

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

**RETEXTUALIZAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS
DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BELÉM

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

**RETEXTUALIZAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS
DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Lingüística do Centro de Letras e Artes da UFPA como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Samuel Pereira Campos.

BELÉM

2006

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

Rodrigues, Isabel Cristina França dos Santos.

Retextualização e intertextualidade em texto de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental / Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues; orientador: Prof. Dr. Samuel Pereira Campos. – 2006.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Curso de Mestrado em Letras, Belém, 2006.

1. Letramento. 2. Intertextualidade. 3. Análise do Discurso. 4. Língua Portuguesa – estudo e ensino. 5. Crianças – Belém (PA) - Escrita. I. Título.

CDD - 21. ed. 372.6

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA**

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

**RETEXTUALIZAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS
DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Data da defesa: ____/____/06

Conceito: _____

Banca Examinadora

**Prof. Dr. Samuel Pereira Campos / UFPA
(Orientador)**

Membro

Membro

Membro

Aos meus pais- Severa e Maurício – amigos de todas as horas, principalmente, naquelas em que os papéis de mãe, profissional e estudante pareciam tão difíceis de serem conciliados.

Ao Nicolas- meu filho-, que resume minha eterna fonte de coragem e alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

A Universidade Federal do Pará;

Ao corpo docente do Mestrado em Letras;

Ao Prof. Dr. Samuel Pereira Campos, que soube conciliar sabedoria, humildade e afeto no desafio de me orientar;

Ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, pelas orientações nos momentos iniciais;

Aos meus colegas de curso, em especial, o Flávio Brito, a Elienai Ferreira, o Denílson Silva, a Josalídia Reis e a Rosália Soares;

Às minhas irmãs Leonor Alves e Márcia Alfonso;

Aos meus sobrinhos Lucas, Carlos, Steffani e João;

Aos meus amigos Castelo e Graça;

À Jalma Prado pela parceria e pelas palavras de incentivo durante o período do nosso curso;

Aos meus colegas e alunos da escola Estadual Arthur Porto, pelo incentivo nos momentos difíceis da pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho expõe uma prática de pesquisa-ação realizada em uma sala de aula de língua portuguesa durante o ano de 2003. Ele traz à tona produções textuais, geradas neste contexto, que nos servem para discutir mecanismos de escrita utilizados pelos sujeitos da pesquisa (alunos de 5^a série do ensino fundamental) em seus textos. Partimos do pressuposto bakhtiniano da compreensão responsiva ativa de que os educandos diante de uma atividade de produção textual escolar não são passivos e, em função disso, respondem à atividade utilizando a escrita para manifestarem os discursos constituídos em suas comunidades. Dado os problemas predominantes nas produções escritas escolares, desenvolveu-se um trabalho que pretendia valorizar práticas sociais de contar lendas presentes no repertório cultural dos alunos que, na maioria das vezes, são bastante preteridas pela instituição escolar. Assim, pôde-se gerar um *corpus* composto por lendas re-escritas pelos alunos que trazem espaço para discutirmos questões pertinentes ao ensino de língua portuguesa na escola, tais como retextualização e intertextualidade, que perpassam, consciente ou inconscientemente, a produção escrita em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Gêneros do discurso. Produção textual. Pesquisa-ação. Retextualização. Intertextualidade.

ABSTRACT

This text expose a practice of action research done in a Portuguese Language classroom during the year of 2003. It brings out texts, generated at this context, that opens places to discuss written practices used by the subjects of the research (students of 5^a degree of the fundamental school) in their texts. We follow bakhtinian presupposition of responsive comprehension that students, facing a scholar text activity are not passive and, because of that, answer to the activity using written social practices that recur to constituted discourses in their communities. Given the predominant problems on the scholar written productions, it was developed a work that intended to value social practices of telling popular tales present into cultural repertoire of the students that, in the most, are very distinct from those valorized into the school system. By doing that, we could generate a *corpus* composed by popular tales re-written by students that open out spaces to discuss pertinent questions to Portuguese Language teaching, as such, retextualization and intertextuality that recover, conscious or unconsciously, the written production in classroom.

KEYWORDS: Literacy. Discourse genre. Textual production. Action research. Retextualization. Intertextuality.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	16
2.1	LETRAMENTO E ESCOLA	16
2.2	ORALIDADE E ESCRITA	18
2.3	LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO	23
3	CATEGORIAS DE ANÁLISES LINGÜÍSTICAS	30
3.1	QUESTÕES DE NARRATIVA	30
3.2	RETEXTUALIZAÇÃO	33
3.3	INTERTEXTUALIDADE.....	34
3.4	AUTORIA E ESTILO	36
3.5	COESÃO E COERÊNCIA	37
4	METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	39
4.1	PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO	39
4.2	CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA	44
4.2.1	A escola	44
4.2.2	A turma	48
4.3	DESENHO DA PESQUISA-AÇÃO EFETIVADA	49
4.4	ADVERSIDADES DO AMBIENTE PESQUISADO	61
4.5	CORPUS SELECIONADO PARA ANÁLISES	63

5	ANÁLISES DOS DADOS	66
5.1	QUESTÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO	66
5.1.1	Retextualização composicional	67
5.1.2	Retextualização discursivo-temática	78
5.2	PRESENÇA DA INTERTEXTUALIDADE	84
5.2.1	Os Contos de Fada	84
5.2.2	Narrativa policial	88
5.2.3	Novelas/Filme	92
5.2.4	Paródia	94
5.2.5	História em quadrinhos	96
5.3	PRESENÇA DA INTERDISCURSIVIDADE	97
5.3.1	Expressões cristalizadas	97
5.3.2	Discurso masculino	98
5.3.3	Discurso feminino	99
5.3.4	Crendices populares	100
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS	109
	ANEXOS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as atividades de produção textual têm sido o foco do trabalho desenvolvido na maioria das aulas de Língua Materna¹(LM) como uma das principais formas de avaliar os alunos no que se refere ao domínio do conteúdo ministrado. A oralidade fica cada vez mais de lado, pois é vista, em muitos casos, como algo que pode prejudicar a elaboração de textos escritos. Alia-se a esse encaminhamento a negação de tudo o que não está devidamente institucionalizado como padrão no contexto escolar: o uso excessivo de textos quase sempre apenas aqueles pertencentes a autores apresentados, sobretudo, nos livros didáticos de LM, que pouco estão relacionados à realidade dos alunos. Deixa-se, assim, de lado a bagagem cultural dos educandos, tendo-se a leitura como uma atividade quase mecânica. Resta aos alunos tentarem dar conta das tarefas estabelecidas pelo professor e, nessa tentativa eles demonstrarão, através de seus textos, maneiras de lidar com a escrita nem sempre prestigiadas pela instituição escolar. Além disso, em sala de aula, as atividades de linguagem baseadas no texto visam à correção centrada na observação do uso do código, segundo as classificações da gramática normativa e que propiciam, muitas vezes, que os alunos deixem a escola por se sentirem incapazes de cumprir as práticas de letramento proporcionadas por ela.

Verifica-se que apesar dos estudos nas áreas da linguagem terem avançado bastante, no que concerne às metodologias de ensino de Língua Materna, ainda se observa resultados de pesquisas em sala de aula mostrando que o trabalho realizado com a linguagem, em especial em relação à produção textual, não leva em consideração os usos que os educandos fazem da língua nas suas práticas cotidianas (MATENCIO, 2001; KLEIMAN, 1997; VAL COSTA, 1997). Embora haja avanços nas normatizações do ensino no Brasil, em sala de aula de Língua Materna, ainda prevalecem atividades de linguagem centralizadas na gramática normativa, considerando-se que para se desenvolver a competência comunicativa, produzindo bons textos (orais e escritos) é necessário saber fazer uso apenas das regras da gramática tradicional (FIAD, 1997; TRAVAGLIA, 1996). Conseqüentemente, os alunos são convocados a elaborarem textos (redações) cujos temas não refletirão as experiências e as necessidades comunicativas que eles acumulam em interações com outras comunidades (família, trabalho, igreja, etc.).

¹ Utilizaremos os termos Língua Materna e Língua Portuguesa como sinônimos neste trabalho.

A redação passa a ser mais um instrumento de avaliação utilizado para que o educador atribua uma nota ao aluno (MARCUSCHI, 1997; ILARI, 1986; GERALDI, 2002; CUNHA, 2003). Estas atitudes em relação ao texto escrito na escola refletem as práticas de letramento que predominam em sala de aula de LM. Isso significa impor aos educandos uma variedade da língua Portuguesa (a variedade-padrão), como se os alunos fossem utilizá-la em todos os eventos comunicativos dos quais participam. O problema reside justamente em acreditar que em função do ensino prescritivo, pode-se desconsiderar as experiências que os educandos possuem em relação a seu sistema lingüístico, uma vez que eles utilizam-se de variedades diferentes daquela privilegiada pela instituição escolar.

Em função disso, os educandos vêm-se cada vez mais desmotivados em estreitar seus estudos a respeito da Língua Materna, acreditando que “não sabem Português”, e que por esse motivo “não vão melhorar de vida”, reforçando o “Mito do letramento” (GRAFF, 1984; KLEIMAN, 1995), segundo o qual supostamente o sujeito, ao dominar o código escrito, estará garantindo mobilidade social ou posição societal (MEY, 2001) favorável. Por seu turno, o professor frustra-se ao perceber que suas aulas limitam-se aos exercícios das regras da gramática tradicional, mas que nas redações os alunos não conseguem usar tais regras, ou quando as utilizam nem sempre conseguem dar coerência a seus textos. Demonstra-se, assim, que a maneira como está sendo conduzido o ensino de Língua Materna nas escolas não refletirá a língua nos seus usos efetivos, seja por parte do professor, seja pelos alunos que acabarão por evadir-se da escola, uma vez que não conseguem “falar a mesma língua que ela” (KLEIMAN, 1998a, 1998b; MATENCIO, 1994 b; SOARES, 1985).

Pesquisas nas áreas da linguagem mostram que as metodologias adotadas pela maioria dos professores no ensino de LM são conseqüência da falta de uma concepção de linguagem bem definida. Há momentos nos quais estes profissionais propõem aos seus educandos atividades baseadas na linguagem, ora como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, e dificilmente, como forma de interação social (TRAVAGLIA, 2005; GONÇALVES, 2003). Com isso, os educadores acabam por fazer uma mescla entre as diferentes concepções de linguagem existentes. Em conseqüência dessa mescla envolvendo as três concepções de linguagem, associada a problemas como: a deficiência no tipo de formação acadêmica proporcionada aos professores (CASTILHO, 1998; MATENCIO, 1991; MOURA NEVES, 1990 apud RODRIGUES, 2004, p.10), as cobranças institucionais (conteúdos a serem trabalhados, prazos a serem cumpridos, livros

a serem utilizados, etc.), a falta de um programa de formação continuada e a carga-horária máxima de trabalho, entre outros fatores, os professores passam a praticar apenas as atividades propostas nos livros didáticos.

Esses fatores inibem as possibilidades de um trabalho norteado por uma produção textual, seja na modalidade oral ou na modalidade escrita, de maneira mais significativa por parte dos educandos, pois se o educador não mostra uma opção clara a respeito da sua concepção de linguagem, como ele terá condições de mobilizar estratégias e recursos para se redimensionar o trabalho com o texto em sala de aula, em especial, com os gêneros textuais dos quais os educandos fazem uso em suas práticas sociais? No contexto da escola que temos, parece mais prudente para esse profissional utilizar as estratégias e os recursos de ensino apresentados nos livros didáticos, por exemplo, por serem estes os que possuem legitimidade junto à instituição escolar.

Isso acontece porque raros são os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes, principalmente, àqueles que atuam na rede pública de ensino. Essa situação alimenta a distância entre a prática de sala de aula e o conhecimento acadêmico, posto que se leva certo tempo para que os resultados das pesquisas cheguem à escola. As atividades pedagógicas, voltadas para o ensino da LM, mostram-se de maneira a negar as práticas efetivas do uso da língua. Assim, a tendência é tornar a produção textual uma atividade cansativa e frustrante, cuja função encontrada tanto pelo aluno quanto pelo professor é tão somente a obtenção de uma nota.

Não satisfeita com estas constatações, em 2003, a partir da observação dos encaminhamentos adotados pelos professores em aulas de LM de uma escola pública estadual, verificamos que os educandos mostravam uma atitude de distanciamento às propostas predominantes em sala de aula. A base dessas propostas era de se trabalhar a produção textual utilizando gêneros (principalmente os literários) apresentados no livro didático. Neste levantamento, ainda sem objetivos de pesquisa acadêmica, a respeito dos gêneros com os quais os alunos gostariam de trabalhar no contexto escolar, destacaram-se, entre outros, os gêneros lenda, Histórias em Quadrinhos (HQs) e Conto de fadas.

Meses depois, agora com objetivos de pesquisa, decidimos elaborar uma proposta de ensino de LM a partir do gênero lenda com uma turma de 5ª série do ensino fundamental. Esta turma representava um desafio por ser considerada a turma que raramente realizava as atividades de produção textual, assim como apresentava um elevado índice de indisciplina, não só durante as aulas de LM, mas também nas aulas do restante

das disciplinas, conforme mostraremos na seção 4.2.2. A referida proposta baseava-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Pesquisa-ação.

As opções teórico-metodológicas adotadas nessa proposta justificam-se, à medida que, ao se propor um trabalho pautado num gênero pelo qual os alunos já circulavam, sobretudo, nas suas práticas sociais originadas no ambiente familiar, implicaria observar a produção dos educandos como réplicas (respostas aos enunciados que se fizeram presentes durante a realização das atividades desenvolvidas na pesquisa) resultantes das relações intertextuais estabelecidas por eles, não só em relação a uma situação comunicativa em sentido restrito (KOCH, 2002), em relação ao evento mais imediato caracterizado como atividade escolar, como também em sentido amplo, ou seja, em relação às suas histórias de letramento, bem como em relação às demais experiências sociopolítico-econômicas e culturais desses educandos. Além disso, deve-se considerar que a postura adotada pela professora foi a de um agente de letramento², que como tal necessita mobilizar tanto seus conhecimentos acadêmicos, quanto seus conhecimentos de mundo para imprimir sentido aos textos dos alunos. Ao agir dessa maneira, esse profissional não só ensina a função dos mecanismos presentes em suas práticas languageiras, como também valoriza a bagagem cultural dos alunos contribuindo, de certa forma, para elevar o nível de letramento dos mesmos.

Partindo-se das relações intertextuais que os alunos constroem, utilizando um gênero pelo qual já circulam, não significa que só poderemos trabalhar com gêneros que os alunos conhecem, antes mesmo do seu processo de escolarização. Mas que essa prática sirva de base para que o educando possa estabelecer mais relações intertextuais nas suas produções, já que os sujeitos terão condições mais favoráveis de conversar e principalmente, de escrever a partir daquilo que conhecem (KOCH, 1998; KLEIMAN, 2000). Esta atitude criará condições para que o educando re-signifique as suas relações com suas práticas languageiras e, posteriormente, tenha acesso a outros gêneros mais institucionalizados.

Ao incorporar o gênero lenda às atividades de produção textual, no contexto escolar, visou-se propiciar também ao professor o conhecimento não só das histórias de letramento de seus alunos, mas também das maneiras como estes utilizam a Língua

² O termo agente baseia-se na proposta de Kleiman, que vê o professor como “um promotor das capacidades e recursos dos seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, no prelo).

Materna para expressar os discursos constituídos em suas comunidades. A partir disso, o professor poderia elaborar atividades que propiciassem ao aluno atribuir valores simbólicos e culturais às suas práticas languageiras, de acordo com as situações comunicativas as quais ele é exposto no meio social.

O trabalho aqui apresentado tentará organizar argumentos que poderão justificar a inclusão, no cotidiano escolar, de um trabalho de produção textual centrado na diversidade de gêneros, entre eles, a lenda (amazônica), ampliando dessa forma os conhecimentos dos alunos a partir também de elementos próximos à sua realidade cultural. Trabalhos desta natureza têm sido realizados com mais frequência (CAMPOS, 2003; GOMES-SANTOS, 1999; RODRIGUES e CUNHA, 2003; RODRIGUES, 2005).

Esse tipo de proposta mostrar-se-á pertinente, à medida que, como apontam os estudos de Kleiman (1995), a aprendizagem da língua (oral e escrita) deveria levar em consideração o como, o porquê e para que os sujeitos utilizam suas práticas languageiras durante suas interações. Deter-nos-emos em aspectos da modalidade escrita, analisando um *corpus* constituído de 20 Redações e de 06 Histórias em Quadrinhos, apesar de o gênero dos textos-base (a lenda) circular na comunidade sobretudo nas suas práticas sociais orais.

Para desenvolver estas questões dividimos a dissertação em 04 capítulos além da Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo 2, apresentaremos as contribuições dos estudos do letramento para o ensino de Língua Materna. Ao prosseguir a discussão, mostraremos as questões concernentes à oralidade e à escrita no contexto escolar, em especial, no que se refere à produção textual. Assim como apontaremos também argumentos a favor da inserção dos gêneros discursivos como objetos de ensino em Língua Materna, como forma de expandir horizontes de acesso ao mundo letrado oferecido pela escola.

No Capítulo 3, apontaremos também outras questões pertinentes ao ensino de Língua Materna, na escola, em especial, no que diz respeito à produção textual escrita, utilizando para isso categorias, como a retextualização, a intertextualidade e a interdiscursividade presentes nos textos dos educandos, revelando de uma maneira ou de outra, os usos sociais que os sujeitos fazem de suas práticas languageiras: ora mostrando suas histórias de letramento, ora os discursos constituídos em suas comunidades, através de marcas lingüísticas relativas à narrativa, à coerência e à coesão textuais, ao estilo e à autoria.

No Capítulo 4, apresentaremos os embasamentos teórico-metodológicos que serviram para implementarmos a pesquisa-ação desenvolvida com os educandos utilizando o gênero lenda (configuração das narrativas amazônicas): *Os Filhos do Boto* e *A Matintaperera* que serviram para gerar o *corpus* do presente trabalho. Mostraremos ainda as adversidades provenientes do ambiente pesquisado e os dados selecionados para as análises.

No Capítulo 5, analisaremos os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, procurando discutir de que forma a inserção do gênero lenda pode estar contribuindo para um ensino de produção textual mais significativo aos educandos. Os encaminhamentos da pesquisa, no que se refere aos textos dos alunos, entre outros aspectos, serão: observar marcas lingüísticas que expressam questões de retextualização (temática e da organização seqüencial dos gêneros) e de intertextualidade presentes nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa a partir dos textos-base, que no caso foram duas lendas amazônicas: *Os Filhos do Boto* e *A Matintaperera* (acervo do IFNOPAP). Também identificaremos as formas como eles elaboraram suas réplicas em função das atividades propostas, ora atendendo às possíveis expectativas do professor, ora subvertendo-as, ou negando-as, conforme seus propósitos interlocutivos, seus conhecimentos de mundo e a interação na qual o *corpus* foi constituído.

Por fim, traçamos nossas considerações finais sobre o trabalho realizado, sobre os resultados alcançados, sobre as contribuições que poderemos extrair de trabalhos que visem entender o ensino de LM como espaço de valorização de práticas de letramento situadas na cultura local.

2 PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Neste Capítulo, apresentaremos as contribuições dos estudos do letramento para o ensino de Língua Materna, pois a Pesquisa-ação realizada propõe um modelo de letramento ideológico que tentará contrapor-se ao modelo autônomo ainda bastante presente no contexto escolar. Ao prosseguir a discussão, mostraremos as questões concernentes à oralidade e à escrita no contexto escolar, em especial, no que se refere à produção textual, assim como a relevância da inserção de vários gêneros discursivos, em especial, a lenda (configuração das narrativas amazônicas) como recursos de ensino nas atividades de linguagem desenvolvidas no contexto escolar.

2.1 LETRAMENTO E ESCOLA

Os estudos do letramento iniciaram com o intuito de verificar o “desenvolvimento social” que acompanha os usos da escrita, desde o século XVII. Posteriormente ampliou-se para observar “os efeitos que estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p.16). Assim, o letramento passa a representar “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (cf. SCRIBNER e COLE, 1981 apud KLEIMAN, 1995, p.19).

Neste caso, não haveria apenas uma forma (escrita) de letramento, mas haveria vários tipos. Dever-se-ia atentar para os valores atrelados à escrita, de acordo com a comunidade discursiva na qual se fizesse uso dessa tecnologia, pois há determinados grupos sociais nos quais os usos do código escrito nem sempre serão prestigiados, e mesmo quando são, estarão atrelados a diferentes significados, conforme apontam as pesquisas sobre interação, discursos de sala de aula e questões de ensino-aprendizagem (KLEIMAN, 1995, 1996; PRADO, 2006; RODRIGUES, 2004).

Mey (2001) examina os valores que estão inseridos no letramento dos sujeitos na sociedade afirmando que a voz (do dominante e do dominado) deve ser delineada de acordo com um “um conceito dialético, a ser compreendido como algo que é dado pela produção individual e social e ao mesmo tempo dela emerge” (MEY, 2001, p.239). Assim, o sujeito seria rotulado seguindo os discursos originados a partir das suas experiências

vivenciadas em determinados segmentos sociais. O letramento resultaria no fato de o sujeito ter condições de exercer uma dada atividade dentro de uma comunidade, mostrando o lugar (*status*) de onde fala.

Kleiman (1995, 1996) centrando-se nos estudos de Street (1984) apud Kleiman, (1995) demonstra que há dois modelos de letramento predominantes: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo centrar-se-ia no ensino do código escrito, desconsiderando os aspectos do contexto da situação comunicativa, como também os propósitos interlocutivos existentes entre os sujeitos durante uma interação. Neste modelo, a escrita é um objeto de manipulação de poder, tendo em vista que ao domínio desta tecnologia atrela-se a mobilidade social, a modernidade, a riqueza e a divisão dos indivíduos em grupos de letrados e não letrados.

Este encaminhamento contribui para que se mantenha o “Mito do Letramento” que, conforme Graff (1979) apud Kleiman (1996), parte do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo (resolução de problemas de raciocínio dedutivo lógico, categorização) estaria relacionado à modalidade escrita da língua. De acordo com esse pressuposto, os sujeitos considerados letrados utilizariam estratégias que iriam além do contexto imediato da interação. Por seu turno, os sujeitos não-letrados limitar-se-iam a utilizar estratégias e mecanismos lingüísticos apenas para dar conta das suas necessidades básicas de comunicação, ou seja, não conseguiriam mobilizar outros usos do seu sistema lingüístico em contextos mais institucionalizados (LURIA, 1976 apud KLEIMAN, 1996).

A escola torna-se a instituição destinada a promover e transmitir os valores legitimados por aqueles que detém o poder e que, portanto, atribuem à essa instituição a função de reiterar os papéis sociais. A língua acaba por ser um objeto de exclusão, detendo-se por assim dizer, em contextos nos quais pessoas com diferentes *status societal* (principalmente, aqueles de nível mais baixo, segundo os critérios que privilegiam a escrita), sentem-se, em boa parte, no que Mey (2001) chama de *duplo dilema*. Esses sujeitos querem ver sua voz respeitada, via suas escolhas lexicais, como também “participar de um contexto mais amplo da sociedade” (MEY, 2001, p.140), no qual são mobilizados recursos próximos às linguagens mais valorizadas socialmente.

Em oposição ao modelo de letramento autônomo, Street (1984) apud Kleiman, (1996) propõe o modelo de letramento ideológico, constituído por um caráter plural, que atenderia não só o trabalho com o código escrito, mas também o ensino de outras habilidades provenientes das práticas sociais culturalmente determinadas, mesmo aquelas

mais relacionadas à oralidade. Nesse modelo se destaca “explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1996, p.38). Este modelo implicaria em investigar as formas como, consciente ou inconscientemente, os valores e crenças constituídos socialmente perpassam os discursos dos sujeitos envolvidos numa dada situação comunicativa, de acordo com a comunidade na qual eles estejam inseridos.

Contra-pondo-se à ideologia do modelo autônomo de letramento, a escola poderia criar estratégias (voltadas, principalmente, para os usos reais da língua) para que os indivíduos não estivessem submetidos ao ensino-aprendizagem da forma, mas da função da língua (KLEIMAN, 2000). Isso contribuiria para que eles não fossem etiquetados como incapazes e, conseqüentemente, fadados à ignorância, ao subemprego, à acomodação por não saberem utilizar as regras da gramática normativa de maneira adequada, por exemplo.

Para tanto, norteando-se um trabalho com a linguagem em sala de aula, a partir da perspectiva dos Estudos de Letramento abrem-se possibilidades para se desfazer a posição de que a oralidade é uma modalidade que não deve ser considerada no âmbito do ensino da LM. Acrescente-se também o fato de criar um espaço dialógico, construindo um ambiente favorável ao trabalho com os mais variados gêneros discursivos, nos quais, dependendo dos objetivos de ensino, haverá uma adequação do esquema composicional do gênero em foco. Este esquema composicional poderá estar mais próximo da modalidade oral ou da escrita. É nessa perspectiva dialógica que o letramento ideológico justifica-se para que não se faça do processo de escolarização uma forma de apagamento das realidades dos educandos, assim como da linguagem oral.

2.2. ORALIDADE E ESCRITA

Observando-se as práticas de linguagem, no contexto escolar, verifica-se que a maioria delas está envolta de atitudes de caráter “dicotômico”, ou seja, a escrita é a modalidade prestigiada socialmente por ser considerada “correta”; por seu turno, a oralidade é considerada o local do caos (MARCUSCHI, 2003), se compararmos a língua escrita com a língua oral. Ao se fazer um levantamento da literatura acerca dessa dicotomia, verifica-se que a escrita garante “status” a quem a possui, em detrimento da

oralidade, que é caracterizada como algo restritivo, e que por esse motivo deve ser deixada de lado (ONG, 1982, p. 33 apud KLEIMAN, 1995, p. 31).

Sendo assim, o indivíduo que não domina a língua escrita apresentaria processos mentais mais lentos, deficientes, subjetivos e tradicionais. Ao passo que, os sujeitos que fazem o bom uso do código escrito seriam objetivos, claros, modernos, eficientes. Isso acarretou o aparecimento do “Mito do letramento” (GRAFF, 1979 apud KLEIMAN, 1995), que vê na escrita um requisito para a mobilidade social. Assim, esse mito fortalece as polaridades entre oralidade e escrita. Este mito é, em larga escala, promovido pelos meios de comunicação e, no contexto escolar, pelos livros didáticos. Entre as conseqüências, temos o aumento do preconceito lingüístico, que teima em dividir a sociedade em letrados (“dominam a língua”) e iletrados (“deficientes, analfabetos”), reiterado durante atividades de produção de linguagem, na qual a língua escrita (representada, sobretudo, pela norma padrão) só tende a ganhar espaço e excluir os alunos oriundos de comunidades nas quais as práticas discursivas ocorrem na maior parte via oralidade.

Entretanto, desconsiderando as polarizações entre oralidade e escrita, classificadas como a “Great divide”, Street (1984; 1993) apud Kleiman (1995) propõe o modelo de letramento ideológico, no qual se examina as características presentes nas “grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas” (KLEIMAN, 1995, p.21). Nesse sentido, existiriam situações comunicativas que, apesar de acontecerem na modalidade oral, estariam mais direcionadas a práticas letradas, como uma palestra, por exemplo. Por seu turno, existiriam práticas que, mesmo utilizando o código escrito, mostrariam seqüências mais próximas à oralidade, como os textos produzidos nas salas de bate-papo virtuais (*chats*). Ainda, segundo Kleiman (1995), há autores que preferem trabalhar com essa perspectiva de interface entre a oralidade e a escrita (TANNEN, 1980; CHAFE, 1984 apud KLEIMAN, 1995), pois, para eles, concentrar-se-ia no uso da oralidade para explicar o conteúdo (função ideacional), o sujeito mobiliza traços mais relacionados à escrita, por outro lado, ao ter em mente objetivos comunicativos relacionados a convencer o seu interlocutor (função interpessoal), a escrita apresentaria traços mais direcionados à oralidade.

Para corroborar a proposta de Street (1984) apud Kleiman, (1995), a autora acrescenta o caráter polifônico e dialógico da linguagem (BAKHTIN, 1997), por considerar que durante as práticas sociais, os sujeitos permeiam sua comunicação de

diferentes “vozes”, fruto de suas vivências nas diferentes esferas discursivas. Ter acesso ao mundo da escrita implica dizer que se deve considerar ambas as modalidades no contexto escolar, partindo-se das práticas (na maioria das vezes, orais) para se chegar às práticas que utilizem a escrita. É relevante fazer uso da concepção de linguagem como “um processo de interação” (TRAVAGLIA, 2005, p.23), na qual:

o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Dessa forma, deve-se observar os textos (orais e escritos) dos alunos a partir dos propósitos comunicativos que os geraram, e não como um produto final de uma atividade na qual a intenção do professor é atribuir uma nota (GERALDI, 2002) e que não contribuirá para que os educandos ampliem os usos de suas práticas languageiras de maneira mais significativa. Marcuschi (2003) aponta também que a dicotomia entre oralidade e escrita é conseqüência de preconceitos de ordem “sócio-culturais e não de um problema de cunho lingüístico”, pois, conforme os argumentos mostrados, oralidade e escrita apresentam, de acordo com as necessidades interlocutivas, mais traços de semelhanças que de diferenças, ou, como denomina o autor, estão num *continuum*.

Há de se levar em conta o fato de que é pertinente que se trabalhe a oralidade e a escrita de forma complementar, pois a língua escrita é uma tecnologia importante no nosso cotidiano (KLEIMAN, 1995, MARCUSCHI, 2003). É através dela que os sujeitos com experiências mais detidas nas práticas orais podem compreender os gêneros mais institucionalizados (contratos, portarias, ofícios, etc.) que circulam nas esferas discursivas com as quais eles pouco têm contato. Por esse motivo, não poderíamos desprezar o valor da oralidade, que já faz parte da vida (no trabalho, na igreja, nas associações de bairro, nas rodas de conversas, nas brincadeiras, etc.) dos sujeitos bem antes desses terem acesso ao processo de escolarização.

Percebe-se, portanto, que a oralidade não está separada da aprendizagem do código escrito. Pelo contrário, ela é um dos veículos que devem basear o estudo referente à aprendizagem da língua escrita. Isso é reforçado pelo fato de que o educando já consegue se comunicar no seu meio sociocultural, através da oralidade. Pode ampliar tais habilidades de persuasão, através de outros mecanismos lingüísticos disponíveis nos mais variados

registros. Dessa maneira, os sujeitos se empoderariam de elementos mais sistemáticos para reivindicarem seus direitos nas mais diversas instituições. A exemplo da importância da oralidade, temos os resultados da pesquisa de Kleiman (1995;1996) mencionando a incidência de muitas crianças que, mesmo antes de serem alfabetizadas, conseguiam utilizar estratégias discursivas nas suas interações, entre elas as atividades de ouvir e contar histórias. Citemos também o caso de muitos sindicalistas que, apesar de possuírem pouca escolaridade, coordenavam assembléias de maneira significativa, entre outros eventos, a partir da modalidade oral. (SIGNORINI, 1994).

É importante frisar que nas comunidades orais, a população desenvolve estratégias de memorização relacionando o conhecimento a contextos socioculturais, de forma criativa, cumprindo as necessidades interlocutivas numa dada situação. No entanto, limitado tem sido o espaço ocupado pela oralidade, na instituição escolar, exceto nas conversas paralelas dos educandos, principalmente, durante as aulas, ou nas poucas solicitações para que eles apresentem trabalhos (geralmente, a partir da 5ª série). Esses trabalhos dificilmente são envoltos de orientações necessárias a esse tipo de atividade.

Não há, portanto, atividades de práticas da linguagem que priorizem a oralidade. E, quando existem, são utilizadas de maneira incipiente, pois, na escola a modalidade que “garante” o “bom” uso do sistema lingüístico é a modalidade escrita. Até por que para alguns professores “os alunos já falam demais, então pra quê se trabalhar a oralidade?, aí é que eles vão escrever mal mesmo!”⁴. O resultado é um só: frustração por parte dos educandos, e avaliação severa por parte do professor, reiterando estereótipos do tipo “o aluno escreve mal” e “fala pior ainda”.

Cardoso (2002) acredita que a aprendizagem da língua escrita segue um processo de desenvolvimento bastante parecido com o da língua falada, sendo que cada uma delas aciona zonas cerebrais diferenciadas. A escrita acaba por desenvolver certa independência em relação à fala, em determinadas práticas sociais movidas pelas instituições gerenciadas pelas classes mantenedoras do “poder”. Isso ocorre porque o falante mobiliza recursos lingüísticos mais distanciados de interações detidas no cotidiano dos sujeitos pertencentes às classes desfavorecidas. Bronckart (1996) apud Cardoso (2002) evidencia que a língua oral se diferencia da língua escrita, no que diz respeito ao *contexto*, conforme as necessidades demonstradas pelos falantes durante as interações. O aspecto do contexto é

⁴ Fala de um professor durante a reunião de apresentação do projeto de ensino aos docentes e equipe técnico-administrativa ao se mostrar as narrativas amazônicas que seriam trabalhadas com a turma.

considerado importante, ao se tratar da possível dicotomia entre oralidade e escrita, pois ele poderá motivar os sujeitos a mobilizarem determinadas seqüências lingüísticas em detrimento de outras.

Dessa forma, constata-se que de fato as relações existentes entre tais modalidades são vividas numa complementaridade, já que para dar conta de uma interação, os sujeitos colocam em jogo ambas modalidades. Assim, a oralidade não deveria ser vista como uma influência “negativa” na produção escrita dos educandos, negando os seus conhecimentos de mundo, as suas histórias de letramento e as suas relações com a língua materna, via oralidade que esses alunos já possuem. Se considerarmos o processo ensino-aprendizagem a partir desse entendimento, deveríamos trazer para o ambiente escolar, gêneros discursivos mais próximos às práticas sociais dos educandos, pois iniciando um trabalho com esses gêneros, aos poucos, poder-se-ia apresentar aos alunos gêneros mais institucionalizados.

Levando-se em conta o contexto no qual determinados gêneros são utilizados pelos alunos, pode-se criar laços com práticas orais mais relevantes a uma determinada comunidade, que terá, conforme seus interesses, valores diferenciados no que tange à “importância” da aprendizagem do código escrito. Isso permitiria que se oportunizasse, na escola, maneiras diferenciadas daquelas ainda reiteradas, tratando a aprendizagem da escrita como fator determinante para a mobilidade social e conhecimentos cognitivos. Este encaminhamento possibilitaria que as pessoas chegassem a um letramento escrito proficiente capaz de lhes garantir condições plenas de exercício da cidadania a partir do uso da Língua Materna. A interface da escrita com a oralidade relacionada a contextos significativos é também para Terzi (1995) apud Rodrigues (2004) alternativa relevante para que de fato as crianças de meios iletrados consigam êxito na escola, visto que elas pouco são expostas às atividades valorizadas por essa instituição, que só ajudam no desenvolvimento lingüístico das crianças oriundas das classes dominantes, reforçando em grande parte o estigma da deficiência daqueles pertencentes à classes menos favorecidas.

Sendo assim, seria fundamental centrar o ensino da Língua Materna a partir de um *continuum* entre oralidade e escrita, pois em um projeto do dizer, a utilização dos mecanismos lingüísticos vai além das estruturas lingüísticas apresentadas no ensino da língua escrita na sua variedade padrão. Partindo-se de uma postura indiferente à oralidade, perde-se a oportunidade de perceber o fato de que, de acordo com cada evento comunicativo, haverá uma necessidade de adequação momentânea e localizada para dar

conta de certos objetivos interlocutivos, em que o *saber* é importante, mas que o “saber dizer”, segundo Scriber e Cole (1981, p.131) apud Kleiman (1996), é o objetivo primordial do projeto discursivo.

2.3 LETRAMENTO E GÊNEROS DO DISCURSO

A produção de linguagem, no âmbito da escola, como vimos afirmando, centraliza a produção textual escrita, muitas vezes, em gêneros escolarizados, como é o caso da “Redação”. Estes gêneros, via de regra, são descontextualizados dos usos que os educandos fazem em suas práticas linguageiras. Dessa forma, as produções desses alunos mostram as maneiras como eles procuram dar conta das tarefas tipicamente escolares, que só possuem significado no referido contexto institucional.

