



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

ROSELI FERREIRA DA COSTA GONÇALVES

DA TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO ESCRITO : TRABALHO COM A
ESCRITA EM SALA DE AULA

BELÉM-PA

2023

ROSELI FERREIRA DA COSTA GONÇALVES

DA TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO ESCRITO: TRABALHO COM A
ESCRITA EM SALA DE AULA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagem e letramento

Orientador: Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild

BELÉM -PA

2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca do Instituto de Letras e Comunicação/UFPA-Belém-PA**

G635d Gonçalves, Roseli Ferreira da Costa

Da tradição oral ao texto escrito : trabalho com a escrita em sala de aula
/ Roseli Ferreira da Costa Gonçalves. — 2023.

188 f. + 1 e-book (17 f.)

Orientador(a): Thomas Massao Fairchild

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto
de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede
Nacional, Belém, 2023.

Acompanhado do ebook: “Das histórias contadas às lendas”.

1. Língua portuguesa – Escrita – Belém (PA). 2. Ensino
Fundamental – Escrita - Belém (PA). 3. Estudantes do ensino
fundamental – Escrita. 4. Prática de ensino – Belém (PA). 5.
Oralidade. I. Gonçalves, Roseli Ferreira da Costa. II. Título: Das
histórias contadas às lendas. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.414

ROSELI FERREIRA DA COSTA GONÇALVES

DA TRADIÇÃO ORAL AO TEXTO ESCRITO: TRABALHO COM A
ESCRITA EM SALA DE AULA

Avaliado em: ____ / ____ / ____

Conceito: _____

Dissertação submetida ao Programa de Pós -Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA)
Presidente da banca

Prof^a. Dra. Marinalva Vieira Barbosa(UFTM)
Examinadora externa

Prof. Dr. Heródoto Ezequiel Fonseca da Silva (UFPA)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Welton Diego Carmim Lavareda
Suplente

BELÉM-PA

2023

“Dedico esta dissertação ao meu amado irmão Prof. Dr. Rildo Costa, cuja ausência é profundamente sentida a cada passo deste caminho. Suas memórias e inspiração permanecem vivas em meu coração e continuam a guiar minha jornada acadêmica. Sua sabedoria e amor moldaram quem sou hoje, e este trabalho é uma homenagem a você e ao seu eterno impacto em minha vida.”

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Ao meu orientador, Professor Doutor Thomas Massao Fairchild, pela atenção e dedicação demonstradas.

À minha família, pelo amor e carinho sempre manifestos.

À minha filha, Manoela, e meu esposo, Alberto, pelo amor e carinho oferecidos.

Aos meus alunos da turma do 5^o ano da EMEIF Rotary, que aceitaram colaborar neste trabalho.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos durante meu percurso neste Mestrado. Sou grata pela imensa contribuição que deram ao meu crescimento intelectual.

Às professoras Marinalva Vieira Barbosa e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, pelas contribuições realizadas durante o Exame de Qualificação.

À Claudia Mancebo, secretária do programa, pela ajuda prestada ao longo do curso.

Aos meus colegas da turma Profletras-2021, que, por meio de seus relatos de experiência, enriqueceram minha formação docente.

À Capes, pela concessão da bolsa, que muito auxiliou na realização deste trabalho.

E a todos que me apoiaram, direta ou indiretamente, durante a elaboração deste trabalho, o meu sincero obrigada!

“Vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construções de sentido do que vivemos, vemos, ouvimos e lemos”. (GERALDI, 2019, p. 135)

RESUMO

Neste trabalho, discutimos uma experiência de apropriação da escrita nas aulas de Língua Portuguesa por alunos de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary, situada na cidade de Belém, no bairro da Condor. A pesquisa teve como ponto de partida múltiplas atividades de escrita e reescrita de textos baseadas no estudo de lendas. Partimos de uma pergunta essencial: “Como as marcas do trabalho do sujeito com a linguagem se manifestam, principalmente no processo de apropriação da ‘lenda’ por meio da escrita?”. Nosso objetivo geral consistiu em descrever marcas de um sujeito que trabalha com e sobre a linguagem ao apropriar-se de “lendas” por meio da escrita. Para a consecução deste, propusemos como objetivos específicos: a) estabelecer uma avaliação diagnóstica ampla das habilidades de escrita dos alunos nos momentos iniciais; b) identificar marcas que indiquem o trabalho do sujeito para apropriar-se de conhecimentos linguísticos, em diferentes níveis, dentro de atividades escolares de ensino de escrita; c) identificar marcas de uma apropriação “criativa” das lendas pelos alunos, por meio de suas produções escritas; d) discutir as possibilidades de desenvolvimento de um ensino de língua centrado no trabalho do sujeito com e sobre a linguagem no contexto das atuais práticas de ensino e de pesquisa sobre o ensino. O enfoque teórico pautou-se em autores adotam a perspectiva interacionista, entre eles: Volóchinov([1979] 2018) e o círculo de Bakhtin, Geraldi(2011, 2013,2015 e 2019), Franchi (1995), Gancho(2006). A metodologia de nosso trabalho, consistiu em uma Pesquisa-ação por apresentar seus princípios fundamentais, segundo Thiollent e Colette (2014) — contrato, participação, mudanças, discurso e ação. Tivemos como enfoque uma pesquisa descritivo-qualitativa de caráter diagnóstico, pela qual realizamos um trabalho de observação, investigação e reflexão do produto de nossa própria prática docente. Em sala de aula realizamos múltiplas atividades pautadas nos eixos da escrita e da reescrita textual, seguindo a concepção de Geraldi (2011) de escrita como trabalho. Mostramos com a nossa experiência que o processo de apropriação da escrita de texto pelo aluno se dá por meio da interação, prática e reflexão. A escrita do sujeito constitui-se de vozes, as quais ecoam nas escolhas de palavras, expressões e forma de pensar o mundo, evidenciando a constituição de processos de escrita que consistam aos alunos constituírem-se como autores.

Palavras-chave: Linguagem. Apropriação da escrita. Escrita como trabalho.

ABSTRAT

In this study, we discuss an experience of writing appropriation in Portuguese Language classes by students from a 5th-grade class at Rotary Municipal School, located in the city of Belém, in the Condor neighborhood. The research was based on multiple writing and rewriting activities centered around the study of legends. Our overall objective was to describe the marks of an individual who engages with and works with language through the appropriation of “legends” via writing. To achieve this, we proposed the following specific objectives: a) establish a comprehensive diagnostic assessment of the students' writing skills at the initial stages; b) identify indicators that reveal the subject's effort to appropriate linguistic knowledge at different levels within school writing instruction activities; c) identify signs of "creative" appropriation of legends by students through their written productions; d) discuss the possibilities for developing a language education centered on the subject's engagement with and utilization of language within the context of current teaching and research practices. The theoretical framework was guided by authors adopting the interactionist perspective, including Volóchinov ([1979] 2018) and the Bakhtin Circle, Geraldi (2011, 2013, 2015, and 2019), Franchi (1995), Gancho (2006), and Possenti (2002 and 2009). Our research methodology involved Action Research, as presented in its fundamental principles by Thiollent and Colette (2014) - contract, participation, changes, discourse, and action. Our focus was on a descriptive-qualitative research with a diagnostic nature, in which we conducted observation, investigation, and reflection on the outcomes of our own teaching practice. In the classroom, we conducted multiple activities centered around the axes of writing and textual rewriting, following Geraldi's (2011) concept of writing as work. Through our experience, we demonstrated that the process of student text writing appropriation occurs through interaction, practice, and reflection. The subject's writing consists of voices that resonate in word choices, expressions, and ways of perceiving the world, revealing the establishment of writing processes that allow students to become authors.

Keywords: Language. Writing Appropriation. Writing as Work.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

- Quadro 1** – Dissertações que Propuseram Lendas como Instrumento de Ensino
- Quadro 2** – Primeiro Momento: Oficinas de Contação de Histórias
- Quadro 3** – Resumo da Análise das Dissertações
- Quadro 4** – Objetivos e Resultados das Dissertações
- Quadro 5** – Parecer Resumido dos Grupos em Fevereiro
- Quadro 6** – Parecer Geral da Turma no Período Inicial da Pesquisa (Mês de Fevereiro)
- Quadro 7** – Categorias e Critérios de Análise Utilizados na Pesquisa
- Quadro 8** – Quadro de Análise de Narrativa
- Quadro 9** – Questões Discutidas em Roda de Conversa
- Quadro 10** – Roteiro da História Preenchido pela Aluna Ana
- Quadro 11** – Resumo das Dificuldades Identificadas nos Textos Analisados no Período (Agosto e Setembro)
- Quadro 12** – Identificação de Palavras no Texto
- Quadro 13** – Escrita de Palavras
- Quadro 14** – Correspondência entre Letra e Som
- Quadro 15** – Tempo de Duração da Intervenção em Sala de Aula
- Quadro 16** – Quantidade de Dados Produzidos Durante a Pesquisa
- Quadro 17** – Matérias Utilizadas na Pesquisa
- Quadro 18** – Resumo de Critérios Linguísticos e Discursivos no Primeiro Texto
- Quadro 19** – Resumo dos Critérios Linguísticos e Discursivos Mencionados na Análise do Texto 02
- Quadro 20** – Resumo da Análise Comparativa entre o Texto 01 e o Texto 02
- Imagem 3** – Curral de Peixe [Uma espécie de cesto ou armadilha utilizada na pesca.]
- Imagem 4** – Cacuri / Matapi [Um termo regional que se refere a uma espécie de cesto ou armadilha utilizada na pesca]
- Imagens 5 e 6** – Exemplos de Textos do Aluno Neymar entre Fevereiro e Março de 2022 [*Textos escritos por aluno da turma*]
- Imagens 7 e 8** – Exemplos de Textos do Aluno Ruan entre Fevereiro e Março de 2022
- Imagem 9** – Texto Escrito por Sophia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 TEMA E JUSTIFICATIVA.....	13
2 A LENDA COMO OBJETO DE ENSINO: UMA REVISÃO.....	23
2.1 CORPUS DE TRABALHOS REVISADOS.....	24
2.2 DESCRIÇÃO DO CORPUS.....	25
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A LINGUAGEM.....	47
3.1 LINGUAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA.....	48
3.1.1 <i>Conceitos fundamentais.....</i>	49
3.1.2 <i>Aproximação entre o conceito de linguagem ao ensino de língua.....</i>	56
3.1.3 <i>O trabalho do sujeito como fio condutor da reflexão.....</i>	61
3.2 DA HISTÓRIA CONTADA À LENDA: O FANTÁSTICO E O MARAVILHOSO.....	64
3.2.1 <i>A lenda como gênero histórico.....</i>	65
3.2.2 <i>A lenda – fantástico ou maravilhoso?.....</i>	67
3.2.3 <i>A apropriação das histórias contadas pela escrita literária.....</i>	71
3.3 CONHECIMENTO E EMPREGO DE CONVENÇÕES DA ESCRITA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO.....	77
3.3.1 <i>Segmentação entre palavras.....</i>	77
3.3.2 <i>Relação poligâmica entre a letra e som/som e letra.....</i>	78
3.3.3 <i>Pontuação.....</i>	79
3.3.4 <i>Paragrafação.....</i>	80
3.4 RECURSOS DE COESÃO TEXTUAL.....	81
3.5 COERÊNCIA TEXTUAL.....	82
3.6 ESTRUTURA DA NARRATIVA.....	83
4 A ESCRITA COMO TRABALHO EM SALA DE AULA.....	88
4.1 A PRÁTICA DA ESCUTA, CONTAÇÃO E LEITURA DE HISTÓRIAS.....	89
4.2 A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E A AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO INICIAL DA ESCRITA PELOS ALUNOS.....	94
4.2.1 <i>Atividade diagnóstica.....</i>	94
4.2.2 <i>Análise, categorias e critérios.....</i>	98

4.3 TRABALHO COM LENDA: LEITURA, ESCRITA E REESCRITA.....	108
4.3.1 Atividades de leitura, escrita, reescrita, pós-diagnóstico: comparando textos produzidos pelos alunos no período de um semestre.....	110
4.4 DOS TRAÇOS DA CULTURA ORAL À ESCRITA: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2022.....	133
4.4.1 As escutas das histórias contadas em sala de aula: marcas da oralidade e da cultura local.....	134
4.4.2 Amostra de trabalho com o emprego das convenções da escrita, pontuação, ortografia entre outras, coesão, coerência,. (setembro/outubro).....	155
4.5 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM FEVEREIRO E NOVEMBRO DE 2022.....	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
APÊNDICE.....	184
ANEXOS.....	186
ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	186
ANEXO B- CONTINUAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	187
ANEXO C- CONTINUAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	188

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema e justificativa

Este estudo concentra-se no ensino da escrita em sala de aula, adotando a abordagem interacionista da linguagem e estabelecendo a lenda como objeto de ensino. A importância desse tema reside na estreita ligação entre linguagem e ação do sujeito.

A constante interação em que estamos envolvidos demanda competência linguística, entre elas a escrita, que é o foco da presente pesquisa. Assim, torna-se imperativo que o indivíduo desenvolva maestria no manejo das palavras, o que requer um processo contínuo de trabalho com a linguagem. Este processo abrange a participação em atividades que englobam ações do sujeito, reflexão, análise e prática da escrita. Por conseguinte, essa empreitada demanda pesquisa e dedicação tanto por parte dos pesquisadores quanto dos educadores de língua portuguesa.

O tema do ensino da escrita no ambiente escolar é amplamente debatido tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto educacional. Com frequência, os estudantes em processo de aprendizagem da escrita são incentivados a produzir textos desconexos, priorizando exclusivamente a obtenção de notas junto aos docentes. Esse enfoque pode acarretar consequências prejudiciais em sua trajetória acadêmica. Em contraposição a essa visão, nosso olhar se volta para uma perspectiva que encara a escrita como um trabalho realizado pelo sujeito com a linguagem. Nesse processo, o aluno precisa ser reconhecido como um sujeito ativo e responsável por suas escolhas e ações, dotado de compreensão responsiva.

É precisamente por essa razão que esta pesquisa teve como objetivo examinar as interações entre o trabalho do sujeito e a linguagem. Partimos de uma pergunta essencial: “Como as marcas do trabalho do sujeito com a linguagem se manifestam, principalmente no processo de assimilação da ‘lenda’ por meio da escrita?”

No âmbito desta pesquisa, abordamos a relação intrínseca entre a linguagem e a atuação do indivíduo. Partimos da perspectiva delineada por Geraldi (2013), cujo olhar sobre o trabalho do sujeito com a linguagem, assim como sobre a própria linguagem, é fortemente influenciado por uma abordagem discursiva e interacionista. Em sua visão, o manejo linguístico do sujeito envolve a ação discursiva dentro de contextos sociais. Geraldi (2013) destaca que a linguagem não se limita a ser um mero veículo para expressão individual, mas sim uma atividade que emerge das interações sociais e é

modelada por elementos culturais e históricos. Nesse sentido, ele enfatiza que a linguagem é mais que um sistema de regras gramaticais, consistindo, na verdade, em um conjunto de práticas discursivas que refletem valores, crenças e dinâmicas de poder. Uma reflexão sobre a linguagem torna-se vital para compreender como ela opera em diferentes contextos e molda nossa visão de mundo.

A motivação que nos direcionou à escolha da lenda como objeto de ensino, por sua vez, passou por uma evolução. Inicialmente, nossa proposta estava alinhada à ideia de ensinar um gênero específico - no caso, a lenda - com o objetivo de permitir que os alunos apenas reproduzissem esse gênero. No entanto, essa abordagem carecia de uma justificativa mais profunda sobre a razão da escolha do ensino da lenda. O cerne do problema residia no fato de que não havia uma explicação para o porquê de se ensinar aos alunos sobre o gênero lenda, exceto pelo fato de se tratar de um gênero. Parecia que estava propondo ensinar a lenda pela mesma razão que ensinava outros gêneros, como cartas, bilhetes ou artigos de opinião - simplesmente porque são gêneros. Esse enfoque uniforme deixava de considerar as particularidades da lenda como objeto de estudo.

Dessa forma, fica claro que houve uma evolução em nossa perspectiva inicial. A minha motivação inicial evoluiu para um entendimento da importância de fornecer justificativas sólidas para a escolha do conteúdo de ensino. A justificativa mais sólida para o estudo das lendas está enraizada na riqueza cultural e no potencial pedagógico que esse gênero literário oferece. Uma análise mais profunda das lendas revela que elas não são meras narrativas folclóricas, mas sim componentes essenciais da identidade cultural de uma comunidade ou região.

O estudo das lendas apresenta uma série de motivos para a sua inclusão na presente pesquisa. Alguns desses motivos incluem:

1. As lendas atuam como constitutivas de tradições, valores, crenças e conhecimentos de gerações passadas e de grupos sociais específicos.
2. O estudo de lendas permite aos estudantes uma conexão com sua identidade local e uma compreensão mais ampla do desenvolvimento de sua comunidade ao longo dos anos.
3. Lendas frequentemente apresentam elementos fantásticos e sobrenaturais, que transitam entre a imaginação e questões da “vida real”.
4. As lendas permitem conhecer transformações das histórias contadas ao serem apropriadas pela escrita.

5. Ao explorar esses aspectos, os estudantes podem ampliar sua capacidade de criar e inventar narrativas.
6. Lendas são exemplos valiosos de textos com características específicas em termos de estrutura, estilo e linguagem. Estudá-las auxilia os alunos a compreenderem as particularidades da estrutura da narrativa.
7. A exploração de lendas proporciona oportunidades para os alunos aprimorarem suas habilidades de escrita e organização textual. Além disso, ao compartilhar lendas oralmente, eles desenvolvem a capacidade de se expressar de maneira clara e coesa.
8. Lendas frequentemente refletem valores e normas culturais, permitindo que os alunos analisem questões sociais, éticas e morais. Isso incentiva a reflexão crítica e o debate sobre tópicos relevantes para a sociedade.

Nesta pesquisa, buscamos aprofundar a compreensão do tema das lendas, tanto do ponto de vista teórico quanto no contexto de ensino para os alunos. Exploramos o que a lenda representa para os alunos paraenses e por que era pertinente abordar esse tema nas aulas de língua portuguesa.

Parto do reconhecimento de que existem traços da cultura oral presentes na linguagem, uma vez que vivemos em uma região onde ainda é possível encontrar pessoas capazes de contar lendas sem terem tido contato prévio com essas histórias por meio de escritores ou produtos massificados, como revistas e livros. Essas pessoas podem ter aprendido essas histórias com os mais velhos, pais ou avós. Essa tradição ainda está presente na região Norte.

Eu mesma sou natural do Município de São Domingos do Capim, conhecido como a cidade da Pororoca. Nesse local, temos várias histórias relacionadas a esse fenômeno que explicam sua origem. Também ouvimos muitas outras histórias, por exemplo, sobre moças que teriam engravidado do Boto, além de relatos sobre a Matinta Pereira. Tenho um exemplo em minha própria família: minha mãe conta que, diversas vezes, quando vivia no interior, essa figura “fantástica” aparecia, e seus assobios aterrorizavam os moradores da pequena comunidade. Histórias como essas foram compartilhadas em sala de aula, narradas por pessoas que acreditam que esses acontecimentos também fazem parte do nosso mundo. Partindo desse conhecimento informal, podemos envolver o aluno em sua relação com a escola como um sujeito detentor de conhecimento, não apenas um receptor, mas alguém capaz de trocar histórias e experiências com seus colegas. Isso coloca o aluno em uma posição de

sujeito ativo, não apenas um interlocutor passivo, permitindo que ele compartilhe seus conhecimentos com seus pares e com a professora. Assim, nos alinhamos às ideias de Geraldi (2011) sobre o interlocutor real e presumido. O professor torna-se um interlocutor real ao ouvir e conhecer as histórias contadas pelo aluno, e ao mesmo tempo, aprende sobre as histórias que o aluno costuma ouvir em casa.

Outro ponto relevante a ser considerado em relação às lendas é o processo de transformação da cultura oral em linguagem escrita. A escrita converte as histórias narradas em um novo objeto, a “lenda”, que já não se assemelha à narrativa original do contador de histórias. A escrita a molda, confere-lhe características específicas e dispõe as histórias lado a lado, destacando suas semelhanças. Ela também atribui uma origem geográfica à lenda, transformando-a em um novo objeto que, inclusive, sofre transformações ao ser rotulado genericamente como “lenda”.

Assim, a experiência “primária” de conhecer lendas através das tradições familiares se transforma em um conhecimento mais estruturado quando trabalhado por meio da escrita. Isso nos leva a lidar com definições mais precisas, como “coleções” de lendas de uma determinada região, por exemplo. Um exemplo disso é a história da pororoca, que se tornou lenda em diversas versões, sendo uma delas a lenda do boto que dá origem à pororoca. Tais histórias foram registradas no livro intitulado “A Lenda da Pororoca do Rio Capim”, de autoria de Rogério Pereira. Mais adiante, farei uma breve comparação entre uma história narrada e uma versão escrita da mesma história, ilustrando como o processo de transformação da história oral em escrita implica em uma série de mudanças e adaptações que podem influenciar o conteúdo, a forma e o significado da narrativa original. Essas mudanças variam conforme o contexto, a intenção do autor e o público-alvo, podendo ter implicações culturais, literárias e sociais de grande relevância. É pertinente discutir com os alunos as escolhas feitas, as transformações e simplificações realizadas quando as lendas são adaptadas para formatos como quadrinhos, publicidade, literatura, entre outros.

Para orientar nossa pesquisa tivemos como objetivo geral descrever as marcas do trabalho do sujeito com e sobre a linguagem ao realizar atividades de escrita e reescrita de textos, visando à sua apropriação de lendas. Para alcançar esse objetivo, propusemos como objetivos específicos: a) estabelecer uma avaliação diagnóstica ampla das habilidades de escrita dos alunos nos estágios iniciais; b) identificar marcas que indicassem o trabalho do sujeito para se apropriar de conhecimentos linguísticos, em diferentes níveis, dentro das atividades escolares de ensino da escrita; c) identificar

marcas de uma apropriação “criativa” das lendas pelos alunos, por meio de suas produções escritas; d) discutir as possibilidades de desenvolvimento de um ensino de língua centrado no trabalho do sujeito com e sobre a linguagem no contexto das atuais práticas de ensino e pesquisa sobre o ensino.

A pesquisa foi realizada com uma turma composta por 25 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa da Escola Municipal Rotary, localizada no bairro da Condor, na cidade de Belém, no estado do Pará. Os alunos tinham idades entre 10 e 14 anos. O projeto de pesquisa teve início em fevereiro de 2022 e foi concluído em novembro do mesmo ano, sendo conduzido de forma presencial. Nas fases iniciais, realizamos atividades de leitura, compreensão, reflexão e escrita, das quais colhemos dados para análise e reflexão. Esses dados foram posteriormente utilizados para desenvolver ações que auxiliassem os alunos na apropriação da escrita de narrativas. Nossa abordagem metodológica foi a pesquisa-ação, que envolveu a observação contínua das atividades escolares, associada à reflexão teórica sobre o objeto de ensino e os resultados progressivamente obtidos.

Na metodologia, estabelecemos uma ponte entre pesquisa-ação e pesquisa qualitativa. Isso resulta em uma compreensão mais rica e contextualizada dos problemas, possibilitando a criação de ações mais eficazes e impactantes no ambiente em estudo. A integração e a relação entre as duas abordagens ocorreram quando a pesquisa qualitativa foi incorporada à pesquisa-ação, enriquecendo o processo. Ao conduzir uma análise qualitativa detalhada, conseguimos compreender melhor as perspectivas e experiências dos participantes, o que pode orientar ações mais informadas na pesquisa-ação. Durante a pesquisa-ação, a coleta de dados qualitativos auxiliou na identificação das áreas problemáticas, na compreensão das dinâmicas sociais envolvidas e na geração de insights sobre as soluções mais eficazes. Além disso, a pesquisa qualitativa foi utilizada como uma ferramenta inicial na fase de diagnóstico da pesquisa-ação. Isso permitiu uma compreensão aprofundada do contexto e dos problemas antes de planejarmos e implementarmos as ações.

A seguir, apresentaremos definições e características de cada abordagem. Primeiramente, a pesquisa-ação, seguida da pesquisa qualitativa.

A pesquisa-ação é uma metodologia que se baseia na colaboração entre pesquisadores e participantes para abordar problemas reais e promover mudanças práticas. Segundo Thiollent e Colette (2014), a pesquisa-ação é guiada por cinco princípios fundamentais: contrato, participação, mudanças, discurso e ação:

1-Contrato: Este princípio envolve a definição clara de acordos entre os pesquisadores e os participantes envolvidos no processo de pesquisa-ação. Esses acordos podem abordar os objetivos da pesquisa, responsabilidades de ambas as partes, natureza da colaboração e resultados esperados. O contrato estabelece expectativas claras e fundamenta a colaboração.

2-Participação: A participação ativa dos envolvidos é central na pesquisa-ação. Os participantes não são apenas objetos de estudo, mas também desempenham um papel ativo na identificação de problemas, formulação de questões de pesquisa, coleta de dados e análise dos resultados. A colaboração na participação garante relevância e significado à pesquisa.

3-Mudanças: O objetivo da pesquisa-ação é promover mudanças práticas e positivas nas situações estudadas. Pesquisadores e participantes trabalham juntos para identificar soluções, implementar ações e avaliar resultados.

4- Discurso: O princípio do discurso destaca a importância da comunicação aberta e contínua entre pesquisadores e participantes. Isso envolve compartilhar ideias, opiniões, informações e perspectivas de maneira aberta e respeitosa. O diálogo facilita a compreensão mútua, construção de conhecimento e tomada de decisões informadas.

5-Ação: A pesquisa-ação é direcionada para ação prática e resolução de problemas. Os resultados da pesquisa são aplicados diretamente nas situações reais em questão. Isso significa traduzir as conclusões da pesquisa em ações concretas que levem a mudanças significativas e positivas.

Relacionando os cinco princípios à presente pesquisa, é possível acrescentar que o princípio do contrato foi aplicado ao esclarecer aos alunos participantes sobre nossos objetivos e as ações que seriam desenvolvidas ao longo do ano letivo. Foi esclarecido que os textos escritos em sala de aula seriam utilizados como dados para análise e reflexão em sala. No tocante ao critério de participação, isso ocorreu quando os alunos se tornaram sujeitos ativos ao compartilharem as histórias que ouviam de suas famílias, ao analisarem seus próprios textos e os de seus colegas, e ao participarem de debates para discutirem suas ideias, entre outras atividades. Quanto ao critério de mudança, buscaram-se melhorias na escrita dos alunos. Para avaliar essas mudanças, os primeiros textos produzidos foram analisados e comparados com os escritos após as intervenções e reescritas dos alunos. No que se refere ao critério do discurso, é possível relacioná-lo à participação dos alunos em debates e reflexões orais, promovendo diálogos entre os próprios alunos, colegas e o pesquisador. O último critério, ação, foi observado na

reescrita dos próprios textos pelos alunos. Procurávamos tanto reconhecer os conhecimentos já demonstrados pelos alunos quanto identificar as dificuldades, para agir de acordo com a realidade da turma. Em outras palavras, nossas ações eram diretamente aplicadas às situações reais.

Outra característica relevante desse tipo de metodologia é que ela “estimula a ação educacional, contribuindo assim para transformar processos, mentalidade, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social” (THIOLLENT E COLETTE, 2014, p. 7).

A adoção da metodologia de pesquisa-ação é justificada também pelo seu enfoque na pesquisa como parte da formação do professor, requerendo que o próprio docente atue como pesquisador, conforme refletido no desenvolvimento da presente pesquisa. Enquanto conduzo a pesquisa, também exerço a função de professora, e, nesse contexto, reconheço que o conhecimento não é simplesmente transferido, mas implica em ações interativas e criativas em sala de aula. Além disso, é fundamental conceber que cada aluno constrói o conhecimento de maneira singular e “deve ser tratado como um indivíduo inteligente e capaz de pensar por si próprio” (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 8).

A coleta de dados foi realizada ao longo de um período prolongado, inserido no cotidiano das aulas que ministro na escola, perfazendo cerca de 200 horas, o que possibilitou uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem. Isso nos permitiu identificar variações temporais nos comportamentos, práticas e resultados no trabalho dos alunos com a linguagem. Essas variações puderam revelar padrões que podem não ser evidentes em um período mais curto, auxiliando na identificação de tendências ao longo do tempo e no aprofundamento da compreensão sobre como fatores sazonais, eventos ou mudanças graduais afetam o trabalho com a linguagem em sala de aula.

Resumindo, a importância de uma coleta de dados ao longo de um período estendido, inserida nas condições “normais” da escola, reside na capacidade de obter resultados mais abrangentes, contextuais e representativos das dinâmicas educacionais, promovendo uma compreensão mais completa e informada dos processos de ensino e aprendizagem.

Nossa abordagem teve como foco a pesquisa qualitativa-descritiva e diagnóstica. Seguindo a perspectiva de Sampieri (2013), a pesquisa científica é sistemática, empírica e crítica: sistemática porque responde a uma pergunta, envolve objetivos e conclusões;

empírica, ao incluir a coleta e análise de dados; crítica, ao ser constantemente avaliada e aperfeiçoada. É sob essa abordagem que conduzimos este estudo. A busca por aperfeiçoamento nos levou a considerar que a abordagem mais apropriada é a qualitativa. Seguindo a ideia de que a pesquisa qualitativa “explora fenômenos em profundidade, geralmente conduzida em ambiente natural e baseia-se na extração de significados dos dados, não se fundamentando apenas em estatísticas” (SAMPIERI, 2013, p. 25).

Outro aspecto da pesquisa qualitativa que se alinha a este estudo é a aplicação de técnicas de coleta de dados por meio da observação, análise e descrição, que foram realizadas ao longo do estudo devido à sua adequação para registrar informações no ambiente escolar do dia a dia. Nesse contexto, a reflexão atua como a ponte que conecta o pesquisador e os participantes (MERTENS, 2005, citado em SAMPIERI, 2013, p. 31). Através dela, realizamos um trabalho de observação, investigação, análise e reflexão dos materiais produzidos a partir de nossa prática docente.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo está organizado como introdução, apresentando a contextualização do tema, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo é intitulado “A lenda como objeto de ensino: uma revisão”. Nele, desenvolvemos um “Estado da Arte”, realizando um estudo de cinco dissertações defendidas entre 2019 e 2020. Analisamos e comparamos essas dissertações com nossa pesquisa, destacando pontos de convergência e diferenças, além de ressaltar as contribuições originais da presente pesquisa.

O terceiro capítulo recebe o título de “Perspectivas Teóricas sobre a Linguagem”. Apresentamos as perspectivas de linguagem que fundamentaram nossa abordagem neste estudo, com foco na linguagem como interação e trabalho. Exploramos também a relação entre linguagem, ideologia e consciência, e suas implicações para o ensino. Este capítulo está subdividido em três seções e subseções, onde apresentamos nossa base teórica, alinhando as perspectivas e ideias de diversos autores que influenciaram nossas análises e atividades. Discutimos a perspectiva da linguagem como interação, detalhamos a análise comparativa de dois textos, um deles uma narrativa oral sobre a “Matinta Perera” e o outro um texto literário intitulado “A pena”. Concluímos o capítulo descrevendo os critérios utilizados na análise dos corpus da pesquisa.

O quarto capítulo assume um caráter de relato, no qual narramos a prática educativa que desenvolvemos ao longo de um ano com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, focada no ensino da escrita de narrativas. Interligamos análises de algumas produções textuais selecionadas, apresentando resultados e conclusões obtidos por meio de análises, comparações e atividades de escrita realizadas em sala de aula. Essas análises estão inseridas dentro do relato das atividades, para que o leitor as compreenda no contexto do nosso trabalho de campo, conduzido sob a perspectiva da pesquisa-ação.

O quinto capítulo traz as considerações finais, resumindo a pesquisa, expondo os resultados obtidos, discutindo desafios enfrentados e destacando possíveis limitações do estudo.

Fundamentamos nossa pesquisa em uma variedade de teóricos, tais como Bakhtin (2014), Volóchinov (2018), Geraldi (2011, 2013, 2015 e 2019), Gancho (2006), Propp (1983), Todorov (2013 e 2017) e Dundes (1996).

Ao adotar uma perspectiva embasada em teóricos como Bakhtin, Volóchinov (2018), consideramos a linguagem como interação social e trabalho discursivo. Isso nos permite explorar como a linguagem é utilizada para construir significados, interagir e executar atividades comunicativas.

Ao incorporar autores como Geraldi (2011), Menegassi (2010 e 2016), Lemle (2003) e Franchi (1995), abordamos a escrita como forma de trabalho e ressaltamos a importância do ensino textual em sala de aula. Essa abordagem amplia a compreensão das práticas de escrita e ensino, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes.

A inclusão de teóricos como Gancho (2006), Propp (1983), Todorov (2013 e 2017) e Dundes (1996) proporciona uma base sólida para analisar as principais características da narrativa, sendo essencial para a análise das lendas e para uma compreensão mais profunda das estruturas e elementos que constituem as histórias. Além disso, para a abordagem dos critérios de análise, nos baseamos em autores como Fávero e Kock (2016), bem como Kock (2018), entre outros.

A diversidade de fontes de lendas, incluindo lendas locais, literatura regional e lendas de outras tradições culturais, foi um ponto que procuramos enfatizar, em razão de nosso compromisso com a diversidade cultural e com a compreensão das narrativas em diferentes contextos socioculturais.

A abordagem teórica adotada, que integra teorias linguísticas, narrativas e pedagógicas, tem implicações práticas diretas para o desenvolvimento de estratégias de ensino de escrita e narrativas em sala de aula, beneficiando professores e alunos ao promover uma abordagem eficaz para o ensino e aprendizagem da linguagem.

Em resumo, a relevância teórica e a aplicabilidade prática de nosso estudo estão interligadas. A base teórica sólida nos proporciona o alicerce para a criação de estratégias de ensino e o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da linguagem, narrativas e diversidade cultural no contexto educacional.

Na coleta de dados, utilizamos diversas lendas, incluindo: a) lendas de circulação local, contadas por moradores de municípios como Belém, Cametá e São Domingos do Capim; b) lendas registradas em obras literárias de escritores da região norte (Monteiro, Munduruku, Pereira, etc.); c) textos literários caracterizados como lendas de outras regiões do Brasil (ex: Franchini, Pimenta, Picoli, etc.); d) textos literários caracterizados como lendas 'mundiais', atribuídos a culturas estrangeiras (japonesa). Esse recorte foi feito para evitar a estereotipização da “lenda” apenas com base em textos circulantes na cultura escrita, e para proporcionar um contraste e comparação com narrativas de diferentes tradições.

Em resumo, o propósito desta pesquisa é explorar as complexas interações entre linguagem, ensino de escrita e narrativas sob o prisma do interacionismo, dando especial ênfase à atividade do sujeito, que consideramos ser o pilar fundamental dessa perspectiva. Tivemos a preocupação de levar os alunos a produzir textos significativos e complexos, de modo que sua produção não fosse vivida apenas como uma tarefa a cumprir, mas os levasse a explorar os significados das lendas e os recursos linguísticos necessários para conta-las. Para isso, garantimos também que a própria prática da escrita fosse frequente, evitando diluí-las entre outras atividades. Tomando por base teorias que abrangem desde a compreensão da linguagem como interação até as características intrínsecas das narrativas, buscamos compreender como esses elementos se entrelaçam e se manifestam nas condições cotidianas da sala de aula, evitando que a pesquisa ganhasse ares de uma situação excepcional. A escolha cuidadosa dos teóricos, assim como a abordagem diversificada das fontes, que incluem lendas locais, regionais e internacionais, evidencia nosso compromisso em considerar a diversidade cultural e geográfica.

Ao abraçar a riqueza das teorias linguísticas, pedagógicas e narrativas, e ao levar em conta a diversidade cultural, nossa pesquisa teve como objetivo mobilizar os sujeitos

no trabalho sobre a linguagem, oferecendo-lhes um material que fosse capaz de estimulá-los à produção e ao mesmo tempo oferecesse um grau de desafio que os levasse a ampliar seus limites. À medida que prosseguimos para as seções subsequentes, iremos aprofundar nossa análise detalhada das abordagens, métodos e resultados.

2 A LENDA COMO OBJETO DE ENSINO: UMA REVISÃO

O “Estado da Arte” é um processo no qual buscamos compreender e revisar trabalhos como dissertações, teses, artigos, livros e revistas, entre outros, visando mapear e conhecer as produções acadêmicas em uma determinada área. Com o propósito de me familiarizar com estudos relacionados à temática que abordei e considerando que diversas pesquisas foram conduzidas focando no ensino da escrita em sala de aula, utilizando lendas como ferramentas pedagógicas, empreendi a análise e exame de dissertações disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de Universidades participantes do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - ProfLetras.

