecimentos
 Possuía com os lucros
 Daqueles seus movimentos
 Além de casas e terrenos
 Meia dúzia de jumentos

De ano em ano ele fazia
 Naquele seu patrimônio
 Festejo religioso
 No dia de Santo Antônio
 Por ser o aniversário
 Do seu feliz matrimônio

No festejo oferecia
 Vela para São João
 Santo Ambrósio, Santo Antônio.
 São Cosme e São Damião
 Para ele qualquer santo
 Dava a mesma proteção

4

Vela pra Santa Inês
 E para Santa Luzia
 São Jorge e São Benedito
 São José e Santa Maria
 Até que chegava à última
 Das velas que possuía

Um certo dia voltando
 Aquele bom sertanejo
 Da viagem lucrativa
 Com muito amor e desejo
 Trouxe uma carga de velas
 Para queimar no festejo

A casa naquela noite
 Tava um belíssimo encanto
 Se via velas acesas
 Brilhando por todo canto
 Porém sobraram três velas
 Por faltar nome de santo

5

Era linda a luminária
 O quadro resplandecente
 E o caboclo Brosogó
 Procurava impaciente
 Mas nem um nome de santo
 Chegava na sua mente

Disse consigo: o Diabo!
 Merece vela também
 Se ele nunca me tentou
 Para ofender a ninguém
 Com certeza me respeita
 Está me fazendo bem

Se eu fui um menino bom
 Fui também um bom rapaz
 E hoje sou pai de família
 Gozando da mesma paz
 Vou queimar estas três velas
 Em tenção do satanás

6

Tudo aquilo Brosogó
 Fez com naturalidade
 Como o justo que apresenta
 Amor e fraternidade
 E as virtudes preciosas
 De um coração sem maldade

Certo dia ele fazendo
 Severa refl exão
 Um exame rigoroso
 Sobre a sua obrigação
 Lhe veio na mente os ovos
 Que devia ao Militão

Viajou muito apressado
 No seu jumento baixeiro
 Sempre atravessando rio
 E transpondo tabuleiro
 Chegou no segundo dia
 Na casa do trapaceiro

7

Foi chegando e desmontando
 E logo que deu bom dia
 Falou para o coronel
 Com bastante cortesia:
 Venho aqui pagar os ovos
 Que fiquei devendo um dia

O Militão muito sério
 Falou para o Brosogó
 Para pagar esta dívida
 Você vai ficar no pó
 Mesmo que tenha recurso
 Fica pobre como Jó

Me preste bem atenção
 E ouça bem as razões minhas:
 Aqueles ovos no choco
 Iam tirar seis pintinhas
 Mais tarde as mesmas seriam
 Meia dúzia de galinhas

8

As seis galinhas botando,
 Veja só o quanto dá
 São quatrocentos e oitenta
 Ninguém me reprovará
 Pois a galinha aqui põe
 De oito ovos pra lá

Preste atenção Brosogó
 Sei que você não censura
 Veja que grande vantagem
 Veja que grande fartura
 E veja o meu resultado
 Só na primeira postura

Das quatrocentas e oitenta
 Podia a gente tirar
 Dos mesmos cento e cinquenta
 Para no choco aplicar
 Pois basta só vinte e cinco
 Que é pra o ovo não gourar

9

Os trezentos e cinquenta
 Que era a sobra eu vendia
 Depressa, sem ter demora
 Por uma boa quantia
 Aqui, procurando ovos
 Temos grande freguesia

Dos cento e cinquenta ovos
 Sairiam com despacho
 Cento e cinquenta pintinhas
 Pois tenho certeza e acho
 Que aqui no nosso terreiro
 Não se cria pinto macho

Também não há prejuízo
 Posso falar pra você
 Maracajá e raposa
 Aqui a gente não vê
 Também não há cobra preta
 Gavião, nem saruê.

10

Aqui de certas moléstias
 A galinha nunca morre
 Porque logo à medicina
 Com urgência se recorre
 Se o gogo manifesta
 A empregada socorre

Veja bem, seu Brosogó.
 O quanto eu posso ganhar
 Em um ano e sete meses
 Que passou sem me pagar
 A conta é de tal sorte
 Que eu mesmo não sei somar

Vou chamar um matemático
 Pra fazer o orçamento,
 Embora você não faça
 De uma vez o pagamento
 Mesmo com mercadoria
 Terreno, casa e jumento.

11

Porém tenha paciência
 Não precisa se queixar,
 Você acaba o que tem
 Mas vem comigo morar
 E aqui, parceladamente,
 Acaba de me pagar

E se achar que estou falando
 Contra a sua natureza,
 Procure um advogado
 Pra fazer sua defesa,
 Que o meu eu já tenho e conto
 A vitória com certeza

Meu advogado é
 Um doutor de posição
 Pertence à minha política
 E nunca perdeu questão
 E é candidato a prefeito
 Para a futura eleição

12

O coronel Militão
 Com engenho e petulância
 Deixa o pobre Brosogó
 Na mais dura circunstância
 Aproveitando do mesmo
 Sua grande ignorância

Quinze dias foi o prazo
 Para o Brosogó voltar
 Presente ao advogado
 Um documento assinar
 E tudo o que possuía
 Ao Militão entregar

O pobre voltou bem triste
 Pensando a dizer consigo:
 Eu durante a minha vida
 Sempre fui um grande amigo,
 Qual será o meu pecado
 Para tão grande castigo?

13

Quando ia pensando assim
 Avistou um cavaleiro
 Bem montado e bem trajado
 Na sombra de um juazeiro
 O qual com modos fraternos
 Perguntou ao miçangueiro:

Que tristeza é esta?
 Que você tem Brosogó?
 O seu semblante apresenta
 A fliação, pesar e dó,
 Eu estou ao seu dispor,
 Você não sofrerá só

Brosogó lhe contou tudo
 E disse por sua vez
 Que o coronel Militão
 O trato com ele fez
 Para às dez horas do dia
 Na data quinze do mês

14

E disse o desconhecido:
 Não tenha má impressão
 No dia quinze eu irei
 Resolver esta questão
 Lhe defender da trapaça
 Do ricaço Militão

Brosogó foi para casa
 Alegre sem timidez
 O que o homem lhe pediu
 Ele satisfeito fez
 E foi cumprir seu trato
 No dia quinze do mês

Quando chegou encontrou
 Todo povo aglomerado
 Ele entrando deu bom dia
 E falou bem animado
 Dizendo que também tinha
 Achado um advogado

15

Marcou relógio dez horas
 E sem o doutor chegar
 Brosogó entristeceu
 Silencioso a pensar
 E o povo do Militão
 Do coitado a criticar

Os puxa-sacos do rico
 Com ares de mangação
 Diziam: o miçangueiro
 Vai-se arrasar na questão
 Brosogó vai pagar caro
 Os ovos do Militão

Estavam pilerizando
 Quando se ouviu um tropel
 Era um senhor elegante
 Montado no seu corcel
 Exibindo em um dos dedos
 O anel de bacharel

16

Chegando disse aos ouvintes:
 Fui no trato interrompido
 Para cozinhar feijão
 Porque muito tem chovido
 E o meu pai em seu roçado
 Só planta feijão cozido

Antes que o desconhecido
 Com razão se desculpasse
 Gritou o outro advogado:
 Não desonre a nossa classe
 Com essa grande mentira!
 Feijão cozido não nasce

Respondeu o cavaleiro:
 Esta mentira eu compus
 Para fazer a defesa
 É ela um foco de luz
 Porque o ovo cozinhado
 Sabemos que não produz

17

Assim que o desconhecido
 Fez esta declaração
 Houve um silêncio na sala
 Foi grande a decepção
 Para o povo da política
 Do coronel Militão

Onde a verdade aparece
 A mentira é destruída
 Foi assim desta maneira
 Que a questão foi resolvida
 E o candidato político
 Ficou de crista caída

Mentira contra mentira
 Na reunião se deu
 E foi por este motivo
 Que a verdade apareceu
 Somente o preço dos ovos
 O Militão recebeu

18

Brosogó agradecendo
 O favor que recebia
 Respondeu o cavaleiro
 Eu era que lhe devia
 O valor daquelas velas
 Que me ofereceu um dia

Eu sou o Diabo a quem todos
 Chamam de monstro ruim
 E só você neste mundo
 Teve a bondade sem fim
 De um dia queimar três velas
 Oferecidas a mim

Quando disse estas palavras
 No mesmo instante saiu
 Adiante deu um pipoco
 E pelo espaço sumiu
 Porém pipoco baixinho
 Que o Brosogó não ouviu

19

Caro leitor nesta estrofe
 Não queira zombar de mim
 Ninguém ouviu o estouro
 Mas juro que foi assim
 Pois toda história do Diabo
 Tem um pipoco no fim

Sertanejo, este folheto
 Eu quero lhe oferecer
 Leia o mesmo com cuidado
 E saiba compreender
 Encerra muita mentira
 Mas tem muito o que aprender

Bom leitor, tenha cuidado,
 Vivem ainda entre nós
 Milhares de Militões
 Com o instinto feroz
 Com traçadas e mentiras
 Perseguinto os Brosogós.

20

3.2.1. Teias de significado construídas pela interpelação da ideologia

Ao contrário do lema pragmático que defende o fazer como resultado do dizer (todo dizer é fazer), para a AD é o fazer, afetado pela ideologia, que produz o dizer. O enunciado, sendo o dito (oral ou escrito) com contexto, é esse dizer e é, portanto, contaminado pela ideologia.

Um dos elementos discursivos passíveis de análise para a verificação da presença da ideologia no enunciado são as formações imaginárias. Acompanhando as trilhas do dizer como se fossem cenas de um enredo, é possível identificarmos os lugares sociais de onde os sujeitos falam e têm a ilusão de que são fonte do dizer. Esses lugares de onde o sujeito discursivo fala foi construído socialmente e é nesses lugares que os sujeitos constroem imagens de si e do outro para quem falam.

A partir das imagens construídas por A e B em diferentes situações/lugares, os sujeitos do discurso produzem e recebem os enunciados. A nossa análise dos enunciados no poema *Brosogó, Militão e o Diabo*, numa perspectiva da AD, seguiu a seguinte trilha:

a) divisão do enredo da narrativa do poema em cenas. Isso ajudou no recorte dos enunciados conforme as ações dos personagens. A cena no teatro, cinema e literatura remete a ações em um recorte espaço-temporal. Por esse motivo, preferimos usar o conceito de cena para a análise discursiva; b) análise descritiva e interpretativa dos enunciados como gesto de leitura, conforme estudos de Pêcheux (1983) para a verificação das formações imaginárias; c) síntese analítica: foi feita uma análise do poema como sendo um enunciado para a verificação das marcas ideológicas.

Começamos, então, pela descrição e interpretação das cenas do enredo do poema.

3.2.2. Cena 1: Militão faz acordo comercial com Brosogó

*O rico disse: — Eu não troco,
Vá com a mercadoria
Qualquer tempo você vem
Me pagar esta quantia
Mas peço que seja exato
E aqui me apareça um dia*

Por não ter troco para a cédula de dinheiro que Brosogó ofereceu, Militão propõe um acordo comercial ao miçangueiro. Considerando que Militão é o sujeito A e Brosogó, B e que a estrofe é um enunciado (por ser um dito escrito com contexto). Nesse enunciado, percebemos

que o sujeito Militão (A) fala a partir de um lugar socialmente construído: a de comerciante. As imagens que ele faz dele (A) e de Brosogó (B) afetam o dizer, conforme o conceito de formações discursivas (*quem sou eu para lhe falhar assim? Quem é ele para que eu lhe fale assim?*)

Nesta cena, existe a antecipação no enunciado “ *Qualquer tempo você vem/Me pagar esta quantia/ Mas peça que seja exato/ E aqui me apareça um dia*”. O sujeito discursivo nesse dito é afetado pelas imagens que A (Militão) faz de B (Brosogó). É como se Militão dissesse para ele mesmo: “sou comerciante e não um doador”. As imagens que Militão faz de Brosogó atravessam o enunciado e antecipam as ações e o dito deste ao determinar que Brosogó volte para pagar a dívida. Ao pedir que Brosogó “*seja exato*”, Militão *antecipa/controla as ações* do seu interlocutor. Diz eu espera uma postura honesta do miçangueiro e volte para pagar o que lhe deve.

O enunciado “*qualquer tempo você vem/Me pagar essa quantia*” instaura uma ambiguidade imagética. A imagem que B (Brosogó) tem de A (Militão) influencia o não-dito de B, pois o silêncio de Brosogó demonstra a sua aceitação do acordo proposta por Militão. Certamente, o miçangueiro acreditou, por causa da imagem produzida por Militão, na honestidade e bondade do fazendeiro. A ambiguidade é instalada porque percebemos nas estrofes e cenas seguintes que Militão proferiu esse enunciado a partir de imagens dele e de Brosogó que não coincidem com as que Brosogó construiu para ambos.

Brosogó agradeceu
E achou o papel importante,
Sem saber que o Militão
Estava naquele instante
Semeando uma semente
Para colher mais adiante

Nas estrofes seguintes, Brosogó volta para a sua casa e ele é descrito com qualidade estereotipadas, que remetem ao herói clássico (mocinho da história): honesto, trabalhador, solidário, bom esposo. Nessa descrição, destacam-se as qualidades de Brosogó como um homem temente a Deus, devoto de muitos santos, para os quais acendia muitas velas.

*No festejo oferecia
Vela para São João
Santo Ambrósio, Santo Antônio
São Cosme e São Damião
Para ele qualquer santo
Dava a mesma proteção*

*Vela pra Santa Inês
E para Santa Luzia
São Jorge e São Benedito
São José e Santa Maria
Até que chegava à última
Das velas que possuía*

3.2.3.Cena 2: Brosogó acende vela para o Diabo

Em certa ocasião, após acender velas para muitos santos, Brosogó lembrou-se de acender uma vela para o Diabo com a justificativa de nunca ter sido tentado por ele:

*Disse consigo: o Diabo!
Merece vela também
Se ele nunca me tentou
Para ofender a ninguém
Com certeza me respeita
Está me fazendo bem*

*Se eu fui um menino bom
Fui também um bom rapaz
E hoje sou pai de família
Gozando da mesma paz
Vou queimar estas três velas
Em tenção do satanás*

Brosogó produz esses enunciados a partir de lugares socialmente construídos. Assim, as imagens que ele tem dele afetam o dito (*Se eu fui um menino bom/E hoje sou pai de família/Gozando da mesma paz*). As imagens que Brosogó tem do Diabo (*se ele nunca me tentou/ Está me fazendo bem*) também influenciam esses enunciados.

É transgressora a imagem que Brosogó tem do Diabo. Embora o sujeito discursivo fale a partir do lugar construído pela ideologia católica (termos como vela, Diabo e santo remetem a essa ideologia), há uma desidentificação com essa Formação Discursiva ao olhar para o Diabo como uma entidade que “*Com certeza me respeita/Está me fazendo bem*”.

Se Brosogó não fala o enunciado a partir da ideologia católica, de onde fala ao tentar ser justo com o Diabo? Ele se desloca desse lugar ideológico e produz o enunciado “*O Diabo! Merece vela também*” com a justificativa de nunca ter sido tentado por ele para fazer o mal às pessoas. Fala a partir de imagens acerca de justiça e gratidão. O que Brosogó (A) pensa de B (Diabo) produz o dito/enunciado. Isso fica estabelecido no não-dito, pois o ato de acender a vela envolve muitos elementos que, embora apagados explicitamente, funcionam nos interditos e no universo da implicatura/subentendidos. Há uma cenografia em que existem “conversas” com o santo, sendo este substituído pela figura do Diabo porque é com ele que Brosogó “conversa” ao acender as três velas.

Transgressor também é o uso do numeral três por Brosogó (três velas). Esse número tem na ideologia católica uma força imagética muito grande porque remete às figuras do Pai, Filho e Espírito Santo. Brosogó acendeu uma vela para os santos e para o Diabo foram três, colocando este em um patamar maior do que o dos santos.

3.2.4.Cena 3: Brosogó é processado por Militão por causa da dívida dos ovos

Brosogó, após muito tempo depois de contrair a dívida com Militão, lembra-se de pagála. Quando se encontra com o fazendeiro coronel, fala a partir da imagem que tem de si (A): a de bom pagador e honesto. Ele viajou durante dois dias somente para quitar essa dívida.

Foi chegando e foi desmontando
E logo que deu bom dia Falou para o
coronel Com bastante cortesia:
Venho aqui pagar os ovos
Que fiquei devendo um dia

A imagem que Brosogó (A) tem de Militão (B) afeta o enunciado “*Venho pagar os ovos/ que fiquei devendo um dia*”. Para o miçangueiro, Militão é o seu credor e, por direito, conforme a ideologia capitalista, merece receber o valor pela compra da meia dúzia de ovos. Militão, por sua vez, responde a Brosogó falando a partir dos valores do capital selvagem.

O Militão muito sério
Falou para o Brosogó
Para pagar esta dívida
Você vai ficar no pó
Mesmo que tenha recurso
Fica pobre como Jó

Quem fala agora com Brosogó não é somente o Militão empresário. É o coronel. Mais do que cobrar a dívida, ele quer exercer poder sobre a vida de Brosogó e transformá-lo em pobre como Jó. O enunciado “*Você vai ficar no pó*” remete à ideia de morte (do pó viemos e ao pó voltaremos). Militão (agora A) fala a partir dessas imagens que tem de si e do outro (Brosogó é o outro que será dominado/controlado por causa da dívida que será cobrada pelo coronel Militão).

Como se fossem reis da Idade Média, os coronéis no Brasil tinham poder absoluto sobre o povo, a elite e as instituições. A igreja, o Estado, os empresários, a polícia e os políticos obedeciam às ordens do coronel de determinada região/localidade. Foi com a imagem de controle do outro que Militão falou com Brosogó acerca do processo jurídico. O uso dos pronomes “meus” e “minhas” remete a esse lugar de poder e de posse sobre o outro.

Meu advogado é
 Um doutor de posição
 Pertencente à **minha política**
 E nunca perdeu questão
 E é candidato a prefeito
 Para a futura eleição (**grifos nossos**)

Foi a partir, principalmente, desse lugar de coronel-rei, que Militão falou com Brosogó a respeito da dívida. Essa imagem que tinha de si (a de coronel-rei) e a de Brosogó (um indivíduo para ser dominado) afetou o que foi dito por Militão nos enunciados seguintes.

Para demonstrar esse poder, Militão fala a partir de lugares socialmente construídos, como o do sujeito da ciência. Como se fosse um matemático, professor e um advogado, Militão tenta convencer Brosogó de que a dívida é justa e correta. *Vou chamar um matemático*

*Pra fazer o orçamento,
 Embora você não faça
 De uma vez o pagamento
 Mesmo com mercadoria
 Terreno, casa e jumento*

*Porém tenha paciência
 Não precisa se queixar,
 Você acaba o que tem
 Mas vem comigo morar
 E aqui, parceladamente,
 Acaba de me pagar*

*E se achar que estou falando
 Contra a sua natureza,
 Procure um advogado
 Pra fazer sua defesa,
 Que o meu eu já tenho e conto
 A vitória com certeza*

Aqui não é como coronel-rei que Militão fala a Brosogó. Há um simulacro em que ele cobra a dívida ao miçangueiro a partir de imagens que remetem à justiça (advogado e matemático). Porém, no enunciado que começa em “*Porém tenha paciência*” e termina em “*Acaba de me pagar*”, o desejo de controle de Militão fica explicitado, ao sugerir que Brosogó se torne o escravo dele por causa da dívida (morar com ele para pagá-la). Numa perspectiva ideológica, Militão, representante da classe dominante, tenta convencer Brosogó de que ser escravo é uma opção justa. É assim que a ideologia funciona: escondendo a verdade e se distanciando das condições materiais. Por isso o termo ilusão está atrelado quase que como sinônimo ao de ideologia.

3.2.5.Cena 4: Brosogó se encontra com um gentil cavaleiro, um competente advogado e um justo

Após Militão descrever o valor da dívida e as consequências da falta de pagamento, Brosogó reage com não-ditos. Aceita em silêncio as alternativas impostas por Militão: ser processado, tornar-se pobre ou ser escravo. É nesse contexto de desânimo que ele se encontra com um gentil cavaleiro, o qual se propõe a ajudá-lo. É desse lugar de cavaleiro do Bem que o homem produz o enunciado a seguir:

Que tristeza é esta?
 Que você tem, Brosogó?
 O seu semblante apresenta
 Aflição, pesar e dó,
 Eu estou ao seu dispor,
 Você não sofrerá só

Quando Brosogó termina de explicar a situação, o cavaleiro já ocupa um outro lugar, o de advogado, e diz:

E disse o desconhecido:
 Não tenha má impressão
 No dia quinze eu irei
 Resolver esta questão
 Lhe defender da trapaça
 Do ricaço Militão

No dia da audiência, o cavaleiro começa a fala ocupando o lugar de um agricultor

Chegando disse aos ouvintes:
 Fui no trato interrompido
 Para cozinhar feijão
 Porque muito tem chovido
 E o meu pai em seu roçado
 Só planta feijão cozido

Diante do questionamento do advogado de Militão, o cavaleiro-agricultor fala ocupando o lugar de advogado de Brosogó:

Respondeu o cavaleiro:
 Esta mentira eu compus
 Para fazer a defesa
 É ela um foco de luz
 Porque o ovo cozinhado
 Sabemos que não produz

Brosogó agradecendo
 O favor que recebia
 Respondeu o cavaleiro
 Eu era que lhe devia
 O valor daquelas velas
 Que me ofereceu um dia

Por fim, o cavaleiro-agricultor-advogado ocupa o lugar do Diabo e, a partir desse lugar, diz:

Eu sou o Diabo a quem todos
Chamam de monstro ruim
E só você neste mundo
Teve a bondade sem fim
De um dia queimar três velas
Oferecidas a mim

Com a imagem de si voltada para uma pessoa justa e a de Brosogó como um indivíduo bom, o Diabo produz este enunciado dessa estrofe. Assim como Militão e Brosogó, os enunciados produzidos pelo Diabo assumem diversas formas conforme o lugar e as imagens envolvidas. Militão falou como coronel, empresário e capitalista; Brosogó como católico, pequeno comerciante (miçangueiro), pai, esposo e cliente de Militão; o Diabo como cavaleiro, agricultor e advogado. Isso comprova que o dizer é resultado do fazer, ou seja, que o sujeito discursivo, conforme Pêcheux, é ideológico.

Como síntese analítica, foi feita uma análise do poema todo como sendo um enunciado para a verificação das marcas ideológicas. Se enquadrarmos esse poema em uma cena, o que veremos?

Em primeiro lugar, veremos, nesta cena, o contexto da produção desse enunciado. O poema Brosogó, Militão e o Diabo foi feito por Patativa do Assaré, autor cearense, e publicado na forma de folheto de cordel em 1993 pela Gráfica São Francisco, de Juazeiro do Norte-CE.