As atitudes de “apagamento” do meio sociocultural dos educandos em função apenas do ensino do código escrito (sobretudo a variante-padrão), cuja “agência” de letramento principal é a escola (KLEIMAN, 1995) propiciam certos entraves no processo de formação de leitores, visto que, no contexto escolar, a leitura tem um papel cada vez mais delegado ao segundo plano na vida das pessoas. Alie-se a isso, o fato de que a maioria da população, raramente, está em contato com materiais escritos, pelo menos, não de maneira sistemática. E mesmo nas atividades sistemáticas das práticas de leitura recai sobre o professor a função de planejá-las de forma significativa. Entretanto, nem sempre a concepção de linguagem desse profissional contribui para que isso se efetive. Por esta razão, poucas são as motivações para que o aluno se torne um leitor, já que o educador possui poucas oportunidades para elevar o seu nível de letramento.

Nesse sentido, as atividades de práticas de leitura limitam-se à decodificação com “hora marcada”: a leitura é feita pelo educando no início ou no final da aula, sobretudo, nas séries iniciais. A partir do ensino fundamental maior a estratégia é solicitar aos alunos ler certos parágrafos dos textos apresentados nos livros didáticos ou no material apostilado. Os textos trabalhados são, na maioria, descontextualizados, o que torna a leitura uma atividade cansativa e frustrante, tanto para o professor, quanto para os alunos. Verifica-se que o prazer da leitura tem sido algo pouco estimulado, no convívio escolar, pois os alunos, no início do ensino fundamental, vêm à escola sedentos de conhecimento e vontade de aprender “a ler e a escrever”, mas com o passar do tempo, acabam por se frustrar, uma vez

que tais posturas, conforme (CARDOSO, 2002; MEY, 2001; GERALDI, 2002), “são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola”.

Para Kleiman (2000, p.229)

o incentivo para a leitura está no cotidiano dos próprios alunos, pronto a ser percebido pelo professor que procura conhecê-los. O interesse dos alunos por um tema específico deve constituir-se no ensino por meio do qual seu repertório textual é ampliado e diversificado.

Isso indica que o educador precisa conhecer os seus alunos para poder selecionar os gêneros com os quais trabalhará. O que ocorre, na maioria das instituições escolares, tanto da rede pública quanto da rede particular, é que durante a semana pedagógica, realizada no início de cada ano letivo, planejam-se os conteúdos, estratégias, recursos e formas de avaliação a serem trabalhados no decorrer do ano, antes de se conhecer os alunos. Essa é uma *práxis* escolar que toma os educandos como sujeitos homogêneos. Poucos são os casos em que o professor (que trabalha o dia todo na maioria dos casos) adapta o seu planejamento às necessidades de leituras manifestadas pela turma.

Há, segundo a autora, a necessidade de se ter um olhar diferenciado em relação às práticas de leitura e escrita, pois “na perspectiva dos estudos do letramento, não há textos melhores que outros, apenas há gêneros e práticas diferentes segundo os contextos e as instituições” (KLEIMAN, 2000, p.240). Por isso, as práticas que os alunos já têm, como no caso da proposta apresentada nesta dissertação, em que se trabalhou o gênero lenda (configuração das narrativas amazônicas) poderiam também contribuir para a ampliação dos gêneros a serem utilizados pelos educandos. Caso contrário estes alunos terão bastantes dificuldades em aprender “o modelo do texto escolar” que, só tem função no contexto da instituição escolar.

Para corroborar a uma proposta de produção textual, vale observarmos estudos nos quais se propõe um trabalho de produção textual sob a perspectiva dos gêneros do discurso. A noção de gênero do discurso, tratada em Bakhtin (1953) diz respeito às “formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003), contrapondo-se à noção até então abordada situando o gênero no âmbito da poética (MAINGUENEAU, 2005). Isso é relevante, pois, conforme as necessidades constituídas sócio-historicamente num determinado grupo social, seja na modalidade falada, ou na modalidade escrita, os

sujeitos mobilizam um determinado gênero. Segundo Bakhtin (1953; 2000 apud 2002, p. 7) há dois grupos de gêneros:

“**gêneros primários** - aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar [...] - e **gêneros secundários** – trata-se de textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte do uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico [...], os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior”.

Para Gomes-Santos (1999) no que se refere à escolha realizada pelo sujeito por um gênero em vez de outro sinaliza que ele:

já está, mais ou menos consciente, intrincado em modos de enunciar sócio-historicamente constituídos que lhe são prévios. Ao enunciar, estamos inseridos, portanto, em gêneros que, por sua vez, estão intrincados em um a rede discursiva que os constitui. É isso que nos faz compreender por que certos gêneros assumem grande prestígio em uma determinada época em decorrência da quase denegação de outros”. (GOMES-SANTOS, 1999, p.42).

Sendo assim, através dos gêneros, os discursos estão associados a diversos segmentos da sociedade, que fazem uso dos mesmos, via língua materna, para agir sobre seus interlocutores. Estes discursos são constituídos, de acordo com os efeitos que o sujeito queira causar durante um dado evento comunicativo. Nesse sentido, os gêneros podem ser classificados, segundo o *lugar institucional* e o *estatuto dos parceiros do discurso*, servindo para mediar os sujeitos e a interação. Os sentidos são construídos na interação dos sujeitos num dado evento comunicativo, conforme os interesses e as reações ao enunciado impregnado de valores culturais e de *entonação expressiva*. Aliás, para Bakhtin, a “expressividade aparece como uma particularidade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 1992 apud SOUZA, 2003).

Por conta disso, os papéis dos interlocutores são ampliados, principalmente, no que tange ao ouvinte/receptor, que até então era concebido pelos estudiosos da linguagem (Jacobson, Saussure, por exemplo) como passivos, no evento comunicativo, visto que como afirma Bakhtin (1992) apud SOUZA (2003, p.72), nas situações reais de comunicação:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Segundo Gomes-Santos (1999), essa compreensão responsiva diz respeito à possibilidade de o enunciado propiciar uma *alternância dos sujeitos falantes* destacando aí não o aspecto da troca de turnos, mas o fato de permitir que o dito possa suscitar no outro uma resposta cedo ou tarde. Isso diz respeito ao que Bakhtin (1997) intitula como graus de ativismo, pois haverá eventos comunicativos nos quais há uma resposta mais imediata, e outros, nos quais esta é mais demorada (responsiva silenciosa), cujo efeito é retardado, sobretudo, aquelas que são oriundas dos “gêneros da complexa comunicação cultural” (BAKHTIN, 1997). Ainda para Bakhtin (1997, p. 146) apud SOUZA (2003, p.65) essa compreensão responsiva ativa indica que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas simpatias e antipatias. Tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Nessa construção da sua réplica, o sujeito reacentua os enunciados de outros, posto que não há neutralidade no projeto do dizer dos falantes. Esse projeto do dizer encontra-se imbuído de discursos constituídos em suas comunidades, e que de acordo com uma dada interação, via gêneros do discurso, manifesta seus posicionamentos, inclusive expressando seu estilo. Este estilo dos enunciados pode ser graduado, conforme os gêneros utilizados, uma vez que há graus de formalidade em certos contextos institucionais em que há uma predominância no uso de alguns mecanismos lingüísticos bem padronizados. Essa noção de estilo está inserida no tratamento dos gêneros discursivos, uma vez que mesmo o enunciado contendo uma entonação expressiva, esta como aponta Gomes-Santos (1999), “deve ser compreendida enquanto efeito da relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores sócio-historicamente organizados” (GOMES-SANTOS, 1999, p.38). Por isso, não há uma originalidade total na elaboração dos enunciados, mas uma utilização de enunciados já proferidos que acabam por receber novos tons, o que pode demonstrar, entre outros aspectos, indícios de autoria nos textos dos sujeitos (alunos e professores), e não apenas os autores renomados.

Bagno (2002) assinala que uma das condições para que se efetive o letramento ideológico seja a utilização dos gêneros textuais (falados e escritos) pelo fato de eles serem “formas estabilizadas” definidas pelas esferas institucionais ao longo da história e que servem para estabelecer relações pragmáticas e discursivas. Para tanto, o autor considera a diversidade de gêneros textuais basilar para uma proposta de ensino de LM, deixando-se de

lado as preferências apenas pelos “gêneros escritos literários de maior prestígio” na sociedade e apontados como os legítimos representantes do “bem escrever”.

A partir da utilização de gêneros, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade falada, criam-se condições mais favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna. Assim, nesse encaminhamento pode-se observar também os usos de elementos lingüísticos que os educandos fazem em suas atividades languageiras nos mais diversificados eventos comunicativos. Ao utilizar-se de maneira proficiente de outras possibilidades de uso do sistema lingüístico, poder-se-ia ampliar o nível de letramento dos alunos, valendo-se dos diferentes gêneros textuais. Depois dessa fase (ler, falar, escrever) é que esses alunos poderiam ter acesso aos embasamentos teóricos (metalinguagem) do seu sistema lingüístico.

Uma prática desse tipo viabilizaria também a introdução da pesquisa como instrumento para o trabalho com a língua, na escola, entendendo que “jamais será possível escrever uma única gramática que dê conta de todas as variedades lingüísticas do português brasileiro” (BAGNO, 2002). Nessa perspectiva, não se poderia limitar também a língua ao uso, mas que se possa, conforme o gênero a ser trabalhado, mostrar aos educandos os mecanismos lingüísticos dos quais eles podem fazer uso numa determinada situação social. O papel da escola, diante disso, seria o de ampliar os gêneros com os quais o educando já tem contato, pois, segundo Cardoso (2002, p. 92),

A criança, desde o nascimento, é confrontada com os gêneros nas múltiplas práticas de linguagem, particularmente, com os gêneros primários. Eles instrumentalizam e lhe permitem agir eficazmente em novas situações. É, sobretudo com a entrada da criança na escola que ocorre uma reestruturação fundamental do sistema de produção de linguagem, materializada pela complexificação dos gêneros.

A instituição escolar poderia fornecer ao aluno práticas orais e escritas com vários gêneros discursivos para que a aprendizagem se efetivasse de maneira mais significativa, sobretudo no que concerne aos gêneros secundários, já que na aprendizagem dos mesmos são necessários instrumentos lingüísticos que se referem a um contexto lingüisticamente criado no texto (anáforas, organizadores textuais, sistemas temporais, pontuação, etc.). Este encaminhamento seria relevante, tendo em vista, atualmente, que a escola tem valorizado bem pouco as histórias de letramento dos educandos, reiterando um modelo de letramento autônomo centrado na construção da cognição sem contextualizar os aspectos da leitura e da escrita em atividades discursivas. Inclusive, valorizando

unicamente a escrita, em detrimento da oralidade. Dessa forma, não cria oportunidades da implementação do modelo ideológico caracterizado pela valorização das práticas sociais significativas para determinada comunidade.

Para Scheneuwly e Dolz (1999) apud Souza (2003, p. 82), os gêneros trabalhados na escola, são “formas tomadas pelas concepções do desenvolvimento e da escrita [...] sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende das práticas sociais, mas da realidade mesma” (SCHENEUWLY e DOLZ, 1999 apud SOUZA, 2003). Esses gêneros são chamados de “naturalizados” pelos autores, não no sentido de naturalidade humana, mas retida a uma prática mecânica cuja característica é a sua independência das práticas sociais. Exemplos disso são: a descrição, a narração e a dissertação que restringem o ensino da LM ao aprendizado da norma culta. O trabalho com os gêneros, na escola, deveria se pautar na reflexão sobre os objetivos da linguagem e as práticas comunicativas concretas e situadas, contribuindo para que haja um ensino baseado no letramento ideológico.

Torna-se pertinente sugerir que em relação ao trabalho com os mais variados gêneros discursivos, contemplem-se atividades já implementadas nos estudos de Geraldi (2002), em que o professor siga um “roteiro” objetivando três práticas importantes para o aprendizado do aluno em sala de aula: a leitura de textos (no caso, textos curtos, como as lendas, por exemplo) para alunos de 5ª série, pois conforme afirma o autor “nessa série a atividade de produção incidirá, basicamente, sobre o texto narrativo, ou seja, os alunos escreverão histórias” (GERALDI, 2002, p. 66), a reflexão lingüística e, por último, a prática da produção textual, na qual a prioridade é a “reescrita do texto do aluno” (GERALDI, 2002).

Bakhtin, (1997, p.285) apud SOUZA (2003, p. 79), afirma que:

Ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua.

Desses gêneros, são os primários que os sujeitos mobilizam em suas interações, mesmo antes de ir à escola. É a partir das relações que possui em seu sistema lingüístico que os educandos tentam dar conta das atividades escolares, atrelando a elas também as suas concepções de mundo, as suas histórias de letramento, e, principalmente, os valores

dados às atividades realizadas no contexto escolar. Portanto, a réplica expressa nos seus textos, nem sempre estará condizente com as expectativas do professor.

3 CATEGORIAS DE ANÁLISES LINGÜÍSTICAS

No presente capítulo, mostraremos as questões relacionadas ao ensino de Língua materna, na escola, em especial no que diz respeito à produção escrita, utilizando para efeito de análise as categorias de retextualização e de intertextualidade presentes nos textos dos educandos. Tais categorias podem revelar de uma maneira ou de outra, os usos sociais que os sujeitos fazem do seu sistema lingüístico; ora mostrando suas histórias de letramento, ora os discursos constituídos em suas comunidades, através de marcas lingüísticas pertinentes às subcategorias da narrativa, da coerência e da coesão textuais, de estilo e da autoria durante uma interação em sala de aula a partir do gênero lenda.

3.1 QUESTÕES DE NARRATIVA

Observando-se que os textos-base utilizados nas atividades de produção textual desenvolvidas durante a implementação da Pesquisa-ação tratam-se de narrativas (lendas amazônicas), pertencentes às práticas orais locais de contar lendas, torna-se relevante tecermos algumas considerações a respeito da tradição da narrativa a partir das pesquisas de Bastos (2001); Busatto, (2003); Bentes (2000); Perroni (1992).

Ao falarmos do gênero lenda, torna-se necessário mencionarmos que esse gênero, originário da literatura oral, faz parte da cultura do povo brasileiro. Através da lenda se conhece a realidade, a linguagem e o estilo de vida de uma determinada região ou comunidade, e que por isso poderia também ser utilizada como objeto de ensino na produção textual (oral e escrita) no contexto escolar.

Segundo Cascudo (1978) apud Rodrigues e Cunha (2003), o gênero lenda sofre uma grande intervenção do sobrenatural. Atrai-se a isso as formas típicas de como são realizados os rituais durante a leitura e ou apresentação desse gênero. Esses rituais acabam por atribuir a ele “meia certeza da credulidade” (CASCUDO, 1978, p. 99 apud RODRIGUES e CUNHA, 2003). Dessa maneira, a lenda contribui, de algum modo, para a manutenção da tradição de um povo.

Para Bentes (2000, p.75),

Algumas narrativas da Amazônia paraense constituem-se em exemplos, envolvendo outros tipos de público, da situação enunciativa em que os interlocutores já compartilham não só um saber sobre os temas a serem narrados, mas também compartilham um saber sobre os conflitos engendrados na trama e também a forma de resolução destes conflitos. De um certo modo, o inesperado, o inusitado, considerados como característicos da narrativa, acabam por ter sua importância diminuída”.

Ainda segundo a autora, isso caracteriza o conto popular, que é a categoria na qual estão inseridos os textos selecionados para serem trabalhados como textos-base com os alunos. Deve-se mencionar também a questão do tempo na narrativa. Ele é “único” nesse gênero, uma vez que quebra a expectativa de previsibilidade. Assim, há momentos em que o falante utiliza estruturas temporais que não seguem as formas canônicas da narrativa refutadas nos estudos de Perroni (1992), já que na narrativa analisada de maneira canônica faz relação às seqüências verbais de cláusulas que são correspondentes “a uma seqüência de eventos que efetivamente ocorreram”.

Perroni (1992) menciona que essa abordagem é reducionista, pois não contempla aquelas narrativas que não possuem a seqüência temporal. Ela leva em conta o “processo de desenvolvimento” da narrativa pautando-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva. Neste tipo de análise, há uma observação do evento interlocutivo que envolve a narrativa, associado às categorias de tempo, em especial na narrativa ficcional, na qual o passado estará atrelado aos propósitos interlocutivos envolvidos no evento comunicativo. Sendo assim, apenas o aspecto estrutural não contempla uma análise desse porte.

A autora aponta ainda, que “o desenvolvimento do discurso narrativo na oralidade se dá a partir de interações dialógicas a partir da díade (adulto/criança) dentro do jogo de contar” (PERRONI, 1992 apud CARDOSO, 2000). Nessa fase, há a produção das protonarrativas nas quais o adulto pergunta e a criança responde. São exemplos disso os relatos e os contos. Os relatos reproduzem histórias familiares ou de vidas. Nos contos, as crianças se preocupam apenas com o enredo, em boa parte, pouco flexível. Essas narrativas são classificadas como típicas da cultura. A ordem dos eventos é temporal/causal. Há uma “alternância de equilíbrios” (CARDOSO, 2002) em que são tratados na forma de dano/reparação, conflito e resolução do conflito. Possuem marcas lingüísticas típicas em sua estrutura, tais como, de introdução e progressão da narrativa - “Era uma vez”, “daí”, “então”, “Um belo dia”; e de fechamento da narrativa - “Foram felizes para sempre”

(PERRONI, 1992, p.76 apud CARDOSO, 2002). Nessa construção, é comum que o narrador faça “a colagem, a combinação livre e o apoio no presente” (PERRONI, 1992), que representam uma técnica narrativa primitiva, pela qual a criança dá passos importantes em direção a um papel mais ativo em suas narrativas.

No caso das lendas, utilizadas como textos-base do *corpus* selecionado no presente trabalho, tratam-se de “narrativas ficcionais” características da Amazônia paraense (BENTES, 2000), que possuem uma estrutura bem singular, no que tange à atitude de narrar, diferenciando-se da estrutura proposta por Labov e Wetzky: introdução, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda, onde é priorizado o aspecto temporal (PERRONI, 1992). Dessa forma, a narrativa da Amazônia paraense deve ser observada no processo interacional (GÜLICH e QUASTHOFF, 1985,1986 apud BENTES, 2000), pois esse tempo na narrativa decorrerá muito do projeto discursivo construído nos textos dos alunos. Será a partir dessa perspectiva de narrativa que se analisará o *corpus* do presente trabalho.

Para isso, deve-se considerar dois aspectos apresentados por Bentes (2000), que são: o **mundo comentado**, no qual predominam o presente, pretérito perfeito composto, futuro do presente composto, além das locuções verbais formadas com esses tempos e o **mundo narrado**, caracterizado pelo pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito-mais-que-perfeito, futuro do pretérito e locuções verbais formadas com esses tempos (KOCH e RICOUER apud BENTES, 2000), uma vez que, em certos momentos, os educandos, ao retextualizarem as lendas, entram no mundo do comentário para dar conta dos seus propósitos comunicativos inerentes ao evento de narrar.

A autora ressalta ainda que Weinrich (1964, 1968 apud Koch, 2004) diferencia os mundos acima citados com base em três princípios: a) a situação de locução; b) a perspectiva dessa locução e c) o relevo. Entre eles, é a situação de locução que merece a devida atenção, pois para Weinrich no comentário a atitude demonstrada pelo narrador é de *tensão* ou *engajamento* em relação ao evento, enquanto que, na narrativa, a atitude do narrador é de distanciamento em relação a esse evento.

Bastos (2001), ao abordar o envolvimento do aluno com seu texto, reitera a idéia de que de acordo com o referido envolvimento, o sujeito manifestará suas escolhas lingüísticas para expor seus propósitos interlocutivos. Sendo assim, os educandos utilizam certas construções nem sempre aceitas como coerentes, se observarmos a produção dos alunos como narrativas, segundo a estrutura canônica. Por conta disso, ao se analisar a

construção de sentidos nos textos produzidos durante a pesquisa-ação, deve-se considerar a posição ouvinte/locutor como colaboradores da interação, pois os alunos, em boa parte, demonstram que estão escrevendo para o professor e que, portanto, no processo de elaboração do texto esta ou aquela parte da estrutura narrativa pode ou não aparecer. Isso dependerá dos conhecimentos culturais partilhados entre os sujeitos da comunidade em foco.

3.2 RETEXTUALIZAÇÃO

Marcuschi (2003) utiliza o conceito de retextualização ampliando o uso de Travaglia (1995) ao trabalhar a tradução de uma língua para outra. No caso do estudo implementado por Marcuschi (2003), houve uma detenção no aspecto da transformação da modalidade oral para a modalidade escrita. Entretanto, como bem afirma o autor, fazer “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2003, p.47). Isso implica dizer que não se eliminarão as “interferências” da fala na escrita, mas que antes de tudo, manter-se-ão os sentidos efetivados no texto oral ao retextualizá-lo na modalidade escrita.

Sendo assim, para se organizar uma retextualização, há a necessidade de se considerar em algumas variáveis, tais como: o objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre gênero textual original e o gênero da retextualização, assim como os processos de formulação específicos de cada modalidade (MARCUSCHI, 2003). Nesses aspectos, a retextualização mostra, na versão final, que passa por várias estratégias de produção textual.

Para fins deste trabalho, é necessário mencionar que a retextualização ocorreu de um gênero escrito (narrativas de duas lendas amazônicas) para outros dois gêneros (História em Quadrinho e Redação) pertencentes à modalidade escrita. A idéia será perceber quais os mecanismos utilizados pelos educandos durante o processo de retextualização numa interação realizada em sala de aula.

A construção do projeto do dizer dos alunos durante a situação comunicativa pôde evidenciar o trabalho discursivo que o aluno realizou durante as atividades de re-escrita das lendas em estudo, tanto através da História em Quadrinho (HQ), quanto na Redação; mostrando que o aluno não elabora uma simples reprodução das lendas, mas

imprime à essa atividade um processo de compreensão (MARCUSCHI, 2003), através de mecanismos de retextualização, tais como: a retextualização temática e a retextualização da organização seqüencial dos gêneros, que foram os mais observados nos dados gerados na pesquisa, através dos quais os educandos procuraram dar coerência aos textos.

A retextualização temática mostra como o sujeito insere os personagens num cenário diferenciado daquele apresentado no texto-base (GOMES-SANTOS, 1999). Assim como acrescenta ações desenvolvidas por esses personagens. Ao produzirem textos que evidenciem tais encaminhamentos, os sujeitos podem promover ao seu interlocutor uma construção de sentidos diferente daquela supostamente prevista. Por seu turno, a retextualização da organização seqüencial dos gêneros acontece quando os sujeitos, ao elaborarem seus textos utilizando seqüências estruturais dos textos-base. Para isso, fazem uso, por exemplo, de determinados tempos verbais em detrimento de outros. Tais escolhas mostram as intenções e os posicionamentos dos sujeitos, diante da situação comunicativa mais imediata (a atividade escolar). Nesse sentido, dependendo dos seus propósitos interlocutivos, eles ora narram, ora descrevem, ora argumentam, como mostraremos no capítulo 5.

3.3 INTERTEXTUALIDADE

Considerando-se que na construção do projeto do dizer, os sujeitos da pesquisa apresentada nesta dissertação, ao produzirem suas retextualizações, mobilizam conhecimentos a partir do contato prévio com outros textos (KOCH, 1998; PEDERSOLI, 2000), ora como forma de atender ao propósito da situação comunicativa mais imediata (a atividade escolar), ora expressando seus discursos socioculturalmente constituídos, criando um novo cenário para o assunto a ser tratado, faz-se necessário discutirmos aspectos concernentes à intertextualidade, uma vez que ela colaborou para que não percebêssemos os textos produzidos pelos alunos como um processo das práticas discursivas constituídas em suas comunidades e não como mero produto final de uma atividade de produção escrita.

Para tanto, torna-se relevante mostrar que a intertextualidade, segundo Koch (2002, p.59-60) apud Beugrand e Dressler (1981), “diz respeito aos modos como a produção e recepção de um texto dependem do conhecimento que se tenha de outros textos

com os quais ele, de alguma forma, se relaciona”. Assim, os sujeitos, ao produzirem seus textos, utilizam-se de mecanismos lingüísticos que acabam por sinalizarem a relação existente entre os seus enunciados e os enunciados provenientes das suas experiências interacionais (família, igreja, trabalho, meios de comunicação etc). Esses sujeitos, por vezes, fazem referências a determinados discursos constituídos em suas comunidades historicamente, revelando suas experiências, seus valores, etc. (KOCH, 1986), outras se referem à situação na qual “em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido”(KOCH, 1997, p. 108). Ambas as situações são utilizadas pelos sujeitos para atribuir sentido ao seu projeto discursivo, dependendo dos objetivos interlocutivos presentes, assim como do contexto no qual o evento ocorra. No caso da pesquisa apresentada nesta dissertação, a situação imediata foi a interação ocorrida durante o desenvolvimento das atividades.

Nesse sentido, torna-se pertinente mencionar alguns tipos de intertextualidade apresentados por Koch (2002, p. 62-63), partindo dos estudos de Jenny (1979) e Sant’anna (1985), dos quais os educandos fizeram uso em seus textos, e suas características:

- a) Das diferenças: a partir da apresentação de um argumento já mencionado, organiza-se um argumento contrário;
- b) Das semelhanças: Adiciona-se ao argumento já apresentado, um argumento que mostre adesão a ele;
- c) De conteúdo: utilização de “conceitos” e “expressões comuns” durante um mesmo período de tempo;
- d) De forma x conteúdo: uso de um texto imitando-o ou parodiando-o;
- e) Explícita: aquela na qual há uma referência ao texto fonte;
- f) Implícita: não há indicação da fonte de maneira explícita.

3.4. AUTORIA E ESTILO

Vale ressaltar aqui a proposta de Possenti (2002) no que se refere à autoria dos educandos na produção escrita a ser trabalhada na escola. Este autor salienta que os alunos, ao escreverem, reacentuam de uma forma ou de outra um determinado gênero, fenômeno este que é um dos focos deste trabalho, pois, segundo Possenti, avaliar o grau de autoria de um texto significa considerar algumas etapas: num primeiro momento, diferenciar a leitura de um texto sob um olhar de dois tipos: a) o olhar de “o quê”, que busca apenas o conteúdo direto da mensagem do texto, e b) o olhar de “como”, ou seja, do modo como esse texto tem o seu sentido construído numa dada situação comunicativa.

Prosseguindo-se na construção dessa perspectiva, o autor também aponta que “um certo estilo não é incompatível com a assunção - necessária - de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio” (POSSENTI, 2002, p.109). Assim, há a necessidade de se desmistificar a noção de autoria associada à dimensão individual da prática escrita, tendo em vista que no texto refletirão valores, crenças de uma coletividade da qual os sujeitos se apropriam.

Possenti (2002, 109) propõe que se amplie a análise e avaliação de um texto a partir de uma perspectiva discursiva, ressaltando o fato de que:

um bom texto só pode ser avaliado em termos discursivos. Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido.

Sendo assim, o educando deveria dar conta de duas ações interdependentes: “dar voz a outros e manter a distância em relação ao próprio texto” (POSSENTI, 2002). Ambas as ações revelam o autor, ora cedendo ou compartilhando com seu interlocutor conhecimentos de mundo, ora marcando seu posicionamento diante da vida, baseando-se em discursos que são não só dele, o que reforça a necessidade de se desmistificar a idéia de que o texto é único, original. Por conta disso é que a autoria centrada na construção de sentidos entre os participantes do evento comunicativo, aqui mais direcionado à modalidade escrita e à relação professor-aluno, pode ser atribuída também aos textos escolares e não apenas àqueles de toda uma tradição institucionalizada (literária).

Segundo Cardoso (2002), é o estilo do enunciado que marca a individualidade. No entanto, esta é pouco manifestada nos gêneros do discurso porque eles possuem

determinadas composições de certa forma, fixas que acabam por sinalizar o gênero que representam. Por isso, são reconhecidos por uma coletividade. Esse estilo “está ligado não só a unidades composicionais, tais como: a forma de estruturar e consolidar um enunciado, assim como o tipo de relação entre os interlocutores” (CARDOSO, 2002, p.75). Todos esses aspectos tendem a configurar os discursos dos sujeitos. O problema está no aspecto de, na escola, os gêneros não serem considerados apenas recursos comunicativos, mas estarem enquadrados como objetos de ensino sistemático.

Essa é a importância de se efetivar o ensino de gêneros do discurso na escola para que os sujeitos possam simular situações comunicativas próximas àquelas das quais participam nas outras esferas institucionais, e, a partir daí, sejam capazes de fazer ouvir suas vozes.

3.5. COESÃO E COERÊNCIA

Partindo-se do fato de que os educandos diante de uma situação comunicativa, caracterizada aqui como interação em sala de aula, ao serem convocados a produzir um texto imprimem no mesmo suas posições (criticando, avaliando, sugerindo, escolhendo, etc.) constituídas por eles, enquanto membros de uma comunidade, torna-se relevante adotar neste trabalho a concepção de texto como lugar de interação social (KOCH, 2003). Para tanto, associaremos ao presente estudo os conceitos de coesão e coerência textuais para percebermos, através das marcas lingüísticas selecionadas pelos educandos, os modos pelos quais os sujeitos conseguem atribuir sentido a seus textos durante a construção de seu projeto discursivo.

Ao retextualizarem as lendas, os alunos trazem à superfície textual certas marcas lingüísticas, que mostram mecanismos da língua⁵, como: a coesão seqüencial, a coesão referencial e os operadores argumentativos. Esses mecanismos serviram para que os alunos fizessem os textos progredirem, bem como se tornassem, de certa forma, coerentes diante da situação de comunicação.

A coesão textual é um fenômeno que mostra as maneiras como os sujeitos organizam os elementos lingüísticos entre si nos seus textos, de acordo com os valores

⁵ Tomaremos aqui os estudos a respeito da coesão e da coerência textuais, bem como de aspectos da argumentação a partir dos estudos de Fávero (2002), Koch (2004), Koch (2004 b), Koch & Travaglia (2002).

semânticos que acreditam possuírem esses elementos. A organização dos referidos elementos da língua podem, de alguma maneira, auxiliar na progressão textual, ora através da coesão sequencial, no aspecto das escolhas dos tempos verbais e dos organizadores textuais das ações apresentadas, ora a partir da coesão referencial: a *anáfora*, retomada de elemento textual para mantê-lo em foco, acrescentando-lhe uma informação nova e a *catáfora*, anúncio de um elemento textual que acrescentará um dado novo à situação comunicativa, além dos operadores argumentativos que servem para encaminhar o interlocutor/leitor para um determinado tipo de argumento que expresse os posicionamentos do produtor.

A coerência textual, segundo Koch (2002), é o resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional e interacional. (KOCH, 2002, p. 52 apud KOCH; TRAVAGLIA, 1989 e 1990).

Sendo assim, será a partir dos elementos lingüísticos mobilizados na superfície textual que o interlocutor passará a relacionar os significados atribuídos pelo produtor a esses elementos. Assim, o interlocutor associa a essas escolhas os elementos extratextuais, como por exemplo, os conhecimentos de mundo, os conhecimentos socioculturalmente partilhados, o contexto, os objetivos interlocutivos e as práticas sociais, para imprimir sentido ao texto produzido (KOCH, 2002).

Verificou-se que os educandos, ao mobilizarem tais mecanismos, demonstram maneiras de lidar com o código escrito, nem sempre prestigiadas pela instituição escolar, tendo em vista que, numa interação, os sujeitos nem sempre se referem a elementos apenas do mundo real, e durante esses processos de ativação e reativação, os alunos podem também reconstruir o real. As escolhas realizadas de certas marcas lingüísticas em detrimento de outras reflete também as formas descontextualizadas de se trabalhar os aspectos gramaticais em sala de aula, como vimos apresentando ao longo desta dissertação.

4 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentaremos os embasamentos metodológicos que serviram para implementarmos a Pesquisa-ação junto aos alunos, o contexto e os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, bem como das etapas seguidas pela professora-pesquisadora para desenvolver uma proposta de letramento ideológico utilizando o gênero lenda (configuração das narrativas amazônicas): *Os Filhos do boto* e *A Matintaperera* que serviram para gerar o *corpus* da pesquisa. Por fim, expomos algumas adversidades provenientes do ambiente pesquisado e os dados selecionados para as análises.

4.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA-AÇÃO

O ensino de Língua Materna, como já se expôs no capítulo I, vem sendo tratado na maioria das vezes de maneira descontextualizada, enfatizando o modelo de letramento autônomo, reiterando uma visão de língua distanciada de objetivos interlocutivos. Em função disso, convivem, em sala de aula, diversas metodologias de produção textual que pouco têm contribuído para o avanço da produção escrita por parte dos alunos. Para que esses educandos participem de atividades de linguagem, em especial, de produção escrita, segundo os objetivos interlocutivos pertinentes às práticas sociais, torna-se pertinente implementar cada vez mais o exercício da pesquisa em contextos escolares, tendo na figura do professor o articulador de todo o processo de construção das intervenções possíveis, conforme os problemas identificados em uma determinada turma.

Diante dessa necessidade de o professor desenvolver um trabalho a partir dos problemas de uso da linguagem (MOITA LOPES, 1996) identificados em sala de aula, procurou-se fazer uso dos embasamentos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, pois ela oferece “um método poderoso para preencher as lacunas entre a teoria e a prática educacional” (MC NIFF, 1988, p. 01). Mc Niff traçou um percurso de como a pesquisa educacional vem sendo trabalhada, conforme as suas principais perspectivas: a Empirista, a Interpretativista e a de Estudo de Caso, para mostrar a necessidade de se implementar a pesquisa-ação na prática educativa.

A perspectiva Empirista, representada por Adelman e Young (1985), centra seus estudos na coleta de dados daquilo que se pode observar em sala de aula, através de

questionários e entrevistas, sem qualquer consulta ao professor a respeito das suas suposições ou propostas de intervenção a respeito de um dado problema. Acreditava-se que se isso ocorresse, a pesquisa estaria “contaminada”, porque haveria envolvimento do professor com o problema, tirando-lhe a capacidade de fazer uso de determinadas teorias e, conseqüentemente, propor soluções para esse problema. Os dados coletados durante a observação realizada em sala de aula seriam analisados estatisticamente e procurar-se-ia encaixar na teoria estabelecida pelo observador (pesquisador), conforme o tipo de prática “adequada” a ser adotada pelo professor da turma em estudo.

Verifica-se também nesta perspectiva o fato de se levar em conta a eliminação, ao máximo, dos erros humanos. Nesse tipo de perspectiva precisar-se-ia testar, experimentar e estabelecer as regras a serem seguidas na prática escolar. Os objetivos deveriam estar centrados em práticas de uma doutrina Positivista. A relação estabelecida seria a de causa e efeito, seguindo princípios de controle social com embasamentos na Psicologia Behaviorista (SKINNER, 1968 apud MC NIFF, 1988). Esta aliada à Sociologia Positivista acabaria por determinar a prática educacional. Dessa forma, pontua Mc Niff (1988): “De acordo com esta abordagem, uma sala de aula é simplesmente como outra sala de aula, e as questões de ensino/aprendizagem podem ser resolvidas por uma receita sugerida pelo pesquisador”⁶.

Percebe-se que essa perspectiva limita-se bastante, pois os pesquisadores devem procurar, entre outras coisas, aplicar à educação os mesmos métodos utilizados com animais irracionais e com vegetais; o professor era visto como um técnico que detinha e controlava o conhecimento sem questioná-lo ou utilizá-lo em função das necessidades apresentadas pelos alunos; a teoria determinava a prática, ou seja, não havia qualquer possibilidade se elaborar alguma proposta de intervenção baseada nas experiências mostradas durante a realização das atividades pedagógicas. Ao contrário, na pesquisa educacional, os sujeitos são seres humanos que respondem diferentemente às ações do professor, assim como ao que lhe é ensinado de maneira sistemática ou não nas suas comunidades discursivas, atendendo a determinados propósitos interlocutivos.

A segunda perspectiva norteadora da pesquisa educacional foi a Interpretativista representada por Glaser e Strauss (1964), que tinha o objetivo de associar as observações (problemas no processo ensino-aprendizagem) feitas pelo professor-pesquisador ao

⁶ “Following this approach, one classroom is much the same as another, and questions of teaching and learning may be solved by a recipe that will be suggested by the researcher”.

conhecimento teórico, e retornar à sala de aula para desenvolver uma intervenção com a turma visando a uma solução dos problemas detectados na prática educativa. Essa perspectiva tem um caráter social porque lida com sujeitos reais em situações concretas. Além disso, ela possui um caráter político porque contribui, de certa forma, para que os sujeitos envolvidos, partindo dos conhecimentos obtidos, possam refletir a respeito das suas condições de vida e intervir significativamente para minimizar os problemas detectados nas suas comunidades.