A pergunta norteadora para a elaboração deste estado da arte foi a seguinte: “Quais perspectivas linguísticas, de escrita e de ensino são adotadas em pesquisas que tratam das lendas como objetos de ensino nas dissertações do PROFLETRAS?” Meu objetivo ao realizar esta revisão foi analisar cinco dissertações do programa, defendidas entre 2019 e 2020, que propuseram o ensino de lendas representativas das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). Os objetivos específicos delineados foram: a) Observar quais são os objetivos, referenciais teóricos, conceitos, intervenções e resultados empregados nas dissertações com a temática de lendas como objetos de ensino; b) Identificar pontos convergentes entre as dissertações analisadas e o meu próprio trabalho de pesquisa, evidenciando em que aspectos a minha pesquisa representa um avanço em relação ao tema.

Dessa maneira, meu foco se direcionou a compreender as abordagens empregadas nessas dissertações e a estabelecer relações com a presente pesquisa, enfatizando as contribuições que o nosso trabalho pode oferecer para o campo em questão.

2.1 Corpus de trabalhos revisados

No quadro a seguir, destacamos as pesquisas que focaram em lendas e que foram significativas para a compreensão da maneira como este tema tem sido abordado nos

textos recentemente produzidos no âmbito do programa. A primeira coluna apresenta o nome do autor do estudo, a segunda coluna indica o ano em que a dissertação foi defendida, a terceira coluna informa o título do trabalho e, por fim, a quarta coluna identifica a região do Brasil na qual o texto foi elaborado.

Quadro 1 — Dissertações que propuseram, como instrumento de ensino, lendas

Autor	Ano	Título	Região
Fabiana Moreira Cardoso	2019	<i>Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas</i>	Sudeste
Viviane Kênia Fachin Dias da Silva	2020	<i>O trabalho com a estrutura da narrativa na produção e reescrita do texto do gênero lenda urbana</i>	Sul
Iraci Sartori dos Santos	2020	<i>Hiperlenda Mato-Grossense: do folclórico ao magnetismo digital</i>	Centro-Oeste
Lêuda Fernandes Ferreira	2019	<i>Retextualização de mitos e lenda: contribuições para a prática docente do 8º e 9º do ensino fundamental</i>	Nordeste
Elainne Cristina Santana de Lima	2019	<i>A recepção de narrativas amazônicas e a formação de leitores de literatura no 7º ano do ensino fundamental</i>	Norte

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

2.2 Descrição do corpus

O primeiro trabalho selecionado pertence à região Sudeste e tem como título “Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas”. Trata-se de uma dissertação apresentada no Instituto de Educação, Letras, Artes e Ciências Humanas, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFELETRAS/ UFTM — Uberaba), tendo sido defendida em 2019.

A pesquisa foi conduzida com 30 alunos de uma turma do 7º ano. As atividades envolvendo lendas foram desenvolvidas com base no modelo proposto por Cosson (2016), que oferece uma abordagem para o ensino de literatura. Esse modelo consiste em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A autora acrescentou um quinto passo, denominado por ela como “momento de leitura e reflexão”.

A descrição das atividades realizadas durante o desenvolvimento do estudo, chamadas de “oficinas literárias”, é apresentada. Observa-se que essas atividades

seguem um padrão e apresentam características de aulas. O processo inclui contação de histórias (mitos e lendas), com maior foco nos mitos; discussões orais; reconto; e atividades lúdicas, tais como jogos, pinturas, vídeos, filmes, confecção de personagens em papel e marcadores de livro.

Abaixo, transcrevemos um exemplo de um quadro modelo, que proporciona uma descrição do procedimento pelo qual as “oficinas literárias” foram conduzidas. As atividades estão embasadas nesse modelo

Quadro 2 - Primeiro Momento: Oficinas de Contação de Histórias

Primeiro Momento: Motivação	Oficinas de Contação de Histórias
Contação da narrativa mítica I	Contação do mito “Os amores de Zeus” feita por áudio [6:49] pelo mitólogo e professor da USP José Carlos Sibila que conta com a participação da comentarista Verônica Lopes (CASTRO, 2016).
Contação da narrativa mítica II	Contação feita pela professora do “mito de Prometeu” (EVSLIN, 2012).
Atividade oral	Discussão oral sobre a temática do mito de Prometeu.
Atividade oral	Recontação oral feita pelos alunos do mito de Prometeu.
Contação da narrativa mítica III	Contação feita pela professora do mito Eco e Narciso (BULFINCH, 2002) sem revelação do título.
Atividade Lúdica	Proposta aos alunos da criação de um desenho com legenda sobre o mito de Eco e Narciso.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.(retirado da dissertação analisada, p.97)

Seguindo este modelo, a autora desenvolveu “momentos” que ela denominou de “oficinas”. Estas oficinas ocorreram em grupos de quatro aulas cada, totalizando 32 aulas no conjunto. Durante esse período, os alunos participaram de uma variedade de atividades conforme descritas no texto, incluindo contação de histórias, reconto, discussões orais e atividades lúdicas, como desenhos e jogos.

Na pesquisa, identificamos apenas dois momentos em que os alunos foram direcionados para a produção escrita de textos: o “reconto” do mito “O roubo do fogo” e o “reconto” escrito da lenda “Uirapuru”. Para a análise dos resultados, a pesquisadora empregou tabelas nas quais encontramos dados relacionados à interpretação de textos. A autora classificou as respostas dos alunos em categorias de coerentes e incoerentes,

contudo, não ofereceu uma explicação sobre o que seria uma interpretação coerente ou incoerente. Como exemplo, temos a seguinte pergunta:

I — No texto I o herói Ulisses pediu aos seus companheiros que o amarrassem ao mastro do navio. Por que ele fez esse pedido?

Tabela 16: Dados referentes à atividade de interpretação do mito de Orfeu e Eurídice

Questões	Resultado	Coerente	%	Incoerente	%	Não Responderam	%
1	Resultado	17	85%	3	15%	0	0%
2	Resultado	19	95%	1	5%	0	0%
3	Resultado	20	100%	0	0%	0	0%
4	Resultado	17	85%	3	15%	1	5%
5	Resultado	19	95%	1	5%	0	0%
6	Resultado	15	75%	4	20%	1	5%
7	Resultado	17	85%	3	15%	0	5%
8	Resultado	13	65%	6	30%	1	5%

Fonte: Elaborada pela autora, 2018. (tabela como amostra retirada da dissertação p. 128)

“Notamos pelos resultados da tabela 16 que houve uma melhora significativa nas atividades de interpretação propostas por nós nesse momento. Percebemos pelo percentual elevado de respostas coerentes que os alunos amadureceram bastante como leitores ao longo da pesquisa.” (p.128)

A pesquisadora observa uma melhora, no entanto, não encontramos dados que demonstrem a forma como os alunos se aprimoraram, qual era o ponto de partida deles e quais mudanças ocorreram significativamente na interpretação desses alunos. Após o período da pesquisa em sala de aula, houve uma conclusão na qual a autora administrou um questionário intitulado “questionário investigativo final: a hora da verdade”. Esse questionário consistia em três questões dissertativas que visavam investigar se os alunos haviam compreendido o conceito de literatura, se eram capazes de distinguir entre um texto literário e um não literário e, adicionalmente, se possuíam apreço pela literatura.

Ela apresentou os resultados, utilizando tabelas e exemplos de algumas respostas, para ilustrar a percepção dos alunos quanto à distinção entre textos literários e não literários. Ela declara: “Elaboramos uma tabela para analisar as duas primeiras questões: 1 - O que é literatura? 2 - Qual é a diferença entre texto literário e texto não literário? 3 - Você gosta de literatura? Por quê?” (p. 135).

Tabela 18: Dados do questionário final (questão 3)

Questão	Não	%	Sim	%	Mais ou Menos	%	Não responderam	%
3	1	5.5%	15	83.3%	2	11.1%	0	0%

Fonte: Elaborada pela Autora, 2018.(retirado como amostra da dissertação em análise p.133)

“Notamos por meio dos dados apresentados na tabela que 83,3% dos alunos, ou seja, a maioria respondeu que sim (gosta de literatura), contra 5,5% que respondeu que não gostava. E 11,1% (apenas 2 alunos) disseram gostar mais ou menos. Diante desse resultado vale ressaltar que podemos afirmar que o resultado é positivo.”(p. 135)

A autora da dissertação escolheu utilizar tabelas para exibir os resultados que ela percebeu como positivos. Ela argumenta que as respostas a determinadas questões coletadas por meio dos questionários foram suficientes para evidenciar o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação por parte dos alunos ao longo da pesquisa. Entretanto, a afirmação da pesquisadora se mostra questionável porque ela não fornece dados suficientes para sustentar seu argumento.

A pergunta “Você gosta de literatura?” levanta algumas considerações sobre sua confiabilidade como meio de avaliar o apreço do aluno pela literatura. Essa pergunta pode ser influenciada por diversos fatores, incluindo o ambiente, interesses pessoais, motivações temporais e até mesmo pressão social. Portanto, as respostas podem não refletir completamente a verdadeira apreciação do aluno pela literatura.

Mesmo que as respostas indiquem que os alunos gostam de literatura, isso não garante diretamente que esse gosto seja resultado direto da pesquisa. Há uma série de variáveis que podem influenciar as preferências dos alunos e, portanto, a simples pergunta sobre gostar de literatura não é suficiente para estabelecer uma relação de causa e efeito entre a pesquisa e a mudança nas atitudes dos alunos.

Portanto, a afirmação da autora de que as respostas a essas questões demonstram claramente o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação dos alunos precisa ser abordada com cautela, uma vez que não há uma análise aprofundada ou evidência substancial que respalde essa alegação. Na análise desta dissertação, a autora adota uma abordagem de mitos e lendas sob uma perspectiva hedonista¹, buscando

¹ Uma perspectiva hedonista na prática da leitura e escrita está fundamentada na ideia de que o prazer e a satisfação pessoal são os principais objetivos e motores da atividade de ler e escrever. Nessa abordagem, o foco está na experiência positiva e no desfrute emocional que os indivíduos

estimular o prazer pela leitura. No âmbito da escrita, a autora concentra-se em cultivar nos alunos o gosto pela leitura de mitos e lendas. Para atingir esse propósito, ela emprega uma metodologia centrada na audição e leitura de textos desse tipo, o que resulta em um foco limitado na produção escrita e em atividades aleatórias, como desenhos, confecção de personagens em papel, criação de um marcador de texto com o personagem Curupira e jogos que empregam perguntas diretas do texto, como no jogo do apito. As atividades implementadas acabam não alinhadas aos objetivos originalmente propostos pela autora para a pesquisa. Na verdade, a lenda, conforme explorada na pesquisa em análise, atua como pretexto para alcançar outro objetivo: a compreensão da diferença entre textos literários e não literários.

Ao considerarmos a distinção em relação à pesquisa analisada e à por nós desenvolvida, nesta, a produção escrita como trabalho do sujeito com a linguagem assumiu um lugar prioritário no ensino da escrita em sala de aula. Além de trabalharmos com lendas, também incorporamos histórias contadas por pessoas de nossa região. Nesse contexto, foi crucial introduzir atividades diferentes e significativas. Entre elas: Produção Escrita, conduzimos debates estruturados que envolveram os alunos na análise e discussão de elementos presentes nas lendas. Isso encorajou uma reflexão crítica sobre a estrutura, personagens, temas e simbolismo, praticamos a leitura e análise comparativa de distintas versões de uma mesma lenda, destacando variações regionais e culturais, bem como mudanças na interpretação ao longo do tempo, fomentamos debates sobre os valores culturais expressos nas lendas e como esses valores podem ser pertinentes ou suscitar questionamentos na sociedade contemporânea.

Ao adotar essas atividades, foi possível oferecer uma abordagem mais rica e alinhada aos objetivos educacionais, permitindo que os alunos explorassem profundamente os aspectos narrativos das lendas enquanto aprimoravam suas habilidades de leitura, escrita, interpretação e expressão criativa

O segundo trabalho analisado em nosso estudo abordou o contexto da região Sul do país. O título do trabalho é “O trabalho com a estrutura da narrativa na produção e reescrita de textos do gênero lenda urbana”. Trata-se de uma dissertação submetida à Universidade Estadual do Oeste do Paraná — UNIOESTE — pelo Programa em Letras, no Nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), e sua defesa ocorreu em 2020.

obtêm ao se envolverem com textos escritos. A busca pelo prazer, pela emoção e pela gratificação são aspectos centrais dessa perspectiva.

A estrutura da dissertação compreende introdução, dois capítulos e considerações finais. Além da fundamentação teórica, a pesquisadora realizou um Estado da Arte, buscando registros relacionados ao termo “Lendas Urbanas”. Segundo a autora, esse levantamento revelou uma lacuna significativa em trabalhos voltados ao ensino de Língua Portuguesa que envolvessem o gênero das lendas urbanas. Ela afirma que sua pesquisa é inovadora nesse sentido, já que não encontrou estudos prévios que abordassem a relação entre o gênero “lendas urbanas” e o ensino da estrutura narrativa. Contudo, é válido ressaltar que a noção de “novo” pode ser interpretada de maneiras diversas, e a pesquisa poderia também considerar a originalidade das abordagens metodológicas e das perspectivas do pesquisador sobre o objeto de estudo.

A dissertação explora uma perspectiva discursiva de gênero, fundamentada nas ideias de Bakhtin (2003), para abordar a escrita e reescrita das lendas urbanas. Curiosamente, embora classifique o gênero como caracteristicamente oral, a autora se concentra nas atividades de escrita e reescrita. No segundo capítulo, detalha a proposta, as atividades e os resultados alcançados ao trabalhar com a produção e reescrita de textos dos alunos. A pesquisadora adota uma sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que consiste em um conjunto organizado de atividades em torno de um gênero textual. O estudo envolveu 14 alunos de uma turma de 80 estudantes e abarcou um período de 54 aulas. O objetivo da pesquisa era familiarizar os alunos com o gênero das lendas urbanas.

Vale ressaltar a ênfase nas sequências pré-definidas, o que pode indicar uma abordagem mais direcionada pela pesquisadora do que pela realidade e demandas da turma. Isso sugere uma preocupação maior com a aplicação das atividades prescritas do que com a adaptação às necessidades e interesses dos alunos.

Antes da produção de textos, os alunos foram orientados a escrever uma lenda urbana, inspirados por figuras mostradas pela autora. No entanto, a falta de detalhamento sobre as figuras e os critérios de escolha dessas imagens prejudica a compreensão do processo. A análise dos resultados se baseou em critérios da tabela de Costa-Hübes (2012b), que avalia aspectos como a adequação do gênero na situação social, coesão, progressão e aspectos ortográficos. Embora tenha utilizado esses critérios para orientar as atividades e analisar o trabalho dos alunos, nota-se uma falta de equilíbrio na abordagem, com uma ênfase maior em leitura e interpretação em detrimento da escrita e reescrita de textos.

A autora conduziu uma atividade de reescrita em novembro de 2019, baseada em textos escritos pelos alunos em abril e maio do mesmo ano. O intervalo de tempo entre a primeira e a segunda versões dos textos pode ser considerado excessivamente longo, levantando questionamentos sobre a consistência do trabalho de escrita e manipulação de textos pelos alunos.

A autora da dissertação conclui que a sequência didática possibilitou uma melhor compreensão e produção de narrativas por parte dos alunos. No entanto, as evidências dessa melhoria não são detalhadas ou especificadas por ela. A comparação entre a primeira e última versões dos textos dos alunos aponta para mudanças na escrita, mas a falta de atividades regulares de escrita ao longo dos seis meses pode comprometer essa conclusão.

Apesar de reivindicar o sucesso em atingir seus objetivos, a autora não explora suficientemente os aspectos pedagógicos da escrita de lendas urbanas. A pesquisa parece destacar o prazer e a aplicação de sequências predefinidas, mas deixa lacunas na análise dos resultados e nas práticas de escrita consistentes. A abordagem também demonstra uma tendência hedonista, enfatizando o prazer do aluno e o uso de atividades estimulantes, como o uso de colchões para leitura confortável ou imagens para estimular a escrita. Embora a dimensão prazerosa da aprendizagem seja válida, a análise sugere que alguns elementos pedagógicos e de análise podem ter sido negligenciados em favor desse enfoque.

Destacamos a necessidade de uma abordagem mais flexível e balanceada, que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos, promova uma prática mais consistente de escrita e explore de maneira mais aprofundada os aspectos pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita de lendas urbanas. Isso contribuiria para uma pesquisa mais robusta e resultados mais sólidos em termos de desenvolvimento das habilidades dos alunos.

O terceiro trabalho analisado pertence à Região Centro-Oeste e é intitulado “Hiperlenda Mato-Grossense: do folclórico ao magnetismo digital”. Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras — PROFLETRAS — da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. A pesquisa foi defendida em 2020.

A autora destaca a importância do letramento literário e digital como ferramentas para abordar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A

pesquisa visa também incentivar o prazer pela leitura e escrita de textos literários. Contudo, fica uma lacuna, pois a autora não detalhou qual problemática específica busca resolver. Além disso, percebe-se uma inclinação para enfatizar apenas o aspecto prazeroso da leitura e escrita, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Ao longo da pesquisa, há uma tendência a romantizar as tecnologias (multiletramentos), explorando-as para cativar os alunos. Isso resulta em uma visão negativa do aluno como alguém interessado apenas por atrativos tecnológicos. A autora menciona o conceito de “lautores”, que une autor e leitor, ao se referir à interação dos alunos com textos digitais, mas essa abordagem parece desconsiderar a possibilidade de que a leitura e escrita possam ser significativas em outros contextos além do digital.

No terceiro capítulo, a autora descreve o projeto desenvolvido com o objetivo de aprimorar as habilidades de leitura e escrita, bem como o prazer pela leitura literária impressa e digital. A metodologia utilizada é uma sequência estendida de Cosson, que envolve etapas como motivação, introdução, leitura, interpretação, contextualização e expansão. O projeto ocorreu em uma escola pública estadual com 28 alunos do 9º ano, com idades entre 13 e 17 anos. As atividades se desenrolaram ao longo de 42 horas/aula, de fevereiro a maio de 2019.

Apesar do foco na escrita, a constatação de que os alunos só escreveram textos na última etapa do projeto é notável e traz à tona questionamentos válidos. É surpreendente que a escrita tenha sido abordada tão tardiamente, o que pode afetar a coesão e coerência do aprendizado ao longo do projeto. Essa abordagem levanta a questão de como os alunos puderam desenvolver suas habilidades de escrita de forma progressiva e significativa. A pesquisa parece estar direcionada principalmente ao prazer de leitura, negligenciando outros aspectos pedagógicos e potenciais da literatura e tecnologia.

Houve o uso de materiais como imagens, gráficos coloridos e outras estratégias para engajar os alunos, mas o trabalho real com a leitura e escrita não foi adequadamente explorado. A abordagem da autora se baseou em uma sequência pré-determinada, não considerando as necessidades e desempenho dos alunos de maneira flexível.

Em resumo, embora o estudo demonstre uma intenção positiva de promover o letramento literário e digital, bem como o prazer pela leitura, há lacunas na abordagem pedagógica e na análise dos resultados. A pesquisa foca demasiadamente na dimensão

prazerosa, negligenciando outros aspectos essenciais da leitura e escrita em contexto escolar.

O quarto trabalho analisado é intitulado “Retextualização de mitos e lendas: contribuições para a prática docente no 8º e 9º anos do ensino fundamental” e pertence à região Nordeste. A dissertação foi apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeira, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. A pesquisa foi defendida no ano de 2019.

O projeto de pesquisa envolveu a participação de 30 alunos do 8º ano e 29 alunos do 9º ano de uma escola estadual na Zona Rural de Petrolina, Pernambuco. A autora coletou um total de 59 textos por meio do processo de retextualização, mas apenas dois textos de cada turma foram selecionados para análise, totalizando quatro textos analisados. No entanto, surge a dúvida sobre os critérios de seleção da amostra e o que aconteceu com os demais textos que não foram escolhidos para análise.

Para a análise e intervenção, a autora utilizou as operações sugeridas por Marcuschi (2010) na retextualização, que englobam aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos. Esses aspectos foram divididos em três blocos: idealização, reformulação e adaptação. A pesquisa descreve uma atividade realizada em sala de aula na qual os alunos fizeram a retextualização da história “O Nego D’água”. No entanto, é apontado que os alunos tiveram dificuldades na escrita da lenda.

A análise dos dados seguiu as nove operações textuais-discursivas propostas por Marcuschi (2010), abordando eliminação de marcas interacionais, introdução de pontuação, remoção de repetições, paragrafação, marcas metalinguísticas, reestruturação de estruturas truncadas, tratamento estilístico, reorganização da sequência e agrupamento de argumentos. O objetivo final dessas operações era a melhoria do texto do aluno.

A pesquisa conclui que é viável desenvolver uma proposta de retextualização, visto que os textos dos alunos refletiram a maioria das estratégias propostas por Marcuschi. No entanto, a pesquisa parece estagnar nesse ponto, sem avançar para analisar mais profundamente os efeitos ou impactos dessas estratégias.

É ressaltada a criação de um “caderno pedagógico” como parte da proposta, destinado ao uso nas formações continuadas de professores de Língua Portuguesa. No entanto, a avaliação do impacto desse material nas práticas pedagógicas dos professores e nos resultados dos alunos parece ser limitada e insuficiente.

A pesquisa parece ter se baseado em uma sequência predefinida de ações, com os alunos participando de algumas atividades específicas que contribuíram para a criação do “caderno pedagógico”. No entanto, não fica claro se houve um desenvolvimento mais amplo dessas atividades ou uma avaliação profunda de sua eficácia.

Destaca-se a colocação da autora na pesquisa, na qual ela expressa a intenção de guiar os professores no ensino da retextualização para que os alunos compreendam não apenas a forma, mas também a construção de sentido. No entanto, essa abordagem pode ser interpretada como uma suposição de incompetência dos professores, o que pode levantar questionamentos sobre a abordagem adotada.

A conclusão da pesquisa é apontada como baseada na constatação de que os textos dos alunos refletiram as estratégias de retextualização propostas. No entanto, essa conclusão é considerada insuficiente para uma pesquisa científica, já que não se estende para uma análise mais profunda dos efeitos a longo prazo ou do desenvolvimento real das habilidades dos alunos.

Em conclusão, a análise revela várias lacunas e questões importantes relacionadas à pesquisa sobre a escrita e reescrita de mitos e lendas. A abordagem adotada parece ter sido limitada pela rigidez de uma sequência predefinida de atividades, que pode ter restringido o desenvolvimento mais amplo das habilidades dos alunos e a avaliação completa de sua eficácia.

A postura da autora ao expressar a intenção de guiar os professores no ensino da retextualização pode ser interpretada de maneira ambígua. Embora o objetivo seja nobre – capacitar os professores para uma abordagem mais eficaz –, essa perspectiva pode, inadvertidamente, sugerir uma suposição de incompetência por parte dos professores. Isso levanta preocupações sobre a abordagem adotada e a maneira como ela foi percebida pelos educadores envolvidos.

A conclusão da pesquisa, baseada na observação de que os textos dos alunos refletiram as estratégias propostas de retextualização, parece ser simplista e insuficiente para sustentar uma pesquisa científica substancial. A falta de uma análise mais profunda dos efeitos a longo prazo e do desenvolvimento real das habilidades dos alunos enfraquece a validade e a robustez das conclusões apresentadas.

A pesquisa poderia se beneficiar de uma abordagem mais flexível e adaptativa, levando em consideração as necessidades e os interesses individuais dos alunos, além de um acompanhamento mais consistente e detalhado das atividades realizadas e de seus

resultados ao longo do tempo. Uma análise mais aprofundada e crítica dos efeitos da intervenção pedagógica sobre o desenvolvimento das habilidades dos alunos seria fundamental para embasar conclusões mais sólidas e confiáveis.

Portanto, é essencial que futuras pesquisas abordem essas limitações, considerem uma abordagem mais aberta e participativa, e adotem métodos mais robustos para avaliar o impacto real das intervenções pedagógicas, visando resultados mais sólidos e contribuições mais significativas para o campo da educação e da pedagogia.

O quinto trabalho analisado pertence à Região Norte e é intitulado “A recepção de narrativas amazônicas e a formação de leitores de literatura no 7º ano do ensino fundamental”. Essa dissertação foi apresentada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de obtenção do título de Mestre em Letras. A pesquisa foi defendida no ano de 2019.

A dissertação constrói uma perspectiva ao longo de seu desenvolvimento, destacando a literatura como um agente humanizador e a leitura como um prazer a ser cultivado. O foco é direcionado para textos literários e a formação de leitores. A autora ressalta que, apesar das discussões prolongadas sobre a literatura e sua relação com a educação escolar, essas discussões ainda não foram plenamente refletidas nas práticas das escolas brasileiras. Ela argumenta que muitos trabalhos desenvolvidos nesse contexto não promovem adequadamente o poder de humanização da literatura e, ao invés disso, tendem a negá-lo.

A pesquisa inicia com uma análise diagnóstica realizada em 2017, envolvendo uma turma de 60 alunos do 7º ano em uma escola municipal em Ananindeua, próxima a Belém, no Pará. Essa diagnose foi conduzida por meio de um questionário contendo perguntas sobre lendas e aparições amazônicas, permitindo à autora observar a relação dos alunos com esse tipo de narrativa. A autora nota que o medo despertado pelo conteúdo das lendas gerava um prazer estético nos alunos, criando assim empatia pela leitura.

O projeto de intervenção adotado pela autora segue uma sequência básica semelhante à de outros trabalhos analisados, proposta por Cosson (2016). No entanto, é apontado que cada pesquisador, ao usar essa abordagem, a adapta de acordo com sua compreensão. A pesquisa envolveu uma turma de 70 alunos do 7º ano, entre 11 e 13 anos, em um total de 10 encontros. A sequência incluiu discussões sobre narrativas

orais, vídeos e filmes sobre lendas, leitura, retextualização e roda de conversa com escritores.

A autora enfatiza a interação com os escritores como um ponto crucial, permitindo que os alunos esclarecessem dúvidas sobre as obras. No entanto, falta detalhamento sobre como essa ampliação de interesse ocorreu e como se refletiu no desenvolvimento dos alunos como leitores. A pesquisa conclui que a sequência de atividades contribuiu para o incentivo à leitura de narrativas fantásticas e maravilhosas, além de desenvolver estratégias de leitura e compreensão de textos literários. Também destaca o desenvolvimento humano alcançado pelos alunos, que aprenderam a dialogar com a obra, com os outros e consigo mesmos.

A pesquisa seguiu uma sequência metodológica semelhante a outros trabalhos; a análise diagnóstica se baseou em um questionário, que pode ter limitado a abrangência dos resultados. Além disso, a avaliação dos impactos da intervenção pedagógica poderia ter sido mais aprofundada, estendendo-se para além da satisfação imediata dos alunos. É relevante notar que, mais uma vez, a pesquisa enfatiza o prazer da leitura sem necessariamente oferecer uma avaliação completa dos efeitos a longo prazo.

A pesquisa conclui que a sequência de atividades teve impactos positivos na leitura de narrativas fantásticas, na compreensão de textos literários e no desenvolvimento humano dos alunos. Entretanto, assim como outras análises anteriores, essa conclusão enfatiza o prazer da leitura sem oferecer uma avaliação completa dos efeitos a longo prazo. Uma análise mais profunda dos resultados e uma investigação sobre a evolução das habilidades de leitura ao longo do tempo poderiam fortalecer ainda mais as conclusões da pesquisa.

Após a leitura do corpus selecionado para o Estado da Arte, foi elaborado um quadro resumido para destacar a abordagem das dissertações em relação ao tema desenvolvido na dissertação em análise. Cada coluna do quadro representa diferentes categorias de análise, e as dissertações de diferentes regiões do Brasil foram comparadas para identificar semelhanças e diferenças em suas abordagens.

O quadro apresenta um resumo comparativo das categorias de análise abordadas nas dissertações de cada região, permitindo a identificação das diferentes abordagens adotadas em relação aos objetivos, conceitos, base teórica, metodologia, objetos de ensino/perspectiva, obras e materiais utilizados, intervenção pedagógica e resultados alcançados em cada uma das pesquisas analisadas.

Quadro 3 - Resumo da análise das dissertações

Categorias de Análise	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
Objetivos	Colaborar com o letramento literário dos alunos.	Refletir sobre a estrutura da narrativa.	Promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.	Analisar e descrever as práticas de produção textual.	Apresentar algumas estratégias de mediação e recepção de leitura.
Conceitos	Literatura, Letramento literário, leitura, mitos, lendas	Gênero discursivo, concepção, interacionismo	Letramento literário, letramento digital, lendas, literatura digital	Concepção interacionista da linguagem, de língua e ensino, retextualização	Letramento literário, narrativas amazônicas, Fantástico, maravilhosos
Base Teórica	Zaponne, Jauss, Iser, Thiollent, Candido, Cosson, Culler, Compagnon, Rojo, Lajolo, Bortoni, Antunes	Bakhtin, Geraldí, Gancho, Grandesso e Vieira, Dolz, Noverraz e Schneuwly	Cosson, Rojo, Kirchof, Candido, Abreu, Todorov Carlos Ceia	Antunes, Porto Koch, Elias, Geraldí, Dell'isola, Marcuschi, Bortoni-Ricardo	Candido, Todorov, Petit, Lajolo, Zilberman, Jouve, Colomer, Rouxel, Jauss, Cosson
Metodologia	Pesquisa-ação.	Pesquisa-ação.	Pesquisa-ação.	Pesquisa-ação	Pesquisa-ação
Objetos de Ensino/Perspectiva	Mito e lenda/ gêneros literários	Lenda Urbana/gênero discursivo	Mito e Lenda/ gênero literário	Mito e lenda/gênero textual	Lendas/ Narrativas fantásticas
Obras e Materiais de Mitos e Lendas	Mitologia Grega, Revista em quadrinhos da Minnie, Odisseia	Coletas de sites, Lendas Urbanas — Ana Claudia Ramos	Lenda de Mato Grosso-Dunga Rodrigues e Literatura digital — Site	Lendas e Mitos do rio São Francisco-Bebela, Visagem e Assombrações de Belém-Walcyr	-

Categorias de Análise	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
				Monteiro, Projeto IFNOPAP, História de cobra-grande — Paulo Maués	
Intervenção Pedagógica	Oficinas seguindo o modelo de Cosson.	Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly	Sequência expandida nas proposições de Rildo Cosson	Sequência das nove operações de retextualização propostas por Marcuschi	Sequência básica do letramento literário de Cosson
Resultados	Contribuir na prática da leitura e escrita.	Reconhecer os elementos constituintes de uma narrativa.	Contribuir no desenvolvimento de leitura e escrita.	Desenvolver competência escritora.	Favorecer a construção e manutenção do hábito da leitura literária.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Em relação à primeira categoria, “objetivos”, as pesquisas do Sul, Centro-Oeste e Nordeste direcionaram seus objetivos para a escrita de texto, enquanto as do Sudeste e Norte priorizaram a leitura. No entanto, observamos que mesmo as pesquisas focadas na escrita envolviam mais leituras, deixando a escrita em segundo plano. Isso fica evidente na pesquisa do Centro-Oeste, onde a proposta de escrita só surgiu na última etapa do projeto. Nesse sentido, ao fazer um paralelo com minha pesquisa, acredito que estou propondo algo além do que foi observado nessas pesquisas. Embora o foco tenha sido a escrita e reescrita de textos em sala de aula, também atribuímos importância significativa ao desenvolvimento da leitura. Além disso, introduzimos estratégias que facilitaram o aprendizado dos alunos na construção de textos narrativos, somando a isso uma análise da apropriação da história contada pela escrita literária, com destaque para a valorização da cultura oral nas aulas.

Na segunda categoria de análise, denominada “conceitos”, as dissertações abordaram noções relacionadas aos seus temas individuais. Três delas adotaram o

conceito de “letramento literário”, enquanto duas dissertações exploraram o “interacionismo”. Através da utilização dos conceitos, é possível identificar as ideias pertinentes que influenciaram o desenvolvimento do campo de estudo de cada dissertação. Nas dissertações examinadas, constatou-se a ausência de conceitos fundamentais no âmbito do processo de ensino e linguagem, tais como “trabalho do sujeito”, “escrita como trabalho” e “ideologia”. Estes conceitos são cruciais para estar interligados ao ensino, seja ele voltado para a escrita ou a leitura. Sua ausência pode limitar a compreensão abrangente do papel desses elementos no contexto educacional, e a sua incorporação pode enriquecer significativamente as análises realizadas.

Na terceira categoria, “base teórica, podemos perceber que a escolha dos teóricos abordados na pesquisa depende da perspectiva adotada pelo trabalho. Três das cinco dissertações, as do Sudeste, Centro-Oeste e Norte, desenvolveram suas pesquisas tendo as narrativas (lendas e mitos) como formas de texto literário, e por isso utilizaram teóricos que discutem essa abordagem. Como exemplo, podemos citar a presença de Antônio Candido nas três dissertações, Zilberman em duas, além de Lajolo e Jouve, que trabalham com perspectivas relacionadas a textos literários. No entanto, existem diferenças entre elas. O primeiro trabalho (Sudeste) e o terceiro (Centro-Oeste) focam na ideia de "letramento", enquanto o quinto (Norte) enfatiza a perspectiva “amazônica”, tratando os textos como representantes de uma cultura local. Essas diferentes abordagens levantam questões sobre o estudo das lendas, ora enfatizando suas particularidades locais, ora considerando-as exemplos de estruturas “universais” (como letramento, gênero, narrativa). No segundo caso, uma consequência pode ser a minimização do conhecimento local. Além disso, a segunda dissertação (Sudeste) aborda as narrativas (lendas e mitos) como gênero discursivo, enquanto a quarta (Nordeste) aborda a perspectiva de gênero textual. Os teóricos presentes nessas pesquisas incluem Bakhtin, Geraldí, Antunes e Marcuschi, entre outros.

Comparando com a presente pesquisa, abordamos da seguinte maneira: 1- Trabalhamos com os alunos lendas representativas da região amazônica, priorizando a presença da cultura local nas aulas. 2- Evitamos a estereotipificação das lendas, buscando textos de diferentes fontes e origens, incluindo aqueles que circulam na oralidade e textos literários baseados ou inspirados em lendas. 3-Contrastamos as lendas amazônicas com as lendas de outras regiões para destacar diferenças. 4-Introduzimos autores da linguística na pesquisa para descrever os diferentes estágios da escrita dos

alunos ao longo do tempo, mostrando os movimentos que indicam o desenvolvimento da escrita.

Na pesquisa nosso objetivo de ensino foi desenvolver a leitura de lendas e a discussão sobre a relação entre a cultura local e a literatura de circulação nacional. No aspecto de pesquisa, buscamos demonstrar como os alunos desenvolvem a escrita ao longo do tempo, focando em movimentos individuais. Além disso, abordamos as narrativas das lendas como um gênero literário maravilhoso/fantástico, com ênfase no elemento fantástico. Acredito que essa abordagem pode ser um diferencial entre minha pesquisa e as revisadas anteriormente

Na quarta categoria, “Metodologia”, é relevante discutir a questão do tempo de pesquisa de campo, uma parte essencial da pesquisa-ação. Nos trabalhos analisados, o primeiro (Sudeste) teve início em outubro de 2017 com uma turma, retomando em abril de 2018 com uma turma composta por alunos da pesquisa anterior e novos alunos. As atividades não foram contínuas, abrangendo o período de abril a junho, com o questionário final realizado em novembro de 2018. A pesquisadora afirmou ter desenvolvido sua intervenção em 54 aulas. Na terceira dissertação, a pesquisa ocorreu ao longo de 42 aulas. Na quarta dissertação, embora não tenhamos identificado o período exato, é importante destacar que o objetivo era a produção de material pedagógico para os professores. Na quinta pesquisa, a intervenção se deu em dez encontros. Ao fazer uma comparação com essas pesquisas, no presente estudo desenvolvemos nossa pesquisa ao longo de um ano, abrangendo o período de fevereiro a novembro de 2022, englobando um ano letivo completo com os alunos.²

Na quinta categoria de análise, “objetos de ensino”, todas as dissertações utilizaram narrativas. Nesse ponto, cabe a discussão sobre os instrumentos que cada trabalho utilizou. O primeiro trabalho (Sudeste) utilizou o mito e a lenda como instrumentos, apresentando algumas distinções entre os dois, relacionadas à veracidade, caráter universal e local. No entanto, concluiu classificando tanto o mito quanto a lenda como narrativas fantásticas. Exemplos de mitos incluem “Eco e Narciso”, enquanto exemplos de lendas são “O curupira e o pobre”. O segundo trabalho (Sul) adotou a lenda urbana como instrumento, caracterizada por ser uma narrativa na qual o narrador se esforça para convencer o leitor da veracidade do fato narrado. Dessa forma, podemos inferir que a lenda é considerada uma narrativa fantástica nessa abordagem. O quarto

² Veremos com mais detalhes informações sobre o período da pesquisa de campo no capítulo quatro.

trabalho utilizou o mito e a lenda como objetos de ensino, mas, diferentemente dos outros trabalhos, não explorou de maneira mais aprofundada os conceitos. Exemplos de textos utilizados incluem o Saci e o Nego D'Água. No quinto trabalho, apenas a lenda foi utilizada como objeto de ensino, abordando-a na perspectiva do maravilhoso e do fantástico.