Em segundo lugar, no plano ideológico e a partir do conceito de formações imaginárias, podemos afirmar que esse poema, ao ser lido/processado em situações diversas, está a serviço da ideologia cristã, como a da igreja católica. Isso porque apresenta Brosogó como a representação de alguém que é salvo pelos dogmas dessa igreja. Nos apagamentos e silenciamentos, é dito que Brosogó teria perdido o processo e se tornado escravo de Militão se não praticasse os rituais católicos, como o de acender velas para santos. É mostrado que Brosogó não conseguiria, com as suas palavras e ações, vencer. Precisou da intermediação da igreja para vencer (não deixa de ser estranho ver que essa intermediação mostra o Diabo como uma figura justa). O poema, então, se converte em um instrumento de legitimação da ideologia católica.

Por fim, os não-ditos de Brosogó em relação aos enunciados de Militão, quando da cobrança da dívida, reforçam a ideia de que os oprimidos devem se calar e aceitar as condições impostas por quem tem direito à fala (na cobrança da dívida, somente Militão fala e Brosogó não apenas escuta e se silencia como também obedece).

3.3. O funcionamento das discursividades sobre o ensino de cordel em livros didáticos de língua portuguesa

Neste tópico, analisamos as discursividades acerca do cordel em três livros didáticos, quatro planos de aula e na BNCC-Base Nacional Comum Curricular. Os elementos da Análise de Discurso mobilizados foram as formas de silêncio (Orlandi, 2007); a falta, o excesso e o estranhamento (Ersnt-Pereira, 2009) e conceito-análise e questões heurísticas (Souza, 2024).

Na análise discursiva dos textos do gênero cordel (e de todos os gêneros discursivos), fez-se necessário utilizar o conceito de interpretação (Pêcheux, 1983) e de compreensão (Orlandi, 2012).

Por que precisamos da interpretação? Para ajudar a suprir a necessidade da natureza humana de construção de sentidos. Não procuramos pelos sentidos como se fôssemos caçadores. Eles não são um tesouro escondido nas profundezas das cavernas da alma. São construtos sociais, erguidos nas nossas diversas interações sociais e na/pela linguagem. Na perspectiva antropológica, a natureza humana produz, no ambiente primário, necessidades físicas (de dormir, beber, comer) e psicológicas (de acolhimento, afeto, crenças). Para atender a essas demandas, criamos o ambiente secundário (elementos que fazem parte da cultura, a exemplo das instituições: igreja, Direito, família etc). É nessa relação entre o ambiente primário e secundário, que construímos os sentidos para as coisas. O ser humano cria, na cultura, uma teia de significados e depois fica preso a essa teia, ou seja, criamos os significados e eles nos criam.

Os sentidos influenciam o nosso estar-no-mundo. Eles ajudam a estabelecer a nossa relação com o outro. No nosso cotidiano, ao atribuímos nome a objetos e animais, construímos relação de sentidos. Esses objetos e seres passam a ter significado para nós. É por essa razão que chamamos um gato de Roberto, por exemplo. Um gato sem nome não faz o mesmo sentido do que aquele com nome de pessoa. Humanizamos esse felino. Muitos povos, por causa da necessidade de construção de sentidos, dão nome a objetos inanimados e estes passam a ter vida (animismo). E isso é feito com o uso do dito e do não-dito.

O dito e o não-dito carregam imagens que afetam a construção do sentido. Quando o debate acerca da transposição do rio São Francisco era acalorado, o governo resolveu, nas

propagandas oficiais, denominar o projeto de integração de bacias. Ao usar o termo integração, a intenção era influenciar no processo de construção de sentidos, produzindo um discurso positivo sobre o tema. Já o termo transposição instaura uma imagem de agressão. Essa relação positivo-negativo também aconteceu com o uso, pela mídia, das palavras “ocupação” e “invasão” de escolas por alunos que protestavam contra as condições de ensino oferecidas por essas instituições (esses protestos ocorreram principalmente em São Paulo). Para muitos veículos da mídia, o MST não ocupa terras improdutivas, ele invade.

Muitos estudos na área da linguagem investigaram a construção dos sentidos. Embora estes tenham sido ignorados pelas pesquisas estruturalistas, positivistas e formalistas, eles receberam atenção especial pela Análise do Discurso. É a perspectiva discursiva que aponta para a necessidade de investigarmos elementos como o silenciamento, apagamentos, interdiscursos, memória discursiva e não-ditos em geral no processo de construção dos sentidos (Orlandi, 2012).

Muitas formações discursivas (família, igreja, mídia, escola etc) se apropriam dos estudos científicos sobre a construção do sentidos. Buscam apoio na Psicologia, Sociologia, Antropologia e Linguística principalmente. O objetivo, geralmente, é ensinar a encontrar os sentidos nas coisas, como se eles estivessem escondidos em algum lugar. O elemento usado para essa domesticação na procura dos sentidos é o texto (oral, verbal ou sincrético). A escola, por exemplo, nas atividades de interpretação de texto, geralmente, busca apoio na Linguística Estruturalista. Basta olharmos os enunciados das questões das provas que têm como objetivo a classificação sintática e morfológica; nos planos de ensino e sequência didática; nos livros didáticos etc. Em todos esses exemplos, a interpretação tem como referência principal o dito no texto, ou seja, é predominante o direcionamento do olhar de quem interpreta para a superfície do texto. No Enem, na prova de Redação por exemplo, o aluno interpreta o tema a partir das informações contidas explicitamente nos textos de apoio.

Faremos agora a interpretação de discursividades em livros didáticos de língua portuguesa. Veremos como os elementos da Análise de Discurso atuam no funcionamento dessas discursividades.

3.3.1. Análise do gênero cordel em livros didáticos de língua portuguesa: entre o fetiche da forma e a interpretação discursiva

Neste tópico, analisamos uma proposta de interpretação do gênero cordel em três livros didáticos de língua portuguesa. O objetivo dessa análise é apresentar as principais diferenças entre a interpretação voltada para a materialidade linguística e aquela que busca compreender

o funcionamento dos elementos discursivos. Fizeram parte do *corpus* dessa análise os seguintes livros didáticos: a) **Para viver juntos: portugueses**, 7º Ano: anos finais. 2ª ed. COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHESI, Greta. São Paulo: Edições SM, 2018; b) NICOLA, José de. **Gramática**: livro do professor- 1ª série. 1ª ed. Coleção Integrada. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino. 2021; c) PEREIRA, Camila Sequetto *et alii*. **Universos**: língua portuguesa-6º ano; anos finais ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015. Nas sequências discursivas desses livros didáticos descritos analisamos as discursividades em poemas da literatura de cordel à luz dos conceitos de falta, estranhamento e excesso (Erst-Pereira, 2009) e da política de silenciamento (Orlandi, 2007).

Figura 2: Sequências discursivas de livro didático de Língua Portuguesa

TEXTO

"O boi zebu e as formigas" é um cordel do Patativa do Assaré originalmente publicado no livro *Opinão e Ação*. A narrativa que se observa neste cordel é a de um boi que vai descansar embaixo de um jacarandá, pois em um formigueiro e acaba repleto de picadas de formiga. Com o linguajar matuto da microrregião, Patativa reconta nesse cordel uma história com lição de moral explícita: "E as formigas insetas! mostraram pra toda gente! esta lição de moral! contra a falta de respeito! cada um tem seu direito! até nas lei naturais". Pode-se compreender esse cordel como uma metáfora de questões políticas. O uso lírico explícito e uso da linguagem metafórica nos versos finais: "Neste meu poema novo! o boi zebu que diz! que é as mendiga do pudé! e estas formiga e o povo".

Capítulo 2 VERSOS NO VARAL

O QUE VIMOS A VERMOS

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

TEXTO

O boi zebu e as formigas

Um boi zebu certa vez
maldoso de si,
quer saber o que ele foi?
Tecendo o calo do pé,
emendando de dentro,
e um minuto cochilou
na sombra de um jacarandá
que havia dentro da mata.
E fomos os quatro pois
um filhote de um formigueiro.

Já se sabe que o formigo
cangreje a sua vibração.
Esta com outra não briga
nem em perfeita união.
passando, trabalhando,
nas fitas carregando,
um grande exemplo ensina
naquele seu vai e vem.
E não sabe com segurança
se consegue mais com eles.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- **Antes da leitura:** Antes de iniciar a leitura do cordel, comente que as composições poéticas dessa natureza tratam de temas variados, sendo inspiradas por romances, histórias e de aventura, histórias de amor, narrativas fantásticas, entre outras, que podem ser inventadas, parafraçadas ou ter origem no folclore local. Os livratos produzidos pelas cordelistas são vendidos em feiras, nas quais são expostos em um varal de cordas de sisal, daí o nome cordel. Hoje em dia, também estão disponíveis em livrarias e em sites especializados. Apresente à turma o autor, Patativa do Assaré, e destaque sua importância para a cultura brasileira.
- **Durante a leitura:** Para incentivar os alunos à leitura do cordel, é importante prever o tempo adequado para isso e, se possível, encontrar um espaço agradável para a atividade. Promova declamações e busque legados alternativos à sala de aula, como a sala de leitura, a biblioteca ou até mesmo o pátio da escola. Também pode ser bastante proveitoso e lúdico dispor os alunos em uma rede de leitura, dividindo-os em grupos para declamar cada estrofe do cordel, inspirando-os a encontrar diferentes ritmos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- 10.a) O poema tem nove estrofes.
 b) Cada estrofe tem dez versos.
- 11.a) Com esta formigaria (A) tudo picando sem dó, (B) o lombo do boi ardia (A) mais do que na luz do só, (B) E ele, zangado às patada, (C) mais a força incorporada, (C) o valentão não aguenta. (D) O zebu não estava bem, (E) quando ele matava cem, (E) chegava mais de quinhenta. (D)
- b) O esquema é ABABCCDEED. Professor, analise com a turma as rimas de todas as estrofes.
12. Alternativa correta: III.
13. Todas alternativas são verdadeiras.

DE OLHO NA BASE

Competências específicas de Língua Portuguesa

(CELPO3) A seção propõe a leitura e a análise de um cordel, de modo que isso seja feito com compreensão, autonomia, fluência e criticidade.

(CELPO4) A seção chama atenção para particularidades linguísticas do cordel, favorecendo a compreensão da variação linguística.

(CELPO9) A atividade 18 estimula o envolvimento dos alunos na prática da leitura literária, possibilitando que desenvolvam o senso estético para a fruição artística.

Habilidades

(EF67LP28) A seção propõe a leitura e a compreensão de um cordel por meio de procedimentos de leitura adequados e considerando as características do gênero.

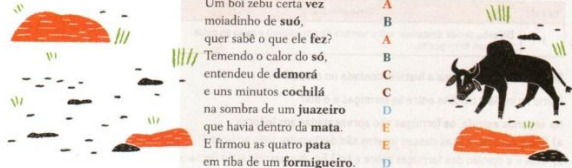
(EF67LP38) A atividade 15 solicita a análise dos efeitos de sentido do emprego de uma figura de linguagem, a personificação.

(EF69LP44) A seção solicita a inferência de valores sociais e culturais no cordel e favorece a percepção de diferentes visões de mundo no texto, considerando o contexto social da produção.

(EF69LP48) No trabalho com o cordel, estimula-se a interpretação dos efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, etc.) e semânticos (figuras de linguagem).

A LINGUAGEM DO TEXTO

10. Com a turma e o professor, analise a estrutura do poema para identificar:
 a) o número de estrofes;
 b) o número de versos por estrofe.
11. A seguir, releia a estrofe inicial do cordel e veja o esquema de rimas entre as palavras finais dos versos. As letras iniciais do alfabeto indicam as rimas.



Um boi zebu certa vez
 moladinho de suú,
 quer sabê o que ele fez?
 Temendo o calor do só,
 entendeu de demorá
 e uns minutos cochilá
 na sombra de um juazeiro
 que havia dentro da mata.
 E firmou as quatro pata
 em riba de um formigueiro.

A	A
B	B
C	C
D	D
E	E
F	F
G	G
H	H
I	I
J	J
K	K
L	L
M	M
N	N
O	O
P	P
Q	Q
R	R
S	S
T	T
U	U
V	V
W	W
X	X
Y	Y
Z	Z

- a) Copie no caderno a quinta estrofe do cordel e, conforme o exemplo acima, analise-a quanto à rima, usando as letras iniciais do alfabeto (A, B, C, D, E).
 b) Observe as demais estrofes do cordel. Qual é o esquema de rimas delas? Há quantos esquemas de rimas no poema de cordel lido?
12. Os cordéis costumam ser cantados ou recitados. Pensando nisso, por que eles são habitualmente organizados em versos regulares e rimados? No caderno, copie a alternativa que responde adequadamente a essa questão.
- Seguir as regras de composição da poesia clássica e, assim, assegurar a qualidade do poema e também o ritmo.
 - Tornar o texto visualmente organizado para facilitar sua leitura em público.
 - Conferir ritmo e musicalidade ao texto para facilitar sua memorização.
13. A linguagem do cordel "O boi zebu e as formigas" tem particularidades. No caderno, indique se as afirmações a seguir são falsas (F) ou verdadeiras (V).
- Algumas palavras não foram grafadas de acordo com as normas da ortografia da língua portuguesa, como *moladinho*, *suú*, *demorá*, *fôia*.
 - Certas palavras e expressões remetem ao vocabulário próprio de quem vive em determinadas regiões do Brasil, como *aperreio*, *em riba* e *frivoaca*.
 - Nem sempre a concordância de número entre o substantivo e as palavras ligadas a ele segue as indicações da norma-padrão, como nos trechos "E as formiguinha inocente" e "e estas formiga é o povo".
 - Usa-se um registro de linguagem próximo da modalidade oral da língua.

ANOTE BII!

O cordel faz parte da **literatura popular em versos**. É produzido para ser **recitado** e para ser **impresso em folhetos**. Os versos rimados e a estrutura regular contribuem para a **memorização** dos textos. Sua escrita preserva aspectos da **linguagem oral**; por exemplo, certas palavras são grafadas conforme a pronúncia. Nos cordéis há expressões próprias da cultura da Região Nordeste, onde se concentra sua produção.

210

Não escreva no livro.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao corrigir a atividade 11, explique na lousa a estruturação do poema.
- Ao trabalhar as atividades 12 e 13, chame atenção para a supressão do *r* final, marca do infinitivo, em *demorá*, *cochilá*. Também destaque a alteração de palavras de acordo com a sonoridade transformada: *miú*, em vez de *melhor*, e *fôia*, em vez de *folha*. Alerta ainda para idiossincrasias lexicais, como a escolha de *em riba*, em vez de *em cima*. Se considerar mais proveitoso, oriente os alunos a resolver as atividades de *A linguagem do texto* por último, para que seja possível se aprofundar mais nelas e permitir a investigação das marcas da oralidade e da fala representativas de algumas regiões do Brasil, com foco no Nordeste, identificando as variações como um aspecto cultural relevante.
- Ao corrigir a atividade 14, se preciso, retome a diferença entre metáfora e comparação, trabalhada no capítulo 1 desta unidade.
- A atividade 15 chama atenção para o emprego da personificação.
- A atividade 16 possibilita uma sistematização das características composicionais presentes nos poemas narrativos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) O artista usa a goiva para entalhar (esculpir) na madeira (matriz). Depois, passa tinta na matriz e a utiliza para fazer cópias da imagem sobre folhas de papel, como se fosse um carimbo.
- b) Porque a madeira vai ser usada como um carimbo, ou seja, o desenho será impresso no papel de forma espelhada.
- c) Não é possível saber a quem se refere essa ação.

OUTRAS FONTES

LOPES, M. A. L. A análise do sujeito indeterminado: o problema de critérios semânticos na descrição de funções sintáticas. Disponível em: <<http://linkte.me/d4330>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Artigo de pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a respeito da indeterminação do sujeito e sua classificação relacionada a critérios semânticos.

LÍNGUA EM ESTUDO

SUJEITO INDETERMINADO E ORAÇÃO SEM SUJEITO

SUJEITO INDETERMINADO

1. Em muitos folhetos de cordel há ilustrações produzidas por meio de uma técnica chamada xilogravura. Leia o trecho de cordel a seguir para conhecê-la.

Um cordel sobre xilogravura

Chamam de xilogravura
Esta arte muito pura
Que há milênios já perdura
A gravura na madeira
Arte séria ou brincadeira
Porém nunca falta o amor
Para o xilogravador
Ter a arte verdadeira.

O artista que faz xilo
Ele vive tão tranquilo.
Na madeira o seu estilo
Num desenho faz brotar.
Com a goiva vai talhar
O desenho invertido
Mas nem tudo resolvido
A matriz falta entintar.

Cesar Cbeid. Desafios de cordel. São Paulo: FTD, 2009. p. 19.

- a) Com base na leitura do cordel, explique com suas palavras em que consiste a técnica da xilogravura.
- b) Por que o xilogravador talha um "desenho invertido" na madeira?
- c) Releia os dois primeiros versos do cordel. É possível identificar a quem se refere a ação expressa pela forma verbal *chamam*?

Na oração "Chamam de xilogravura esta arte muito pura", não é possível saber quem executa a ação expressa pela forma verbal *chamar*, ou seja, quem são as pessoas que chamam de xilogravura essa arte. Pela desinência verbal, é possível identificar a terceira pessoa do plural, mas isso não é suficiente para revelar, no contexto, o sujeito, pois não há uma palavra independente do verbo que desempenhe essa função. Classifica-se esse tipo de sujeito como **indeterminado**. Em geral, é usado quando não se sabe quem executou a ação verbal ou quando não se quer revelar quem a executa.

É possível obter esse efeito também construindo a oração com verbo na terceira pessoa do singular, desde que ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição. Observe estes exemplos.

Telefonaram para você ontem à noite.

Precisa-se de motorista para início imediato.

Estão ligando da escola desde o início da tarde.

ANOTE AÍ!

Uma oração tem **sujeito indeterminado** quando não há nela palavras independentes do verbo exercendo essa função, nem se consegue identificar o sujeito no contexto. Em geral, a forma verbal está na terceira pessoa do plural ou, se está na terceira pessoa do singular, tem o verbo ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição.

FORA DA ESCOLA

Museu Casa da Xilogravura
Av. Eduardo
Moreira da Cruz,
n. 295, Campos do
Jordão, SP.
Inaugurado em
1987, esse museu
coleciona e preserva
xilogravuras. Seu
acervo reúne a
obra de mais de
mil artistas.

212

Não escreva no livro.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de ler o cordel reproduzido na seção, converse com os alunos sobre a técnica da xilogravura, para despertar o interesse deles pelo texto que será lido no início da abordagem. Se possível, mostre a eles cordéis ilustrados com essa técnica ou um vídeo sobre xilogravura.
- Depois, leia o poema da atividade 1 e faça a interpretação proposta. Em seguida, explique aos alunos o conceito de sujeito indeterminado. Ao trabalhar essa classificação, incentive os alunos a levantar hipóteses sobre contextos em que o uso do sujeito indeterminado seria o mais adequado.

- Reforce que a indeterminação do sujeito ocorre em construções em que o verbo está na terceira pessoa. Se a forma verbal estiver na terceira pessoa do plural, é preciso observar o contexto e avaliar se há um termo que indique semanticamente o sujeito. Se não houver, ele é indeterminado. Exemplo: *Disseram* que o pão acabou. Se a forma verbal estiver na terceira pessoa do singular, é preciso verificar se ela é acompanhada de partícula *se*; se for, há duas possibilidades de o sujeito ser indeterminado: se o verbo for acompanhado de preposição (ou seja, se ele for transitivo indireto) ou se ele não tiver complemento (ou seja, se for intransitivo). Exemplos: *Precisa-se* de trabalhadores. *Vive-se* bem aqui.

212

Fonte: COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHESI, Greta. *Para viver juntos: português, 7º Ano: anos finais. 2ª ed.* São Paulo: Edições SM, 2018.

Na sequência discursiva “*A linguagem do texto*”, esse livro apresenta quatro questões sobre o poema da literatura de cordel “O boi zebu e as formigas”, de Patativa do Assaré. Nelas, existem onze itens. Em todos eles, o olhar do aluno é voltado para a forma do texto. É solicitado que o estudante identifique o número de estrofes e de versos e o esquema de rimas. Na última questão, o aluno deve marcar expressões que foram grafadas fora da norma padrão. Percebemos, nessa abordagem, como o fetiche da forma impossibilita o correto trabalho com

em uma perspectiva discursiva. Esse tópico sobre linguagem poderia analisar os seguintes versos:

Já se sabe que a formiga
 Cumpre a sua obrigação
 Uma com outra não briga
 Vive em perfeita união,
 Paciente, trabaiando
 Suas fôia carregando,
 Um grande exemplo revela Naquele seu vai
 e vem.
 E não mexe com ninguém
 Se ninguém mexê com ela

O livro poderia perguntar: que imagens são construídas nessa estrofe sobre a representação das formigas? Considerando que as formigas representam o povo, conforme o que é dito na última estrofe do poema, essa união é real ou esses versos escondem/apagam os conflitos existentes em qualquer grupo social? A quem interessa negar esses conflitos e pregar essa união ilusória do povo?

Já nesta atividade de interpretação acima vinculada a uma suposta reflexão linguística, o aluno é convidado a olhar somente para a superfície do texto. Na alternativa “a” da questão, a resposta ao questionamento encontra-se no próprio cotexto, qual seja, a primeira etapa da xilogravura: o desenho invertido na madeira. O aluno vê essa resposta no dito (últimos versos da segunda estrofe) e no que é visto (imagem mostrando a construção desse desenho). Já a alternativa “b” faz referência ao uso da forma verbal “*chamam*” somente para classificar a oração com sujeito indeterminado.

Em uma interpretação discursiva, à luz dos estudos de M. Pêcheux e dos de E. Orlandi, essa atividade poderia abordar: a) sobre o interdiscurso no uso da forma verbal *chamam*; b) da classificação da xilogravura em arte pura (o não-dito aí diz que existe arte impura); c) os aspectos ideológicos nos versos “*o artista que faz xilo/ele vive tão tranquilo*” (o que é viver tranquilo?).

A escola usa, geralmente, nas atividades de interpretação de poemas de cordel “o inteligível: a que se atribui sentido atomatizante (codificação) e o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão)” (Orlandi, 2012, p. 156). Acreditamos que nessas atividades de interpretação, a escola deve trabalhar com o “compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação” (idem).

No que diz respeito às atividades desenvolvidas com interpretação de poemas de cordel, repetimos o questionamento que Orlandi (2012, p.158) fez: “a escola, quando ensina a

Linguagens, códigos e suas tecnologias

INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Com o rosto molhado de choro
E o coração pesado de dor
Até dar de cara com o cantor
Debaixo de um pé de planta
O homem quase se espanta
Ao que diz ao sonhador:

"Meu nome de batismo é Severino
Mas vosmecê pode me chamar de Biu
Faz ano que deixei o Sertão
E trabalho na Fazenda Brasil
Cuido de gado e limpo o pasto
Mar pense num lugar vasto
E donde é que já me viu?"