A terceira perspectiva é a de Estudo de Caso (MC NIFF, 1988) que veio tentar amenizar a lacuna de um conhecimento etnográfico na pesquisa educacional, visto que nela os sujeitos seriam envolvidos naturalmente nas situações de interação, e suas opiniões continuariam a ser consideradas tanto quanto as do pesquisador, que agora interagiria mais com os outros membros do grupo. O objetivo seria procurar analisar os acontecimentos baseando-se nas necessidades reais da turma em estudo, apesar de ainda se empregar as regras da pesquisa sociológica. Para dar conta disso, o estudo estaria centrado em três pontos de vista: o do professor, o dos alunos e o do pesquisador-ativo, conforme a triangulação proposta por Elliot e Adelman (1967).

No que se refere ao trabalho realizado pelo professor, pautado na perspectiva de Estudo de Caso, verifica-se que apesar de certo avanço ao se procurar ouvir este profissional, ele ainda é direcionado por alguém estranho à realidade diária da sala de aula. Não há, portanto, autonomia por parte do professor para traçar as teorias consideradas mais pertinentes ao seu trabalho, colocá-las em prática, avaliar os resultados das atividades desenvolvidas e replanejar o que ainda for necessário.

Diante desse cenário, Mc Niff propôs uma nova perspectiva para a tradição educacional de caráter mais colaborativo e contextualizado, que foi a pesquisa-ação. Esse termo foi criado pelos estudiosos (HIRST; et al, 1986 apud MC NIFF, 1988) e foi o mais utilizado entre tantos, como: Pesquisa da sala de aula (HOPKINS, 1985 apud MC NIFF, 1988) e Investigação reflexiva-segura (KEMMIS, 1982 apud MC NIFF, 1988), apesar do fato de em todos o objetivo central ser, segundo Mc Niff “encorajar o professor a refletir a respeito de sua prática com o intuito de melhorar a qualidade da educação para ele e seus alunos”⁷.

⁷ “[...] encourages a teacher to the reflective of his own practice in order to enhance the quality of education for himself and his pupils”.

Observou-se ainda que, apesar de ter suas origens na Enquete operária de Marx (1880) apud Silva (1986) e inaugurando a investigação sócio-política concentrada nas situações de classe, a pesquisa-ação pode também ser explicada a partir das pesquisas etnográficas desenvolvidas por Malinowski (1923) apud Silva (1986) que mostravam a importância da interação com o grupo investigado durante o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa-ação foi bastante trabalhada nos Estados Unidos e na Europa em projetos que visavam solucionar problemas no nível das relações sociais. Na América Latina, esse novo enfoque de pesquisa recebeu denominações bem diferenciadas dependendo do tipo de trabalho que se propunha. Entre elas, podemos mencionar a Investigação-participativa, na qual o pesquisador trabalhava em interação com o grupo em estudo. No entanto, as suas intervenções estariam relacionadas apenas aos seus embasamentos teóricos; a Investigação-ação (RUDSQUIST, 1977 apud THOLLENT, 2003) usada como sinônimo da pesquisa-ação. Neste tipo de pesquisa todos os temas a serem problematizados, as hipóteses e os conhecimentos daí originados deveriam ser socializados com os membros da comunidade em estudo. Sendo assim, essa modalidade de pesquisa adquiriu o caráter de solucionar problemas mais específicos das comunidades a partir de questões políticas vivenciadas por inúmeros grupos sociais, por exemplo: africanos e latino-americanos, uma vez que uma boa parte deles estava envolvida por ditaduras, e havia a necessidade de eles se fortalecerem para conseguir independência política (DEMO, 1984 apud SILVA, 1986). Em vista disso, o professor, que estivesse interessado em intervir na sua prática educativa, proporia alternativas para solucionar um dado problema, colocaria estas alternativas em prática e poderia a partir dos dados obtidos refinar os resultados de sua proposta.

Em termos de Brasil, pode-se mencionar a adoção da perspectiva libertadora evidenciada nos trabalhos pioneiros de Paulo Freire (1981) aos moldes da pesquisa-ação, nos quais se enfatiza uma relação dinâmica entre a objetividade e a subjetividade, assim como valoriza o conhecimento produzido pelos grupos populares à medida que os motiva a participar da pesquisa a ser feita. Acrescente-se a isso o fato de que o referido autor não despreza os métodos anteriores, apenas coloca em foco a relação indivíduo x sociedade, tendo na figura do professor um dos principais agentes do processo, interligando teoria e prática educacional. É através da convivência com essas práticas que os educadores poderiam subverter as imposições ideológicas da classe dominante e ter condições de avançar no exercício de sua cidadania, bem como oportunizarem aos seus educandos esta prática, via Língua Materna.

Optou-se, então, pela pesquisa-ação, por que esta base de investigação tem como foco “o processo do uso da linguagem” e não mais o produto final, no qual não se observa o contexto e as condições de produção das atividades de linguagem das quais os sujeitos participam. Além de um caráter educacional, a pesquisa-ação possui um caráter político, por envolver pessoas reais em situações concretas. Consideramos esta perspectiva como a mais viável para o tipo de trabalho que desenvolvemos, tendo em vista que ela leva em consideração que em qualquer estudo contextualizado é essencial que se respeite à visão que os participantes (professora-pesquisadora e alunos) têm do contexto.

No caso mais específico do ensino de LM, a pertinência da pesquisa-ação é válida, à medida que o educador, de forma geral, poderá fazer uso, por exemplo, das histórias de letramento dos seus educandos, e a partir destas ampliar o nível de letramento dos mesmos. Além disso, nessa perspectiva, a posição delegada ao professor é bastante significativa, pois ele é motivado a aventurar-se na organização de teorias que levem em conta a realidade dos demais atores do processo educativo e o contexto no qual estes se encontram. Para que isso ocorra, o educador precisa também ser criativo, colaborativo e, dialógico, visto que enquanto professor-pesquisador apresentará a sua proposta aos demais colegas de escola e tentará persuadi-los a se envolverem nessa proposta. Isso é interessante, à medida que a realidade de uma parte considerável dos profissionais em educação, mesmo nos mais variados níveis de ensino e de faixa salarial é a seguinte: carga horária máxima; turmas superlotadas; escolarização mínima exigida na sua função, entre tantos fatores que acabam por não criar condições mais favoráveis para que um professor se torne um professor-pesquisador.

Há de se verificar casos bastante isolados de professores que conseguem subverter na sua prática todo um aparato de controle unilateral do conhecimento. Mas, são atitudes ainda muito tímidas que precisam ser colocadas como essenciais, quando se trata da pesquisa. Neste caso de ensino de Língua Materna, nos referimos à pesquisa centrada na área da Lingüística Aplicada. Este encaminhamento é relevante porque o professor apenas bem intencionado não contribui para que os seus educandos se tornem cidadãos críticos, reflexivos e seguros no exercício da sua cidadania. É necessário que os alunos vivenciem eventos propícios a tais práticas para que eles as possam internalizar na troca com o professor e com os demais membros dos grupos dos quais fazem parte.

4.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

4.2.1 A escola

A pesquisa-ação foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Arthur Porto, localizada à Avenida Fernando Guilhon, no bairro do Jurunas. Na época da pesquisa, essa escola possuía 18 salas de aula, 01 sala dos professores, 01 secretaria, 01 sala de direção e vice-direção escolar, 04 banheiros, 01 copa, 01 cantina, 01 sala de leitura, 01 sala de vídeo, 01 laboratório de Informática (apenas a estrutura) e 01 laboratório de Química (apenas a estrutura). A comunidade escolar era composta por 1.823 alunos, 56 professores (1ª à 4ª série e licenciados plenos), 01 diretora, 02 vice-diretores, 01 supervisora, 07 auxiliares de secretaria, 01 secretária, 09 auxiliares de serviços gerais e 03 vigias. Tais funcionários e alunos encontravam-se distribuídos em três turnos (manhã, tarde e noite). Possuía também 01 Conselho escolar eleito e formado por discentes, docentes e pais de alunos.



Figura 1: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Arthur Porto

Às proximidades da escola funcionam várias casas comerciais de pequeno, médio e grande porte; 01 feira (funcionava bem no muro da frente da escola e os confrontos entre direção da escola e feirantes eram constantes, pois a falta de higiene do local era crescente), 01 complexo de vendas-Complexo do Jurunas, 01 Posto de Saúde, 02 Unidades Municipais de Educação Infantil, 01 Farmácia, 01 Complexo de lazer (jogos, desfiles, festas), 04 invasões, 02 escolas estaduais de ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A comunidade escolar vivenciava inúmeros problemas, como; poluição sonora intensa devido ao número elevado de carros e bicicletas contratados pela maioria das casas comerciais do bairro, principalmente, as que promoviam festas. Aliás, os locutores tanto das bicicletas quanto dos carros de propaganda, paravam cerca de três a cinco minutos na frente da escola para convidar os alunos a participarem das festas, pois muitos deles eram freqüentadores assíduos dessas promoções. Algumas vezes, chamavam os educandos pelos nomes e, em função disso, os alunos saíam da sala de aula, gritavam, dançavam ou cantavam. Isso acontecia, mesmo com a presença do professor na sala de aula. Outro problema era a grande quantidade de roubos dos materiais de expediente, de infra-estrutura e recursos de ensino efetivados, em boa parte por alunos e ex-alunos da escola. Aconteciam também várias brigas de gangues (na turma em estudo existiam três membros efetivos de uma gangue e outros quatro que estavam envolvidos de maneira mais indireta) dentro e às proximidades da escola, assim como pequenos furtos contra funcionários e contra alunos dentro da escola ou próximo a ela.

O acompanhamento da SEDUC no que se refere ao trabalho dos membros do Conselho Escolar (a professora-pesquisadora⁸ era coordenadora do referido conselho na época da pesquisa), trabalho pedagógico e aos danos provocados pelos roubos na escola era quase inexistente. Ficava a cargo do conselho repor os prejuízos da parte estrutural e dos recursos de ensino, deixando muitas vezes de ampliar suas ações (compra de outros recursos de ensino, ampliação de áreas de lazer para os alunos, conservação da área da escola, etc.) por conta desses problemas. A proposta curricular utilizada pela escola era a mesma apresentada pela SEDUC, seguindo os PCNs do Ensino Fundamental, além do fato de ainda não existir o seu Projeto Político-Pedagógico, cujo objetivo principal seria traçar estratégias de ensino e atividades macro voltadas para a realidade e necessidades provenientes da comunidade atendida pela escola. Em função disso, a maioria dos professores elaborava seu planejamento e trabalhava isoladamente.

Durante a reunião de apresentação da proposta de pesquisa-ação, a postura adotada e os discursos de alguns colegas de trabalho demonstraram que a implementação

⁸ Na época da pesquisa, a professora regente era estudante do curso de especialização em Letras: Uma abordagem textual da UFPa. Fazia parte do quadro efetivo de professores da rede municipal: turnos da manhã (coordenadora da Sala de Leitura) e noite (Educação de Jovens e Adultos – 2ª etapa- fundamental) e da rede estadual: como professora de Língua Portuguesa com turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Ela trabalhava há 07 anos na escola onde realizou a pesquisa (trabalhou em todos os turnos, mas na época da pesquisa estava lotada no turno da tarde).

do projeto enfrentaria bastante resistência. Isso se confirmou na análise dos questionários (ver anexo A): neles, os entrevistados deveriam contar uma lenda na modalidade escrita, nomear algumas lendas, relatar se gostavam de ouvir lendas na infância, responder a respeito da importância do resgate do regional em sala de aula/contexto escolar e como a disciplina/função de cada um, na escola, poderia contribuir para a inserção do gênero lenda nos currículos escolares como um recurso de ensino.

A partir desse levantamento, detectou-se os seguintes discursos atravessando as falas desses membros da comunidade escolar:

[01] “*“Pra quê isso em pleno **mês de novembro?** o Folclore já passou, não já? Como é que você vai **explicar o conteúdo de Português?**”* (prof. 01);

[02] “*Sim, **Porque existe no nosso conteúdo** um assunto muito importante a ser abordado que é o Folclore, nele está incluído as referidas lendas” / “Através de trabalhos sobre mitologia e lendas, brincadeiras infantis, simpatias, provérbios e poesias, religiosidade ou cultos populares, indumentária, culinária, danças e cantigas populares”* (prof. 02);

[03] “*Sim, não se pode deixar esvaziar-se no tempo a cultura de um povo. O folclore de nossa região é riquíssimo e deve ser utilizado pára não ser esquecido”/ “apoiando e opinando no sentido de **tornar vivo o folclore regional em datas festivas**”* (téc.01);

[04] “*Lógico que sim, **devemos dar o devido valor as coisas regionais**”/“Valorizando a cultura, nossos cantos, lendas, roupas e danças locais”;*

[05] “*Com certeza, porque é **preciso valorizar o que é nosso, é preciso manter a tradição**”/ “Trazendo para a sala de aula discussões sobre o assunto, incentivando pesquisas e propiciando a socialização do conhecimento de cada um”;*

[06] “*Sim, porque a tendência do mundo globalizado é a diminuição do interesse do povo pela sua própria cultura. **E o ensino da cultura regional na escola aparece como resgate de nossas raízes que estão sendo perdidas em função de “modismos” e imposição de outras culturas**”/“Através de pesquisas, interpretação de textos, trabalhos com gravuras, dramatizações, etc”;*

[07] “*Sim. Acho que **qualquer cultura é válido**, principalmente **porque nossos alunos tem muita carência em relação a isto**”/ “*Divulgando aos alunos. Poderíamos escolher uma lenda e trabalharmos 1 vez na semana com eles, através de vídeo, livros, etc.*”;*

[08] “*Sim, **para não perdermos as raízes de nossa cultura**”/ “*Trabalhando em sala de com os alunos, mostrando a importância de não deixar de lado esses aspectos e **construindo trabalhos à respeito de nossa cultura**. Como: Superstições, religiosidade, artesanato, comidas típicas, mitos etc...*”;*

[09] “*Sim, porque as nossas lendas tendem a ser substituídas por outras, não regionais, que não tem nada a ver conosco ex: Halloween”/ “*Trabalhando cada data folclórica para que os alunos tomem conhecimento e passem a se interessar e assim divulgar a cultura regional*”. (prof. 01).*

Em [01] e [02], verifica-se discursos retratando a preocupação com o ensino institucionalizado. Isso parece indicar que se o gênero lenda não estiver no conteúdo, não terá pertinência no que os alunos precisam aprender. Em [03] e [05] há um discurso que reforça a hipótese de que a lenda é trabalhada apenas em relação às comemorações do folclore, apesar de que a maioria deles concordou em um ponto: a importância do resgate do regional, a partir das lendas. No entanto, relataram que isso deveria ser trabalhado apenas nas datas comemorativas, pois não conseguiam perceber quais conteúdos poderiam ser mobilizados a partir desse gênero, como acentuado em [04] e [08].

Por outro lado, nos enunciados apresentados em [06] e [09], o discurso que atravessa os textos desses educadores não só sinaliza para o resgate, como também o justifica diante de uma certa invasão de modismos. Por exemplo, em [09] a professora estabelece a relação entre a Matinta Perera e as festas de Halloween bastante divulgadas, inicialmente pelos cursos de línguas (inglês) por conta da cultura do país estrangeiro e, que, aos poucos, estão sendo incorporadas também às comemorações de escolas privadas e públicas (algumas ainda resistem em autorizar a realização desse tipo de evento, mas os alunos protestam bastante). A fala dessa professora baseou-se no fato de que, na escola, numa reunião das muitas reuniões das quais participávamos houve uma discussão a respeito de se autorizar que os alunos organizassem uma festa de Halloween, pois muitas

escolas (particulares e algumas públicas) estavam permitindo. A professora, na época foi bastante enfática ao se posicionar contra esse tipo de evento.

Note-se aqui a intertextualidade entre o texto (modalidade escrita) apresentado por essa professora numa situação comunicativa, caracterizada como preenchimento de questionário de pesquisa e o texto (modalidade oral) que ela apresentou numa reunião realizada num período bem anterior à pesquisa. Isso reitera o fato de que ao produzirmos um texto, nos baseamos em textos com os quais já tivemos contato (Koch, 1998), além de criar um espaço dialógico a partir de um contexto de embate cultural.

Em [07], ocorre um fato interessante, a professora não enfoca apenas a cultura regional, mas sinaliza que os educandos precisam ter acesso a culturas diferenciadas, tendo em vista que esses sujeitos não têm acesso à cultura de uma maneira geral, ou seja, a cultura que eles possuem é carente.

4.2.2 A turma

A proposta de pesquisa-ação foi implementada com uma turma de 5ª série do ensino fundamental. Os alunos tinham entre 10 e 16 anos, eram moradores do bairro do Jurunas, onde se localiza a escola. A maioria deles estava repetindo a 5ª série. Uma boa parte trabalhava de manhã e estudava à tarde (13:30h às 18:15h) e morava em invasões próximas à escola. Seus pais eram na maioria desempregados e viviam de pequenos serviços. Poucos dos responsáveis (a maioria tinha uma estrutura familiar muito grande) pelos alunos compareciam à escola, mesmo sendo convocados formalmente. Alguns desses educandos já tinham praticado pequenos furtos e participavam de maneira direta ou indireta de gangues: na hora da saída eram comuns as cenas de provocações de membros de outras gangues em relação aos alunos dessa turma. Às vezes, as provocações acabavam em brigas. Por conta disso, a comunidade escolar demonstrava certo distanciamento em relação à turma.

A opção por essa turma ocorreu porque ela tinha algumas características que a tornavam um grande desafio no que se referia a implementar uma proposta de pesquisa-ação. Entre estas características, podemos mencionar as seguintes: havia nela um problema de indisciplina muito grande, uma vez que a comunidade procurava manter distância da turma com receio de sofrer algum tipo de represália (houve casos de funcionários que se

indispueram com a turma e sofreram ameaças. Algumas delas foram cumpridas); a receptividade às aulas de LM era considerada regular, apesar de os alunos possuírem um bom relacionamento com a professora; as condições estruturais da sala de aula eram precárias (pouca iluminação e ventilação, ficava localizada no final do corredor mais estreito da escola) e era a única turma que possuía apenas um dia (5ª feira) com aulas seguidas (casadas), o que causava certa quebra no ritmo do trabalho. Por outro lado, a turma possuía o menor índice de desistência (07 alunos apenas) e era a mais assídua do ensino fundamental (5ª à 8ª série), além de demonstrar um bom nível de frequência às aulas de algumas disciplinas: os alunos justificavam a boa frequência à escola pelo fato de ser mais “divertido”⁹ ficar na escola do que em casa (a família cobrava a ida deles à escola para receber o benefício de programas do governo federal).

A partir do fator frequência, associado aos saberes que os educandos já possuíam a respeito do gênero lenda, acreditou-se na relevância de se implementar um projeto de ensino, no qual se criassem condições de aumentar o nível de letramento dos educandos, em especial no que se referia à produção textual escrita.

4.3. DESENHO DA PESQUISA-AÇÃO EFETIVADA

Partindo dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa-ação, elaborou-se um projeto de ensino voltado para a produção textual utilizando o gênero lenda. O referido projeto foi implementado no período de 24 de novembro a 22 de dezembro do ano de 2003. A elaboração do projeto foi motivada pelo desinteresse por parte dos educandos em se trabalhar a produção textual, em especial, a produção escrita, assim como pelas dificuldades demonstradas por eles no processo de ensino-aprendizagem de outros aspectos do sistema lingüístico. As atividades de linguagem disponibilizadas aos educandos pouco contribuíam, até então, para que eles avançassem no seu nível de letramento. Isso se devia ao fato de que o ensino de Língua Materna ainda se desenvolvia de maneira descontextualizada. Trabalhar aspectos relacionados aos conhecimentos de mundo dos alunos era algo provocante, mas, ao mesmo tempo, envolto de insegurança provocada pela

⁹ O acesso às únicas áreas de lazer próximas à escola era pago. Os times de futebol (masculino e feminino) da comunidade faziam coletas entre os jogadores para alugar o espaço. Na escola, os alunos tinham duas áreas grandes para jogar.

possível reação negativa por parte da comunidade escolar, como também pelo desconhecimento de argumentos de cunho teóricos que respaldassem um trabalho desse tipo.

A partir do segundo semestre, as inquietações a respeito do desinteresse mostrado pelos educandos só tendiam a aumentar, então, passou-se a conversar com a turma sobre os tipos de leituras e escuta de estórias, que eles considerassem interessantes. Ao final dessas conversas, que para os alunos pareciam apenas frutos da curiosidade da professora, percebeu-se que os interesses deles centravam-se em gêneros como: os Contos de fadas, as histórias em quadrinhos e as lendas, sobretudo, as lendas com tematizações amazônicas. Ainda de forma incipiente, passou-se a trabalhar tais gêneros com a referida turma, e no desenvolvimento desse trabalho, verificou-se bastante preconceito por parte de alguns membros da comunidade escolar (principalmente dos docentes, no que se referia ao gênero lenda) pela opção de desenvolver atividades de linguagem a partir desses gêneros (ver seção 4.2.1).

Ao perceber que os alunos se identificavam mais com o gênero lenda e que alguns docentes e membros da equipe técnico-administrativa da escola demonstravam certa resistência a este gênero, elaborou-se uma proposta de pesquisa-ação junto à turma que representava maiores desafios para se desenvolver a pesquisa, conforme discutimos na seção 4.2.2. Acreditava-se, na época da pesquisa, que um trabalho pautado nas histórias de letramento, em especial, na leitura, escrita e dramatização de histórias (usando as narrativas do Boto e da Matinta) seria relevante. Este tipo de trabalho não atenderia apenas às necessidades dos alunos, mas também contribuiria, de alguma forma, para se resgatar o aspecto cultural de nossa região.

Até então o gênero lenda só mereceria atenção por parte da comunidade escolar nas festividades alusivas ao folclore. No aspecto mais específico do ensino da Língua Materna, esse tipo de trabalho forneceria ao professor um maior conhecimento da realidade da turma para que ele a partir daí propusesse atividades nas quais os alunos utilizassem as várias possibilidades de uso do seu sistema lingüístico, que de uma maneira ou de outra, favoreceriam a produção textual, em especial, a produção textual escrita.

Nesse sentido, a escolha do gênero lenda ocorreu pelo fato de se ter percebido que este era utilizado no contexto escolar somente nos eventos alusivos à Semana do Folclore durante o mês de agosto, e não como um recurso, entre tantos outros, para se trabalhar a produção textual. Assim como, acreditava-se, na época da pesquisa-ação, que as

lendas mais conhecidas pelos sujeitos da pesquisa eram a lenda do Boto e a lenda da Matinta Perera, o que se confirmou durante a análise dos questionários.

Ainda resgataria o aspecto cultural, incentivando os alunos a darem continuidade a uma tradição que aos poucos está sendo esquecida, que é o “contar histórias”, conforme a afirmação de Fares (1997) que, em sua pesquisa com contadores de histórias, verificou que essa tradição está em via de extinção por dois motivos: “a falta de tempo e o desinteresse pelas coisas do que lembra o passado” (FARES, 1997, p.31 apud RODRIGUES e CUNHA, 2003). Caberia, então, à escola oportunizar esse tipo de trabalho, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, que é a modalidade priorizada no presente trabalho.

Acrescente-se a isso o fato de que esse gênero (na configuração das narrativas amazônicas) diferenciava-se bastante dos textos até então apresentados aos alunos no que se referia à modalidade escrita (transcrição de uma narrativa com explícitas marcas da língua coloquial), que acabou por despertar bastante a curiosidade dos alunos, cuja faixa-etária era de 10 a 16 anos.

Apresentar também o gênero Histórias em Quadrinho aos sujeitos desta pesquisa justifica-se pelo fato de esse gênero ter sido uma das atividades de produção solicitadas aos alunos e, dessa maneira a apresentação possibilitaria criar uma condição viável à atividade proposta. Além do fato de favorecer aos educandos uma maior apropriação do referido gênero, pois da mesma forma que a lenda, a HQ ainda é bastante preterida nas atividades de uso da linguagem trabalhadas no contexto escolar.

Para enfatizar a pertinência de que esse gênero seria um bom recurso a ser utilizado no ensino de Língua Materna, selecionou-se para este trabalho a definição apontada por Cirne (2000) apud Mendonça (2003), em que “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas” (CIRNE, 2000 apud MENDONÇA, 2003, p. 195). Assim, elas configuram um gênero de bastante complexidade ao ser analisado numa perspectiva lingüística-discursiva, no que se refere à sua produção. Mas, também por ser um gênero de grande acessibilidade no que concerne ao seu entendimento, visto que o aspecto verbal, mesmo aparecendo em pequena porcentagem, aproxima-se bastante da fala; e as imagens associadas a esse aspecto verbal possibilitam melhores condições de construção de sentidos por parte dos leitores. Isso ocorre também porque a seqüência da apresentação dos quadrinhos propicia a progressão da narrativa.

A História em Quadrinho é um gênero que possui vários aspectos favoráveis ao trabalho educativo, entre eles podemos nomear os seguintes: já é conhecido pela maioria dos alunos, antes mesmo destes frequentarem a escola; trabalha bastante com imagens representativas e auxiliam na aquisição da língua escrita e/ou ampliação dos adultos com “*pouco nível de letramento*” (MENDONÇA, 2003). Ainda assim, é deixado de fora do rol de textos legitimados pela escola, conforme afirma Mendonça (2003, p. 203): as seções destinadas às HQs permanecem sendo menos ‘importantes’, do tipo ‘Divirta-se’, ‘Só para ler’ ou ‘Texto complementar’, sendo raríssimos os casos de uma HQ figurar como texto central de uma unidade didática em um LDP”.

O processo da pesquisa-ação foi desenvolvido em quatro etapas, conforme passaremos a descrever a seguir:

1ª) Levantamento dos saberes que os sujeitos da pesquisa possuíam a respeito do gênero lenda

Durante esta etapa foram desenvolvidas duas tarefas: Reunião com os alunos, professores e equipes técnico-administrativas para apresentar o projeto; Preenchimento e devolução dos questionários. A idéia era apresentar os objetivos e etapas da pesquisa, perceber de que maneira o gênero lenda circulava, no contexto escolar, mais detidamente, entre os alunos, que foram os sujeitos de nossa pesquisa. Este levantamento era necessário porque os educandos demonstravam interesse em trabalhar com o gênero lenda (especialmente, com aquelas configuradas nas narrativas amazônicas), em sala de aula, além de já terem mencionado que no ambiente familiar costumavam ouvir alguém lhes contar algum tipo de lenda.

Inicialmente, realizou-se uma reunião com a turma (no mesmo dia, num horário posterior, realizou-se a reunião com os professores e equipes técnico-administrativa) para explicar o tipo de trabalho que desenvolveríamos com eles, uma vez que neste período a professora regente da turma estava de licença-prêmio¹⁰, por conseguinte, não deveria estar trabalhando com eles, assim como houve necessidade de se mostrar que aquela pesquisa era fruto não só das inquietações da professora, mas também dos desejos deles em se

¹⁰ A idéia inicial era de que a professora regente ficasse com a turma durante o período (24 de novembro a 22 de dezembro) da pesquisa. Entretanto, a SEDUC baixou uma portaria, na qual os funcionários que já tivessem dado entrada no processo da licença-prêmio, deveriam gozá-la o mais breve possível, tendo em vista que a partir de janeiro de 2004, os servidores não poderiam mais gozar desse benefício.

produzir textos a partir dos gêneros com os quais eles mais se identificavam (a lenda, principalmente). Em seguida, fez-se a leitura e explicação de como responder às perguntas presentes nos questionários. Solicitou-se aos educandos que devolvessem os questionários na última aula de Língua Portuguesa daquela semana. Os alunos foram dispensados e reunimos com a professora substituta ¹¹ para se apresentar a ela as propostas da pesquisa. Depois, fez-se a reunião com os professores e equipe técnico-administrativa para socialização da referida proposta. Após a reunião, entregamos questionários aos professores, técnicos, à diretora e aos alunos. Marcamos a data de entrega dos questionários, mas nem todos os devolveram. O objetivo era verificar de que maneira o gênero lenda circulava entre esses sujeitos, bem como perceber o tipo de concepção que os docentes tinham sobre o gênero lenda nas diferentes disciplinas curriculares.

Os alunos poderiam falar se conheciam algum tipo de lenda. Caso a resposta fosse positiva, deveriam contar uma lenda na modalidade escrita, citar quais lendas conheciam, nomear quem costumava lhes contar esse gênero e se eles gostavam de ouvir alguém lhes contar esse gênero. No caso dos docentes e dos membros da equipe técnico-administrativa, poderiam escrever se na infância costumavam ouvir lendas e, em caso afirmativo, contariam uma lenda na modalidade escrita. Em seguida, escreveriam a respeito da importância ou não do resgate do regional no trabalho educativo e de que forma a sua disciplina e/ou função exercida na escola poderia contribuir para esse resgate.

2ª) Análise dos questionários e elaboração das atividades a serem trabalhadas nos encontros com os alunos

Durante a análise das fichas dos alunos, fortaleceu-se a idéia de que o gênero lenda é bastante conhecido e que o contato primeiro desses sujeitos com o referido gênero deu-se em boa parte, em contextos familiares. A maioria dos alunos reiterou a vontade de

¹¹ A professora substituta era graduada em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela UFP^a. Fazia parte do quadro de funcionários temporários. Possuía carga-horária de 100 h numa outra escola e assumiu 120 h com as turmas da professora regente. Pensou-se em implementar todas as etapas do projeto, articulando-se com as necessidades apresentadas pelos alunos durante o primeiro semestre. No entanto, em sala de aula, a professora substituta optou pelo conteúdo e pelas estratégias de ensino que já havia selecionado para trabalhar com os alunos, uma vez que eles fariam a 4ª avaliação no início de janeiro do ano seguinte (2004). A referida professora acrescentou a esse posicionamento o fato de não se sentir segura para trabalhar de “uma outra maneira” (em parceria com a professora regente da turma/pesquisadora). Por conta disso, elaborou-se uma quarta etapa para o projeto de ensino na qual seriam feitas as intervenções pertinentes.

ouvir narrações das lendas, bem como de contarem outras versões desse gênero, como se pode observar em algumas das falas selecionadas a seguir:

[10] “Gosto elas são muito **legais**. Como lenda do Boto, Saci, Matinta Perêra, mula sem cabeça...”. (aluno 01);

[11] “sim, porque eu **fico assustada** e ao mesmo tempo **fico ansiosa** para saber o fim, a moça do táxi e a mula sem cabeça”. (aluno 02);

[12] “sim, Porque eu posso **aprender** coisas da natureza e principalmente da terra”. (aluno 03);

[13] “Sim gosto, porque é muito **legal e interessante**, e agente **aprende** um pouco mais sobre o nosso **FOLCLORE**, e é isso aí” (aluno 04);

[14] “Sim ? elas são muitas **legal e assustadora** e são de arrepiar” (aluno 05);

[15] “Sim, porque da um **medo um frio na barriga mas depois passa**,” (aluno 06);

[16] “Sim! Porque eu gosto de **medo**, gosto de ver as pessoas **assustadas, gritando**” (aluno 07);

[17] “Porque são **assustadoras, legal, divertida, estranha**” (aluno 08);

[18] “Ninguém: Isso aconteceu **diverdade** com migo **mesmo...**”/“Eu não gosto, porque eu **milembro quando caconteceu isso comigo**. Dês di então eu nunca mais quis ouvir nem uma lenda” (aluno 09).

Em [10], [11], [14], [15], [16] e [17] os alunos tecem comentários que confirmam o fato de que o gênero lenda faz parte do repertório cultural. Além disso, este gênero é caracterizado como objeto que causa certa expectativa e proporciona sensações agradáveis representadas pelas escolhas lexicais: “*legal*”, “*interessante*”, “*assustada*”, “*ansiosa*”, “*divertida*”, “*estranha*” e “*medo*”. Estas sensações despertam a curiosidade e fascinam

pelos mistérios, que apesar de manterem o mesmo enredo, cada narrador apresenta algo inusitado. Elas podem de alguma maneira servir de atrativo a mais para motivar os educandos a trabalharem o gênero lenda no contexto escolar também.

Apenas de que uma aluna [18] colocou em evidência um discurso de repúdio em relação ao gênero em estudo por conta do fato de que no seu repertório cultural a lenda realmente existe: “*Isso aconteceu **diverdade** com migo **mesmo**...*”. Note-se que as escolhas lexicais “*diverdade*” e “*mesmo*” (operador argumentativo) servem para enfatizar que alguma coisa aconteceu com essa aluna. Em [12] e [13], os educandos atribuem à lenda um aspecto de ensinamento de reforço ao universo cultural de uma determinada comunidade. Isso reitera os objetivos da pesquisa aqui apresentada, no que tange à inserção do referido gênero como um dos vários gêneros (entre os mais preteridos pela instituição escolar) que podem ser utilizados como recursos textuais pelo fato de fazerem parte das práticas sociais de determinadas camadas da população.

Após a análise dos questionários, planejou-se um total de 06 atividades¹², sendo 02 na modalidade oral (1ª e 6ª atividades) e 04 na modalidade escrita (2ª, 3ª, 4ª e 5ª atividades). A primeira atividade (produção oral) seria desenvolvida através do manuseio de materiais escritos (narrativas: *Os Filhos do Boto* e a *Matintaperera*; contos de fadas: *A Princesa e o Sapo* e *Branca de Neve* e das Histórias em Quadrinhos: *Batman* e *Spiderman*). Após o manuseio dos gêneros mencionados, haveria a apresentação dramatizada de cada uma das lendas em estudo e dos contos de fadas por parte das professoras. Em seguida, solicitaríamos aos educandos que contassem outras versões das lendas do Boto e da Matinta. Essa atividade seria realizada individualmente e teria um caráter espontâneo de participação. Os alunos ficariam divididos em dois grupos: o grupo da Matinta e o grupo do Boto.

A segunda atividade (produção escrita) continha 05 questões versando sobre assuntos tais como as relações oralidade/escrita; as semelhanças entre os personagens das lendas e dos contos de fadas (matrizes clássicas das lendas em estudo); o valor semântico das palavras e trechos significativos dos gêneros apresentados e selecionados para a atividade (os alunos poderiam ler ou não o trecho selecionado). Deixamos as Histórias em Quadrinhos de fora dessa atividade, pois apenas os demais gêneros dariam conta dos

¹² As atividades encontram-se na íntegra no anexo 02. Assim como o registro fotográfico do desenvolvimento de cada uma dessas atividades.

aspectos que gostaríamos de abordar. Esta atividade deveria ser realizada também individualmente.

A terceira atividade (produção escrita) intitulada “Reconte a lenda apresentada. Você poderá criar um outro título”. Os alunos, conforme o grupo no qual ficariam durante a primeira atividade (produção oral), recontariam individualmente, a lenda selecionada para o grupo. A idéia era observar de que forma os educandos relacionariam as lendas em estudo com os contos de fadas e/ou com os seus conhecimentos de mundo. A quarta atividade (produção escrita) cujo comando seria “Escolha um colega e construa uma história em quadrinho” deveria ser realizada em duplas. Cada dupla utilizaria a lenda selecionada para cada grupo na atividade nº 01. Os alunos poderiam escolher seus pares a partir do critério de afinidade. A quinta atividade (produção escrita) seria realizada coletivamente (produção de um texto teatral do Boto e outro da Matinta) para serem apresentadas no encerramento do ano letivo (naquele ano, pelo calendário da SEDUC as aulas encerrariam na primeira quinzena de fevereiro). A idéia era verificar de que maneira os alunos efetuariam as suas escolhas lexicais diante da situação comunicativa (atividade escolar) proposta a cada um dos grupos. A sexta atividade (produção oral) seria a encenação das peças elaboradas pelos educandos na atividade anterior.

3ª) Desenvolvimento das atividades (produção oral e escrita)

Foram desenvolvidas 06 atividades durante 14 encontros, equivalentes a 25 aulas. Dessas 06 atividades, 04 foram de produção escrita e 02 foram de produção oral. As atividades de produção escrita foram as seguintes: a) Atividades concernentes às relações entre oralidade/escrita; as semelhanças entre os personagens das lendas e dos contos de fadas (matrizes clássicas); o valor semântico das palavras e trechos significativos dos gêneros apresentados e selecionados para a atividade- individual; b) “Recontando as lendas” , em que os educandos deveriam re-escrever a lenda selecionada para cada grupo de alunos no dia de apresentação das lendas- individual; c) “Elaborar uma história em quadrinho” a partir de uma das lendas em estudo- em dupla e d) “Elaboração de uma dramatização” utilizando a lenda selecionada para o grupo na primeira atividade de apresentação dos textos-base- em grupo. As 02 atividades de produção oral foram as seguintes: a) “Conte outras versões da lenda”- individual e b) “Encenação das lendas”- em grupo.