Observamos que, embora as palavras “mito” e “lenda” apareçam em quase todos os trabalhos, os textos escolhidos variam consideravelmente. Na presente pesquisa, enfatizamos o conceito de “lenda”, abrangendo desde as narrativas da cultura local, preservadas na forma oral, até formas literárias que já se desvincularam dessa origem na oralidade, conforme mencionado por Palmieri (2021), Munduruku (2005), Otthof (2011), Santos (2013), Pereira (2014) e Walcyr Monteiro (2019), Franchini (2020) e outros autores. Além disso, incorporamos formas literárias já consideradas parte da “literatura mundial”, como “Eco e Narciso”. No entanto, essa diversidade de abordagem não é objeto de discussão em nenhum dos trabalhos analisados.

Diferentemente das pesquisas observadas, este trabalho envolveu a exposição dos alunos a uma maior quantidade de lendas, não se restringindo apenas às lendas amazônicas. Utilizamos aproximadamente trinta materiais, incluindo livros, revistas e áudios. No total, mais de cem textos foram lidos e estudados pela turma, além de quinze áudios.

Na sexta categoria, “Obras e materiais selecionados”, a escolha das obras e materiais está diretamente relacionada ao foco de cada pesquisa. No primeiro trabalho (Sudeste), observa-se o uso de uma gama variada de materiais, como “Odisseia”(Adaptação de Roberto Lacerda.), Contos Indígenas e revistas em quadrinhos. Essa escolha pode ser atribuída à decisão da pesquisadora de não limitar sua pesquisa a uma região específica. No segundo trabalho (Sul), foram utilizados materiais coletados de sites da internet e a obra “Lendas Urbanas” de Ana Claudia Ramos.

Nos três últimos trabalhos, nota-se uma seleção mais específica, alinhada às regiões de pesquisa. O terceiro trabalho (Centro-Oeste) concentrou-se nas lendas do Mato Grosso, usando a obra “Lenda de Mato Grosso”, de Dunga Rodrigues. O quarto trabalho (Nordeste) abordou lendas e mitos do rio São Francisco, utilizando a obra “Lendas e Mitos do Rio São Francisco”, da escritora regional Bebelá. O quinto trabalho (Norte) selecionou três obras de autores regionais: “Visagem e Assombrações de Belém”, de Walcir Monteiro, “História da Cobra-Grande”, de Paulo Maués, e “Contos Amazônicos”, de Inglês de Souza, além de materiais do projeto IFNOPAP.

Comparando com esses critérios, nesta pesquisa optamos por uma diversidade de materiais, incluindo coletas de histórias de municípios do Pará, como “A Pororoca de São Domingos do Capim” e “Matinta Pereira” do Município da Vila Docarmo/Cametá. Também utilizamos áudios sobre lendas japonesas coletados junto a um morador da região. Incorporamos obras literárias como “As Lendas Indígenas Brasileiras” de Munduruku e “As 100 Melhores Lendas do Folclore Brasileiro” de Franchini, Picoli. Além disso, utilizamos revistas, como a Turma da Mônica “Lendas para Criança” e “O Defensor da Floresta” de José Arnaud, bem como “Lendas Japonesas” da Turma da Mônica. Foram aproximadamente trinta matérias incluindo livros e revistas, quinze áudios, somando no total de cem textos dentre os quais utilizamos tanto em momentos de leituras quanto como textos-base para escrita e reescrita.

Essa diversidade foi adotada para enriquecer o repertório de narrativas em sala de aula e também para diversificar os textos ao longo do longo período de trabalho. Embora as narrativas amazônicas sejam o foco principal da pesquisa, consideramos importante que os alunos tenham contato com lendas de outras regiões e até de outros países como forma de contraponto.

Na oitava categoria, “intervenção pedagógica”, os autores seguiram o modelo de Cosson para o desenvolvimento das atividades e ações pedagógicas. Uma pesquisadora adotou o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, enquanto outra seguiu a sequência de retextualização proposta por Marcuschi. Em relação a esse critério, a proposta de atividades que apresento baseia-se em autores como Geraldi (2011), Eglê Franchi (1995) e Menegassi (2016). No entanto, a prioridade é dada aos textos produzidos pelos alunos.

Nesse contexto, observamos que todos os trabalhos apresentaram uma sequência pré-definida de atividades, com objetivos delineados em cada etapa, independentemente das particularidades de cada turma. No entanto, neste estudo, percebi que não seria viável adotar uma sequência pronta, devido às particularidades identificadas na análise inicial da turma³. Portanto, optamos por desenvolver propostas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos.

³ Era uma turma formada por 25 alunos, os quais haviam sido acompanhados por professores durante dois anos de forma remota. Destaca-se que o trabalho remoto era realizado por meio da entrega de atividades xerocadas na escola, com um prazo determinado para serem desenvolvidas no mesmo local. Dentro do grupo geral de alunos, tínhamos 13 que já escreviam textos razoavelmente bem, 7 que produziam textos com duas ou três linhas com dificuldade, 3 alunos que ainda não estavam alfabetizados e 2 alunos com deficiência que não frequentaram a escola.

Para envolver os alunos no processo, a turma foi dividida em três grupos, identificados como G1, G2 e G3. Essa divisão não tinha a intenção de classificar os alunos, mas sim de criar uma estratégia para desenvolver atividades adequadas aos diferentes níveis de conhecimento em escrita. Por exemplo, foram realizadas atividades de escrita e reescrita de textos com os grupos G1 e G2, focando no funcionamento e domínio da escrita, convenções da escrita, coerência e uso de elementos de coesão no texto. Já para o grupo G3, foram propostas atividades de natureza oral, identificação das letras do alfabeto, jogos, pareamentos e outras atividades relacionadas ao processo de alfabetização. Além disso, foram conduzidas atividades de leitura e rodas de conversa com a participação conjunta de todos os grupos.

Essa abordagem nos permitiu criar estratégias flexíveis para lidar com a heterogeneidade da turma, evitando a segmentação rígida em subgrupos. A proposta visava integrar a pesquisa ao cotidiano do ensino, adaptando-se a prazos mais curtos e à dinâmica semanal, em contraste com a ideia de grandes sequências de atividades planejadas para um longo período. Isso reflete a maneira como os professores enfrentam o ensino diário, ajustando suas abordagens conforme necessário.

Na última categoria, “resultados”, podemos observar certas palavras usadas pelas autoras e relacioná-las ao predomínio de uma visão hedonista que parece estar presente em todos os trabalhos analisados. As autoras destacam que os alunos ficaram motivados, e a prática de leitura e escrita tornou os alunos mais sensíveis e críticos, aproximando-se da visão hedonista.

Entretanto, se seguirmos exclusivamente a visão hedonista no ensino da escrita de lendas, podemos enfrentar alguns problemas importantes que podem limitar a eficácia e a profundidade da aprendizagem dos alunos. Embora a busca pelo prazer e satisfação pessoal seja valiosa, é necessário considerar também outros aspectos fundamentais da escrita e da compreensão de lendas. Alguns dos principais problemas incluem: 1- Uma abordagem puramente hedonista pode levar os alunos a focarem somente na busca pelo prazer e emoção imediata na leitura e escrita de lendas, negligenciando a compreensão mais profunda dos elementos literários, simbolismos, estruturas narrativas e contextos culturais das lendas. Isso pode limitar sua capacidade de analisar e interpretar textos de maneira crítica e sofisticada. 2- A ênfase exclusiva no prazer pode resultar na ausência de incentivo à análise textual e à reflexão crítica. A escrita de lendas envolve não apenas a criação de histórias envolventes, mas também a compreensão das escolhas linguísticas, estilísticas e narrativas feitas pelo autor. A falta

de desenvolvimento dessas habilidades analíticas pode prejudicar a capacidade dos alunos de ler e escrever de forma eficaz e significativa.

No entanto, é importante notar que a conclusão nesse contexto pode ser considerada ampla e genérica. A escrita não é meramente o produto de uma única competência, mas sim o resultado da interação de diversos conhecimentos que são empregados em conjunto. A escrita é um processo intrincado, que interliga aspectos sociais, cognitivos e linguísticos. Portanto, sua evolução requer um esforço contínuo, incluindo atividades que envolvam a apresentação de argumentos, revisão de textos e leitura crítica.

Se relacionarmos os resultados apresentados pelas autoras das dissertações analisadas com os objetivos propostos, notaremos uma lacuna que talvez tenha sido construída pela forma como os dados foram analisados e apresentados. As autoras, em suas considerações finais, afirmam ter alcançado seus objetivos com base nos resultados apresentados. No entanto, encontramos inconsistências nas tabelas, quadros e gráficos utilizados para demonstrar a contribuição, reflexão, desenvolvimento e construção dos hábitos de leitura e escrita. Podemos estabelecer a relação entre essas duas categorias de análise no quadro abaixo.

Quadro 4- Objetivos e resultados das dissertações

Objetivos	Colaborar com o letramento literário dos alunos.	Refletir sobre a estrutura da narrativa.	Promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.	Analisar e descrever as práticas de produção textual.	Apresentar e algumas estratégias de mediação e recepção de leitura.
Resultados	Contribuiu na prática da leitura e escrita.	Reconheceu os elementos constituintes de uma narrativa.	Contribuiu no desenvolvimento de leitura e escrita.	Desenvolveu competência escritora.	Favoreceu a construção e manutenção do hábito da leitura literária.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

No quadro apresentado, é possível observar correspondências entre os objetivos e resultados em alguns casos, mas também há discrepâncias e ambiguidades. A relação entre as duas categorias de análise pode não estar clara o suficiente para demonstrar de maneira convincente como os resultados contribuem para alcançar os objetivos estabelecidos. Isso sugere a necessidade de uma revisão mais cuidadosa da metodologia,

análise de dados e discussão para garantir uma abordagem mais coesa e conclusões mais sólidas.

As lacunas entre os objetivos propostos e os resultados apresentados pelas autoras nas dissertações analisadas podem indicar desconexão ou falta de alinhamento entre o planejamento da pesquisa e a execução das atividades, bem como na análise e interpretação dos dados. Isso pode impactar a validade das conclusões tiradas e a compreensão real do impacto das intervenções ou abordagens adotadas. Vamos explorar os problemas associados a essa questão:

As autoras podem ter deixado de abordar certos aspectos dos resultados, o que pode resultar em uma análise superficial ou incompleta das contribuições e impactos da pesquisa. Isso pode diminuir a robustez das conclusões apresentadas.

Fazendo uma análise comparativa entre as dissertações analisadas e a presente pesquisa, acredito que conseguimos avanços significativos. Primeiramente, desenvolvemos a pesquisa de campo em um período que consideramos longo, aproximadamente um ano letivo. Em segundo lugar, utilizamos materiais diversos e disponibilizamos aos alunos uma variedade de textos (lendas, mitos, fábulas) tanto para leitura quanto para escrita e reescrita. Além de material escrito, também utilizamos áudios de histórias contadas por pessoas de nossa região (Região Amazônica).

Iniciamos a intervenção a partir de dados produzidos pelos próprios alunos (textos escritos e reescritos). Desenvolvemos nossas atividades com base nos conhecimentos demonstrados pelos alunos, bem como nas dificuldades evidenciadas em seus textos iniciais. Nossos resultados foram apresentados por meio de análises comparativas entre os textos de diferentes períodos. Acompanhamos o processo de apropriação da escrita pelos alunos e seu trabalho constante com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem.

Vale destacar que, a heterogeneidade⁴ da turma nos levou a trabalhar simultaneamente com questões que vão desde a ortografia até a organização do texto escrito (coesão e coerência), incluindo estratégias na escrita de narrativas e habilidades que permitam aos alunos escrever qualquer tipo de narrativa, apresentando os elementos essenciais desse tipo de texto, como coesão, coerência e consideração das convenções da escrita.

⁴ A turma era composta por alunos que escreviam textos compreensíveis, mas bastante inseguros. Outro grupo escrevia textos pequenos, quase que incompreensíveis, e o terceiro grupo de alunos não alfabetizado.

Independentemente dos objetos de ensino que nos ocuparam, nossa preocupação principal foi fazer com que os alunos percebessem a escrita como um trabalho, ou seja, criar condições para que a sala de aula fosse um espaço onde praticassem atividades de linguagem, confrontando os limites de seu conhecimento. Demonstramos os movimentos dos alunos nessas atividades e sustentamos que podemos observar, ao longo de um ano, mudanças qualitativas em suas escritas por meio da análise de seus textos produzidos em diferentes momentos.

Além disso, nosso objetivo foi desenvolver um trabalho com lendas por meio da escolha dos textos apresentados aos alunos e de sua leitura frequente. Portanto, nosso trabalho com lendas também tem uma dimensão ora utilitária (ao utilizá-las para ensinar conhecimentos com usos em outras situações), ora hedonista (ao instigar a curiosidade e o prazer da leitura), mas não nos preocupamos em fornecer evidências de que os alunos passaram a gostar mais de ler ou adquiriram um hábito.

Entendemos que os movimentos do sujeito ao trabalhar com a linguagem não são lineares, indo do não-conhecimento ao conhecimento. O que podemos apontar é que os alunos, ao buscarem superar alguns limites, se deparam com novas dificuldades. As “melhorias” constatadas na escrita ao longo de um ano, portanto, consistem na solução parcial de algumas dificuldades e na descoberta de novos problemas a serem resolvidos, à medida que os alunos passam a realizar tarefas mais complexas.

Compreendemos que um resultado colateral desse trabalho é que deve ter havido prazer nas leituras, aumento do interesse por esse tipo de histórias, ganho de conhecimento sobre a cultura local e outras, etc.

Deste modo, as narrativas, em particular as lendas, embora estejam sendo estudadas e utilizadas em várias pesquisas, ainda há muito a ser discutido, principalmente numa perspectiva do ensino da lenda, percebida como uma narrativa oral que passa por um trabalho com a linguagem e percorre um caminho até a escrita dos textos utilizados em sala de aula. De um lado, as pesquisas dão muita ênfase ao objetivo de proporcionar prazer ou formar gosto, o que é extremamente difícil de atestar e, mesmo que obtido, pode não ser um resultado permanente, já que os gostos não param de ser moldados. Por outro lado, os dados que sustentam a afirmação do sucesso são indiretos e, portanto, não verificáveis, uma vez que as autoras mostram como principal evidência quadros e tabelas em que constam as descrições que elas mesmas fizeram do desempenho do aluno.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A LINGUAGEM

Neste capítulo, exploramos aspectos teóricos da linguagem e sua relação com conceitos fundamentais, tais como sentido, interação, consciência e trabalho. Esses elementos formam a base teórica para as atividades que conduzimos em sala de aula e para as análises que fizemos das produções textuais resultantes. O capítulo é dividido em três seções principais. Na primeira, apresentamos as bases linguísticas gerais do trabalho; na segunda, discutimos mais especificamente as lendas enquanto tema articulador da proposta; e na terceira seção, descrevemos os critérios utilizados nas análises dos dados da presente pesquisa.

Na seção inicial, concentramos nossa atenção nas contribuições de Volóchinov e no Círculo de Bakhtin (2018) para compreender o fenômeno da interação e os conceitos de sentido, significado e consciência. Além disso, estabelecemos um diálogo com as ideias de Geraldí (2011, 2013, 2019), que explora a linguagem sob a perspectiva do trabalho. Assim, adotamos uma perspectiva de linguagem como interação e uma concepção de sujeito que, apesar de condicionado pelos discursos, exerce influência sobre a linguagem. Ao fazer essas escolhas teóricas, acreditamos que o trabalho com a escrita em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias à produção escrita. Essa produção é construída considerando aspectos linguísticos, adaptação às práticas sociais e discursivas, bem como expressão criativa e autoral por parte dos alunos.

Na segunda parte do capítulo, focamos de maneira mais específica na lenda, que serviu como objeto central em nosso trabalho. Iniciamos com uma breve explanação das perspectivas do fantástico e do maravilhoso, com base nas ideias de Todorov (2013), relacionando-as com os tipos de textos abordados em nossas aulas. Em seguida, para ilustrar esses conceitos, realizamos uma análise comparativa de dois textos. O primeiro é a transcrição de uma narrativa sobre a “Matinta Perera”, contada por uma moradora de Cameté/PA, e o segundo é um texto literário intitulado “A pena”, que trata da mesma personagem e foi retirado do livro “Antologia: O lado sombrio do Folclore”, de Aline Picoli (2021). Essa análise busca esclarecer nossa perspectiva sobre o termo “lenda”, ressaltando a polissemia do conceito e os movimentos entre a cultura oral e a cultura escrita envolvidos nele. Importante mencionar que utilizamos tanto o áudio da história,

transcrito para esta obra, quanto o livro contendo a lenda em nossas atividades em sala de aula.

Por fim, na terceira seção do capítulo apresentamos os critérios que foram utilizados nas análises dos dados. São os seguintes:

1. Conhecimento e emprego de convenções da escrita no processo de produção de texto narrativo:
 - Segmentação entre palavras.
 - Relação poligâmica entre letra e som/som e letra.
 - Pontuação.
 - Paragrafação.
2. Recursos de coesão textual.
3. Coerência textual.

3.1 Linguagem na Perspectiva Interacionista

Nesta seção, exploramos a linguagem sob o prisma interacionista, sondando sua interligação com os pilares de sentido, interação, consciência e trabalho. Retomamos as contribuições de Volóchinov e do Círculo de Bakhtin (2018), cuja abordagem lança luz sobre o intrincado processo de interação linguística, revelando as dimensões complexas de sentido, significado e consciência que pulsam na comunicação humana. Entrelaçamos a esses conceitos as ideias de Geraldi (2011, 2013, 2019), que discute as interconexões entre linguagem e escrita como trabalho.

A essência dessa perspectiva reside em considerar a linguagem como um palco dinâmico de interações, onde o sujeito, mesmo condicionado pelos tecidos discursivos, exerce também um trabalho na construção linguística. Não somente é alicerçada nossa prática pedagógica nesse enfoque, mas também nutrimos a convicção de que o trabalho com a escrita em sala de aula alavanca habilidades primordiais⁵ para a produção textual. Essa produção é forjada considerando matizes linguísticos, práticas sociais e discursivas, bem como acentuando a expressão criativa e autoral dos alunos.

⁵ Revisar e editar o próprio trabalho para melhorar a clareza e corrigir erros. Atenção aos detalhes e correção de problemas de pontuação, gramática e ortografia. Analisar, interpretar e avaliar informações de forma crítica. Expressar pontos de vista fundamentados e argumentativos. Criatividade para produzir textos originais e interessantes. Exploração de diferentes estilos, gêneros e técnicas literárias. Capacidade de receber e integrar feedback de professores e colegas para melhorar a escrita.

3.1.1 Conceitos fundamentais

A obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” foi publicada na Rússia em 1929 e foi assinada por Volóchinov. A primeira tradução para o português foi realizada a partir da versão francesa, lançada em 1979, trazendo a assinatura “Mikhail Bakhtin (Volóchinov)”. Para abordar o tema, utilizamos a tradução feita por Sheila Grillo, a partir da primeira edição russa de 1929, assinada por Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin) em 2018.

Volóchinov ([1929] 2018) discorre que, ao analisarmos a linguagem, é essencial pensarmos não somente na inter-relação entre pensamento e linguagem, mas também no papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala em relação às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas da consciência e do conhecimento.

Para o autor, os fenômenos ideológicos apresentam especificidades, portanto, não podem ser reduzidos às particularidades da consciência e da psicologia subjetiva. Se acreditarmos que os fenômenos ideológicos sejam meros resultados da consciência, então “o papel da linguagem, concebida como a realidade material específica da criação ideológica, não pôde ser avaliado de modo adequado” (VOLOCHINOV, 2018, p. 84).

Uma questão discutida pelo autor é a relação entre o signo ideológico e a consciência. Segundo Volóchinov, um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) assim como qualquer corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo. “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. Tudo o que é ideológico é um signo. Sem o signo, não existe ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Dessa forma, o autor considera que o caráter signico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos. O signo ideológico não é apenas uma sombra da realidade, mas também é considerado como uma parte material dessa mesma realidade. O campo ideológico coincide com o campo dos signos, portanto “onde há signo, há ideologia” (p. 93).

A citação de Volóchinov, que afirma que “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si. Tudo o que é ideológico é um signo. Sem o signo, não existe ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91), estabelece uma conexão profunda com o estudo das lendas. As lendas, como narrativas carregadas de significado e simbolismo, exemplificam essa relação entre o ideológico e o signo em diferentes níveis ou camadas.

Volóchinov (2018) diz que o verdadeiro lugar da ideologia está em um material sógnico específico, que é social, isto é, criado pelo homem. E esse material existe entre indivíduos organizados, de que representa o seu meio e serve como meio para a comunicação entre eles. A ideologia não pode ser pensada a partir da consciência dos indivíduos, pois a consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo de comunicação social. “A consciência individual se nutre dos signos” (p. 97). A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, gesto ou palavra significante.

Ao observarmos as lendas, entendemos que cada narrativa apresenta um significado subjacente, muitas vezes transmitindo valores culturais, crenças e conhecimentos específicos de uma comunidade. Assim, por exemplo a lenda do boto, rica em simbolismo e oferece lições importantes sobre a vida e o comportamento humano e as relações sociais. As lendas remetem a algo além de sua superfície narrativa, muitas vezes conectando-se a aspectos mais amplos da cultura, tradições e identidade de um povo. Nesse contexto, cada lenda pode ser considerada como sendo composta por “signos ideológicos” devido ao seu poder de transmitir e encapsular significados culturais e sociais.

As lendas também podem ser consideradas como “signo” pois, conforme discutida por Volóchinov, em diferentes níveis. Elas não são apenas narrativas, com personagens e um enredo, mas também símbolos carregados de significado. Cada elemento presente em uma lenda - personagens, cenários, eventos sobrenaturais - atua como um signo que aponta para algo mais amplo e profundo. Esses signos dentro das lendas, assim como na ideologia, remetem a conceitos e valores que estão situados além da história imediata.

Além disso, a ausência de um signo, neste caso, a ausência de elementos simbólicos e significado, tornaria a lenda vazia e desprovida de sua função ideológica⁶.

Portanto, a citação de Volóchinov não apenas se relaciona à teoria linguística e ideológica, mas também pode ser aplicada ao estudo das lendas. Pois, as lendas são “duplamente ideológicas”, consistindo em narrativas articuladas em uma língua e, também, como símbolos ou metáforas que encapsulam significados que transcendem

⁶ Algumas funções ideológicas das lendas incluem a preservação cultural, a transmissão de valores e normas, a fundamentação de práticas sociais, a criação de identidade coletiva, o estabelecimento de hierarquia e poder, bem como a expressão de espiritualidade e cosmovisão.

sua forma superficial, conectando-se ao contexto cultural e social mais amplo em que são contadas e preservadas.

O autor destaca também o conceito de palavras. Volóchinov, quando afirma que “A palavra é o meio mais apurado e sensível de relação social” (VOLOCHINOV, 2018, p. 99), estabelece uma ligação profunda com a transição das narrativas orais para a apropriação dessas histórias pela escrita. Essa relação evoca a transformação da palavra falada em palavra escrita como um meio vital de preservar e transmitir histórias, valores e culturas.

As narrativas orais, por sua natureza efêmera e fluida, muitas vezes se enraízam em tradições culturais e são transmitidas de geração em geração através do ato da fala. No entanto, ao serem capturadas por meio da escrita, essas narrativas ganham uma nova dimensão e permanência.

No entanto, essa apropriação das narrativas orais pela escrita também pode introduzir elementos de transformação e interpretação. A adaptação para o formato escrito pode trazer nuances novas ou alteradas, influenciadas pelo contexto da época em que foram registradas e pelos próprios valores do escritor. Isso levanta questões sobre autenticidade e fidelidade à tradição oral original.

Para o autor, as palavras são tecidas por inúmeros fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Volóchinov (2018) diz que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo aquelas que ainda não tomaram forma e que ainda não abriram caminhos para sistemas ideológicos estruturados e bem formados.

Existe uma parte muito importante da comunicação ideológica, trata-se da comunicação na vida cotidiana. Esse tipo de comunicação é rica e importante, pois, por um lado, está vinculado aos processos de produção, e por outro diz respeito às esferas e diversas ideologias especializadas e formalizadas.

Nos arriscamos trazer a lenda como exemplo do que foi dito pelo autor, pois a lenda como parte da oralidade traz um saber “verdadeiro. Isso significa que as lendas, que são transmitidas oralmente e fazem parte da tradição oral, são percebidas como detentoras de um conhecimento autêntico ou verdadeiro. Essa autenticidade é frequentemente associada à tradição cultural, já que as lendas são transmitidas de geração em geração, mantendo suas características originais e os ensinamentos que carregam.

A lenda, ao ser reinterpretada e recontada na forma literária, passa por transformações que afetam o tipo de conhecimento que ela transmite. Ao ser adaptada e incorporada à literatura, por exemplo, ela assume uma natureza declaradamente ficcional. Isto implica que, embora a lenda original possa ter sido considerada portadora de um conhecimento autêntico e tradicional, sua transformação em uma forma literária envolve a introdução de elementos imaginários e inventados. Além disso, ao ser transposta para o contexto literário, pode carregar significados e interpretações adicionais que não estavam presentes na tradição oral original. A adaptação da lenda para a literatura não apenas a torna ficcional, mas também a insere em um novo contexto de fantasia. Isso ressalta como a mudança na forma narrativa pode influenciar a interpretação e percepção da história.

Em alguns momentos, emerge um conflito entre esses dois valores ideológicos, um sinal da transformação em constante progresso da sociedade. Trata-se da evolução de uma sociedade oralista, fundamentada na tradição, em direção a uma sociedade científica, ancorada no objetivismo. Ou mais precisamente, não se trata da substituição de um tipo de sociedade pelo outro, mas sim da coexistência de ambos os tipos de sociedade e suas ideologias. A lenda emerge como um dos pontos de contato entre esses dois mundos. A palavra, nesse contexto, pode ser vista como “uma ponte que conecta o eu ao outro, tendo uma extremidade em mim e a outra no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

A análise das tensões entre os valores ideológicos destaca-se, indicando a complexa relação entre os valores ideológicos, as sociedades em transformação e o papel da linguagem como uma conexão entre esses elementos. Essa perspectiva cria um quadro mais amplo e rico para a compreensão do contexto discutido.

Para compreendermos o conceito de linguagem, consideraremos as críticas que Volóchinov (2018) fez às ideias de Saussure. O representante do objetivismo abstrato parte da distinção entre três aspectos da língua: linguagem, língua como sistema de forma (*langue*) e o ato individual discursivo-enunciado (*parole*). A língua e o enunciado são elementos que compõem a linguagem. “Já a linguagem é compreendida como um conjunto de todos os fenômenos - físicos, fisiológicos e psicológicos - que participam na realização da atividade discursiva” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 166).

Volóchinov argumenta que o locutor utiliza a língua para atender suas necessidades enunciativas concretas. Para ele, o foco principal da língua não está na conformidade com um sistema, mas sim na nova significação que essa forma adquire no

contexto. “A linguagem atribui sentido ao mundo dado das sensações e intuições” (VOLOCHINOV, 2018, p. 16). Nesse contexto, podemos considerar que o locutor, ao contar uma lenda ou história de sua comunidade, primeiramente estabelece uma relação com o mundo exterior. Ele adota padrões gramaticais, pronúncias, vocabulário e estilos daqueles com quem mais interage, evidenciando a necessidade específica de produzir sentidos, compartilhar uma cultura, valores e conhecimentos. “É na relação entre a linguagem e o mundo que ocorre a constituição de sentido” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 68).

Alterar aspectos da língua em que a lenda é contada, como convertê-la para a norma padrão ou transpô-la para a escrita, significa modificar os sentidos gerados pela lenda ao ser enunciada em um novo contexto. “A língua em seu uso prático está intrinsecamente ligada ao seu conteúdo ideológico ou relacionado à vida” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181). A lenda, nesse caso, pode ser vista como uma expressão de conhecimentos práticos sobre trabalho, natureza. Entretanto, na sua versão escrita, “literatizada”, ela pode parecer associada a uma espécie de afirmação da superioridade da cultura letrada, científica, etc., além de veicular uma imagem (e possivelmente uma avaliação) dos grupos sociais que figuram nela – por exemplo, o “ribeirinho”, o “indígena”, o “homem do campo” e assim por diante.

O autor explora a questão da “ideologia do cotidiano”, que se conecta ao tema em questão. Essa ideia se refere ao discurso interior e exterior, não ordenado ou fixado, que envolve nossos atos, ações e estados de consciência. De acordo com essa perspectiva, os produtos ideológicos, que podem ser entendidos como as expressões concretas desses sistemas ideológicos (como textos literários, teorias científicas, práticas religiosas, entre outros), estão intrinsecamente ligados à ideologia do cotidiano. Em outras palavras, o que as pessoas vivenciam e acreditam em seu dia a dia é refletido e influencia as diferentes esferas ideológicas da sociedade. Essa ideia tem relevância para a escola, pois sugere que o processo de aprendizado não é isolado do contexto cotidiano dos alunos. Pelo contrário, o que as pessoas vivenciam em suas vidas diárias suas interações sociais, valores e experiências, inclusive na escola, desempenham um papel importante na maneira como eles aprendem algo novo. Além disso, a relação entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos mais amplos também destaca a natureza dinâmica e mutável desses conceitos.

Podemos dar um exemplo. Veremos que as crianças, ao reescrever lendas, modificam algumas passagens do enredo, introduzem novos personagens, de formas

que às vezes parecem muito “modernas”, inadequadas ao contexto original (e talvez a uma definição “canônica” de lenda), mostrando justamente esse movimento de emergência da ideologia do cotidiano, sinalizando, por exemplo, que elas estabelecem paralelos entre as situações das personagens, no tempo mítico, com situações reais que homens e mulheres enfrentam no tempo histórico.⁷

Volóchinov também explora a ideia de que, ao se interligar com a ideologia do cotidiano, um material ideológico como a lenda pode permanecer viva dentro dela. Fora dessa conexão, a lenda deixa de existir por não ser vivida como algo ideologicamente significativo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 214). Isso relaciona-se com a transformação da lenda em um gênero literário e, posteriormente, em objeto de ensino. À medida que entra no domínio das ideologias oficiais, ela se torna uma fórmula com características normativas associadas a explicações como a de que a lenda é “fantasiosa”. Essa ideia literária de “fantasia” pode ir suplantando os sentidos originais que a lenda tem no contexto em que ela circula e reaparece oralmente, onde se conecta, por exemplo, com elementos da experiência religiosa, ou elementos históricos específicos, como uma localidade ou uma forma de trabalho etc. O autor reflete que novas ideologias do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, assimilando suas formas práticas e abordagens.

Outra questão que podemos ler na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” sobre a crítica de Ottmar Dittrich à teoria do enunciado como expressão. Volóchinov levanta uma questão relacionada a essa crítica, que se refere à importância da mensagem na linguagem, em contraste com a ideia de expressão. De acordo com Dittrich, a função principal da língua não é apenas expressar algo, mas sim transmitir uma mensagem. Nesse contexto, “mensagem” é definida como o conteúdo específico que desejamos comunicar ao outro, ou seja, aquilo que queremos que o receptor compreenda e saiba. Essa perspectiva coloca um foco maior no papel do ouvinte na interação linguística.

Volóchinov argumenta que essa abordagem é relevante devido à natureza da linguagem como um fenômeno social e interativo. Ele enfatiza que a existência de qualquer evento linguístico, como uma interação discursiva, compreensão ou atribuição de significado, requer a presença de pelo menos dois participantes: o falante e o ouvinte. A comunicação linguística não ocorre de maneira isolada; ela é um processo colaborativo que envolve a troca de mensagens entre falantes e ouvintes.

⁷Encontramos exemplo desse movimento em uma das produções analisadas no capítulo 4, intitulado “A Escrita como Trabalho em Sala de Aula,” na página 131 da presente pesquisa.

Portanto, a análise discute a importância da mensagem na comunicação linguística e como a teoria do enunciado como expressão pode ser contrastada com a perspectiva de que a mensagem e a interação entre falante e ouvinte são elementos fundamentais na compreensão da linguagem. O ponto de vista de Dittrich enfatiza que a língua é uma ferramenta para transmitir informações e ideias, e que a relação entre o falante e o ouvinte desempenha um papel crucial nesse processo.

A ideia discutida no trecho, pode ser relacionada à produção escrita dos alunos em sala de aula de várias maneiras: os alunos podem ser incentivados a considerar seus leitores ao escrever. Ao escreverem, eles devem pensar em quem vai ler seus textos e qual mensagem desejam transmitir. Isso pode ajudá-los a tornar seus textos mais relevantes e apropriados para o público-alvo. A ênfase na mensagem sugere que os alunos devem escrever de forma a transmitir suas ideias de maneira compreensível para o leitor, mas também de forma que o que têm a contar pareça interessante a esse leitor, o que coloca em cena não só o domínio dos elementos gramaticais (para ter “clareza”) mas também os valores ideológicos do outro. A noção de interação entre o falante e o ouvinte pode ser aplicada à interação entre o autor e o leitor. Os alunos podem ser incentivados a ver a escrita como uma forma de diálogo com seus leitores. Isso pode abrir espaço para revisões e melhorias baseadas no feedback do leitor, ou para a afirmação de suas próprias escolhas, em um gesto de responsabilização autoral.

Em resumo, a ideia discutida acima pode ser aplicada à produção escrita dos alunos, incentivando-os a considerar a importância da “mensagem”, do público-alvo e da interação com o leitor na criação de textos significativos e eficazes. “A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim um evento social de interação discursiva. Portanto, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218/219).

Nesta seção, para encerrar, exploramos as ideias de Volóchinov (2018) sobre a relação entre linguagem, valores ideológicos e transformações sociais. A seção também discute como a transformação da lenda em uma forma literária ou escrita afeta seu significado. Ao adaptar a lenda para contextos diferentes, os sentidos são modificados, e a lenda pode até mesmo perder sua ligação com a ideologia cotidiana, sendo assimilada pelas ideologias oficiais ao se tornar, por exemplo, um objeto de ensino. Volóchinov aborda a relação entre linguagem e mensagem, destacando que a função primordial da língua é transmitir mensagens e que essa troca ocorre entre falantes e ouvintes. Isso também é relacionado à produção escrita dos alunos, onde a significação se dá pela

interação entre o escriba e o leitor. Por fim, a seção enfatiza a importância da interação discursiva como a realidade fundamental da língua. Volóchinov destaca que a linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim um evento social. A relação entre linguagem, valores ideológicos, transformações sociais e interação discursiva é explorada como um componente essencial na compreensão do contexto abordado.

3.1.2 Aproximação entre o conceito de linguagem ao ensino de língua

A compreensão das ideias apresentadas por Volóchinov (2018) na seção anterior estabelece uma ponte significativa com o ensino da língua. Ao explorar a complexa relação entre linguagem, valores ideológicos e transformações sociais, essas ideias oferecem conhecimentos valiosos para a prática educacional.

No ensino da língua, é crucial reconhecer que a linguagem não é apenas um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim um meio de interação discursiva enraizado em contextos sociais e culturais em constante evolução. A perspectiva de Volóchinov destaca que a linguagem não é apenas uma ferramenta para expressão individual, mas também um veículo para a comunicação de mensagens e significados entre falantes e ouvintes. Isso tem implicações profundas para a forma como abordamos o ensino da escrita e da comunicação.

Neste ponto, trataremos questões relacionadas ao conceito de linguagem apresentado anteriormente, aproximando este conceito ao ensino de língua. Para esse fim, exporemos as ideias propostas por Geraldí ([1984] 2011) na obra “O texto em sala de aula”. Neste livro, encontramos algumas concepções de linguagem que se aproximam do processo de ensino em sala de aula. Abordaremos também Geraldí ([1991] 2013) na obra “Portos de passagem”. Com ele, podemos discutir sobre linguagem e escrita como trabalho linguístico, e sobre reflexões linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Nesse ponto, propomos refletir sobre o porquê de ensinarmos a escrita ao aluno, e por que utilizamos a lenda como mote. São perguntas pertinentes ao processo de ensino, já que ele está atrelado a vários fatores, inclusive a uma concepção de linguagem. Geraldí (2011) aponta três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação e a

linguagem como forma de interação. As duas primeiras são vinculadas ao ensino tradicional. Na terceira concepção, a linguagem é entendida como um lugar de interação humana e nessa interação o sujeito pratica ações e age sobre o ouvinte.