Então o violeiro se apresenta
Diz: Seu Biu, muito prazer
Vivo cantando pelo mundo
Mas só agora vim lhe conhecer
Se cantei de vossa senhoria
Lhe digo que nem queria
Não tava nem vendo vosmecê
Eles lhe tomam os documento
Nessa história que já é véia
Deve até as calça que veste
E só vive na miséria
Nessa tal de moderna escravidão
Não tem chicote nem grilhão
Mas veja bem, a coisa é séria.

Seja sob o sol ou chuva
Usando pesticida, proteção não veste
Eles trabalham de sol a sol
Da formilha do calor da peste
Ao mercúrio da mineração
Seja qual for a exploração
Não entre nessa nem teste

Essa história não é só sua, nem minha
É de muitos homens do Brasil
Sejamos da brasa o vermelho do fogo
Não do sangue dessa realidade vil
Procure o Ministério Público do Trabalho
Tenha fé no judiciário
E ponha fim à vida servil!

Severino não teve dúvida
Se livrou daquele impasse
Pegou o pouco que tinha
Não tinha dívida que segurasse
Deixou a fazenda pra trás
De besta agora ninguém lhe faz
Não tinha felicidade que se comparasse

FERRERA, Juliana de B.; VITAL, Victor José G. *Escravidão? Deus me Livre!* Ilustrações de João Victor S. Pereira. Recife: EDUPE, 2018. Disponível em: https://www.gramatica.org.br/images/DOCUMENTOS/Cantiga_Cordel.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

COMEÇO DE CONVERSA

1. Você já tinha ouvido falar a respeito do trabalho escravo contemporâneo? Em que situação? Comente.
2. Quem são as personagens do cordel? O que acontece com elas no texto?
3. Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em "que vá seus filho indo embora" e "uns menino e mulher que chora". Por que isso ocorre?
4. Qual é a mensagem do cordel? Que estrofe evidencia essa mensagem? Cite-a.
5. Para você, o título "Escravidão? Deus me livre!" transparece a ideia principal do texto? Por quê?

não as utilize para aprisionar as pessoas a essa condição. Outra característica que pode ser ressaltada sobre a ilustração é a diferença de cores entre as personagens: para Severino, as cores são frias e o cenário é apagado pela condição de privações, enquanto o violeiro, livre, é composto com cores quentes e cenário vívido.

Começo de conversa

Questão 5 – Atente-se para as respostas dos alunos e suas justificativas. Espera-se que possam observar que no título do cordel há uma espécie de alerta para essa situação. Resalte também o uso de palavras que podem soar opostas, como **escravidão** e **livre**, uma vez que escravidão pode ser entendida como "privação da liberdade", com a intenção de chamar atenção para a causa. A expressão "Deus me livre!" também aponta a intenção de livrar e informar aqueles que podem vir a se tornar um Severino.

Assim, realize a leitura do cordel após o texto introdutório que apresenta o tema. Se for o caso, tire dúvidas dos alunos a respeito da diferença entre a escravidão do Período Colonial no Brasil e a escravidão contemporânea.

As questões da seção **Começo de conversa** já introduzem o conteúdo que será estudado no capítulo: identificação de ideias principais no texto. No restante desse capítulo, os textos analisados pertencem ao campo de atuação midiático-jornalístico, portanto, a abertura se mostra como uma primeira experiência de percepção sobre as ideias que um texto pode apresentar. Mais à frente, o aluno se debruçará sobre a diferença entre a ideia central e as ideias secundárias de um texto.

A respeito do cordel "Escravidão? Deus me livre!", é interessante ressaltar a escolha do nome "Severino" para retratar a personagem que trabalha em condições análogas à escravidão. O mesmo nome foi utilizado pelo poeta João Cabral de Melo Neto em seu poema "Morte e vida severina", que também retrata a história de um retirante. Como a obra de João Cabral bem denuncia, Severino tem o mesmo destino trágico de muitas pessoas que vivem no sertão ("Dize que leva somente/coisas de não: / fome, sede, privação"), caminhando com destino ao litoral em busca de melhores condições de vida. A antítese em seu título, "morte" e "vida", demonstra uma vida que reluta às condições desumanas de quase morrer.

Peça também que os alunos observem a ilustração que acompanha o texto e relatem suas impressões. Pergunte que sentidos a ilustração atribui ao cordel e qual o significado da ausência da face de Severino em contraste com o rosto completo do violeiro. Além disso, as correntes representam a privação da liberdade, ainda que o trabalho escravo contemporâneo, em muitos casos,

Fonte: NICOLA, José de. **Gramática**: livro do professor- 1ª série. 1ª ed. Coleção Integrada. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino.

Seguindo a trilha da interpretação discursiva, faremos nesse tópico o batimento da descrição-interpretação numa perspectiva pecheutiana. A sequência discursiva é um recorte do capítulo 13 do livro didático aqui referenciado, o qual apresenta como título a sequência "*ideias principais*". Os objetivos de aprendizagem desse capítulo são: a) compreender as características principais que definem trabalho análogo à escravidão na contemporaneidade; identificar a ideia central, as ideias principais e as ideias secundárias de um texto; organizar esquematicamente as ideias de um texto. As seções desse recorte tem as seguintes marcas discursivas: na página 1 (p.18 no livro), "este capítulo na BNCC (lado esquerdo da página); ideias principais, objetivos

de aprendizagem, texto introdutório, o poema de cordel “Escravidão? Deus me livre” e orientações didáticas (no centro da folha no canto superior). Na p.2 (p.19 do livro), a continuação do cordel e “começo de conversa”, também na parte central da folha. No canto superior direito, percebemos a marca discursiva “interpretação textual”. Ainda nessa página, no lado direito, em uma marca gráfica de canto superior ao inferior, há orientação ao professor acerca de aspectos metodológicos na mediação da aprendizagem. Por fim, na página 3 (p. 20 do livro), temos “sugestões de site” e “entrelinha”.

O recorte da materialidade linguística (termo que não coincide com materialidade discursiva) dessa sequência discursiva é constituído por três das quinze páginas do capítulo desse livro didático de língua portuguesa. As marcas discursivas objeto da nossa análise nesse recorte são: a) “*este capítulo na BNCC*”; b) “*analisar*”; c) “*cordel*”; d) “*Severino*”; “*Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em ‘que vê seus filho indo embora’ e ‘uns minino e mulher que chora’. Por que isso ocorre?’*”; e) “*entrelinha*”. Além dessas marcas discursivas, interpretaremos aspectos da composição das imagens humanas, como as cores, linhas, enquadramento e formas nessa sequência discursiva.

A nossa interpretação dessas marcas discursivas segue a trilha aberta por Ernst-Pereira (2009). Para essa autora, a falta, o excesso e o estranhamento são conceitos que podem ser mobilizados no processo interpretativo que tem na AD francesa a âncora conceitual.

Esses conceitos aqui tomam uma dimensão, pode-se dizer operacional, de reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos, de caráter formalista ou empírico. Ao contrário, tais conceitos podem e devem abrigar incontáveis modos do dizer e do não-dizer. Assim, numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus* (Ernst-Pereira, 2009, p. 8).

Nesse caminho trilhado a partir dos conceitos de falta, estranhamento e excesso, não consideramos que existe um sentido real nos textos. As sequências discursivas não guardam esse sentido, como se o protegessem dos indivíduos que não conseguem decifrá-lo. Como se as sequências discursivas dissessem, assim como a Esfinge, “decifra-me ou devoro-te”. A Análise de Discurso francesa não faz parte das ciências régias, as quais consideram que existe um real com estabilidade nos sentidos para ser decifrado (Pêcheux, xxxx). A nossa análise tenta

entender como um objeto simbólico (materialidade linguística) produz sentidos por e para sujeitos.

Começamos então a nossa trilha interpretativa dessas sequências discursivas.

A marca discursiva “ESTE CAPÍTULO NA BNCC” pode ser interpretada à luz do que Ernst-Pereira (2009, p. 9) aponta como estranhamento:

o estranhamento – estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado. Aqui se dá o efeito de *préconstruído* através do qual “um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente”, rompendo (ou não) a estrutura linear do enunciado. Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado.

Apresentada em primeiro plano, da esquerda para a direita na mancha gráfica da folha, a marca discursiva “ESTE CAPÍTULO NA BNCC” é o primeiro elemento da leitura da superfície. Funciona como uma introdução ao elemento central. Em uma perspectiva intradiscursiva, o termo “capítulo” substitui “livro” e a preposição “na” situa o capítulo/livro no mesmo lugar da BNCC. Isso produz uma inadequação, característica do estranhamento, do tipo contém está contido, ou seja, de contiguidade. Dizendo de outra forma: a materialidade linguística produz estranhamento porque não é possível um livro/capítulo “estar” na BNCC e sim o oposto. A preposição “na” remete a lugar. “Esse capítulo na BNCC” diz que o livro está na BNCC e isso não é possível. Os efeitos de sentido seriam diferentes se o enunciado fosse “Este capítulo e a BNCC” ou “A BNCC neste capítulo”.

O estranhamento dessa marca discursiva também é resultado da falta da palavra “está” na sequência discursiva “Esse capítulo na BNCC”.

A *falta* pode ocorrer, no nível intradiscursivo, através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo *falha* na estrutura gramatical. Alguns desses processos normalmente são interpretados, aos olhos da gramática tradicional, como formas de dizer vinculadas às intenções estéticas de quem as usa. Aqui elas têm um outro estatuto. Ligam-se às determinações históricas de quem as produz. Enquadram-se nesse caso: a elipse, concebida como uma “falta necessária” pela gramática (cf. Haroche, 1992), as reticências, o zeugma, certas omissões de determinantes, as nominalizações que apagam o agente, as passivas sintéticas ou analíticas também com o apagamento do agente, substituições lexicais cujo termo substituinte é genérico, etc (Ernst-Pereira, 2009, p. 9).

O apagamento da marca discursiva “*está*” funciona no enunciado para esconder, na materialidade linguística, esse estranhamento. Se não fosse apagada essa palavra, o enunciado seria “ESTE CAPÍTULO ESTÁ NA BNCC”.

O estranhamento e a falta operam no plano intradiscursivo e interdiscursivo. A sequência discursiva “*ESTE CAPÍTULO NA BNCC*” irrompe na formação discursiva pedagógica por meio de pré construídos dos discursos do capitalismo e da propaganda. “*ESTE CAPÍTULO NA BNCC*” funciona, para os efeitos de sentido, como um slogan de uma mercadoria que está sendo vendida: o livro. Dizer que o livro “está na BNCC” ajuda a vender a obra como um material de apoio didático que obedece ao que a BNCC obriga por ser lei federal. Como sabemos, o livro didático é feito para ser vendido (para as escolas particulares ou Mec, que o distribuí para as escolas públicas). Assim, a formação discursiva pedagógica é atravessada/invadida por outras formações discursivas a partir da inclusão do capítulo, por meio da preposição “na” e do apagamento da forma verbal “*está*”, na sequência discursiva “Este capítulo na BNCC”.

Outra marca discursiva entre as definidas no nosso recorte do *corpus* que tem os efeitos de sentido atravessados pelo estranhamento é a que remete ao universo da gramática prescritiva: “*Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em ‘que vê seus filho indo embora’ e ‘uns minino e mulher que chora’. Por que isso ocorre?’*”. Essa marca discursiva mantém um certo distanciamento daquilo que é esperado (Ernst-Pereira, xxx) dos objetivos de aprendizagem descritos pelo livro nesse capítulo: compreender as características principais que definem trabalho análogo à escravidão na contemporaneidade; identificar a ideia central, as ideias principais e as ideias secundárias de um texto; organizar esquematicamente as ideias de um texto. O que as regras de concordância têm a ver com esses objetivos?

Esse estranhamento por meio do distanciamento daquilo que é esperado produz sentidos voltados para a memória discursiva estruturalista de interpretação de textos, considerando principalmente a materialidade linguística. Isso porque o olhar do aluno é direcionado para a superfície textual, onde os desvios da gramática normativa são percebidos.

Na sequência discursiva “começo de conversa”, há orientações para o professor conduzir a atividade de interpretação. Acerca da marca discursiva que trata dos desvios de concordância, não existe na superfície textual esse tipo de orientação. Esse apagamento/silenciamento também ajuda na construção do estranhamento como elemento operatório da interpretação.

Além da falta e do estranhamento, Ernst-Pereira (2009, p. 10) apresenta o excesso como um dos elementos para a operacionalização da interpretação discursiva.

excesso – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso. Consiste: 1) no uso de incisivas, considerado na gramática como um *acréscimo contingente* (cf. Haroche, 1992), de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos, na perspectiva aqui adotada, constituem-se em “acréscimo necessário” ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreponem; 2) na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscorso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento. Em suma, trata-se, nos dois casos, de buscar estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição.

Analisaremos no recorte da sequência discursiva um dos aspectos do excesso: a repetição de frases e palavras. Essa repetição operada na superfície do texto, ou seja, na materialidade linguística, apaga as camadas que ficam para além da superfície, as quais contribuem para os efeitos de sentido. Antes, porém, de apresentarmos a análise, vejamos como a repetição opera, em diversas esferas como no cinema, cultura e ciência, na construção dos efeitos de sentidos.

No filme *Abril Despedaçado*, de Walter Salles, há uma cena em que os bois andam sozinhos em círculo no engenho de moer cana. Eles não têm humanos açoitando. Fazem isso como exercício motivado pela repetição. Antes dessa cena, o filme mostra outras nas quais esses animais recebem severas chicotadas para andarem e, com seus movimentos, fazem o engenho funcionar. A repetição é a força motriz desses bois.

A repetição é força motriz na tradição. Do que seriam os rituais religiosos e culturais sem os gestos e as palavras repetidas de geração em geração? A repetição direciona os sentidos do corpo humano. Por isso, o nosso olhar é direcionado para certos ângulos do objeto observado. No filme de Salles, a tradição depende da materialidade linguística e da memória discursiva. Os personagens, com exceção do Menino e do Tonho (irmãos), repetem o que os antepassados disseram e são controlados pelos interdiscursos acerca de honra, vida e morte. A transgressão dos dois irmãos ocorre quando discordam dos rituais estabelecidos entre as duas famílias que brigam por terra e matam por vingança. Em uma fala emblemática, o Menino, um dos personagens, diz: “minha mãe acha que mancha de sangue sai, mas não sai”.

A repetição afeta os sentidos do nosso corpo, porém, estes podem nos enganar em um processo de ilusão. Um exemplo do nosso cotidiano: quando jogamos (repetidas vezes) água nas folhas de uma planta, geralmente, temos uma sensação de que ela “está feliz”. No entanto, essa felicidade é nossa e projetamos isso na planta porque, evidentemente, ela não sabe o que é ser feliz. Somos enganados por nossa visão.

Diversos conceitos científicos utilizam a repetição para análise. É assim, por exemplo, com o *habitus* de Bourdieu; a genealogia do discurso de Foucault; a regularidade, previsibilidade e variáveis das ciências da natureza; da concepção de ciências régias de Pêcheux e fato social de Durkheim.

Na Análise de Discurso, conceitos como saturação e esquecimentos dependem da repetição de termos na materialidade linguística. Os esquecimento 1 e 2, por exemplo, operam com base nessa repetição.

Os sujeitos “esquecem” que já foi dito- e este não é um esquecimento voluntário- para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam **retomando palavras já existentes** como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (Orlandi, 2015, p. 34. Grifo nosso).

A repetição direciona o nosso olhar para o que está exposto na materialidade linguística, no caso do texto verbal, na mancha gráfica, apontando por onde devemos seguir os fios dos efeitos de sentido. É o que acontece, por exemplo, com a palavra “assim” na citação acima.

Passaremos a analisar, agora, a marca discursiva “cordel”, a qual foi repetidas diversas vezes na sequência do livro didático aqui descrito e que faz parte do *corpus* da nossa pesquisa. Veremos como o excesso, operado por meio da repetição dessa palavra, tenta estabilizar discursos que defendem que o sentido do texto está na superfície dele. Para essas formações discursivas, é na materialidade linguística que está o sentido do texto. No entanto, conforme a AD, esses discursos estruturalistas apagam as camadas submersas, onde moram as ideologias, as quais interpelam o indivíduo em sujeito.

Ocorrência 1 do excesso/repetição

“Leia, a seguir, esse cordel para responder às questões adiante”

Essa ocorrência está no final da sequência discursiva “*Ideias principais*”. A forma verbal “*Leia*” no imperativo aponta para a finalidade e o direcionamento da leitura do cordel, ou seja, responder às questões. A leitura é, portanto, da materialidade linguística. Para a interpretação do texto, o olhar do aluno é direcionado para a superfície do cordel. Esse direcionamento do olhar para a materialidade linguística por meio do excesso/repetição apaga

os efeitos de sentido que podem ser ameaçadores, como pode ser observado nas ocorrências 2, 3 e 4 do excesso.

Ocorrência 2 do excesso/repetição

“Quem são os personagens do cordel? O que acontece com elas no texto?”

Ocorrência 3 do excesso/repetição

“Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em ‘que vê seus filho indo embora’ e ‘uns minino e mulher que chora’. Por que isso ocorre?”

Ocorrência 4 do excesso/repetição

“Qual a mensagem do cordel? Que estrofe evidencia essa mensagem? Cite-a”.

Na ocorrência 2 (“*Quem são os personagens do cordel? O que acontece com elas no texto?*”), mais uma vez, o olhar do sujeito leitor é direcionado para a materialidade linguística do cordel. As respostas são encontradas na superfície do texto, ou seja, a personagens do cordel são Severino (Biu) e o cantador (violeiro). A resposta da segunda parte da pergunta também é percebida na materialidade linguística.

Ao direcionar o olhar do sujeito leitor para a materialidade linguística, o excesso do recorte “cordel” apaga o discurso segundo o qual a interpretação está ligada à relação da língua com a história. A repetição indica ao leitor uma trilha que busca o sentido nas palavras. O recorte “Biu”, por exemplo, aparece como elemento estranho ao percurso narrativo, mas foi usado para rimar com Brasil. Estranho porque Biu não tem ligação direta, do ponto de vista morfológico, com Severino. O uso desse recorte só se justifica pela construção da estrutura rimada. O sujeito que faz as perguntas ao leitor apaga esse estranhamento relacionado ao recorte cordel para que o olhar para a estrutura não seja desviado e isso é afetado pela ideologia. A maneira como a pergunta é feita direciona a fala do sujeito leitor.

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não a aprendemos como fazê-lo, ficando ao saber a ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia (Orlandi, 2015, p.32)

Ao perguntar quais são as personagens do cordel e o que elas fazem, o sujeito exige um exercício de interpretação com elementos exclusivamente da descrição, ou seja, as respostas estão vinculadas aos verbos “ser e acontece” (quem são as personagens e o que acontece com

elas). Nos gestos de leitura, a interpretação do texto obedece a um movimento que envolve a estrutura, o acontecimento e a tensão entre a descrição e a interpretação. “Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar” (Pêcheux, 1983, p.30).

Na ocorrência 3 do excesso (“*Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em ‘que vê seus filho indo embora’ e ‘uns minino e mulher que chora’. Por que isso ocorre?’*”), há, como já demonstramos, estranhamento porque esse questionamento está desconectado com a sequência discursiva “ideias principais”. O que tem a ver os desvios da norma padrão com as ideias principais do cordel? Incluir essa pergunta em um capítulo que trata de ideias do texto (o texto no livro é visto como uma entidade que possui ideias) apaga o discurso estruturalista e reforça os preconceitos relacionados ao uso da língua por camadas populares da sociedade. No poema de Drummond que tem um verso com o verbo ter no lugar de haver (*no meio do caminho tinha uma pedra*) não se fala em desvios e sim em licença poética.

Apontar os recortes “*seus filho*” e “*uns minino*” como desvios de concordância e não como elementos da construção poética remete à falta apontada por Ernst-Pereira (2009) como procedimento metodológico da AD. A expressão “norma padrão” é apagada, pois sabemos que é disso que trata essa sequência discursiva. Não explicitar que os desvios são em relação à norma padrão apaga o conceito de erro. O sujeito que questiona fala de erro quanto ao uso da língua no cordel e o vê como sublitteratura, mas isso não aparece no dito, ficando por conta do não dito.

Na ocorrência 4 do excesso (“*Qual a mensagem do cordel? Que estrofe evidencia essa mensagem? Cite-a*”), aparentemente há uma abertura para aceitar a equivocidade da língua ao questionar acerca da mensagem do cordel. Em um primeiro plano, o sujeito leitor pode interpretar a mensagem do cordel (dentre muitas possíveis) conforme o lugar de onde fala. No entanto, a segunda parte do questionamento novamente prende o sujeito leitor ao universo da materialidade linguística ao exigir que seja indicada uma estrofe que evidencie a resposta.

Como demonstrado, essas ocorrências do excesso direcionam o olhar do sujeito leitor para a materialidade linguística. Os discursos estruturalistas e formalistas atravessam os efeitos de sentidos nas questões sobre o cordel aqui analisadas como sequências discursivas.

Por outro lado, se aceitarmos que existe outro real para além do que é mostrado pela materialidade linguística, podemos analisar essas três ocorrências do excesso de outra forma. Vejamos.

Na ocorrência 2 (*Quem são os personagens do cordel? O que acontece com elas no texto?*), os nomes das personagens estão ligadas a formações discursivas, considerando que o

sentido não está nas palavras. Assim, a palavra Severino está ligada à memória discursiva e a interdiscursos, como os que remetem à pobreza, luta de classes, reforma agrária, retirantes nordestinos. Dizer então quem são as personagens (resposta da pergunta), na perspectiva discursiva, é ligar a palavra Severino aos fios que prendem a língua à história.

Essa perspectiva discursiva da interpretação questionaria os interdiscursos da palavra “Biu”, apelido de Severino. As duas palavras têm memórias discursivas diferentes. Não são, portanto, a mesma pessoa (Severino e Biu). Violeiro e cantador também remetem a memórias discursivas diversas. O apagamento do nome do repentista remete a interdiscursos dos marginalizados e silenciados: os sem nome. João ninguém. Na superfície textual, no entanto, o violeiro é apresentado como um sujeito livre e alegre por não trabalhar em condições análogas à escravidão como Severino trabalha. A apresentação imagética das duas personagens ajuda a estabelecer essa diferença: na do cantador, as linhas, cores e formas remetem à alegria e liberdade; na de Severino (sem o contorno da boca bem definido), os elementos apontam para o sofrimento.

Nas ocorrências 3 do excesso (*“Alguns versos do cordel apresentam desvios de concordância, como em ‘que vê seu filho indo embora’ e ‘uns menino e mulher que chora’. Por que isso ocorre?”*), a gramática normativa é apresentada pelo não dito como uma das coisas-a-saber, as quais são para Pêcheux (1983, p.34) “conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente”. No entanto, a resposta a essa pergunta, à luz do batimento da descrição com a interpretação, poderia ser outra, pois o sentido de um enunciado sempre pode derivar para outro. Por exemplo, ao questionamento “Por que isso ocorre?”, poderia ser dito que o termo isso não é desvio e que os termos assim usados fazem parte do projeto de dizer poético.