Atividade n° 01*Atividade n° 02**Atividade n°03**Atividade n° 04**Atividade n°05**Atividade n° 06*

No presente trabalho, utilizar-se-á o *corpus* resultante das atividades realizadas entre os 3º e 8º encontros, pois elas são suficientes para mostrar de que maneira se deu a recepção do gênero lenda, bem como as maneiras de se efetuar uma proposta de pesquisa-ação. Apresentaremos de que maneira cada uma das atividades foi realizada, mostrando algumas interações (aluno/aluno, professora regente-pesquisadora/alunos) ocorridas durante os encontros, que de uma forma ou de outra acabaram por influenciar nas

produções dos educandos e que serviram para se planejar e replanejar as atividades posteriores.

As referidas atividades serão apresentadas no quadro a seguir.

Nº da Atividade	Tipo de atividade	Descrição da atividade	Encontro Data	Nº de aulas	Recursos
01	Produção oral	A turma foi dividida em 02 grupos (Matinta e Boto). Cada professora apresentou uma lenda. Solicitou-se aos alunos que estabelecessem semelhanças e diferenças entre o Boto/príncipe encantado; Matinta/bruxa. Em seguida, contou-se as histórias do Batman e do Spiderman.	1º. (01/12/03)	03	Narrativas: <i>Os Filhos do Boto</i> e <i>A Matintaperera</i> ; Contos: <i>Branca de Neve</i> e <i>A Princesa e o Sapo</i> ; HQs: <i>Batman</i> e <i>Spiderman</i> .
02	Produção escrita	Os educandos, individualmente, responderam às questões concernentes às relações entre oralidade oralidade/escrita; as semelhanças entre os personagens das lendas e dos contos de fadas (matrizes clássicas das lendas em estudo; o valor semântico das palavras e trechos significativos dos gêneros apresentados e selecionados para a atividade (os alunos poderiam ler ou não o trecho selecionado) na folha de rascunho.	2º. (02/12/03)	01	Folhas de papel quadriculado (rascunho), canetas, lápis, borrachas, papel chamex.

03	Produção escrita	Os alunos, individualmente, deveriam recontar a lenda selecionada para cada grupo na atividade nº 01. Em seguida, poderiam desenhar a sua história. Eles decidiram apresentar suas histórias aos colegas.	3º e 4º. (03 e 04/12/03)	03	Papel chamex, papel quadriculado (rascunho), canetas hidrocolor, lápis colorido e borrachas.
04	Produção escrita	Os educandos deveriam escolher um colega para elaborarem uma história em quadrinho a partir das lendas em estudo.	5º, 6º, 7º e 8º. (05, 06, 09 e 10/12/03).	09	Vários exemplares de HQs, lápis coloridos, canetas hidrocolor, lápis, canetas, papel chamex e quadriculado, cola e tesouras.
05	Produção escrita	A turma foi dividida em 02 grupos (Matinta e Boto). Cada um deveria elaborar uma dramatização a respeito da lenda selecionada. Em seguida, deveriam ensaiar para fazer apresentação na festa de encerramento do ano letivo.	9º, 10º, 11º, 12º e 13º. 12, 15, 16, 17 e 18/12/03.	08	Papel quadriculado, papel chamex, lápis e canetas.
06	Produção oral e apresentação da produção escrita.	Os educandos organizaram as produções escritas no mural da escola. Em seguida, eles apresentaram a dramatização da Matinta Perera.	14º. 22/12/03.	Equivalente a 01 aula	Barbantes, microfones, vestuário de acordo com os personagens, fita durex e balões.

4ª) Elaboração e avaliação das atividades direcionadas à intervenção didática

A idéia era que depois da atividade nº 05, a professora-pesquisadora tivesse condições de avaliar junto à professora substituta a implementação das três etapas anteriores que geraram os dados. A avaliação é tratada neste trabalho a partir dos trabalhos de Cunha (2003), tendo em vista que para a autora o ensino/aprendizagem de língua baseia-se numa concepção interacional, pois as “situações de interação, cooperativas ou conflituosas são para o professor o momento oportuno para realizar múltiplas observações a respeito das condições e do processo de aprendizagem” (CUNHA, 2003, p.45).

Nesse sentido, ao observarmos a produção textual dos alunos durante as atividades desenvolvidas na terceira etapa da proposta de pesquisa-ação, procuramos implementar sentidos baseados nas situações de comunicação, ora em sentido restrito (atividade escolar), ora como reflexos das histórias de letramento e dos seus discursos constituídos em suas comunidades. Isso nos auxiliou para que percebêssemos as orientações argumentativas apresentadas nos textos dos educandos, em função de levar o interlocutor/leitor a “aderir” ou “subverter” tais argumentos.

Ainda segundo Cunha (2003), a avaliação pautada numa concepção interacional tem no discurso o seu objeto e meio de aprendizagem o que acaba por fornecer ao educando “condições para o autocontrole e auto-avaliação nas atividades de linguagem” (CUNHA, 2003, p. 46). Cabe, então, não só ao professor, mas também ao aluno criar as condições propícias para que o processo de ensino/aprendizagem tenha sucesso. Para tanto, é primordial que os sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo, professor e alunos conheçam os mais variados usos da língua para que através desse conhecimento possam selecionar aqueles mais relevantes a determinadas situações comunicativas. Afastando-se da concepção tradicional de produção de textos, na qual apenas se atribuía uma nota ao aluno em função de um único mecanismo: a redação, na qual o educando deveria atender somente às exigências da gramática normativa.

A partir da avaliação, as professoras traçariam as intervenções (4ª etapa) que atendessem às necessidades da turma no que se referia ao uso do sistema lingüístico e à produção mais eficaz dos gêneros trabalhados com os educandos. Entretanto, não houve tempo suficiente para que isso ocorresse, pois a SEDUC antecipou o fim do ano letivo para o dia 21 de dezembro de 2003 (estava previsto de terminar na primeira quinzena de fevereiro de 2004).

4.4 ADVERSIDADES DO AMBIENTE PESQUISADO

O projeto de ensino pautado na pesquisa-ação começou a tomar forma no final de outubro, pois a professora regente teve que elaborar um projeto de ensino¹³ como requisito da finalização do curso de especialização em Letras e, como estava envolta com atividades mais significativas à produção textual com seus alunos (ampliou as atividades às outras turmas de 5ª série), resolveu elaborar um projeto a partir do trabalho que vinha sendo construído a partir das necessidades mostradas pela turma 504.

Tivemos que retomar os passos, agora, registrados do trabalho que vinha sendo feito: a elaboração dos questionários, a seleção dos textos, o levantamento teórico que respaldariam a proposta do projeto, a autorização junto à direção da escola, organização de um cronograma de atividades, conforme o número de aulas disponíveis, o levantamento dos materiais necessários à organização dos dados e registro das atividades, entre outros. Ao solicitar a autorização para se implementar a pesquisa, a professora-pesquisadora percebeu que a receptividade foi muito boa, posto que, agora, o trabalho outrora visto como algo não relevante teria um encaminhamento acadêmico, reconhecido pela instituição escolar. No entanto, a pesquisadora imaginava que mesmo tendo uma atuação reconhecida na comunidade (foi a primeira candidata eleita com a maioria dos votos para coordenar o conselho escolar; organizava as atividades pedagógicas de culminância, entre outras atividades) teria certa resistência ao desenvolver a sua pesquisa.

As justificativas para estas suposições baseavam-se no fato de que ela presenciara, várias vezes, a indiferença da comunidade escolar em relação aos pesquisadores. Essa indiferença ocorria, principalmente, pelo fato de os pesquisadores terem uma postura de permanentes avaliadores (anotavam e questionavam as atitudes do professor na frente dos alunos; não apresentavam uma proposta de trabalho, não interagiam com a comunidade; e nunca retornavam à escola para apresentar os resultados da pesquisa).

Durante a pesquisa, as relações não aconteceram como se havia planejado, tendo em vista que a sugestão de se trabalhar todas as etapas do projeto, articulando-se com as necessidades apresentadas pelos alunos durante o primeiro semestre foram praticamente

¹³ O projeto de ensino não precisava resultar de uma prática em sala de aula, mas, como os desafios causados não só pelo perfil da turma e também pela resistência da comunidade escolar em trabalhar o gênero lenda de outra maneira que não apenas nas datas alusivas ao folclore, resolveu-se colocar o projeto em prática.

deixadas de lado. A professora substituta optou pelo conteúdo e pelas estratégias de ensino que já havia selecionado para trabalhar com os alunos, já que, segundo ela os educandos fariam a 4ª avaliação no início de janeiro do ano seguinte (2004) e ainda faltavam muitos conteúdos a serem trabalhados. A referida professora acrescentou a esse posicionamento o fato de não se sentir segura para trabalhar seguindo os passos propostos na pesquisa. Sendo assim, elaborou-se uma quarta etapa para o projeto de ensino na qual seriam feitas as intervenções pertinentes pela professora-pesquisadora, pois coincidiria com o seu retorno à regência da turma (04 de janeiro de 2004).

Em reunião com docentes e equipe técnico-administrativa, como já se imaginava, houve certa resistência manifestada através de questionamentos tais como os apresentados na seção 4.2.1. A apresentação da proposta, talvez, agora no papel de pesquisadora causava uma estranheza nos colegas: as palavras eram mais selecionadas, as brincadeiras (comuns durante as nossas reuniões) praticamente sumiram. Uns mostravam-se curiosos a respeito da proposta e procuravam saber detalhes, tirar dúvidas sobre o preenchimento dos questionários. Outros ficavam indiferentes (alguns conheciam a professora há um bom tempo e se relacionavam muito bem com ela), de certa forma, e nem mesmo devolveram os questionários. Por outro lado, uma boa parte dos demais membros da comunidade escolar ficou curiosa a respeito do trabalho e procurou, aos poucos, entender como as atividades aconteceriam.

Observou-se com essa atitude que de fato o papel social do pesquisador no que se refere à pesquisa no ambiente escolar ainda era algo que causava algum tipo de desconforto, mesmo num ambiente no qual esse pesquisador já tenha um bom convívio.

Aqueles colegas que, inicialmente, mostraram-se indiferentes ao trabalho realizado com os alunos justificaram tal atitude durante a realização da reunião de avaliação afirmando que não acreditavam que a 504 (a turma em estudo) “*tivesse jeito*”, e, que seria “*perda de tempo*”, ainda mais trabalhando com “os textos” (gênero lenda-narrativas do Boto e da Matinta) do folclore paraense. Ao longo do desenvolvimento da proposta de pesquisa-ação, esses profissionais passaram a verificar o entusiasmo e participação que a turma demonstrava.

4.5 CORPUS SELECIONADO PARA ANÁLISES

O *corpus* a ser analisado foi constituído na pesquisa-ação durante 14 encontros que totalizaram 25 aulas (cada uma delas com 45 minutos) utilizadas na implementação da pesquisa, contendo 06 atividades de produção escrita e oral com os educandos (ver anexo 02). O Banco de dados é composto por 40 textos, produzidos a partir de dois textos-base (ver anexo 03): *Os Filhos do Boto* e *A Matintaperera* (narrativas de lendas amazônicas pertencentes ao acervo do IFNOPAP). Selecionamos, entre esses 40 textos, os 26 textos (06 Redações e 06 Histórias em Quadrinhos)¹⁴ listados a seguir para efetuarmos as análises, uma vez que foram os que mais revelaram os aspectos da retextualização e da intertextualidade, foco de nosso olhar analítico.

Texto	Nº da Atividade	Comando da atividade
01-MINHA PRIMA TINHA UM CASO COM O BOTO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
02- A VOLTA DA MATINTA PERERA	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO.
03- A PAIXÃO DO BOTO PARA UMA PRINCEZA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
04- BOTO E A TIA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
05- O BOTO TARADO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
06- QUANDO CHEGA A MEIA NOITE	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
07- O BOTO ESPERTO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
08- O BOTO E A MATITA	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO.

¹⁴ Os textos encontram-se, na íntegra, no anexo 04. Eles estão digitalizados tal como os alunos os produziram. Isso foi necessário, pois, ao longo das análises estaremos identificando alguns mecanismos de linguagem que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que os educandos revelassem seus posicionamentos. Entretanto, em certos momentos, as maneiras como isso ocorreu, acabaram por causar truncamentos na construção dos sentidos por parte do leitor. Ao lado de cada texto, há uma versão digitada.

09- O BOTO O IGRAVIDADOR DE MULHERES	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO.
10- A FEIÚRA DA MATINTAPERERA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
11- A MATINTA PERERA É VELHA E CHEGA MEIA NOITE	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
12- A MATINATA QE LEVA AS CRIANÇAS PARA O MATO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
13- O GRITO DA MAIA-NOITE	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
14- O BOTO QUE ENCANTA AS MULHERES	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
15- O HOMEM QUE MATOU O BOTO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
16- O BOTO E A MULHERES	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
17- O BOTO QUE PEGOU AFILHA DA TIA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
18- COMO A MATINTA PERERA SE TRANSFORMA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
19- O HOMEM QUE VIRA BOTO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
20- O NATAL DO BOTO E DA MATINTA	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO
21- O BOTO E A TIA	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO
22- O BOTO E A ISABEL	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
23- O BOTO SUMIU	04	ESCOLHA UM COLEGA E CONSTRUA UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS APARTIR DA LENDA EM ESTUDO
24- LIVRO DE SÃO CIPRIANO	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
25- QUANDO CHEGA A MEIA-NOITE	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO
26- O BOTO PEGOU A RAFAELA	03	RECONTE A LENDA APRESENTADA. VOCÊ PODERÁ CRIAR UM OUTRO TÍTULO

Quadro 1: Corpus da pesquisa

No capítulo seguinte, trataremos de questões de Intertextualidade e de Retextualização que perpassam os textos dos educandos, assim como, discutiremos as maneiras como os educandos, diante de uma atividade de produção textual desenvolvida a partir de uma proposta de letramento ideológico, não demonstram uma atitude passiva (BAKHTIN, 1997), como passaremos a mostrar.

5 ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa-ação, procurando discutir as questões pertinentes ao ensino de LM, na escola, tais como a intertextualidade e a retextualização presentes nos textos dos educandos, apresentando marcas lingüísticas que, de uma forma ou de outra, expressam os usos que eles fazem da linguagem para “dizerem” das suas posições enquanto sujeitos inscritos num contexto sociopolítico e cultural. Utilizamos os pressupostos da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, mais precisamente no que concerne à compreensão responsiva ativa, uma vez que os alunos, ao produzirem seus textos, não apenas “re-contam” as lendas apresentadas nos textos-base, como também realizam um trabalho discursivo durante o gesto de recontar. Este trabalho discursivo reflete alguns aspectos das histórias de letramento dos sujeitos, assim como reflete o repertório sociopolítico e cultural que os educandos possuem atualizados numa atividade de produção escrita.

Focalizaremos nossas análises a respeito da produção escrita em sala de aula, a partir do gênero lenda explorando as questões de 1) Retextualização e de 2) Intertextualidade evidenciadas nos textos dos educandos através das seguintes categorias: Questões de narrativa, de coesão e coerência textuais, de estilo e de autoria e de interdiscursividade. Para isso, selecionamos 26 produções escritas, resultantes das atividades realizadas entre os 3º e 8º encontros de implementação da proposta de pesquisa-ação (ver seção 4.3). Os comandos das atividades que geraram o *corpus* foram os seguintes: a) “Reconte a lenda apresentada. Você poderá criar um outro título” (atividade nº 03) e b) “Escolha um colega e construa uma história em quadrinhos a partir da lenda em estudo” (atividade nº 04). Passaremos a apresentar as questões de Retextualização e, em seguida, as de Intertextualidade expressas nos textos dos alunos.

5.1 QUESTÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção trataremos dos mecanismos de retextualização mobilizados pelos educandos durante as atividades de re-escrita a partir do gênero lenda. Os mecanismos utilizados foram a retextualização composicional e a retextualização discursivo-temática.

Na retextualização composicional, os alunos, levando em consideração seus propósitos interlocutivos, ora narram, ora descrevem, ora argumentam/comentam, mostrando adesão ou afastamento com relação ao gênero em foco. Por seu turno, na retextualização discursivo-temática, os alunos inserem os personagens dos textos-base em outros cenários, reacentuam (retomam determinadas temáticas, ou discursos de maneira a dar a eles uma característica a mais), como também criam ou descartam determinados elementos presentes nos referidos textos, como passaremos a mostrar.

5.1.1. Retextualização composicional

Os alunos, ao elaborarem seus textos, mostram diferentes maneiras de lidar com o gesto de recontar as lendas *Os filhos do Boto* e *A Matintaperera* utilizadas como textos-base das atividades propostas durante a implementação da pesquisa-ação. Um dos aspectos evidenciados nas atitudes desses educandos referem-se às maneiras como a narrativa é organizada em relação aos tempos verbais. Esta organização mostra a adesão e/ou o afastamento dos sujeitos, diante da situação comunicativa mais imediata (a atividade escolar). Sendo assim, dependendo dos seus propósitos interlocutivos, os alunos ora narram, ora descrevem, ora argumentam.

Ao construírem essas maneiras de expressarem suas réplicas, os educandos reiteram, de certo modo, o fato de que os tempos verbais da narrativa (BENTES, 2000; PERRONI, 1992) podem oscilar diante da situação comunicativa. Um dos fatores que garante a coerência neste aspecto da organização seqüencial dos gêneros é a coesão por recorrência de tempo verbal, conforme a atitude comunicativa pretendida: comentar e narrar (WEINRICH, 1964, 1971 apud KOCH, 2004; BENTES, 2000), como discutimos na seção 3.1, associando às intenções do aluno em elaborar um conto de fadas, uma narrativa policial, uma paródia, uma lenda, etc., como iremos expor mais adiante. Isso reforça o fato de que os alunos sabem quem é o seu interlocutor mais imediato e que com este compartilham conhecimentos. Assim como revelam ao educador as maneiras como lidam com o código escrito, não apenas para dar conta de uma atividade escolar, mas também para imprimir sentido a seus textos, como também fazerem com que o texto progrida. Isso ocorre, principalmente, em função da coesão seqüencial, em especial, a que se refere ao tempo, como apresentaremos a seguir.

a) **Narrando****Texto [07]- O Boto Esperto**

Era uma vez um Boto ele **encantou** uma mulher um outro homem **gostava** daquela mulher **ficou** muito triste. O homem que **gostava** da mulher de verdade, **pagou** dois meninos pra vigia o Boto porque o Boto só **parava** indo pro mato ai eles **viram** o homem se tranforma em Boto. Eles **levaram** a mulher pra vê ela ficou imprecionada com aquilo com aquilo Ela **pediu** desculpas pro homen que o **amava** e foram felizes para sempre.

Verifica-se que na maioria dos textos elaborados a partir da narrativa do Boto, os educandos narram. Por isso, utilizam os tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito, como se observa, por exemplo, no texto acima, o que não ocorre, em boa parte, com textos provenientes da narrativa da Matinta, como o texto [13]. Nos textos da Matinta os alunos descrevem a personagem fazendo uso do presente do indicativo na maioria dos casos. O uso desse tempo verbal também é efetuado ao se tecer algum comentário.

O fato de os educandos narrarem mais a lenda do Boto pode ser justificado, possivelmente, em função de dois motivos: levarem em consideração as peripécias amorosas do Boto ou a forma de apresentação textual da narrativa (do texto-base) assinalada pela marca de abertura comum aos contos de fadas “*Era uma vez*”, diferenciando-se do texto-base *A Matintaperera*, que inicia-se por “*A Matintaperera, ela é...*”. Isso pode evidenciar que os alunos, diante de uma atividade escolar, talvez pelas experiências que já acumularam nessa instituição, imaginem que a atitude de recontar está ligada, principalmente, a seguir a estrutura do texto-base. Essa hipótese ganha força ao observarmos que os comandos das atividades que geraram os referidos textos: -“Reconte a lenda apresentada. Você poderá criar um outro título”- (atividade nº 03) e -“Escolha um colega e construa uma História em Quadrinhos a partir da lenda em estudo”- (atividade nº 04) eram os mesmos para as duas lendas em estudo. No entanto, para os alunos que trabalharam com a lenda da Matinta, mesmo convidados a criar, preferiram considerar a estrutura apresentada no texto-base.

b) **Comentando/Argumentando**

Texto [11]- A Matinta perera é velha e chega meia noite

A Matintaperera geralmente velha de setenta e oitenta anos de idade ela quer virar mesmo ela ler livro livro deiabólico livro de São Cipriano e quando se quer vê uma Matintaperera é só dizer para ela vem buscar o fumo aqui ela vem mas tem que dar todo dia para ela se não dê ela da chicotada.

Neste texto há um encaminhamento para descrever a personagem da Matinta - “*ela quer virar mesmo ela ler livro livro deiabólico livro de São Cipriano*”-. Entretanto, no último trecho-“*mas tem que dar todo dia para ela se não dê ela da chicotada*”-, é apresentado um argumento evidenciado pelo uso dos operadores argumentativos “*mas*” e “*mesmo*”, indicando que se faça o que a Matinta pede (fumo), caso contrário a pessoa sofrerá algum tipo de castigo.

Fato semelhante ao que acontece no texto [05] -“*eles a gararam umas mulheres mas Mas mão sabiam que eles eram Boto*”-, no qual a utilização do operador argumentativo “*mas*” sinaliza para o interlocutor que as moças foram envolvidas pelos Botos, portanto são as vítimas.

No texto [24], percebe-se que no enunciado “*mais geralmente é mais mulher*” que a utilização do operador “*mas*” sinaliza que apesar de o aluno estar descrevendo a Matinta, ele mostra sua posição ou seu repertório cultural em que a Matinta está atrelada a figuras femininas.

Texto [18]- Como a Matinta perera se transforma

A Matintaperera ela vira quando a pessoa está idosa, pode ser homem ou mulher. Agora eu vou lhe dizer por que essa pessoa viram Matintaperera, quando chega a maia noite ela vira um pássaro bate as assas e da um assubio bem forte.

Se você quiser vela você fala pra ela buscar tabaco na sua casa de manhã, ela vai lá e pega o tabaco e **ela obriga você a da a ela todo o dia o tabaco.**

No texto acima, o comentário elaborado põe em evidência a escravidão a qual se está condenado, ao se conhecer a Matinta. Percebe-se que o aluno procura através da utilização do pronome “*você*” aproximar-se do seu interlocutor e a persuadi-lo, revelando que para ele a ação de recontar estaria envolta de aspectos que remetem a uma interação

face a face: -“*ela obriga você a da a ela todo o dia o tabaco*”. Isso demonstra também que o educando circula pelo gênero lenda por meio de práticas mais próximas à oralidade, assim como ocorre no enunciado -“*Se você quiser vela você fala pra ela buscar tabaco*”.

Verifica-se que as atitudes dos sujeitos nestes textos apresentados são de engajamento (BASTOS, 2001) com os seus dizeres, pois procuram argumentar para persuadir os seus possíveis interlocutores.

c) **Descrevendo**

Como já mencionamos no início desta seção, observamos que os educandos ao retextualizarem os textos-base levam mais em consideração, na maioria dos casos, as peripécias do Boto em detrimento das peripécias da Matinta. Esses alunos utilizam-se dos tempos verbais no passado. Por seu turno, os sujeitos que re-contaram a lenda da Matinta mostram a preocupação em descrever a referida personagem, por isso fazem uso dos tempos no presente na maioria das vezes. O que pode ter contribuído para essa ocorrência é o fato de o texto da Matinta ser descritivo, e o texto do boto ser narrativo.

Sendo assim, a réplica dos alunos expressa que fica mais proeminente para eles a utilização do presente do indicativo que serviria para descrever a Matinta, reacentuando a narrativa do texto-base. Poderíamos dizer que para estes alunos o que há de mais relevante são as características, quando da transformação da personagem e não os seus feitos, como ocorre nos textos produzidos a partir da lenda do Boto. É o que verificamos no texto [10] exposto a seguir.

Texto [10]- A feiúra da Matintaperera

A Matinta Perera ela vira dela assim...

A Matinta Perera **tem** o cabelo tudo pra frente ela **é** muito feia, não **dá** para com para, ela **gosta** de fumaça, a meia-noite ela **vira** igual ao um pássaro e **da** um assobio muito forte ela **é** igual a uma bruxa, me falaram que se nós dormimos no interior com o cabelo p/ fora da rede atrai Matinta Perera, suas unhas **são** grandes ela tem um chicote entre as unhas.

Observa-se que neste texto as comparações: -“*ela vira igual ao um pássaro*”; “*ela é igual a uma bruxa*”- são estabelecidas a partir de outras leituras de animais/personagens que o aluno possui para dar conta de caracterizar a personagem da

Matinta para seu interlocutor. Nessa efetivação do projeto do dizer, o aluno utiliza verbos no presente do indicativo. Ainda neste texto há uma frequência no uso da referência anafórica pessoal (“*ela*” - pronome na 3ª pessoa do singular) e de apenas uma referência ao organizador textual “*e*” utilizado para progredir o texto, associado a um número elevado de vírgulas. Este aluno expressa a tentativa de imprimir a seu texto as marcas do código escrito institucionalizado (CORRÊA, 2005), refletindo que ele já sabe que numa interação, entendida por ele como atividade escolar, deve fazer uso do código escrito levando em consideração certas marcas típicas da variante-padrão.

Por seu turno, no texto [11], o aluno não revela a preocupação do produtor do texto [10], tendo em vista que o único sinal de pontuação é o ponto final. Entretanto, a progressão manifesta-se de maneira semelhante a do texto [10], no que se refere ao uso da referência anafórica pessoal, associada a uma ocorrência dos organizadores textuais “*e*”, “*quando*” e “*mas*”, que auxiliam na progressão da narrativa.

Verifica-se que há textos, nos quais os alunos oscilam nos modos de narrar, descrever e comentar. Isso evidencia o fato de que nas narrativas ficcionais, como são as narrativas selecionadas para servirem de textos-base para o presente trabalho, no gesto de recontar o tempo na narrativa funciona de acordo com a situação comunicativa e os propósitos presentes nela, como discutiremos a partir do texto [24].

Texto [24]- Livro de São Cipriano

Olha: A Matinta perera geralmente. As pessoas **viram** Matintaperera Ar ler damos exemplo.livros de São Cipriano A Matintaperera ela **e** mulher tambémhomem mais geralmente é mais mulher

A Matinta pereira **fica** foriosa quando ela **pede** um fumopra alguém e esse Alguém não **dá** si ela **começar** A **dá** chicotada e **Assonbrar** as pessoas **por isso fique sempre Atenta quando você sair por air pricipalmenti de noite.**

Neste texto, o sujeito inicia como se fosse narrar: -“*Olha: A Matinta perera geralmente*”-, tentando reproduzir uma interação face a face com o uso do verbo no imperativo “*olha*”. Mas, começa a descrever a personagem, -“*e mulher tambémhomem*”; -“*A Matinta pereira fica foriosa quando ela pede um fumopra alguém e esse Alguém não dá*”. E, no final, -“*por isso fique sempre Atenta quando você sair por air pricipalmenti de*

noite”, ele faz um comentário em tom de conselho. No referido trecho, o aluno demonstra ter consciência da presença do interlocutor, que no caso é a professora-pesquisadora. Esta presença é marcada pelo uso da forma nominal “*atenta*”, pois o aluno espera que o seu interlocutor (a professora) compartilhe do fato de que a Matinta aparece à noite. Há nele também um efeito de fragmentação possivelmente em decorrência da colagem de excertos do texto-base.

Texto [25] - Quando chega a meia-noite

A Matinta Perera **vira** um pássaro é grita “Matinta Perera”.

E eles ou elas **ler** livros diabólicos e **são velhos eu pensava que eles eram novos**.

Quando a pessoa falava Vem o fumo que é o tabaco irar dimanhã pegar dimanhã distransformada e a via a ela.

No texto acima o aluno inicia descrevendo a Matinta: -“*A Matinta Perera vira um pássaro*”; -“*E eles ou elas ler livros diabólicos e são velhos*”- e, em seguida, faz um comentário: -“*eu pensava que eles eram novos*”-, parecendo refazer seus conceitos, após a leitura do texto-base, pois imaginava que as pessoas que viram Matinta fossem jovens.

Um aspecto interessante verificado nestes textos é que os educandos constroem seu projeto discursivo a partir da memória coletiva mostrando a sua circulação pelo gênero, sobretudo, ao se passar do mundo narrado ao mundo do comentado. Estes alunos singularizam a forma de atualizar as narrativas do Boto e da Matinta, deixando transparecer também certo fundo moral, ligado à tradição (GOMES-SANTOS, 1999; BENTES, 2000), como se percebe também nos textos [10], [11] e [24].

Outro dado interessante que diz respeito ao aspecto da composição do gênero foi a utilização de recortes/colagens de enunciados dos textos-base por parte de alguns educandos, pois eles ao encontrarem dificuldades em retextualizar as lendas (Boto e Matinta), retomaram em seus textos enunciados literais dos apresentados nos textos-base. A maioria das produções manifesta as tentativas desses educandos em atender às atividades (produção escrita) escolares, cujas funções para eles era receber uma nota no final.

A maneira encontrada pelos sujeitos foi fazer uso do recorte (PERRONI, 1992), porque ainda entendem a atividade de recontar, como sendo fiel ao enredo, reescrevendo literalmente partes do texto-base. Essa atitude revela a dificuldade que eles possuem em estabelecer, por exemplo, as relações de causalidade que poderiam explicitar melhor as

ações sobrepostas. Estas dificuldades inibem, conseqüentemente, os alunos de ampliarem os seus textos, como se pode observar a partir do texto a seguir.

Texto [06]- Quando chega a meia noite

Ela grita: Matinta Perera !!!
Ela da um assobiu forte que se você não se conhece E então, se você quer ver quem é, você diz- olha passa de manhã e Vem aqui buscar O fumo “A Matinta perera ela é ... a pessoa que vira dela fico olhando o pro jeito é feia completamente, mas que briga de foice.

Neste texto, diferentemente dos textos anteriores, é a aparente inserção de sinais de pontuação que, à primeira vista, sinalizaria que o educando utiliza outros mecanismos (os sinais de pontuação) para garantir a progressão de seu texto e isso lhe garantiria, de certo modo, uma posição mais próxima ao código escrito.

Fato semelhante ocorre no texto [18]. No entanto, ao observarmos a situação de comunicação, em que a atividade direcionava-se a partir do texto-base *A Matintaperera*, percebe-se que o sujeito faz uma colagem (PERRONI, 1992) de excertos da narrativa em foco, utilizando a intertextualidade explícita sem aspas. Essa estratégia do aluno expressa a sua preocupação em dar conta da atividade requerida pela professora. Caso, se avaliasse apenas o produto final, eles atenderiam à tarefa escolar. Mas, na verdade, estes alunos demonstram que, para eles, recontar é fazer cópias diretas do texto-base, corroborando a cultura escrita na escola.

Texto [12]- A Matinta que leva as crianças paro mato

Quando a gente escuta a criança choranda é porque a criança acabou de nascer. Ela passa como uma garsa, levando pendurado no pé dela. Tola noite ele passa com uma criança, para o mato, para comer, matal lo.

Um dado interessante também detectado nos dados aparece no texto [12], pois em -“*Ela passa como uma garsa*”- o uso da pró-forma nominal “*ela*” como elemento de retomada para fazer progredir o texto acaba por causar um efeito contrário e um empecilho para a coerência num primeiro momento. Essa incoerência é realizada porque ao

associarmos o pronome “*ela*” ao elemento mais próximo “*criança*”, seria incompatível com a informação que se tem da criança: - “*acabou de nascer*”. Outro fato que nos chama a atenção é a utilização da pró-forma nominal “*ele*”, ao invés de “*ela*”, que estaria se referindo à Matinta, assim como na utilização do pronome oblíquo “*lo*”. Em ambos os casos faz-se o mesmo processo que mostramos no uso do pronome “*ela*” em - “*Ela passa como uma garsa*”- mostrado anteriormente. O aluno demonstra tentar dar conta de algumas normas relacionadas ao código escrito (colocação do pronome oblíquo), porém ainda hesita em selecionar o pronome oblíquo equivalente ao referente (masculino/feminino). Esta atitude expressa a consciência do aluno diante de uma atividade institucionalizada na qual será avaliado, como podemos observar também no texto [10].

No texto [13], o aluno expressa também essa atitude de preocupação. O que o difere dos outros alunos é que ele de fato apresenta certo domínio dos mecanismos de progressão textual. Isso demonstra que o educando circula pelo código escrito na sua variante-padrão, apesar de utilizar uma referência do pronome demonstrativo “*essas*” que no início causa certo truncamento, pois não se refere ao termo Matinta que está em evidência, mas ao fato de que a Matinta pode ser homem ou mulher (duas pessoas).

Texto [06]- Quando chega a meia noite

Ela grita: matinta Perera !!!
Ela dá um assobio forte que se você não se conhece E então, se você quer ver quem é, você diz- olha passa de manhã e Vem aqui buscar O fumo “A matinta perera ela é ... a pessoa que vira dela fico olhando o pro jeito é feia completamente, mas que briga de foice.

Neste texto fica bastante em evidência a preocupação do aluno em dar conta da tarefa escolar, posto que, nem mesmo diante da possibilidade de “*criar um outro título*” expressa no comando da atividade, esse educando se desprende dos cuidados em relação à tarefa. Outra alternativa de análise seria em retextualizar o texto-base, prendendo-se aos enunciados literais para tentar manter as idéias do mesmo para atribuir legitimidade ao seu texto junto à professora. Entretanto, ao utilizar-se desse tipo de estratégia (sobreposição de enunciados do texto-base) de construção, o educando acaba por comprometer, de alguma maneira, a coerência do seu texto.

Percebe-se no trecho -“*Ela da um assobiu forte que se você não se conhece*”-, a utilização da pró-forma “*se*” sem qualquer relação coesiva com o enunciado. O sujeito pode ter, mesmo usando antes um rascunho, se confundido com a posição do pronome oblíquo, talvez em função do uso do advérbio “*não*”. Isso causa um truncamento porque parece que a referência está relacionada ao leitor/interlocutor, mas ao observarmos o texto-base (o educando efetuou uma colagem deste enunciado), a ocorrência da pró-forma “*se*” ocorre antes do pronome “*você*” e encaminha o interlocutor para a construção de um sentido de condicionalidade.

Outro truncamento causado pela sobreposição de enunciados tirados literalmente do texto-base é o do enunciado -“*A Matinta perera ela é ... a pessoa que vira dela fico olhando o pro jeito*”. Nele há uma elipse da pró-forma nominal *dela*, que estava no texto-base. Neste texto há em -“*Ela grita: Matinta Perera!!!*”- uma referência anafórica (Matinta) como se o aluno estivesse continuando o texto-base, porque no seu texto fica confuso até mesmo classificar este termo como uma catáfora porque outra pessoa (do sexo feminino) poderia gritar “*Matinta perera*” sinalizando, por exemplo, a presença da Matinta. Mas, para o aluno há uma relação com o texto-base, e não com o texto retextualizado. Caso observássemos apenas o texto final, acharíamos incoerente essa ocorrência.

Em -“*da um assobiu forte*”- a associação à Matinta é percebida pela ação característica da referida personagem, pois faz parte do repertório cultural dos interlocutores. Já em -“*fico olhando o pro jeito*”- a hesitação no uso de “*o*” “*pro*”, mesmo recortando partes do texto-base, o aluno nos mostra a tentativa de acrescentar algo novo ao seu texto, mas retorna à colagem de partes do texto-base. Há uma elipse da pró-forma pronominal “*eu*”, como no texto-base.

Texto [16]- O Boto e a mulheres

Era uma vez em uma Festa o Boto saiu da água e Foi para a Festa da onde a mulheres estava ele dançou brincou e quando estava para acabar a Gesta o Boto Foi encontrar a mulher eles se beijaram e de Pois que ela descobiu que ele erau Boto ela tinha Ficado grávida dele depois que ela descobiu que ele era um Boto chegou os delis um um.