A concepção de linguagem como interação está intrinsecamente relacionada com as ideias discutidas em Volóchinov e Bakhtin. A noção de que a linguagem não é apenas uma expressão individual, mas sim um meio de intercâmbio de “mensagens” carregadas de valor ideológico entre falantes e ouvintes, alinha-se com a visão da linguagem como um processo social e interativo. Ela não ocorre em isolamento, mas é um meio pelo qual os indivíduos se comunicam, compartilham informações e negociam sentidos. O papel do interlocutor (ou seja, aquele com quem estamos interagindo linguisticamente) é central. O foco não é apenas no que o falante ou escritor quer expressar, mas também em como essa mensagem será compreendida e interpretada pelo interlocutor.

Adotamos nesta pesquisa as ideias da terceira concepção, pois a concepção de linguagem como interação reconhece a importância do contexto sócio histórico nos processos de construção do texto e de produção de sentidos. A compreensão dos discursos depende do contexto em que são produzidos e das intenções dos interlocutores. Isso é particularmente relevante na produção escrita, onde os escritores devem considerar o contexto em que seus textos serão lidos. Essa concepção possibilita um entendimento melhor da escrita como trabalho, já que o aluno, por meio da escrita, irá interagir com seus pares, que serão seus leitores e irão participar no processo de reescrita com suas intervenções, sugestões na produção de seus colegas. Segue-se a ideia de que a língua como trabalho envolve o próprio trabalho com os recursos da língua, entendendo-se que estes não são portadores de sentidos “prontos”, mas só produzem sentidos no processo de negociação entre sujeitos.

Outro ponto interessante de se pensar no ensino está relacionado à forma de fala da língua eleita como correta: “fatos históricos e políticos determinaram a ‘eleição’ de uma forma correta de falar em língua portuguesa; as demais formas de falar, que não correspondem à forma ‘eleita’, são qualificadas como ‘errôneas’, inadequadas” (GERALDI, 2011, p. 37). Esse ponto é importante porque a produção escrita na escola é um espaço onde se manifestam variedades linguísticas empregadas pelos alunos, considerada de menor prestígio pela chamada “norma culta”. Podemos relacionar esse fato ao ensino da escrita, pois essa concepção tem levado ao equívoco da não valorização da voz do aluno, e até mesmo na escolha do objeto de ensino. Ao

utilizarmos somente textos escritos na variedade padrão do português, mesmo que sejam lendas,, estamos nos alinhando à ideia de privilegiarmos apenas uma forma de língua que achamos correta. Precisamos entender a importância de ensinar aos alunos não apenas a norma padrão da língua, mas também a flexibilidade e adaptabilidade da linguagem para diferentes contextos e públicos, o que procuramos fazer, por exemplo, trabalhando tanto com lendas literárias (escritas) quanto com histórias narradas oralmente.

Isso deixa claro que a adoção da língua padrão não implica o abandono das demais formas da língua. Para Geraldi, “cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar do grupo social do aluno” (GERALDI, 2011, p. 36). Podemos associar esse ponto às questões discutidas por Geraldi (2019) na obra “Ancoragens”, na qual o autor reflete sobre os conceitos bakhtinianos de alteridade e diferença, dialogia e desigualdade. Para exemplificar esses conceitos, o autor utiliza textos literários, entre eles poemas de Manoel de Barros, nos quais o poeta remete-se à cultura letrada e também à cultura rural. Ou seja, ele explora a diferença, colocando em circulação discursos e diferentes saberes. Segundo ele, nesses textos literários “não há uma depredação e recusa do outro: ao contrário, suas vozes e saberes passam a circular nas vozes que o poeta e o romancista lhes emprestam” (GERALDI, 2015, p.119). A partir dessa perspectiva, é essencial colocar em circulação os diferentes saberes, trazendo para a sala de aula tanto o texto escrito quanto as histórias contadas, sem recusa do outro.

Para Geraldi (2013), a linguagem é essencial no desenvolvimento de qualquer sujeito; por isso, é fundamental compreendê-la para que o sujeito entenda o mundo e saiba agir nele. “É importante pensar o ensino à luz da linguagem e focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com esse olhar pensar o processo educacional” (GERALDI, 2013, p. 5).

No processo de ensino, pensado por essa perspectiva, é necessário também considerar o papel do interlocutor, pois as escolhas tanto de quem fala quanto de quem escreve dependem muito de a quem o discurso é dirigido. Um exemplo disso é a escrita do aluno em sala de aula; o aluno precisa contar com um interlocutor de fato interessado em seu dizer, para que a escrita não se reduza a uma tarefa burocrática, feita para “cumprir tabela”.

A questão está diretamente ligada ao desafio do interlocutor em sala de aula, especialmente ao abordar a distinção entre o interlocutor real e o interlocutor presumido. Compreender esses conceitos é essencial para aprimorar a comunicação e o ensino, assegurando uma boa compreensão e engajamento por parte dos alunos. O interlocutor real refere-se ao público presente na interação comunicativa. No contexto escolar, isso abrange os alunos que ouvem ou leem as orientações e informações fornecidas pelo professor. A complexidade reside na variação dos níveis de conhecimento, experiência e compreensão dos alunos. Como já foi destacado anteriormente, “as escolhas de quem fala e escreve dependem muito do destinatário.” Isso implica que os professores devem adaptar sua linguagem e abordagem pedagógica conforme as características e necessidades dos alunos que compõem o público real.

Por outro lado, o interlocutor presumido é uma idealização do público-alvo para o qual o discurso é direcionado. No contexto educacional, isso envolve um perfil imaginário de aluno com habilidades, conhecimentos e características específicas. É crucial perceber que o interlocutor presumido pode não coincidir totalmente com o interlocutor real, o que pode levar a dificuldades na comunicação e compreensão.

Ao observar as perspectivas de Geraldi e o conceito de interlocutor, torna-se claro que é importante que o professor seja explícito sobre o papel que está desempenhando em cada momento, para que os alunos possam compreender as expectativas e objetivos da avaliação ou atividade de leitura e escrita. Esses diferentes papéis contribuem para uma abordagem abrangente na avaliação e no aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos.

Em um momento, o professor pode adotar o papel de um leitor interessado na história, avaliando se as narrativas estão cativantes e completas. Em outro momento, ele pode atuar como corretor, revisando histórias já escritas e concentrando-se na correção ortográfica e gramatical, por exemplo.

Além disso, o tema do interlocutor está relacionado à visão do aluno como participante ativo na construção do conhecimento. Essa ideia nos aponta que o aluno precisa entender o papel do seu interlocutor e a quem está se dirigindo. Como enfatiza Geraldi(2011,p 119), “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário está sempre interferindo no discurso do locutor.” Isso indica que os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas sim parceiros ativos na interação do processo de ensino e aprendizado. Nesse sentido, Geraldi(2011) destaca a importância da compreensão responsiva ativa, onde os alunos

não apenas absorvem informações, mas também respondem de maneira crítica e reflexiva. No ensino da escrita, isso significa que os alunos não devem apenas escrever passivamente, mas também considerar como suas palavras serão recebidas pelo público. Eles devem considerar o contexto, as experiências do leitor e as possíveis respostas que seus textos podem gerar. Em suma, eles precisam mediar a relação entre os interlocutores reais (seus colegas de classe, o professor daquele ano) e os interlocutores presumidos (por exemplo, outros professores ou adultos, outras crianças que não aquelas com que estuda).

É válido trazer ao texto a proposta apontada por Geraldí (2011), que aborda a escrita de textos em sala de aula por meio da criação de um ambiente participativo e inclusivo. A proposta envolve os alunos na escrita de histórias, onde um aluno selecionado relata uma história contada por seus pais, tios ou avós. A turma ouve atentamente e, em seguida, cada aluno a escreve em seu caderno. Esse processo se repete semanalmente, resultando em uma antologia de histórias ao final do ano. Geraldí oferece duas perspectivas importantes da proposta: ao centrar-se em histórias “familiares”, evita um enfoque autoritário do ensino, permitindo que o professor também aprenda com os alunos ao ouvir histórias desconhecidas.

A proposta de Geraldí (2011) implica uma abordagem que atribui um papel central e ativo ao interlocutor, que neste caso são os alunos, os pais, os tios, os avós e o próprio professor. O papel dado ao interlocutor vai além do simples receptor passivo da informação e se alinha com uma visão de aprendizado como um processo colaborativo e construtivo. Ao solicitar que os alunos busquem histórias em suas famílias e compartilhem com a classe, a proposta coloca os alunos no papel de interlocutores ativos. Eles não são apenas receptores da instrução do professor, mas também contribuem com conteúdo e experiências pessoais para o processo de aprendizado. Além disso, a proposta incentiva os alunos a compartilharem histórias de suas famílias, o que envolve a expressão de suas próprias vivências e relações pessoais. Isso cria oportunidades para um diálogo entre os alunos e o professor, bem como entre os próprios alunos. Quando os alunos contam suas histórias, há espaço para perguntas, reflexões e discussões autênticas, baseadas na vontade de conhecer a respeito da experiência de vida dos colegas e não apenas na tarefa de corrigir gramaticalmente a língua do outro. Isso promove uma troca ativa de conhecimentos, experiências e perspectivas entre os interlocutores envolvidos.

Na situação proposta por Geraldi (2011), em que os alunos trazem histórias de suas famílias para a sala de aula, o professor também é colocado no papel de interlocutor real, que precisa ouvir e compreender as histórias compartilhadas pelos alunos, sem a prerrogativa de pré-avaliação.⁸ Nesse contexto, o professor não é apenas um avaliador das histórias, mas também um ouvinte atento e ativo. Ele deve se envolver na experiência de escutar as histórias, mostrando genuíno interesse e abertura para compreender a perspectiva dos alunos e as histórias que eles escolheram compartilhar. Essa abordagem não apenas cria um ambiente mais inclusivo e participativo na sala de aula, mas também reconhece a importância do respeito mútuo e da compreensão interpessoal no processo educacional. O papel do professor como interlocutor real implica em ouvir atentamente, valorizar as vozes dos alunos e estar disposto a aprender com suas perspectivas e experiências. Isso também pode promover um ambiente mais empático e de confiança, onde os alunos se sentem mais à vontade para compartilhar e expressar suas histórias de maneira autêntica.

3.1.3 O trabalho do sujeito como fio condutor da reflexão

Geraldi (2013) ressalta que a linguagem não é um conjunto pronto de códigos, mas sim um processo contínuo e histórico de construção de sentidos. Os sentidos não estão preestabelecidos nas palavras, mas são produzidos pelos sujeitos em contextos específicos, moldados pelas interações sociais e históricas. O autor enfatiza que a aprendizagem da linguagem requer uma reflexão constante sobre a própria linguagem. Ele acredita que a linguagem é uma sistematização aberta de recursos expressivos, onde a reflexão e a compreensão desempenham papéis fundamentais em cada uso linguístico. Na sala de aula, Geraldi critica a abordagem que encara a linguagem como uma sistematização fechada, onde os alunos são expostos a conteúdos predefinidos, sem incentivo à reflexão crítica e criativa.

O trabalho de construção do discurso em um processo interativo é uma atividade essencial na linguagem. Esse processo envolve operações que combinam recursos expressivos para produzir sentidos, incorporando elementos extralinguísticos para

⁸ Encontramos exemplo de uma das propostas desenvolvida na presente pesquisa alinhadas a esse exemplo apontado por Geraldi no capítulo 4, intitulado “A Escrita como Trabalho em Sala de Aula,” na página 90.

garantir a compreensão. Nesse contexto, a reflexão sobre o papel do sujeito é central, abrangendo dois níveis interligados: o sistema de referências e as operações discursivas. O sistema de referência fornece os elementos de ligação entre a linguagem e o mundo real, enquanto as operações discursivas são as ações cognitivas e linguísticas realizadas para estruturar e apresentar o discurso de forma coerente e compreensível. Esses conceitos são essenciais para a compreensão da construção e análise do discurso em atividades que envolvem a linguagem.

Geraldi (2013) explora a complexidade das ações linguísticas, fornecendo uma análise reflexiva sobre o uso, a reflexão e a influência da linguagem nas interações humanas. O autor identifica três tipos de ações relacionadas à linguagem: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As atividades linguísticas ocorrem naturalmente nas interações, onde recursos expressivos são empregados pelo locutor e compreendidos pelo interlocutor. Essas ações envolvem uma reflexão quase automática, garantindo uma compreensão responsiva. As atividades epilinguísticas, também presentes nas interações, resultam de reflexões sobre os próprios recursos expressivos. Elas são evidenciadas em negociações de sentido, autocorreções e outros aspectos. Representam uma análise interna da linguagem, revelando sua dinâmica. Por sua vez, as atividades metalinguísticas envolvem a análise da linguagem como objeto em si. Vão além da interação e concentram-se na construção de conceitos e classificações linguísticas.

Essas atividades estão presentes nas três formas de ações linguísticas realizadas pelos sujeitos: com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem. Elas não apenas geram discursos, mas também refletem sobre a linguagem em si, influenciando a percepção e interpretação do mundo. As ações linguísticas ocorrem dentro de um jogo de interação verbal, onde os discursos promovem a compreensão e aproximam os sujeitos, mesmo que nem sempre de maneira harmoniosa. A construção de significados está em constante fluxo, refletindo as relações entre os interlocutores e moldando suas crenças e percepções.

Geraldi (2013) destaca que o uso da linguagem é guiado pelos objetivos pretendidos, levando os locutores a representar a realidade de maneiras diferentes conforme seus interlocutores e intenções. Assim, as ações linguísticas exercem impacto sobre os outros, influenciando julgamentos, opiniões e preferências. Além disso, o autor sublinha que as ações sobre a linguagem envolvem a reflexão sobre os recursos linguísticos em si. Elas têm o poder de deslocar sistemas de referência, criar novas

representações do mundo e gerar novos sentidos. Elas não apenas moldam a linguagem, mas também constituem os sujeitos. A interação entre linguagem e sujeito é recíproca, e os sujeitos nascem em um mundo de discursos preexistentes que moldam sua compreensão do mundo. Resumindo, Geraldi (2013) explora as intrincadas interações entre linguagem, sujeito e interlocutor, destacando como as ações linguísticas ocorrem em diversos níveis de reflexão e têm um impacto profundo nas interações humanas e na construção de significados

Essas considerações tem uma relação significativa com a produção de texto escrito em sala de aula, pois abordam elementos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Ele destaca a importância do trabalho linguístico, da reflexão sobre a linguagem e das diferentes ações linguísticas no processo de comunicação e construção de significados.

Geraldi enfatiza que a linguagem é um processo contínuo de construção de sentidos, e a aprendizagem da linguagem envolve reflexão constante. Esse aspecto é fundamental para os alunos desenvolverem suas habilidades de escrita. Ao produzirem textos, os alunos precisam refletir sobre as palavras escolhidas, a estrutura das frases e como os elementos linguísticos contribuem como trabalho do sujeito na comunicação escrita.

A ênfase na identificação de tais marcas do trabalho linguístico dos alunos durante a pesquisa de campo está em sintonia com a abordagem de Geraldi, que enfatiza a importância da reflexão sobre a linguagem. Na análise dos textos produzidos pelos alunos, examinamos como eles empregam recursos expressivos, escolhem palavras, organizam frases e criam estruturas textuais. Isso permitiu que os alunos compreendessem melhor sua própria produção linguística e tomassem decisões mais conscientes ao escrever. Em nossas intervenções, promovemos diversas reflexões, apresentando atividades linguísticas (uso “espontâneo” da linguagem), epilinguísticas (reflexão sobre o próprio uso linguístico) e metalinguísticas (análise da linguagem como objeto). Isso nos possibilitou avaliar como os alunos trabalhavam com a linguagem em seus textos escritos.⁹

⁹ No quarto capítulo, são apresentados exemplos concretos de atividades e análises que evidenciam as marcas do trabalho linguístico realizado pelos alunos que participaram da pesquisa. Esses exemplos ilustram como os estudantes interagem com a linguagem, demonstrando reflexão, escolhas linguísticas e aplicação dos conceitos discutidos por Geraldi.

Ao alinharmos a pesquisa às ideias do autor, acreditamos que na produção de texto, o aluno deve reconhecer sua escrita como um processo de trabalho, no qual a palavra se torna sua aliada e instrumento essencial. Nesse sentido, é crucial que o aluno compreenda a motivação por trás da escrita e considere seus interlocutores, ou seja, para quem e com qual propósito ele está escrevendo. Geraldi (2013) destaca a importância de devolver a palavra ao aluno, permitindo que ele adote o papel de condutor de seu próprio processo de aprendizagem (p. 160).

Na próxima seção, exploraremos a relação entre a perspectiva do fantástico e do maravilhoso com a narrativa da lenda, identificando suas características essenciais. Além disso, investigaremos a evolução da voz dos narradores de histórias ao longo do processo de transição para a escrita literária, revelando as transformações que ocorrem nesse processo de apropriação das histórias contada pela escrita literária.

3.2 Da história contada à lenda: o fantástico e o maravilhoso

O texto de Geraldi (2013) estabelece uma conexão interessante com nosso objeto de estudo. Ao explorar a relação entre linguagem, sujeito e interlocutor, Geraldi destaca como os sentidos na linguagem não estão pré-determinados, mas são construídos continuamente através das interações sociais e históricas. Isso se relaciona ao tema em questão, pois as lendas e histórias fantásticas frequentemente envolvem elementos que não são meramente representações literais do mundo real, mas são criados através da combinação de recursos expressivos. Ao mesmo tempo, as próprias lendas são objeto de discursos tão diferentes que é quase difícil afirmar que se trate, sempre, de um mesmo gênero.

Quando os alunos se envolvem na produção de textos sobre lendas ou histórias fantásticas, estão desempenhando um papel semelhante ao do autor ao trabalhar com a linguagem como um instrumento de construção de sentidos. Eles não apenas utilizam palavras e estruturas linguísticas para narrar, mas também incorporam elementos que escapam do cotidiano, criando uma atmosfera maravilhosa ou fantástica. A ênfase de Geraldi na reflexão sobre a linguagem e nas diferentes ações linguísticas também se aplica aqui. À medida que os alunos produzem textos nesse contexto, estão refletindo sobre como empregar recursos expressivos para transmitir a natureza extraordinária das

histórias e produzir um certo efeito sobre o seu destinatário, inclusive lidando com suas possíveis reações (como não acreditar na existência do sobrenatural, por exemplo).

Nesta seção, nossa abordagem se concentra em evidenciar distintos discursos e conhecimentos relacionados às lendas, proporcionando uma perspectiva alternativa sobre o tema. O foco principal é ilustrar para os alunos como ocorre a transformação dessas histórias contadas nas famílias e na comunidade rural, à medida que são incorporadas ao meio escrito. Esse processo incita uma reflexão sobre as mudanças tanto na forma quanto no significado que se manifestam ao longo dessa transição.

Ao explorar as histórias contadas e as lendas, evidenciamos que elas frequentemente conduzem o ouvinte ou leitor a um estado de ambiguidade, em que a crença na possibilidade daquilo narrado ocorrer no mundo real se torna incerta. Isso coloca o leitor ou ouvinte em uma fronteira entre o fantástico e o maravilhoso, ampliando a sensação de mistério e encanto que essas narrativas proporcionam.

No contexto das lendas, examinaremos como o fantástico e o maravilhoso estão presentes em diferentes aspectos, desde os eventos descritos até os personagens e cenários. A habilidade dos narradores em mesclar o real e o irreal dentro de uma narrativa contribui para a aura misteriosa que muitas lendas possuem. Isso nos permitirá destacar como esses elementos são cruciais para a construção da atmosfera singular que envolve as lendas.

Posteriormente, investigamos a transição das histórias orais para a forma escrita literária. Analisaremos como a voz dos narradores, que originalmente transmitiam as histórias oralmente, passa a ser reinterpretada e adaptada quando transposta para o meio escrito. Essa transformação não apenas altera o estilo de narração, mas também introduz novos elementos e nuances, influenciados pelo contexto literário e pelas preferências do autor

3.2.1 A lenda como gênero histórico

Todorov (2017) argumenta que a definição do gênero fantástico deve passar pelo leitor implícito do texto, envolvendo a hesitação entre uma explicação natural (o estranho) e uma explicação sobrenatural (o maravilhoso). O autor realiza uma análise conceitual da literatura fantástica, examinando os temas que compõem sua estrutura. Todorov (2017) contribui para essa discussão ao afirmar que a expressão “literatura

fantástica' refere-se a uma variedade de obras e busca estabelecer uma regra que possa ser aplicada a diversos textos, denominando-os como obras fantásticas (TODOROV, 2017, p.7).

De acordo com Todorov, qualquer estudo literário envolve um movimento duplo: da obra em direção à literatura (ou gênero) e da literatura (ou gênero) em direção à obra. Essa abordagem pode ser relacionada com a ideia de Bakhtin sobre o “relativamente estável” dos enunciados. A obra individual corresponde ao enunciado, e enquanto existe uma certa estabilidade que serve como parâmetro para o escritor, cada novo enunciado introduz instabilidade. O novo texto não apenas se adapta a um gênero, mas também perturba esse gênero, levando a mudanças.

Essas reflexões, que têm potencial para conectar Bakhtin (2014) e Todorov (2017), são discutidas no texto de Geraldi (2015) intitulado “Ler e escrever textos na escola e fora dela”, presente no livro “A aula como acontecimento”. Geraldi (2015) explora o mito da unidade e sua relação com a comunicação, observando que se tende a buscar uma standardização que exerce pressão sobre os falantes para a estabilidade. No entanto, ele enfatiza que a língua se caracteriza por sua vitalidade, refletida no fato de que seu uso implica mudanças. A estabilidade e instabilidade se entrelaçam constantemente, tornando a língua uma atividade que organiza a experiência humana (GERALDI, 2015, p.139). Assim, ao focar o estudo do texto em sala de aula, abraça-se a convivência com a instabilidade.

Todorov (2017) elabora uma distinção entre dois sentidos atribuídos à palavra “gênero”, categorizando-os como gêneros históricos e gêneros teóricos. Os gêneros históricos se referem a categorias de textos que têm origem em um contexto histórico específico e que são caracterizados por certas convenções e características linguísticas, narrativas e discursivas. Esses gêneros são influenciados pelas práticas culturais, sociais e históricas de uma determinada época e lugar. Os gêneros teóricos são tipos de textos que apresentam ideias, conceitos e análises relacionados a teorias, filosofias, discursos e abordagens específicas em campos como a linguística, a literatura, a sociologia, a filosofia, entre outros. Esses textos têm como objetivo explorar e explicar temas complexos de maneira sistemática e fundamentada. Em resumo, Os primeiros seriam resultados de uma observação de uma realidade literária e os segundos seriam resultantes de uma dedução de ordem teórica. O que aprendemos na escola sobre os gêneros relaciona-se sempre com os gêneros históricos.

Nesse contexto, podemos estabelecer um paralelo entre o gênero teórico e o gênero escolarizado. No ensino, tendemos a apresentar aos alunos gêneros predefinidos e classificados, expondo suas estruturas e funções com base em estudos teóricos. No entanto, a abordagem proposta argumenta que o objeto de ensino deve ser o gênero histórico, ou seja, o ponto de partida deve ser a observação dos textos existentes, em vez de partir da postulação de um modelo pré-estabelecido por “especialistas”.

Todorov (2017) sugere que os próprios gêneros possuem uma natureza abstrata, independentemente das obras específicas. O enfoque deveria ser na ideia de que uma obra manifesta determinado gênero, ao invés de afirmar que o gênero existe dentro da obra. Dentro dessa perspectiva, a “lenda” pode ser enquadrada como um gênero histórico complexo, considerando que a percepção do que constitui uma “lenda” está frequentemente ligada à intuição, certos personagens ou até mesmo a um número definido de histórias.

A análise de Todorov (2017) nos conduz à compreensão de que a teoria dos gêneros se baseia na representação da obra literária, e o conceito de gênero deve ser avaliado e qualificado. Ele diferencia gêneros históricos e teóricos, sendo que os últimos são classificados em elementares e complexos. Os gêneros históricos são, portanto, um subconjunto dos gêneros teóricos complexos. Nesse contexto, a “lenda” pode ser considerada um gênero histórico complexo, já que sua definição está ligada a uma intuição compartilhada, a certos elementos e características distintivas.

Quando observamos os textos teoricamente, por outro lado, somos confrontados com uma diversidade que não pode ser limitada a um único gênero. Isso é especialmente evidente ao comparar a narrativa oral com os textos literários presentes em livros. A “lenda” apresenta variações consideráveis entre esses diferentes contextos, destacando as diferenças entre a tradição oral e a representação escrita. Portanto, a abordagem de Todorov nos incentiva a reconhecer a complexidade e a diversidade dos gêneros literários, como no caso da “lenda”, que pode manifestar-se de maneiras variadas.

3.2.2 *A lenda – fantástico ou maravilhoso?*

Todorov discute a ideia de que seria o “fantástico”. Segundo ele, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis desse mundo familiar. Aquele que

o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis: ou se trata de uma ilusão de sentidos, de um produto da imaginação, ou um acontecimento que realmente aconteceu. O fantástico ocorre na incerteza; ao se escolher uma ou outra resposta deixa-se o fantástico para entrar no gênero vizinho, o estranho ou o maravilhoso. “O fantástico” é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. (TODOROV, 2017 p. 30).

Ao examinarmos a lenda sob esta perspectiva, constatamos que podemos categorizá-las alternadamente como pertencentes ao gênero fantástico ou ao gênero maravilhoso. Para ilustrar isso, podemos recorrer à lenda da “Matinta Perera”. Esta narrativa não se limita a uma única lenda, mas engloba a figura da “Matinta Perera” e uma série de histórias diferentes associadas a ela. No contexto do gênero fantástico, a lenda da “Matinta Perera” se aproxima ao provocar a crença do ouvinte na existência desse ser sobrenatural. Muitas pessoas afirmam ter visto ou ouvido a criatura, o que gera a hesitação necessária para criar o ambiente fantástico. Como Todorov (2017) afirma: “A hesitação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico” (p. 37).

Em contraste, a lenda do “açai” se alinha ao gênero maravilhoso. Nesse caso, não há dúvida de que a história é uma explicação mítica para a origem da fruta, e não se questiona se faz parte da realidade ou da imaginação. Todorov (2017) também observa que “Primeiro é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos” (p. 38).

Portanto, a análise das lendas nos mostra como elas podem variar entre o gênero fantástico e o gênero maravilhoso, dependendo do exemplar que se leva em consideração. A análise das lendas sob essa perspectiva revela diferenças significativas no que diz respeito ao tempo, espaço e personagens presentes nas narrativas. Vamos examinar essas diferenças de acordo com as características das lendas mencionadas.

Na lenda da “Matinta Perera”, a característica fantástica mostrou-se na forma como o tempo, o espaço e as personagens são apresentados. O tempo e o espaço são interligados de maneira que sugerem a coexistência do sobrenatural com o cotidiano “histórico”. A crença na existência da “Matinta Perera” é sustentada por relatos de pessoas que alegam ter visto ou ouvido a criatura, muitas vezes em locais existentes (uma determinada cidade, um porto, um terreno etc.), gerando dúvidas sobre a fronteira entre o real e o irreal. O ambiente fantástico é criado pela hesitação do leitor em acreditar ou não na existência da personagem sobrenatural. Isso destaca uma

característica-chave do gênero fantástico, em que a linha entre o natural e o sobrenatural é tênue, criando um clima de incerteza e ambiguidade.

No caso da lenda do “açai”, as características do gênero maravilhoso são mais proeminentes. A história serve como uma explicação para a origem da fruta, e não há questionamento, dentro da própria narrativa, sobre sua veracidade ou sobre a existência de elementos sobrenaturais. O ambiente maravilhoso é criado pela aceitação da narrativa como uma história imaginativa que se passa em um tempo distante no passado, em lugares indefinidos, nos quais as leis que regem os acontecimentos são outras (uma planta pode nascer do corpo de uma criança, por exemplo). O foco não está na hesitação do leitor em acreditar nos eventos, mas sim no encantamento gerado pela narrativa e pela riqueza cultural que ela transmite.

Levando isso em conta, podemos perceber pelo menos uma grande divisão: a) lendas que pertencem ao gênero maravilhoso, como as histórias sobre o roubo do fogo ou da noite, como os pássaros criaram penas, como surgiu o açai ou o guaraná ou a mandioca, entre outras, b) lendas que pertencem ao fantástico, na forma dos “causos” em que se narra a ocorrência “histórica” de um fato possivelmente sobrenatural — a Matinta de Cametá, a porca do Reduto, etc. Nestes tipos de narrativa os fatos acontecem “neste mundo” (o nosso), havendo uma relutância entre acreditar ou não. “O fantástico nos coloca diante de um dilema: acreditar ou não? O maravilhoso realiza essa união impossível, propondo ao leitor, acreditar sem acreditar verdadeiramente”. (TODOROV, 2017, p. 92).

Podemos discutir, também, sobre a função do fantástico, que podemos relacionar com algumas lendas. “O fantástico é uma certa reação diante do sobrenatural, mas também ao próprio sobrenatural. Deve-se distinguir uma função literária e uma função social do sobrenatural” (TODOROV, 2017, p. 166). A função social consiste em considerar as narrativas fantásticas como pretexto para descrever assuntos que não se poderia mencionar em termos realistas; podemos duvidar de que os acontecimentos sobrenaturais não passam de pretextos, mas há certamente uma parte de verdade nesta afirmação. “O fantástico é meio de combate contra uma e outra censura: os desmandos sexuais serão melhor aceitos por qualquer espécie de censura, se forem escritos por conta do diabo” (TODOROV, 2017, p. 167). A introdução de elementos sobrenaturais é um recurso para evitar essa condenação. Por exemplo, a lenda do boto fala do risco de abuso das meninas pelos homens, de gravidezes indesejadas, etc.

Podemos dizer que, na passagem das lendas “fantásticas” orais para a escrita, há uma evolução do fantástico para o maravilhoso, na medida em que os elementos “históricos” que procuram garantir a veracidade dos relatos, quando contados de forma oral, tendem a ser substituídos por localidades fictícias ou genéricas. Isso revela uma interessante transformação na percepção da realidade e na relação entre o mundo imaginário e o mundo vivido. Ao observarmos como o fantástico gradualmente se torna maravilhoso nas lendas, podemos notar uma mudança na forma como essas narrativas são apresentadas e interpretadas “ideologicamente”.

Inicialmente, quando ouvimos histórias contadas por uma comunidade, muitas vezes experimentamos a ambiguidade do fantástico. Essas narrativas são enraizadas em eventos que ocorrem em nosso próprio mundo, mas incorporam elementos sobrenaturais ou inexplicáveis que nos levam a questionar a fronteira entre a realidade e a imaginação. A incerteza sobre a veracidade dessas histórias nos coloca em um estado de hesitação característico do gênero fantástico. A linha entre o natural e o sobrenatural é tênue, e somos levados a considerar a possibilidade de que o que é contado possa ter alguma base real, mesmo que seja misturado com elementos fantásticos.

No entanto, à medida que essas histórias se deslocam para o status de “lendas”, ocorre uma mudança sutil em sua natureza. Ao serem registradas por escrito e passarem a ser consideradas parte do patrimônio cultural e do folclore, algumas características do fantástico tendem a se dissipar. Elementos que antes geravam incerteza e ambiguidade podem ser reinterpretados e se tornarem parte do maravilhoso. Essa transição é marcada pela distância gradual dos elementos ambíguos do fantástico e pela aproximação de elementos mais definidos do maravilhoso. Na lenda escrita, certos aspectos, como a existência de seres encantados, podem ser mais claramente identificados como produto do imaginário coletivo, e a narrativa pode ser lida com um certo grau de aceitação e encantamento. Os elementos sobrenaturais, em vez de causar hesitação, podem ser vistos como parte integrante do universo da lenda, sem a mesma ambiguidade que caracteriza o gênero fantástico.

Ao analisarmos os dados de nossa pesquisa, observamos uma interessante mudança de perspectiva. Mesmo quando as lendas são categorizadas dentro do âmbito do maravilhoso, as interpretações dadas pelos alunos apontam para uma conexão com questões concretas e aspectos do mundo histórico. Isso sugere que, quando os alunos se engajam com as lendas, estão extrapolando a mera classificação literária e buscando compreender as histórias de maneira mais ampla e profunda. Em vez de se contentarem

apenas com as explicações “supersticiosas” ou sobrenaturais, os alunos encontram relevância e significado no contexto histórico e cultural ao qual as lendas estão ligadas ou seja, os alunos exploraram e compreendem as lendas não apenas como narrativas isoladas, mas como reflexos da sociedade, cultura e história de suas comunidades. Isso pode indicar um movimento em direção a uma abordagem mais crítica e contextualizada da lenda, na qual as histórias são consideradas não apenas como narrativas isoladas, mas como reflexos de crenças, valores e experiências das comunidades que as contam.

Essa mudança de perspectiva é significativa, pois desafia a visão tradicional da lenda como apenas ficção. Ela demonstra como as lendas podem ser um meio de explorar e compreender aspectos culturais, históricos e sociais. Ao fazer isso, os alunos não estão apenas enriquecendo sua compreensão da literatura, mas também desenvolvendo habilidades críticas e analíticas que podem ser aplicadas em outras áreas de estudo.

3.2.3 A apropriação das histórias contadas pela escrita literária

Neste ponto, propomos ilustrar o que acabamos de expor fazendo uma comparação entre uma história de origem oral, coletada por meio de áudio, e uma lenda que circula como texto literário. Os dois textos pertencem ao corpus utilizado nas aulas. O primeiro trata de um caso envolvendo a Matinta Perera, enquanto o segundo é uma obra intitulada “A pena”, extraída do livro “Antologia: o lado sombrio do Folclore”, de Aline Picoli(2022). Realizaremos essa análise comparativa com o objetivo de destacar as principais transformações ocorridas nesse processo, bem como demonstrar a viabilidade de trazer para a sala de aula tanto a voz da cultura letrada quanto a voz do narrador de uma comunidade rural.

Encontramos diversas narrativas acerca da Matinta Perera que fazem parte do imaginário popular amazônico. Na comunidade de Vila do Carmo do Tocantins, localizada em Cametá/PA, a narrativa coletada evidencia que as versões da história se multiplicam, sofrem alterações, se complementam e se atualizam. Essas variações introduzem elementos novos, porém sempre personalizam esse ser fantástico de acordo com cada local de audição ou avistamento.

Figura 1-O rio, onde os pescadores circulam



Fonte: Reinaldo Laredo(2022)

Figura 2 - Vila Do Carmo Tocantins



Fonte: Foto de Bruniel Lisboa(2022)

A narrativa foi coletada por um colega professor cametaense. A coleta ocorreu no dia 25 de maio de 2022. Dona Maria, moradora da Vila do Carmo do Tocantins (Cametá), Pará, tem 71 anos.

Conheci uma história da Matinta Perera. Ela rondava todos os *camboeiros*¹⁰, a gente fazia a *camboa*¹¹ e ela tava fiscalizando, queria pegar o peixe. Aí quando foi um dia um senhor falou assim, mas eu vou saber quem é essa Matinta Perera, porque... ela PERTuba Toda noite. Aí, quando foi uma nute, ele pegou a *corda de curral*. Aí ela assobiou. Aí ele amarrou... amarrou no pé... do esteio da ponte dele que descia pra ir pro *cacuri*¹²...Aí quando foi de manhã ele levantou... que ele olhou, ta embola::da, sentada de coca com a cara no vão da perna...Aí ele falou: — Bom di::a comadre! Então é a senhora que é a Matinta Perera daqui do cacuri. Ela falou: — pai diacho, pai diacho...Aí ela ficou lá. Ele disse: —Tenha vergonha na sua cara... comadre a senhora sendo uma mulher tão bonita e (faz isto). Eu vou lhe deixar e ATÉ onze horas, na hora de revista o cacuri, pra todo o povo conhecer a Matinta Perera, que eles dançam com ela na festa e aí ela falava: —pai diacho, pai diacho...Aí ela ficou lá. Aí todo mundo que chegava, olhava pra ela, só que não falava nada, só via ela. Ta... com o cabelão espalhado lá, escondendo o rosto dela... E quando deu onze horas e foi o último, o nome dele era Sidório... Ele falou: —Então comadre a senhora que é a

¹⁰ “Camboeiro” é um termo que se refere a uma pessoa que trabalha na atividade de cuidar de ou operar uma camboa.

¹¹ “Camboa” é um termo que se refere a uma área de água onde peixes ou barcos podem ser mantidos temporariamente, muitas vezes durante a maré baixa. É uma espécie de curral improvisado para peixes em rios ou estuários.

¹² “Cacuri” é um termo regional que se refere a uma espécie de cesto ou armadilha utilizada na pesca. Geralmente é confeccionado com materiais naturais e é empregado para capturar peixes ou outros animais aquáticos.