Por último, a ocorrência 4 (*“Qual a mensagem do cordel? Que estrofe evidencia essa mensagem? Cite-a”*), a resposta poderia ser um questionamento da figura de Deus que aparece no título e desaparece no restante do texto (“Escravidão? Deus me livre”). Na penúltima estrofe, é dito que “procure o Ministério Público do Trabalho/Tenha fé no judiciário”, ou seja, Deus é substituído pela justiça e é nela que o trabalhador deve ter fé para por *“fim à vida servil”*.

3.4. O silêncio não fala, significa: o apagamento do cordel como gênero literário em livros didáticos de língua portuguesa

Neste tópico apresentamos um batimento da descrição-interpretação acerca do conceito de cordel como gênero literário. Na primeira parte, analisamos algumas discursividades do campo literário e acadêmico-científico que validam o cordel como

literatura. Na parte seguinte, descrevemos/interpretamos o funcionamento discursivo de recortes sobre o cordel como gênero literário nos três livros didáticos de língua portuguesa que fizeram parte do corpus desse estudo. Para essa análise desses recortes da representação do corpus, utilizamos os procedimentos metodológicos de análise de discurso citados por Souza (2024), a saber: o conceito-análise e as questões heurísticas.

Não foi objetivo desse estudo investigar aspectos ligados à historiografia e estrutura do cordel. Já existem muitos trabalhos científicos que abordam temas como origem, identidade do cordel, autores, assuntos e gerações de poetas. No entanto, entendemos que foi importante, para essa pesquisa, analisar o funcionamento das discursividades acerca do cordel como gênero literário nos livros didáticos porque: a) isso pode contribuir para o avanço das pesquisas sobre o cordel e análise do discurso; b) essa análise pode auxiliar os professores da Educação Básica no trabalho com poemas de cordel; c) é salutar questionar a abordagem feita por livros didáticos acerca do cordel, pois, geralmente, esse tipo de literatura é apresentado como gênero discursivo, mas sem ênfase das características literárias. Entendemos que apagar o cordel como literatura faz parte do funcionamento das discursividades (portanto uma posição ideológica) acerca desse gênero literário.

A “literatura é o que a escola ensina”, como afirmou Roland Barthes. Por isso a definição do que é literatura é uma aventura científica, com os caminhos tortuosos e íngremes. Nesses estudo, preferimos usar como recorte o olhar de Compaignon (2012, p. 134):

essa violenta lógica binária, terrorista, maniqueísta, tão ao gosto dos literatos — fundo ou forma, descrição ou narração, representação ou significação- que nos leva a alternativas dramáticas e nos joga contra a parede e os moinhos de vento. Ao passo que a literatura é o próprio entrelace, a interface.

O cordel como gênero literário, portanto com essa interface, foi validado por diversas discursividades de sujeitos do campo literário. Vejamos algumas delas.

Barbosa Lima Sobrinho e Rubem Braga viam nesse tipo de literatura uma ligação com formações discursivas da violência e da criminalidade.

Em 1934, Barbosa Lima Sobrinho, num artigo publicado no *Jornal do Brasil*, trouxe outro sentido para a literatura de cordel: a relação entre essa literatura e a criminalidade. No artigo intitulado “sensacionalismo”, Barbosa Lima Sobrinho discorre sobre a relação entre o poder do impresso e a propagação da violência e afirma o seguinte: “(...) a literatura de cordel, vendida à porta dos engraxates, quase pelo preço das folhas diárias. O assunto de que mais se alimenta é a narrativa de crimes, desde Antônio Silvino a Lampião, de Meneghetti a Febrônio. A massa dos tarados, dos predispostos, dos

pervertidos não dispensa o veneno dessas leituras” (*Jornal do Brasil*, 02/05/1934). No artigo publicado na edição de 27 de janeiro de 1935 do periódico carioca *O Jornal*, o escritor Rubem Braga chamou atenção para a incitação ao crime, à violência, contida nesses livros e se refere à relação entre a literatura de cordel e o *cangaço* nos seguintes termos: “(...) a literatura popular, que o consagra, é cretiníssima. Mas é uma literatura que nasce de uma raiz pura que tem sua legítima razão social e que só por isso emociona e vale. Vi um velho engraxate mulato que se banhava de gozo lendo façanhas de Antônio Silvino. Eu percebi aquele gozo obscuro e senti que ele tinha alguma razão. Todos os homens do Brasil são lampeõesinhos recalçados, todos os que vivem mal, comem mal, amam mal” (Iphan, 2018, p. 14).

Nas falas de Barbosa Lima Sobrinho e de Rubem Braga, o cordel é apresentado como fazendo parte do campo da literatura. Marcas discursivas como “*literatura de cordel*” e “*literatura popular*” comprovam isso. Ambos assumem, como sujeitos de linguagem, o lugar de avaliadores que julgam o cordel como representantes das elites intelectuais. Não por acaso essas falas foram veiculadas em jornais de grande circulação na época, veículos de comunicação feito por e para as classes dominantes.

Carlos Drummond de Andrade, Jorge Amado, Ariano Suassuna e João Cabral de Melo Neto também veem o cordel como literatura. Para Drummond (apud Rovedo, 2017, p. 6)

Quem ler com atenção a brincalhona mas corajosa poesia popular brasileira, percebe que, sob o humilde revestimento de versos setessilábico ou do martelo agalopado, nossos cordelistas têm consciência da realidade nacional, fazem a seu modo uma crítica social e política que fere fundo nossa hipocrisia crítica – isto, na maioria dos casos, a poesia chamada culta não sabe ou não pretende fazer.

Drummond teve estreita relação com o cordel a partir do contato com os poetas cordelistas da Feira de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. “Drummond aproveitava o modo especial com que os poetas populares promoviam protestos e denúncias para dar seu aval e incorporá-los nas crônicas” (Rovedo, 2017, p. 6).

Entre todos os autores da literatura dita como convencional, talvez Drummond seja o que teve maior relação com o cordel. Produziu a crônica “Despedida de Cordel” e o poema de cordel “*Estória de João-Joana*”, publicado no livro *Poesia Completa* (Editora Nova Aguilar – Rio de Janeiro, 2002) e musicado por Sérgio Ricardo (Gravadora Selo Rádio Mec, 2000).

Figura 4: capa do CD Estória de João-Joana.



Fonte: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/estoria-de-joao-joana-cordel-musical-de-carlos-drummond-de-andrade-e-sergio-ricardo>.

Na crônica “Despedida de Cordel”, de Drummond, há os interdiscursos atuam no funcionamento das discursividades acerca do cordel.

Despedida de Cordel

- Não vá seguir o exemplo do homem que atirou na chuva
- Eu, hem? Prefiro assistir ao casamento do calango com a lagartixa
- Mas sem levar o cachorro dos mortos
- Cruz Credo!
- Outra coisa. Fuja da mulher que engoliu um par de tamancos com ciúmes do marido.
- Escutei.
- Não monte de jeito nenhum no cavalo do ateu.
- Não monto não senhor.
- Prefira o cavalo voador de Julieta e Custódio.
- Eu peço emprestado a eles.
- Olhe, filho, nunca deixe de ouvir a voz do Padre Cícero.
- Agora e sempre.
- Se topar no caminho com a Princesa da Pedra Fina...
- Quê que eu faço?
- Junto com o gigante Quebra-Ossos que saiu do castelo mal-assombrado...
- Tou com medo
- Levando num saco o pavão misterioso.
- Pra comer?
- Conforme a profecia de Frei Herculano a contar de 53 a 56..
- Mas quê que eu faço, diga!
- Dê meia volta e vá prevenir João Canguçu no Engenho Gameleira.
- E se ele não estiver lá?
- Ande mais dez léguas e avise Jerônimo Rei do Sertão.

- E se ele também não estiver?
- Aí você apela pra Menina que morreu em Caicó e depois de 20 horas enviveceu e falou contra o comunismo e o protestantismo.
- Tou ciente.
- Tome tenência com as moças, filho.
- Todas?
- Principalmente com a moça que dançou com o Diabo cantando “Cintura Fina”.
- Não levo ela ao forró de jeito nenhum.
- E a moça que pisou Santo Antônio no pilão pra casar com um boiadeiro.
- Virgem!
- A que virou porca porque deu na mãe na sexta-feira da Paixão.
- Esconjuro!
- A que virou cobra.
- Virou por quê?
- Eu é que sei? Vai ver que não escudou a voz da mãe no filme Pecado em Pecado.
- E com certeza seguiu os 20 mandamentos da lei de Satanás.
- Isso. Não facilite com Cancão de Fogo, mas pare pra escutar o cego Aderaldo.
- Ah, esse eu aprecio.
- Você se instrui filho, prestando atenção nas peijas de Bernardo Nogueira com Preto Limão, de Severino Borges com Patativa do Norte, de Manuel Tromba Suja com João Gogó de Sebo.
- Tirarei proveito.
- De Alexandre Torto com Manuel Cabaceira, de Chico Buriti com Dedé do Iguatu, de Ri Barbosa com Castro Alves.
- Êta dois!
- João Grilo, José do Telhado, esses caras, nem pra pedir fósforo a eles, entendido?
- E confirmado.
- Agora, uma prosa com Zé Fominha, o homem que engoliu um navio, isso não tem perigo. Distrai.
- Lá isso é.
- Não fique enxerindo pra saber como sargento Machado foi vencido em Cacimba de Dentro por Belmiro Costa.
- Não vou me meter.
- Nem fique excogitando a chegada de Lampião e de Antônio Silvino no inferno. Capaz deles não estarem lá.
- O senhor acha?
- Nada de escutar o sino da torre negra,
- Tapo o ouvido.
- Me esquecia: carece tomar tento com as lábias do Coré Mãozinha. Olhe que Zé Bico Doce é o rei da malandragem.
- Eu sei.
- Não faça negócio com o marido que trocou a mulher por uma burra leiteira, que ele também não é boa bisca.
- É mesmo.
- Tenha na memória que a guerra do Juazeiro em 14 acabou e não volta.
- Louvado seja Deus.
- Amém. Finalmente, rapaz, seja sempre o defensor da honra e nunca o Barba-Azul do sertão.
- Deixe comigo.
- Agora vai, filho. Mas antes de botar o pé na estrada, passe na casa de compadre Horácio de Almeida e na casa do compadre Sebastião Nunes Batista e dê um abraço neles por mim. Que a alma do padrinho Padre Cícero te acompanhe por locas e bibocas do mundaréu, e que a do finado Leandro Gomes de Barros esteja sempre à sua direita (Jornal do Brasil *apud* Rovedo, 2017, p. 14)

Esse recorte discursivo da crônica de Drummond faz trabalhar o funcionamento dos interdiscursos e das formações discursivas. Pertencente ao campo literário, o cordel está na

interface de fundo e forma, exterior e linguagem, como afirma Compaignon (2012). Drummond, além de aceitar o cordel como gênero literário, afirma que Leandro Gomes de Barros, um dos pais da literatura de cordel, deveria receber o título de príncipe dos poetas no lugar de Olavo Bilac. Em uma crônica publicada no Jornal do Brasil em 1976, esse poeta mineiro afirma:

Em 1913, certamente mal informados, 39 escritores, num total de 173, elegeram por maioria Olavo Bilac príncipe dos poetas brasileiros. Atribuo o resultado a má informação porque o título, a ser concedido, só podia caber a Lenadro Gomes de Barros. [...] A poesia parnasiana de Billac, bela e suntuosa, correspondia a uma zona limitada de bem estar social, bebia inspiração europeia e, mesmo quando se debruçava sobre temas brasileiros, só era captada pela elite que comandava o sistema de poder político, econômico e mundano. A de Leandro, pobre de ritmos, isenta de labores musicais, sem apoio livresco, era a que tocava milhares de brasileiros humildes, ainda mais simples que o poeta, e necessitados de ver convertida e sublimada em canto e mesquinharria da vida. Não príncipe de poetas do asfalto, mas foi, no julgamento do povo, rei da poesia do sertão, e do Brasil em estado puro (Rovedo, 2009, p. 7).

Outro representante do campo da literatura que define o cordel como gênero literário é o escritor baiano Jorge Amado.

Nascida do povo e por ele realizada, a literatura de cordel corresponde às necessidades de informação, comentário, crítica da sociedade, do mesmo povo que a concebe e consome. É, ao mesmo tempo, o noticiário dos fatos que ocorrem no mundo, no país, no estado, no município, no bairro e sua interpretação do ponto de vista popular. É, ao mesmo tempo, a crítica por vezes contundente e a visão poética do universo e dos acontecimentos. É puritana, moralista, mas igualmente cínica e amoral, realista e imaginosa (Amado *apud* Medeiros, 2016, p. 26).

Nas marcas discursivas “literatura de cordel” “visão poética”, percebemos o funcionamento das discursividades do campo literário. O sujeito fala de um lugar que demarca as zonas fronteiriças do cordel, como uma literatura moralista e amoral; cínica e puritana.

João Cabral de Melo Neto também reconhece o cordel como gênero literário. No poema “*Descoberta da literatura*”, ele descreve os lugares ocupados como leitor de folhetos que os funcionários do engenho, possivelmente analfabetos, traziam para que ele fizesse a leitura.

Descoberta da Literatura

No dia a dia do engenho,
toda a semana, durante,

cochichavam-me em segredo:
 saiu um novo romance.
 E da feira do domingo
 me traziam conspirantes
 para que os lesse e explicasse
 um romance de barbante.
 Sentados na roda morta
 de um carro de boi, sem jante
 ouviam o folheto guenzo
 a seu leitor semelhante,
 com as peripécias de espanto
 preditas pelos feirantes.
 Embora as coisas contadas
 e todo o mirabolante,
 em nada ou pouco variassem
 nos crimes, no amor, nos lances,
 e soassem como sabidas
 de outros folhetos migrantes,
 a tensão era tão densa,
 subia tão alarmante,
 que o leitor que lia aquilo
 como puro alto-falante,
 e sem querer, imantara
 todos ali, circunstantes,
 receava que confundissem
 o de perto com o distante,
 o ali com o espaço mágico,
 seu franzino com o gigante,
 e que o acabassem tomando
 pelo autor imaginante
 ou tivesse que afrontar
 as brabezas do brigante.
 (E acabaria, não fossem
 contar tudo à Casa-Grande:
 na moita morta do engenho,
 um filho-engenho, perante
 casacos do eito e de tudo,
 se estava dando ao desplante
 de ler letra analfabeta
 de corumba, no caçanje
 próprio dos cegos de feira,
 muitas vezes meliantes.)

Fonte: Melo Neto *apud* <https://vestibulares.estrategia.com/public/questoes/DescobertaLiteratura193e9d725b3/>)

As marcas discursivas “*um romance de barbante*” e “*folhetos migrantes*” apagam a palavra cordel. No entanto, pela descrição das ações dos sujeitos que ocupam o lugar de locutor e interlocutor, percebemos que tais marcas remetem ao cordel, termo que só foi popularizado décadas após a publicação desse poema de João Cabral de Melo Neto.

A obra mais famosa de João Cabral, “Morte e Vida Severina”, tem influências da literatura de cordel. Por morar no Recife, cidade que foi o centro irradiador do cordel na primeira metade do Século XX, possivelmente esse autor tenha sido leitor desse gênero literário, como comprova o poema aqui descrito.

Por último, podemos citar, nesse recorte de autores do campo literário que validam o cordel como gênero literário, o escritor e teatrólogo Ariano Suassuna. Ele reconhece explicitamente a influência da literatura de cordel (ele prefere chamar de romanceiro popular) na sua obra mais conhecida, que a peça “Auto da Compadecida”. Segundo o autor, três folhetos de cordel serviram de base para a escrita dessa obra. Entre estes, o folheto “*As proezas de João Grilo*”, de João Ferreira de Lima, e do qual citamos duas estrofes:

João Grilo foi um cristão
que nasceu antes do dia,
criou-se sem formosura
mas tinha sabedoria,
e morreu depois da hora
pelas artes que fazia.

Na noite que João nasceu,
houve um eclipse na lua,
e detonou um vulcão,
que ainda continua.
Naquela noite correu
um lobisomem na rua.
(LIMA apud Aurélio, 2014)

Para Ariano Suassuna, o cordel transita entre a cultura e a arte (literatura). Em um artigo publicado em 1999 no jornal Folha de São Paulo, ele diz que

em nosso romanceiro popular, existem estrofes que o próprio Mallarmé assinaria. Como esta, por exemplo: “No tempo em que os ventos suis faziam estragos gerais, fiz barrocas nos quintais, semeei cravos azuis. Nasceram, esses tafuis, amarelos como cidro. Prometi a santo Izidro, com muito jeito e amor, levá-los, quando lá for, em uma taça de vidro” (Suassuna, 1999. Grifo do autor).

Além do campo da literatura, encontramos o cordel também como gênero literário em discursividades de estudos científicos da área de linguagem. Como recorte desses estudos, nessa pesquisa citamos como exemplo Márcia Abreu, Aderaldo Luciano, Helder Pinheiro e Ana Cristina Marinho, Paul Teyssier, Maria Alice Amorim, Arnaldo Saraiva, Rosilene Alves de Melo e Ana Maria de Oliveira Galvão.

Para a apresentação desse recorte, elaboramos uma tabela resumitiva desses estudos científicos com as sequências discursivas que apresentam o cordel como gênero literário.

Tabela resumitiva de sequências discursivas de autores que validam o cordel como gênero literário em seus estudos científicos.

Paul Teyssier	<p>No Brasil, chama-se comumente literatura de cordel à literatura popular em verso cujo suporte é constituído pelos folhetos.[...]Muito embora dê um espaço importante aos acontecimentos da atualidade local e internacional, o folheto preserva sua função poética e interpretação pessoal (Teyssier, 2003, p. 39. Grifo nosso).</p>
Aderaldo Luciano	<p>O cordel é literatura brasileira e como tal deve ser estudado [...]</p> <p>As novas gerações do poetas consagram o cordel como o gênero de maior vitalidade na literatura brasileira.</p> <p>Propomos uma nova classificação para o cordel, começando já pela abreviação do nome para <i>cordel</i>, <i>por entendermos que esse termo já pressupõe, pela tradição, o seu produto literário</i>.</p> <p>O fazemos por entender que o cordel traz em si todos os elementos distintivos da literatura.</p> <p>O cordel é forma poética fixa complexa que requer subdivisões classificatórias.</p> <p>O cordel, por nossa classificação, compreende o narrativo, o dramático, o lírico, compreendendo a poética clássica, mas também se estende a todos os gêneros da modernidade e baixa modernidade.</p> <p>A nossa classificação é embrionária, necessita de apreciações aprofundadas com o intuito de introduzir o cordel no todo literário brasileiro e na teoria dos gêneros literários como forma poética mais bem sucedida (Luciano, 2012, p. 84. Grifo nosso).</p>
Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro	<p>No Brasil cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de texto em verso denominados literatura de cordel (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 17. Grifo nosso).</p> <p>Percebemos algumas aproximações entre a literatura popular e a recente literatura infantil brasileira. Há em muitos cordeis traços como o predomínio da fantasia, inventividade ante situações inesperadas/complexas, musicalidade expressiva, caráter fabular, marcas comuns à literatura para crianças. O humor é presença marcante tanto na poesia para crianças quanto no cordel (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 49. Grifo nosso).</p> <p>Sobre o poema “A Triste Partida”, de Patativa do Assaré, os autores afirmam que:</p> <p>Do ponto de vista da linguagem, o poema é rico em sonoridades- não apenas das rimas- destacando-se as aliterações que surpreendem o leitor/ouvinte, como: “ o carro já corre/No topo da</p>

	<p>que antecipações prevê, que elementos retoma ao longo do texto etc (Galvão, 2003. Grifo 1, em negrito, nosso; grifo 2, aspas, da autora).</p> <p>Os poemas parecem reforçar certos valores, ideias e modos de pensamento que já compõem o mundo dos leitores, levando-os a se sentir à vontade com a estrutura narrativa e o teor das histórias (Galvão, 2001, p. 91. Grifo nosso).</p> <p>Dão-se esses nomes, assim, a uma forma de poesia impressa, produzida e consumida, predominantemente, em alguns Estados da região Nordeste (Galvão, 2001, p. 27. Grifo nosso).</p>
Rosilene Alves	<p>Por meio do corpo dos poetas, essas narrativas ganham movimento e voz. Através, da palavra cantada, falada, escrita e do corpo dos folheteiros, as narrativas em verso constroem novas versões sobre a história que se tornam presentes no repertório transmitido (Alves, 2010, p. 174. Grifo nosso).</p>
Maria Alice Amorim	<p>O que se verifica na última década, é que, numa espécie de contraponto à tradição – entretanto apenas aparentemente-, a cibercultura aparece como um modo de envolvimento entre cordelistas, que pelejam no ciberespaço e nele criam estratégias de comunicação e emulação poética. Em realidade, isto demonstra que o poeta está sintonizado com o seu próprio tempo, fazendo interagirem sociabilidade contemporânea e novas tecnologias (Amorim, 2013, p. 121. Grifo nosso).</p>
Arnaldo Saraiva	<p>O meu interesse pelos folhetos veio do meu gosto por literatura, que ao contrário gosto que geralmente estimulam as escolas ou as instituições cultas, ao contrário do comum gosto de acadêmicos ou letrados, nunca desvalorizou os modelos da chamada “literatura oral” (Saraiva, 2013, p. 18. Grifo do autor).</p>

Fonte: próprio autor/pesquisador.

Nessas discursividades do campo literário e do científico, percebemos a aceitação/validação do cordel como gênero literário. Apresentaremos a seguir o batimento da descrição-interpretação das discursividades acerca do cordel como gênero literário no discurso pedagógico por meio da análise de sequências discursivas de dois dos três livros de língua portuguesa constituintes do *corpus* desse estudo. O objetivo dessa análise foi identificar a heterogeneidade discursiva a partir da interdiscursividade entre os discursos literário, científico e pedagógico acerca do cordel como gênero literário. Ao usarmos expressões como “discurso literário” e “discurso científico”, não estamos nos filiando a correntes teóricas que legitimam

a transparência da linguagem e discursos puros. “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das ideológicas” (Pêcheux, 1875, p. 162. Grifo do autor).

Nos livros didáticos de língua portuguesa da Educação Básica, geralmente, nas atividades sobre o cordel esse gênero precisa ser definido para os alunos (destinatários dessas obras), mesmo considerando esse gênero de difícil definição.