No texto [16], o que se evidencia é a dificuldade do sujeito em fechar a narrativa, como se observa em -“*ele era um Boto chegou os delis um um*”-. Fala-se em dificuldade

porque os alunos tiveram tempo para elaborarem seus textos, inclusive utilizando rascunho para isso. Apesar do gesto enunciativo de recontar “*Era uma vez*”, este sujeito, opta pela lenda, assim como o aluno que elaborou o texto [15]. Já no texto [17] observamos o sujeito utilizando-se de marcas de progressão da narrativa “*depois*” (duas ocorrências) e do “*e*” que aparece várias vezes. Esta atitude, certamente seria vista de maneira negativa por conta da repetição. Entretanto, como nos aponta Koch (2002), o texto oral possui características peculiares, daí a repetição, dependendo dos propósitos interlocutivos, servir também como marca de progressão textual. No caso do texto [17], o educando toma o gesto de recontar como um evento aos moldes da oralidade.

Texto [22]- O Boto e a Isabel

Era uma vez ... o Boto Numa comunidade chamada cameta não rio Iguaçu O que caio na água a parte dele do Corpo, do meio corpo Para a cabeça, que caiu na água mas depois que o Boto tinha engravidado a douna Isabel e as pessoas que estava lá na Bera da Porte dera um tiro no Boto. até um tempo desses mataram um deles que andava por lá E dizem que era o finho da mulher que era do bopo e a mulher agreditava que o filho era o Boto.

Ao observar este texto, nota-se que o seu produtor demonstra uma dificuldade em retextualizar, tendo em vista que a maior parte dos enunciados é retirada literalmente do texto-base. Há nele também uma marca lingüística da escolha do nome da personagem, visando a professora (Isabel): -“*Tia, tu vai já casar com o Boto!*”- (risos) da aluna. Essa atitude expressa a influência da situação de comunicação e o contexto no qual os textos são produzidos.

Texto [03] - A paixão do Boto para uma princesa¹⁵

(01) A paixão do Boto para uma princesa
 (02)O Boto era muito apaixonado há uma princesa (03) e ela nunca dava
 nem uma bola para ele (04) mais chegou um certo dia que ela se apaixonou por
 ele. (05)Ela se apaixonou mesmo por ele (06)e chegou um certo dia que ele
 pediu a mão dela em casamento (07)eles se casaram tiveram filhos (08)eles
 aproveitaram muito a vida inteira (09)eles ficaram felizes para sempre.

No texto acima, a retextualização da organização sequencial dos gêneros assemelha-se à organização textual dos contos de fadas, por conta da manifestação de um ritual típico desse gênero, simbolizando as etapas, respectivamente, de pré e pós-casamento: 1) Pré-casamento: “ele pediu a mão dela em casamento”; 2) Pós-casamento: - “eles [...] tiveram filhos eles aproveitaram muito a vida inteira”- e o fechamento: - “eles ficaram felizes para sempre”-. Neste último - “eles ficaram (viveram) felizes para sempre”- há uma intertextualidade por alteração de palavra em relação ao texto-base, como aponta nos processos de rescrita Frasson (1991) apud Koch (2004).

Há também uma marca de progressão da narrativa “um certo dia”. Dos textos apresentados, este parece o mais próximo do gênero contos de fadas, tendo em vista que o Boto, apresentado como o conquistador (seduz e abandona as mulheres grávidas), assume ações que são atribuídas ao príncipe encantado. Assim como, o uso da forma nominal “princesa”, que remete aos frames realce, palácio, etc. Inclusive o tema apresentado no título, ao longo da história, é reiterado mostrando as ações da conquista, pedido de casamento e realização afetiva.

Percebe-se ainda neste texto que ao utilizar o termo “e” em - “e ela nunca dava nem uma bola para ele”-, este funciona como um organizador textual que faz o texto progredir. Na segunda entrada, - “e chegou um certo dia que ele pediu a mão dela em casamento”-, o referido termo parece não ser considerado suficiente para dar conta da progressão, então o sujeito acrescenta a marca típica de progressão da narrativa “um certo dia”. Nos enunciados seguintes, a progressão é realizada pelo uso do pronome pessoal (3ª pessoa do singular e do plural), diferenciando-se do que ocorre, por exemplo, no texto [01], em que a progressão é marcada por várias formas adverbiais, tais como “anoite”, “di vez

¹⁵ Em alguns textos aparecerá uma numeração entre parênteses, antes dos enunciados. Essa opção de retomar os enunciados foi pertinente, tendo em vista que houve casos em que as retomadas poderiam ser repetitivas no corpo do texto durante as análises concernentes aos aspectos da coesão e coerência textuais.

emquanto”, “*lá*”, “*por lá*” e “*quando*”, que servem para favorecer a construção de sentidos por parte do interlocutor.

Dentre os textos que fazem parte do *corpus*, o [15] é o que mais se aproxima da organização textual da lenda trabalhada pela professora. A referência ao caçador aqui está voltada ao homem que ficou à espreita do Boto mostrado no texto-base. No que se refere à progressão da narrativa, o sujeito expressa certos entraves que podem dificultar a construção de sentidos junto ao interlocutor, uma vez que o sujeito ao fazer uso do termo homem, o faz como referente de caçador (usado apenas uma vez) no trecho -“*e sempre um caçador ia a mesma festa*”. No enunciado -“*um dia o homem descobriu que **ele** era Boto*”, deduz-se que a utilização da forma nominal “*homem*” retoma o elemento “*caçador*”.

Neste caso, a princípio, fica difícil saber a quem o “*ele*” se refere, pois ambos (Boto e caçador) são do sexo masculino. Mas, neste caso, a predicação explicará a qual dos elementos (Boto, caçador) o pronome está se referindo (KOCH, 2004). Neste texto, a referência está relacionada ao caçador, pois no enunciado seguinte se menciona que o homem foi pegar uma arma, pelo conhecimento partilhado, sabe-se que a probabilidade de usar a arma era do caçador. Outro aspecto expresso pelo sujeito é a marca da tradição oral no trecho -“*e nunca mas **falaram** nisso*”-, centrada a indeterminação do sujeito (GOMES-SANTOS, 1999), o que reitera a idéia da tradição da lenda.

No texto [14] parece-nos que o aluno, ao progredir a narrativa, num primeiro momento, demonstra dúvida quanto ao uso da marca de progressão textual. Essa hesitação acaba por causar certa dificuldade em se construir o sentido da informação do enunciado seguinte: -“*o Boto vira gente*”- ou se refere ao momento em que ele vira gente. A retomada dessa hesitação é feita quase no final do texto, o que novamente causa dificuldade para o interlocutor. Observa-se também a forma, às vezes, violenta do Boto -“*ele **abusa** da mulheres e encantas elas e **mata** ou deixa grávidas*”-. Apesar de em ambas aparecer a marca de abertura dos contos de fadas, os alunos utilizam-se de um final próximo ao gênero narrativa policial.

5.1.2. Retextualização discursivo-temática

No que se refere aos aspectos da retextualização discursivo-temática, na qual o sujeito ao re-contar insere os personagens num outro cenário (ver seção 3.2), nos textos

selecionados, percebe-se que um dos aspectos que chama a atenção é a retomada da personagem “tia” presente no texto-base *Os Filhos do Boto*, relacionando-se com o Boto. Essa atitude dos sujeitos evidencia uma tentativa talvez de sinalizar para a professora que recontam a lenda para atender, assim, à solicitação de uma atividade escolar. Passemos a analisar as outras maneiras como os educandos realizam a retextualização discursivo-temática em alguns textos.

Texto [03]- A paixão do Boto para uma princesa

O Boto era muito apaixonado há uma princesa e ela nunca dava nem uma bola para ele mais chegou um certo dia que ela se apaixonou por ele. Ela se apaixonou mesmo por ele e chegou um certo dia que ele pediu a mão dela em casamento eles se casaram tiveram filhos eles aproveitaram muito a vida inteira eles ficaram felizes para sempre.

Neste texto acima, a retextualização ocorre no que se refere à personagem “tia”, que no texto-base entregava-se à paixão pelo Boto, no texto aqui apresentado, ela mostra rejeição ao Boto. Essa retextualização ocorre através de uma renomeação da ação, tendo em vista que o fato de o Boto *seduzir* é substituído por *enfeitiçar*, pois apareceu uma dificuldade em conquistar a personagem “tia”, que o rejeitou. Diante disso, o aluno propõe o feitiço, acreditando que o seu interlocutor (a professora-pesquisadora) compartilha do mesmo universo cultural, no qual pode ser justificado o fato de alguém se apaixonar por conta de um feitiço. O tema da conquista é engendrado pelo artifício, ao passo que o abandono por parte do Boto é deixado de lado, pois a conquista é o tema mais relevante para o aluno.

Nota-se também que antes do elemento feitiço, o aluno fez uso do rapto como forma de intimidar a personagem “tia”. Não obtendo sucesso, insere o elemento do *feitiço* para ter a mulher amada, como se observa nos trechos: -“o Boto raptou o filha da tia o Boto raptou para tia gosta dele”-; -“ele fez feitiço para que ela se apaixonasse por ele”-. Esse tipo de construção por parte do locutor pode ter ocorrido porque o enunciado “*Você pode dar um outro título*” presente no comando da atividade concedeu liberdade ao aluno de acrescentar na sua réplica um elemento para construir sentido ao seu texto (GOMES-SANTOS, 1999). Valendo-se desse feitiço, o Boto consegue o seu objetivo, que é evidenciado pelo uso do operador argumentativo *até* (Te), através do qual o educando

procura reacentuar o tema da conquista. Observa-se que os temas da perseguição e morte do Boto retratados no texto-base, não são considerados pertinentes por este aluno. Fato semelhante ocorre nos textos [04] e [08] em função das dificuldades em se efetuar a conquista.

No texto [04], o aluno insere o elemento rapto para tentar dar conta do seu propósito discursivo: o Boto quer conquistar a tia. Mas, como mostraremos na seção 5.3.4, isso não foi suficiente, então insere o feitiço, que para o educando terá mais força argumentativa junto ao seu interlocutor. Por seu turno, no texto [08], percebe-se que a renomeação dos personagens (Boto e Matinta), como par romântico, promove a quebra de expectativas por parte do leitor. Assim como, a iniciativa da conquista ser da Matinta – “*Que bela Noite*”, - “*Boto estou apaixonada por você*”- e “*Você que namora com migo*”. Fala-se de quebra de expectativas por conta de se saber através do repertório cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que esta iniciativa é atrelada ao personagem Boto.

Percebe-se nos textos que os educandos procuram reacentuar o tema da conquista presente na narrativa do Boto, enquanto que na narrativa da Matinta eles tendem a evidenciar o tema do terror. O que nos chama a atenção são as maneiras criativas como esses alunos constroem seu projeto discursivo remetendo-se aos seus conhecimentos de mundo, ao seu repertório cultural, de acordo com as suas experiências na circulação pelo gênero lenda. Para tanto, utilizam-se de gêneros diferenciados para atribuírem sentidos aos seus textos junto aos seus interlocutores, para criar e resolver os conflitos apresentados em suas narrativas.

Texto [05]- O Boto tarado

Era uma vez num sítio andava muitos Botos por lá eles a gararam umas mulheres mas Mas não sabiam que eles eram Boto depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados eles pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato abusaram muitos dalas quando foi no outro dia elas tavam mortas.

No texto acima, o personagem Boto é apresentado como um tarado e não como conquistador que não precisaria, portanto, fazer uso da força para ter uma mulher. Note-se também que nesta retextualização o personagem Boto é pluralizado - “*andava muitos Botos por lá*” - o que pode indicar a associação a bando (marginais) ou mesmo a freqüente ameaça que muitas crianças sofrem em nossa sociedade. Isso reflete, de certa maneira, a circulação do aluno pelo gênero narrativa policial (ver seção 5.2.2), posto que apresenta

algumas características desse gênero textual, tais como: a) localização do crime feito quase sempre às escondidas: -“*legaram elas pra dentro do mato*”-; b) caracterização dos personagens, conforme as suas ações: as escolhas lexicais de *tarados*, *abusaram* para se referir aos Botos. As mulheres são as vítimas, que se vêem envolvidas pelos marginais (Botos) -“*Mas não sabiam que eles eram Boto depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados*”-. Observe-se que o uso do operador argumentativo “*Mas*”, utilizado logo após o enunciado -“*elas a gararam umas mulheres*”-, serve para explicar que apesar de as mulheres terem permitido que os rapazes as agarrassem (atitude relevante numa conquista), elas não imaginavam que eles eram Botos; c) detalhes das ações: -“*elas pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato abusaram muitos dalas*”.

Entretanto, no texto [08], os alunos na sua réplica acabam por mostrar rituais de uma conquista, no mínimo, intrigante, já que os alunos inserem o Boto num cenário, no qual a figura de conquistador apresentada no texto-base (ele escolhe a mulher, sempre a mais bela e de preferência, virgem) dá lugar à figura de conquistado. O fato intrigante origina-se não só por ele ser o objeto da conquista, mas por ser conquistado pela Matinta. Pode-se inferir que os alunos que produziram a referida HQ renomearam a ação efetuada pelo Boto (conquistado) porque a mulher que imprime a conquista não era considerada uma mulher comum, mas se tratava da Matinta. O fato de ambos fazerem parte de um mesmo contexto (regional/cultural), ou posições sociais (MEY, 2001), em termos equivalentes, possa ter autorizado a Matinta a implementar e efetuar a conquista.

Texto [10]- A feiúra da Matintaperera

A Matinta Perera ela vira dela assim...
 A Matinta Perera tem o cabelo tudo pra frente ela é muito feia, não dá para com para, ela gosta de fumaça, a meia-noite ela vira igual ao um pássaro e da um assobio muito forte ela é igual a uma bruxa, me falaram que se nós dormimos no interior com o cabelo p/ fora da rede atrai Matinta Perera, suas unhas são grandes ela tem um chicote entre as unhas.

Observa-se neste texto que o aluno acrescenta ao enredo o elemento chicote: -“*ela tem um chicote entre as unhas*”- que simboliza o fato de a Matinta escravizar e castigar suas vítimas. Isso ocorre porque no repertório cultural do aluno, escravizar está relacionado a reprimir batendo com chicote, como ocorreu com os negros durante um longo período da história brasileira. Note-se ainda que o tema que remete à da tradição oral

(GOMES-SANTOS, 1999) - “*me falaram que se nós dormimos no interior.*”- parece sinalizar um tom de aconselhamento.

Texto [01]- Minha prima tinha um caso com o Boto

Era uma vez no interior a minha prima foi passa as férias pra lá um dia ela foi pega uma goiaba anoite na arvore da praia um Boto abuzado gostava de pegar moça que nem ela di vez emquanto ele via por lá se tivesse alguém ele atacava ele via ela e ele ficou . apavorado quando Ele foi agarra ela um caçado deu um tiro e ele morreu.

No texto acima, o aluno renomeia o personagem da “*tia*”, presente no texto-base, aqui apresentada como “*prima*”. A ação de *andar* (ter um caso) é renomeada para *atacar*, quebrando a expectativa construída pela leitura do título “*Minha prima tinha um caso com o Boto*”. Para este aluno os temas que ficaram em evidência foram a perseguição e morte, como se observa em: - “*Ele foi agarra ela um caçado deu um tiro e ele morreu*”- do Boto na sua retextualização, contrariando a maioria dos textos selecionados, conforme apontamos no início desta seção, que privilegiam o tema da conquista. Essa renomeação tem relação com o fato de no texto-base alguns homens ficarem a observar um rapaz que supostamente é Boto e, ao ter certeza disso, um deles atira no Boto.

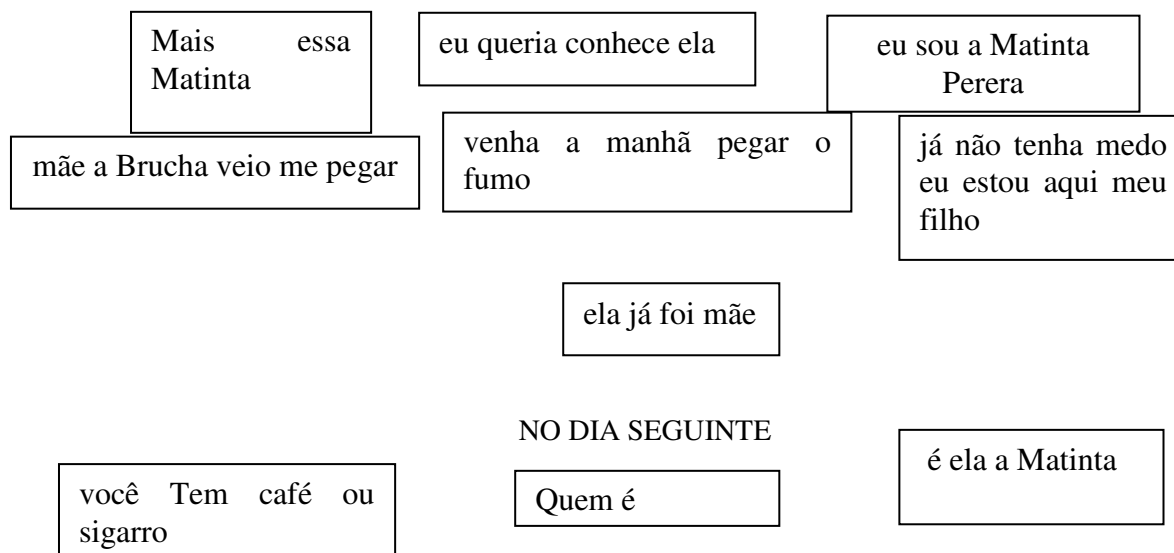
Texto [11]- A Matinta perera é velha e chega meia noite

A Matintaperera geralmente velha de setenta e oitenta anos de idade ela quer virar mesmo ela ler livro livro deiabólico livro de São Cipriano e quando se quer vê uma Matintaperera é só dizer para ela vem buscar o fumo aqui ela vem mas tem que dar todo dia para ela se não dê ela da chicotada.

Neste texto há um elemento novo que reacentua o fato de a Matinta não só assustar, mas de tornar alguém escravo de suas vontades: - “*mas tem que dar todo dia para ela se não dê ela da chicotada*”-, o que evidencia uma retextualização temática por renomeação da ação, pois a Matinta não só assusta, mas escraviza também as suas vítimas. Note-se que tanto no texto anterior, quanto neste, a renomeação da ação pode ter sido inserida pelo fato de no texto-base ser mencionada a questão de dar o fumo. No entanto, os alunos, já circulando pelo gênero sabem que o fumo deve ser entregue todos os dias a

Matinta. Essa rotina é interpretada pelos educandos como escravidão e a quebra dessa rotina por parte da pessoa/vítima merece um castigo: receber chicotadas.

Texto [02]- A volta da Matinta perera



Nesta HQ a personagem da Matinta é renomeada de bruxa no enunciado – “*mãe a Brucha veio me pegar*”- o que serve para a construção do projeto do dizer deste aluno, que toma como tema de maior relevância o *assustar*. Por conta disso, ele insere a sua HQ nos contos de fadas, comparando a Matinta à bruxa (ver seção 5.2.1).

Texto [07]- O Boto Esperto

Era uma vez um boto ele encantou uma mulher um outro homem gostava daquela mulher ficou muito triste.

O homem que gostava da mulher de verdade, pagou dois meninos pra vigia o boto porque o boto só parava indo pro mato ai eles viram o homem se tranforma em boto. Eles levaram a mulher pra vê ela ficou imprecionada com aquilo com aquilo Ela pediu desculpas pro homen que o amava e foram felizes para sempre.

No texto em estudo a retextualização temática acontece em função de o Boto, colocado em evidência (sedutor, esperto) no texto-base, passa a ser um personagem secundário: a esperteza é atribuída ao - “*homem que gostava da mulher de verdade*”-. Em função desse gostar – “*de verdade*”- o personagem criado pelo educando faz com que a amada descubra a verdadeira identidade do homem que ama: ele é Boto. Essa atitude do

aluno remete o leitor às tramas presentes em alguns tipos de novelas e filmes tratados na seção 5.2.3.

5.2 PRESENÇA DA INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade serviu dentre outros aspectos para confirmarmos algumas hipóteses a respeito do uso que o educando faz do seu sistema lingüístico para planejar e efetivar o seu projeto do dizer, deixando marcas em suas produções escritas que sinalizam a presença das suas histórias de letramento e dos discursos elaborados junto às comunidades das quais participam, como passaremos a apresentar.

5.2.1. Os Contos de fadas

Entre os 26 textos selecionados, tomemos alguns para mostrar indícios de como os educandos retomam, de alguma maneira, os contos de fadas. Estes indícios aparecem, ora referindo-se à progressão da narrativa dos contos de fadas, ora às ações atribuídas aos personagens típicos desses contos, contrapondo-se àqueles apresentados nos textos-base, ora estabelecendo relações com a situação comunicativa caracterizada como interação em sala de aula. No caso das relações com os contos de fadas, elas ocorreram, dentre outras maneiras a partir da progressão da narrativa, como por exemplo, na utilização da marca de circunstancialização temporal “*Era uma vez*” na narrativa do Boto (uma boa parte desses- 11 de um total de 13). Esta marca, assim como “Feliz para sempre”, entre outras, serviram também como organizador textual e ajudaram na progressão dos textos, encaminhando o interlocutor de maneira a melhor imprimir coerência a esses textos.

A expressão “Era uma vez”, segundo Gomes-Santos (2000), Perroni (1992, p.76) apud Cardoso (2002), serve como organizador textual, em função da tradição da narrativa oral, servindo, portanto, para orientar o interlocutor. Essa marca de circunstancialização foi reiterada, na maioria das vezes, pela marca de fechamento: “Felizes para sempre” ou expressões equivalentes (ver textos [04], [07], [09], [14], [15], [16], [20], [21] e [22] no anexo D).

Texto [03]- A paixão do Boto para uma princesa

O Boto era muito apaixonado há uma princesa e ela nunca dava nem uma bola para ele mais chegou um certo dia que ela se apaixonou por ele. Ela se apaixonou mesmo por ele e chegou um certo dia que ele pediu a mão dela em casamento eles se casaram tiveram filhos eles aproveitaram muito a vida inteira eles ficaram felizes para sempre.

As marcas dos contos, em que o aluno é convocado a recontar o gênero lenda, mostra a sua identidade letrada em relação aos contos de fadas, por exemplo, no texto [03], no qual a progressão da narrativa aparece nos três momentos: abertura “*Era uma vez*”; progressão “*Um certo dia*” e fechamento “*ficaram felizes para sempre*”. A relação estabelecida com os contos de fadas ocorre pelo uso do termo “*princesa*”, que remete aos frames castelo, realeza, componentes dos cenários dos contos de fadas. Por conta disso, segundo o aluno, não haveria necessidade de se marcar textualmente o início da narrativa, (fato semelhante ocorre no texto [01]) em que, apesar de não aparecer a marca de fechamento, há um referencial aos contos de fadas pela nomeação “*caçador*” em -“*um caçador deu um tiro e ele morreu*”. A intertextualidade com os contos ocorre pelo conhecimento partilhado do frame.

Observa-se também neste texto a utilização do operador argumentativo “*mesmo*”, atribuindo credibilidade à ideia de que a moça se apaixonou realmente pelo Boto, justificando uma quebra da expectativa por parte do interlocutor. Essa primeira construção de sentidos contrários ocorre, através de uma intertextualidade das diferenças (SANT’ANNA, 1985 apud BENTES, 2003) às expectativas do enredo da lenda em questão, aproximando-se ao que Maingueneau (2005) define como “valor de subversão de um texto por outro texto”. Por conta disso, percebe-se que o educando demonstra certo indício de autoria¹⁶ por mesclar o conto de fadas com a lenda, dando outro encaminhamento ao personagem do Boto (antes, conquistava e abandonava. Agora, ele constitui família, seguindo todo um ritual), humanizando-o. Em -“*A paixão do boto para*

¹⁶ No caso do trabalho aqui apresentado, a maioria dos alunos ao retextualizarem as narrativas do Boto e da Matinta desenvolveu um trabalho discursivo e não apenas uma mera repetição do que foi dito nos textos-base. Nesse processo de construção, os educandos enunciavam, através das escolhas que fazem dos elementos da língua para dizer de um certo modo que os indivíduos (GOMES-SANTOS, 1999), mesmo estando em contato com um mesmo gênero (lenda). Portanto, essa maneira de dizer refletirá as formas desses alunos não só se relacionarem com o seu sistema lingüístico, como também os propósitos interlocutivos e os discursos que os impulsionaram a fazer certas escolhas em detrimento de outras.

uma princesa”- e “*O Boto era apaixonando há uma princesa*” mostra-se uma hesitação em utilizar a pró-forma “*para*” e “*há*”. No caso do segundo enunciado, essa hesitação acaba por causar uma incoerência ao texto, pois leva o interlocutor/leitor a pensar que “*há uma princesa*” que equivale a “*existe uma princesa*”. Entretanto em –“*mais chegou um certo dia quela se apaixonou por ele*” e –“*Ela se apaixonou mesmo por ele*”-, o aluno demonstra conhecer o uso da preposição “*por*” diante do pronome pessoal, o que sinaliza que a dúvida do aluno seja em utilizar a preposição diante do artigo indefinido.

Texto [01]- Minha prima tinha um caso com o Boto

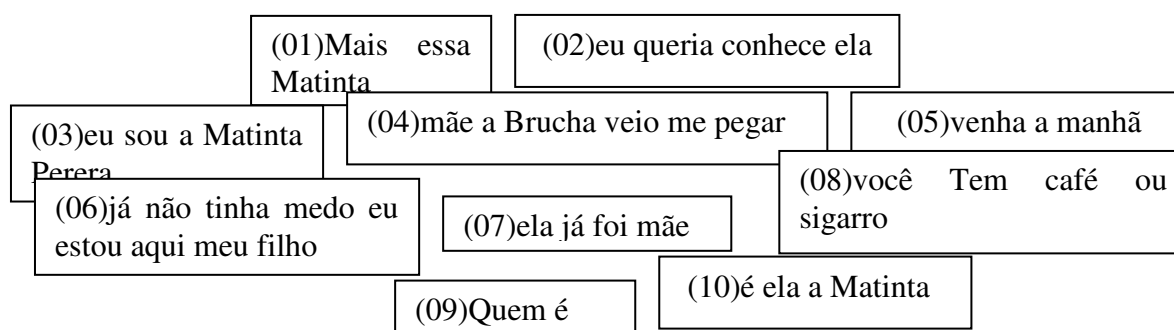
(01)Era uma vez no interior a minha prima foi passa as férias pra lá (02)um dia ela foi pega uma goiaba anoite na arvore da praia (03)um Boto abuzado gostava de pegar moça que nem ela (04)di vez enquanto ele via por lá (05)se tivesse alguém (06)ele atacava (07)ele via ela (08)e ele ficou . apavorado (09)quando Ele foi agarra ela (10)um caçado deu um tiro (11)e ele morreu.

Neste texto, uma das marcas que geralmente aparece nos contos de fadas “*Era uma vez*” ocorre no início do texto. No último enunciado -“*Ele foi agarra ela um caçado deu um tiro e ele morreu*”- evidencia-se que o aluno parece associar o Boto à figura do lobo e o pai é associado à figura do caçador (na lenda estaria associado ao pai evitando que sua filha fosse “conquistada” e abandonada grávida pelo Boto). Tais papéis poderiam ser considerados como pertencentes aos contos de fadas, como o da Chapeuzinho Vermelho. Para este aluno o que ficou mais em relevo ao ler o texto-base foram os temas da caça, do ataque e da morte do Boto, apresentados na seção 5.2.1. Percebe-se que a maior parte da produção refere-se às ações e elementos pertencentes aos eventos dos quais participam no cotidiano dos alunos, tais como as seguintes: -“*tinha um caso*”- (relacionamento amoroso sem compromisso e às escondidas) e -“*no interior a minha prima foi passa as férias pra lá*”- (férias no interior).

Um dado curioso a ser revelado é a atitude do aluno em utilizar o marcador de abertura da narrativa “*Era uma vez*”, mas demonstrar a opção em esquecer desse cenário dos contos, retratando ações de um universo mais próximo ao seu. Entretanto, ao observarmos o texto-base que este aluno usou na atividade nº 01, percebemos que o mesmo marcador de progressão da narrativa é utilizado.

Isso sinaliza que o aluno, mesmo sendo autorizado a “criar um outro título” para sua estória, manifesta uma preocupação em atender à expectativa do seu interlocutor mais próximo: a professora-pesquisadora, mostrando que iniciou seu texto de maneira igual a do texto-base, o que para o educando vai garantir uma boa receptividade ao seu texto por parte da professora. Em (08) o uso da pró-forma pessoal causa, a princípio, uma incoerência, pois quem fica apavorada é a vítima (prima). A construção do sentido é dificultada por conta do referente masculino que se refere ao Boto. Mas, através do repertório cultural sabemos que é a vítima que se apavora e não o agressor.

Texto [02]- A volta da Matinta perera



Nesta HQ a intertextualidade com os contos de fadas ocorre a nível do conteúdo, pois são associadas a Matinta as características de provocar terror e de perseguir suas vítimas, como o faz a bruxa mostradas em -“*mãe a Brucha veio me pegar*”-, tais como as que aparecem nos contos Branca de Neve e A Bela Adormecida, entre outros. Essa associação não é demonstrada a partir de marcas de progressão da narrativa, como se verificou, dentre outros aspectos no texto [01]. Mas, é sinalizada pelas semelhanças das ações e possível aparência física (Matinta x Bruxa).

Isso evidencia que o aluno circula não apenas pelo gênero lenda e conto de fadas, mas que conhece o esquema textual do gênero história em quadrinho. Algumas marcas que demonstram este fato são: a organização dos quadrinhos numa seqüência lógica das ações e a utilização de um marcador temporal “*No dia seguinte*” entre os dois blocos dos balões de fala da HQ.

Esse organizador encaminha o interlocutor para construir sentidos, pois apenas a seqüência dos balões e a configuração icônica não dão conta da mudança de tempo na história. Outro aspecto relevante é o fato de o aluno se posicionar como autor, ao fazer uso, por exemplo, da forma nominal “*bruxa*” não de uma maneira aleatória, mas sinalizando

que estabelece relações intertextuais com os contos de fadas, o que aponta também para a manifestação da sua identidade letrada.

5.2.2. Narrativa policial

Os alunos também produziram textos mostrando uma réplica que nos parece estar mais relacionada ao segundo enunciado do comando da atividade nº 03 “Reconte a lenda apresentada. *Você poderá criar um outro título*”, pois é fornecida ao aluno uma autorização a criar um outro título, e é isso que ficará proeminente na sua produção. Assim, o aluno sente-se à vontade para, de alguma forma, apagar o enredo tratado no texto-base (o Boto conquistador é descoberto e morto). E, mesmo mantendo as nominalizações dos personagens, cria um enredo típico do gênero narrativa policial: a) Intimidação através de algum tipo de chantagem ou outro artifício/ “conquista” da vítima; b) Descoberta das intenções/intrigas dos bandidos e c) Desfecho feliz, cômico ou trágico, que mostraremos a seguir.

Texto [04]- Boto e a Tia

(01)Era uma vez o Boto era apaixonada pela tia (02)e a mas a Tia não gostava do Boto (03)e Boto tiver que encontrara(04) tia não gosta de vê o Boto nem pintado de ouro (05)a tia tinha duas filhas (06)o Boto rapitou o filha da tia (07)o Boto rapitou para tia gosta dele (08)depois ela ficou preocupada com a filho (09)e falaro ele a comunidade (10)o Boto pegou a sua filha (11)e ele fez fentesaria (12)Te que ela seapaixona pro ele.

No texto acima o aluno faz uso de uma intertextualidade das diferenças em relação ao texto-base para engendrar o seu projeto discursivo, tendo em vista que a conquista encontra algumas dificuldades de se efetivar (ver texto [21], no anexo 04) e, como recurso para que isso ocorresse, o educando instaura o rapto: –“*Boto rapitou o filha da tia o Boto rapitou para tia gosta dele*”- (as seqüências de intimidação da vítima tia e descoberta dos motivos e autor do rapto parecem ocorrer simultaneamente). Observe-se que o rapto, distanciando-se um pouco do que acontece nas narrativas policiais, não serve

como recurso para obter dinheiro, mas como forma de intimidar/chantagear para conquistar a mulher amada.

No entanto, o desfecho do rapto não é explicitado, uma vez que a estória termina com uma outra solução - "*ele fez fentesaria Te que ela seapaixona pro ele*". O educando levando em conta apenas a solução para conquistar a mulher amada, insere um elemento fantástico, o "feitiço". Esse abandono ao rapto sinaliza que apenas fazendo uso de ações humanas não daria conta de conseguir seu objetivo, mostrando a adesão ao imaginário. Esse encaminhamento na ação de recontar evidencia, de alguma maneira, "a relação entre a prática narrativa e a ação cotidiana" (JURADO FILHO, 1993, p.51 apud GOMES-SANTOS, 1999, p.138).

A atitude assumida pelo aluno no enunciado - "*o Boto raptou para tia gosta dele*" - é utilizada como que para sinalizar ao leitor um esclarecimento diante do fato de justificar a atitude do Boto, posto que se faz parte do conhecimento partilhado que o Boto é atraente, por isso não precisaria raptar para conquistar alguém.

Outro fato interessante é que a réplica mostra um Boto com dificuldades de realizar a conquista, contrariando as características do personagem do texto-base. Isso causaria, à primeira vista, uma quebra de expectativas em relação ao *status* societal destinado ao Boto a partir do que é apresentado no texto-base. Entretanto, o aluno, ao criar um conflito (o Boto é rejeitado), tenta organizar uma solução para ele (a idéia do conquistador deve ser preservada), criando o "*rapto*", que é substituído, mais tarde, pelo elemento "*feitiço*". A familiaridade do aluno com os relatos de seqüestros (aqui nomeado de rapto) poderia ter contribuído para que ele fizesse uso do gênero narrativa policial, logo no início da sua produção textual .

Uma outra alternativa de compreender a atitude do aluno ao inserir o elemento fantástico origine-se numa possível dificuldade do educando em articular um desfecho para o rapto. Isso poderia ser pertinente porque durante a realização da atividade, todos os alunos utilizaram rascunhos para produzir seus textos. Essa subversão ao gênero de maneira criativa indica a posição de autor deste aluno, pois ele procura, de alguma forma, acrescentar ao seu projeto discursivo saberes construídos no seu cotidiano.

No trecho - "*e falaro ele a comunidade o Boto pegou a sua filha*" - parece haver um truncamento ocasionado pelo uso da forma verbal "*falaro*", que por inferência poderia ser substituída por *falou* seguida pela contração da preposição *de*, mais pró-forma nominal "*ele*" (ela falou dele/a respeito dele à comunidade). Essa possibilidade encontra força ao

lernos o enunciado -“*ela ficou preocupada com a filha*”. No enunciado seguinte -“*o Boto pegou a sua filha*”, complementa-se a idéia de que a tia participou à comunidade o que estava acontecendo com ela. Em (09) há a elipse de um enunciado “(Ela falou que) *o Boto pegou sua filha*”. Percebe-se outro elemento que pode causar algum problema na construção de sentidos do texto em questão, que é o uso do pronome “*sua*”, pois o interlocutor deverá retomar a leitura para fortalecer a idéia de que a filha é apenas da tia e não do Boto, como pareceria numa primeira do referido enunciado.

Observa-se também que apesar de não escrever a marca de fechamento “Feliz para sempre”, o aluno usa o termo “*Te*” (até) que mesmo sinalizando que o Boto conseguiu o seu objetivo, também funciona como fechamento da narrativa, como mostramos na seção 5.1.1. Isso se faz através da inferência, pois faz parte do conhecimento partilhado o fato de que uma pessoa apaixonada é feliz, ao ser correspondida e se a tia se apaixonou por ele, o final feliz estaria contemplado. Esta parece ter sido a maneira encontrada pelo aluno para dar conta da conquista que, apesar do artifício do rapto, só através do feitiço o Boto efetiva sua conquista. Esse fato expressa também as intenções do aluno em recuperar um final feliz.

Outro exemplo de intertextualidade com o gênero narrativa policial aparece no seguinte texto:

Texto [05]- O Boto tarado

(01)Era uma vez num sítio (02)andava muitos Botos porlá (03)eles a gararam umas mulheres (04) mas Mas não sabiam que eles eram Boto (05)depois que elas foram saber (06)que eles eram muitos tarados (07)eles pegaram elas (08)e legaram elas pra dentro do mato (09)abusaram muitos dalas (10)quando foi no outro dia elas tavam mortas.