Matinta Perera daqui, o Sidório vai lhe desmanchar agora, porque é muita vergonha a senhora não ter na sua cara. Aí, ele pegou, desmanchou ela e falou... — E eu peço pra senhora NÃO me mexa, porque eu fiz isso, porque eu não sabia que era a senhora a Matinta Perera daqui desse setor...Ela se sumiu de hora pra outra e nunca mais ela foi no CACURI, eu acho que ela não comeu mas também(riso).

Nessa narrativa fantástica, a Matinta é descrita como uma figura viva e jovem, uma moça conhecida na comunidade em que houve o avistamento. Durante as noites, porém, ela assume uma forma ornitomórfica, transformando-se em um pássaro. Embora o tipo de pássaro não seja explicitamente mencionado, a narrativa nos sugere essa metamorfose. A criatura alada é capaz de voar até um local conhecido como camboa ou curral de peixe, onde os peixes ficam retidos durante a maré baixa. Seu assobio misterioso assusta e incomoda os moradores, especialmente um senhor que era camboeiro.

Nesse enredo, a Matinta Perera sobrevoa as proximidades do rio, porém, ao contrário de outros relatos em que busca adquirir itens como café, tabaco ou cachaça, nesta narrativa, ela amedronta os camboeiros para obter peixes como alimento. A trama desenrola-se quando ela é enredada na armadilha de um pescador, resultando na revelação de sua verdadeira identidade. Um aspecto intrigante é o medo manifestado pelos moradores ao depararem-se com a Matinta. Emudecidos pelo temor, esse silêncio talvez seja resultado da crença enraizada de que a Matinta Perera possui poderes para lançar maldições, feitiços, doenças e até a morte como vingança por não ser atendida. Isso é evidenciado pelo temor expresso pelo último morador que a libertou, implorando que ela não lhe causasse mal. A abrupta desapareção da Matinta Perera, um ser sobrenatural que coexiste e influencia a vida dos moradores da comunidade, completa essa narrativa misteriosa.

Figura 3 – curral de peixe.¹³

Figura 4 – cacuri /matapi¹⁴

¹³ Um “curral de peixe” é uma estrutura tradicionalmente usada na pesca, especialmente em áreas costeiras ou em regiões próximas a corpos d'água, como rios, lagos e lagoas.

Figura 3: <https://www.fapeam.am.gov.br/exposicao-peixe-e-gente-do-musa-reune-registros-de-crencas-e-habitos-da-cultura-indigena/> . Acesso em outubro de 2022.

¹⁴ Figura 4: <https://www.guiadapesca.com.br/wp-content/uploads/2010/05/matapi.jpg> . Acesso em outubro de 2022.



Fonte: interne



Fonte: internet

Além de buscar compreender o potencial informativo e semântico da narrativa em relação às pessoas e ao espaço em que foi produzida e vivenciada, realizamos uma análise das distinções e semelhanças entre a narrativa oral da Matinta e a lenda da Matinta encontrada no livro intitulado “Antologia: o lado sombrio do folclore”, escrito por Aline Picoli em 2021. Para isso, utilizarei o texto intitulado “Uma pena”, de autoria de Sávio Batista.

No referido texto, é narrada a história em que a Matinta Perera está em busca de sua substituta. Ela se transforma em um pássaro e marca três residências, deixando uma pena em cada uma delas. Curiosamente, essas penas permanecem sobre as casas mesmo em meio a ventos fortes. Nas residências marcadas vivem jovens meninas, que têm a tarefa de levar café, cachaça e broa à casa da Matinta na manhã seguinte. Essa casa está localizada em uma floresta próxima ao vilarejo onde se desenrola a história. As meninas, ao se depararem com esse ser aterrorizante, passam por momentos de pavor. Ao final da narrativa, somente a mais velha das meninas sobrevive e assume o legado da Matinta Perera. Enquanto a antiga Matinta desaparece misteriosamente, a nova Matinta se transforma no temido pássaro que inspira medo no vilarejo.

As divergências entre as duas histórias são consideráveis. Na narrativa oral, a Matinta é retratada como uma pessoa conhecida, que convive com a comunidade, participando de comemorações e festas. Seu objetivo principal era alimentar-se de peixes. Por outro lado, a personagem Matinta no texto escrito é apresentada como um ser distante das pessoas, vivendo em reclusão e sendo praticamente desconhecida, com sua localização sendo um mistério para todos.

A identidade da Matinta na história contada é revelada de maneira que todos na comunidade testemunharam a transformação da pessoa em Matinta. No entanto, no texto escrito, a Matinta evita ser capturada e preserva sua verdadeira identidade. Nesse contexto, podemos enfatizar que, na narrativa escrita, ao escolher três residências e três meninas, a Matinta impede que a identidade da nova Matinta seja revelada. Ou seja, como nenhuma das três meninas retorna, o povo poderia deduzir que uma delas se

tornou a nova Matinta Perera do vilarejo. No entanto, permaneceria a incerteza sobre a verdadeira identidade da nova Matinta

Outra diferença notável está relacionada à ambientação das duas narrativas. O autor do texto literário emprega estratégias específicas, como a descrição minuciosa do ambiente e da personagem Matinta, para vincular a figura da Matinta ao universo literário do suspense e do terror: “Uma noite cheia de terrores, sombras”, “asas silenciosas se moviam, os olhos grandes e amarelos rastreavam a casa, e as garras estavam prontas para o pouso”. O narrador possui uma visão e audição detalhadas da personagem. Por outro lado, na história oral, a narradora não fornece informações sobre a aparência da Matinta em sua transformação. O foco parece estar mais em demonstrar a existência da Matinta, que não é um ser de outro mundo, mas uma pessoa da comunidade cuja identidade foi revelada.

No texto literário, o ambiente é fictício, criado na imaginação como um espaço ermo e distante, referido como “um vilarejo”. Já na história oral, o ambiente é real, definido e próximo, familiar – um espaço de atividade produtiva relacionada à pesca. Portanto, o conto literário opera uma certa “exotização” da Matinta, algo que não se reflete na narrativa de Dona Maria.

Outro aspecto digno de destaque na narrativa escrita são as recompensas exigidas pela Matinta. Em cada residência, uma recompensa é prometida como pagamento quando as pessoas ouvem o canto da Matinta, a fim de persuadi-la a deixar a casa escolhida. Em contraste, na história contada oralmente, a Matinta assobia para afastar os camboeiros e capturar os peixes presos no cacuri. Apenas os gritos noturnos perturbam os moradores da comunidade. É importante enfatizar que o peixe situa a história de Dona Maria no contexto da atividade pesqueira, e um pescador acaba se mostrando mais astuto que a Matinta. Essa função social da história não deixa de ser um elogio ao conhecimento dos pescadores, que “pescam” a Matinta assim como pescam os peixes. Por outro lado, no conto literário, o elemento sobrenatural prevalece e a Matinta é retratada como um ser todo-poderoso.

Um ponto de importância relevante refere-se à própria linguagem empregada nos dois relatos. Ao ouvirmos a história da Matinta da Vila do Carmo, encontramos diversos elementos e palavras que estão enraizados na cultura da comunidade, específicos da área onde a história é contada, inserindo essa narrativa, mesmo com seu aspecto maravilhoso, nos discursos práticos sobre nosso mundo cotidiano. Algumas palavras distintivas na fala da narradora, como “cambieiros”, “camboa” e “cacuri”,

pertencem ao campo semântico das diferentes técnicas de pesca, sendo relacionadas ao modo de vida e à cultura local. Além de “cacuri” e outros, há outros elementos do discurso local presentes, como “nute” (noite), “de coca” (de cócoras), “desmanchar”, “deste setor” etc. A narrativa maravilhosa do avistamento de “uma” Matinta é, portanto, ao mesmo tempo um discurso sobre o trabalho da pesca e um ato pelo qual o falante assume uma variedade local da língua.

Como a Matinta Perera é um personagem das lendas do Norte do Brasil, o texto escrito, por contraste, demonstra um afastamento dessa cultura regional. Por exemplo, uma das oferendas exigidas pela Matinta é a “broa”, um alimento mais comum no Sudeste do Brasil, principalmente em São Paulo e Minas Gerais. A menção da broa como oferenda pela Matinta causou estranhamento entre os alunos participantes da pesquisa, uma vez que a maioria não estava familiarizada com esse alimento. A narrativa oral também introduziu um elemento que não estava presente em nenhuma das lendas escritas lidas em sala de aula sobre a Matinta: o peixe.

As lendas, em sua origem, constituem um gênero ligado à vida cotidiana, relatos e histórias que são parte da realidade, contados com uma autenticidade que, porém, sofre alterações ao serem trabalhadas e posteriormente transformadas em literatura. Nesse processo, elas adquirem maior elaboração e formalidade, ingressando em um plano diferente do cotidiano. Com a tradução para a escrita oficial, elas adquirem uma nova roupagem, tornando-se objetos de consumo. Em outras palavras, o texto escrito representa um descolamento narrativo do contexto histórico e da cultura local, tanto em termos de conteúdo (fazendo referência à pesca e à caça) quanto em termos de linguagem (utilização de termos específicos da região).

Para finalizar, nesta seção, evidenciamos a voz de uma moradora de uma vila em Cameté e também apresentamos a lenda escrita na voz do autor do livro. Esses textos e a discussão que fizemos sobre eles foram incorporados à sala de aula para permitir que os alunos reconhecessem o processo de elaboração da escrita e também compreendessem que as histórias compartilhadas pela comunidade e pela família possuem valor no ambiente escolar, assim como os textos escritos. Vale mencionar que, além da história da Matinta Perera de Cameté, também conduzimos atividades com os alunos nas quais exploramos e refletimos sobre a história da origem da Pororoca em São Domingos do Capim. Nesse caso, nosso informante foi um morador do município. Contrastamos essa história com a lenda "A pororoca", encontrada em livros na forma de narrativas e poemas.

Com isso, concluímos a revisão dos princípios teóricos que guiaram nosso trabalho e a discussão sobre as especificidades da lenda enquanto objeto de ensino. Na próxima seção, fornecemos uma explanação dos critérios que utilizamos para acompanhar e analisar os textos dos alunos, critérios esses que serviram de base para o desenvolvimento de atividades durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula.

3.3 Conhecimento e emprego de convenções da escrita no processo de produção de texto narrativo

A avaliação realizada no início da pesquisa revelou uma significativa diversidade no grupo com o qual iríamos trabalhar. Os alunos que participaram da pesquisa estavam nos primeiros anos de sua jornada educacional, portanto, na fase inicial de aquisição da escrita; alguns estavam em processo de alfabetização. Devido a essa heterogeneidade, tornou-se imperativo abordar não somente aspectos relacionados à leitura e à composição de textos, mas também certas normas e convenções básicas da escrita, considerando que havia alunos que ainda não as dominavam. Na relação entre a escrita de narrativas e as convenções da escrita, iremos destacar os seguintes elementos: segmentação de palavras, relação poligâmica entre letras e sons, ortografia, pontuação e paragrafação.

Esses elementos são fundamentais para a produção e a compreensão de textos escritos. No contexto de análise de narrativas, compreender e aplicar essas convenções da escrita contribui para uma expressão clara e eficaz das histórias e ideias.

3.3.1 Segmentação entre palavras

Nas produções dos alunos, identificamos casos de dificuldades na segmentação de palavras, como em “em gravido”¹⁵ (engravidou) e “amenina” (a menina). Por isso, observamos com maior atenção a forma como os alunos segmentam as palavras.

¹⁵ Certamente, os exemplos específicos que mencionamos podem ser encontrados no terceiro capítulo da pesquisa. Nesse capítulo, são discutidas as dificuldades de segmentação de palavras encontradas nas produções dos alunos, com exemplos concretos que ilustram os conceitos de hipossegmentação e hipersegmentação conforme descritos por Lemle (2003).

De acordo com Lemle (2003), um tipo comum de dificuldade na identificação de unidades vocabulares é a falta de separação adequada entre palavras, resultando em palavras escritas juntas, como em “umvez” ou “nonavio”. Esse fenômeno é conhecido como hipossegmentação e é bastante comum durante o processo de aquisição da escrita. Um exemplo retirado do texto de um aluno ilustra essa questão: “umaves” e “suanetinha”.

Por outro lado, também encontramos ocorrências em que espaços são inseridos onde não deveriam existir fronteiras, o que chamamos de hipersegmentação. Nesse caso, termos ou palavras são separados de forma excessiva. Por exemplo, no texto do aluno A10G2, encontramos “del chou” em vez de “deixou”, onde o espaço foi inserido de forma inadequada. A segmentação correta de palavras é fundamental para a compreensão da estrutura da língua escrita e para garantir a clareza na comunicação por escrito. Esses erros de segmentação são esperados em estágios iniciais da aprendizagem da escrita e podem ser trabalhados ao longo do processo educacional.

3.3.2 Relação poligâmica entre a letra e som/som e letra

Lemle (2003) destaca vários pontos que são necessários para que um indivíduo em processo de alfabetização alcance um entendimento pleno do sistema de escrita. Um desses é a compreensão de que os traços que fazemos no papel, ou seja, as letras, são representações simbólicas dos sons da fala. No entanto, Lemle aponta que, durante esse processo, é igualmente essencial que a criança compreenda o conceito subjacente ao próprio símbolo. Ela ilustra essa ideia por meio de exemplos como as cores usadas em um semáforo ou as cores associadas a um time de futebol.

Nesse contexto, surge um aspecto de significativa relevância: embora a criança possa ter uma compreensão fundamental de que cada letra corresponde a um som específico, e que cada som é codificado por uma letra particular, essa percepção inicial pode levar a um desafio complexo quando confrontada com situações específicas. Esse desafio está relacionado à correspondência simbólica entre as letras e os sons da fala. Isso ocorre porque algumas letras podem assumir sons distintos com base em sua posição dentro da palavra, ou seja, podem variar de acordo com o contexto fonético. Além disso, a mesma sonoridade pode ser representada por mais de uma letra na escrita.

Essa complexa relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto é o que Lemle chama de relação "poligâmica", em que sons podem estar associados a diferentes letras e, inversamente, letras podem representar sons distintos, dependendo do contexto. Por exemplo, a vogal [i], quando em posição de sílaba átona final, corresponde à letra "e", como em "morte". Outro exemplo é a letra "l", que, em posição final de palavras ou diante de uma consoante, corresponde ao som de [u], como em "voltando".

Nos textos produzidos pelos alunos, encontramos diversos erros ortográficos relacionados à falta de compreensão dessas relações "poligâmicas" entre letras e sons, como a substituição da letra "u" pela letra "l", como em "nacel" em vez de "nasceu" e "matol" em vez de "matou", "atrais" em vez de "atrás" . É importante enfatizar que esses problemas são esperados, dada a natureza intrincada da ortografia.

3.3.3 Pontuação

A relação entre a pontuação e a escrita de textos narrativos é de extrema importância para assegurar a coesão dos textos. A pontuação desempenha um papel fundamental na organização das ideias, na expressão das pausas e entonações, e na estruturação das diferentes partes de uma narrativa. Inversamente, quando não há um bom emprego da pontuação em um texto, normalmente se encontram passagens de sintaxe ambígua, que dificultam a leitura, ou estratégias de "compensação", como o uso repetitivo de conjunções aditivas, que prejudicam o encadeamento das ideias. O trabalho com essa relação em sala de aula é, portanto, essencial para que os alunos desenvolvam habilidades cruciais na produção de textos coerentes . No início da pesquisa, ao analisar os corpus, notou-se com muita frequência a ausência ou uso inadequado de pontuação, como no exemplo: "Èra uma vez uma garota que em gravido! e o pai o cacique não aceitava!"

A pontuação é essencial na estruturação das partes de uma narrativa. O uso adequado de pontos finais, vírgulas e outros sinais contribui para separar elementos dentro da frase. Além disso, é crucial para indicar as falas dos personagens, auxiliando os leitores a identificar os diálogos no texto. As aspas e os travessões são utilizados para delimitar as falas diretas, facilitando a distinção do que os personagens estão comunicando.

A pontuação também é um recurso para transmitir as emoções dos personagens e estabelecer a atmosfera da narrativa. O emprego de pontos de exclamação, interrogação e reticências contribui para expressar surpresa, dúvida, suspense e outros sentimentos, enriquecendo a narrativa. Fora isso, a pontuação controla o ritmo da leitura, indicando onde as pausas devem ocorrer. Essa dinâmica influencia a fluidez da narrativa e orienta o leitor por diferentes partes da história.

A falta de pontuação adequada pode resultar em mal-entendidos e confusões na interpretação do texto. Pontuar corretamente contribui para a coesão e clareza, garantindo a comunicação precisa das ideias. A pontuação também está interligada ao uso de parágrafos. A cada mudança de ideia, personagem, local ou momento na narrativa, é apropriado iniciar um novo parágrafo para evitar confusões e facilitar a leitura.

3.3.4 Paragrafação

A paragrafação em uma narrativa diz respeito à divisão do conteúdo em blocos de texto distintos, cada qual abordando um aspecto específico da história. A paragrafação é uma técnica fundamental na escrita narrativa, pois contribui para estruturar o texto de forma clara, facilitando a compreensão por parte do leitor. Cada parágrafo pode representar uma mudança de ideia, cenário, personagem ou momento na narrativa.

Inicialmente, observou-se que nossos alunos tendiam a organizar seus textos em um único parágrafo, demonstrando dificuldades em dividir e estruturar adequadamente seus escritos. Isso afetava a compreensão dos textos.

Destacamos alguns aspectos essenciais da paragrafação em uma narrativa: sempre que a narrativa aborda um novo tópico, uma mudança significativa de ideia ou um aspecto diferente da história, é apropriado iniciar um novo parágrafo. Isso evita a confusão do leitor e delimita claramente os diferentes elementos da narrativa. Cada vez que um personagem inicia um diálogo, é comum começar um novo parágrafo para indicar a mudança de interlocutor. Isso previne a mistura de vozes e facilita a identificação do falante. Quando a ação se desloca para um novo cenário ou local na narrativa, é apropriado criar um novo parágrafo para auxiliar o leitor na visualização da mudança de ambiente e contexto. A paragrafação também pode indicar a passagem do tempo ou uma nova etapa na sequência de eventos, mantendo a narrativa organizada e

lógica. Além disso, parágrafos separados podem enfatizar informações importantes, destacando-as visualmente e capturando a atenção do leitor.

A divisão em parágrafos também influencia o ritmo e a fluidez da narrativa. Parágrafos mais curtos podem criar um ritmo mais rápido, enquanto parágrafos mais longos permitem explorações mais detalhadas. Uma paragrafação adequada facilita as transições entre diferentes partes da narrativa, promovendo a coerência do texto.

Resumindo, a paragrafação em uma narrativa é uma ferramenta crucial para a organização e estruturação do texto, garantindo que os elementos da história sejam apresentados de forma lógica e compreensível. Ao usar a paragrafação de maneira eficaz, os escritores podem aprimorar a clareza, coesão e fluidez de suas narrativas, tornando-as mais cativantes e envolventes para os leitores

3.4 Recursos de coesão textual

Durante o trabalho de campo, constatamos que os alunos participantes da pesquisa apresentavam dificuldades em interligar de forma lógica e fluente suas ideias, resultando em textos com problemas de conexão entre frases, parágrafos e elementos textuais.

A coesão na narrativa é alcançada por meio do uso adequado de mecanismos linguísticos e estruturais, tais como pronomes, conectores, repetições, substituições, elipses e outros recursos. Esses elementos trabalham em conjunto para estabelecer relações claras entre as diferentes partes do texto, garantindo uma progressão natural e fluida na história.

A coesão na narrativa contribui para o desenvolvimento do enredo e a construção dos personagens. Um texto coeso permite ao leitor acompanhar os eventos de maneira fluente e se envolver emocionalmente com a história, já que a conexão entre as partes é evidente e natural. Sendo assim, ao escrever uma narrativa, é crucial prestar atenção à coesão para garantir que a história seja bem estruturada e envolvente.

De acordo com Ingedore Koch (2018), a linguística textual foca no texto como a unidade básica de manifestação da linguagem, destacando elementos fundamentais responsáveis pela textualidade. Esses elementos são recursos de coesão textual, que estabelecem relações textuais. Exemplos desses mecanismos incluem oposição ou contraste, finalidade, consequência, localização temporal, explicação e adição de

argumentos ou ideias. A coesão textual é responsável por unir esses elementos, e Koch (2018) a denomina coesão referencial e coesão sequencial.

A coesão referencial ocorre quando um componente do texto faz referência a outro elemento presente. Koch descreve formas referenciais em português, tanto gramaticais quanto lexicais. As formas gramaticais são conectores, tais como artigos, pronomes, adjetivos demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e numerais. Já as formas lexicais designam referentes extralinguísticos, como expressões, nominalizações, sinônimos e indicadores de classe

A coesão sequencial, por sua vez, estabelece relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos do texto. A coesão sequencial pode ser parafrástica ou frástica. No primeiro tipo, ocorre recorrência de termos, paralelismo sintático, paráfrase, uso de recursos fonológicos e recorrência de tempo. No segundo tipo, a progressão ocorre por meio de encadeamentos assinalados por marcas linguísticas que estabelecem relações específicas.

Entre os problemas relacionados à coesão textual em nosso corpus, observamos o uso de termos sem referentes anteriores ou posteriores?, comprometendo a clareza e continuidade da narrativa. Por exemplo, no trecho “Era uma vez uma garota que em gravido! e o pai o cacique não aceitava! mas ela ta sem timdo um presetimento ruim mas o deus tupan falol ninguém vai matala”. Aqui temos conexão: estão ali as conjunções ‘e’, “mas”. O problema está no pronome “matá-la”, que não tem antecedente explícito

3.5 Coerência textual

A coerência textual desempenha um papel fundamental na compreensão de um texto escrito. Ela está relacionada à organização lógica e harmoniosa das ideias, informações e argumentos dentro do texto, de modo que todas as partes estejam interligadas de maneira clara e fluente, formando uma unidade compreensível. A ausência de coerência pode levar a um texto confuso, fragmentado e de difícil compreensão.

Para discutir a coerência textual, faremos referência à obra “A Coerência Textual” escrita por Koch e Travaglia (2018). Segundo esses autores, a coerência está diretamente ligada à capacidade de conferir sentido ao texto. Esse sentido pode estar

associado a diversos aspectos ou características presentes no texto. Um exemplo disso é a sequência particular observada nos textos dos alunos, que possibilita a interpretação.

Os autores identificam diversos tipos de coerência com base nas ideias de Van Dijk e Kintsch (1983). O primeiro tipo é a coerência semântica, que se refere à relação entre os significados dos elementos das frases em sequência no texto (local) ou entre elementos ao longo do texto. O segundo tipo é a coerência sintática, que diz respeito aos recursos sintáticos utilizados para expressar a coerência semântica, como conectores, pronomes e estruturas nominais definidas e indefinidas, entre outros. A coerência estilística, terceiro tipo, envolve a utilização de elementos (vocabulário, tipos de estruturas, frases, etc.) que pertencem ao mesmo estilo ou registro linguístico. O último tipo é a coerência pragmática, que se relaciona ao texto como uma sequência de atos de fala. Esses atos de fala são interligados de modo que, para a sequência ser percebida como adequada, os atos de fala que a compõem devem atender às mesmas condições presentes em uma determinada situação de comunicação.

Além disso, nos baseamos na obra “O Texto em Sala de Aula” de Geraldi (2011) para abordar a prática de escrita de textos. Diferentes elementos contribuem para a coerência de um texto, como a estrutura textual, a organização da narrativa, os argumentos, a sintaxe, a organização temporal, o nível de linguagem, a exploração dos temas, entre outros.

Segundo Geraldi (2011), a análise de textos narrativos deve abranger esses diversos níveis de análise, em vez de focar apenas em um ou outro. O autor sugere começar abordando problemas de estrutura textual e organização textual. A narrativa deve responder às questões típicas desse tipo de texto: quem? o quê? quando? onde? como? e por quê? Ao avaliar o texto, é importante questionar se ele apresenta uma sequência de eventos que corresponda à história narrada. É relevante identificar elementos que estejam faltando e que sejam essenciais para tornar o texto ou a história viáveis. Além disso, outro aspecto a ser observado refere-se a problemas sintáticos, como concordância nominal, concordância verbal e regência. Quando esses problemas são identificados no texto de um aluno, Geraldi enfatiza que é apropriado realizar intervenções com base no próprio texto escrito pelo aluno, em vez de utilizar textos modelo escritos corretamente de acordo com as normas convencionais de escrita.

3.6 Estrutura da narrativa

A estrutura da narrativa diz respeito à organização e disposição dos elementos que compõem uma história ou texto narrativo. Trata-se da maneira como a narrativa é construída e apresentada aos leitores, com o objetivo de criar uma sequência lógica e coerente de eventos que conduzam a trama e cativem o público. A estrutura da narrativa desempenha um papel fundamental em assegurar que a história seja compreensível, envolvente e capaz de transmitir sua mensagem de maneira eficaz.

Este critério pode ser entendido como uma subdivisão dos elementos de coesão e coerência. No entanto, ao trabalharmos com lendas, consideramos essencial levar em consideração elementos mais específicos do texto narrativo ao analisar a produção dos alunos. Para delinear as convenções relacionadas à produção narrativa, nos baseamos em “Como Analisar Narrativas” de Cândida Gancho (2006). A autora identifica cinco elementos que estruturam uma narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador.

Gancho (2006) define o enredo como o conjunto de fatos que compõem uma história. Dois aspectos são abordados pela autora em relação ao enredo: sua estrutura e sua natureza fictícia. Para compreender a organização dos fatos no enredo, é necessário ir além do mero reconhecimento de início, meio e fim da história. É crucial considerar o elemento estruturador das partes, ou seja, o conflito. Esse conflito pode estar ligado a qualquer componente da história (personagens, eventos, ambiente, ideias, emoções) que se contrapõe a outro elemento, gerando tensão que organiza os eventos e prende a atenção do leitor. Geralmente, o conflito determina as partes do enredo, que incluem: exposição (introdução ou apresentação) - que marca o início da história, complicação (desenvolvimento) - onde o conflito se desenrola, clímax - o ponto mais alto da tensão do conflito, e desfecho (conclusão) - como a história se encerra.

Apesar de esses elementos não serem novidade em termos de conhecimento, é de extrema importância examinar as produções dos alunos para garantir que todas as partes cruciais do enredo estejam presentes. Ao analisar os textos dos alunos, identificamos um problema recorrente: a ausência de uma ou mais dessas partes essenciais do enredo. Por exemplo, notamos que alguns textos estavam incompletos, não apresentando um desfecho que mostrasse as consequências finais das ações dos personagens.

O segundo elemento destacado por Gancho são os personagens, que são seres fictícios responsáveis por conduzir o desenvolvimento do enredo, ou seja, aqueles que

realizam as ações. As personagens são seres que pertencem à história e, portanto, participam ativamente do enredo.

Os personagens desempenham um papel fundamental na construção da narrativa, uma vez que são eles que conduzem a ação, enfrentam desafios e dilemas, e desenvolvem os conflitos ao longo da história. Cada personagem possui características únicas, como personalidade, aparência, motivações, desejos, medos e histórias de vida, que contribuem para sua individualidade e realismo na narrativa.

Nos textos iniciais dos alunos, especialmente aqueles que estão aprendendo a escrever e desenvolver narrativas, é comum encontrar problemas relacionados aos personagens. Alguns dos principais problemas que identificamos nos textos dos alunos incluem: falta de descrição e profundidade - frequentemente, os personagens parecem rasos e pouco desenvolvidos, não permitindo aos leitores compreender suas emoções, pensamentos e desafios; em algumas situações, os personagens agem sem uma razão aparente; e a introdução abrupta ou inadequada de personagens, sem contextualizar sua relevância para a história.

O terceiro elemento da narrativa, o tempo, apresenta um aspecto essencial para a estrutura e compreensão de uma história. O tempo na narrativa refere-se à maneira como os eventos são ordenados e apresentados ao longo da história, criando uma noção de sequência temporal. Ele desempenha um papel crucial na construção da trama, no desenvolvimento dos personagens e na transmissão de significado.

O tempo fictício é interno ao texto, envolvendo-se no enredo da história. Os fatos do enredo estão ligados ao tempo em vários níveis. Um deles é a época em que a história se passa, que constitui o pano de fundo para o enredo; outro nível é a duração da história, algumas passam em um curto período, enquanto outras se estendem por períodos longos, como muitos anos. Também temos tipos de tempo, entre eles o tempo cronológico e o tempo psicológico. O cronológico é marcado e segue a sequência cronológica, isto é, natural. O tempo psicológico está relacionado à decorrência da mente do narrador ou das personagens, nesse caso o tempo existe como a imaginação da personagem ou do narrador.

Em nosso trabalho, foi mais comum o emprego de tal tipo de tempo de ordem cronológica. Nesse tipo de relação temporal, os eventos da história são apresentados na sequência em que ocorreram cronologicamente. Isso cria uma narrativa linear em que os leitores acompanham os acontecimentos conforme eles se desenrolam no tempo. Alguns problemas observados nos textos dos alunos foram dificuldades em manter uma

sequência lógica dos eventos, pulando de um momento para outro de maneira desordenada. Isso resultou em confusão para o leitor e dificultou a compreensão da história; em alguns textos, os alunos não forneceram pistas suficientes sobre quando os eventos estão ocorrendo, deixando o leitor confuso sobre a linha do tempo da história.

Outro elemento da narrativa é o espaço, considerado o lugar onde se passa a ação, é fundamental na narrativa para criar um ambiente onde os eventos da história se desenrolam e onde os personagens interagem. O espaço é o cenário físico onde a ação ocorre, e sua descrição detalhada pode enriquecer a narrativa, tornando-a mais vívida e envolvente. Assim como o tempo, o espaço desempenha um papel crucial na construção da atmosfera, no desenvolvimento dos personagens e na progressão da trama. Podemos identificar o espaço como fechado, aberto, urbano, rural, entre outros. Para designar um lugar psicológico, social, econômico, entre outros, utilizamos nesse caso o termo ambiente. Nos textos iniciais de alunos, encontramos problemas relacionados à descrição e ao uso do espaço ou lugar onde a história se desenrola. Alguns dos problemas comuns incluem que os textos iniciais dos alunos podem apresentar uma descrição insuficiente ou vaga do espaço em que a história se passa e a ausência de elementos descritivos que estabeleçam o ambiente e o clima do espaço.

Após a apresentação da nossa base teórica e dos critérios de análise dos corpus da pesquisa, avançamos para o próximo capítulo, no qual descreveremos os passos e estratégias adotados durante o processo de ensino da escrita em sala de aula. Nessa etapa, utilizamos os textos produzidos pelos alunos como uma forma de trabalho linguístico, centrado nas reflexões com a linguagem, sobre a linguagem e da linguagem.

Os critérios que previamente apresentamos desempenharam um papel fundamental em nossas análises. Eles foram a base para identificar tanto as apropriações linguísticas dos alunos quanto as dificuldades que eles enfrentaram na escrita. Com base nessas análises, desenvolvemos atividades e intervenções específicas para auxiliá-los em seu processo de desenvolvimento da escrita.

Durante o ensino da escrita em sala de aula, buscamos incentivar os alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas que faziam, a estrutura de seus textos e como poderiam torná-los mais coesos, coerentes e eficazes na transmissão de suas ideias. Exploramos os elementos da narrativa, como enredo, personagens, tempo e espaço, e os relacionamos com as reflexões linguísticas que eles poderiam aplicar em seus próprios textos.

Além disso, as dificuldades identificadas nas análises nos orientaram na criação de atividades específicas de intervenção. Por exemplo, se notávamos que muitos alunos tinham problemas com a organização temporal em suas narrativas, desenvolvíamos exercícios que os ajudassem a praticar a sequência lógica dos eventos e a marcar adequadamente o tempo dentro de seus textos.

Nosso objetivo principal ao relatar esses movimentos realizados no processo de ensino da escrita é destacar como a teoria linguística se traduziu em práticas pedagógicas concretas em sala de aula. Mostraremos como a análise linguística dos textos dos alunos nos forneceu percepções valiosas para orientar nosso ensino e como as atividades desenvolvidas visavam não apenas corrigir erros, mas também promover uma compreensão mais profunda da linguagem e do processo de escrita.

Em suma, esse capítulo será uma oportunidade para compartilhar como nossa abordagem teórica se manifestou na prática do ensino da escrita, destacando como os conceitos linguísticos e os critérios de análise foram aplicados de maneira concreta para melhorar a habilidade de escrita dos alunos e promover uma compreensão mais consciente e reflexiva da linguagem.

4 A ESCRITA COMO TRABALHO EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresentaremos, em formato de relato, a pesquisa de campo que desenvolvemos durante o presente estudo. Nosso objetivo foi expor as principais atividades, análises e resultados obtidos no período compreendido entre fevereiro e novembro de 2022. O capítulo está organizado em cinco seções distintas. Na primeira seção, detalharemos os primeiros momentos junto aos alunos na sala de aula, onde focamos no trabalho com a escuta, contação e leitura de histórias. Além dos textos escritos, utilizamos, nesse estágio, áudios com histórias contadas, incluindo, entre elas, “Matinta Pereira” e outras narrativas. A segunda seção abordará os momentos de atividades diagnósticas, nos quais coletamos dados e realizamos análises em textos iniciais dos participantes. Nas terceira e quarta seções, apresentaremos atividades realizadas e alguns textos acompanhados de análises, com o intuito de ilustrar a apropriação da escrita pelos alunos. Por fim, na quinta e última seção, proporemos uma análise comparativa de dois textos escritos em períodos inicial e final por uma das participantes da pesquisa. O intuito é representar e evidenciar os avanços e a apropriação da aluna ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Para preparar adequadamente o projeto de escrita como trabalho em sala de aula, iniciamos as atividades em fevereiro de 2022 em uma turma de 25 alunos da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Rotary, localizada em Belém, capital do Estado do Pará, na Região Norte do Brasil. A turma era composta por 25 alunos, com idades entre 10 e 14 anos. Destes, 23 participaram da pesquisa, enquanto 2 alunos (PCDs) matriculados não frequentaram a escola durante o ano letivo.

O projeto foi inicialmente chamado de “A prática da escuta, leitura e escrita: histórias que atravessam a realidade do aluno”. As atividades ocorriam durante o horário escolar e na sala de aula, com os alunos reunidos em círculo para realizarem atividades de leitura, conversas, escuta e escrita de textos. O período de desenvolvimento do projeto foi de fevereiro a novembro de 2022, com a realização das atividades nas aulas de Língua Portuguesa às segundas, terças e sextas-feiras, no horário de 7h às 9h, totalizando aproximadamente 200 horas de aulas.

Ao longo desse período, os alunos produziram mais de 300 textos, com uma média de 15 textos por aluno, os quais foram utilizados como corpus da pesquisa. Realizamos análises e intervenções nesses textos como parte do pesquisa.

Para amostra da presente pesquisa selecionamos 22 textos representativos de um grupo de 300 para apresentar na dissertação. Três critérios foram usados para fazer essa seleção de maneira eficaz: 1- Representatividade da Turma: Tentamos incluir textos que refletissem diferentes grupos e vozes dentro da turma. 2- Habilidades de Escrita: Selecionamos textos que demonstrassem uma variedade de níveis de habilidade de escrita. Isso permitiu mostrar a progressão e o desenvolvimento das habilidades dos alunos ao longo do tempo. 3- Originalidade: Priorizamos textos que possivelmente apresentassem ideias originais e perspectivas únicas. Tínhamos como objetivo selecionar textos que enriquecessem a discussão geral da dissertação e oferecessem uma visão abrangente das habilidades e contribuições dos alunos.

O objetivo nos primeiros momentos era nos familiarizarmos com os alunos e levantar informações sobre sua realidade social e linguística. Interessava-nos descobrir, sobretudo, como as histórias contadas ou escritas, que se convencionou chamar de “lendas”, perpassavam a cultura desses alunos e como eles as entendiam.

À medida que ampliávamos essa interação, pudemos discutir com os alunos as próprias regras e objetivos das aulas. Observamos as características específicas de cada aluno, procurando conhecer, por meio de sua fala, as histórias e suas memórias. Assim, baseamos nosso trabalho primeiramente nas histórias contadas por eles e, em seguida, chegamos às atividades voltadas para a apropriação da escrita como trabalho.

Este capítulo se destina a relatar os aspectos mais importantes dessa interação e como ocorreu o processo de apropriação da escrita pelos alunos, bem como as intervenções desenvolvidas em sala de aula, visando caracterizar as situações de produção de dados sobre o conhecimento da cultura da contação de histórias presentes na memória, por meio da fala e da escrita inicial da turma.

Na seção seguinte, relataremos os momentos iniciais com a turma, com atividades de contação e escuta de histórias, e o modo como, a partir do reconhecimento e interação, chegamos à atividade diagnóstica da escrita. Em seguida, mostraremos como ocorreu o processo de intervenção e nossas ações no decorrer das aulas voltadas para a escrita em sala de aula, desenvolvida no período do ano de 2022.