A literatura de cordel abarca os mais variados temas, indo das histórias jocosas aos dramas históricos, passando por folhetos circunstanciais ou “de acontecido”, supervalorizados a ponto de o gênero ser chamado de o “o jornal do povo”. Muitos estudiosos esboçaram classificações em tentativas, quase sempre insuficientes, de ficar os principais temas abordados. Essas tentativas de classificação, por vezes, confundem o cordel com a literatura oral. A maioria, num esforço bem intencionado, mas mal dirigido, acabou ratificando o preconceito dos que sempre enxergam no cordel uma expressão literária menor, à margem da literatura “oficial” (Haurélio, 2013, p. 35. Grifo do autor).

Para o batimento descrição-interpretação do cordel como gênero literário nos três livros didáticos de língua portuguesa que fizeram parte do *corpus* desse estudo, mobilizamos os procedimentos metodológicos de conceito-análise e perguntas heurísticas. Souza (2024, p. 29) define o primeiro elemento de análise como

Podemos dizer, de uma forma facilitada, que o conceito-análise é o objeto da análise. Quando nos propomos a fazer uma análise, queremos investigar como um texto constrói determinado sentido sobre determinado tema. O conceito-análise pode surgir de duas formas: pela definição do interesse do analista (conceito-análise a priori) ou pelo surgimento do mesmo durante o próprio processo de análise (conceito análise a posteriori).

Quanto ao uso das perguntas heurísticas na análise discursiva, o autor afirma que

Após a leitura flutuante, o analista volta ao texto para a *leitura analítica*. A leitura analítica é feita utilizando-se de três *perguntas heurísticas, que são perguntas que vão ajudar o analista a evidenciar os sentidos. São elas:*

1. Qual é o conceito-análise presente no texto?
2. Como o texto constrói o conceito-análise?
3. A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?

Considerando que já fizemos a leitura flutuante das sequências discursivas em outros tópicos desse capítulo, apresentamos agora os resultados da leitura analítica do conceito-análise **o cordel como gênero literário** nos livros do *corpus* desse estudo. Usamos, assim, o que

Souza (2024) denominou de *conceito-análise a priori*, pois fizemos o batimento descrição- interpretação respondendo às questões heurísticas: a) Como o texto constrói o conceito-análise; b) A que discurso pertence o conceito-análise construído da forma que o texto constrói?

Além dos livros didáticos de língua portuguesa (descritos no início desse capítulo), apresentamos a seguir a sequência discursiva do terceiro livro que fez parte do corpus dessa pesquisa.

Figura 6: sequências discursivas de livro didático de Língua Portuguesa

3. Leia em voz alta as palavras a seguir, também extraídas da primeira estrofe do cordel.

tempo • antigo

Nem toda sílaba tônica é marcada graficamente pelo acento. Identifique a sílaba tônica dessas palavras e classifique-as como oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.

A sílaba tônica de *tempo* é *tem* e a de *antigo* é *ti*. As duas palavras são paroxítonas.

4. Releia a segunda estrofe do cordel “Pedro Malasartes e a sopa de pedras” e classifique as palavras em destaque com base na posição da sílaba tônica. Faça a atividade oralmente.

Malasartes é bem lembrado
No folclore brasileiro
No tempo em que viveu
Foi moleque por inteiro
Já fez urubu falar
Pra ganhar muito dinheiro.



Paroxítonas: Malasartes, lembrado, folclore, brasileiro, moleque, inteiro, dinheiro; oxítonas: viveu, urubu, ganhar. Professor, escreva as palavras no quadro de giz indicando a separação silábica.

Capa do folheto *Travessuras de Pedro Malasartes e a sopa de pedras*, com xilogravura de Milton Ferro.

Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto *et alii*. Universos: língua portuguesa-6º ano; anos finais ensino fundamental. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Para respondermos à questão “Como o texto constrói o conceito-análise?”, fizemos alguns recortes do batimento descrição- interpretação. O conceito-análise foi o cordel como gênero literário nos livros didáticos de língua portuguesa da Educação Básica. Na sequência discursiva desse livro da figura 3, a marca discursiva “leia em voz alta as palavras a seguir, extraídas da primeira estrofe”, os termos “voz alta” e “estrofe” fazem funcionar o interdiscurso. “Voz alta” remete à visão do cordel como literatura oral. A sequência discursiva “faça a atividade oralmente”, na questão 4, também remete a essa concepção de cordel. Assim, uma das maneiras que o texto constrói o conceito-análise do cordel como gênero literário é vinculando-o à literatura oral, afastando-o da literatura convencional e enquadrando o cordel como folclore.

O discurso pedagógico que classifica o cordel como gênero da literatura oral provoca um deslocamento em relação ao discurso acadêmico que vê nessa classificação um certo tipo de apagamento do cordel como literatura. Isso porque, ao classificar o cordel como literatura oral, essa sequência discursiva inclui o cordel como folclore. No discurso acadêmico, o cordel como gênero de literatura oral, geralmente, não é legitimado.

O cordel não é oral [...] cordel e repente são opostos em todos os sentidos, excetuando-se o fato de alguns cantadores também se encaminharem para a produção de cordéis. Deve-se deixar claro e bem legível a **inexistência de um cordel oral** (Luciano, 2012, p. 28. **Grifo nosso**).

O conceito de cordel como gênero da literatura oral, por fazer emergir a ligação com o folclore, faz funcionar o processo discursivo que apaga a autoria da criação literária.

Hoje não se estuda mais o cordel como parte do folclore – uma vez que a autoria já é uma questão levada em conta -especialmente pelo fato de o autor tornar-se verificável no cordel a partir do final do século XIX, com Leandro Gomes de Barros, que deixa de compor o cordel com personagens do mundo fantástico e do reino do maravilhoso, para falar de seu cotidiano (Lucena, 2008, p. 54).

Percebemos, assim, nesse primeiro movimento de descrição-interpretação do conceito-análise **cordel como gênero literário**, a negação do cordel, pelo discurso pedagógico, como literatura por enquadrá-lo no campo do folclore. Nessa sequência discursiva do livro didático da figura 3, o cordel é apresentado como expressão literária com o uso do recorte discursivo “estrofe de cordel”. O termo estrofe faz parte da formação discursiva arte (literatura/música). No entanto, essa sequência discursiva do livro didático apaga o cordel como gênero literário apresentando na superfície linguística termos que remetem ao folclore.

Outra maneira de apagar o cordel como gênero literário é a finalidade da leitura. A sequência discursiva apresenta a leitura da estrofe em voz alta para identificar/classificar a sílaba tônica. É uma atividade com fins gramaticais. As respostas das perguntas estão na superfície linguística. O objetivo dessa leitura é classificar as palavras em paroxítonas e oxítonas. Essa classificação apaga/nega o cordel como gênero da literatura. Mais uma vez, há o funcionamento do interdiscurso (discurso pedagógico-discurso acadêmico).

Abrir as portas da escola para o conhecimento e a experiência com a literatura de cordel, e a literatura popular como um todo, é uma conquista da maior importância. Porém, há que se pensar de que modo efetivá-la tendo em vista a formação de leitores.

Acreditamos que a literatura de cordel ou de folhetos deve ter um espaço na escola, nos níveis fundamental e médio, levando-se em conta as especificidades desse tipo de produção artística (Marinho; Pinheiro, 2012, p. 11).

Quanto às perguntas heurísticas relacionadas ao conceito-análise o cordel como gênero literário, percebemos que o sujeito pertence à formação discursiva formalista-logicista. Ele faz funcionar o apagamento do sentido e da interpretação por meio da negação do cordel como gênero literário. A leitura direciona o olhar do leitor-destinatário para a superfície linguística. As respostas das perguntas estão todas lá (linguagem transparente). O sentido é apagado porque não há interpretação. Ao classificar as expressões do universo poético do cordel, essa sequência discursiva remete a espaços logicamente estabilizados, os quais possuem homogeneidade lógica. É apagado, assim o equívoco da língua, elemento próprio da interpretação.

Esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos. [...] O sujeito pragmático- isto é, cada um de nós, os simples particulares face às diversas urgências de sua vida – tem por si mesmo um imperiosa necessidade de homogeneidade lógica (Pêcheux, 2006, p. 32-33).

Resumindo então: a negação do cordel como gênero literário, nessa sequência discursiva, faz funcionar no processo discursivo o apagamento do sentido e da interpretação. Com a interdição da interpretação, impede-se que esta intervenha no real do sentido, pois, como afirma Orlandi (2007, p. 84), “gestos de interpretação são um ato simbólico [...] Uma prática discursiva. Linguístico-histórica. Ideológica. Com suas consequências. Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real do sentido”.

A seguir, apresentamos a interpretação do conceito-análise o cordel como gênero literário em outro livro do *corpus* desse estudo. Fizemos uma montagem das sequências discursivas contidas nesse livro. Dividimos essa montagem em quatro recortes: nos dois primeiros (“a” e “b”), o conceito-análise é pertence à formação discursiva da literatura; nos dois últimos, há um deslocamento por meio da deriva e da metaforização para o discurso pedagógico formalista-logicista que apaga o cordel como gênero poético, portanto, como literatura.

Figura 7: montagem de seqüências discursivas sobre o conceito-análise o cordel como gênero literário

a)

TEXTO

"O boi zebu e as formigas" é um cordel de Patativa do Assaré originalmente publicado no livro *Ispinho e fulô*. A narrativa que se observa nesse cordel é a de um boi que vai descansar embaixo de um juazeiro, pisa em um formigueiro e acaba repleto de picadas de formiga. Com o linguajar matuto da roça cearense, Patativa retrata nesse cordel uma história com lição de moral explícita: "E as formiguinha inocente/ mostraram pra toda gente/ esta lição de morá:/ contra a falta de respeito/ cada um tem seu direito/ até nas lei naturá". Pode-se compreender esse cordel como uma metáfora de questões políticas. O eu lírico explicita o uso da linguagem metafórica nos versos finais: "Neste meu poema novo/ o boi zebu qué dizê/ que é os mandão do pudê./ e estas formiga é o povo".

Capítulo

2 VERSOS NO VARAL

O QUE VEM A SEGUIR

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

TEXTO

O boi zebu e as formigas

<p>em riba: em cima.</p> <p>juazeiro: árvore nativa do Brasil.</p>	<p>Um boi zebu certa vez moiadinho de suó, quer sabê o que ele fez?</p>	<p>Já se sabe que a formiga cumpre a sua obrigação. Uma com outra não briga</p>
--	---	---

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- **Antes da leitura:** Antes de iniciar a leitura do cordel, comente que as composições poéticas dessa natureza tratam de temas variados, sendo inspiradas por romances históricos e de aventura, histórias de amor, narrativas fantásticas, entre outras, que podem ser inventadas, parafraseadas ou ter origem no folclore local. Os livretos produzidos pelos cordelistas são vendidos em feiras, nas quais são expostos em um varal de cordas de sisal, daí o nome *cordel*. Hoje em dia, também estão disponíveis em livrarias e em sites especializados. Apresente à turma o autor, Patativa do Assaré, e destaque sua importância para a cultura brasileira.
- **Durante a leitura:** Para incentivar os alunos à leitura do cordel, é importante prever o tempo adequado para isso e, se possível, encontrar um espaço agradável para a atividade. Promova declamações e busque lugares alternativos à sala de aula, como a sala de leitura, a biblioteca ou até mesmo o pátio da escola. Também pode ser bastante proveitoso e lúdico dispor os alunos em uma roda de leitura, dividindo-os em grupos para declamar cada estrofe do cordel, inspirando-os a encontrar diferentes ritmos.

b)

Habilidades

(EF67LP28) A seção propõe a leitura e a compreensão de um cordel por meio de procedimentos de leitura adequados e considerando as características do gênero.

(EF67LP38) A atividade 15 solicita a análise dos efeitos de sentido do emprego de uma figura de linguagem, a personificação.

(EF69LP44) A seção solicita a inferência de valores sociais e culturais no cordel e favorece a percepção de diferentes visões de mundo no texto, considerando o contexto social da produção.

(EF69LP48) No trabalho com o cordel, estimula-se a interpretação dos efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, etc.) e semânticos (figuras de linguagem).

O cordel faz parte da **literatura popular em versos**. É produzido para ser **recitado** e para ser **impresso em folhetos**. Os versos rimados e a estrutura regular contribuem para a **memorização** dos textos. Sua escrita preserva aspectos da **linguagem oral**; por exemplo, certas palavras são grafadas conforme a pronúncia. Nos cordéis há expressões próprias da cultura da Região Nordeste, onde se concentra sua produção.

Não escreva no livro.

210

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao corrigir a atividade 11, explique na lousa a estruturação do poema.
- Ao trabalhar as atividades 12 e 13, chame atenção para a supressão do *r* final, marca do infinitivo, em *demorá, cochilá*. Também destaque a alteração de palavras de acordo com a sonoridade transformada: *mió*, em vez de *melhor*, e *fôia*, em vez de *folha*. Alerta ainda para idiossincrasias lexicais, como a escolha de *em riba*, em vez de *em cima*. Se considerar mais proveitoso, oriente os alunos a resolver as atividades de *A linguagem do texto* por último, para que seja possível se aprofundar mais nelas e permitir a investigação das marcas da oralidade e da fala representativas de algumas regiões do Brasil, com foco no Nordeste, identificando as variações como um aspecto cultural relevante.
- Ao corrigir a atividade 14, se preciso, retome a diferença entre metáfora e comparação, trabalhada no capítulo 1 desta unidade.
- A atividade 15 chama atenção para o emprego da personificação.
- A atividade 16 possibilita uma sistematização das características composicionais presentes nos poemas narrativos.

c)

13. A linguagem do cordel "O boi zebu e as formigas" tem particularidades. No caderno, indique se as afirmações a seguir são falsas (F) ou verdadeiras (V).
- I. Algumas palavras não foram grafadas de acordo com as normas da ortografia da língua portuguesa, como *moiadinho*, *suó*, *demorá*, *fôia*.
 - II. Certas palavras e expressões remetem ao vocabulário próprio de quem vive em determinadas regiões do Brasil, como *aperreio*, *em riba* e *frivioca*.
 - III. Nem sempre a concordância de número entre o substantivo e as palavras ligadas a ele segue as indicações da norma-padrão, como nos trechos "E as formiguinha inocente" e "e estas formiga é o povo".
 - IV. Usa-se um registro de linguagem próximo da modalidade oral da língua.

d)

LÍNGUA EM ESTUDO

SUJEITO INDETERMINADO E ORAÇÃO SEM SUJEITO

SUJEITO INDETERMINADO

1. Em muitos folhetos de cordel há ilustrações produzidas por meio de uma técnica chamada xilogravura. Leia o trecho de cordel a seguir para conhecê-la.

entintar: tingir, passar tinta.

goiva: ferramenta com extremidade cortante que permite esculpir a madeira.

matriz: placa de madeira na qual se esculpe um desenho para fazer cópias, de modo semelhante a um carimbo.

perdurar: durar, permanecer.

talhar: fazer corte, esculpir.

Um cordel sobre xilogravura

Chamam de xilogravura

Esta arte muito pura

Que há milênios já perdura

A gravura na madeira

Arte séria ou brincadeira

Porém nunca falta o amor

Para o xilogravador

ter a arte verdadeira.

O artista que faz xilo

Ele vive tão tranquilo.

Na madeira o seu estilo

Num desenho faz brotar.

Com a goiva vai talhar

O desenho invertido

Mas nem tudo resolvido

A matriz falta entintar.

Cesar Obeid. *Desafios de cordel*. São Paulo: FTD, 2009. p. 19.

- a) Com base na leitura do cordel, explique com suas palavras em que consiste a técnica da xilogravura.
- b) Por que o xilogravador talha um "desenho invertido" na madeira?
- c) Releia os dois primeiros versos do cordel. É possível identificar a quem se refere a ação expressa pela forma verbal *chamam*?

Na oração "Chamam de xilogravura esta arte muito pura", não é possível saber quem executa a ação expressa pela forma verbal *chamar*, ou seja, quem são as pessoas que chamam de xilogravura essa arte. Pela desinência verbal, é possível identificar a terceira pessoa do plural, mas isso não é suficiente para revelar, no contexto, o sujeito, pois não há uma palavra independente do verbo que desempenhe essa função. Classifica-se esse tipo de sujeito como **indeterminado**. Em geral, é usado quando não se sabe quem executou a ação verbal ou quando não se quer revelar quem a executa.

É possível obter esse efeito também construindo a oração com verbo na terceira pessoa do singular, desde que ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição. Observe estes exemplos.

Telefonaram para você ontem à noite.

Precisa-se de motorista para início imediato.

Estão ligando da escola desde o início da tarde.

ANOTE AÍ!

Uma oração tem **sujeito indeterminado** quando não há nela palavras independentes do verbo exercendo essa função, nem se consegue identificar o sujeito no contexto. Em geral, a forma verbal está na terceira pessoa do plural ou, se está na terceira pessoa do singular, tem o verbo ligado à partícula *se* e acompanhado de preposição.

FORA DA ESCOLA

Museu Casa da Xilogravura
Av. Eduardo Moreira da Cruz,
n. 295, Campos do Jordão, SP.

Inaugurado em 1987, esse museu coleciona e preserva xilogravuras. Seu acervo reúne a obra de mais de mil artistas.

Pêcheux (1983) afirma que é uma concepção aristocrática acreditar que o controle das discursividades não-estabilizadas pertence às elites. Ele diz que é

Uma certeza elitista que pretende que as classes dominadas não inventam jamais nada, porque elas estão muito absorvidas pelas lógicas do cotidiano: no limite, os proletários, as massas, o povo...teriam tal necessidade vital de universos logicamente estabilizados que os jogos de ordem simbólica não os preocupariam! Neste ponto preciso, a posição teórico poética do movimento estruturalista é insuportável (Pêcheux, 1983, 52).

Que deslocamentos/derivadas produz o enunciado “o cordel é uma literatura popular em versos”? De que forma a equivocidade do termo “popular” (o que significa ser popular) apaga o cordel como literatura? Com esses questionamentos como fio condutor, fizemos a análise que descrevemos a seguir.

Nesse tópico analisaremos o processo de metaforização e deriva do cordel como gênero poético (literatura) e não literatura em um mesmo livro didático de Língua Portuguesa que fez parte do *corpus* dessa pesquisa. Dividimos as sequências discursivas em quatro movimentos. Nos dois primeiros recortes (“a” e “b”), há o uso, na materialidade linguística, de enunciados que remetem ao cordel como literatura e ao apagamento dele como texto literário ou literatura de menor valor (subliteratura, se é que existe isso). Alguns exemplos:

1-“Pode-se compreender esse cordel como uma metáfora das questões políticas”

2-“O eu lírico explicita o uso da linguagem metafórica nos versos finais”.

3-“Os poemas de cordel são impressos em pequenos folhetos”.

4-“As composições poéticas dessa natureza tratam de temas variados”

Nesses enunciados, marcas discursivas como “eu lírico”, “linguagem metafórica”, “poemas” e “composições poéticas” remetem à formação discursiva literatura. Assim, o cordel é apresentado como gênero poético. No entanto, no recorte “b”, há a definição de literatura de cordel como “literatura popular em versos” (grifo nosso).

Enquanto o termo “literatura em versos” produz uma aparente estabilização do enunciado, o termo “popular” desequilibra essa aparência de universo estabilizado. O que significa ser popular? Muito conhecido? Se assim o fosse, por que o livros *best seller* não são classificados, geralmente, como literatura popular. O cordel, ao ser definido como popular, significa que é uma literatura do povo? Para o povo? Sobre o povo? O que é o povo?

Máxima no campo político, onde se pode jogar com todas as ambiguidades da palavra “povo” (“classes populares”, proletariado ou nação, Volk), essa força é mínima no campo literário ou artístico que tenha conquistado um alto grau de autonomia onde o sucesso “popular” acarreta uma forma de desvalorização,

e mesmo de desqualificação, do produtor (Bourdieu, 2004, p. 181. Grifos do autor).

Se o termo literatura popular em versos apaga o cordel como literatura por causa da equívocidade do termo “popular”, que pode remeter a algo de menor valor artístico, nos recortes “c” e “d” esse apagamento fica mais evidente. Nos recortes “c” e “d”, o cordel é usado para o ensino de conteúdos da gramática normativa. Que diferença faria se fosse outro gênero discursivo no lugar do cordel? Nenhuma. O cordel, assim, é apagado em sua singularidade como texto poético.

3.6. Interpretação discursiva de uma sequência didática sobre o ensino de cordel

Nesse tópico, analisamos o funcionamento discursivo de enunciados de uma sequência didática que versa acerca do ensino de literatura de cordel. O nosso movimento interpretativo envolve alguns gestos de leitura. Um deles consiste em comparar o apagamento da Análise de Discurso Francesa nessa sequência didática com o mesmo tipo de silenciamento apagamento na BNCC-Base Nacional Comum Curricular-, uma vez que essa forma de planejar tem de seguir o que recomenda essa lei.

Outro nosso movimento de gesto de leitura analisa sequências discursivas que direcionam o olhar dos alunos e professores, nessa sequência didática, para o fetiche da estrutura do poema de cordel.

A finalidade, portanto, desse tópico é apresentar como o funcionamento discursivo dessa sequência didática apaga a Análise de Discurso Francesa porque direciona o olhar para a estrutura, impedindo, assim, o processo da interpretação discursiva dos poemas de cordel.

a BNCC é documento que regulamenta as práticas de ensino na Educação Básica em todos os componentes curriculares. De caráter normativo, tem como um dos eixos norteadores o foco no desenvolvimento de habilidades e competências.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC possui algumas centralidades, tais como: o texto, a perspectiva enunciativa discursiva da linguagem, os gêneros discursivos, letramentos e eixos de integração (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica).

Nos eixos de integração, há o processo de apagamento da ADF, quando a BNCC considera a análise do texto numa perspectiva linguística/semiótica. É apagado o termo “discursiva” (linguística/semiótica/discursiva). Isso produz as derivas nas sequências didáticas

de Língua Portuguesa, como mostraremos a seguir. Esse apagamento, por sua vez, faz com que a interpretação discursiva seja impedida, fazendo com que a interpretação seja voltada somente para a materialidade linguística.

O Eixo da análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos, e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (Brasil, 2018).

Duas marcas discursivas, entre outras, produzem o apagamento da ADF na BNCC nessa citação. Uma delas é “avaliação consciente da leitura e produção”. Uma das bases da ADF no processo de interpretação é a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Avaliação consciente remete ao sujeito que sabe o que está lendo e busca o sentido nessa leitura. É o oposto do conceito de esquecimentos. Outra marca discursiva é “leitura das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido”. Para a BNCC, os sentidos existem e estão nas materialidades (linguísticas e semióticas) dos textos. Essa é outra forma de apagar o que defende a ADF. Para essa disciplina interpretativa, os sentidos não existem na língua (nos textos) e sim os efeitos deles e estes são construídos no entremeio da língua com a historicidade.

Como as sequências didáticas de Língua Portuguesa devem obedecer ao que está na BNCC, as atividades desenvolvidas pelos professores direcionam o olhar do aluno para a materialidade do texto, produzindo o fetiche da estrutura e apagando a interpretação discursiva. É o que apresentaremos na análise a seguir de uma sequência didática sobre o ensino de literatura de cordel.