No texto acima, há uma intertextualidade das diferenças, pois o interlocutor é levado a desconstruir o enredo de conquista/sedução, e passa a um enredo pertinente à narrativa policial. Nos trechos -“*eles a gararam umas mulheres mas Mas não sabiam que eles eram Boto*”- e -“*depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados*”- aparecem as seqüências de conquista das vítimas e descoberta das intenções dos Botos (bandidos). No que se refere ao desfecho, este texto, diferencia-se do desfecho apresentado no texto [04], que é esquecido. Aqui, ele é centrado na violência: -“*abusaram muitos dalas quando foi no outro dia elas tavam mortas*”-, refletindo situações do cotidiano

sociocultural de uma parte representativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O uso da forma nominal “*tarado*” (quem tem/possui alguém à força; não se satisfaz apenas com o ato sexual, mas tem que matar, neste caso) já orienta o interlocutor para um enredo que tratará de uma violência sexual. O fato de o aluno inserir outros Botos: -“*eles eram muitos tarados eles pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato*”- reitera a questão do universo discursivo, no qual a violência é geralmente praticada por marginais em bandos.

A questão da autoria neste texto estaria ligada ao fato de o aluno relacionar a conquista aos relatos/experiências de violência, principalmente urbana noticiada pelos meios de comunicação e, em muitos casos, efetuadas próximas às moradias dos educandos. O bairro no qual eles moram é um dos mais violentos da cidade; vez por outra, os relatos de violência eram foco das conversas dos alunos. Ainda neste enunciado há uma elipse pessoal (eles) que evita a repetição, assim como ocorre em (09). Talvez, o aluno tenha a intenção de apresentar a seqüência das ações na narrativa (*pegar, levar, abusar*).

Essa atitude contrapõe-se com a elipse presente em (04) em relação à forma nominal “*mulheres*”. Primeiro por conta da aproximação do termo, segundo pelo enunciado -“*que eles eram Boto*”-. Isso se reitera pelo fato de que elas é que não sabiam da verdadeira identidade deles. Neste caso, o termo Boto é colocado para informar que elas são envolvidas numa situação de perigo sem se darem conta disso. Pelo repertório cultural sabe-se que ao relacionar com o Boto há um contato sexual. Caso elas soubessem, talvez não se deixariam envolver, como fariam com outros homens. O papel atrelado ao Boto é de sedutor, irresistível. Sendo assim, não poderiam se livrar a qualquer momento. Nota-se também que o termo sítio (01) é retomado em (02) pela locução adverbial “*por lá*”.

Um fato interessante a ser observado também no texto [05] é que, mesmo anunciando uma narrativa, possivelmente, aos moldes dos contos de fadas em função do uso da marca de circunstancialização -“*Era uma vez*”, o aluno opta pela narrativa policial. Essa atitude mostra que o aluno realiza um hibridismo de gêneros, pois usa marcas dos contos para inserir a narrativa policial. Observa-se também que em função disso, o aluno atribui coerência ao seu texto em não utilizar a marca de fechamento da narrativa dos contos “*Feliz para sempre*”, já que o final da narrativa é trágico.

O aluno fez uma escolha lexical “*Boto*” com um valor semântico que justifica o papel de vítimas das mulheres. Em (06) a informação nova -“*eram muito tarados*”- conduz o leitor na idéia progressiva do argumento que reforça o encaminhamento dado ao título “*O Boto tarado*” acentuado pela utilização do operador “*muito*”. O fato de ser tarado já

encaminha a idéia de alguém capaz de cometer uma violência sexual. O interlocutor já sinaliza que poderá ocorrer uma violência. Isso é reiterado pelas escolhas das formas verbais *pegar*, *levar* e *abusar*. Note-se que o valor semântico do verbo *pegar* (agarrar) assemelha-se ao apresentado nos textos [04] e [02]. Entretanto, no texto [26] este verbo mostra um sentido bastante diferente, pois está relacionado a manter relações sexuais. Esse uso é bastante típico nas conversas informais dos alunos ao se referirem aos seus relacionamentos amorosos.

5.2.3. Novelas/filmes

Observou-se que, entre os textos provenientes da atividade nº 03, apenas o texto [07] mostra que o educando construiu um projeto discursivo, voltando-se às tramas que permeiam os enredos das novelas e de alguns tipos de filmes, como mostraremos a seguir.

Texto [07]-O Boto Esperto

Era uma vez um Boto ele encantou uma mulher um outro homem gostava daquela mulher ficou muito triste.

O homem que gostava da mulher de verdade, pagou dois meninos pra vigia o Boto porque o Boto só parava indo pro mato ai eles viram o homem se tranforma em Boto. Eles levaram a mulher pra vê ela ficou imprecionada com aquilo Ela pediu desculpas pro homen que o amava e foram felizes para sempre.

Neste texto o aluno utiliza-se da intertextualidade implícita com as tramas de novelas e de alguns tipos de filmes, em que há triângulos amorosos -“*um Boto ele encantou uma mulher um outro homem gostava daquela mulher ficou muito triste*”- ou relações cotidianas equivalentes. O enredo é apresentado, através de uma réplica que orienta o interlocutor para um episódio contrário ao mostrado no texto-base, posto que o Boto não abandona a moça, mas esta é que o faz ao descobrir o fato de ele ser Boto.

Observa-se também que o título “*O Boto esperto*” já anuncia ao interlocutor, um movimento de atitudes típicas do Boto (fica às escondidas, com as mulheres, foge, dentre outras) mostrado no texto-base. Por outro lado, ao longo do texto, a “esperteza” apresenta-se nas ações efetuadas pelo homem que gostava realmente da moça. Percebe-se com isso

que o educando demonstra certa dificuldade em trazer para a sua produção uma coerência ao que se propôs fazer no início do texto. Assim, o educando acaba por encaminhar o seu interlocutor em direção oposta, pois o “*esperto*” não é o Boto, mas sim o rapaz que gosta de verdade da moça. Este cria toda uma situação, uma vez que ele investiga o seu concorrente: -“*pagou dois meninos pra vigia o Boto*”- para que a moça descubra a verdade a respeito do Boto (seu concorrente), depois ele pede que outras pessoas (os meninos contratados para vigiar o Boto) mostrem a verdadeira identidade do Boto: -“*Eles levaram a mulher pra vê ela ficou impressionada com aquilo com aquilo*”-, e, consegue o seu objetivo: -“*Ela pediu desculpas pro homen que o amava e foram felizes para sempre*”-. Note-se que a marca de fechamento da narrativa mais comum aos contos de fadas (mas não só a eles) é utilizada porque se trata de uma trama romântica.

Um outro aspecto a ser considerado é que, assim como no texto [03], o trabalho empreendido pelo educando remete-se, não só à ação de recontar solicitada no primeiro enunciado do comando, mas, em especial, à possibilidade de “*criar um outro título*”, que era a segunda parte do comando.

Verifica-se também que mesmo o texto sendo bastante coerente há um trecho que pode oferecer certa incoerência provocada pelo truncamento -“*Ela pediu desculpas pro homen que o amava*”- pela utilização da pró-forma “o”, pois a pessoa amada era a moça e não o “homem”. A construção de sentidos pode ser feita ao se observar que o sujeito que está realizando a ação é uma mulher -“*Ela pediu desculpas pro homen*”-.

Uma possível incoerência ocorrida em -“*Ela pediu desculpas pro homen que o amava*”- poderia ser sanada a partir da leitura dos enunciados anteriores porque a moça pediu desculpas para o homem que a amava. Caso contrário, comprometeria a coerência. Percebe-se que ao utilizar a construção -“*um outro homem*”-, o aluno sugere que o Boto possui certa semelhança aos seres humanos. Essa idéia é retomada ao se observar o enunciado -“*o homem que gostava da mulher de verdade*”- não se refere ao homem (Boto) que só queria seduzir e abandonar a moça, mas àquele que de fato gostava dela.

Verifica-se que as escolhas efetuadas pelo educando não são aleatórias para elaboração do seu projeto do dizer. A progressão referencial neste texto oscila entre as pró-formas (pessoais, dos artigos indefinidos e demonstrativos). O interessante é observar a utilização do indefinido “*um Boto*” e “*uma mulher*” na frente das formas nominais *homem* e *mulher*. Estas formas indefinidas são deixadas de lado em função das formas definidas “o” e “a”. Parece que a partir daí o aluno já tem os personagens como conhecidos por

parte do leitor. Em “*com aquilo*” retoma a idéia do enunciado -“ *Eles levaram a mulher pra vê*”- a respeito da transformação do homem (Boto) em Boto.

5.2.4. Paródia

Dentre os textos que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, o texto [08] produzido por uma dupla de meninos, que mesmo sabendo que a HQ deveria ser a partir de apenas uma das lendas em estudo, no momento da atividade, solicitou à professora que se fizesse uma mistura das lendas. Esta atitude dos alunos originou-se da necessidade de seguir a primeira parte do comando da atividade: “Escolha um colega”, pois, para eles a escolha seria estabelecida não pela lenda trabalhada na atividade nº 01, correspondente à segunda parte do comando: “e construa uma história em quadrinhos *a partir da lenda em estudo*”, mas sim à afinidade presente entre os sujeitos.

A história produzida pela dupla mesclou as lendas do Boto e da Matinta mostrando uma atitude peculiar na ação criar a história em quadrinho, pois, ela é elaborada através do acréscimo do tom cômico ao enredo abordado nos texto-base, como se observa, por exemplo, nos seguintes enunciados: -“*O que você que sua feia*” e -“*Boto estou apaixonada*”-. Ao atentarmos para o fato de que o último enunciado -“*Boto estou apaixonada*”- é proferido pela personagem da Matinta, percebe-se o tom cômico. Isso ocorre porque o sujeito, sabendo que o seu interlocutor compartilha do fato de que o Boto é um conquistador de mulheres bonitas. Por isso, o fato de ele se relacionar com a Matinta causa risos.

Esse caráter cômico pode ser justificado através do uso de uma intertextualidade das diferenças em relação ao tema tratado no texto-base, uma vez que cria uma outra realidade, na qual a Matinta é quem toma a iniciativa da conquista e consegue êxito. Observa-se também que existe um diálogo entre esta HQ e os textos provenientes da atividade de nº 03 (Recontando as lendas) elaborada individualmente. No entanto, criando argumentos contrários com a função de parodiar as lendas em estudo, pois o Boto é seduzido pela Matinta, mesmo recusando-a no início.

Os alunos tomaram por base de sua história justamente a questão da conquista. Essa permissão de conquistadora dada a Matinta pode ter ocorrido também pelo fato de ela não ser uma mulher comum e poderia ter essa autoridade no que se refere à iniciativa da

conquista, assim como a ausência de beleza não lhe ser empecilho durante as etapas seguintes da conquista. Fala-se de autorização pelo fato de a dupla de produtores/autores ser composta por meninos. É pertinente considerar presentes aqui também indícios de autoria dos alunos nesses encaminhamentos marcados pelo tom da paródia, pois o fato de a Matinta implementar uma conquista em relação ao Boto e conseguir seu objetivo quebra as expectativas do leitor. Essa quebra de expectativas e conseqüente “autorização” ao riso por parte do interlocutor originasse do repertório cultural da comunidade, em que os papéis que cada um dos personagens afastam as possibilidades de qualquer envolvimento amoroso: O Boto é o conquistador de mulheres bonitas e de preferência, virgens; a Matinta é desprovida de qualquer beleza.

Texto [25]- Quando chega a meia-noite

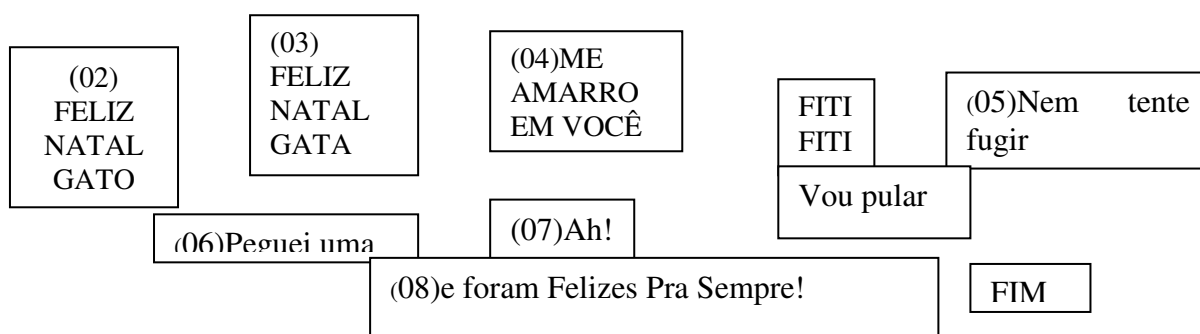
A Matinta Perera vira um pássaro é grita “Matinta Perera”.
 (01)E eles ou elas ler livros diabólicos (02)e são velhos (03)eu pensava que eles eram novos.
 (04)Quando a pessoa falava Vem o fumo que é o tabaco (05)irar dimanhã pegar dimanhã distransformada (06)e a via a ela.

No texto acima, o aluno distancia-se do seu texto para refletir a respeito de um conhecimento que até então fazia parte do seu repertório cultural: a Matinta perera é alguém jovem. Isso é manifestado no enunciado - “*eu pensava que eles eram novos*”- que, apesar de não ter os verbos no presente ou formas equivalentes a esse tempo, trata-se de um comentário. Observa-se, neste texto, mais precisamente no enunciado (01), uma remissão através das pró-formas “*eles*”/ “*elas*” pluralizadas o que causa certa incoerência ao texto porque o termo mais próximo presente no enunciado anterior é “*Matinta perera*”. Há uma intertextualidade com o texto-base pelo fato de que nele é mencionado que a Matinta pode ser homem ou mulher. O mesmo ocorre na anáfora pronominal “*eles*” em (03). Em (04) há um truncamento ocasionado pela elipse do verbo (buscar, apanhar, pegar ou outro equivalente). O leitor deverá associar ao que é dito no texto-base para se fazer a inferência, ou através do conhecimento partilhado a respeito do acordo feito com a Matinta. Em (05) há duas elipses nominais (Matinta e fumo). Note-se que no primeiro caso a associação que o leitor terá que fazer é com o fato de que quem pega o fumo possivelmente é a Matinta. Em (06) o educando mostra que tem consciência de estar elaborando uma atividade escrita e como tal demonstra hesitação quanto ao uso do

pronome oblíquo “a via/a ela”. Sabendo-se que a atividade teve um rascunho deduz-se que a dúvida continuou.

5.2.5 Histórias em quadrinhos

Texto 20- O Natal do Boto e da Matinta



Nesta HQ elaborada por duas alunas durante a realização da atividade nº 04, parece sinalizar que elas circulam pelo gênero HQ, pois ao utilizar a expressão -“*E foram felizes para sempre*”- acrescentam a palavra -“*Fim*”- utilizada nos finais dos textos pertinentes ao esquema textual do gênero HQ. Essa atitude de auto-correção ficou registrada nos dados porque já era a fase de passar a limpo o texto final, por isso as alunas não quiseram rasurar a história. No entanto, a atitude de observação foi de uma das alunas, pois a que estava passando a história a limpo, ao invés de colocar “*Fim*”, escreveu – “*Foram felizes para sempre*”.

A observação feita gerou certo atrito na dupla resolvido porque a aluna que escreveu -“*Foram felizes para sempre*”-, convenceu-se do fato que, segundo a sua parceira, “*História em quadrinho termina com fim ou com nada, mas não com “felizes para sempre”*”, mostrando duas revistas em quadrinhos à colega. A atitude da aluna que explicou como se organiza a HQ reflete a sua posição de autora diante do seu texto, pois percebe que há algo que não é reconhecido como fazendo parte das características textuais desse gênero.

5.3 PRESENÇA DA INTERDISCURSIVIDADE

5.3.1 Expressões cristalizadas

As expressões cristalizadas, apesar de aparecerem em 02 dos 40 textos gerados durante as atividades de produção escrita, revelam como os alunos trazem em seus discursos elementos pertencentes às comunidades a que pertencem, que, mesmo não sendo as valorizadas no contexto escolar exercem influência no momento da realização das atividades, como veremos na discussão a partir dos textos [04] e [05].

No texto [04], o enunciado -“*nem pintado de ouro*”- mostra a falta de interesse da moça em relação ao Boto. Isso se enfatiza no uso do operador argumentativo “*nem*”, que encaminha o argumento para uma impossibilidade de que a personagem “*tia*” se apaixone pelo Boto, mesmo este se encontrando numa situação financeira considerada favorável. Há também um discurso de valores, no qual o fato de aceitar ou não a conquista não estaria atrelado ao poder aquisitivo do pretendente.

A rejeição da mulher amada, reiterada pela expressão -“*nem pintado de ouro*”-, cria todo um enredo para que o Boto, que possui o estatuto de conquistador, utilize-se de outros artifícios para implementar e efetuar a conquista. Essa atitude do aluno evidencia as disputas dos valores postos em nossa sociedade, tendo em vista que a possibilidade de se possuir uma situação financeira favorável seria um argumento forte para que a “*tia*” aceitasse a conquista do Boto. A sedução/conquista para ela reflete um desejo bem maior que o dinheiro ou a aparência física (o Boto é bonito).

Já no texto [06], a expressão cristalizada -“*feia completamente, mas que briga de foice*”-, apesar de ter sido retirada literalmente do texto-base parece sinalizar a ênfase no fato de mostrar ao leitor/interlocutor o quanto a Matinta era feia. Essa colagem do excerto pertencente ao texto-base demonstra que o aluno compartilha do valor semântico dessa expressão mostrada na narrativa da Matinta. O operador “*mais*” (mas) auxilia no encaminhamento da idéia de que a personagem (Matinta) é bastante desprovida de beleza.

O educando pode ter utilizado essa expressão para sinalizar ao seu interlocutor imediato (a professora-pesquisadora) o fato de estar dando conta do comando da questão “Reconte a lenda trabalhada no grupo. Você poderá criar um outro título”. Nesse sentido, contrapondo-se ao que foi apresentado no texto [04] da seção 4.2.3, o produtor do texto

[06] sinaliza que para ele foi mais proeminente o primeiro enunciado “*Reconte a lenda trabalhada no grupo*” do comando da atividade. Essa possibilidade de análise é reiterada ao observarmos que existem outros dois trechos: -“*A Matinta perera ela é ... a pessoa que vira dela fico olhando o pro jeito é*”- e -“*E então, se você quer ver quem é, você diz*”-, que são exemplos de colagem (Perroni, 1992) dos enunciados do texto-base.

5.3.2. Discurso masculino

Com relação aos discursos masculinos presentes em alguns textos que constituem o *corpus* que está sendo analisado, destacaram-se os textos [08], [09] e [23]. Entre eles, selecionamos para análise o texto [09], pelo fato de ele deixar mais em evidência esse tipo de discurso. Deve-se levar em conta que esse texto foi produzido por uma dupla formada por meninas¹⁷, durante a atividade nº 04, cujo comando era “Escolha um colega e construa uma história em Quadrinhos a partir da lenda em estudo”.

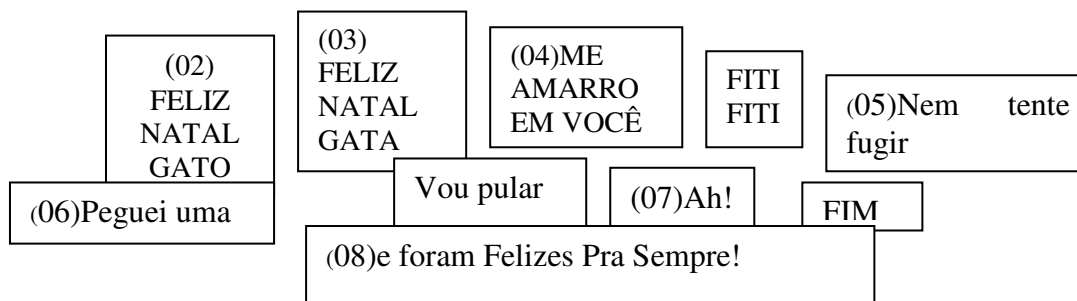
Nesta HQ há uma intertextualidade implícita com um discurso masculino percebido no seguinte enunciado: -“*Ti engravidar*”-. Este enunciado resume a clara intenção masculina que caracteriza o personagem do Boto. Acrescente-se a isso o encaminhamento dado pela leitura do título da história: “*O Boto o igravidador de mulheres*”, já sinalizando para que se construa a identidade de conquistador, que tem o claro objetivo de engravidar a moça. No entanto, há um ensaio na construção de um argumento/discurso feminino contrário presente nos enunciados: -“*Mas quais são as suas itenções*”-; -“*O quer você está Perçando*”-(no início) e -“*Pocha vai mais, Devagar*”-, indicando uma atitude em não aceitar passivamente a posição de mulher-objeto/submissa. Fala-se em ensaio de um discurso feminino porque na seqüência das ações, verifica-se que a moça, apesar de questionar a postura do Boto, acaba cedendo aos encantos dele.

O título deste texto encaminha a narrativa para que o leitor tenha a idéia de que o Boto só quer engravidar as mulheres com quem se envolve. Isso é reiterado pela inserção do verbo “ficar” em -“*Oi gatinha que tal agente ficar hoje*”-, tendo em vista que o sentido compartilhado pelos interlocutores é encontro envolvendo uma relação sexual.

¹⁷ Note-se que apesar de ser uma dupla feminina, os discursos manifestados são, até certo ponto, machistas. Não se pode desconsiderar que há indícios de uma tentativa de um discurso feminino.

5.3.3 Discurso feminino

Texto [20]- O natal do Boto e da Matinta



Na HQ acima, observa-se através da tentativa de fuga do Boto em relação a Matinta, como ele sempre faz com as outras mulheres aliado ao fato de que a Matinta lhe deu uma surra (ele está todo marcado e isso provoca a admiração até de uma árvore (07) que testemunha a cena da tentativa de fuga). Entretanto, a personagem da Matinta não aceita essa iniciativa e o enlaça com um chicote. Essa atitude evidencia certa autoridade delegada à Matinta que a diferencia das outras mulheres semelhante no que discutimos no texto [08]. A posição social respaldada pelo repertório cultural dos interlocutores dá conta para que a sua relação com o Boto tenha um final feliz. A intertextualidade com o discurso feminino decorre justamente da não aceitação do abandono (ser tratada apenas como um objeto e depois ser desprezada).

O que nos chama a atenção neste texto são as escolhas lexicais efetuadas pelo aluno, por exemplo, no título “*O natal do Boto e da Matinta*” a forma nominal “*natal*” demonstra a relação com o contexto da atividade: a pesquisa foi realizada durante um período no qual estavam ocorrendo atividades relacionadas ao Natal. Isso mostra que o contexto da situação comunicativa mais imediata pode influenciar, de algum modo, na produção textual. Outro fato é de mesclar os personagens (Matinta/Boto), da utilização dos termos “*gato*”/”*gata*” e da expressão “*me amarro*” semelhante ao que aconteceu no enunciado (09) do texto [17] que sinalizam, de certa forma a linguagem típica da faixa-etária dos sujeitos da pesquisa. Esse tipo de escolha expressa a posição do sujeito-autor, pois reacentua o enredo tratado a partir da sua percepção de mundo em relação à conquista e a forma de tratamento durante a conquista.

O texto [21], assim como expomos no texto [20], também contrapõe-se ao que vimos tratando na seção 4.2.5, posto que o Boto, que possui o papel social de desprezar,

abandonar, nestas HQs é desprezado. Acrescente-se a isso o fato de que a moça só cede ao Boto por conta do feitiço que ele faz para ela. Fato semelhante ocorreu também no texto [04]. Em -“*Me sounta eu não que nado com ti seu era embora bora*”- há um truncamento por conta do uso do “*era*” ao invés de *vá* o que causaria problemas na construção dos sentidos. Para dar sentido ao texto deve-se observar o enunciado -“*Não vai em bom por favor*”-, em que ele pede que a moça não vá embora. Nota-se também que para dar conta de um final feliz para a moça que fora enfeitada pelo Boto, o aluno permite que o Boto morra e faz com que a moça se apaixone por outro homem. Talvez implicitamente, a morte seria um castigo merecido ao Boto pelo fato de ele ter enfeitado uma mulher que o desprezava. Isso reforçaria o discurso feminino.

5.3.4 Crendices populares

Ao se observar o *corpus*, percebeu-se que três textos: [10], [04] e [21] mostram uma réplica por parte dos sujeitos com remissões ao universo cultural, em especial, às crendices populares. Estes textos são provenientes da atividade nº 03, na qual individualmente, os alunos deveriam recontar a lenda trabalhada na atividade de nº 01.

Texto [10]- A feiúra da Matintaperera

A matinta Perera ela vira dela assim...
 A matinta Perera tem o cabelo tudo pra frente ela é muito feia, não dá para com para, ela gosta de fumaça, a meia-noite ela vira igual ao um pássaro e da um assobio muito forte ela é igual a uma bruxa, me falaram que se nós dormimos no interior com o cabelo p/ fora da rede atrai matinta Perera, suas unhas são grandes ela tem um chicote entre as unhas.

No texto acima, há uma réplica do aluno, no sentido de adicionar o uso da crendice de que ao dormirmos no interior de uma determinada maneira: -“*com o cabelo p/ fora da rede*”-, consegue-se atrair a Matinta Perera. A utilização da forma verbal “*me falaram*” com a indeterminação do sujeito parece estar relacionado ao que Gomes-Santos (1999, p.150), chama de “enunciador universal, freqüente em relatos constituídos na tradição oral”, atribuindo maior credibilidade ao seu texto. Isso é relevante porque o aluno acredita que o seu interlocutor (professora-pesquisadora) compartilha desse conhecimento.

A utilização da pró-forma “*nós*” indica que o aluno, ao pluralizar, insere a idéia de que não é só com ele que pode acontecer, mas com o seu interlocutor também. Isso atribui um caráter universal ao seu texto. Essa troca para “*nós*” mostra esse propósito interlocutivo. A inserção do termo “*fumaça*” retoma o referente fumo apresentado no texto-base.

No texto [04], há um discurso centrado nas crendices populares que remete ao fato de que se fazendo um feitiço/mandinga, consegue-se conquistar alguém, como se observa em: -“*ele fez fentesaria Te que ela seapaixona pro ele*”-. O uso do feitiço é mostrado como o único artifício capaz de fazer a tia se apaixonar pelo Boto. O primeiro artifício (o rapto) parece não ter sido suficiente para que a conquista se efetuassem. Isso é sinalizado pelo uso do operador argumentativo “*até*”. O aluno faz uso desse tipo de recurso para conferir credibilidade ao seu texto junto ao leitor, de maneira semelhante ao que foi exposto no em [10]. Esta atitude é relevante, uma vez que na nossa cultura há um bom número de adeptos dessas crendices. Para o educando, o seu interlocutor imediato (professora-pesquisadora) compartilha desse universo discursivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma proposta de letramento ideológico, norteado pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, com o objetivo de trabalhar a produção textual escrita a partir do gênero lenda (configuração das narrativas amazônicas: *Os Filhos do Boto* e *A Matinta perera*), mostrou-se um grande desafio, pois as adversidades do contexto de pesquisa foram muitas. As justificativas para isso baseiam-se no fato de que o gênero lenda é bastante preterido no contexto escolar, uma vez que os textos legitimados para se trabalhar a produção textual com os alunos são os apresentados nos livros didáticos. As estratégias de se desenvolver as atividades com o texto detém-se em identificar meramente as nomenclaturas gramaticais. Alie-se a isso o fato de que a redação é uma das formas de avaliar se o aluno está dominando ou não o código escrito, sobretudo, na variante-padrão.

Observou-se que na turma, na qual o estudo foi realizado, a realidade não se diferenciava da maioria das escolas. No entanto, a professora-pesquisadora, ao se ver limitada diante de uma turma, que pouco manifestava interesse em produzir textos, mesmo de forma incipiente, começou a dialogar mais com os alunos a respeito dos gêneros com os quais eles tinham mais contato e quais deles lhes eram mais significativos. Esta atitude fez com que a professora percebesse que a turma possuía histórias de letramento muito parecidas, tendo em vista que os gêneros mais relatados foram: lenda, contos de fadas e histórias em quadrinhos.

A dificuldade dos alunos não estava em não *querer*, mas em não *saber* o que escrever. Essa situação era provocada pela limitação em estabelecer relações intertextuais entre os textos apresentados nos livros didáticos, textos estes bastante distanciados das práticas sociais da turma. O resultado não poderia ser outro: a maioria dos alunos não fazia as atividades, ou quando as realizavam a professora se sentia frustrada ao perceber que seus alunos não produziam textos coerentes, apesar do fato de muitas vezes demonstrarem uma “boa circulação” pelas regras da gramática normativa.

A partir do momento em que se começou a apresentar alguns dos gêneros indicados pelos educandos, percebeu-se que o interesse, pelo menos, em ter atenção à atividade melhorou. Eles se sentiam valorizados e instigados em observar que a professora apresentava textos que eles só liam em casa, no recreio, etc. Apesar da motivação, alguns não levavam muito a sério, pois a presença de textos de autores renomados era tão forte que os educandos achavam estranho produzir textos a partir de gêneros como aqueles. Para

a professora a situação não era diferente porque as pressões por parte da comunidade escolar (o tempo gasto com as discussões dos textos era muito longo e havia um conteúdo a ser trabalhado com os alunos, o livro didático deveria ser utilizado, pois a SEDUC cobraria esse uso, etc.), assim como eram muitas e as dificuldades em se engajar numa maneira mais próxima às práticas discursivas dos alunos: faltavam livros mais atualizados para nortear as estratégias de ensino, a dedicação à pesquisa exigia tempo e a professora trabalhava durante o dia todo. Realmente, mudar uma prática exigia bastante dedicação.

Certo tempo depois, agora com objetivos de pesquisa, voltou-se a se implementar o trabalho de produção textual, sobretudo com o gênero lenda, que era o mais reconhecido pelos alunos. O fato de ter dado um enfoque de pesquisa garantiu ao trabalho alguma credibilidade junto à comunidade escolar e se pôde desenvolver as atividades de reconhecimento das reais dificuldades dos alunos para se elaborar, posteriormente, uma proposta de intervenção, o que não foi possível, conforme mostramos na seção 4.4.

Durante a implementação da pesquisa-ação, os alunos produziram seis atividades, sendo que para efeitos de análise, selecionamos 26 produções resultantes de duas dessas atividades. Ao se efetuar a análise dos dados verificou-se que os educandos de certa maneira, já circulavam pelo gênero lenda, pois eles deixavam marcas em seus textos que revelavam entre outros aspectos, intertextualidade com os gêneros lenda, contos de fadas, histórias em quadrinhos, narrativa policial e novelas apresentados na seção 5.2. Da mesma forma, os discursos construídos por eles nas suas comunidades, durante suas práticas sociais também se faziam ouvir. Outro aspecto evidenciado foi como em função da situação imediata de comunicação (atividade escolar), os alunos ora narravam, ora comentavam, ora descreviam os temas tratados nas narrativas utilizadas como textos-base.

As maneiras como esses alunos construíram seu projeto discursivo demonstraram que eles, diferentemente do que se pensava, estabelecem mais relações intertextuais a partir dos conhecimentos que possuem de outros textos e por isso, tendem a escrever mais e, principalmente, a realizar certos usos com o código lingüístico que acabam por revelar indícios de autoria. Estas atitudes manifestadas pela turma, associadas ao comportamento de engajamento detectado na maioria dos encontros que tivemos com eles, nos fazem refletir ao quanto os alunos sabem, estão dispostos a saber e a trocar conhecimento com o grupo.

Entretanto, no processo de escolarização os educadores, de maneira semelhante à professora da turma, no início, tenderiam apenas a rotular os alunos, principalmente,

alunos como os sujeitos da nossa pesquisa, que além de possuírem dificuldades nos aspectos lingüísticos também eram literalmente “deixados de lado”, porque participavam de grupos sociais que a escola era (e ainda) é forçada a receber, mas que, na prática, com que procura evitar qualquer contato. Ter um olhar para as vivências dos alunos (KLEIMAN, 2000) é um primeiro e decisivo passo na contra-mão de um processo de ensino/aprendizagem, seja de Língua Materna, ou de outra disciplina a ser ensinada na escola.

Valorizar os conhecimentos que os alunos já trazem das comunidades das quais participam, antes mesmos do seu processo de escolarização e a partir deles implementar um avanço no seu nível de letramento, ou seja, trabalhar numa perspectiva de letramento ideológico, é uma iniciativa relevante, se observarmos os encaminhamentos dados às atividades de leitura e escrita no contexto escolar, pois cada vez mais os alunos não se identificam com a Língua Materna, tendo em vista que não conseguem aprender a variedade-padrão privilegiada por essa instituição.

Percebe-se que poucas são as chances das crianças sem experiência com os usos mais institucionalizados da língua de observarem o valor da escrita a partir da vivência de mundo direcionadas à oralidade familiar. E, a escola corrobora essa situação, uma vez que pouco desenvolve um trabalho com o texto enquanto objeto de interação, mas sim como produto escrito a partir de situações descontextualizadas. Isso distancia cada vez mais as crianças da leitura prazerosa, da criatividade, da liberdade, da oportunidade de ter experiências que, de alguma forma, as ajudassem a intervir positivamente na sua vida em sociedade. Mas, na verdade elas acabam ficando com a auto-estima baixa, cultivando a crença de que “não nasceram pros estudo” e no ambiente familiar, às vezes, essa crença é reforçada, e elas acabam por evadirem-se da escola.

A pesquisa que originou esta dissertação confirmou que um trabalho de produção textual atrelado também a gêneros com os quais os alunos já possuem certo conhecimento nas suas relações cotidianas ou que fazem parte do seu repertório cultural tende a contribuir com a elaboração de textos, assim como outros aspectos do ensino/aprendizagem da Língua Materna. Esse tipo de atitude, associada à participação do professor mais próxima aos educandos e a oportunidade de eles ficarem mais em contato com os seus colegas (trocarem idéias, lerem os textos dos outros, etc.) podem ampliar as possibilidades de uso do sistema lingüístico por parte dos alunos para que eles ampliem as maneiras de organizar suas idéias nos seus textos, sejam estes escritos ou orais.

Em se tratando do gesto de recontar, imbuído das experiências baseadas nas práticas orais de contar histórias, os educandos, ao retextualizarem as lendas, procuravam se colocar num evento comunicativo. Acrescente-se a isso, o fato de os textos-base serem transcrições feitas mais aos moldes da oralidade do que da escrita. Nestes termos, há entre outros aspectos da oralidade, a repetição que se justifica não como algo a ser negado, mas com a função de atender e persuadir o outro/interlocutor, como ocorre no texto [17], pois há uma incidência da repetição da pró-forma “e”. Caso esse texto fosse observado como produto final tenderia a ser considerado como “ruim” por ter sido escrito aos moldes da oralidade. No entanto, se ele fosse visto como resultante de um processo, poderíamos dizer que o educando levou em conta o evento de narrar como se o estivesse realizando numa interação face a face, e que por isso, a repetição seria um mecanismo necessário “para garantir a compreensão” por parte do seu interlocutor na construção do projeto discursivo (KOCH, 2002).

Diante das produções elaboradas pelos alunos, percebeu-se que há certas marcas que expressam o fato de os educandos terem percebido as atividades como inseridas nas práticas orais. Por conta disso, poucos foram os textos que apresentaram sinais de pontuação (a maioria utilizava apenas o ponto final). No entanto, por ter experiência com a turma tinha-se o conhecimento de que um número bom de alunos sabia pontuar, mas esses educandos não levaram isso em consideração, pois consideraram o evento enunciativo de recontar pela oralidade como mais relevante. Esse aspecto não foi objeto de nossas análises, pois o foco era observar a produção textual escrita. Mas, esse aspecto da oralidade apresentado nos dados pode ser ampliado por pesquisadores na área da fonética e fonologia, como também na área dos Estudos do letramento, sobretudo, no trabalho desenvolvido com o texto nas séries iniciais (PRADO, 2006).

O ensino detido apenas no letramento autônomo, ou seja, baseado na língua escrita (variedade-padrão), desconsiderando os usos da língua nas práticas sociais que não será a garantia para que tanto professor, quanto aluno, enquanto sujeitos constituídos historicamente, façam uso proficiente da Língua Materna. É importante que se leve em consideração às necessidades comunicativas que os sujeitos demonstram em suas comunidades e não só que se reiterem os usos do seu sistema lingüístico no ambiente escolar.