4.1 A prática da escuta, contação e leitura de histórias

Para iniciarmos o trabalho, acordamos com os alunos que em nossas aulas iríamos trabalhar com rodas de conversas, escuta, contação de histórias, leitura e escrita, tendo as lendas como foco principal. Organizamos a sala em um círculo, visando facilitar nossas conversas. Estabelecemos dias específicos durante a semana para diversas atividades: leitura nas segundas-feiras, escrita e reescrita dos textos nas terças-feiras, e abordagem das convenções da escrita, coesão e coerência nas sextas-feiras. A turma estava ciente do trabalho que estávamos desenvolvendo desde o início da pesquisa.

Não foi necessária uma apresentação formal entre os alunos, já que a maioria se conhecia e vinha seguindo desde o 1º ano do Ensino Fundamental na escola. Para preservar a privacidade, criamos pseudônimos escolhidos pelos alunos para utilizarmos nas análises escritas e no relato das atividades. Nas apresentações dos textos na pesquisa marcamos as rasuras nas quais não identificamos as palavras com o símbolo hashtag(#), conhecido no Brasil popularmente por “jogo da velha” e riscado no meio em rasuras que conseguimos identificar as palavras.

Iniciamos os primeiros momentos com histórias contadas por nós. Apresentamos aos alunos uma história que coletamos com uma moradora que chamaremos pelo pseudônimo de Dona Antônia, de 76 anos. Ela contou a história da Matinta de São Domingos do Capim.

Após a escuta, os alunos manifestaram suas opiniões. Alguns disseram que já conheciam a história, pois pessoas de suas famílias já haviam contado a eles. Outros relataram que não conheciam e que “dava medo”. Um aluno mencionou que alguém de sua família já havia avistado e escutado o assobio da Matinta. Percebemos, logo de início, que as lendas estavam presentes na experiência dos alunos e que eles já sabiam de memória algumas delas, principalmente as que haviam se tornado populares, tanto nas escolas quanto nas famílias, como, por exemplo, a lenda do boto, a lenda da Iara, a lenda do lobisomem, mas também outras lendas restritas à circulação local, como a lenda da Matinta Perera e a lenda do Açaí.

Após esse momento, seguimos apresentando outros áudios. Gravamos esses áudios contando histórias retiradas do livro, de Franchini (2020). Entre as lendas escolhidas estavam “Primeira cobra”, “A vitória Régia” e “Como surgiram os bichos”.

Com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos sobre essas lendas e trazer novas versões que eles não conheciam para a sala de aula, realizamos uma atividade em sala. Distribuimos uma folha de papel de 40 quilos e pedimos para os

alunos escreverem o nome de lendas que eles conheciam. A turma ficou interessada e começou a mencionar alguns personagens típicos das lendas brasileiras, sendo os mais citadas: Saci Pererê, Mula sem Cabeça, Iara, Cuca e Lobisomem.

Percebemos que o conhecimento dos alunos se limitou a essas lendas disponíveis na internet, em revistas e livros, ou seja, na cultura de massa¹⁶ de forma geral, ou eles mencionaram essas lendas porque achavam que eram as que a escola considerava legítimas. Com isso, pretendíamos ampliar o repertório e trabalhar com lendas ou versões não conhecidas por eles.

Em outra atividade desenvolvida nesse período inicial, organizamos a turma em duas equipes. Cada equipe escolheu uma lenda e discutiu entre si para fazer a interpretação por meio do teatro, com caracterização dos personagens. Houve tempo para que as equipes se organizassem, providenciassem os acessórios necessários e ensaiassem para a apresentação. As duas lendas escolhidas foram o Saci e a Iara. As apresentações foram gravadas em vídeo com o celular.

No início, criamos movimentos dinâmicos, ora com atividades em grupo, ora individuais, incluindo contação e escrita das histórias escutadas em família pelos alunos¹⁷, leituras silenciosas, leituras em voz alta, rodas de conversa e resumos das lendas que ouvíamos e liamos em sala de aula. Nesse processo, conhecemos nossos alunos mais profundamente. Por exemplo, uma aluna mostrou preferência pelas leituras sobre a mitologia grega, enquanto outra, ao fazer o resumo de uma lenda, sempre trazia algum traço de originalidade, ou seja, algo peculiar e diferente do texto base, o que também foi observado em sua escrita.

Um aspecto crucial nesse contexto é lembrar que a linguagem encontra sua significação no espaço interativo. Conforme enfatizado por Geraldi: “a presença do interlocutor no discurso de um indivíduo não é de forma alguma neutra ou desprovida de valor” (GERALDI, 2011, p. 119). Durante os momentos previamente descritos,

¹⁶ Cultura de massa, também conhecida como cultura popular, refere-se ao conjunto de ideias, valores, produtos e práticas culturais que são amplamente disseminados e consumidos por uma grande audiência. A cultura de massa inclui uma variedade de formas de entretenimento, como música pop, cinema, televisão, literatura popular, revistas, quadrinhos e outros meios de comunicação de massa. No entanto, a cultura de massa também pode ser objeto de críticas, uma vez que algumas pessoas argumentam que ela pode levar à padronização, simplificação excessiva e perda de autenticidade cultural.

¹⁷ Os alunos contaram histórias que eles escutavam na família. Um exemplo foi a história contada pela aluna Sophia de três meninos que moravam na rua dos Timbiras/ Belém -PA que gostavam de tomar banho no rio todos os dias. A turma escreveu a história que a aluna contou em sala de aula.

especialmente nas rodas de conversa, os alunos participavam de diálogos tanto entre eles como com a professora. Ao se envolverem com as histórias, traziam à tona discussões que abrangiam tanto o reino da narrativa criativa quanto o mundo real, abordando tópicos como gravidez, abandono infantil e até mesmo questões ligadas à estratificação social.

Um exemplo concreto disso é a pergunta formulada por Sophia, uma aluna: “Por que as personagens principais das histórias que lemos são sempre filhas de caciques? Não poderiam ser filhas de outros indígenas, sem ser o cacique?” Essa indagação talvez esteja relacionada às desigualdades sociais que a aluna identifica em nossa sociedade, levando-a a refletir a partir das leituras realizadas e de suas próprias experiências.

Em uma roda de conversa, os alunos compartilharam histórias transmitidas por suas famílias. Entre as lendas trazidas por eles, destacavam-se o boto, o lobisomem e a Matinta Perera. A última era mencionada com frequência, talvez por ser a primeira que lhes apresentamos para ouvir. Trata-se de uma narrativa que muitos alunos afirmam ser verdadeira e, quando alguém sugeria que poderia ser apenas fruto da imaginação, eles prontamente defendiam sua autenticidade, citando relatos de familiares que avistaram ou ouviram a Matinta. Esse sentimento de conexão com a cultura amazônica faz com que as histórias compartilhadas ultrapassem os limites da realidade para as crianças, não sendo automaticamente percebidas como pertencentes a um mundo ficcional.

É possível aproximar essa concepção da ideia de Todorov (2013), no qual ele explora o conceito de “Fantástico” como a fronteira entre o “estranho” e o “Maravilhoso”. Para compreendermos a perspectiva do fantástico nas lendas, é importante explorar os conceitos de “estranho” e “maravilhoso”, que são fundamentais na construção de elementos fantásticos presentes nas lendas. O “estranho” refere-se a elementos que fogem à lógica e às leis naturais conhecidas. São situações, criaturas, eventos ou características que não se encaixam na realidade cotidiana e racional. No contexto das lendas, o estranho pode ser representado por seres sobrenaturais, eventos inexplicáveis, ou fenômenos que desafiam a compreensão humana. Esse elemento cria um senso de mistério e inquietação, instigando a imaginação e a crença no sobrenatural. Já o “maravilhoso” refere-se a elementos extraordinários que, embora possam desafiar as leis da natureza, são aceitos e integrados na narrativa sem causar estranhamento. São elementos que despertam admiração, encanto e fascínio. Nas lendas, o maravilhoso pode ser representado por seres fantásticos como fadas, deuses, heróis com poderes especiais, ou objetos mágicos. Esses elementos enriquecem a narrativa, criando um

mundo imaginário e proporcionando um escape para o leitor, além de transmitir valores culturais e simbolismo.

Ao unir o “estranho” e o “maravilhoso” nas lendas, os narradores criam um universo onde a realidade e o sobrenatural se entrelaçam, desafiando a percepção da normalidade e incentivando a reflexão sobre o desconhecido. Isso é fundamental para o gênero do fantástico, pois gera um estado de ambiguidade e incerteza, levando os leitores a questionar os limites entre o possível e o impossível, o real e o irreal, o natural e o sobrenatural. A presença desses elementos no contexto das lendas amplifica o caráter mítico e mágico dessas narrativas, enriquecendo a imaginação e conectando as pessoas à sua cultura e história. Esse aspecto é um dos motivos pelos quais escolhemos usar essa lenda como uma ferramenta no ensino e aprendizado da escrita em sala de aula.

Para concluir essa fase inicial com as rodas de leitura, selecionei trinta materiais, incluindo livros e revistas, de diversos autores, tais como Aline Picoli (2022), Munduruku (2005), Nogueira (2012), Franchini (2020), Tapajós (2005), Pereira (2014), Walcir Monteiro (2019), Mauricio de Souza (2020), Soares (2012) e Oliveira (2013). Esses materiais foram disponibilizados em sala de aula, permitindo que os alunos escolhessem livremente suas leituras de acordo com seus interesses. Posteriormente, promovemos discussões sobre os textos lidos.

Vale ressaltar que esses livros e revistas constituíram parte integral do acervo utilizado ao longo de toda a pesquisa, alguns servindo como base para a escrita e reescrita dos alunos em sala de aula. Entre os tópicos abordados, discutimos as razões por trás das escolhas dos livros feitas pelos alunos, permitindo-lhes expressar suas opiniões sobre as histórias. Iniciamos também conversas sobre a estrutura e características das narrativas, explorando personagens, temas e cenários, assim como as conexões entre as lendas e as histórias compartilhadas.

Desde o início, acordamos em realizar um trabalho focado na leitura de narrativas curtas, como lendas, fábulas e mitos. Essa abordagem suscitou debates sobre a busca de significados no processo de produção de texto e leitura pelos alunos, seguindo as orientações de Geraldi (2011), para quem a leitura transcende a mera decodificação de símbolos gráficos. Além de estar presente em todas as atividades, a leitura também ocupava um espaço especial semanalmente, às segundas-feiras, quando concentrávamos nossos esforços na exploração de narrativas curtas.

Após estabelecer uma base sólida com a turma, avançamos para a atividade diagnóstica, com o intuito de avaliar o grau de domínio da escrita pelos alunos. A partir das análises iniciais, desenvolvemos estratégias de ensino da escrita para serem aplicadas em sala de aula, garantindo um processo de ensino da língua mais eficaz e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

4.2 A atividade diagnóstica e a avaliação da apropriação inicial da escrita pelos alunos

De fato, a atividade diagnóstica e a avaliação inicial da apropriação da escrita pelos alunos desempenharam um papel crucial no progresso da pesquisa. Através desse diagnóstico, fomos capazes não apenas de compreender as características específicas da turma, mas também de analisar como os alunos haviam assimilado os conceitos e habilidades relacionados à escrita.

Essa etapa permitiu que identificássemos os pontos fortes e as áreas que demandavam mais atenção em relação ao desenvolvimento da escrita. Com uma visão clara das habilidades e desafios de cada aluno, pudemos adaptar nossas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais, proporcionando um processo de aprendizado mais eficaz e personalizado.

Além disso, a atividade diagnóstica também contribuiu para o aprimoramento do planejamento da pesquisa como um todo. Ao entender como os alunos inicialmente se envolviam com a escrita, conseguimos ajustar nossos objetivos, metodologias e abordagens, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem estivesse alinhado com as expectativas e potencialidades da turma.

4.2.1 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica ocorreu em meados de fevereiro de 2022. Apresentamos aos alunos três textos para leitura e debate, todos abordando o mesmo tema: “mandioca”, mas de maneiras distintas.

Primeiramente, realizamos a leitura de um texto informativo que tratava sobre o alimento mandioca, destacando suas características, a agricultura da planta, sua função e utilização na culinária, especialmente no Norte do Brasil. Em seguida, introduzimos “A

lenda da mandioca”, uma narrativa amazônica que desvenda a origem desse alimento, utilizando a versão adaptada por Helena Vieira. Por fim, apresentamos uma versão poética da lenda, também da autora H. Vieira, que adaptamos para uma narrativa em prosa.

O poema serviu como base principal para a primeira proposta de escrita em sala de aula. Antes de começar a escrever, alguns alunos fizeram um resumo oral da história presente no poema. Essa atividade pode ser alinhada às ideias de Geraldi (2013) sobre a importância da prática de um conjunto de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas no ensino da língua. Buscamos estabelecer conexões entre esses três tipos de atividades.

Cada uma dessas noções esteve presente na atividade realizada com os alunos no contexto diagnóstico. Primeiramente, a noção de atividade linguística pode ser mostrada pelo envolvimento dos alunos na leitura, discussão e escrita de textos relacionados ao tema da mandioca. Eles interagiram com a linguagem escrita e oral para compreender, interpretar e expressar informações sobre a mandioca, sua lenda e sua importância na culinária. A leitura dos textos informativo, lenda e poema demandou a compreensão das informações apresentadas e a habilidade de interpretar diferentes estilos textuais, demonstrando assim o uso eficaz da linguagem.

Em segundo lugar, a noção epilinguística se fez presente pois os alunos se envolveram na análise e comparação de diferentes abordagens do tema da mandioca. Eles refletiram sobre as escolhas linguísticas feitas pelos autores nos textos informativo, lenda e poema, bem como sobre as discrepâncias entre a versão poética e a narrativa da lenda. Adicionalmente, eles fizeram um resumo oral da história do poema, indicando que sintetizaram e discutiram os elementos principais da narrativa.

Por fim, podemos relacionar a atividade com a noção metalinguística, já que os alunos se envolveram em atividades metalinguísticas ao compararem a versão da lenda apresentada em forma de poema com a versão adaptada em forma de narrativa. Durante essa comparação, eles debateram as escolhas de palavras, a estrutura da narrativa, os ritmos e as rimas presentes no poema, e como esses elementos influenciam a compreensão e apreciação do texto. Além disso, ao elaborarem um resumo oral da história do poema, os alunos conduziram uma análise metalinguística ao extrair os elementos principais da narrativa.

Dessa maneira, a atividade realizada envolveu essas três noções de maneira interconectada, engajando os alunos em diversos níveis de interação e reflexão sobre a linguagem e suas aplicações.

Amostra do poema utilizado na atividade:

A LENDA DA MANDIOCA

H. Vieira

*Nasceu num dia de sol
Uma Índia muito gentil...
Era neta de um guerreiro
Da forte tribo Tupi.*

*Que se chamou mandioca
Em memória de Mani.*

*O velho guerreiro da tribo
Desejou matar a filha
Que lhe dera tal netinha,
Por julgar ser estrangeiro
O pai dessa curumim.*

*Num sonho feliz, porém;
Escutou dizer-lhe alguém:
“se você hoje maldiz
a criança que nasceu
cedo vai se arrepender.
Foi tupã que enviou,
Deixe, pois, a mãe viver...”*

*Mani, assim se chamou
Aquela bela menina,
Que pouco tempo durou,
Pois Tupã, bem pequenina,
Para o céu logo a levou.*

*Foi enterrada na oca,
E uma planta viçosa
Na terra forte brotou,
Cresceu e fortificou.
Todos logo então buscaram
Naquela casa tupi,
E, no fundo, encontraram
A raiz que tinha a forma
Do corpinho de Mani.
Julgam os índios que a planta
Lhes desse força e vigor,
Comeram dela bastante
E exaltaram seu sabor.*

*E foi assim que aprendeu
O bravo povo Tupi
A fazer uso da planta*

Utilizamos o poema como uma forma de alinharmos a atividade ao conteúdo que os alunos estavam estudando paralelamente em sala de aula, que era “características e estruturas do poema”. Em roda de conversa, os três textos foram discutidos, destacando questões sobre a planta mandioca e sua presença em nossa culinária, principalmente por ser um alimento base para a “farinha d'água”, produto bastante consumido na região. Levantamos questões relacionadas às narrativas, tema, personagens e detalhes como o que aconteceu, com quem, onde, quando, por que e como.

Um dos alunos destacou a relação da lenda com o alimento: “A mandioca existe mesmo!” Achou interessante como a lenda trata de algo que existe no mundo real. Essas questões se aproximam das ideias de Todorov (2013) sobre os conceitos do fantástico, maravilhoso e estranho, no que diz respeito a acontecimentos do mundo familiar dos alunos e que estão ligados a acontecimentos da ficção. A mandioca faz parte tanto de acontecimentos inexplicáveis quanto da realidade dos alunos. Outra aluna falou sobre a questão da idade e sugeriu que o pai talvez não aceitasse a gravidez pela idade de Mani, embora essa informação não estivesse no texto. Isso mostra a relação da lenda com questões sociais vividas em nossa sociedade atual, como a gravidez na adolescência, que muitas vezes não é aceita pelos pais.

Em seguida, fizemos a leitura pontual do texto “A lenda da mandioca”. Após a leitura, os alunos escreveram no caderno o comando para a atividade escrita, que foi passado na lousa: “Escreva o texto que você acabou de ouvir, realizando ou não modificações”. A orientação foi que ficassem à vontade e seguissem sua imaginação; poderiam escrever sem preocupação com a escrita correta das palavras. Todos os 23 alunos escreveram o texto, mesmo aqueles que ainda não eram alfabetizados. A esses, incentivamos a escrever como imaginassem, “do jeito que sabiam”. Nenhum dos alunos se recusou a fazer a atividade escrita.

Em seguida, apresentamos as ocorrências linguísticas e discursivas marcadas nos textos escritos pelos alunos. O foco foi fazer uma análise linguística, pois tínhamos como um dos objetivos acompanhar a apropriação da escrita dos alunos com base nas convenções da escrita. Outro aspecto que consideramos foi que a turma estaria no ano seguinte em um novo ciclo, iniciando o ensino fundamental maior, 6º ano, e precisaria de determinadas competências referentes à escrita e à leitura. Mas também fizemos análises discursivas que nos possibilitaram compreender as escolhas das palavras, expressões e a forma de trazer as vozes que constituem o sujeito.

Nas análises dos textos, um dos pontos que podemos destacar é a relação interdiscursiva, com vozes que emergem e se confrontam na escrita dos alunos. São valores construídos e opiniões mostrando que a escrita sofre influência do lugar social que o escrevente ocupa.

4.2.2 Análise, categorias e critérios

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos durante a atividade diagnóstica, notamos a presença de características que nos permitiram identificar três agrupamentos relativamente distintos. Abordaremos cada agrupamento separadamente.

Primeiramente, identificamos um grupo inicial composto por 13 alunos, cuja escrita demonstrou estar mais alinhada com as expectativas para esse nível de escolarização. Os textos elaborados por esses alunos apresentavam, em média, de 10 a 15 linhas de extensão. Eles preenchiam completamente as linhas do caderno antes de passar para a próxima, embora não houvesse uma clara divisão em parágrafos. No geral, esses textos permitiam uma compreensão razoável, embora ainda houvesse algumas partes de difícil entendimento, o que gerava certa inconsistência nas ideias apresentadas.

Quanto à forma da escrita, observamos que esses alunos cometiam equívocos na grafia de algumas palavras, frequentemente relacionados à complexa relação entre a letra e o som. É importante considerar que esses erros eram compreensíveis, considerando a idade dos alunos e o tempo de escolarização até o momento.

Aqui estão exemplos de textos selecionados desses alunos para representar esse primeiro agrupamento.

Texto da aluna Bela (fevereiro)

1. *A lenda da mani*
2. *Èra uma vez uma garota*
3. *que em gravido! e o pai o cacique*
4. *não aceitava! mas ela ta sem timdo*
5. *um presetimento ruim mas o deus tupan*
6. *falol ninguém vai matala"! éu*
7. *tenho algu para éla um destino*
8. *maninguem sabera foi que em um*
9. *certo dia um meninaceu mani era*
10. *ano de ma e vivel até um*

11. certo dia mas falecel em teraron
12. em uma oca mas derepente
13. nacel, uma Arvore os!
14. Índios cumerron gostaron ederom
15. Onome ameneajia amenina
16. Mandioca.

O texto foi escrito em um único parágrafo com dezesseis linhas. Ao analisarmos o aspecto linguístico neste trecho, percebemos que a aluna consegue escrever texto, demonstrando certas convenções da escrita. A maioria das palavras apresenta espaço entre elas. Entretanto, encontramos presença de hipersegmentação em várias partes do texto, exemplos, na linha 2 “em gravido” (engravidou) e na linha 3 “sem timdo” (sentindo). Ou seja, as sílabas foram separadas inadequadamente. Também há a presença de hipossegmentação na linha 5 (matala)~(matá-la), na 12 “derepente”, entre outras. Observamos erros de ortografia relacionados à relação poligâmica entre letras e sons, como em “presetimento” e “falou”, “vivel”, “falecel”, entre outras dificuldades.

A aluna utilizou alguns elementos de coesão, entre eles o uso de pronomes como “ela” na linha 4 tendo como referente “garota”. Utilizou também a conjunção “mas” na linha 4 como oposição à ideia anterior. No entanto, houve problemas no uso da conjunção “mas” na linha 4 o que deixou o trecho confuso, pois a frase enuncia uma decorrência “natural” do fato anterior (pai não aceita > mau pressentimento), de modo que não cabe usar “mas”. Apesar das dificuldades, Bela seguiu o texto base, e apresentou algumas modificações que marcam um posicionamento que ultrapassa a simples repetição do texto lido em sala. Na linha 4, por exemplo, a menção a um “pressentimento” foi uma escolha da aluna, já que essa ideia não estava no texto base. Essa palavra acrescenta à personagem uma dimensão psicológica inexistente no original, mesmo que de forma bem pontual. Outra escolha foi a palavra “garota” na linha 1, usada para identificar a personagem no lugar de “Índia”, marcando uma aproximação da história ao contexto atual e talvez trazendo um pouco de sua vivência, por associação ao que ocorre com garotas que engravidam e os pais não aceitam.

No aspecto discursivo, alguns alunos, desde a primeira escrita, já mostraram a presença de várias vozes em seus textos. A aluna Júlia, por exemplo, no texto abaixo mostra uma certa fuga do texto base, mas com isso acaba se posicionando.

Texto da aluna Júlia.

1. *A mandioca*
2. *Era uma vez uma bela jovem #¹⁸ india que*
3. *###estava grávida de uma criança*

4. *Mais o pai da jovem não ##aceitava ele*
5. *achava que ela era muito nova pra isso.*

6. *Ate que um dia a jovem resolveu dormir, no*
7. *sonho alegre ela ouviu uma voz falando: cuide*
8. *de sua filha que no fim ela te retribuira, diasse*
9. *passarão e uma criança #### chamada #Mani*
10. *nasceu, mais eles não sabia oque tava ##pra vim*
11. *anos se passaram e o pai da jovem fez Mani falece*
12. *e ~~enterraro~~interram ela dias se passaram e nas-*
13. *ceu uma fruta que as pessoas provaram e*
14. *amaram e deram o nome de Mandioca e omenajem*
15. *a Mani.*

O texto foi estruturado em um único parágrafo com quinze linhas e apresenta características de uma narrativa, utilizando o espaço da linha adequadamente. Entretanto, percebemos que a aluna optou por uma estrutura poética para o texto, deixando linhas em branco após a terceira e quinta linhas. Essa escolha pode ter sido uma tentativa de aproximar a história de um formato poético, talvez uma preferência pessoal da aluna ou reflexo da estrutura do texto que trabalhamos em forma de poema, ou possível divisão entre parágrafos.

No texto de Júlia, é perceptível que a aluna tentou construir um enredo, mas houve dificuldades com a ortografia e acentuação correta de algumas palavras. Por exemplo, “fez” deveria ser “era”, “Mais” deveria ser “Mas”, “ouvio” deveria ser “ouviu”, “diasse” deveria ser “dias se”, “nasceu” deveria ser “nasceram”, “interram” deveria ser “enterraram” e “omenajem” deveria ser “homenagem”.

O texto apresenta problemas de coesão, com falta de conectores e pontuação adequada para conectar as ideias dificultando a leitura e compreensão. Percebemos que a coesão textual é um elemento fundamental na construção de narrativas, pois está diretamente relacionada à maneira como os elementos do texto se conectam para criar uma leitura fluente e compreensível. A coesão assegura que as diferentes partes da narrativa estejam ligadas de forma lógica e coerente, permitindo que o leitor acompanhe a história de maneira fluida e sem confusões.

¹⁸ O símbolo hashtag (#) foi utilizado para representar as rasuras nos textos escritos pelos alunos.

A história gira em torno da origem da mandioca, mas alguns detalhes não estão bem desenvolvidos, dificultando a compreensão do leitor. Por exemplo, não fica claro o motivo do pai não aceitar a gravidez da jovem, nem o contexto do falecimento de Mani. A transição entre os acontecimentos é brusca e pouco explicativa, o que prejudica a coerência da história.

Apesar desses problemas, a aluna cumpriu a demanda escolar ao mesmo tempo em que deu uma interpretação própria ao enredo. Na linha 1 e 4, Júlia fez a opção pelo uso da palavra “jovem” para se referir à indígena, aproximando a história da realidade, do cotidiano, na mesma direção de Bela, enxergando uma analogia com o que acontece com muitas jovens que engravidam e os pais não aceitam. Associado a isso, a expressão “muito nova”, na linha 5, atribui um posicionamento ao pajé que não existe na lenda original e se assemelha à posição de um pai moderno.

Trecho do texto da aluna Sophia.

1. *A criação DA Mandioca*
2. *Personagens: Mani, tupan velho guerreiro*
3. *Era uma vez uma india linda e bela filha*
4. *do cacique da tribo em um dia ela descobriu*
5. *está grávida de um homem da tribo inimiga*
6. *ela estava com Medo de contar pará seu pai*
7. *entao ela tomou coragen é de noite antes de.*

O texto foi estruturado em um único parágrafo, com dezoito linhas. Apresenta características de narrativa, escrevendo utilizando adequadamente as linhas e deixando espaços entre palavras. No entanto, ocorrem erros ortográficos como em “criação”, “cacique”, “homen”. Também notamos o emprego de maiúsculas intercaladas na linha 1 “Da” e na linha 6 “Medo” no meio do período, além de acentuação inadequada na palavra “pará”, e pontuação inadequada na linha 7, entre outras dificuldades.

Percebemos, por outro lado, que as personagens são desenvolvidas, embora faltem alguns elementos de individualização, como o nome do cacique e o da filha do cacique. No entanto, elas possuem traços que as individualizam, como, por exemplo, a filha sendo descrita como jovem e bela, tornando plausível a suspeita do pai de que ela tenha engravidado de um homem de outra tribo. O cacique não queria aceitar a gravidez de sua filha, e o motivo para tal é apresentado na cena em que a indígena confessa estar grávida.

Apesar das dificuldades apresentadas, a aluna Sophia mostrou, desde seu primeiro texto, interesse pela escrita e, no decorrer da pesquisa, teve a preocupação de escrever de forma que, na perspectiva das convenções da escrita, seu texto fosse considerado “uma boa história escrita”. Isso ficava sempre evidente em suas falas, pois fazia questão de seguir as orientações e refletir sobre seu texto. Trata-se, portanto, de uma aluna que procurava aproximar-se do que entendia ser esperado dela como aluna. Demonstrando assim, estratégias para atender tanto aos interlocutores presumidos quanto aos interlocutores reais. Ao considerar a perspectiva das convenções da escrita, e respeitar a manutenção do tema para adequar sua escrita ao seu interlocutor, a aluna respeita as expectativas dos leitores imaginados (interlocutores presumidos) e garante a compreensão dos leitores reais (interlocutores reais). Interligando esse fato às ideias de Geraldi (2013) sobre o papel do interlocutor na escrita, pois a escolha de quem escreve depende muito de a quem o discurso é dirigido.

Os textos mencionados acima fazem um movimento parecido ao aproximar a lenda, situada em um tempo mítico, a situações do cotidiano histórico, como as gravidezes indesejadas ou não aceitas pelos pais. Podemos pensar que isso condiz com a função das lendas orais, sendo instruir ou comentar a respeito de situações da vida por meio da narrativa. Ao mesmo tempo, porém, pode representar um afastamento do tom típico das lendas “literárias”, que se propõem como histórias de fantasia e não como comentário social.

Um segundo agrupamento foi constituído pelos textos de 7 alunos. Esses alunos elaboraram produções consideravelmente mais curtas e menos desenvolvidas, com uma média de 3 a 7 linhas. Embora mais concisos, esses textos ainda eram capazes de expressar ideias por meio da escrita. Contudo, alguns encontraram dificuldades em iniciar seus textos. Alguns deles até indagaram se poderiam reescrever a mesma história sem modificações, revelando desafios na criação de novos enredos. Dei-lhes a liberdade de escolha. Ainda que tenham concluído a atividade, eles apresentavam notáveis dificuldades em relação às convenções da escrita.

Por exemplo, não seguiam a prática de preencher a linha até o final, o que resultava em trechos ininteligíveis em seus textos. Eram frequentes os equívocos ortográficos, caracterizados pela mistura de letras cursivas e de forma. Suas ideias frequentemente eram esboçadas de maneira vaga e, conseqüentemente, se perdiam na escrita. No âmbito narrativo, os textos eram incompletos, não fornecendo ao leitor

informações essenciais para a compreensão da história. O exemplo do texto de Ruan ilustra essa incompletude narrativa.

Aqui está o texto de Ruan como exemplificação dessa categoria.

Texto do aluno Ruan

1. *leda do madioca*
2. *amutos e mutos ano atrais ei tribo indígena o cacique*
3. *e as ua #####filha a garata incontrol um onein*
4. *A pachono e deste amo o filho do cacique ficol grávida*
5. *mas o ameni era da tribo inmiga e lo ficom medo do*
6. *falo que elo tovo grávida e tamo coragem e falo quietava*
7. *grávida ### o cacique sdiseque ocriança era mo*

O texto mostra as dificuldades que o aluno tem na escrita. Destacamos aquelas relacionadas à representação da nasalização. Na linha 1 “leda” ~lenda e “madioca” ~mandioca; na linha 3 “omein” e “omeni” ~homem. Outro problema é a segmentação de palavras: 2 “amutos” (há muitos), 3 “e as ua” (e a sua), 4 “a pachono” (apaixonou); 6 “quietava” (que estava), 7 “ocriança” (a criança). Na escrita há também algumas rupturas ou fusões de palavras: 5 (e lo), 6 (ficom medo), 6-7 (medo do falo que...). Temos também problemas com o traçado de algumas letras que se confundem: a/o, m/n. No geral, portanto, observamos um desconhecimento de ortografia que não é condizente com o esperado nessa série, e uma tentativa por parte do aluno de deduzir a grafia das palavras por transcrição fonética (Apachono, omenin, omeni...).

Texto inicial do aluno Neymar.

1. *A LENDA da mandioca*
2. *ERA uma VES TRIBO que SE chamava TRIBO Tupi. E NES-*
3. *AS tribo tinha um guerreiro da tribo que.*
4. *Descobrio que sua Filha EStVa grávida E.*
5. *desejou Matar Sua FiLha E sua NETA MAS FALOU.*
6. *deixe ELAS vive MAS A NETA DELE PEGou Uma doENSA.*
7. *E MORRE EOS IDIOS ENTERAM E do LADO do CORPO # NACeu.*
8. *Uma comeDA ECHAMA de Mandioca*

O aluno Neymar apresenta uma mistura de letras cursivas com de forma, evidenciando falta de compreensão sobre o uso das maiúsculas no texto. Já na primeira linha, surgem questões relacionadas à relação entre letras e sons, exemplificado por “ves” e “descobrio” nas linhas 1 e 3, respectivamente. Destaca-se que Neymar

encontrou dificuldades para iniciar o texto, demandando mais tempo que seus colegas para escrever um texto de poucas linhas. No trecho “Era uma vez”, a presença do artigo definido situa a história em um tempo e lugar indefinidos; contudo, ao seguir com “Era uma vez tribo”, o artigo é omitido. Além disso, ocorre repetição da palavra “tribo” nas linhas 1 e 2. Apesar das dificuldades evidentes, Neymar demonstra certo domínio da escrita, sobretudo na ortografia, que pode ser considerada satisfatória.

No que diz respeito ao terceiro agrupamento, este compreende 3 alunos cujos textos são ininteligíveis, pois as palavras escritas carecem de sentido. Não há correspondência entre a letra e o som, embora os textos tenham sido escritos seguindo a linha até o final e com espaço entre as palavras. Porém, os textos permanecem incompreensíveis. Ao ser questionada sobre as palavras utilizadas, a aluna Karina respondeu não saber.

Este terceiro grupo exemplifica uma ausência total de compreensão da relação entre a escrita e a linguagem falada. As palavras não apresentam significado e a aluna Karina, quando abordada, revelou sua falta de entendimento sobre o conteúdo escrito.

Essas categorias ilustram diferentes níveis de desenvolvimento da escrita entre os alunos, variando desde a compreensão das convenções até a completa falta de relação entre a escrita e a linguagem oral.

Texto completo da aluna Karina.

1. *Ae tdnho nuda do dania*
2. *henia epina dn da lauia e ileona não çaua ouda*
3. *gauoenda tesa neata xalda sdaa*

Consideramos que esses três alunos ainda não haviam atingido a alfabetização, com base nas características evidenciadas em suas escritas. Tendo em vista a natureza desse desafio, optamos por abordar a situação de maneira coletiva e conscientizar os demais colegas sobre a importância de serem sensíveis à situação. Expliquei que esses alunos ainda não conseguiam ler e escrever textos de maneira fluente e que, portanto, necessitavam do apoio e colaboração de todos. A turma reconheceu a relevância de integrá-los aos grupos e de prestar assistência.

Em momentos que envolviam atividades de leitura ou escrita, esses alunos eram posicionados junto àqueles que demonstravam maior habilidade nessas áreas. Dessa maneira, buscamos criar um ambiente colaborativo no qual os estudantes pudessem aprender e se desenvolver conjuntamente.

Após a realização da atividade diagnóstica e a análise dos dados coletados, optamos por organizar a turma em três grupos, identificados como G1, G2 e G3. Esclareço que essa organização não tinha como intuito classificar os alunos, mas sim estabelecer uma estratégia que permitisse abranger as necessidades de todos os alunos. A distribuição dos grupos está detalhada nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Parecer resumido dos grupos em fevereiro

Grupo	Características
G1	-Textos mais desenvolvidos e próximos ao esperado para a série.
G2	-Produções mais curtas e menos elaboradas, porém demonstrando progresso.
G3	-Alunos ainda não alfabetizados, necessitando de suporte coletivo.

Fonte: organizado pela pesquisadora

O quadro 5 oferece uma visão abrangente da turma no início da pesquisa, dividindo os alunos em três grupos com base nas características de suas escritas e leituras. Essa organização não objetiva categorizar os alunos, mas sim estabelecer uma abordagem pedagógica que atenda às necessidades individuais de cada grupo, promovendo uma educação inclusiva e adaptada.

Quadro 6 — Parecer geral da turma no período inicial da pesquisa (mês de fevereiro)

Grupos	Característica geral da escrita	Característica geral da leitura	Nº de alunos
G1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texto em um parágrafo com média de 10 a 15 linhas. 2. Mostram parcialmente coerência na escrita. 3. Texto compreensível sem muita dificuldade. 4. Uso de alguns elementos de coesão. 5. Texto que apresenta uma certa organização (introdução, desenvolvimento e desfecho). 6. Erros ortográficos mais relacionados à relação poligâmica entre letra e som ou som e letra. 7. Se posicionam além do que foi visto no texto base. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura corrida. 2. Leitura de palavras com sílabas complexas. 3. Fazem entonação. 4. Respeitam parcialmente a pontuação. 	13 alunos

G2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Texto em um parágrafo com média de 3 a 7 linhas. 2. Texto compreensível com muita dificuldade. 3. Ocorrência de erros na escrita de palavras, mostrando dificuldade na escrita de sílabas complexas e relação poligâmica entre letra e som. 4. O texto ainda não está organizado em introdução, desenvolvimento e desfecho. 5. Alguns trechos apresentam-se incoerentes. 6. Tendência de seguir as ideias do texto base, dando o apagamento da posição do aluno no texto. 7. Conseguem escrever textos e demonstram um determinado saber da escrita. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leituras em alguns pontos com soletração. 2. Dificuldades na leitura de palavras com sílabas complexas. 3. Não consideram a pontuação na leitura. 4. Não fazem entonação. 	7 alunos
G3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nível da escrita Pré-silábico. 2. Não há correspondência entre grafia e som. 3. Escrita não apresenta informações compreensíveis. 4. Apesar de apresentar uma aparência de um texto com média de 2 a 3 linhas, as palavras não apresentam significados. 5. Demonstram um saber da escrita, escrevem até o fim da linha, deixam espaço entre as palavras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não identificam as letras do alfabeto. 2. Não realizam leitura de sílabas ou palavras. 	3 alunos

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Após avaliar os textos iniciais dos alunos, estabelecemos categorias e critérios de análise, fundamentados no conhecimento sobre a escrita de textos e nas dificuldades observadas nos trabalhos dos alunos. Inicialmente, delineamos as categorias e os critérios que seriam utilizados para analisar os textos, bem como para planejar estratégias de intervenção na sala de aula.