Figura 8: sequência didática sobre o ensino de cordel

Leitura e declamação de cordéis

Duração: 4 aulas Referência do Livro do Estudante: Unidade 2, Capítulo 2

Relevância para a aprendizagem

O objetivo desta sequência didática é fazer com que os alunos conheçam os poemas de cordel, seus elementos constitutivos, assim como a temática retratada. É importante que eles reconheçam as principais características do gênero, avaliem seu valor cultural e pratiquem a declamação de poemas.

Objetivos de aprendizagem

- Conhecer os poemas de cordel dentro de seu contexto de produção e identificar as principais características do gênero.
- Ler e compreender um poema de cordel para poder declamá-lo.

Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidade
Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Desenvolvimento

Aula 1 – Apresentação dos cordéis

Duração: cerca de 45 minutos.
Local: sala de aula ou sala de leitura.
Organização dos alunos: em círculo, acomodados no chão, de modo que todos possam se ver e ouvir.
Recursos e/ou material necessário: cartaz com imagens de capas de cordel confeccionado previamente, resumo de histórias e/ou folhetos de cordel adequados à faixa etária, lousa e giz.
Sugestão de *sites* para consulta:

- Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/>. (Acesso em: 18/7/2018.)
- Casa Rui Barbosa. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/cordel/>. (Acesso em: 18/7/2018.)

Apresente aos alunos a literatura de cordel; em seguida, proponha uma atividade que vai ativar e verificar o conhecimento prévio deles sobre o assunto.

Atividade 1 — O que sabemos sobre cordel? (25 minutos)

Apresente à turma o cartaz que você produziu previamente e/ou os folhetos de cordel. Oriente os alunos a repassar o material aos colegas, para que todos possam observá-los e manuseá-los. Faça um levantamento do conhecimento prévio deles e suas hipóteses sobre cordel, perguntando, por exemplo, a respeito das imagens que viram. Seguem algumas sugestões:

- Vocês já viram folhetos como estes? Onde?
- Vocês imaginam quais tipos de texto são publicados nestes folhetos?
- Em todos estes folhetos, há imagens. Vocês acham que elas dão alguma dica sobre os textos?
- O que vocês observam nas imagens?
- Já ouviram falar em cordel ou cordelista?
- Já leram ou ouviram um poema de cordel? Qual?
- Vocês se lembram de algum cordel para contar à turma?

Espera-se que os alunos respondam o que já sabem sobre o gênero, que revelem se já viram ou não folhetos desse tipo anteriormente e até que esclareçam que se trata de um tipo de poesia popular muito comum no Nordeste. Explique que a literatura de cordel é impressa em folhetos e exposta para venda em uma corda fina, o que explica seu nome. Sobre as imagens, explique que elas são feitas por meio da técnica da xilogravura, um desenho em relevo feito em madeira que também serve de base para fazer estampas em outros suportes.

Caso os alunos tenham familiaridade com o gênero, comente que cordel se trata de uma narrativa poética com estrutura mais ou menos definida e aproveite o momento para destacar outras características desse tipo de poema. Caso algum aluno conheça um poema de cordel, peça que ele o conte para os colegas. Caso não saibam nada a respeito, peça que os alunos levantem hipóteses sobre o tema, por exemplo, por meio da leitura das imagens.

Atividade 2 — O que mais queremos saber sobre cordel? (20 minutos)

Proponha a ampliação dos conhecimentos sobre o assunto. Explique que o cordel é um tipo de poesia popular que trata de diferentes histórias e acontecimentos, podendo também apresentar ensinamentos ou críticas, por exemplo. Os cordelistas costumam se inspirar nos fatos do cotidiano e na cultura popular para contar suas histórias.

Depois, reveja com os alunos as capas ou os folhetos de cordel e retome as hipóteses levantadas por eles. Peça que identifiquem os temas dos cordéis e que validem ou refutem as hipóteses levantadas. Durante a atividade, liste na lousa os temas identificados.

Juntos, analisem a lista pronta e convide os alunos a conversar sobre as escolhas dos cordelistas por esses temas, a importância desses artistas para a cultura popular e suas inspirações. Leve-os a perceber o contexto de produção dos cordéis, que podem abordar assuntos como política, relações sociais, histórias de amor, de cangaço, de brigas, de pejejas, etc.

Aula 2 – Lendo o cordel

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização dos alunos: em duplas com as carteiras posicionadas em semicírculo.

Recursos e/ou material necessário: cópias do texto sugerido abaixo, dicionários. Possibilidade de adaptação: Como se trata de um texto longo, o que pode dificultar em relação às cópias, pode ser distribuída apenas uma cópia por dupla.

Sugestão de textos:

- *História de Juvenal e o Dragão*, de João Martins de Athayde. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000014.pdf>. Acesso em: 18/7/2018.

Para iniciar, anuncie que os alunos vão ler um cordel intitulado *História de Juvenal e o Dragão*. Pergunte se já ouviram falar desse texto ou do cordelista João Martins de Athayde.

Atividade 1 — Conhecendo o tema do cordel (25 minutos)

Apresente o cordelista João Martins de Athayde aos alunos. Conte que ele foi poeta e editor, além de um dos nomes mais representativos da literatura de cordel no Brasil. Distribua uma cópia do texto *História de Juvenal e o Dragão* para cada aluno ou dupla.

Leia o título do cordel para a turma e peça que observem a imagem da capa do folheto. Solicite que levantem hipóteses sobre o enredo da história, identificando, por meio da imagem e do título, o(s) possível(is) tema(s). Faça perguntas como:

- Quais são as personagens que aparecem no título?
- Qual é o ser mitológico que aparece no título?
- Ele faz parte do folclore brasileiro?
- Qual será seu papel na história?
- Qual será a relação entre as personagens indicadas no título?

Em um primeiro momento, proponha uma leitura individual e silenciosa. Nessa situação de leitura, em que o professor não é mediador nem leitor-modelo, o aluno pode verificar seu nível de compreensão e apreciação do texto. A intenção é promover uma postura crítica em relação à leitura, uma vez que, depois de finalizada, será proposta uma troca de ideias entre os pares para a verificação das hipóteses levantadas e o confronto de interpretações e opiniões.

Peça que, durante a leitura, os alunos foquem na compreensão das proposições do cordel, levando em conta a história contada, o tema ou temas do texto, o conflito principal, personagens, etc. Oriente-os a marcar palavras e expressões que desconhecem, sugerindo que, durante a leitura, tentem buscar o significado pelo contexto.

Após a leitura, verifique as dúvidas de vocabulário dos alunos, auxilie-os a buscar o sentido das palavras com a ajuda dos colegas ou apresente o significado dentro do contexto. Recorra ao dicionário, se necessário.

Atividade 2 — Primeiras impressões da leitura (20 minutos)

Abra espaço para que os alunos possam manifestar suas primeiras impressões sobre a leitura do cordel, aprofundando a discussão por meio das perguntas a seguir:

- Que história conta esse cordel? Qual é o tema dele?
- Quem são as personagens? O que aconteceu com elas?
- Qual é o conflito? Como ele se resolve?
- O que achou curioso, interessante, engraçado ou inusitado neste cordel?

Espera-se que os alunos identifiquem tratar-se de uma narrativa poética apresentada como poema de cordel, que conta a história de Juvenal, um camponês que parte de sua casa acompanhado de três carneiros. No caminho, ele encontra um dragão cujo desejo era devorar uma princesa. Juvenal trava uma batalha contra o dragão, e isso conduz o cordel para um final feliz e mágico. O tema da história pode ser compreendido como o triunfo do bem sobre o mal, de modo geral, mas, de forma mais complexa, também trata da relação da cultura popular brasileira com a cultura europeia (representada pela batalha do herói contra o ser mitológico).

Aula 3 – Características do cordel

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização dos alunos: em semicírculo, de modo que todos possam se ver e ouvir.

Recursos e/ou material necessário: projetor ou cópias do texto sugerido abaixo, dicionários, lousa e giz. Sugestão de texto:

- *História de Juvenal e o Dragão*, de João Martins de Athayde. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000014.pdf>. (Acesso em: 18/7/2018.)

Explique aos alunos que, nesta aula, eles vão reler o cordel da aula anterior, só que de outra maneira: farão isso em voz alta, de modo coletivo, compartilhado e participativo, observando alguns aspectos do texto.

Atividade 1 — Leitura do poema de cordel (20 minutos)

Peça aos alunos que iniciem a leitura do texto *História de Juvenal e o Dragão*. Eles devem acompanhar a leitura por meio de suas cópias e/ou pela projeção. Como o cordel tem 32 páginas, pode ser feita a leitura, inicialmente, apenas das cinco primeiras. É importante que os leitores captem o ritmo dos versos e a sonoridade das rimas, além de perceberem sentimentos e emoções que podem ser expressos durante a leitura.

Inicie a leitura coletiva em voz alta e, em seguida, convide e/ou selecione alguns alunos para dar sequência a ela, verificando se estão atentos à composição do cordel, à pontuação, à entonação das falas, etc. Ao final da leitura, retome a informação da primeira aula sobre as características do cordel, com objetivo de ampliar a análise das características do gênero.

Atividade 2 — Análise do poema de cordel (25 minutos)

Peça aos alunos que façam uma análise das características do cordel. Apresente as seguintes questões:

- Quantas páginas tem esse cordel?
- Quantas estrofes tem esse cordel?

- Quantos versos tem cada estrofe?
- Vocês consideram esse cordel curto ou longo? Por quê?

Em seguida, pergunte sobre as rimas:

- Nas estrofes, em que posição aparecem os versos que rimam?
- Qual é o esquema rítmico do cordel?

Espera-se que os alunos respondam que se trata de um cordel de 32 páginas, com 157 estrofes, cada uma com 6 versos. Explique que o poema de cordel geralmente é formado por estrofes que podem ter 4, 6, 7 ou 10 versos. O mais comum é ter 6 versos. Os versos que apresentam regularidade na rima são os 2.º, 4.º e 6.º. Assim, em algumas estrofes, o esquema de rimas é ABCBDB e, em outras, é ABCBCB. Selecione um trecho do cordel e reproduza-o na lousa, com o objetivo de explicitar algumas das informações apresentadas.

Em seguida, peça aos alunos que leiam as estrofes analisadas em voz alta. Você pode solicitar que cada um leia uma estrofe, por exemplo. É importante verificar se eles utilizam o tom de voz adequado para destacar as rimas e o ritmo do texto, por isso leia uma vez antes dos alunos, pedindo que prestem atenção.

Por último, identifique e questione a turma sobre a presença de alguns termos, como “aperreado”, na página 23. Chame a atenção também para o fato de que o cordelista usa elementos da cultura popular e emprega uma linguagem simples e informal.

Aula 4 – Declamação de poemas

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: em sala de aula ou no pátio da escola.

Organização dos alunos: em semicírculo.

Recursos e/ou material necessário: aparelho de som e/ou instrumentos musicais para efeitos sonoros e/ou fundo musical, cópias do texto sugerido.

- *História de Juvenal e o Dragão*, de João Martins de Athayde. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn000014.pdf>. (Acesso em: 18/7/2018.)

Como se trata de uma aula dedicada à declamação, alguns elementos podem ser incorporados, como efeitos sonoros. Para isso, providencie instrumentos musicais (caso alguém na turma toque violão, por exemplo) ou um aparelho de som.

Proponha que os alunos declamem o poema de cordel que já leram e analisaram nas aulas anteriores. Chame a atenção para o fato de que, para realizarem uma boa declamação, o texto deve ser compreendido previamente, assim como todos os elementos observados: pausas, hesitações, pontuação, ritmo, etc. É isso que vai diferenciar a declamação de uma simples leitura.

Atividade 1 — Preparando-se para declamar (15 minutos)

Proponha uma apresentação de declamações do cordel lido. Lembre os alunos de que é necessário ensaiar antes de declamar. Explique que é importante encontrar a entonação mais adequada para cada verso ou trecho do cordel, relacionando expressões corporais ao texto verbal, transmitindo, dessa forma, os sentimentos presentes no texto.

Em seguida, divida as estrofes entre os alunos. Leve em conta tanto o número de alunos quanto o número de estrofes e considere as necessidades de aprendizagem deles.

Antes de começarem, peça que leiam e releiam os versos em voz alta para perceber ritmo, entonação, etc. revezando-se na declamação. Oriente-os a:

- ler dando ênfase às rimas;
- utilizar um tom de voz adequado para que a leitura possa ser ouvida por todos na sala;
- verificar o ritmo da leitura, observando se o ouvinte consegue entender todas as palavras.

Depois, combine com os alunos para declamarem em sala de aula, na sequência das estrofes, de modo que os colegas reconheçam a sequência lógica da história.

Atividade 2 — Declamando poema de cordel: ensaio (30 minutos)

Oriente os alunos durante a atividade de declamação. Lembre-os de que não se lê um texto poético da mesma maneira que se lê outro tipo de texto, e, por isso, eles devem atentar à entonação e à interpretação do que leem.

Antes da apresentação, peça que memorizem o texto e treinem a entonação, pausas, hesitações, expressões faciais, movimentos e gestos, além de observar o ritmo, a sonoridade e o sentido das palavras. Durante o ensaio, verifique se eles percebem os jogos sonoros, o ritmo e as rimas, quais são suas percepções ao ler e escutar as estrofes do poema e em quais partes gostariam de incluir algum efeito sonoro.

Após o ensaio, combine um dia com os alunos para a realização de uma declamação pública, que pode contar com a presença de colegas de outras turmas ou pessoas da comunidade escolar, como gestor e outros colaboradores. É possível, inclusive, organizar um sarau. No dia em questão, lembre-os de que declamar é interpretar e expressar emoções, por isso deve-se fazê-lo com voz alta, em clara e boa dicção, pronunciando as palavras sem esquecer o ritmo e a sonoridade dos versos, atentando para as pausas e a respiração. Os alunos devem também se preocupar com a postura, a expressão facial, movimentos e gestos.

Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

Para aferir, retome as anotações iniciais sobre o cordel e proponha uma conversa final a respeito do tema. Pergunte quem gostou de ler e declamar o poema de cordel. Espera-se, em um primeiro momento, que os alunos sejam capazes de opinar e apresentar seu ponto de vista sobre o gênero, levando em conta a oralidade e a prática de leitura. Em um segundo momento, deseja-se que os alunos percebam o valor cultural do cordel e que, a partir daí, consigam expressar sua interpretação, apreciação e avaliação do texto lido. Incentive-os a falar a respeito da estrutura do cordel, comparando-o com outros textos poéticos já conhecidos por eles. Lembre-se de anotar os comentários.

Em relação à declamação, o aluno deve realizar uma autoavaliação, verificando se seus gestos eram adequados, se suas expressões acompanharam o sentido do texto, se a entonação estava correta adequada, se memorizou o poema ou se recorreu ao texto escrito.

Estimule a turma a realizar novas leituras de cordéis para ampliação de repertório.

Questões para auxiliar na aferição

1. O poema de cordel sempre apresenta rimas. Esse recurso pode variar quanto à disposição, dependendo do poema. Qual é a disposição das rimas no texto lido?
2. O cordel é uma narrativa poética que tem estrutura mais ou menos padronizada, formada, geralmente, por estrofes. A mais comum é a estrofe de 6 versos, mas ela também pode ter 4, 7 ou 10 versos. O poema lido tem quantos versos por estrofe?
 - a) Quatro versos.
 - b) Seis versos.
 - c) Dez versos.
 - d) Sete versos.

Gabarito das questões

1. Os versos do poema lido que apresentam regularidade na rima são os 2.º, 4.º e 6.º. A maioria das estrofes apresenta o esquema de rimas ABCBDB; em outras, o esquema é ABCBCB.
2. A alternativa correta é a **b**. O poema lido tem 32 páginas com 157 estrofes, cada uma com 6 versos.

Fonte:

https://plurallcontent.s3.amazonaws.com/oeds/NV_ORG/PNLD/PNLD20/Portugues_Linguagens/7ano/02_BIMESTRE/08_VERSAO_FINAL/03_PDFS/12_LING_LP_7ANO_2BIM_Sequencia_didatica_2_TRTART.pdf

A nossa análise dessa sequência didática foi dividida em três recortes discursivos. O primeiro compreende as marcas discursiva que vão do título até os objetos de conhecimento. O segundo é constituído pelos enunciados do desenvolvimento (aulas e atividades) e o terceiro é formado pelas questões de aferição da aprendizagem.

No primeiro recorte, nas sequência discursivas “*Relevância para a aprendizagem*”, “*Objetivos de aprendizagem*” e “*objetos de conhecimento (BNCC)*”, o olhar do aluno e do professor é direcionado para a materialidade linguística. O apagamento de elementos da ADF impede a construção da interpretação discursiva. A seguir, exemplos de enunciados que direcionam o olhar para a construção do sentido na estrutura do poema de cordel:

-“ O objetivo desta sequência didática é fazer com que os alunos conheçam os poemas de cordel, seus elementos constitutivos”

-“É importante que eles reconheçam as principais características do gênero”

- “Identificar as principais características do gênero”

Nos objetos de conhecimento e habilidades (BNCC), o enunciado “*ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes*”, a marca discursiva “*ler de forma autônoma*” silencia um dos elementos da base da ADF: a ideologia.

No segundo recorte discursivo, os enunciados que tratam do desenvolvimento das aulas e das atividades, remetem também, predominantemente, à estrutura e materialidade linguística. Exemplos:

-“ Quais são as personagens que aparecem no título?”

-“Qual é o ser mitológico que aparece no título?”

-“ Quem são as personagens? O que aconteceu com elas?”

-“Quantas páginas tem esse cordel?”

-“Quantas estrofes tem esse cordel?”

-“Quantos versos tem cada estrofe?”

-“Vocês consideram esse cordel curto ou longo? Por quê?”

-“Nas estrofes, em que posição aparecem os versos que rimam?”

-“Qual é o esquema rítmico do cordel?”

No terceiro recorte discursivo, é repetido o mesmo movimento que direciona o olhar para a estrutura e apaga os elementos da ADF no processo de interpretação discursiva. Enunciados da sequência discursiva “Questões para auxiliar na aferição”:

-“O poema de cordel sempre apresenta rimas. Esse recurso pode variar quanto à disposição, dependendo do poema. Qual é a disposição das rimas no texto lido?”

-“O cordel é uma narrativa poética que tem estrutura mais ou menos padronizada, formada, geralmente, por estrofes. A mais comum é a estrofe de 6 versos, mas ela também pode ter 4, 7 ou 10 versos. O poema lido tem quantos versos por estrofe?”

Assim, percebemos como o apagamento dos elementos da ADF na BNCC reverberam nessa sequência didática. O silenciamento ou política do silêncio consiste em dizer para não dizer: “o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito- ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros sentidos’. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos” (Orlandi, 2007, p.53).

Nessa sequência didática, percebemos como o silenciamento dos dispositivos analíticos da ADF impede o batimento descrição-interpretação. Um exemplo: como o olhar dos enunciados é direcionado para a estrutura, foi interditada/apagada a compreensão de alguns aspectos do cordel “Juvenal e o Dragão”, usado para o desenvolvimento das aulas e atividades. Um desses aspectos apagados/silenciados foi a posição-sujeito de Sofia. Ela fala a partir do lugar de princesa e mulher controlada pelo rei, o cocheiro e Juvenal. O corpo dela serve como objeto de sacrifício (para aplacar a fome do monstro) e como prêmio dado a Juvenal por ter matado o dragão. Ela é submissa aos homens.

Outro aspecto é a caracterização do rosto da irmã de Juvenal: “aquela menina esbelta/das faces da cor de romã”. A beleza feminina da jovem está atrelada à branquitude. Isso remete à memória discursiva do cânone da literatura infantil eurocêntrica. Isso só é percebido na interpretação com uso dos dispositivos da ADF, a exemplo dos conceitos de formação discursiva, ideologia, interdiscurso e formação imaginária. Somente a análise linguística/semiótica, como aponta a BNCC, não dá conta desse tipo de interpretação porque está controlada pelo fetiche da estrutura.

CAP. IV- “SUSTANTO”: POSSÍVEL MÉTODO PARA A INTERPRETAÇÃO DISCURSIVA DE POEMAS DE CORDEL NA EDUCAÇÃO BÁSICA



Fonte: <https://www.budanoleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=430392>

Sessão dedicada a Abraão Batista, poeta cordelista de Juazeiro do Norte-CE

Neste capítulo, volto a usar a primeira pessoa do singular. Isso tem uma ancoragem nos aspectos metodológicos dessa pesquisa. Falar a partir do lugar assumido pelo “eu” parece ser mais coerente com o que quero dizer nessa parte da tese. Escrevo agora como se estivesse fazendo uma carta aos meus colegas professores da Educação da Básica. Farei, a seguir, algumas sugestões para o trabalho com interpretação discursiva de poemas de cordel. Isso porque, nesse estudo, analiso o fetiche da estrutura no ensino de/com cordel. Acredito que indicar, como embasamento científico, possíveis atividades de “desfeticização” do cordel é uma postura ética e política. A posição-sujeito por mim ocupada, então, nesse capítulo é a de alteridade porque o que indicarei seria o que eu faria se estivesse atuando na Educação Básica. Faço parte desse *locus significanti*, como afirma Orlandi (2020).

Esse uso da primeira pessoa do singular remete às considerações que Orlandi (2020) faz acerca dos conceitos de artefato da pesquisa, metaforização e *locus significante*. Considerando que me relaciono com o meu objetivo de pesquisa (o cordel) como professor, leitor e pesquisador, assumo os aspectos da subjetividade envolvidos nesse estudo.

O artefato é definido por Orlandi (2020, p. 23) como “a construção de um espaço de metaforização de relações sociais, na produção do conhecimento”. Faço parte dessa teia de significados construída com colegas professores da Educação Básica (por isso o uso do “eu”). A metaforização ajuda nas movências/derivadas desses espaços-artefatos de pesquisa. O método de interpretação de poemas de cordel aqui sugerido poderá promover essa deriva nas práticas docentes de professores de Língua Portuguesa na Educação Básica. O objetivo é lavá-los a refletir acerca do fetiche da estrutura contido nos livros didáticos, os quais usam o cordel, principalmente, para o ensino de conteúdos e fazem isso direcionando o olhar do aluno e do professor somente para a materialidade linguística e tenta apagar/silenciar as camadas discursivas do texto/poema.

A construção desse método de interpretação discursiva de poemas de cordel na Educação Básica está ancorada, portanto, em dois motivos (pausa para observação: falar em interpretação discursiva parece redundante, uma vez que, para a AD, interpretar só pode ser discursivamente). O primeiro motivo é apresentar elementos de possíveis procedimentos metodológicos da Análise de Discurso Francesa que orientem os professores da Educação Básica no trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa quando usarem os poemas de cordel em suas atividades. Isso se justifica porque os estudos em ADF que apontam procedimentos metodológicos o fazem, geralmente, para os analistas (pesquisadores), como nos importantes estudos de Eni Orlandi, Aracy Ersnt-Pereira e Sérgio Freire de Souza.