O movimento observado durante a realização das atividades demonstra que os alunos, ora concordam e ampliam a tarefa escolar, ora a subvertem motivados pelos seus

propósitos interlocutivos, evidenciando o fato de que eles não têm uma atitude passiva diante dos textos (BAKTHIN, 1997). E ao se trabalhar o gênero lenda, isso não foi diferente, mesmo não sendo este gênero reconhecido ainda como um recurso de ensino. Aliás, apesar de os gêneros discursivos serem elencados como os objetos de ensino de Língua Materna e o texto como a unidade desse ensino e fazerem parte da abordagem enunciativa preconizada nos PCNs de Língua Materna, mais especificamente, no que se refere aos usos da linguagem, bem pouco são evidenciados em atividades práticas de sala de aula que utilizem esses gêneros, e quando o fazem é apenas para se trabalhar aspectos concernentes às regras da gramática normativa.

É importante ressaltar que as práticas de letramento ideológico poderiam ser efetivadas em situações reais, e a escola deveria criar oportunidades para suprir tais necessidades, mediante o uso das duas modalidades escrita e oral da língua. Nesse sentido, a escola poderia articular práticas discursivas diversificadas, mostrando aos educandos que dependendo das necessidades de uma dada comunidade deve-se planejar estratégias específicas no que se refere ao uso dessas modalidades. Portanto, ao implementar um ensino de Língua Materna levando-se em conta as perspectivas do letramento ideológico, a escola poderia exercer o seu papel de forma justo, eficiente e ética. Para isso, deverá utilizar o ensino da língua, colocando em palco estratégias discursivas relacionadas tanto à oralidade quanto à escrita, já que de fato o projeto de ensino de LM utilizado nas escolas é bastante excludente. Acrescente-se a isso o fato de que as pesquisas acadêmicas levam um bom tempo para chegarem à escola e isso dificulta a reflexão a respeito das práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa somado ao desprezo quase total do uso da oralidade no ambiente escolar.

Verifica-se também que no contexto escolar, o estudo a respeito dos gêneros do discurso se faz necessário, pois uma boa parte das escolas ainda privilegia o ensino de Língua Materna a partir da lingüística da frase e pouco se faz uso dos textos orais e/ou escritos dos alunos, contextualizando os mesmos às necessidades desses educandos. Além disso, não se faz uso das múltiplas linguagens propiciadas através do estudo dos gêneros já reconhecidos no meio sociocultural desses alunos e aos poucos se inserir gêneros mais institucionalizados (KLEIMAN, 1996). Através do ensino dos gêneros textuais possibilita-se, segundo Antunes (1998), o entendimento de como ocorrem as variações da língua materna, tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral. E, muitas vezes, o

desconhecimento dessas variações é motivo de preconceito sobre os alunos que chegam à escola falando uma variedade desprestigiada socialmente.

Diante disso, o professor de Língua Materna deveria oportunizar aos alunos o uso de vários gêneros, fazendo com que esses alunos tivessem condições de refletir a respeito não só dos mecanismos lingüísticos envolvidos nesses textos, mas também dos propósitos discursivos norteadores dos mesmos numa dada interação, além de se levar em conta os usos que os alunos fazem da língua no seu cotidiano. Entretanto, deve-se considerar que mesmo as práticas docentes não sendo ainda as mais condizentes com as perspectivas dos gêneros discursivos, numa perspectiva dialógica da linguagem, assim como de letramento ideológico, não se pode reconhecê-las como culpa do professor. Deve-se ressaltar que há sim a necessidade de se investir na formação do professor, como enfatiza Kleiman (2001), pois esse profissional teria condições mais favoráveis de elaborar programas educacionais levando em consideração o conhecimento de mundo de seus alunos; tendo em vista que as pesquisas realizadas nos meios acadêmicos pouco são socializadas durante os cursos de formação de professor de Língua materna (CARVALHO, 2002), e bem menos nas instituições de ensino Fundamental e Médio onde há profissionais que poderiam associar as suas experiências de sala de aula aos resultados de pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem de LM.

Some-se a isso o fato de que mesmo os PCNs, sendo documentos que mostram os parâmetros do ensino da língua “ *não se enfatiza o caráter social e histórico dessa relação [aluno, conhecimento, professor], bem como o papel dos colegas*” (FUNALLETO, p.2, p.40) não se evidenciam práticas efetivas de realização de suas propostas. Em virtude disso, as relações estabelecidas em sala de aula são desconstruídas, pois professor e alunos estão no mesmo espaço físico, entretanto, raramente interagem ou compartilham conhecimentos. Isso acontece porque as concepções de linguagem adotadas pela maioria dos professores ora é vista como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 2005), conseqüentemente, se os alunos não “dominam” o código escrito (padrão), não sabem pensar e muito menos se expressar. Sendo assim, estarão fadados ao subemprego e à ignorância.

Percebeu-se que o gênero lenda ainda tem seu valor nos dias de hoje, posto que a é lenda repassada de geração em geração pelos pais, tios, avós etc., predominantemente, no âmbito familiar, o que não ocorre nas escolas, como se observou na pesquisa realizada. Este gênero era trabalhado durante a Semana do Folclore, o que foi reforçado na maioria

dos depoimentos dos professores e técnicos da escola. Entretanto, notou-se uma ótima receptividade por parte dos alunos, uma vez que eles procuraram participar de todas as etapas da proposta de pesquisa-ação com disposição e entusiasmo, reforçando, de certa forma, a necessidade desse resgate cultural em sala de aula.

A importância dessa proposta foi fundamentalmente para despertar a consciência dos educandos no que se refere à valorização da nossa cultura sem, contudo desprezar outras culturas. A intenção foi de ampliar os gêneros (na maioria dos casos, literários) trabalhados no contexto escolar partindo de um gênero pelo qual os educandos já circulavam em suas comunidades (trabalho, igreja, família, etc.).

A proposta de letramento ideológico implementada serviu também para reforçar hipóteses a respeito da importância da utilização das lendas no contexto escolar, uma vez que essas podem ser utilizadas não só como elemento de valorização da nossa cultura, mas também como recurso para a análise e reflexão lingüística, produção textual, além de suscitar a criatividade, o imaginário dos discentes sem perder de vista conteúdos de várias disciplinas escolares. Essa é a nossa proposta para os professores de Língua Portuguesa e a todos aqueles que se sintam desafiados e encantados a utilizar as lendas não apenas nas Semanas do Folclore, mas no cotidiano escolar, valorizando o regional e a linguagem nas suas mais variadas formas de usos sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. I. C. M. . Gêneros de texto: uma via de abordagem das variações em língua escrita. *Leitura: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL)*, Maceió, v. 21, p. 15-24, jan.1998.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo : Martins Fontes, 2001.

BENTES, Anna Christina. Lingüística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). 3. ed. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003. v. 1. p. 245-288.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2003.

CAMPOS, Samuel Pereira. *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. 2003. 248f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Os gêneros do discurso e o texto escrito na sala de aula - uma contribuição ao ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*, 2002.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Um percurso de pesquisa na área de avaliação em línguas. *Moara: Revista do Curso de Mestrado em Letras da UFPA*, Belém, n.20, p. 39-47, jul./dez. 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo : Ática, 2002.

FIAD, Raquel Salek. “(Re)escrita e estilo”. In: ABAURRE, Maria Bernadete e outras. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP : ALB ; Mercado de Letras, 1997.

FURNALLETO, Maria Marta. Gêneros do discurso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: discurso, ação, sociedade.2. 2002. Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte : UFMG, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002. p. 39-46.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Campinas, SP: 1999. Orientadora: Raquel Salek Fiad. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.

GONÇALVES, Adair Vieira. *A produção de texto numa perspectiva dialógica*: Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br>. Acessado em: 02.05. 2004.

ILARI, R. . *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP : Ed. Unicamp., 1986

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os Significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas, SP : Pontes, 1996.

_____. *Texto e leitor*. 5.ed. Campinas, SP :Pontes, 1997.

_____. Ação e Mudança na Sala de Aula: Uma Pesquisa Sobre Letramento e Interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNOTRINI, Inês. (Org.). *O Ensino e a formação do professor*. Porto Alegre : Artes Médicas, 2000. Cap. 13. p. 223-243.

_____. Processos identitários na formação profissional. In: _____. *O Professor como agente de letramento*. (no prelo).

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1996.

_____. *O texto e a construção dos sentidos* . 2. ed. São Paulo : Contexto, 1998 a.

_____. *A Inter-ação pela linguagem*. 3.ed. Campinas, SP : Contexto, 1998 b.

_____. *O Texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo : Contexto, 2002.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo : Martins Fontes, 2003.

_____. *A Coesão textual*. 19. ed. São Paulo : Contexto, 2004.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência textual*. 16. ed. São Paulo : Contexto, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L. A. . *Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º e 2º Graus: Uma Visão Crítica*. Trabalhos Em Lingüística Aplicada, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

_____. *Oralidade e Letramento*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-43.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Os estudos sobre o ensino de português. In: *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2001, p. 23-42.

_____. *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1994 b

Mc NIFF, J. *Action research: principles and practice*. London : Macmillan, 1988.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2003.

MEY, Jacob. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

MOITA LOPES, L. P. . *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 1996

PEDERSOLI, Gláucia. O ensino e a formação do professor-modelos textuais e reprodução: As respostas dos alunos às tarefas do professor. In: KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PERRONI, Maria Cecília: *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun. 2002.

PRADO, Jalma G. M^a. B. do. *A Produção textual escrita de alunos de 1^a série do Ensino Fundamental: Sob a influência dos métodos de Alfabetização*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Curso de Mestrado em Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Orientadora: Regina Célia da Cruz. (inédita).

RODRIGUES, Isabel C. França dos Santos; CUNHA, Maria das Graças Ferreira da. *O Resgate das lendas em sala de aula*. 2003. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2003. Orientadora: Prof^a Ana Lygia Cunha.

RODRIGUES, Isabel C. França dos Santos. *A Construção dos significados da escrita nas práticas escolares a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem*. Belém : [s.n], 2004.

_____. A Recepção do gênero lenda em sala de aula. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2005, Belém. *Anais ...* Belém : UFPA, 2005

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade. Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP ; São Paulo : Mercado e Letras ; Fapesp, 1994.

SILVA, Anna Christina Bentes da. *A arte de narrar: da constituição das estórias e dos saberes dos narradores da Amazônia paraense*. 2000. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Orientadores: Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Tânia Maria Alkimim.

SILVA, Maria Ozarina da Silva e. *Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1986.

SIMÕES, Maria do Socorro ; GOLDER, Christopher (Coord.). *Santarém Conta* Belém : Cejup ; UFPA, 1995. (Série Pará Conta; 1)

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo : Ática, 1985.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2003. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

STREET, Brian. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003. Disponível em: <http://64.233.179.104/>; www.veredas.unimontes.br. Acessado em: 14.03.2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo : Cortez, 1996.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10 ed. São Paulo : Cortez, 2005.

VAL, M. G. F. C. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 29, 1997. p. 69-84.

_____. *Redação e Textualidade*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

ANEXOS

ANEXO A- QUESTIONÁRIOS

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. ARTHUR PORTO
"O RESGATE DAS LENDAS NA SALA DE AULA"

• VOCÊ, QUANDO CRIANÇA COSTUMAVA OUVIR ALGUÉM CONTAR LENDAS? QUAIS DELAS ~~MAIS~~ VOCÊ MAIS GOSTAVA?

• LENDAS DO BOTO, BUNHEIRA BELEIRA, LENDA DO ACAÍ ... etc...

• VOCÊ PODERIA CONTAR UMA DESSAS LENDAS?

• A LENDA DO ACAÍ CONTA A HISTÓRIA DE UM TIPO DE INDIOS QUE DEVIDO A SUPERPOPULAÇÃO, RESOLVEU MATAR TODOS OS BEBÊS NASCIDOS. E FILHA DO CAÇADOR ACABOU ENGRAVIDANDO E QUANDO A CRIANÇA FOI MORTA E ENTERRADA NASQUEL UMA GRANDE PALMEIRA QUE HOJE RECEBE O NOME DE BÊTI

• VOCÊ ACHA IMPORTANTE O RESGATE DO REGIONAL, NO TRABALHO EDUCATIVO? POR QUÊ?

• LEGAR QUE SÃO DEVERES DAS O DEVERES MAIOR AS COISAS REGIONAIS

• DE QUE FORMA A SUA DISCIPLINA/FUNÇÃO PODERIA CONTRIBUIR PARA ESSE RESGATE DO REGIONAL?

• VALORIZANDO MAIS A GUSTOSA DA BÊTA, MOSTRANDO LENDAS, BOFAS E DANÇAS LOCAIS

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. ARTHUR PORTO
"O RESGATE DAS LENDAS NA SALA DE AULA"

• VOCÊ, QUANDO CRIANÇA COSTUMAVA OUVIR ALGUÉM CONTAR LENDAS? QUAIS DELAS ~~MAIS~~ VOCÊ MAIS GOSTAVA?

• Sim, a lenda da cobra grande, a roça do taxi, etc

• VOCÊ PODERIA CONTAR UMA DESSAS LENDAS?

• Sim. Dig-me que era comum, em Belém, as moças taxistas de taxi faziam corrida para um ano e que já havia ocorrido. Ela dava esse passeio de taxi todo ano na data de seu aniversário porque ela tinha morrido de

• VOCÊ ACHA IMPORTANTE O RESGATE DO REGIONAL, NO TRABALHO EDUCATIVO? POR QUÊ?

• Com certeza, porque é preciso valorizar o que é nosso, e preciso manter a tradição.

• DE QUE FORMA A SUA DISCIPLINA/FUNÇÃO PODERIA CONTRIBUIR PARA ESSE RESGATE DO REGIONAL?

• Trazendo para a sala de aula discussões sobre o assunto, incentivando pesquisas e proporcionando a participação dos alunos de cada um.

Professora de Língua Portuguesa

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. ARTHUR PORTO

"O RESGATE DAS LENDAS NA SALA DE AULA"

- CONTE ALGUMA LENDA QUE VOCÊ CONHECE OU PEÇA QUE ALGUÉM LHE CONTE.
- NOME DA LENDA: A VOLTA DA MATINTE PEREIRA
- MATINTE PEREIRA É UMA VELHA COM OS CABELOS NO COSTO. ELA USA UM VESTIDO BRANCO E ELA GOSTA DE CAFÉ E TRABALHA QUANDO ELA COMEÇA A SAIR. VOCÊ CHAMA ELA PARA VIRAR A SUA CASA DE MANHÃ SENDO A PRIMEIRA PESSOA A BATER NA SUA CASA PEDINDO CAFÉ OU TRABALHO E ESSA PESSOA É MATINTE PEREIRA.
- QUEM CONTOU ESSA LENDA PARA VOCÊ?
- MAMÊ ANO
- VOCÊ GOSTA DE OUVIR ALGUÉM CONTAR LENDAS? POR QUÊ? QUAIS SÃO AS SUAS PREDILETAS?

EU GOSTO DA LENDA DE MATINTE PEREIRA.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROF. ARTHUR PORTO

"O RESGATE DAS LENDAS NA SALA DE AULA"

- CONTE ALGUMA LENDA QUE VOCÊ CONHECE OU PEÇA QUE ALGUÉM LHE CONTE.
- NOME DA LENDA: A Lenda do Boto
- O boto é da lara trata-se de um belo jovem que vai a noite dos rios e lagoas, tocando tamborim encantado e conquistando os jovens da região. Para fazer a festa para a beira dos rios, depois de reduzir ele desce-se na água transformando-se em boto, alguns caibros e incredulos.
- QUEM CONTOU ESSA LENDA PARA VOCÊ?
- Minha tia Daniela
- VOCÊ GOSTA DE OUVIR ALGUÉM CONTAR LENDAS? POR QUÊ? QUAIS SÃO AS SUAS PREDILETAS?
- Certo elas são muito legais, como a lenda do Boto, Saci, Matinta Pereira, Mula sem cabeça, mequinhos do Parati, rio, a lara, e a lenda de quem te derde.
- CONTE ALGUMA LENDA QUE VOCÊ CONHECE OU PEÇA QUE ALGUÉM LHE CONTE.
- NOME DA LENDA: A moça do taxi
- Um homem tinha uma filha e todos os dias saía de casa e permitia a ela um passeio de taxi por toda cidade, um dia ela saiu no dia de seu aniversário e não deu para seu pai de a ela o passeio. Foi sempre que era um passeio de taxi. Toda a data de seu aniversário ele mandou ela ir e diminuir na casa de seu pai, dizendo que um homem e o outro não são mais os mesmos por saber que ela estava sozinha.
- QUEM CONTOU ESSA LENDA PARA VOCÊ?
- Ninguém contou, eu li um livro.
- VOCÊ GOSTA DE OUVIR ALGUÉM CONTAR LENDAS? POR QUÊ? QUAIS SÃO AS SUAS PREDILETAS?
- Sim, por que eu fico assustada e ao mesmo tempo fico curiosa para saber o fim, a moça do taxi e a mula sem cabeça.

ANEXO B- ATIVIDADES E REGISTRO FOTOGRÁFICO

Nº da atividade	Descrição de atividades	Tipo de atividade	Data	Nº de aulas
01	<p>A turma foi dividida em dois grandes grupos: Boto e Matinta, uma vez que, posteriormente, cada grupo trabalharia com uma das lendas em estudo. Em seguida, as professoras apresentaram duas lendas amazônicas (cada profª leu uma): <i>Os filhos do boto</i> e <i>A Matintaperera</i> (acervo do IFNOPAP).</p> <p>Os alunos acharam interessante o fato de um texto escrito possuir expressões próximas à oralidade. Contaram-se as histórias da Princesa e o Sapo, Branca de Neve, Batman e Spiderman. Os alunos foram solicitados a estabelecerem semelhanças e diferenças entre as lendas e os contos clássicos, assim como a contarem suas versões das lendas.</p> <p>A idéia era observar de que maneira os alunos circulavam pelo gênero, através da modalidade oral para que posteriormente, eles tivessem condições de produzir um texto na modalidade escrita, uma vez que a hipótese era de que eles já circulavam por esse gênero no contexto familiar. Tal hipótese se confirmou.</p> <p>No desenvolvimento dessa primeira atividade, tivemos dificuldades em estabelecer um tempo para cada aluno, posto que eles estavam bastante motivados a contarem outras</p>	Produção oral	01/12/03	03

	<p>versões a respeito das lendas e dos contos de fadas. Por conta disso, acabamos por utilizar os dois horários da professora de História. Tivemos a participação de 27 alunos nesta atividade.</p> <p>Percebeu-se que a professora substituta não estava se sentindo à vontade e acabou por deixar a professora regente desenvolver a atividade sozinha. No final do horário, a professora-pesquisadora procurou conversar com ela a respeito da sua ausência, questionando os motivos que a levaram a fazer aquilo, tendo em vista que durante a reunião de apresentação do projeto, ela sabia quais seriam os passos de cada etapa da proposta. Ela explicou que os alunos pareciam estar mais à vontade com a professora regente (eles procuravam tirar algumas dúvidas e direcionavam bastante as suas falas a ela), já que ela era a professora deles. Tentou-se convencê-la a continuar na pesquisa, mas ela achou que pouco contribuiria porque não estava acostumada a trabalhar daquele jeito, argumentando que os meninos eram ‘demais da conta’ e só se sossegavam com a lousa cheia de exercício.</p>			
02	<p>Os educandos passaram a responder às questões relacionadas às atividades concernentes às relações entre oralidade oralidade/escrita; as semelhanças entre os personagens das lendas e dos contos de fadas (matrizes clássicas das lendas em estudo; o valor semântico das palavras e trechos</p>	Produção escrita	02/12/03	01

	<p>significativos dos gêneros apresentados e selecionados para a atividade (os alunos poderiam ler ou não o trecho selecionado) na folha de rascunho. Essa atividade, continha cinco comandos, que deveriam ser respondidos individualmente. Tais comandos refletiam algumas das dificuldades nas produções escritas que a professora regente já havia percebido na turma. Neste encontro, a frequência foi de 26 alunos.</p> <p>Observou-se que a professora substituta se esforçou para interagir com a professora-pesquisadora, mas depois, arranjou uma desculpa e saiu de sala. Verificou-se que ela tinha uma grande preocupação quando os meninos começavam a trocar idéias, falar, andar pela sala. Talvez, para ela aquilo já era um indício de falta de controle da professora-pesquisadora em relação aos alunos. Isso foi confirmado pela professora substituta e foi motivo para que a professora regente avaliasse (junto com a outra professora) naquele dia, a maneira como havia conduzido a atividade. Elas chegaram à conclusão de que os alunos estavam avançando, mesmo numa aparente “bagunça”.</p>			
03	<p>Os alunos iniciaram a atividade 03 cujo comando era “<i>Reconte a lenda apresentada. Você poderá criar um outro título</i>”, na qual eles, individualmente, teriam que recontar a lenda que fora pré-estabelecida para cada grupo na atividade 01. Os educandos poderiam dar outro título à lenda. Pretendia-se</p>	Produção escrita	03 e 04/12/03	03

<p>observar a forma como os escreventes elaboravam a sua réplica em relação aos comandos da atividade e à situação comunicativa caracterizada aqui como atividade escolar.</p> <p>A idéia inicial seria que cada grupo só recontaria as lendas estabelecidas para cada grupo na atividade nº 01. Entretanto, alguns alunos nos solicitaram a possibilidade de elaborarem textos envolvendo as duas lendas. Diante da insistência da turma, permitiu-se que eles escolhessem a lenda com a qual mais se identificaram ou que as mesclassem. Isso não proporcionaria entrave algum, pois todos os alunos ficaram expostos à apresentação das duas lendas na atividade nº 01. Eles não terminaram a atividade “Recontando as lendas”, por conta da falta de tempo (apenas 01 aula). Além disso, na folha da atividade havia um espaço reservado para que o educando fizesse um desenho da lenda recontada, e, eles se preocuparam em detalhar os seus desenhos. Um deles fez vários rascunhos e no final, decidiu não entregá-la (acabou rasgando-a) porque não saberia desenhá-la no espaço reservado para isso. Ele preferiu ajudar um colega que estava com dificuldades de elaborar a parte escrita da estória. Contou-se com a presença de 28 alunos nesta primeira fase da atividade. A professora substituta não foi à escola nesse dia (03/12).</p> <p>No dia 04/12, os alunos organizaram</p>			
---	--	--	--

<p>os rascunhos dos textos. Depois, os passaram a limpo. Percebeu-se que eles estavam bastante entusiasmados e, às vezes, pediam ajuda para organizarem as idéias nos textos (a professora-pesquisadora pedia que eles lessem várias vezes seus textos e trocassem idéias com os colegas). Dessa forma, os alunos foram alterando o que, segundo eles “não tava batendo”. Em seguida, solicitou-se que eles trocassem os textos para terem acesso às histórias dos colegas. Tais procedimentos foram muito interessantes porque alguns dos alunos se empolgaram tanto, que foram para o meio da sala contar as suas histórias aos colegas (esta atividade oral não fora planejada, mesmo assim contribuiu para que alguns dos alunos ainda com dificuldades se esforçassem para finalizar e apresentar a sua versão da lenda). Nesse dia, notou-se que a professora substituta tentou se engajar na proposta, pois ela já passou a observar os textos dos meninos, trocar idéias com eles, e no final do horário, comentou (espontaneamente) que achou “legal” a atividade, porque não imaginava que os alunos conheçam tanto assim as lendas em estudo. A frequência, nesta fase final da atividade foi de 28 alunos.</p> <p>Verificou-se que o fato de a professora-pesquisadora ficar mais próximo deles, ler seus textos, opinar, foi fazendo-os perceber que a opinião do outro (interlocutor) é válida na produção do texto. Tal fato surpreendeu a referida professora um pouco, tendo em vista</p>			
--	--	--	--

	<p>que a turma possuía um elevado índice de indisciplina e dificilmente os alunos respeitavam a fala dos professores e dos seus colegas menos ainda. Deduziu-se que por eles estarem escrevendo a respeito de um assunto com o qual já possuíam um certo conhecimento e que lhes provocava certa expectativa (medos, surpresas, etc.) provocada pela espera de ouvir a leitura de uma outra versão a respeito da lenda contribuíram para que os alunos se motivassem.</p>			
04	<p>Durante esta atividade cujo comando era “<i>Escolha uma das lendas e em duplas, elabore uma história em quadrinhos</i>”, os alunos foram divididos em duplas. Eles escolheriam um colega a partir do critério afinidade, para juntos elaborarem uma história em quadrinhos. O tema a ser tratado seria uma das lendas em estudo, mesmo que eles tivessem participado de grupos diferentes na atividade nº 01. Distribuímos vários tipos de histórias em quadrinhos, organizamos a turma em duplas (aconteceu um caso de três meninas que não aceitavam se separar. Estabeleci critérios alternativos para que elas se separassem, mas todos coincidem e, elas acabaram ficando juntas; outro fato foi de uma aluna que não quis ficar com ninguém, pois não tinha afinidade com nenhum colega alegando que eles eram muito ‘bagunceiros’ e ‘brigões’). Distribuímos os materiais necessários à confecção das HQs. A intenção era detectar de que maneira o texto manteria os</p>	Produção escrita	05, 06, 09 e 10/12/03	09

<p>argumentos expostos no primeiro texto dos alunos (resultante da atividade nº 02), após as “negociações” ocorridas durante a situação comunicativa.</p> <p>As duplas elaboraram as principais falas dos quadrinhos. Utilizou-se duas aulas do prof. de Geografia porque ele faltou. A frequência a esse encontro (05/12) foi de 23 alunos. Alguns alunos sentiram muitas dificuldades para elaborar os desenhos, porém as outras duplas mais adiantadas foram ajudando esses colegas. Aconteceram certos atritos porque os desenhistas queriam mudar o enredo das estórias, e as duplas discordavam com isso. Houve momentos nos quais a intervenção da professora regente em termos de negociar outras maneiras de os alunos chegarem a um consenso foi bastante difícil. A professora substituta tentou lhe ajudar nessa atividade, mas ainda assim os alunos insistiam em gritar para fazer valer as suas opiniões junto aos colegas (apresentaremos mais detalhes a respeito das atitudes da turma na seção 3.2.2). Nesse encontro, isso se fez muito presente.</p> <p>No dia 06/12-(Sábado), tivemos 02 aulas para completar os dias letivos determinados pela SEDUC. A professora substituta estava com problemas de saúde e não pôde comparecer a este encontro. Em função de a frequência ter sido menor (18 alunos), pudemos mostrar mais em detalhe a configuração da HQ para as duplas que ainda</p>			
---	--	--	--

<p>demonstravam dificuldades e, elas conseguiram avançar um pouco. Tivemos uma certa dificuldade de atenção por parte dos educandos, pois alguns professores não vieram e os alunos ficaram jogando bola na quadra ao lado da sala de aula. Tentou-se mudar de sala, mas só as do corredor onde ficava a 504 (turma na qual se desenvolveu o projeto de ensino) estavam sem cadeados porque os alunos poderiam danificar os móveis e materiais das outras salas. No final do horário, ao observar as HQs da turma, verificou-se que algumas duplas deveriam ser acompanhadas mais de perto porque ainda não estavam conseguindo organizar as falas das personagens nos quadrinhos (as duplas se discutiam demais a respeito dos detalhes referentes aos desenhos e pouco se concentravam para elaborar o texto escrito).</p> <p>No dia 09/12, os alunos com maior habilidade em organizar as histórias foram estimulados a ajudarem os colegas (apenas 01 não se dispôs a ajudar porque estava fazendo dois quadros; um do boto e outra da matinta-queria dar de presente à professora-pesquisadora). Não se imaginou, durante a etapa de elaboração das atividades que seria necessário um número de aulas maior.</p> <p>No dia 10/12, apenas duas duplas terminaram as histórias e ajudaram os demais colegas. Só uma dupla ainda está com muitas dificuldades, movidas, sobretudo, pela falta de entendimento: eles querem desenhar os</p>			
---	--	--	--

<p>mesmos personagens e fazer somente as falas destes. Solicitou-se que eles fizessem um sorteio e assim o trabalho caminhou de forma mais tranqüila. Em seguida, a maior parte dos alunos ensaiou para fazer a leitura para a turma no dia seguinte (esta atividade não havia sido planejada, mas como aconteceu na atividade nº 03, os educandos queriam contar as suas HQs, e, apesar de atividade ser preferencialmente escrita, acreditou-se que oportunizar uma leitura pautada em textos dos alunos seria uma atividade interessante. Tivemos um total de 26 alunos participando deste encontro. A professora substituta ajudou nesta fase da atividade, principalmente, conversando com a dupla que estava se desentendendo. Isso contribuiu muito para que a professora-pesquisadora tivesse condições de orientar as duplas que fariam a apresentação de suas HQs no dia seguinte.</p> <p>Durante a última fase da elaboração das HQs (11/12), a dupla que estava com dificuldades finalizou as colagens e pinturas da sua HQs. A maioria das duplas negociou (muitas vezes, foi necessária a intervenção da professora regente porque os alunos se desentendiam bastante) a ordem de leitura das HQs. Em seguida, os alunos fizeram a apresentação das suas histórias. Alunos de outras turmas que estavam sem aula, entraram para assistir. Isso gerou um certo problema porque os sujeitos da pesquisa ficaram nervosos e começaram a responder às</p>			
---	--	--	--

	<p>provocações dos alunos visitantes. Mas, à medida do possível, contornou-se a situação e os visitantes acabaram tendo atenção.</p> <p>Após a finalização das apresentações, organizou-se a turma em dois grandes grupos para a atividade seguinte. Deixou-se que eles decidissem quem faria parte de cada grupo. A idéia era de que fossem retomados os grupos formados na primeira atividade da pesquisa realizada com os alunos em sala de aula. Cada grupo teria que elaborar uma dramatização envolvendo as lendas em estudo. Neste encontro, a frequência foi de 28 alunos.</p>			
05	<p>Fez-se a elaboração das falas das personagens, situando-as num dado contexto e levando em conta os níveis de linguagem de cada uma delas. O encontro deste dia foi difícil: a poluição sonora foi intensa. A professora substituta arranhou uma desculpa (tinha que entregar uma cópia da prova final no dia seguinte e ainda não a tinha preparado) e foi embora. Neste encontro (12/12), 26 alunos estavam presentes.</p> <p>Na aula seguinte (15/12), sortearam os papéis dos personagens. Os educandos surpreenderam as professoras porque criaram toda uma coerência entre fatos, lugares e falas das personagens. Ficou-se tão envolvido para terminar os textos que ultrapassamos (sem nos dar conta) o horário de aula. Neste encontro, a frequência foi de 27 alunos.</p> <p>No dia 16/12, iniciou-se a elaboração da dramatização da Matinta. Desta vez, como os</p>	Produção escrita	12, 15, 16, 17 e 18/12/03	08

<p>alunos já estavam envolvidos da configuração da dramatização do boto (mesmo não sendo efetivamente do grupo, todos participavam). Em seguida, selecionamos os materiais necessários aos ensaios e à apresentação. Como atividade para casa, eles teriam que trazer a lista com possíveis recursos para a dramatização da Matinta e do boto. Os alunos do grupo do boto foram para a área central da escola ensaiar (personagens ainda não definidos por aluno) com a professora substituta. Estávamos com 28 alunos neste encontro: 13 ficaram comigo e 15 ficaram ensaiando na quadra (área) da escola.</p> <p>No dia 17/12, fez-se o sorteio das personagens e ficamos ensaiando. Tentamos ir para uma área que fica entre os blocos das salas, mas fizemos muito barulho e fomos convidados a retornar à sala de aula. Parecia que os ânimos estavam controlados: os educandos estavam conseguindo interagir sem tantas confusões, aplaudiam a performance dos outros colegas, sugeriam maneiras de compor melhor os personagens, etc. Recolhi a lista com as sugestões dos materiais para as dramatizações do Boto e da Matinta. Neste encontro, 26 alunos compareceram. No final do horário, a diretora me avisou que as provas seriam antecipadas e deveríamos encerrar a pesquisa, pois na época das avaliações são organizados apenas dois horários. A professora já sabia disso, mas não comentou nada com a professora-pesquisadora durante as atividades.</p>			
---	--	--	--

	<p>No dia 18/12, ensaiou-se direto na sala de aula. Foi bastante difícil tentar trabalhar aspectos, tais como: a expressão corporal, a entonação, o tom da voz, a movimentação das crianças porque elas se apresentariam numa área maior e a sala naquelas condições (apenas um ventilador, pouca iluminação, espaço pequeno, etc.). No final do horário, fomos avisadas de que haveria uma reunião para organização da festa de encerramento que seria no dia 22 pela parte da manhã. Muitos alunos já tinham ido embora porque estavam muito suados e na sexta (dia 19/12) só haveria reunião e preparação para festa (só os funcionários deveriam comparecer à escola).</p> <p>. Ainda conseguimos entrar em contato com algumas crianças e as avisamos das mudanças (todas imaginavam que a festa seria pela parte da tarde, tendo em vista que poucas turmas foram avisadas a tempo). Os professores tentaram argumentar, mas a diretora sempre era bastante enfática em cumprir as portarias da SEDUC.</p>			
06	<p>Apesar das adversidades, apresentamos os resultados da proposta de Pesquisa-Ação aos pais e demais membros da comunidade presentes. Os alunos organizaram suas histórias em quadrinhos no mural da escola e os pais (na sua maioria, responsáveis pelos alunos de 1ª à 4ª série) tiveram a oportunidade de observar. Assim como, os funcionários da escola. Apresentamos apenas a lenda da Matinta, pois quase metade do grupo do Boto</p>	Apresentação da produção escrita e dramatização das lendas.	22/12/03	Aproximadamente 04 aulas.

(moravam longe da escola ou trabalhavam pela parte da manhã-os patrões não os liberaram) não compareceu ao evento.			
--	--	--	--

ATIVIDADE Nº 01**ATIVIDADE Nº 02**

ATIVIDADE Nº 03



ATIVIDADE Nº 04



ATIVIDADE Nº 05



ATIVIDADE Nº 06



ANEXO C- TEXTOS-BASE

A matintaperera

*Livros de São Cipriano?
Não! Prefira Santarém Conta...*

A matintaperera, ela é... a pessoa que vira dela assim... numa idade. Quando a pessoa tem uma idade já de sessenta, oitenta, né. Uma pessoa já velha. [Principalmente, mais é acostumado vira mesmo.] Às vezes é homem e às vezes é mulher.

Agora eu vou lhe dizer porque é que essas pessoas viram matintaperera, índio Galiby.

— Olha, a matintaperera, essas pessoas viram, porque, às vezes, são acostumadas a ler livros, livros, livros diabólicos. Livros de São Cipriano. Então, as pessoas, às vezes, têm vontade de virar, de chegar àquilo, quero, quero, e chega mesmo, né.

Quando chega à meia-noite, ela vira num pássaro, bate a asa. Voa igualmente um pássaro e, ela dá um assobio forte. Quando é meia-noite, ela grita: "Matintaperera!!!". E ela... ela dá um assobio forte que, se você não conhecer, você corre com medo, né.

E, então, se você quer ver quem é, você diz:

"— Olha, passa de manhã e vem aqui buscar o fumo".

E justamente...

— Você sabe o que é o fumo, né?

Aí, aquela pessoa vem, pega o fumo da sua mão, mas principalmente... Mais é quem é acostumado. Que eu conheço aqui uma pessoa, aqui... Uma velhinha, aqui em Belterra. Uma velha, né. Mas não digo o nome. Mas ela vira, vira matintaperera. E quando eu olho pra ela assim, eu fico olhando pro jeito dela. É, é feia completamente, mais que briga de foice.

Então, a matintaperera... nós sabemos, nós sabemos que é gerada da pessoa, né. Às vezes, a pessoa vira porco. Aqui, em Belterra, tinha um homem que virava porco. Inclusive, um senhor que está fazendo a minha cozinha, lá minha casa, contou pra nós. É meu vizinho. Contou que viu.

Pesquisadora: Edigeida Silva Cunha
Informante: Índio Galiby

SIMÕES, Maria do Socorro / GOLDER, Christopher (Coordenadores). Santarém Conta... C Série Pará Conta; 1. Belém: Cejup, UFPA, 2005

Os filhos do boto

...e "ele", sempre, a fazer das "suas"...

Era uma vez... Numa comunidade chamada Urucureá, no rio Arapiuns.