Aqui estão as categorias de análise que foram definidas:

1. Conhecimento e aplicação das convenções da escrita;
2. Utilização de recursos de coesão textual;

3. Coerência textual.

Essas categorias serviram como base para avaliar os textos dos alunos e identificar suas habilidades e áreas de melhoria na escrita. Além disso, essas categorias também serão usadas para desenvolver estratégias de intervenção em sala de aula, visando melhorar as competências dos alunos em cada uma dessas áreas.

Aqui está o quadro com as categorias e critérios de análise:

Quadro 7 – Categorias e critérios de análise utilizados na pesquisa

Categorias	CrITÉrios de Análise
1. Conhecimento e emprego de convenções da escrita	- Empregar corretamente o espaçamento entre palavras. - Escrever as palavras sem marcas de hipossegmentação e hipersegmentação. - Aprender a relação poligâmica entre som e letra e letra e som. - Conhecer a função da diferenciação de maiúsculas e minúsculas. - Usar adequadamente o espaço da folha. - Usar adequadamente a pontuação.
2. Utilização de recursos de coesão textual	- Demonstrar conhecimento de paragrafação. - Fazer a relação entre os elementos do texto utilizando coesão referencial de ordem gramatical (presas e livres) ou lexical. - Estabelecer relações semânticas e/ou pragmáticas, estilísticas e sintáticas entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos e sequência) utilizando coesão sequencial.
3. Coerência textual	- Responder às perguntas referentes à narrativa: quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? - Usar as palavras com determinado significado e sentido para alcançar seus objetivos. - Mostrar e desenvolver os personagens no texto (nome,

Categorias	Critérios de Análise
	características, função). - Desenvolver o enredo apresentando: situação inicial, complicação clara, intervenção e uma solução final. - Marcar no texto a introdução (situação inicial), desenvolvimento (complicação), clímax e desfecho. - Apresentar na narrativa escrita espaços caracterizados e nomeados. - Apresentar as marcas temporais no texto.

Fonte: Organizado pela pesquisadora

Definimos e organizamos as categorias e critérios com base nos teóricos mencionados no capítulo anterior (consulte a seção 3.3). Optamos por não adotar uma sequência didática pré-definida, pois nossa intenção era direcionar as atividades e intervenções com base no conhecimento e nas dificuldades observadas nos alunos. A não utilização de uma sequência didática já estabelecida representa um diferencial nesta pesquisa, visto que, como observado no Estado da Arte, todas as pesquisas analisadas seguiam um padrão de sequência pré-estabelecida. A seguir, apresentaremos não todas as atividades realizadas em sala de aula, mas aquelas que consideramos mais significativas no processo de ensino da escrita, as quais contribuíram para uma melhor apropriação da escrita pelos alunos.

4.3 Trabalho com lenda: leitura, escrita e reescrita

Após a etapa diagnóstica, iniciamos nosso trabalho de ensino e aprendizagem da escrita com os alunos no meio de fevereiro de 2022. Conscientes das complexidades que a escrita envolve, desde as convenções a serem dominadas, como ortografia e sistema de pontuação, até o emprego de elementos de coesão e coerência que conferem legibilidade e compreensão ao texto, traçamos nosso percurso.

No estágio diagnóstico, constatamos que a maioria dos alunos já era capaz de produzir textos, ainda que parcialmente, e demonstrava certo domínio das normas da escrita. Contudo, também identificamos dificuldades compreensíveis, condizentes com

a idade e o tempo de escolaridade. Essas dificuldades, consideradas aceitáveis, necessitariam de abordagem contínua durante o ano. Parte dos alunos ainda se deparava com obstáculos em redigir um texto completo, limitando-se a iniciar a escrita. Além disso, observamos dificuldades ortográficas ligadas à linearidade e continuidade da escrita, como a fusão de palavras, quebras sintáticas no interior das frases e termos omitidos.

O desafio aumentava quando se tratava da construção textual, especialmente na organização e na inclusão dos elementos essenciais para uma narrativa, como tema, personagens, tempo e lugar. Certos alunos, em particular, encontravam dificuldades em reconstituir na íntegra o enredo da lenda da mandioca, com todas as personagens e eventos sequenciais. A abordagem desses aspectos pelos alunos era muitas vezes vaga e às vezes incompleta. A função de certos personagens no enredo não ficava clara, e a descrição do local era meramente citada, sem desenvolvimento dos elementos narrativos.

Intervenções adicionais foram realizadas em relação ao traçado das letras, espaçamento entre palavras, paragrafação e uso adequado de letras maiúsculas conforme as funções. Alguns alunos demonstraram não ter internalizado plenamente esses aspectos da escrita, afetando inclusive a legibilidade de seus textos. Também enfrentamos o uso inadequado de palavras, que não correspondiam aos propósitos do autor.

Ao iniciar nosso trabalho, era crucial não focar exclusivamente no grupo de alunos que produziram textos considerados mais avançados na atividade diagnóstica, para não desmotivar os demais. Assim, desenvolvemos uma variedade de atividades que pudessem interessar a todos. Para alcançar nossos objetivos, empregamos estratégias que incluíam materiais concretos como jogos de dominó, um alfabeto das lendas organizado pela pesquisadora, pareamento de imagens e nomes, entre outras abordagens.

Embora seja inviável detalhar aqui todas as atividades que implementamos, optamos por compartilhar os exemplos mais impactantes. Essas atividades exemplares se entrelaçaram com diversas outras práticas, especialmente de leitura, escrita e comunicação oral, muitas vezes adaptando-se a situações dinâmicas espontâneas em sala de aula.

4.3.1 Atividades de leitura, escrita, reescrita, pós-diagnóstico: comparando textos produzidos pelos alunos no período de um semestre

Nesta seção, apresentamos um relato detalhado do trabalho desenvolvido ao longo de um semestre, abrangendo o período de 17 de fevereiro a 13 de junho de 2022. Dentro das diversas atividades realizadas, optamos por selecionar algumas para serem destacadas nesta pesquisa, priorizando aquelas relacionadas à escrita e reescrita de textos.

Continuamos a oferecer exemplos de textos ou trechos produzidos pelos alunos ao longo desse período, acompanhados por análises embasadas nas categorias e critérios estabelecidos neste estudo. Além disso, apresentamos uma comparação de amostras de textos escritos em diferentes momentos pelos alunos, seguindo a perspectiva de Geraldí (2011), que ressalta a importância de analisar os textos produzidos pelos alunos ao longo do tempo, observando os movimentos relacionados à escrita que podem indicar o desenvolvimento do domínio da linguagem.

As atividades interventivas iniciais, que ocorreram entre fevereiro e março, foram centradas nos textos produzidos pelos alunos em fevereiro de 2022. Além disso, selecionamos textos que serviram como material para leitura, estudo e reflexão, como “A proeza do caçador e o curupira” de Munduruku (2005) e “A lenda da Pororoca de São Domingos do Capim”¹⁹. Esses textos foram utilizados para incentivar os alunos a refletirem e expressarem suas opiniões sobre temas, atitudes dos personagens e escolhas linguísticas do autor. Durante esses momentos, conduzíamos discussões em formato de roda de conversa. No início, era necessário estimular os alunos por meio de perguntas para que se envolvessem nas respostas e, assim, pudessemos iniciar diálogos sobre os textos. À medida que o tempo passava, no entanto, a participação ativa dos alunos nas conversas tornou-se mais natural. Esse período foi considerado crucial, pois nos permitiu analisar as perspectivas alinhadas, as vivências, a memória, a cultura e as influências sociais presentes nos discursos, além de observar como tais aspectos se refletiam na produção escrita dos alunos.

¹⁹ Disponível na internet, no site “Gente de opinião”. Em uma entrevista a lenda é Contada por Pedro Sodré; recontada por escrito por Maria Ester Carmo Pantoja.

Exemplo 1 — Atividade de intervenção: trabalhando a partir de textos escritos pelos alunos

A primeira atividade após o diagnóstico consistiu em trabalhar sobre e com a linguagem a partir de textos produzidos em sala de aula pelos alunos, refletindo a partir das categorias propostas na pesquisa. O texto abaixo foi entregue à turma no dia 22 de fevereiro de 2022. O texto compunha atividade de intervenção realizada em sala de aula a partir de amostra de texto escrito pelos alunos na semana anterior (atividade diagnóstica, analisada na seção 3.2.1).

Entreguei uma transcrição do texto para cada aluno da turma.

1. A LENDA da mandioca
2. — ERA uma ves TriBo que SE Chamava TRIBO Tupi. E NES-
3. SA tribo tinha Um guerreiro da tribo que.
4. Descobrio que sua Filha Estava grávida E.
5. deseJou Matar SUA Filha E sua NETA MAS
6. -FALOU.
7. Deixe E ELAS ViVE MAS A NETA DELE
8. PEgoU Uma doENSA.
9. E MORRE E OS iDios ENTERAM E do
10. LADO do CORpo NACEU.
11. uma comeDa ECHAMA de Mandioca

A partir da leitura do texto de um dos alunos, transcrito acima, os demais alunos responderam no caderno a respeito do texto trabalhado. Como amostra três dessas perguntas, a primeira foi “você conseguiu compreender facilmente a história?” A maioria dos alunos que tentaram ler e compreender o texto sentiram dificuldades, principalmente no início do texto e na quarta linha, que apresentava um trecho bastante confuso. A segunda pergunta foi, “vamos analisar o texto e encontrar os principais problemas?” Os alunos destacaram a mistura de letras maiúsculas e minúsculas no texto; o erro da escrita de algumas palavras “ves”, “descobrio”, “doensa”, “idios”, e destacaram que partes do texto estavam difíceis de compreender. Por exemplo, na linha 2 – “Era uma vez tribo que se chamava tribo”. Além disso, fizemos a escrita do texto coletivamente, com a contribuição dos alunos e nossa participação foi a escrita na lousa.

Relacionamos essa atividade às noções de reflexão linguística, epilinguística e metalinguística ao considerarmos a ação de entregar a transcrição do texto para cada aluno e solicitar que eles respondam no caderno sobre o texto trabalhado, o que envolve

a leitura e a compreensão do texto. Os alunos estão diretamente envolvidos com a linguagem escrita, interpretando o texto e respondendo às perguntas propostas. Portanto, estão desenvolvendo a Atividade Linguística.

No que tange à Atividade Epilinguística, ao serem questionados sobre a compreensão do texto e os problemas encontrados nele, os alunos estão refletindo sobre a língua em uso, ou seja, estão realizando uma atividade epilinguística. Estão ponderando sobre a forma como o texto está escrito, bem como dificuldades de compreensão. Essa atividade os conduz a uma compreensão mais profunda da linguagem e suas características.

Por último, associamos a atividade à noção de Atividade Metalinguística: Ao analisarem o texto e identificarem os principais problemas, os alunos estão efetuando uma atividade metalinguística. Estão refletindo sobre a língua como objeto de estudo, identificando as dificuldades e problemas presentes no texto. Além disso, ao participarem da escrita do texto de forma colaborativa, com a contribuição dos colegas e do professor, estão trabalhando com a linguagem de maneira reflexiva e consciente.

Essas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas desempenham um papel essencial no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita dos alunos, uma vez que lhes possibilitam compreender e refletir sobre a linguagem escrita, identificar pontos fortes e fracos, e empenhar-se na melhoria de suas habilidades de comunicação escrita.

Nesta atividade, tivemos a participação maior dos alunos do agrupamento G1. Talvez por mostrarem maior domínio sobre as convenções da escrita, tiveram mais facilidade para identificar os problemas. Percebi que, ao lerem em voz alta, os alunos faziam perguntas ao texto, tentando encontrar respostas. Na linha 5, surgiu uma questão: “mas quem falou?”²⁰. Os alunos buscavam respostas pela memória do texto lido em sala de aula.

A seguir, transcrevemos a versão criada coletivamente pela turma durante esse exercício, escrita na lousa por nós e no caderno pelos alunos.

“Era uma vez um guerreiro da tribo Tupi. Um dia, ele descobriu que sua filha estava grávida. O guerreiro desejou matar sua filha e sua neta. Mas Tupã, em sonho,

²⁰Esses comentários deles mostram uma forma de trabalho sobre sua própria escrita, mostrando tomarem seus avanços e suas dificuldades como objeto de reflexão, além de indicar que estavam, em alguma medida, engajados em avaliar a si.

disse ao guerreiro para deixá-las viverem. Alguns anos depois, a neta pegou uma doença e morreu. Os indígenas a enterraram e ao lado dela nasceu uma planta que chamaram de mandioca.”

O texto foi um instrumento que usamos para fazer intervenções, como analisar o sentido de determinada expressão vocabular no texto, a adequação ou não de recursos expressivos, a reflexão sobre o processo de construção e produção de sentido no texto, a função da letra maiúscula na escrita, a grafia das letras e o espaço entre palavras. Também trabalhamos as perguntas que Geraldi (2011) nos coloca sobre uma narrativa para possibilitar a leitura de um texto e sua compreensão. Visamos identificar respostas para as perguntas: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?. Essas questões, segundo Geraldi (2011), podem facilitar o entendimento e proporcionar coerência ao texto escrito.

O texto coletivo apresentou mudanças, como a reelaboração do início, com a transformação de dois períodos originais em um só; a introdução de marcas da passagem do tempo para tornar o enredo mais claro, como “um dia” e “alguns anos depois”, para explicar melhor a morte da criança; a explicitação do sujeito na frase “desejou matar...”; o acréscimo de informações sobre quem se dirigiu ao guerreiro após o nascimento da criança, e como “Tupã falou ao guerreiro em sonho”; e, por fim, a adequação vocabular de “comida” para “planta”.

Exemplo 2 — *Atividade de intervenção: completar o quadro com respostas retiradas dos textos dos alunos.*

No dia 02 de março de 2022, elaboramos um quadro no qual estavam as perguntas referentes a uma narrativa que conferiremos no quadro 8. Para esta atividade os alunos receberam os textos que eles escreveram no mês de fevereiro a partir do texto base “A lenda da mandioca”. Dessa forma, os alunos, usando o quadro proposto, buscavam respostas nos próprios textos que eles escreveram.

Assim, trabalhamos aspectos de coerência na escrita dos alunos. O mesmo quadro foi utilizado para análise de outros textos trabalhados em sala de aula no decorrer da pesquisa. Ao buscarem as respostas às perguntas em seus textos, alguns alunos falaram que não haviam encontrado todas e por isso deixaram em branco o espaço. Esse momento é uma reflexão epilinguística pois, permitiu ao aluno analisar

que poderia melhorar, pois em algumas falas percebemos a surpresa do próprio aluno ao não encontrar determinada resposta. Por exemplo, em alguns textos a personagem não era identificada pelo nome, não havia características dela no texto, alguns não haviam marcado o tempo da história, não houve identificação do lugar que aconteceu a história. Essas reflexões refletiram na primeira reescrita dos alunos.

Quadro 8 – Quadro de Análise de narrativa

Perguntas	Elementos
1. Quem são os personagens?	a) Os personagens foram devidamente identificados com nomes próprios.
	b) Levantamento das principais ações em que os personagens se envolveram ao longo da história
	c) Características físicas dos personagens, caso mencionadas no texto.
	d) Características psicológicas dos personagens, se apresentadas.
	a) Os personagens foram devidamente identificados com nomes próprios.
2. Quando a história aconteceu? — o tempo.	a) Partes do texto que indicam a época em que a história se passa.
3. Onde? Aconteceu a história?	a) Passagens que revelam o lugar em que a história ocorre.
	b) Descrição minuciosa do ambiente onde se desenrola a narrativa.
4. O que aconteceu?	a) Resumo dos principais eventos da história de maneira concisa.
5. Como aconteceu?	a) Detalhes da sequência dos acontecimentos e explicação de como os personagens interagem com esses eventos
6. Por que aconteceu?	a) Análise das motivações subjacentes aos eventos da história e justificção das ações tomadas pelos personagens.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A atividade 2 pode ser relacionada às noções de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. No contexto da epilinguística, os alunos receberam os textos que haviam escrito previamente, a partir do texto base “A lenda da mandioca”. Ao utilizar o

quadro 8 proposto, eles buscaram respostas em suas próprias produções textuais. Isso os incentivou a refletir sobre a linguagem escrita que eles mesmos criaram, analisando os aspectos de coerência presentes em seus textos.

Ao procurar respostas nos seus próprios textos, eles tiveram a oportunidade de examinar como haviam organizado suas ideias, verificar a clareza e completude das informações e considerar maneiras de aprimorar sua escrita. Essa análise reflexiva dos próprios textos conduziu os alunos a uma atividade metalinguística, na qual eles passaram a considerar a língua escrita como um objeto de estudo. Durante essa reflexão, eles identificaram elementos passíveis de aprimoramento e realizaram uma análise da coerência presente em seus textos.

Exemplo 3- atividade de reescrita em sala de aula

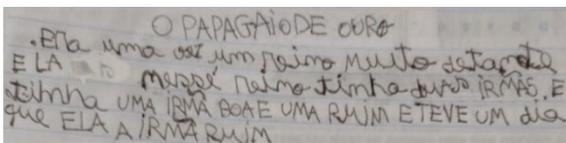
Esta atividade de reescrita ocorreu no dia 08 de março. Os alunos receberam o comando para a reescrita do texto “A lenda da mandioca”. Foram lembrados da escrita da primeira versão de seus textos, que havia acontecido no dia 16 de fevereiro de 2022, sendo instruídos de que esta seria a segunda versão escrita a partir do texto base. A atividade envolve diferentes níveis de consciência linguística: os alunos estão usando a linguagem para reescrever o texto (atividade linguística), estão refletindo sobre como usar a linguagem de maneira mais eficaz (epilinguística) e estão discutindo explicitamente o processo de escrita e as técnicas linguísticas (metalinguística).

A orientação seria considerar as intervenções tanto da professora quanto dos colegas, bem como as reflexões sobre seus próprios textos e também as convenções da escrita que haviam sido trabalhadas em sala de aula, como o traçado da letra, o uso adequado das folhas do caderno, espaços entre parágrafos, observar as funções das letras maiúsculas e paragrafação, etc.

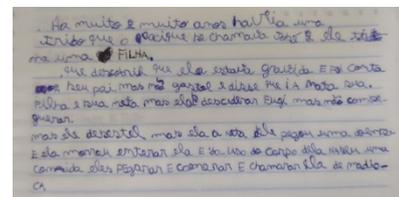
Ao fazermos uma análise da primeira reescrita, percebemos que houve um maior investimento na escrita dos alunos, em relação ao número de linhas escritas. A aluna Sophia escreveu uma segunda versão do texto com 32 linhas, enquanto o texto anterior tinha 18 linhas; o aluno Neymar, por sua vez, escreveu um novo texto com 11 linhas, sendo que no anterior escreveu 6 linhas. De modo geral, os alunos trabalharam razoavelmente melhor a grafia das letras, e os textos apresentaram-se mais coerentes. Houve maior preocupação em apresentar melhor as personagens, o tempo e o espaço na história. Eles também iniciaram a paragrafação, dando um espaço para indicar o recuo e

marcaram com letra maiúscula. Ainda percebemos, em todo caso, que a turma está no processo de apropriação da escrita e que ainda não podemos considerar avanços significativos nesse processo.

Figura 5 e 6- exemplos de textos do aluno Neymar entre fevereiro e março de 2022

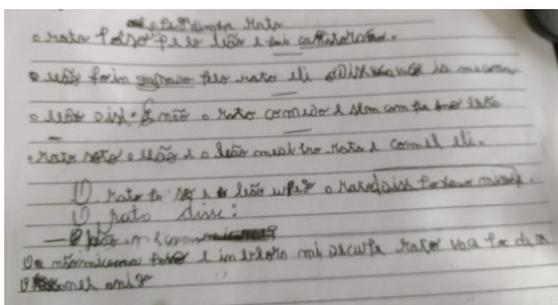


O PAPAGAIO DE CURA
ELA UMA VIZINHA UM PRIMO MUITO DISTANTE
ELA MARCEL NOME TINHA DUAS IRMãs. E
TINHA UMA IRMã BOA E UMA RUIM E TEVE UM DIA
QUE ELA A IRMã RUIM

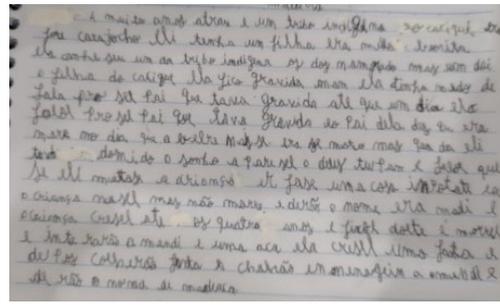


HA MUITO E MUITO ANOS HA TIVIA UMA
FILHA QUE O NOME SE CHAMAVA ANA E ELA FOI
MARCELO FILHA
QUE DESAPARECER QUE ELA ESTAVA GRAVIDA E TA CANTA
MAS PRA PAI MAS NA GAZETA E ALI PR A MATA TAVA
FILHA E TAVA MOTA MAS ALGO ASSUSTADO ENTEI MAS NAO COMIA
QUERIA
MAS DE DESAPARECER MAS ELA A VIZINHA DEU PAGAR UMA ANTES
E ELA MORREU ENTÃO ELA E TA NA O CORPO DELA NAO HA NAO
CORRUPTA DELES PEPARAN E COMARON E COMARON ELA DE MADR-
OS

Figura 7 e 8- exemplos de textos do aluno Ruan entre fevereiro e março de 2022



O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR
O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR
O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR
O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR
O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR
O PAPEL DO PAI É DE LER E ESCRIVER E DE CONVERSAR



HA MUITO ANOS ATRÁS E UM DIA MINHA MÃE QUIS
FAZER CARIÓTIPO ELA TINHA UM FILHA ELA MUITO BONITA
ELA COME QUE UM ANO ELA INICIAVA OS DOIS MAMÍGLAS MAS SEM DAI
O FILHO DO CARÍOPE DA FILHA GRAVIDA ANOS ELA TINHA MUITO DE
FALA PRA ELA PAI PR A TAVA GRAVIDA ALI QUE UM DIA ELA
FOI PR O PAI PR A TAVA GRAVIDA DO PAI DELA DEU EM UMA
MORA NA DIA PR A BOLA MUITO DE PR MOTA MAS PR A ELA
TEM O DENTADO O SORRISO E FALAR ELA DIZ TAVAM E ELA QUE
ELA ELA MOTA E ALI ENTO ELA FAZ UMA CASA INTERESSANTE DA
O CANTO MUITO MAS NÃO MORA E DIZ O MOME ELA MADI E
CANTO CANTO ELA PR QUANTO ANOS E FALAR DAI E MOTA
E TA TAVA O MADI E SOMA AHA ELA CANTO ELA FALAR E
DELA CANTO FALAR E CHAMAR UM ANOS ANOS E MOTA E
ELA MOTA E MOTA E MOTA

Fazendo uma análise comparativa entre os textos de fevereiro e março, encontramos algumas mudanças iniciais na escrita dos alunos. Em primeiro lugar, percebemos mudanças nas figuras 5 e 6. No texto de fevereiro, predominava a letra de bastão/maiúsculas, e havia uma diferença bem marcada no tamanho das letras que formavam as palavras. No texto de março, o aluno já inicia uma escrita com predomínio de letra cursiva/minúscula.

As figuras 7 e 8 mostram que o aluno Ruan está se apropriando de alguns pontos importantes relacionados às convenções da escrita. No texto da figura de fevereiro, o aluno escreve deixando linhas em branco, e os erros ortográficos dificultam bastante a leitura do texto.

Por outro lado, no texto da figura 8, notamos um melhor uso das linhas da pauta, não pulando as linhas e uma escrita das palavras obedecendo às regras da ortografia, embora ainda existam alguns problemas, como em “naseu”, “derão”, “doete”, entre outros.

É perceptível que houve avanços na escrita dos alunos, com maior atenção às regras da ortografia e uso adequado das letras. No entanto, ainda existem desafios a

serem superados para alcançar uma escrita mais consistente e coerente. Era importante continuar trabalhando e oferecendo suporte para que os alunos continuassem progredindo em sua apropriação da escrita.

Vejamos a produção reescrita de Neymar com maior detalhe agora.

Texto da reescrita do aluno Neymar em 08 de março.

1. *A lenda da mandioca*
2. *Ha muito e muito anos havia uma*
3. *tribo que o cacique se chamava Neymar e ele ti# -*
4. *nha uma FILHA.*
5. *.que descobril que ela estava gravida E Foi conta*
6. *A seu pai mas não gostol e disse que iA mata sua.*
7. *Filha e sua neta mas elas descederar Fugi mas não comse-*
8. *Guerar.*
9. *Mas ele dessestel mas ela a neta dele pegou uma doensa*
10. *E ela morreu enterar ela E do LADO do corpo dela Naseu uma*
11. *Camida eles Pegara E comerar E chamaarela de madio-*
12. *CA*

O texto foi escrito em 12 linhas, estruturado em três parágrafos. Houve uma diminuição na ocorrência de mistura entre letras minúsculas e maiúsculas, que era um problema no primeiro texto. Entretanto, ainda encontramos ocorrências dessa dificuldade, por exemplo, na linha 4, a palavra “FILHA” em letras maiúsculas não é necessária e pode ser escrita em minúsculas, assim como na linha 10 com a palavra “LADO”, entre outras.

O aluno já inicia as marcas de paragrafação, dando espaço e usando letras maiúsculas no início de parágrafos, como vemos na linha 2. Tais ocorrências sinalizam uma mudança de postura do aluno, que passou a ter maior cuidado com alguns aspectos de sua própria escrita. Na escrita das palavras ocorrem “erros” ortográficos principalmente relacionados à relação poligâmica, como nas linhas 5, onde “descobril” deve ser corrigido para “descobriu”; na linha 6, onde “gostol” deve ser corrigido para “gostou”; na linha 9, onde “dessestel” deve ser corrigido para “desistiu”; e “doensa” deve ser corrigido para “doença”. Também o termo “Camida” na linha 11 deve ser corrigido para “Comida” para tornar o texto mais coeso. Na mesma linha, “Pegara” deve

ser corrigido para “pegaram”, “comerar” deve ser corrigido para “começaram” e “chamaarela” deve ser corrigido para “chamá-la”.

Apesar dessas dificuldades, encontramos no texto indícios de que o aluno procura imprimir uma marca subjetiva. Ele trouxe nomes de pessoas que ele conhece e convive, neste caso, acrescentando o próprio nome ao cacique. Esse fato repetiu-se em textos posteriores do aluno, em um dos quais o personagem principal era o próprio aluno e ele escreveu a lenda tendo como base a sua própria história. Esse movimento de identificação mostra uma mudança de posicionamento em relação à primeira escrita, que era curta e restrita à repetição do texto original.

No geral, ainda há necessidade de aprimorar a narrativa para torná-la mais coesa e com uma sequência lógica de eventos. A lenda da mandioca fala sobre como a mandioca foi descoberta, mas a história precisa ser mais detalhada e bem desenvolvida para que o leitor possa se envolver com a narrativa, ou seja, falta uma motivação lógica para as coisas que acontecem, não é? O pai decide matar, depois desiste; a filha pensa em fugir, depois desiste. Por que desistiriam? É importante revisar a ortografia, a pontuação e trabalhar na construção de frases para garantir uma melhor fluidez e coerência ao longo do texto.

Na sequência da atividade de reescrita, houve uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão dos textos produzidos. Tanto a professora quanto os alunos fizeram esse trabalho de análise comparativa

Exemplo 4 — Reflexões e atividades a partir da lenda “A proeza do caçador e o curupira”

Iniciamos nossas atividades sobre a lenda do Curupira a partir do dia 04 de abril de 2022. Primeiramente, fizemos o momento da leitura para conhecermos várias versões da lenda, sendo algumas já conhecidas pelos alunos, como, por exemplo, a que encontramos na obra de Franchini(2005) e também a de Soares (2012). Seleccionamos para esse momento a lenda escrita na forma de poema intitulado “Curupira”, adaptado de Helena Vieira e, por fim, lemos também a versão da lenda escrita por Munduruku (2005). Dessas leituras, seleccionamos para trabalhar a escrita a versão de Munduruku, “A proeza do caçador e o Curupira”, encontrada na obra “Contos indígenas brasileiros.

Essa atividade de leitura e seleção da versão de Munduruku para trabalhar a escrita não apenas oferece aos alunos a oportunidade de praticar habilidades linguísticas

e de escrita, mas também os incentiva a pensar criticamente sobre a linguagem, a narrativa e a diversidade cultural.

No dia 05 de abril de 2022, começamos a trabalhar a versão “A proeza do caçador e o Curupira” (Munduruku, 2005). Percebemos que ela era uma versão diferente, pois o foco não era o Curupira e sim o caçador. Na história, encontramos um homem que está tendo problemas para conseguir alimentar a família; em uma das tentativas de caça, ele perde a hora e fica na floresta. À noite, tem um encontro com um dos espíritos da floresta, o Curupira. Esse ser o ajuda a conseguir caças para alimentar a família, dando de presente ao homem uma flecha mágica. Todas as vezes que a flecha era lançada, acertava uma caça. Mas só poderia ser usada pelo homem. Se outra pessoa usasse a flecha, ela viraria uma grande cobra e devoraria essa pessoa. Essa versão da lenda não era conhecida nem pelos alunos e nem pela pesquisadora.

Organizamos os alunos em grupos e entregamos uma cópia da lenda para cada um, além do que disponibilizamos um exemplar do livro “Contos indígenas brasileiros”, no qual está a lenda utilizada, caso quisessem recorrer a ele. Tínhamos apenas um exemplar, por isso não disponibilizamos um para cada grupo.

As orientações eram para cada grupo fazer a leitura da lenda e destacarem elementos da narrativa (personagens, lugar, tempo, desfecho). Houve momentos de discussão do texto entre os componentes dos grupos. Cada equipe preencheu com as informações do texto em um quadro com perguntas referentes aos elementos da narrativa e em roda de conversa, um representante de cada equipe resumiu oralmente a história. Fazíamos sempre essa última atividade com o objetivo de ensinar os alunos a contar a história oralmente conforme o enredo e os elementos essenciais da história.

Na atividade, os alunos foram participativos nas questões orais. Um representante de cada equipe conseguiu fazer um resumo oral da história. Eles não sentiram dificuldades em identificar os elementos da narrativa, encontraram respostas para as perguntas do quadro (o mesmo utilizado para a lenda da mandioca), identificaram o número de parágrafos, mas sentiram dificuldades em marcar expressões, palavras ou trechos para serem discutidos.

Questões discutidas em roda de conversa organizadas no quadro a seguir

Quadro 9 – Questões discutidas em roda de conversa

Questões Discutidas	Análise das Respostas dos Alunos
1. “Lá no coração da floresta	Os alunos mostraram dificuldades em compreender o

Questões Discutidas	Análise das Respostas dos Alunos
amazônica”. A palavra “coração” foi usada em que sentido no texto? Que outros sentidos ela apresenta?	uso da palavra coração nesse sentido de “meio” ou “dentro”. Trabalhamos o significado das palavras e algumas palavras apresentam diferentes sentidos, dependendo do contexto. Exemplificamos: manga (fruta) e manga (parte de um roupa).
2. O caçador já tinha ouvido falar no Curupira por pessoas mais velhas? A turma já ouviu falar sobre esse personagem? Quais foram as informações passadas para vocês?	A maioria relatou conhecer que o Curupira tinha cabelo vermelho e pés virados para trás e que alguém da família contou a história.
3. Na história, o caçador conheceu um Curupira igual ao das histórias ouvidas por eles, ou diferente?	Responderam que diferente, pois o Curupira ajudou o caçador na história. Ele era mau nas outras histórias e nessa era bom.
4. Seleccionamos quatro palavras para buscarmos o seu significado. Utilizei o glossário encontrado no final do livro de Munduruku (2005). Os alunos escreveram o significado de cada uma no caderno.	<ul style="list-style-type: none"> • Tukano: Povo indígena que habita o estado do Amazonas quase na fronteira com a Colômbia. • Curupira: É um gênio tutelar da floresta que castiga o que destroem e premia os que protegem e a respeitam. • Panema: Pessoa sem sorte. • Anhangá: Espírito do mal e da maldade <p>As palavras e significados foram apenas escritas no caderno pelos alunos.</p>

Fonte: organizado pela pesquisadora.

A atividade quatro pode ser relacionada às noções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Primeiramente, promovemos uma reflexão linguística, pois os alunos foram expostos a várias versões da lenda do Curupira e, posteriormente, tiveram a oportunidade de trabalhar na escrita da versão escolhida, “A proeza do caçador e o Curupira” de Munduruku. Durante esse processo, eles conduziram leituras, discussões e análises dos elementos narrativos, como personagens, cenários, temporalidade e desfecho. Além disso, incentivou-se a capacidade de narrar oralmente, o que contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de expressão e comunicação.

Em segundo lugar, consideramos a reflexão epilinguística. Ao longo da atividade, os alunos foram estimulados a ponderar sobre a linguagem e seu uso na narrativa. Eles identificaram e debateram o significado de palavras específicas do texto, como “coração”, “Tukano”, “Curupira”, “Panema” e “Anhangá”, recorrendo a um glossário disponibilizado no livro didático. Esse processo de busca e compreensão de significados contribuiu para a expansão do vocabulário e para a compreensão do contexto em que as palavras foram empregadas.

Por último, conectamos a atividade com uma reflexão metalinguística. Além de promover a análise da língua e suas características, exploramos o uso polissêmico de palavras, como exemplificado pela discussão em torno da palavra “coração”. Além disso, os alunos participaram de debates acerca das discrepâncias entre a versão do Curupira apresentada na lenda e a imagem que eles previamente detinham a partir de outras narrativas. Isso revela uma análise metalinguística a respeito dos diversos aspectos e representações do personagem.

Dessa forma, a atividade não apenas englobou aspectos linguísticos, mas também fomentou a reflexão crítica sobre a linguagem, enriquecendo a compreensão dos alunos sobre a narrativa, suas camadas de significado e suas relações com diferentes contextos

Exemplo 5- atividades de escrita a partir do texto “A proeza do caçador e o curupira”

Nas atividades de intervenção, os textos dos alunos eram instrumentos de análise e fizeram parte das atividades passadas aos alunos, tendo como orientação as categorias e critérios propostos na pesquisa. Nas rodas de conversas os alunos ficavam à vontade

para falar sobre seus avanços e suas dificuldades, sempre fazendo o exercício de uma análise comparativa entre os textos escritos de um período para outro.

No decorrer da pesquisa tornou-se constante ouvir falas dos alunos em sala de aula referente a própria escrita. Transcrição de algumas falas dos alunos: “ Meu texto está muito melhor, não é professora?”, “ lembra do meu primeiro texto?”, “Minhas histórias melhoraram?” “ Hoje estou inspirada, professora”, “Hoje, não consigo nem começar!”.

Os textos mostrados a seguir foram produzidos a partir da proposta da escrita de uma versão do texto “A proeza do caçador e o curupira” de Munduruku. Os alunos foram orientados a escrever suas próprias versões ou seguir a versão estudada. Que ficassem à vontade em fazer mudanças e/ou escrevessem um novo texto sobre a lenda.