O segundo motivo é a contribuição dessa pesquisa aos estudos em ADF no Brasil, pois o “*Sustanto*” propõe dois tipos de deriva: a) a ADF, como disciplina interpretativa, está sedimentada no Brasil como componente curricular nas universidades voltado para a pesquisa, já o “*Sustanto*” dará enfoque ao ensino na Educação Básica com apoio de elementos da ADF; b) o segundo tipo de deriva está nos sujeitos e níveis de ensino: enquanto a ADF, geralmente, serve para subsídio teórico-prático de atividades de pesquisa na graduação e pós-graduação, o “*Sustanto*” será direcionado para a Educação Básica.

Assim sendo, o “*Sustanto*” (descrevo logo adiante esse método de ensino) discute a possibilidade de o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica ser também um analista de discurso, desde que ele tenha uma formação básica em AD. A perspectiva, então, é aplicar os elementos da AD na Educação Básica. Dessa forma, entendemos que é possível apresentar procedimentos metodológicos de interpretação de poema de cordel, considerando os elementos da AD e fazendo uma ponte entre a pesquisa científica e o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

O que é o “*Sustanto*”? É um método de interpretação discursiva de poemas de cordel que é constituído pelo susto, aprendizagem crítica e encantamento. Embora o susto e o encantamento pareçam sinônimos, não são. Nem tudo que assusta, encanta. E nem tudo que encanta e assusta produz aprendizagem crítica, assim como esta também não produz susto e encantamento.

Encantamento aqui é apresentado no sentido de alumbramento, deslumbramento; susto é o contato com o inesperado, a surpresa; aprendizagem crítica é a capacidade de dizer coisas ao objeto, olhando para além do susto, do encantamento e da estrutura.

Em uma visita ao Museu do Cangaço, em Serra Talhada, Sertão de Pernambuco, o visitante se movimenta por espaços. No primeiro, o susto e encantamento: contato com objetos pessoais que pertenceram a Lampião. Fotos de cabeças cortadas, cartas escritas por cangaceiros, o rifle usado por eles e pelas forças volantes etc; no espaço seguinte, a aprendizagem sistematizada: palestras, vídeos, depoimentos sobre o cangaço; no terceiro e último, mais deslumbramento: a dança do xaxado, feita por jovens moradores da cidade.

No “*Sustanto*”, os movimentos da interpretação de poemas de cordel são parecidos com essa visita ao museu porque envolvem susto, encantamento e aprendizagem crítica. Perceba, caro leitor, que coloquei a aprendizagem crítica neste parágrafo depois do susto e do encantamento, como se esta fosse, necessariamente, consequência daqueles. E nem sempre é. A aprendizagem acontece de forma espiral, como defende a ADF, misturada com o susto e o

encantamento. No entanto, cada um dos três (susto, encantamento e aprendizagem crítica) pode ser delimitado por elementos que os definem.

Com o “*Sustanto*”, as atividades de susto na interpretação de poemas de cordel englobam aquelas que apresentam aos leitores coisas novas, como alguma surpresa no enredo e palavras inovadoras (neologismo, por exemplo); o encantamento pode estar na sonoridade, metrificação, aliteração e ritmo das estrofes. Tanto o susto como o encantamento estão na estrutura. E o que fazer para evitar o fetiche da estrutura (do encantamento e do susto) e produzir aprendizagem crítica? Uma resposta possível: atravessando a materialidade linguística do poema e chegando até as camadas do discurso, desenvolvendo, assim, a interpretação discursiva do cordel.

Ao passar do susto/encantamento para a aprendizagem crítica por meio da interpretação discursiva, o leitor verá o que Bachelard chama de obstáculo epistemológico. Ele classifica as emoções e deslumbramentos diante do objeto como experiência primeira, a qual precisa ser atravessada para a efetiva construção do conhecimento científico. Dizendo de outra forma, o ensino de/com cordel precisa ir além do estético e das classificações do fetiche da estrutura para que a aprendizagem seja, de fato, crítica. O “*Sustanto*” pretende ser, portanto, um método desfeticizante da estrutura em atividades de interpretação de poemas de cordel.

Passo agora a descrever com mais detalhes o “*Sustanto*”, o qual é constituído por quatro partes. A primeira diz respeito à formação básica, em *Análise do Discurso*, do professor de Língua Portuguesa; a segunda descreve possíveis atividades relacionadas ao susto e encantamento da leitura de cordel; a terceira apresenta ações de interpretação discursiva; a quarta e última é formada por uma escuta envolvendo professor e aluno após o susto, o encantamento e a interpretação. Após a descrição dessas partes do “*Sustanto*”, farei uma breve demonstração de aplicação desse método a partir dos gestos de leitura/interpretação de um folheto de cordel de autoria do poeta pernambucano J. Borges.

A primeira parte do “*Sustanto*” diz respeito à formação do professor de Língua Portuguesa em *Análise de Discurso* Francesa. Essa formação é condição *sine qua non* para um eficiente desenvolvimento do “*Sustanto*”, uma vez que sem ela torna-se inviável o processo de desfeticização da estrutura nas atividades de interpretação discursiva dos poemas de cordel.

Como é consenso nos estudos da área de linguagem, a ADF tornou-se componente curricular a partir, principalmente, da contribuição de Eni Orlandi e de outras pesquisadoras, a exemplo de Freda Indursky. Como disciplina interpretativa, a ADF faz parte de diversos cursos de licenciatura e pós-graduação em Letras. Na graduação, geralmente, esse componente curricular é ofertado com carga horária de 60h ou como eletiva (30h). Como pode ser visto na

ementa a seguir, os tópicos que determinam os conteúdos tentam fornecer uma aprendizagem a partir de um panorama da disciplina

Estudo de contexto epistemológico e de dispositivos teórico-analíticos da Análise do Discurso. Análise de discursos institucionais e não institucionais (político, religioso, midiático, jurídico, acadêmico). Relações entre língua/discurso, texto/discurso e poder/produção de subjetividades. Estudo de teorias e análises do discurso de diferentes vertentes. Processos de constituição do sentido do discurso, considerado como um objeto integralmente social, histórico e ideológico. Conceitos operacionais básicos da Análise de Discurso Crítica. Reflexão de Análise de Discurso Crítico como dispositivo teórico-analítico da interpretação de gênero de textos e dos discursos. Práticas de análises de discurso em diferentes contexto de uso da Língua Portuguesa (Universidade de Pernambuco, 2019).

As ementas de componentes curriculares funcionam como uma espécie de “coisas a saber”, à luz do que afirma Pêcheux (1983, p.34): “conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente”. Como pode ser percebido, nessa ementa e em tantas outras, a ADF é apresentada junto a outros tipos de análise de discurso, a exemplo da Análise de Discurso Crítica. Em outras IES, a ADF é comparada também com a ADD (Análise de Discurso Dialógica) e ADE (Análise de Discurso Ecológica).

A ênfase do ensino de ADF na graduação e pós-graduação tem sido na preparação do aluno em formação para a pesquisa. A ADF, como disciplina interpretativa, é ensinada para uso nos trabalhos de investigação de científica na área de ciências da linguagem. Trabalhos como os de Sérgio Freire, Eni Orlandi e de Aracy Pereira contribuem bastante por apresentarem métodos próprios da pesquisa em Análise de Discurso Francesa. Porém, poucos estudos apresentam métodos voltados para o uso do dispositivos de análise do discurso francesa no ensino de língua portuguesa na educação básica. A título de ilustração, o último tópico da ementa aqui mostrada (“Práticas de análises de discurso em diferentes contexto de uso da Língua Portuguesa”) não assume, diretamente, as implicações nesse nível de ensino.

Defendo, com a apresentação do “*Sustanto*”, a importância do uso dos dispositivos da ADF na interpretação de poemas de cordel na Educação Básica. É um método que tem como destinatários os professores de Língua Portuguesa, em uma deriva do uso da ADF na pesquisa no Ensino Superior para o ensino na Educação Básica.

Quanto à utilização da ADF em atividades práticas, os sujeitos participantes de formação na área das ciências da linguagem podem ser divididos em três grupos. Fazem parte do primeiro aqueles que aplicaram na prática de pesquisa os dispositivos teórico-metodológicos da ADF, em projetos de iniciação científica ou em trabalhos de conclusão do curso (na graduação e pós-graduação). Já o segundo grupo é constituído por alunos que

receberam a formação teórica, mas não fizeram uso dela nas práticas de análise. Por último, o terceiro grupo é formada por aqueles que não estudaram, em sua formação acadêmica, a ADF como componente curricular.

O “Sustanto” tem como público destinatário esses dois últimos grupos formados por professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que não usam os dispositivos analíticos da ADF nas atividades de interpretação de texto. Para isso, elenco a seguir os tópicos que poderiam fazer parte da ementa de um curso que teria como objetivo principal a formação básica desses professores em ADF.

Carga horária mínima: 120h

Tópicos a da ementa: Ideologia, Sujeito e Discurso. Texto e Discurso. Formação Discursiva. Formação Imaginária. Paráfrase e Polissemia. Estrutura e Acontecimento. Coisas-a-saber. Esquecimentos 1 e 2. Desfetichização da estrutura do texto. Interpretação e Descrição do Texto. Implicações no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Esses tópicos poderiam ser ensinados de forma espiralada, sem uma preocupação com a linearidade e divisão clássica por unidade temporal (carga horária “x” para cada tópico, por exemplo). O último, porém, deveria receber uma atenção especial, pois seria o eixo norteador do curso.

Esse curso poderia ser ofertado pelas secretarias de educação em parceria com os cursos de Letras, conforme o planejamento anual de formação pedagógica. O formato poderia ser presencial, virtual ou híbrido. Os professores participantes seriam os de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Essa formação possibilitaria a vivência da segunda parte do “*Sustanto*”, que é o susto e o encantamento com aprendizagem na interpretação de poemas de cordel na/pela escola.

A segunda parte do “*Sustanto*” seria a do susto e encantamento na leitura de poemas de cordel. É a parte que valoriza a fruição, a declamação, o riso, a emoção, o novo, a surpresa, o deslumbramento, o encanto no ato de leitura do poema de cordel. Seja ele um folheto educativo, como um intitulado “*Como evitar a Aids*”, de J. Borges, ou os livros classificados como romances, a exemplo da “*História do valente Zé Garcia*”, de Leandro Gomes de Barros. Em todos eles, é possível o professor desenvolver atividades com os alunos que envolvem o susto e o encantamento.

Nessa etapa do susto e encantamento, a aprendizagem não está voltada para a classificação de elementos da estrutura. Nela não entram os estudos sobre rima, estrofes,

versificação, sujeito, predicado, verbos e ritmos. Não é ensinado também o “x” em cordel (conteúdo tal em cordel, a história do Brasil em cordel, fazer cordel como tarefa de Mostra Pedagógica ou atividade da escola). Essa parte do “*Sustanto*” é da magia e do encanto. O conteúdo escolarizado, como muitas vezes é percebido na escola, esvazia o objeto estético do cordel.

O esvaziamento do poema como objeto estético/simbólico produz o apagamento desse gênero poético como literatura. Ele passa a ser um texto comum (se existir texto comum). O cordel, assim esvaziado, é enquadrado no grupo de gêneros discursivos mais usados em atividades pedagógicas, a exemplo as tirinhas, propagandas e textos jornalísticos. Foge ao princípio da razoabilidade classificar a importância da literatura de cordel, patrimônio imaterial do Brasil, como equivalente à das tirinhas.

Apagar o cordel como literatura remete à memória discursiva que classifica esse gênero poético como sublitteratura ou folclore. Esse apagamento é produzido quando o fetiche da estrutura direcional o olhar do professor e do aluno para a materialidade linguística do poema, ignorando as camadas discursivas. Essa segunda parte do “*Sustanto*”, embora faça uso da estrutura do poema, não concebe que o sentido está nela (na estrutura). Embora o susto e encantamento façam parte, em muitos casos, do fetiche, essa parte do “*Sustanto*” tem potencial de desfetichização da estrutura do poema de cordel por não dar ênfase à classificação dos elementos da materialidade linguística.

O melhor exemplo dessa segunda parte do “*Sustanto*” (susto e encantamento) é o que Helder Pinheiro, professor, pesquisador e escritor, descreve como primeira experiência docente com uso da literatura de cordel em sala de aula. Peço licença para apresentar com as palavras dele esse relato.

Distante do Ceará, morando em Uberaba, ainda estudante de Letras, resolvi levar a poesia de cordel para a sala de aula. Encontro um fragmento de *As proezas de João Grilo*, de ano. João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, e levo para uma turma de 8º ano. Estava apreensivo, não imaginava a reação dos alunos.

Entreguei o texto e solicitei que lessem. Em meio à leitura individual, alguns não resistiram e soltaram o riso. A sala foi sendo contaminada. Fiz uma leitura tentando reproduzir o ritmo dos poetas populares. Mas, para a minha surpresa, os alunos queriam cantar. Lembrei-me de algumas melodias conhecidas e ali mesmo, com a ajuda dos alunos, fomos cantando. No recreio, o assunto se espalhou e tive que mandar tirar cópias do texto para as outras turmas. Dias depois, quando chegava à escola, fui chamado por um grupo de 4 ou 5 alunos. Uma aluna trazia um violão. Sentamos num canto da quadra e eles cantaram, de cor, com acompanhamento, o fragmento levado à sala de aula (Pinheiro, 2018, p. 102).

Nesse relato, o susto: do professor, ao perceber que as outras turmas de adolescentes tinham se interessado pelo poema que descreve as peripécias de João Grilo; dos alunos, ao terem contato com a narrativa sobre um herói diferente da maioria dos personagens clássicos desse tipo. O encantamento: do professor, por ter sido tão bem acolhida a sua proposta de estudo; dos estudantes, por terem se divertido com a leitura e releitura do poema. O encantamento e o susto se transformam em artefatos de práticas vivenciadas. Imagino que esses alunos ainda se lembrem com afeto dessa experiência. Já o professor, mais de quatro décadas depois, não somente se lembra como faz dela uma parte de sua reflexão teórico-prática acerca do cordel na escola.

Essa experiência com susto e encantamento pode ser dividida em algumas partes. Primeiro, a leitura (o contato com a materialidade linguística, a estrutura); em seguida, ocorre o riso como efeito dessa leitura; depois, o professor e os alunos interagem. Eles se encontram no texto, lugar de negociação de efeitos dos sentidos; por último, o poema sobre João Grilo é retextualizado com de interdiscursos.

Em nenhum momento, nessa experiência, houve a classificação de elementos da estrutura. O olhar dos alunos e do professor não foi direcionado pela didatização do poema de cordel. Os estudantes tiveram contato com as rimas, os versos e as estrofes não para classificarem e sim para “degustarem” da estética do objeto porque este não foi esvaziado pelo discurso pedagógico. Essa foi uma experiência que está dentro do método “*Sustanto*” (susto, aprendizagem e encantamento).

Pinheiro e Marinho (2012) fazem sugestões metodológicas para o uso do cordel no ensino que, no meu entendimento, podem fazer parte do “*Sustanto*”, a exemplo de: leitura oral dos folhetos, debates, jogo dramático, discussão acerca das xilogravuras, cordel cantado, feiras e exposições de folhetos.

Com o “*Sustanto*”, é preciso, para a construção do processo de desfetichização da estrutura, atravessar o susto e o encantamento em atividades de ensino com a literatura de cordel. Ir além do estético para que essa desfetichização seja produzida e consolidada. Isso porque se o susto e o encantamento se tornarem fi podem ser um obstáculo epistemológico na construção do conhecimento científico crítico. Um desses obstáculos é denominado por Bachelard (1996, p.25) como experiência primeira.

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado. Parece que a compreendemos. [...]Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima

da crítica — crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura.

Essa parte do susto e encantamento na leitura dos poemas de cordel pode ser esse obstáculo epistemológico por causa do poder estético desse gênero poético. O riso, o deslumbramento do jogo das aliterações, das rimas e dos elementos do enredo podem impedir a construção crítica do conhecimento científico. Por isso, o “*Sustanto*” tem a parte que vem depois do susto e encantamento: a interpretação discursiva.

A terceira parte do método “*Sustanto*” é a realização da interpretação discursiva de poema de cordel. Nessa etapa, sugiro usar, com algumas derivações, os dispositivos metodológicos apontados por Aracy Peira, Sergio Freire e Eni Orlandi em atividades de interpretação do poema de cordel no ensino na Educação Básica. Eles indicaram dispositivos de análise de elementos da ADF para atividades de interpretação do texto (no caso de Orlandi, para a compreensão) em trabalhos de pesquisa no ensino superior. O “*Sustanto*”, como defendo aqui, é voltado para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa é a deriva principal do “*Sustanto*”.

Nessa etapa da interpretação discursiva, não seria feita a classificação dos elementos da estrutura do poema de cordel nem ele seria usado para o ensino de conteúdos pedagógicos, a exemplo das regras da gramática normativa. Como a atividade é de interpretação discursiva, seriam utilizados dispositivos de análise da ADF nas atividades de ensino, a exemplo da repetição, estranhamento e da falta (Aracy); o processo de silenciamento a apagamento (Orlandi); questões heurísticas, (Sérgio Freire).

Essa etapa do “*Sustanto*” pode trazer desconforto aos envolvidos (alunos e professores). Isso porque a interpretação discursiva transitará entre as camadas imersas do poema de cordel, no mundo do discurso. Essa atividade de interpretação, por conter um olhar direcionado para a crítica, poderá diminuir (e até desconstruir) o encantamento da fase anterior.

Tal teoria da racionalização discursiva e complexa tem, contra si, as convicções primeiras, a necessidade de certeza imediata, a necessidade de partir do certo e a doce crença na recíproca, que pretende que o conhecimento do qual se partiu era certo. Por isso, é grande nosso mau humor quando vêm contradizer nossos conhecimentos primários, quando querem mexer no tesouro pueril obtido por nosso esforço escolar (Bachelard, 1996, p. 51).

É preciso, portanto, realizar a passagem da fase do susto e encantamento para a da interpretação discursiva. A ADF, como disciplina interpretativa, possui elementos muito

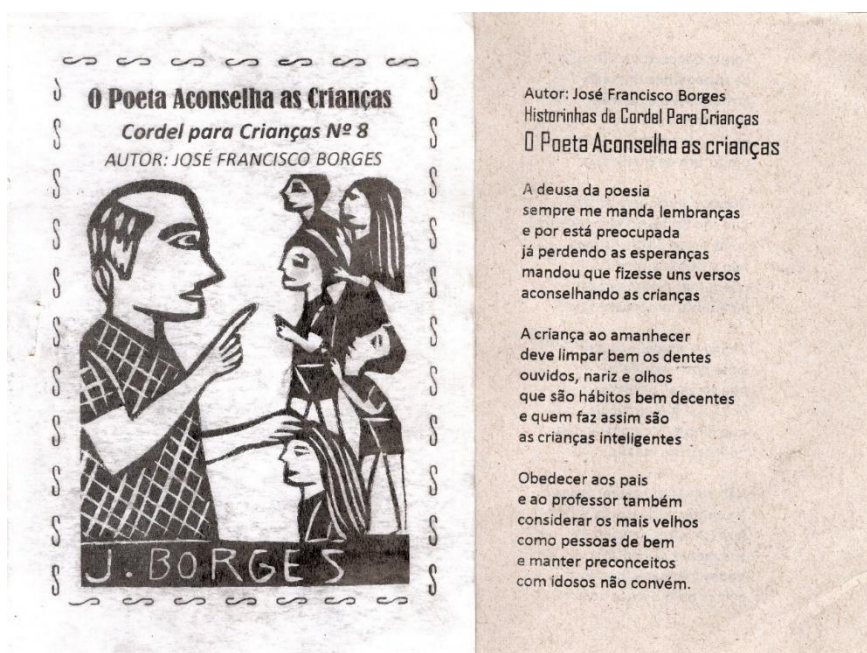
importantes que podem ser usados como dispositivos analíticos nas atividades de compreensão dos poemas de literatura de cordel.

A última etapa do “*Sustanto*” é a escuta. Professor e alunos podem se envolver em um processo para ouvir o outro, por meio de debates, aplicação de questionários, roda de conversas etc. O objetivo é voltar o olhar para as partes do susto, encantamento e interpretação discursiva. É um tipo de triangulação dos dados que tem a finalidade de validar ou não as impressões construídas durante a jornada da leitura dos poemas de cordel. Essa volta do olhar tem um potencial grande para a ressignificação da estrutura e dos elementos discursivos.

Farei agora uma breve demonstração do método “*Sustanto*” a partir da leitura de um folheto de cordel. Descreverei possíveis atividades que podem ser desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio na disciplina Língua Portuguesa. Demonstrarei o que eu faria como professor desse nível de ensino para desenvolver a da segunda parte (susto e encantamento) e interpretação discursiva.

O folheto de cordel utilizado para análise será “*O Poeta Aconselha as Crianças*”, de autoria de J. Borges, poeta Pernambuco de reconhecimento nacional. A escolha por esse autor deve-se ao fato de ser um dos mais utilizados nos livros didáticos de Língua Portuguesa na Educação Básica. J. Borges foi poeta e artista plástico. As xilogravuras dele já foram expostas em diversos países e ele ilustrou livros dos irmãos Grimm, Saramago e de Eduardo Galiano. Faleceu em 2024, em sua cidade natal, Bezerros-PE.

O folheto tem 4 páginas e é composto por quinze estrofes com versos em sextilhas. A capa tem uma xilogravura de autoria do próprio J. Borges.