Meu pai, chamado Mauro, e tinha mais um tio dele José. Eles sentiam que uma tia deles andava... o boto andava com ela. Mas só que eles não tinham uma comprovação correta. Então, a mulher começou a ficar triste, né, e sentiam que ela estava ficando doente. Quando foi uma vez eles se convidaram para ir esperar, né. Só vieram quando sentiam aquele pitiú, quando ele saía de casa, né, da casa da mulher. Quando foi uma vez, eles se convidaram, né. Cada um ficou escondido onde tinha umas mangueiras. Se colocaram lá em cima. Ficaram aguardando a chegada do boto. Sempre o pessoal diziam que aparecia, mas não acreditavam. Nessa noite, eles ouviram uns assobios e ficaram aguardando. Quando já foi lá pela madrugada, ele já saiu de novo assobiando. Eles ficaram prestando atenção da onde vinham aquilo. Quando eles deram, bem do canto da casa, ia saindo, ia descendo um rapaz todo de branco. Vestido de branco, descendo. Aí, o papai deu um tiro, e nisso ele correu em direção a água e o tio dele assegurou⁵² o outro tiro e pegou no boto, né.

52 "Assegurou o outro tiro": deu um segundo tiro

O que caiu na água, a parte da frente dele, do corpo, do meio corpo pra cabeça, que caiu na água, se transformou em boto e a parte que ficou em cima da terra, ficou ainda gente, né.

Então, eles contam, que foi caso real, que eles viram. Todos dois ainda estão vivos e contam a mesma história.

E depois que eles atiraram, né, eles sentiram... a mulher depois, a mulher começou a... Levaram ela a uma pessoa que conhecia essas coisas. Ela disse que era... realmente era o boto que andava com ela e se não houvesse um jeito, ele ia acabar matando ela. Então, depois que eles viram isto, eles comprovaram mesmo que existia o boto e que o boto se transformava em gente e passava a noite com as mulheres. Foi um caso que mexeu com a comunidade toda. Onde⁵³, este mesmo boto, deixou uma mulher grávida em Vila Goreth, no rio Arapiuns. E ela teve dois filhos dele e o pessoal jogaram para o meio do rio.

Até um tempo desses, mataram um deles que andava por lá. E dizem que era o filho da mulher que tinha tido.

(— Mas era gente, os filhos?).

— Era gente. Mas era em forma de boto. Tinha o formato de boto, por isso que eles jogaram no rio. Eram duas crianças.

Um tempo desse mataram um. E eles dizem que era filho da mulher com o boto. E o pessoal que já viram, sempre eles dizem que aparece uma pessoa lá, em terra, né. Outro acompanhou um senhor que vinha de uma comunidade de canoa. Acompanhou ele. Sentou na popa da canoa dele e ele, depois que ele encostou em terra, que ele foi buscar armamento, né. Quando ele se aproximou, ele caiu na água. Desapareceu.

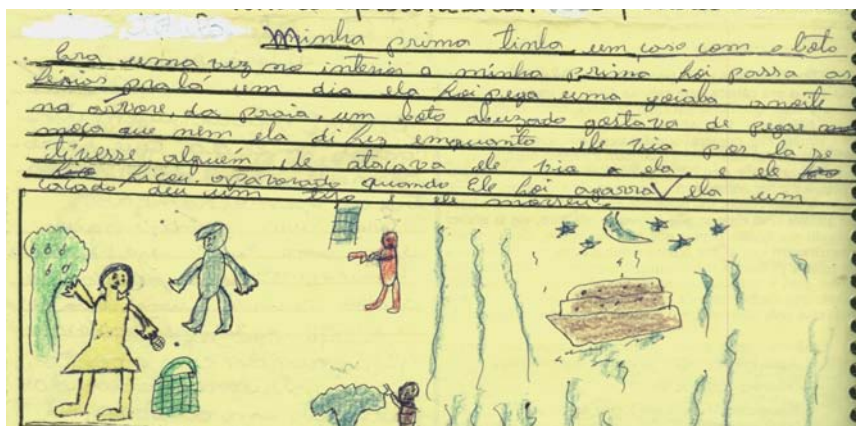
Pesquisador: Nanci Sousa Pinto
Informante: Nency Sousa Tapajós

53 "Onde", com o provável sentido de "aliás"

STIMÕES, Maria de Siqueira NO
(Coordenadora). Santarém
Para Conta: 11. De Pau

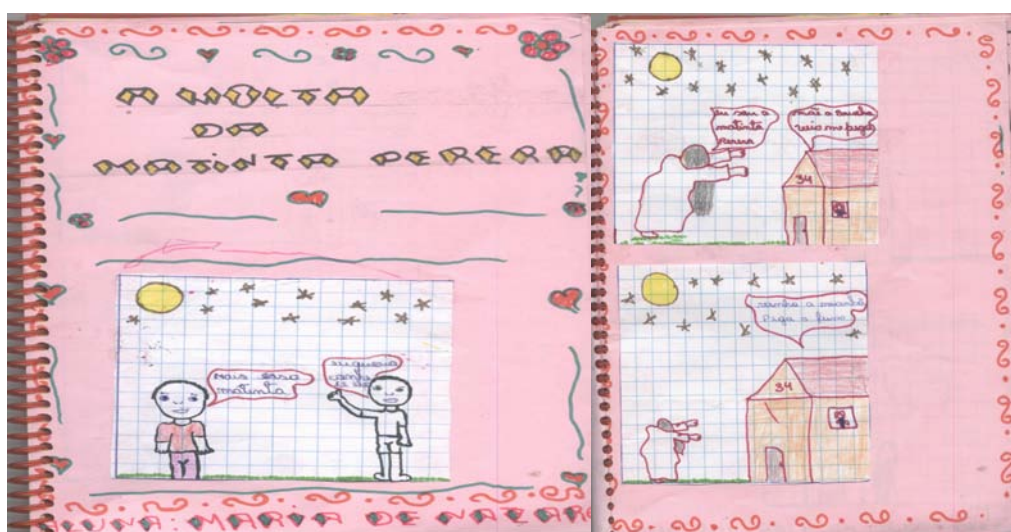
ANEXO D- TEXTOS DOS ALUNOS

Texto [01]- Minha prima tinha um caso com o boto



Era uma vez no interior a minha prima foi passar as férias pra lá um dia ela foi pega uma goiaba anoite na arvore da praia um boto abuzado gostava de pegar moça que nem ela di vez enquanto ele via por lá se tivesse alguém ele atacava ele via ela e ele ficou . apavorado quando Ele foi agarra ela um caçado deu um tiro e ele morreu.

Texto [02]- A volta da Matinta perera



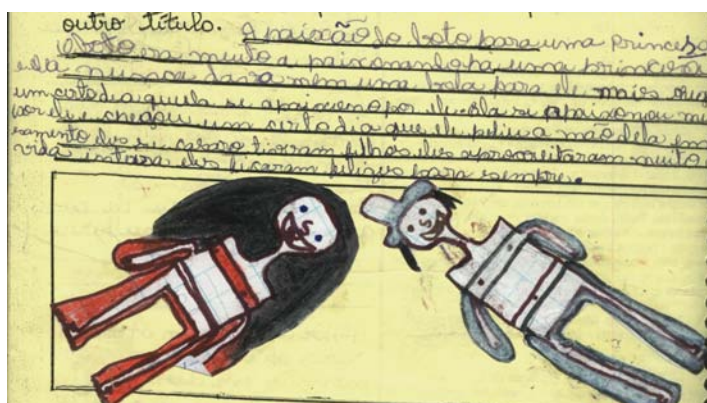


Mais Matinta	essa	eu queria conhece ela	eu sou a Matinta Perera	mãe a Brucha veio me pegar
		venha a manhã pegar o fumo	já não tenha medo eu estou aqui meu filho	ela já foi mãe

NO DIA SEGUINTE

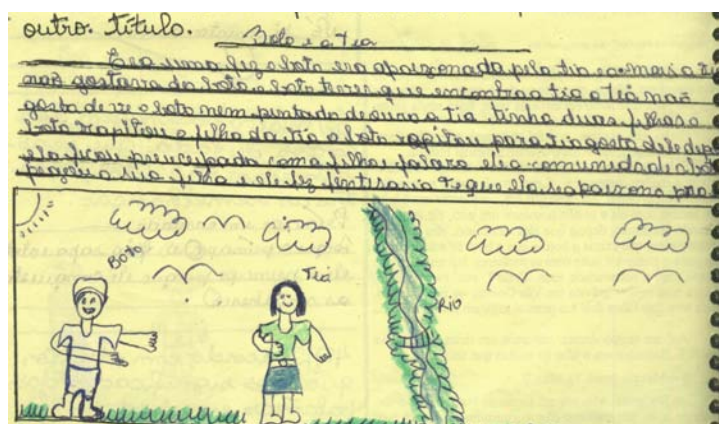
youê Tem café ou sigarro	Quem é	é ela a Matinta
--------------------------	--------	-----------------

Texto [03]- A paixão do boto para uma princesa

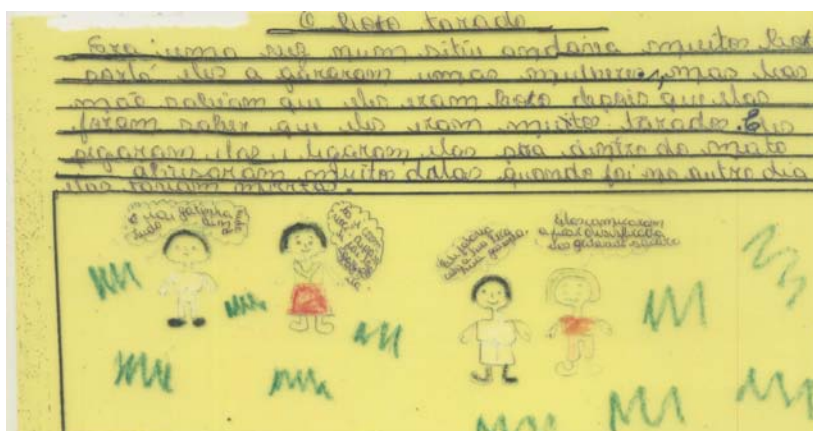


O Boto era muito apaixonado há uma princesa e ela nunca dava nem uma bola para ele mais chegou um certo dia que ela se apaixonou por ele. Ela se apaixonou mesmo por ele e chegou um certo dia que ele pediu a mão dela em casamento. Eles se casaram e tiveram filhos e eles aproveitaram muito a vida inteira eles ficaram felizes para sempre.

Texto [04]- Boto e a Tia

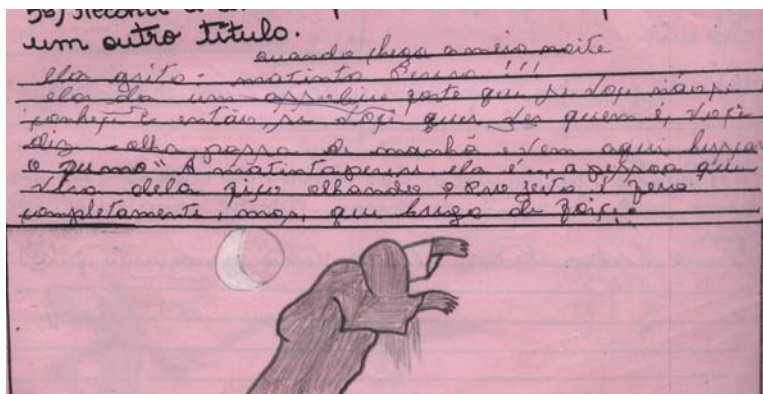


Era uma vez o boto era apaixonado pela tia e a mas a Tia não gostava do boto e boto tiver que encontrara tia não gosta de vê o boto nem pintado de ouro a tia tinha duas filhas o boto rapitou o filha da tia o boto rapitou para tia gosta dele depois ela ficou preocupada com a filha e falara ele a comunidade do boto pegou a sua filha e ele fez fentesaria Te que ela seapaixona pro ele.



Era uma vez num sítio andava muitos botos porlá eles a gararam umas mulheres mas Mas não sabiam que eles eram boto depois que elas foram saber que eles eram muitos tarados eles pegaram elas e legaram elas pra dentro do mato abusaram muitos dalas quando foi no outro dia elas tavam mortas.

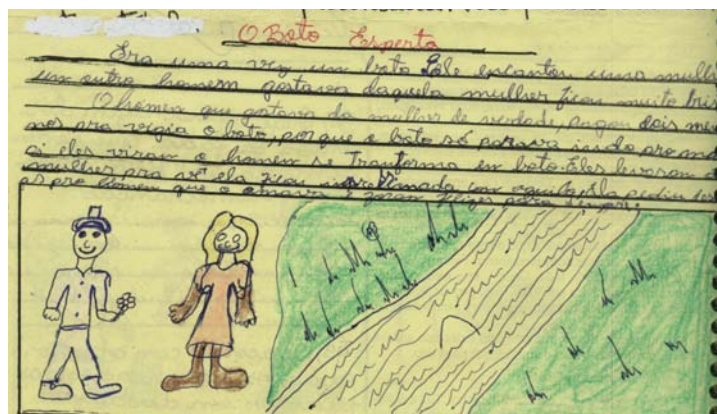
Texto [06]- Quando chega a meia noite



Ela grita: matinta Perera !!!

Ela da um assobiu forte que se você não se conhece E então, se você quer ver quem é, você diz- olha passa de manhã e Vem aqui buscar O fumo "A matinta perera ela é ... a pessoa que vira dela fico olhando o pro jeito é feia completamente, mas que briga de foice.

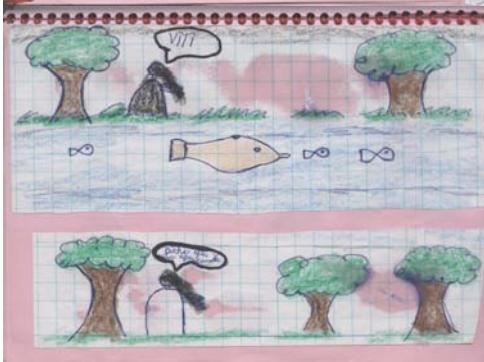
Texto [07]- O Boto Esperto



Era uma vez um boto ele encantou uma mulher um outro homem gostava daquela mulher ficou muito triste.

O homem que gostava da mulher de verdade, pagou dois meninos pra vigia o boto porque o boto só parava indo pro mato ai eles viram o homem se transforma em boto. Eles levaram a mulher pra vê ela ficou imprecionada com aquilo com aquilo Ela pediu desculpas pro homen que o amava e foram felizes para sempre.

Texto [08]- O BOTO E A MATITA



O que você que sua feia

Fi boto

VITI

Acho que estou apaixonada

Boto estou apaixonada por você

Quem você, está
apaixonada por mim

Você que namora com
migo

Vou repetir que
namorar com

Acho que sim

Texto [09]- O BOTO O IGRAVIDADOR DE MULHERES



oi gatinha que
tal agente ficar
hoje

tudo
Bem

Mas quais
são as suas
itenções

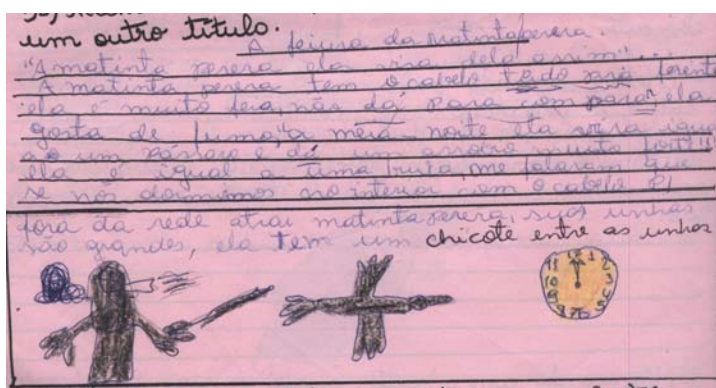
Ti
enravi

O quer você
está Perçando

Você que
dança

Pocha vai
mais, Devagar

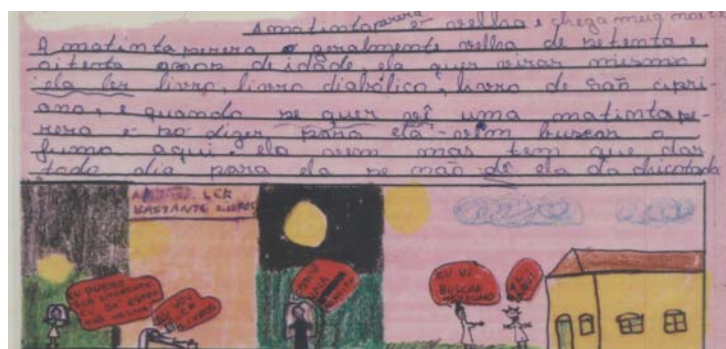
Texto [10]- A feiúra da Matintaperera



A matinta Perera ela vira dela assim....

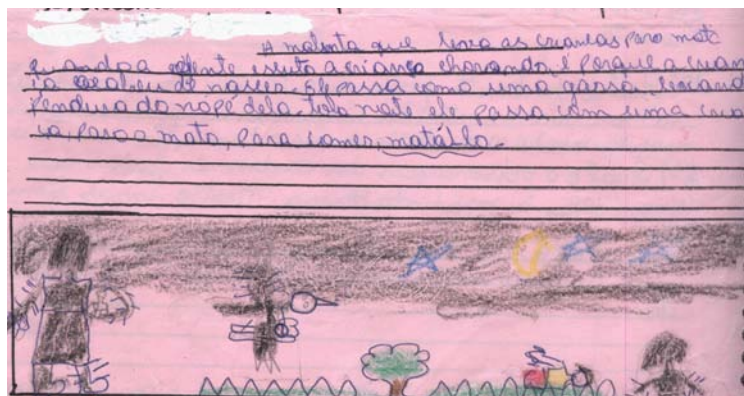
A matinta Perera tem o cabelo tudo pra frente ela é muito feia, não dá para com para, ela gosta de fumaça, a meia-noite ela vira igual ao um pássaro e dá um assobio muito forte ela é igual a uma bruxa, me falaram que se nós dormirmos no interior com o cabelo p/ fora da rede atrai matinta Perera, suas unhas são grandes ela tem um chicote entre as unhas.

Texto [11]- A matinta perera é velha e chega meia noite



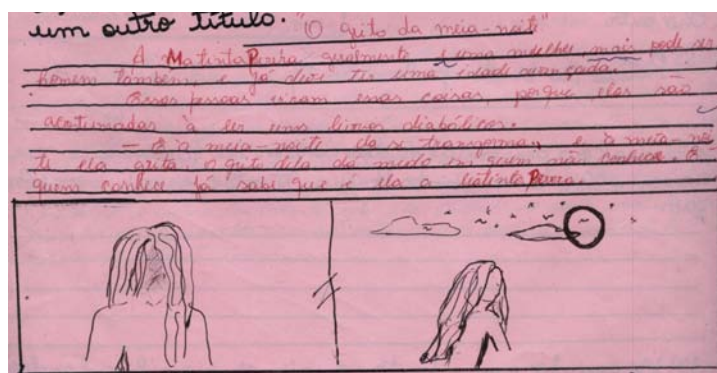
A matintaperera geralmente velha de setenta e oitenta anos de idade ela quer virar mesmo ela ler livro livro diabólico livro de São Cipriano e quando se quer vê uma matintaperera é só dizer para ela vem buscar o fumo aqui ela vem mas tem que dar todo dia para ela se não dê ela da chicotada.

Texto [12]- A Matinta que leva as crianças para o mato



Quando a gente escuta a criança chorando é porque a criança acabou de nascer. Ela passa como uma garsa, levando pendurado no pé dela. Tola noite ele passa com uma criança, para o mato, para comer, mata lo.

Texto [13]- O grito da maia-noite

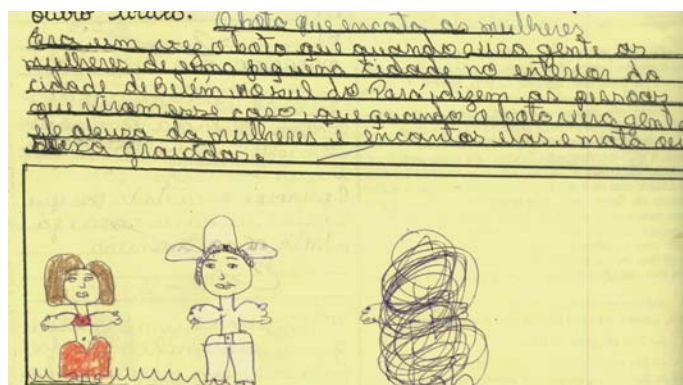


A MatintaPerera geralmente é uma mulher mais velha, mais pode ser homem também, e já deve ter uma idade avançada.

Essas pessoas viram essas coisa, porque elas são acostumadas à ler uns livros diabólicos.

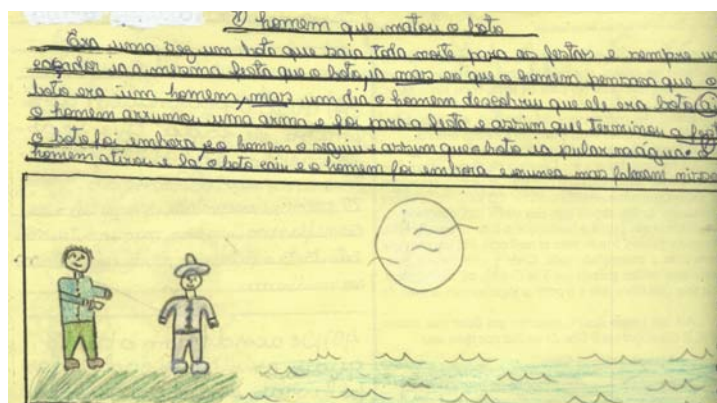
—E à meia-noite ela se transforma, e à meia-noite ela grita, o grito dá medo em quem não conhece. E quem conhece já sabe que é ela a MatintaPerera.

Texto [14]- O boto que encanta as mulheres



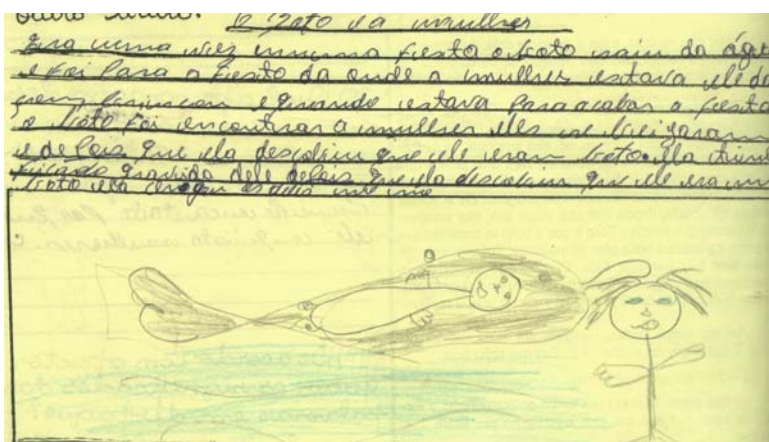
Era um vês o boto que quando vira gente as mulheres de uma pequena cidade no interior da cidade de Belém, no sul do Pará, dizem as pessoas que viram esse caso, que quando ele abusava das mulheres e encantava elas e mata ou deixa grávidas.

Texto [15]- O homem que matou o boto



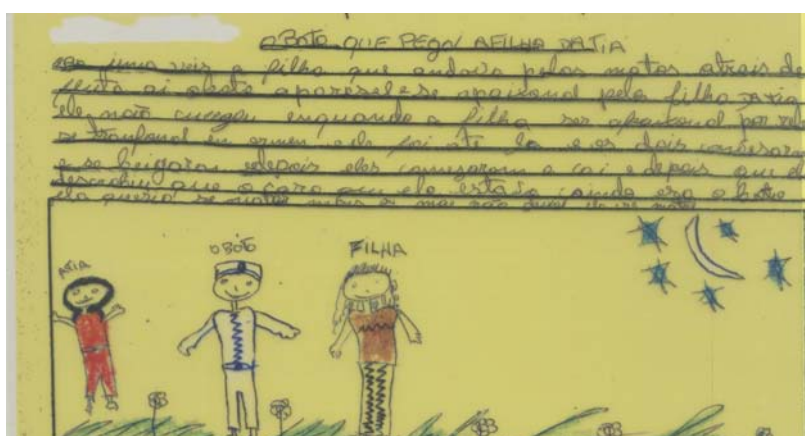
Era uma vez um boto que saia toda noite para as festas e sempre um caçador ia a mesma festa que o boto ia mas só que o homem pensava que o boto era um homem mas um dia o homem descobriu que ele era boto ai o homem arrumou uma arma e foi para a festa e assim que terminou a festa o boto foi embora e o homem o seguiu e assim que o boto ia pular na água o homem atirou e la o boto caiu e o homem foi embora e nunca mais falaram nisso.

Texto [16]- O Boto e a mulheres



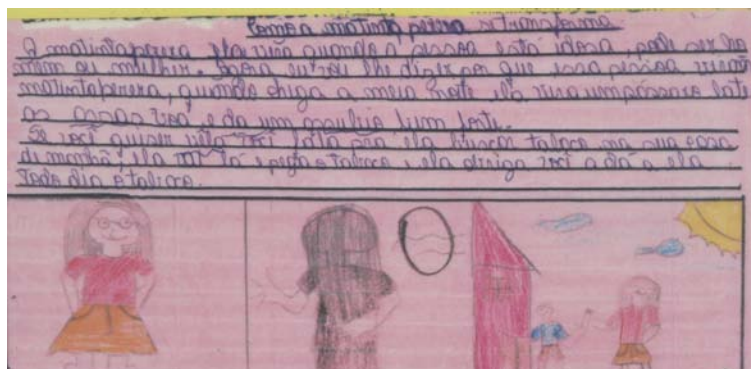
Era uma vez em uma Festa o boto saiu da água e Foi para a Festa da onde a mulheres estava ele dançou brincou e quando estava para acabar a Festa o boto Foi encontrar a mulher eles se beijaram e de Pois que ela descobriu que ele erau boto ela tinha Ficado grávida dele depois que ela descobriu que ele era um boto chegou os delis um um.

Texto [17]- O Boto que pegou a filha da tia



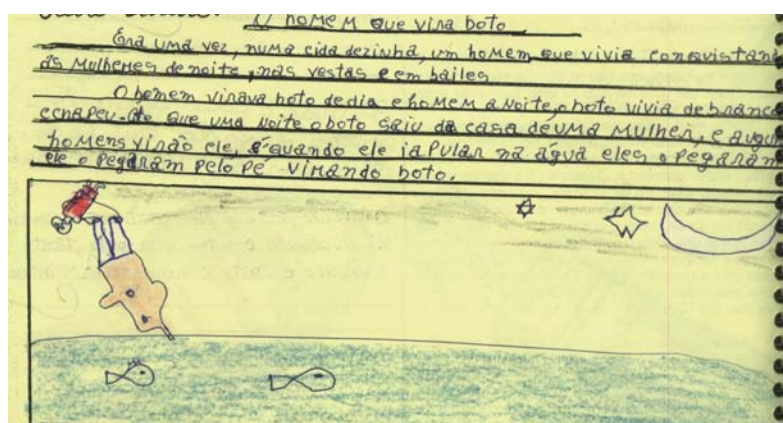
Era uma vez a filha que andava pelos matos atrais de feista ai oboto aparesele e se apaixonol pela filha Da Tia ele não tranfonal em ormen e ela foi ate la e os dois convesarr e se beigarai edepois eles comezaram a cai e depois que ele descrobiu que o cara que ele estava caindo era o boto ela queria se matar mais ou mãe não deixol ela se matol.

Texto [18]- Como a matintaperera se transforma



A matintaperera ela vira quando a pessoa está idosa, pode ser homem ou mulher. Agora eu vou lhe dizer por que essa pessoa viram matintaperera, quando chega a maia noite ela vira um pássaro bate as assas e da um assubio bem forte.
 Se você quiser vela você fala pra ela buscar tabaco na sua casa de manhã, ela vai lá e pega o tabaco e ela obriga você a da a ela todo o dia o tabaco.

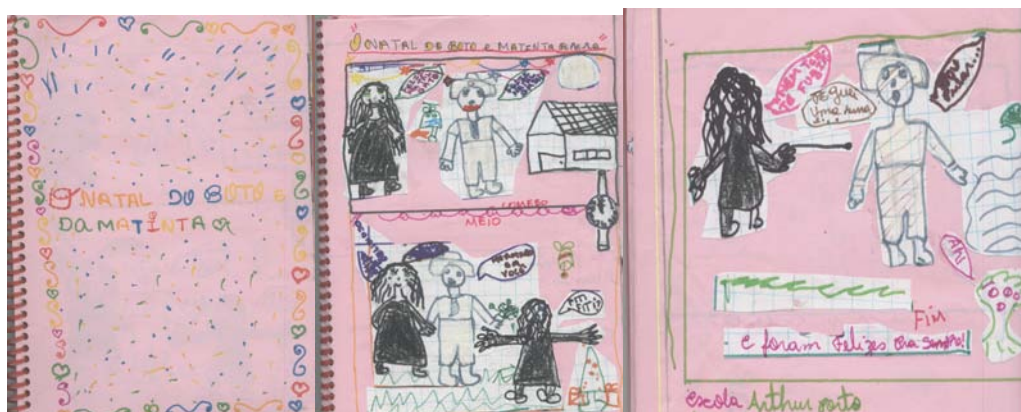
Texto [19]- O homem Que vira boto



Era uma vez numa cida dezinha um homem Que vivia conQuistando as mulheres de noite nas vestas e em bailes

O homem virava boto de dia e homem a noite o boto vivia de branco e chapéu - cte que um a noite o boto saiu da casa de uma mulher e alguns homens virão ele é quando ele ia pular na água eles . pegaram ele o pegaram pelo pé virando boto.

Texto [20]- O natal do Boto e da Matinta



(02) FELIZ NATAL GATO	(03) FELIZ NATAL GATA	(04)ME AMARRO EM VOCÊ	FITI FITI	Vou pular
(05)Nem fugir	tente	(06)Peguei uma	(07)Ah!	FIM
(08)e foram Felizes Pra Sempre!				

Texto [21]- O Boto e a tia



O Marcela eu estou apaixonado por você	E por mim mas eu não tou apaixonada por você	Não vai em bom por favor	Me souta eu não que nado com ti seu era em bora
---	--	-----------------------------	---

Você não que sa be
de mim

Eu tia mo muito

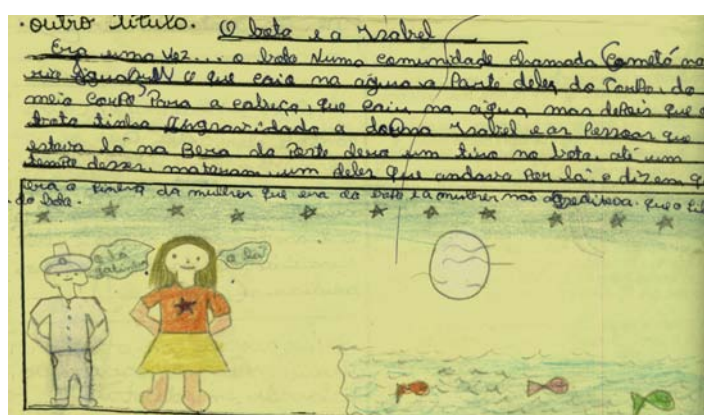
Eu vou em bom ra

Meu fentiro fucionou

O meu amor morreu

E a tia se apaixonou pelo outro
homem
E ela foi muito para sempre oK!!

Texto [22]- O Boto e a Isabel



Era uma vez ... o boto Numa comunidade chamada cameta não rio
Iguaçu O que caio na água a parte dele do Corpo, do meio corpo Para a
cabeça, que caiu na água mas depois que o boto tinha engravidado a
douna Isabel e as pessoas que estava lá na Bera da Porte dera um tiro
no boto. até um tempo desses mataram um deles que andava por lá E
dizem que era o finho da mulher que era do bopo e a mulher acreditava
que o filho era o boto.

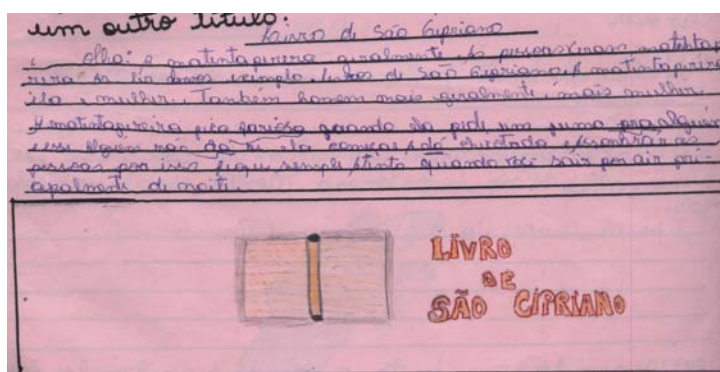
Texto [23]- O BOTO SUMIU



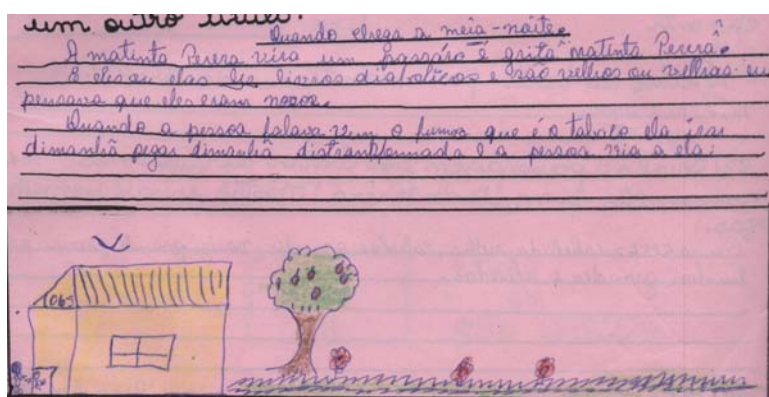
é pra você	pra mim	Vamos Passear	Vamos	é ai que você mora!
---------------	------------	---------------	-------	------------------------

é aqui Sim Vamos Descer	CADÊ ELE	Até QUE FIM ME LIVREI DA QUELA MULHE.
----------------------------	----------	--

Texto [24]- Livro de São Cipriano

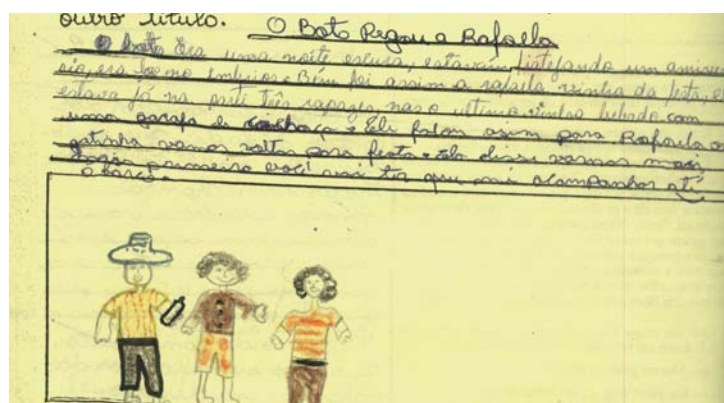


Olha: A matinta perera geralmente. As pessoas viram matintaperera Ar ler damos exemplo. livros de São Cipriano A matintaperera ela e mulher também homem mais geralmente é mais mulher
 A matinta pereira fica furiosa quando ela pede um fumo pra alguém e esse Alguém não dá si ela começar A dá chicotada e Assonbrar as pessoas por isso fique sempre Atenta quando você sair por air pricipalmenti de noite.



A matinta Perera vira um pássaro é grita "Matinta Perera".
 E eles ou elas ler livros diabólicos e são velhos eu pensava que eles eram novos.
 Quando a pessoa falava Vem o fumo que é o tabaco irar dimanhã pegar dimanhã distransformada e a via a ela.

Texto [26]- O Boto Pegou a Rafaela



O boto Era uma noite escura, estavam festejando um aniversário,
 era lã no imbrios e Bém foi assim a Rafaela vinha da festa, ela
 estava já na parti três rapazes nas o ultimo vinha bêbado com
 uma garrafa di cachaça. Ele falou assim para Rafaela oi
 gatinha vamos voltar para festa. Ela disse vamos mais mais primeiro
 você vai ta que mi acompanhar até o barco.

**PRODUÇÃO ESPONTÂNEA PARA EXPOSIÇÃO NO MURAL DURANTE A
CULMINÂNCIA DA PESQUISA**