Tomar banho todo dia
de espontânea vontade
gostar de pai e de mãe
com amor e lealdade
para poder obter
um futuro de qualidade

Nunca brincar com armas
que são brinquedos indecentes
ouvir o que dizem os pais
não sujar os ambientes
não fumar e nem beber
e não usar entorpecentes

Procurar ajudar aos pais
a lhe fazer bem feliz
obedecer as palavras
boas que a mamãe diz
que filho bruto com os pais
no futuro se maldiz

Não sujar nem rasgar livros
ir sempre para escola
fazer deveres de casa
sua mente se controla
poder praticar esportes
comer bem e jogar bola

(2)

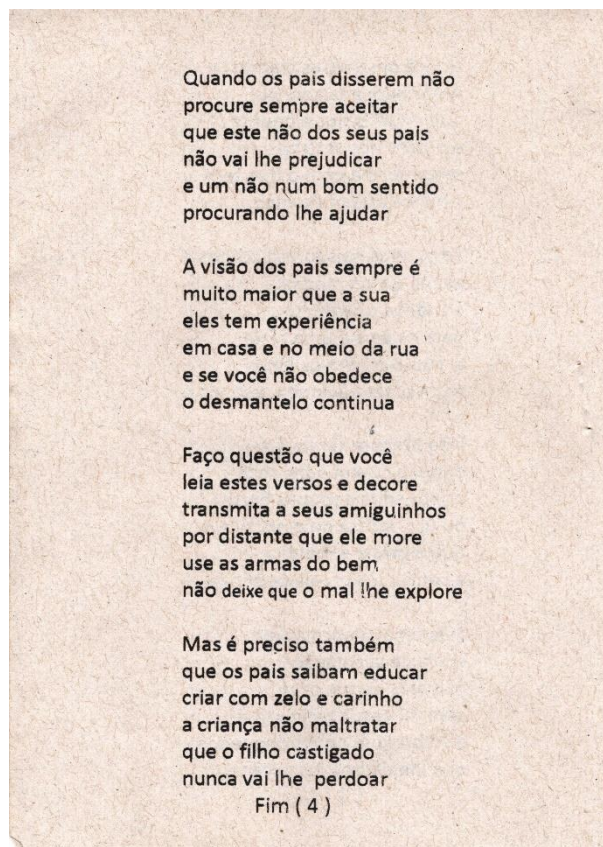
Nunca destruir as plantas
Amar bem aos animais
que muitos nos alimenta
e outros nos satisfaz
se conforme com o que tem
e nunca queira de mais

Se os seus pais forem pobres
aceite a vida modesta
a criança obediente
para os pais é uma festa
e trabalhar para os filhos
é um prazer que nos resta

Não procure ter inveja
daquilo que não lhe toca
brinquedos e roupas boas
ou um pacote de pipoca
que a inveja é maldita
e contra o bem ela se choca

Seja uma criança calma
cheia de satisfação
não saia de sua casa
sem ter autorização
e só brinque com brinquedos
que lhe dê boa instrução

(3)



Atividades que poderiam ser desenvolvidas na parte do susto e encantamento a partir da leitura desse folheto:

1-Expectativa de leitura. O folheto poderia ser digitalizado e projetado por partes para os alunos. Na primeira exibição, seria mostrada a parte não verbal da capa, ou seja, a xilogravura. Poderiam ser feitas perguntas aos alunos o palpite deles sobre o assunto do folheto somente olhando para a gravura do homem com as crianças. Podem ser feito um tipi de joguinho entre equipes. O prêmio pode ser pirulito para quem acertar ou chegar mais próximo nas respostas. Eles gostam muito desse tipo de atividade. Em seguida, na projeção seguinte, seria mostrada a capa completa. Todos saberiam se tratar de um cordel sobre conselhos para crianças.

2-Debate/discussão. Nessa atividade, a leitura de cada estrofe com os conselhos seria feita em voz alta pelo professor e/ou alunos alternadamente. A projeção seria por estrofe. Após a leitura de cada estrofe, seria aberta uma roda de conversas acerca dos conselhos dados pelo poeta.

3-As crianças aconselham o poeta. O professor pediria para as crianças fazerem uma lista de conselhos aos adultos. Essa atividade poderia ser em grupo para propiciar a troca de sugestões.

Atividades que poderiam ser desenvolvidas na interpretação discursiva:

1-Dito e Não Dito. O professor poderia pedir que as crianças identifiquem na capa o que não é mostrado por meio do que é mostrado/dito. Exemplo: quem aconselha é um homem

aparentando ser um senhor. Isso é dito. Não é mostrado uma mulher aconselhando as crianças. Como isso pode ser interpretado? Há duas meninas recebendo conselhos e três meninos? A primeira criança, de cima para baixo, é menino ou menina? As crianças parecem ser adolescentes. O que isso pode indicar? O que está sendo silenciado/apagado nessa xilogravura?

Essa atividade trabalharia os conceitos de silenciamento elaborados por Orlandi (2015, p. 81) sem, evidentemente, a criança/adolescente ter de saber desse conceito teórico.

Distinguimos o silêncio fundador (que, como dissemos, faz com que o dizer signifique) e o silenciamento ou política do silêncio que, por sua vez, se divide em: silêncio constitutivo, pois uma palavra apaga outras palavras (para dizer é preciso não-dizer: se digo “sem medo” não digo “com coragem”) e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura.

2-Digo e repito. Nessa atividade, os alunos identificarão repetições (de palavras, expressões, ideias etc). Será mostrado outro olhar acerca da repetição, diferente daquele apresentado pela gramática normativa, a qual a descreve como erro/desvio da norma padrão. A repetição, na interpretação discursiva, remete a um efeito de sentido construído pelos interlocutores. É uma tentativa de reforçar, legitimar o que já foi dito em outros lugares, em outros tempos por outros sujeitos com a ativação da memória discursiva/interdiscursividade. Por exemplo, há uma repetição da palavra “pais” em diversas estrofes. Isso pode remeter ao que já foi dito acerca do papel da família na educação dos filhos. Está sendo dito, por meio do não-dito, entre outras afirmações, que a família é a base de tudo. E isso é dito com o uso da repetição. Repito: nessa atividade o aluno não precisa (nem deve) saber o conceito de memória discursiva. O professor, sim.

3-Perguntar não ofende. Ou ofende? Nessa atividade, os alunos seriam orientados a fazerem perguntas a partir do que é dito na materialidade linguística. Por exemplo: o que significam os versos da 9ª estrofe (p.3) que dizem:

Se os seus pais forem pobres
Aceite a vida modesta
A criança obediente
Para os pais é uma festa
E trabalhar para os filhos
É um prazer que nos resta

Essa atividade trabalha os aspectos ideológicos do texto na perspectiva do materialismo histórico sem que o aluno saiba desse conceito, evidentemente. Quando o poeta

aconselha a criança pobre a aceitar a condição de pobreza, ele está falando da posição-sujeito que defende os valores do capitalismo e da burguesia, à luz dos estudos de Marx. Talvez, a partir das perguntas feitas pelos alunos ao texto, aconteça essa discussão acerca da aceitação da pobreza como destino. Saber o que as crianças acham disso pode ser muito produtivo. Essa atividade mobiliza o conceito de formação discursiva, sujeito e ideologia.

Nessa atividades, seriam aplicados os conceitos de questões heurísticas, elaborados por Sérgio Freire. Para ele, esses questionamentos ajudam no processo de interpretação discursiva do texto. Embora elaborado para a pesquisa no ensino superior, creio que é possível adaptá-lo para uso na Educação Básica em atividades com os poemas de cordel.

4-Lugar do dito. Nessa atividade, os alunos analisarão o que é dito a partir da posição/do lugar de quem diz. Por exemplo: a fala do autor. Ele ocupa o lugar de um poeta, um senhor, e de alguém que sabe muito sobre a vida. Já as crianças estão no lugar de aprendizes. Na xilogravura, o dedo do sujeito poeta está apontando para as crianças. Ele fala do lugar do saber e da autoridade. Essa atividade mobiliza o conceito de formação imaginária. “Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica” (Orlandi, 2015, p. 38).

Outras atividades poderiam ser desenvolvidas no método “*Sustanto*”. O objetivo principal delas seria a desfeticização da estrutura do poema de cordel. Serviriam para mostrar ao aluno que o sentido não está na estrutura das estrofes e dos versos (nem em outro lugar, pois ele, para a ADF, não existe. Somente os efeitos dele existem).

Como limitações do “*Sustanto*” como método de interpretação discursiva de poemas de cordel, cito algumas. A primeira é a dificuldade de ofertar a formação em ADF para professores de Língua Portuguesa da Educação. Como não pode ser algo superficial, a exemplo de uma palestra ou minicurso, reconheço o desafio que é realizar um curso com carga horária mínima 120h durante o ano letivo. A segunda limitação é o conhecimento sobre o cordel que muitos professores têm. Geralmente, é superficial e está voltado para a materialidade linguística/estrutura (tipos de estrofes, rimas, versos etc). Seria necessário também um tipo de formação voltado para o cordel em uma perspectiva discursiva. Por último, vejo como limitação da efetivação do “*Sustanto*” o poder que a indústria do livro didático exerce sobre a escola e, por consequência, e professores. A abordagem sobre o ensino de/com cordel nesses livros, geralmente, é voltada para o fetiche da estrutura e o método aqui apresentado prega o oposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



*Dedico essa parte da tese a Josenir Lacerda, poeta
cordelista da cidade do Crato-CE*

Na introdução dessa tese, apresentamos, inspirados no personagem Severino, de *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, as dificuldades em apresentar os caminhos dessa pesquisa. De igual modo, sentimos agora esse desafio na escrita dessa conclusão.

A conclusão ou considerações finais são marcas discursivas que remetem a conceitos de ciência diferentes e produzem uma certa contradição. São termos linguísticos que demonstram que a língua nem sempre possui expressões para certas situações ou fenômenos. Por exemplo, a expressão “pôr do sol” é usada porque não há outra melhor para descrever quando esse astro desaparece. No entanto, o termo “pôr do sol” traz ideia equivocada de movimento. Não é ele que se movimenta e sim a terra. Algo parecido acontece quando temos de fazer a conclusão de um trabalho científico.

Conforme o conceito de ciência, pode-se conceber que o melhor termo é conclusão. Para Bachelard, a verdade científica depende de ruptura e não de continuidade. Nessa perspectiva, é razoável aceitar que o trabalho de investigação tem um fim e um limite. São caminhos únicos trilhados que se encerram. É algo singular. No entanto, toda pesquisa científica está aberta e deve, portanto, deixar as estradas com cancelas abertas para os próximos estudos. É desse lugar afetado pela equivocidade e incompletudes da língua que é a conclusão que passamos a descrever essa última seção.

Essa nossa pesquisa apresentou como problemática os gestos de leitura dos poemas de cordel em livros didáticos de Língua Portuguesa, na BNCC e em uma sequência didática. Esse nosso estudo analisou as discursividades sobre o ensino do/com cordel e descreveu a visão fetichizada estruturalista nas atividades de interpretação de poemas de cordel. Já o objetivo geral desse nosso estudo foi investigar o processo de construção de sentidos no funcionamento das discursividades do/sobre o cordel.

Como Fundamentação Teórica, buscamos apoio nas visões sistêmica, pragmática e discursiva da língua; nos conceitos de fetiche linguístico e nas discursividades sobre o cordel. Na Trilha Metodológica, usamos o método descritivo-interpretativo da AD.

Na discussão dos resultados, essa pesquisa demonstrou que a análise linguística não dá conta do complexo processo de interpretação. Por exemplo, o termo “como” no verso inicial do poema “A triste partida” (“*setembro passou, com outubro e novembro*”) receberia, em uma análise linguística a seguinte interpretação: palavra com valor de preposição importante para a construção do sentido no verso. Na interpretação discursiva: o termo “com” tem ideia de companhia e modo. Assim, produz o efeito de sentido que remete a movimento, ou seja, é a parte central do enunciado porque contradiz o conhecimento clássico sobre a passagem do tempo. Quebra a linearidade, pois faz com que setembro, outubro e novembro passem juntos,

isto é, de forma simultânea. A palavra “com” irrompe no enunciado e desestabiliza, à luz do conceito de estrutura e acontecimento apontado por Pêcheux (1983). Uma possível compreensão dessa passagem simultânea desses meses, nesse poema, está na memória discursiva. Esse trimestre é dos “bros” (meses terminados em bro, setembro, outubro e novembro) é o tempo das primeiras chuvas no sertão. Em alguns lugares, chama-se de chuva de caju e em outros, de chuvas de umbu.

O fetiche da estrutura do cordel produz reificação. Apaga os efeitos de sentido e a historicidade. Esse nosso estudo analisou o funcionamento das discursividades acerca do cordel em livros didáticos de Língua Portuguesa, na BNCC-Base Nacional Comum Curricular- e em uma sequência didática. Ficou demonstrado que quando o olhar é direcionado somente para a materialidade linguística, a interpretação discursiva é interdita e silenciada. Assim, não são alcançadas as camadas do discurso.

A didatização (pela BNCC, seq. Didática, livros didáticos etc) esvazia o cordel como objeto estético e, conseqüentemente, como arte/literatura. Esses materiais pedagógicos fazem funcionar as discursividades somente a partir da estrutura para o ensino de conteúdos de Língua Portuguesa. A utilização do cordel como pretexto para o ensino desses conteúdos atende aos princípios ideológicos, pois desqualifica-o como arte.

Para que a interpretação discursiva faça parte das atividades cotidianas na Educação Básica, a ADF pode descer (e continuará sendo ADF) do pedestal do ensino superior e da pesquisa para tomar café, no intervalo do recreio, com os professores de Língua Portuguesa. Por isso, apresento, nesse estudo, o “*Sustanto*”, um possível método para a interpretação discursiva de poemas de cordel.

O “*Sustanto*” tem quatro etapas. A primeira é a formação em Análise do Discurso; a segunda são as atividades relacionadas ao susto e encantamento da leitura de cordel; a terceira são as ações de interpretação discursiva; a quarta e última é uma escuta envolvendo professor e aluno após o susto, o encantamento e a interpretação.

Como limitações dessa pesquisa, não conseguimos avançar na descrição-interpretação do cordel como meio de vida. Essa foi uma das novidades apresentadas pelo Iphan, em 2018, na conceituação desse tipo de literatura. As outras formas de conceituar o cordel são: gênero literário, forma de expressão e veículo de comunicação. De certa forma, repetimos o apagamento/silenciamento que, geralmente, os livros didáticos produzem, pois são poucos que apresentam os dados biográficos dos cordelistas autores dos poemas, os quais, a exemplo de J. Borges e Leandro Gomes de Barros, tiveram o cordel como ofício e meio de vida.

Outra limitação de nosso estudo foi uma descrição-interpretação mais consistente das xilogravura. Embora hoje essa arte tenha uma certa autonomia em relação ao cordel, ele sempre esteve atrelado a ela. Era intuito dessa pesquisa analisar obras de J. Borges, um dos maiores xilogravuristas do Brasil, a partir de dispositivos analíticos de autores da Análise de Discurso Brasileira, os quais contribuíram bastante para os gestos de interpretação da linguagem não verbal.

Como aberturas para outros trabalhos de investigação, esse nosso estudo sugere mais pesquisas: a) acerca do ensino de cordel e a interpretação discursiva na Educação Básica, colocando o professor de Língua Portuguesa na posição sujeito de analista do discurso; b) sobre o conceito de fetiche da estrutura na interpretação discursiva; c) acerca do fetiche na ADF: fetiche da ideologia, por exemplo (reificação do indivíduo quando é interpelado pela ideologia e o transforma em sujeito da linguagem). A relação dos esquecimentos e da memória discursiva com o fetiche.

Enfim, esperamos que esse nosso estudo seja útil para pesquisadores da ADF, do cordel e dos estudos da área da linguagem no geral. Porém, foi pensando nos colegas professores de Língua Portuguesa da Educação Básica que ele foi feito.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1999.
- ABRIL DESPEDAÇADO. Direção: Walter Salles. Brasil-França-Suíça: Imagem Filmes, 2001.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Nordestino**: invenção do “falo”-uma história do gênero masculino. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.
- AMADO, Jorge. In MEDEIROS, Irani (org.). No reino da poesia sertaneja: Leandro Gomes de Barros. 3. ed. João Pessoa: Patmos, 2016.
- AMORIM, Maria Alice. **Peleja em rede**: vamos ver quem pode mais. Recife: Zanzar, 2020.
- ARIANO, Suassuna. **Desaforo**. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz02039907.htm>.
- ASSARÉ, Patativa do. **A triste partida**. Disponível em <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/patativa-do-assare-a-triste-partida-2/>. Acesso em 12 jun. 2023.
- ASSARÉ, Patativa do. **Brosogó, militão e o diabo**. Disponível em <https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2014/12/02/poeta-antonio-goncalves-da-silva-producao-literaria/>. Acesso em 12 jun. 2023.
- AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de. **Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva**. In: Revista ProLíngua. Volume 10 - Número 1 - jan/fev de 2015. p. 209. <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/27599/14838>. Acesso em 17 jan. 2022.
- BACHELARD, Gaston. A Formação do Espírito Científico: Contribuição para uma Psicanálise do Conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECK, Maurício; MARCEL DA S. ESTEVES, Phellipe. **O sujeito e seus modos – identificação, contraidentificação, desidentificação e superidentificação**. *Vista Leitura, [S. l.]*, v. 2, n. 50, p. 135–162, 2014. DOI: 10.28998/2317-9945.201250.135-162. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/1152>. Acesso em: 16 nov. 2024.
- BEZERRA, Benedito Gomes. O gênero como ele é (e como não é). São Paulo: Parábola, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. IPHAN-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Literatura de cordel**: dossiê de registro. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descriptivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descriptivo(1).pdf). Acesso em 13 jun. 2023.

CARDOSO, Maurício José d'Escragnolle. **Sobre a teoria do valor em Saussure, Marx e Lacan.** Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/49253-Texto%20do%20artigo-60465-1-10-20130107%20(1).pdf. Acesso em 14 jul. 2023.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum.* Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHESI, Greta. *Para viver juntos: português, 7º Ano: anos finais.* 2ª ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

NICOLA, José de. **Gramática:** livro do professor- 1ª série. 1ª ed. Coleção Integrada. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino

ERNST-PEREIRA, Aracy. **A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo.** Disponível em <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em 21 out. 2024.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GAUDÊNCIO, Mário; ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. **Representação semântico-discursiva de cibercordéis.** In <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/62701>. <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em 17 de maio de 2022.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. **Da cantoria ao folheto: o nascimento da literatura de cordel nordestina.** In <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em 17 maio de 2022.

GULLAR, Ferreira. **Romances de Cordel.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens- uma breve história da humanidade.** Tradução Janaina Marcoantonio. 42. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019.

HAURÉLIO, Marco. *Literatura de Cordel: do sertão à sala de aula.* São Paulo: Paulus, 2014.

INDURSKY, Freda. **Estudos da linguagem: língua e ensino.** Disponível <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174086/000762427.pdf?sequence=1>. Acesso em 13 jul 2023.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

LUCENA, Bruna Paiva de. **Cante lá que eu canto cá: poéticas populares dentro e fora da moldura.** In *Estud. Lit. Bras. Contemp.* (35) • Jan-Jun 2010. **Dossiê: poéticas da oralidade.** <https://doi.org/10.1590/2316-4018355>. <https://www.scielo.br/j/elbc/a/5jwwJ4wnk95RWRmPxGzLfDg/?lang=pt> Acesso em 16 de maio de 2022.

LUCIANO, Aderaldo. **Apontamentos para uma história crítica do cordel brasileiro**. São Paulo: Edições Adaga; Luzeiro, 2012.

MAIA, Virgílio. **Recordel**: textos de Jorge Luis Borges (*et al*) cordelizados por Virgílio Maia. Cotia-SP: Ateliê Editorial; Fortaleza: Edições Poetaria, 2004.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Genivaldo do. **Literatura de cordel no espaço escolar em Petrolina-PE**: uma relação marcada por conflitos. Dissertação de Mestrado. Universidade do Quebec a Chicoutimi. Canadá. 2003.

Melo Neto, João Cabral de. **Morte e vida Severina**: auto de Natal pernambucano. 1ª ed. — Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

NICOLA, José de. **Gramática**: livro do professor- 1ª série. 1ª ed. Coleção Integrada. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino

MELO, Rosilene Alves. **Arcanos do verso: trajetórias da literatura de cordel**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

ORLANDI, Eni. In Dias, Cristiane Pereira Costa; Costa, Greciely Cristina da; Barbai, Marcos Aurelio (organizadores). **Artefatos de Leitura**: Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. In: DIAS, C.P.C; COSTA, G.C; BARBAI, M.A (org.). **Artefatos de Leitura**. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, 2020

RAMOS, Graciliano Vidas Secas. São Paulo: Record, 1998.

ROVEDO, Salomão. 100 anos de Leandro Gomes de Barros (2009). Disponível em <https://archive.org/details/100AnosSemLeandroGomesDeBarros>

ROVEDO, Salomão. **Literatura de cordel: o poeta e sua essência** (2017) Disponível em https://issuu.com/salomaorovedo/docs/salom__o_ovedo_-_literatura_de_cor/245.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. In: DIAS, C.P.C; COSTA, G.C; BARBAI, M.A (org.). **Artefatos de Leitura**. Campinas, SP: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, 2020.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 4.ed. Campinas- SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Camila Sequetto *et ali*. **Universos: língua portuguesa-6º ano; anos finais ensino fundamental**. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

POSSENTI, S. **Discurso e literatura**. In:II CLISERTÃO: Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão. Caderno de resumos, artigos e programação. NASCIMENTO, G; MELO, W.(orgs.). Petrolina-PE: Franciscana, 2015.

SARAIVA, Arnaldo; AMORIM, Maria Alice. **Teia de cordéis**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2013

SANTOS, Simão Pedro dos. **Cordelistas e cangaceiros: trilhas épicas**. Recife: Edupe, 2018.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso: procedimentos metodológicos**. Manaus: EDUA, 2024.

TEYSSIER, Paul. **Dicionário de literatura brasileira**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRASK, R.L.; MAYBLIN, B. **Entendendo a linguística: um guia prático**. Tradução de Ana Carolina Gasonato. São Paulo: Leya, 2013.

ZACHARIAS, J.B. **A teoria do fetichismo em Karl Marx e a educação**. Florianópolis, SC: Editora em Debate/UFSC, 2021.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico dos cursos (PPC- unificado/ Petrolina – Mata Norte)**. Petrolina, 2019.

Sites consultados

<http://portugues-na-sala-de-aula.blogspot.com/2008/06/triste-partida-trabalho-com-texto-oral.html>

https://plurallcontent.s3.amazonaws.com/oeds/NV_ORG/PNLD/PNLD20/Portugues_Linguagens/7ano/02_BIMESTRE/08_VERSAO_FINAL/03_PDFS/12_LING_LP_7ANO_2BIM_Sequencia_didatica_2_TRTART.pdf

<https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/estoria-de-joao-joana-cordel-musical-de-carlos-drummond-de-andrade-e-sergio-ricardo>.

https://vestibulares.estrategia.com/public/questoes/Descoberta_Literatura193e9d725b3/

<https://www.budanoleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=430392>

Folhetos de cordel consultados

“ O verdadeiro aviso de Frei Damião”, de J. Borges

“O poeta aconselha as crianças”, de J. Borges

ANEXO: ENUNCIADOS DA BNCC-BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-
ACERCA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E APAGAMENTO DA ANÁLISE
DO DISCURSO FRANCESA

(BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC,
2018)

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).

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.

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para

crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo?

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades.

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola¹, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo.

¹

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.

Muitos representantes de comunidades de falantes de diferentes línguas, especialistas e pesquisadores vêm demandando o reconhecimento de direitos linguísticos². Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram línguas indígenas – tukano, baniwa, nheengatu, akwe xerente, guarani, macuxi – e línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch -, existem publicações e outras ações expressas nessas línguas (livros, jornais, filmes, peças de teatro, programas de radiodifusão) e programas de educação bilíngue³.

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir. Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão.

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela

articulação: • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;

- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; • do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada.

Mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos.

Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos. O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos.

O **Eixo da Produção de Textos** compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

O **Eixo da Oralidade** compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

O **Eixo da Análise Linguística/Semiótica** envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música.

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.