Trecho do texto da aluna Sophia (produzido em abril 2022)

1. *A proeza do Curupira*
2. ### Em uma tribo existia um guerreiro que se
3. chamava ###Tupi
4. ####Tupi sempre saia para casar mas
5. Nunca conseguia ### alimento seus filhos estavam
6. Famintos ate que um dia ele saio para casar a noite
7. Já estava chegando e ele só tinha matado um macaco
8. Com desespero de chegar em sua tribo que acabou se
9. Perdendo na floresta e já estava escuro é ele estava
10. com medo dos espiritos que vagavam na floresta mas estava
11. Com medo de um espirito que era o protetor da floresta
12. Em quanto ### procurava um abrigo ele deitou sobre
13. o macaco em ### baixo de uma arvore ate que ele
14. ouve um barulho ### ###teck teck esse e o som
15. quando o curupira ve que arvores estao boas entao Tupi
16. escondeu o macaco esse som foi se # #####
17. aproximando do Tupi – hola meu neto — hola meu avô
18. — o que esta fazendo aqui a esa hora, você não estava
19. casando não né? – que eu numca cansaria um #####
20. animal – que bom meu neto, estava muito escuro entao
21. o curupira não via Tupi o curupira arrastou seus pés
22. que siquinificava que ele eslava com fome então Tupi
23. parou de esconder o macaco estou com fome meu –
24. neto poderia me dar sua mão para mim comer?
25. #####-claro meu avô, então tupi cortou
26. a mão do macaco e a deu ### para o curupira
27. que devorou a rapidamente – agora a mão direita meu ne-

28. *to, então tupi pegou e cortou a mão direita do macaco*
29. *o curupira comeu novamente – tudo esta uma delicia*
30. *meu ## neto mas falta uma coisa seu coração pode*
31. *# medar?! Então tupi arrancou o coração do macaco*
32. *# e o deu -hum que delicia meu neto agora pode pedir*
33. *qualquer coisa que eu o darei – eu quero seu coração meu avô*
34. *o Curupira ficou assutado com o pedido mas arrancou seu*
35. *coração e caiu no chão, Tupi então foi correndo para sua*
36. *tribo – Pai você saiu um dia inteiro e não trouxe nada*
37. *Tupi então teve uma ideia, Tupi voltou e começou a*
38. *tirar os dentes do curupira mas pulou quando ele*
39. *acordou -hola meu neto você estava ai o tempo todo*
40. *me olhando dormir? – desculpi meu avô eu lhe queria*
41. *uma coisa- pode falar...-minhas flechas estao fracas*
42. *poxa já sei o curupira lhe deu uma flecha – pronto e isso*
43. *-sim obrigada- mas tem um porem quem usar essa*
44. *Flecha é não ser você a flecha vai virar ###uma*
45. *Sucucu e matara a pessou a depois desse dia ele era invejado*
46. *por todos*

O texto apresenta uma narrativa com desenvolvimento de enredo, personagens, espaço e tempo. Está estruturado em um único parágrafo e contém 46 linhas. Observamos uma melhoria em relação a uma narrativa anterior escrita pela aluna em fevereiro. A história agora é mais detalhada, com 46 linhas, o que evidencia um trabalho maior com a escrita. A aluna utilizou adequadamente o espaço da linha e deixou espaços entre as palavras, tornando a leitura mais clara. Ainda encontramos ocorrência de hipossegmentação na linha 31, “medar” para “me dá”; e de hipersegmentação na linha 12, “em quanto” para “enquanto”, e na linha 13, “em baixo” para “embaixo”, mas são casos isolados. Quanto à ortografia, a maioria das palavras está escrita corretamente, embora ainda haja algumas ocorrências de erros, principalmente relacionados à relação poligâmica letra-som, como em “saio” no lugar de “saiu” e “escodeu” no lugar de “escondeu”.

Temos marcas de sinais de pontuação. Sophia utilizou o travessão para marcar o discurso direto, bem como o sinal de interrogação marcando as perguntas feitas pelos personagens. Na linha 31, temos o uso de dois sinais: “mas falta uma coisa seu coração pode # medar?!”, expressando dúvida na pergunta do Curupira ao caçador, o que mostra o uso de uma pontuação expressiva. De forma semelhante, temos a reticência na linha 41 “pode falar...” indicando que Curupira se calou para ouvir o caçador.

Por outro lado, podemos identificar algumas dificuldades que Sophia apresenta em sua escrita: “Ate que um dia ele saio para casar a noite Já estava chegando e ele só tinha matado um macaco Com desespero de chegar em sua tribo que acabou se Perdendo na floresta e já estava escuro”. Nesse trecho, a escrita de “ate” precisaria de correção da grafia “até”, que indica um limite temporal. A parte que diz “saio para casar a noite” corresponde a “saiu para caçar à noite”: seria preciso correção do verbo “casar” para “caçar”, que parece ser a ação desejada nesse contexto. Também é necessária a correção da grafia da palavra “saio” para “saiu”. O uso correto da pontuação, como ponto seguido e vírgula, ajudaria na organização do período. Exemplo de como poderia ficar a passagem com as mudanças assinaladas: “ Até que um dia ele saiu para caçar à noite. Já estava chegando, e ele só tinha matado um macaco. Com desespero de chegar em sua tribo, acabou se perdendo na floresta, e já estava escuro.”

Passemos para o segundo critério, coesão. Percebemos que a aluna segue orientando seu leitor tanto com elementos referenciais quanto com sequenciais. O uso de elementos referenciais ocorre principalmente por meio de pronomes, elipse e substantivos referenciando os personagens, como no caso do personagem "Guerreiro", que foi referenciado na linha 4 como “Tupi” e na linha 36 como “pai”, “ele”, “sua”, “você” e “meu neto”. Apesar disso, percebemos o uso excessivo do pronome “ele”, que poderia ser substituído por outro correferente. Observamos ainda, como em outros textos da aluna, o uso de pronomes clíticos em posição de próclise, como nas linhas 26 “a dei” e 33, “o darei”.

Entre o uso de elementos de coesão, encontramos também marcas de coesão sequencial, utilizando marcação temporal, conjunções, preposições e advérbios. Vejamos algumas ocorrências de marcação do tempo: na linha 4, o advérbio "sempre", indicando frequência; na linha 6, “até que um dia”; na linha 12 “enquanto”, entre outras, ajudando o leitor a acompanhar o tempo dos acontecimentos. De igual modo temos o uso de conjunções fazendo a conexão entre as orações, frases e períodos, ajudando o leitor a acompanhar a narrativa. Na linha 6, por exemplo, Sophia usou a conjunção “e”, estabelecendo relação de adição negativa, pois apesar do tempo que estava na floresta, o herói não havia conseguido caçar nenhum animal. Sophia utilizou, na linha 4, a conjunção adversativa “mas”, expressando a ideia de adversidade: apesar de sair todos os dias para caçar, o personagem não conseguia nada. Uma das conjunções com maior número de ocorrências no texto é a coordenativa conclusiva “então”. Observamos que

esse uso é frequente na escrita dos alunos que estão no processo inicial da escrita. No texto, ela é marcada nas linhas 15, 20, 25, 31, entre outras.

No critério de coerência textual, a aluna consegue reconstituir o enredo da história, apresentando uma narrativa com personagens, tempo e espaço. Identificamos parcialmente a introdução, o desenvolvimento e o desfecho. No entanto, nesse caso, faltou estruturar o texto em parágrafos, fazer corretamente a conexão das ideias. A falta de pontuação deixou alguns períodos confusos e difíceis de compreender. Por exemplo: No trecho, percebemos a necessidade de pontuação e organização na estrutura do texto. Por exemplo, o uso de um ponto seguido no final da terceira linha; uma vírgula no final da palavra "caçar" na quarta linha; uma vírgula na palavra "alimento" na quinta linha; um ponto seguido no final da sexta linha; e ponto de parágrafo no final da sétima linha. Ficaria como podemos ver abaixo:

“Em uma tribo existia um guerreiro que se chamava Tupi. Tupi sempre saía para caçar, mas nunca conseguia alimento. Seus filhos estavam famintos até que um dia ele saiu para caçar à noite. Já estava anoitecendo e ele só tinha matado um macaco.”

Apesar das dificuldades apresentadas pela aluna, ela se preocupou em nomear o caçador, o que não ocorreu no texto base, o que provavelmente é efeito de uma das perguntas no quadro usado em uma das atividades para identificação de elementos da narrativa. No quadro, os alunos tinham como proposta responder perguntas referentes à narrativa como: Quem participou da história? Quando ocorreu? Onde? entre outras perguntas. O nome “Tupi”, por sua vez, pode ser um eco do primeiro texto, “A lenda da mandioca”, que os alunos escreveram no mês de fevereiro de 2022. Notamos que a aluna transformou “caçador” em “guerreiro”, talvez também lembrando da lenda da mandioca. Apesar de ter seguido o enredo da história, Sofia foi construindo um texto em que conseguíamos ver a presença e características individuais da escrita da aluna por meio de escolhas de palavras e forma de escrever. Por exemplo, a palavra “faminto” na linha 6 e “desespero” na linha 8 criam imagens mais chocantes para chamar a atenção do leitor ao momento vivido pelo personagem. Podemos comparar a escrita da aluna na linha 6 com esse trecho do texto escrito por Munduruku: “Os velhos do povo Tukano contam a história de um caçador que saiu para caçar porque sua família estava com muita fome e nada tinham para comer.”

Algumas informações que seriam importantes trazer para o desfecho da narrativa a aluna acabou perdendo. Pois ao ganhar a flecha do Curupira, o caçador recebeu uma informação importante: “Que apenas ele poderia usar a flecha, pois a pessoa que usasse que não fosse o caçador seria devorada por uma sucuri.” Realmente, isso ocorre no final do texto base. Duas crianças encontram a flecha e a usam, e uma delas é devorada pela sucuri na qual a flecha se transforma, enquanto a outra consegue fugir e contar para as pessoas na aldeia. O caçador fica sem sua flecha mágica e, desde então, não consegue mais caçar nenhum animal

De uma forma geral, texto contém alguns problemas com a convenção da escrita, como a ausência de letras, espaços entre palavras e pontuações faltantes, o que dificulta a leitura e compreensão. A coesão do texto é razoável, mas algumas correções são necessárias. Alguns pronomes foram utilizados incorretamente, como “ele” e “se”, que podem gerar ambiguidade. Além disso, a relação entre as frases poderia ser mais clara com o uso adequado de conjunções e pronomes.

Com relação a estrutura do texto, ele poderia ser organizado em parágrafos para melhorar a estrutura e facilitar a leitura. Atualmente, as frases estão agrupadas sem divisão adequada, o que dificulta por parte o acompanhamento da narrativa.

A história tem um enredo interessante envolvendo o encontro entre Tupi e o Curupira. No entanto, alguns pontos não são claros, como o motivo do Curupira oferecer seu coração a Tupi após ser alimentado pelo macaco. O texto poderia ser mais desenvolvido para explicar melhor as ações dos personagens e suas motivações.

Em resumo, o texto tem potencial para se tornar uma história envolvente, mas é necessário realizar correções na convenção da escrita, melhorar a coesão e estrutura do texto e desenvolver mais detalhadamente a narrativa para torná-la mais clara e coesa.

Seguiremos com a análise de textos produzidos nessa atividade. Trago a produção escrita do aluno Ruan. Apresentamos dois textos em sequência para poder compará-los. O primeiro escrito em fevereiro e o segundo em abril.

Texto de Ruan (produzido na diagnose)

1. *leda do madioca*
2. *amuitos e mutos ono atrais ei triobo indígena o cacique*
3. *e asu ao ####filha a ####garata incomtro um onein e*
4. *A pachono e destevamo o filho do cacique ficol grávida*
5. *Mas o ameni era da tribo inmiga el o ficom medo de*
6. *falo que elo tovo grávida e tamo corageim e falo quietava*
7. *Grávida####ocacique disseque o crianjo era mo*

O primeiro texto do aluno não foi escrito até o fim. Esse era um dos problemas apresentados por ele. Tinha dificuldade na escrita do texto e apesar do tempo determinado de quatro horas para a produção, deixava o texto incompleto.

Parte do texto de Ruan (produzido em abril de 2022)

1. *O casado e curupira*
2. *Aconteceu na floresta amazomas um~~a~~-casado a familia*
3. *do casado estava pasan no fome e o casado foi casa*
4. *mas so casol so um macaco.*
5. *Sepajou um dia intero mas caso um pequeno*
6. *macaco qua do olho pro ceu era denote eli tinha medo*
7. *dos es piritos so que eli tinha medo era o curupira*
8. *e fico com mutio medo elei sies com del detro de uma afore*
9. *com a casa e escutu tu tu esse barulio mas peto*
10. *O casado estava toseno para o curupira com os seus*
11. *Cabelos de fogo não cojigavelo detro do afore o curupira*
12. *Pesebel que o casado tava detro da afore o curupira*
13. *####dise falo mel neto e o casado disse #u que foi*
14. *Mel Avô.*
15. *. o curupira falo não e um casado ne não si jose um*
16. *. casdo não se pederia e verdade o curupira sem diu o*
17. *sero do macaco mas não sabia o casado cotar a mão do macaco e batel um*
18. *fome e pediu a mão deli o casado cota a mão do macaco*
19. *e del para o curupira eli comeu muito rápido e não*
20. *satifeto pidio a outra mão do casado e feis tocol a*
21. *mão do macaco etirol e del pra o curupira eli ainda não*
22. *tava satis feito de novo pediu os pes do casado eli dirol*
23. *do macaco os e us pes e del para o curupira fala ainda*
24. *to com fome e pediu o corasão ele o casdo averio o*
25. *peto do macaco e tirou o corasão do maco*

O segundo texto do aluno, embora apresente uma quantidade maior de linhas escritas, ainda apresenta muitos problemas referentes às convenções da escrita, coesão e coerência. Em relação ao critério das convenções da escrita, o texto apresenta vários problemas, tais como erros ortográficos, falta de pontuação adequada e palavras incompletas. Existem palavras escritas de forma incorreta, como “casado” em vez de “caçador” e “familha” em vez de “família”. Também há falta de acentuação em algumas palavras, como “casol” em vez de “caçou”. Além disso, encontramos erros ortográficos em todas as linhas do texto, o que prejudica a compreensão. A falta de espaçamento entre palavras também dificulta a leitura. Observamos várias ocorrências de segmentação inadequada de palavras, tanto hiper quanto hipossegmentação, como

“sepajou” no lugar de “se passou”, “qua do” em vez de “quando” e “es piritos” em vez de “espíritos”, entre outras.

A coesão do texto é prejudicada pela falta de pontuação e pelos erros ortográficos. Isso torna as frases confusas e de difícil compreensão, como por exemplo, “elei sies com del” (ele se escondeu). Além disso, algumas informações são apresentadas de forma pouco clara, como o motivo do casado estar com medo do curupira e a sequência dos eventos.

A coerência do texto também é afetada pelos problemas de coesão e convenções da escrita. A narrativa não flui de maneira coesa, tornando difícil acompanhar a história e entender os eventos que estão ocorrendo. Alguns trechos são pouco claros e deixam lacunas na história, como a parte em que o curupira pede partes do macaco e do casado, mas não fica claro o motivo ou desfecho dessas ações.

Comparando os dois textos do aluno, podemos observar que houve avanço em sua escrita. No texto anterior, o aluno escreveu apenas frases simples, mostrando dificuldades em desenvolver a história. Já no texto atual, ele conseguiu produzir um texto mais completo e com uma narrativa mais elaborada. O aluno utilizou conectivos como “numa floresta”, “então” e “mas”, o que demonstra uma tentativa de estabelecer uma sequência de eventos em sua narrativa.

Embora o texto ainda apresente algumas limitações, como a falta de detalhes e uma estrutura narrativa mais elaborada, é notável o progresso do aluno na escrita. Ele conseguiu apresentar uma história com começo, meio e fim, além de demonstrar compreensão sobre ações e reações dos personagens na história.

Importante destacar que notamos também a repetição da afirmação da mímica da caça: “Só caçou só um macaco” um macaco na linha 4, “caçou um pequeno macaco”, consideramos um trabalho com a língua para expressar um aspecto central do conflito. A vivência dessa criança em uma sociedade de extrema desigualdade social, em que muitas famílias passam fome e muitas das vezes os responsáveis saem e passam o dia inteiro fora de casa providenciando o alimento. Mostra-se com isso que a escrita traz não só palavras vazias, mas que está atravessada dos valores e opiniões do sujeito que a escreve.

O próximo passo para o desenvolvimento da escrita do aluno é incentivar a ampliação do vocabulário, o uso de descrições e a construção de personagens mais detalhados. Com o apoio e orientação adequados, o aluno tem potencial para continuar

avançando em suas habilidades de escrita e construir narrativas cada vez mais complexas e envolventes.

Exemplo 6- reflexões e atividades de escrita a partir da lenda “Matinta Perera”

Desenvolvemos atividades de escrita e reescrita no período de maio e junho de 2002, tendo a lenda da Matinta como texto base. Selecionamos uma versão intitulada “A pena”, de autoria de Sávio Batista.

Tivemos atividades de leitura, escrita, reescrita, interpretação, roda de conversa e apresentações sobre esse texto. Podemos observar um roteiro preenchido e ler alguns trechos da escrita de alguns alunos.

Quadro 10 - Roteiro da história preenchido pela aluna Ana

Título/nome	A Matinta Pereira
Personagens principais	Matinta Isadora (menina) Gestrudes(Adolescente) Menina (menor)
Personagens secundários	Pai da Isadora Mãe da Isadora Beatas (homens e mulheres)
Características dos personagens	MATINTA Olhos grandes e amarelos Garras Canto estridentes Parecida com uma coruja de crista Passaro grande ISADORA Dentes pretos e fracos
Tempo	A noite Ao amanhecer
Lugar/espaco que aconteceu a história	Vilarejo/cidade pequena Ruas Floresta Residência da Isadora

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Trecho do texto escrito em sala de aula pela aluna Ana Clara(junho de 2022)

1. *A Matinta Pereira*
2. *Em uma floresta, avia uma senhora cha-*

3. *mada Matinta.*
4. *Essa senhora chamada Matinta tinha*
5. *fama de assombrar a floresta, ela esta-*
6. *va em busca de uma nova Matinta pois*
7. *ela ja estava muito cansada, e logo*
8. *achou a primeira menina e ainda esta-*
9. *va em busca de duas meninas.*
10. *ela logo achou as duas meninas, cada*
11. *uma delas teria que levar uma coisa pa*
12. *-ra a Matinta uma delas broá de f-*
13. *uba a outra café e a ultima agua –*
14. *fervente.*
15. *Quando elas chegaram lá a Matinta*
16. *disse:-trouxe minha cachaça?*
17. *E as meninas responderam :-Sim*
18. *E a Matinta logo saiu de dentro de casa*
19. *e uma das meninas que ficou com muito medo*
20. *e acabou caindo no chão.*
21. *E a matinta logo pulou nela e ela acabou*
22. *morrendo, quando Matinta voltou para casa p-*
23. *erguntou:*
24. *- Qual o nome de vocês?*
25. *-O meu e Isadora*
26. *E a matinta disse:*
27. *-Você aceita?*
28. *E Isadora disse:*
29. *-Não*
30. *-E o meu e Gestrudes*
31. *E a Matinta disse:*
32. *-Você aceita ?*
33. *E a Gestrudes disse:*
34. *-Sim*
35. *e acabou se odiando*

Em relação às convenções da escrita, o texto apresenta alguns erros ortográficos e de acentuação, como “avia” em vez de “havia” e “cansada” em vez de “cansada”. Além disso, há problemas na translineação, resultando em palavras incompletas em algumas linhas. No entanto, a aluna demonstra apropriação do uso de espaços entre palavras, evitando tanto hipossegmentação quanto hipersegmentação.

Quanto à pontuação, a aluna utiliza alguns recursos como dois-pontos, travessão e sinal de interrogação para marcar o discurso direto e as perguntas das personagens. No entanto, a pontuação é limitada a essas ocorrências, e a aluna poderia utilizar outros sinais de pontuação para organizar melhor os períodos e tornar o texto mais claro.

No critério de coesão, a aluna utiliza elementos como numerais, pronomes, advérbios e conjunções para orientar o leitor e tornar a narrativa mais compreensível.

Ela também faz uso de elementos de coesão sequencial, como conjunções aditivas e explicativas, para conectar as ações e eventos na história. No entanto, a transição entre algumas cenas é brusca, o que pode confundir o leitor.

Quanto à coerência, o texto apresenta uma história interessante sobre a Matinta Pereira, mas alguns elementos poderiam ser melhor trabalhados para tornar a narrativa mais coesa. A morte repentina de uma das meninas após entregar os objetos para a Matinta não é explicada de forma clara, deixando uma lacuna na história. Além disso, a aluna poderia trabalhar melhor a descrição do espaço e das personagens para ajudar o leitor a visualizar a cena.

Em resumo, o texto mostra avanços na escrita da aluna, mas é necessário realizar uma revisão cuidadosa para corrigir os erros ortográficos, melhorar a pontuação e a coesão, e aprimorar a coerência da narrativa. Com essas melhorias, o texto pode se tornar mais claro, fluente e envolvente para o leitor.

Nesse critério, a aluna utilizou elementos que contribuíram para orientar o leitor e melhorar a compreensão do texto. Ela fez uso de numerais, pronomes, advérbios e conjunções. Na linha 9, por exemplo, a expressão "duas meninas" determina a quantidade de referentes que veremos depois, que são as meninas. A personagem "Matinta" foi substituída pelos termos "senhora" e "ela", e esses pronomes foram utilizados em outras ocorrências, como nas linhas 4 e 11, em que "essa" e "delas" referenciam as meninas, respectivamente. Na linha 21, o pronome "nela" faz referência à menina que tentou fugir. Além disso, foram encontrados elementos de coesão sequencial, como na linha 6, em que a conjunção "pois" introduz uma explicação do motivo pelo qual a Matinta estava procurando uma substituta. Na linha 8, temos a conjunção aditiva "e" indicando a sequência de ações realizadas pela Matinta, entre outros elementos.

No entanto, a coerência do texto pode ser melhorada. Existe uma mudança repentina de foco quando as meninas entregam as coisas para a Matinta e, em seguida, ocorre uma cena em que uma das meninas morre. Essa transição abrupta pode deixar o leitor confuso. Seria benéfico trabalhar numa transição mais suave entre os eventos e fornecer uma explicação mais clara para a morte da menina.

Apesar disso, percebemos que a narrativa apresenta certa organização no enredo. A aluna utiliza marcadores temporais, como na linha 15 "quando" e na linha 18 "logo", para situar os acontecimentos no tempo. Ela apresenta as personagens e explica as causas das ações da Matinta. O leitor consegue acompanhar a narrativa, mas há perda de

informações importantes que influenciam no final da história, criando lacunas que o leitor não consegue recuperar. A descrição do espaço/local é trabalhada de forma limitada, dificultando a visualização do leitor e a criação de imagens mentais do ambiente da narrativa.

Em resumo, o texto tem potencial para ser uma narrativa envolvente sobre a Matinta Pereira. No entanto, é necessário realizar uma revisão minuciosa para corrigir os erros ortográficos, melhorar a coesão para tornar a história mais fluida e aprimorar a coerência para garantir que os eventos se conectem de forma lógica e clara. Com essas melhorias, o texto pode se tornar mais coeso, coerente e agradável de ler.

Seguimos com a amostra de mais um texto escrito no período de maio e junho

Texto escrito em sala de aula pelo aluno Kauê (junho)

1. *A Matinta peréra*
2. *Era uma vez, uma cenhora que virava Matinta*
3. *Peréra e ela viu uma menina, que gostava de brinca*
4. *a cenhora na noite, ela se tranfomol em. Matita e foi até*
5. *a casa, da menina e começou a subia então a menin*
6. *a com os seus pais ficol perturbada, então o seu pai gritol*
7. *Matinta vem amanhã, pegar o seu tabaco e cachasa.*
8. *Então eles foram até a igreja, chama um pasto para o-*
9. *ra quando o pastor foi até, a casa, deles quando chegol a noite*
10. *.a . Matinta foi até a casa, da menina e então a. Matinta pego-*
11. *l uma comida.*
12. *Até que o pasto saio e começou a ora, a . Matinta ficol*
13. *Pertubada, e até que a. Matinta morreu e tuto voutol ao nor-*
14. *mal os animais começaro a creseu as galinhas botavam ovos*
15. *e as vacas produziu leite até que o pasto recouveru fica lá*
16. *até que ele fiserol uma festa muito bonita e comerol*

Apresentamos a seguir uma análise comentada sobre a produção do aluno, abordando os critérios de convenções da escrita, coesão e coerência. No primeiro critério, convenções da escrita, o texto destaca alguns erros ortográficos, como “cenhora” em vez de “senhora” e “peréra” em vez de “perereca”, além de problemas na separação de sílabas, como “tranfomol” em vez de “transformou” e “trouxe-l” em vez de “trouxeram”. Também há falta de acentuação em algumas palavras, como “tranfomol” em vez de “transformou” e “cachasa” em vez de “cachaça”. É importante revisar esses aspectos para melhorar a qualidade da escrita.

No segundo critério, coesão, ressaltamos que o aluno fez algumas tentativas de coesão, usando pronomes para retomar referentes anteriores, como “ela” se referindo à “Matinta” e “eles” se referindo aos pais da menina. No entanto, há falta de clareza na sequência de eventos, o que prejudica a fluidez da narrativa. A transição entre diferentes ações e eventos no texto precisa ser melhor trabalhada para tornar a história mais coesa e compreensível para o leitor.

No terceiro critério, coerência, apontamos que a coerência também apresenta desafios, destacando que a narrativa começa com uma senhora que se transforma em “Matinta Perereca” e vê uma menina brincando à noite. No entanto, a conexão entre os eventos não está clara, especialmente a chegada do pastor e a morte da “Matinta”, o que deixa lacunas na história. É fundamental aprimorar a lógica e a clareza dos eventos para garantir uma narrativa coerente e consistente.

Além disso, fazemos uma observação: o aluno realiza uma interessante construção de ideias relacionadas à função religiosa presentes na história. A presença de um pastor da igreja e a realização de uma oração perturbam Matinta até sua morte. O folclore brasileiro frequentemente está associado a crenças e superstições populares, e a narrativa criada pelo aluno reflete essa visão de maneira peculiar.

Em resumo, o texto do aluno apresenta potencial para ser desenvolvido, mas requer uma revisão minuciosa para corrigir os erros ortográficos e melhorar a coesão e coerência da narrativa. É importante trabalhar na organização dos eventos e na conexão clara entre as ações e personagens para tornar a história mais envolvente e compreensível para o leitor. Destacamos também a relação entre a palavra escrita e a manifestação de ideologias em diferentes contextos, o que demonstra a importância da interação com o outro na construção do significado.

4.4 Dos traços da cultura oral à escrita: atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2022

No segundo semestre de 2022, desenvolvemos atividades com o intuito de refletir sobre o processo da apropriação das histórias contadas na modalidade oral, além de acompanharmos o ensino da escrita. Durante esse período, os alunos tiveram a oportunidade de explorar as diferenças entre as histórias escutadas de fontes comunitárias e os textos escritos. Para isso, utilizamos áudios gravados por nós e por

colaboradores da pesquisa, contendo histórias de moradores de Belém/PA, como Dona Antônia, de 76 anos, e moradores de outras localidades como Cameté (Vila Do Carmo), Dona Maria, de 71 anos, e São Domingos do Capim, o Sr. Paulo, de 96 anos, envolvendo respectivamente as lendas da Matinta Perera e da Pororoca do Rio Capim. Além disso, também foram exploradas versões escritas de outras lendas, como a do Uirapuru, a de Urashima Taro (japonesa) e a da Yara.

A questão central abordada com os alunos foi a importância de diferenciar as diversas formas de manifestação das lendas, ou seja, as histórias contadas oralmente e as histórias escritas que chamamos de lendas. Para isso, discutimos com os alunos as escolhas, transformações e simplificações feitas quando as lendas são adaptadas para o quadrinho, a publicidade, a literatura, entre outros meios. Essa abordagem foi detalhada no capítulo dois, que destacou o processo de apropriação das histórias contadas por meio da escrita literária. Através de uma análise comparativa, foram apresentadas as diferenças entre as duas formas de apresentar a narrativa, tanto oral quanto escrita.

No livro “A aula como acontecimento”, Geraldi (2015) explica que o trabalho linguístico requer um processo de produção de discurso como essencial, de modo que não se trata mais de aprender uma língua para dela se apropriar, mas sim de usá-la e, ao usá-la, aprendê-la. Seguindo essa perspectiva, realizamos diversas atividades no período entre agosto e dezembro de 2022 e promovemos uma análise comparativa entre um texto escrito em fevereiro e outro produzido no meio de novembro. Utilizamos como base as histórias da Matinta da Vila do Carmo e da Pororoca do Rio Capim, contadas oralmente por meio de gravações. Também ouvimos outras histórias, como uma lenda japonesa contada por um senhor nascido naquele país, que morava em Belém há 10 anos. Entretanto, para fins de brevidade, iremos focar nas atividades relacionadas às duas primeiras lendas mencionadas.

4.4.1 As escutas das histórias contadas em sala de aula: marcas da oralidade e da cultura local

Nas atividades de ensino, implementamos uma abordagem de escuta das histórias por meio de rodas de conversas, proporcionando aos alunos um espaço de liberdade para expressar suas ideias. Para tornar as narrativas mais acessíveis e envolventes, utilizamos recursos como uma caixa de som pequena e um aparelho

celular. Essa estratégia visou facilitar a audição das histórias, contribuindo para a compreensão e o envolvimento dos alunos na experiência narrativa.

As histórias da Matinta da Vila do Carmo e da Pororoca do Rio Capim foram selecionadas como elementos motivadores para estimular a produção escrita dos alunos. Essas histórias serviram como inspiração, desencadeando o interesse dos alunos em criar suas próprias narrativas. Ao apresentar narrativas folclóricas distintas, proporcionamos aos alunos a oportunidade de se conectarem com diferentes tradições culturais, enriquecendo seu repertório e compreensão do mundo ao redor.

Em suma, a abordagem de escuta das histórias por meio de rodas de conversas, aliada à seleção de histórias contadas como estímulos, enriqueceu a experiência de aprendizado dos alunos, fomentou sua criatividade na produção escrita e promoveu a interação e a reflexão em torno das narrativas culturais

Na pesquisa, exploramos duas histórias através de relatos orais e materiais escritos. A primeira história foi transmitida por Dona Maria, uma senhora de 71 anos da Vila do Carmo, Distrito de Cametá/PA. O relato foi coletado por um professor local. A segunda história trata da origem da Pororoca de São Domingos do Capim e foi narrada por Sr. Paulo, um senhor de 96 anos daquela localidade. Esse áudio foi capturado por uma professora que reside em São Domingos do Capim, situado no leste do Estado do Pará.

Para enriquecer a pesquisa, além dos relatos orais, incorporamos materiais escritos, como o livro “A lenda da pororoca do rio Capim” de Rogério Pereira (2014). A escolha desses materiais foi baseada na contemporaneidade das publicações e na presença de lendas semelhantes ou idênticas às narrativas dos informantes.

A intersecção entre relatos orais e fontes escritas oferece uma abordagem ampla para a pesquisa. Os depoimentos diretos de Dona Maria e Sr. Paulo fornecem uma visão autêntica das histórias, enriquecendo a pesquisa com perspectivas locais e culturais profundas. Ao mesmo tempo, a inclusão de fontes escritas ajuda a contextualizar e enriquecer as narrativas, fornecendo um cenário mais amplo e possibilitando comparações entre diferentes versões da mesma lenda.

Essa abordagem equilibrada entre relatos orais e fontes escritas contribui para a compreensão mais abrangente das histórias e suas variações, bem como aprofunda a apreciação das tradições culturais locais.

Exemplo 7 — Escuta da história da Matinta Perera de Vila do Carmo — Cametá/PA.
Contada por Dona Maria (período: agosto e setembro de 2022)

A sala foi organizada em formato de círculo, visando facilitar a audição e as discussões sobre a história. Durante a atividade, demos destaque às diferentes maneiras de apresentar narrativas, seja por meio de narrativas faladas ou escritas, ilustrando que é possível trazer para o ambiente escolar exemplos tanto da cultura escrita quanto da tradição oral de narradores de comunidades rurais.

Inicialmente, os alunos ouviram a história contada pela colaboradora sobre a Matinta da Vila do Carmo. A transcrição completa desta história está disponível na página (inserir página) do capítulo dois. Após a audição, os alunos foram encorajados a compartilhar suas opiniões sobre a história. Um comentário particularmente notável foi feito pelo aluno Neymar, que observou: “A mulher que conta a história fala tudo errado”.

Esse comentário nos instigou a refletir sobre nossas abordagens, que muitas vezes se baseiam apenas em textos escritos que aderem às normas da língua padrão. Ao adotar essa abordagem, criamos oportunidades para discutir questões de preconceito linguístico. Conforme apontado por Volóchinov (2018), o falante usa a língua de acordo com suas necessidades específicas de enunciação, e o foco central da língua não se concentra na aderência ao sistema, mas sim na nova significação que essa forma adquire no contexto. Em outras palavras, a linguagem utilizada pela narradora pode não se alinhar com as regras do sistema de escrita, mas atribui sentido que é moldado pelas circunstâncias do falante. Dessa forma, existem significados que são compreendidos, e a língua é utilizada com consideração às necessidades dos interlocutores.

De acordo com Geraldi (2015), é de extrema importância promover o trabalho com a escrita em sala de aula, possibilitando a circulação de diferentes discursos e saberes. Ao trazer para a sala de aula a história narrada por Dona Maria, os alunos puderam perceber as diferenças, especialmente o uso de termos que eram parte integrante da comunidade onde Dona Maria vivia. Por meio de grupos e debates, refletimos tanto sobre os significados dos termos utilizados quanto sobre a compreensão de que a linguagem “incorreta” da narradora é, na verdade, portadora de conhecimentos inerentes à comunidade que está envolvida em atividades pesqueiras.

Alguns exemplos desses termos incluem “camboeiros” / “fazer a cambo” (um tipo de armadilha para a captura de peixes), “corda de curral”, “esteio da ponte”

(conhecimentos relacionados à navegação e pesca), “código moral” (as duas facetas da mulher, “moça bonita”, “dançando com todos” versus “causando problemas todas as noites”, transformação em Matinta), e “Pai diacho” (uma expressão de descontentamento ou aborrecimento).

Observamos que a conduta, os princípios e as normas estabelecidos na comunidade são refletidos nas características da mulher que é apresentada como tendo “duas faces”, retratando as atitudes de um indivíduo. Uma moça bonita que dança com todos é punida por não seguir as tradições e os valores morais da comunidade, tornando-se a Matinta, um ser que perturba o local todas as noites. O uso da expressão “Pai diacho” pela Matinta, no momento em que é capturada, é comum e bastante empregada por pessoas que vivem em regiões rurais, expressando indignação, raiva ou decepção, mas com uma modificação “Que diacho”, indicando que o dia não está sendo bom, mas sim “terrível”.

Portanto, a inclusão das variações linguísticas e expressões culturais da narrativa de Dona Maria proporcionou aos alunos uma visão mais abrangente das nuances da linguagem e da riqueza de conhecimentos presentes nas comunidades locais. Isso também estimulou discussões significativas sobre o preconceito linguístico e o valor dos diferentes modos de expressão.

Exemplo 8 — Debate para comparar texto oral e escrito em sala de aula: as várias versões da Matinta Perera (de 1 a 24 de agosto)

Nessa atividade, começamos ouvindo a história da Matinta Perera da Vila do Carmo. Em seguida, realizamos a leitura de várias versões escritas da lenda, começando com “Matintapereira” de Santos (2013), um escritor paraense. Durante a leitura, a participação dos alunos foi incentivada, permitindo que eles interrompessem para esclarecer dúvidas, como previamente acordado.

Nessa versão, a lenda é estruturada como um cordel, com o narrador sendo Sebastião, um homem criado no Pará que vive à beira do rio. Ele relata um encontro com a Matinta, um ser assombrado, que os ajuda quando são atacados por uma cobra-grande durante um passeio pelo rio. A Matinta os guia de volta para casa na forma de uma coruja. A história apresenta a figura de uma senhora feiticeira que pode se transformar em ave agourenta, usando um vestido roxo. Ela é auxiliada por um macaco

feiticeiro e costuma pousar nas casas das pessoas à noite, indo embora somente se lhe for oferecido algo, sendo o tabaco sua oferenda preferida.

Os alunos comentaram sobre a cor roxa do vestido da Matinta, que os surpreendeu, uma vez que tradicionalmente a Matinta é representada com um vestido preto, associado à malignidade. O roxo ilustrado no livro conferiu à personagem uma aparência diferente - uma bruxa mais moderna, semelhante às representações em desenhos e filmes, especialmente da Disney.

Também houve discussões em relação ao macaco feiticeiro como ajudante da Matinta. Alguns alunos observaram que a Matinta costuma ser retratada como solitária e sem amigos em outras versões que leram ou ouviram, sendo mais comum ela ser acompanhada por um gato ou um pássaro-preto em outras histórias. Eles destacaram características presentes em algumas versões lidas, incluindo a história em que estavam trabalhando, na qual a Matinta realiza ações benevolentes, auxiliando os personagens. A capacidade dos alunos de perceber as discrepâncias nas principais características da Matinta conforme retratada no texto demonstra sua habilidade em comparar as diferentes versões.

As segunda e terceira versões escritas da lenda da Matinta foram “A pena”, que os alunos já haviam estudado, e “Dona Maria Perera: Uma história de Matinta Perera” de Antônio Pimenta, também um escritor paraense. Quanto ao segundo texto, “Dona Maria Perera”, trata de temas sociais, como um pai depressivo, alcoólatra e violento com o filho, ainda criança. A Matinta auxilia o menino, que passa a ser cuidado como um filho após a morte do pai. Na história, a Matinta é vizinha de um menino que brinca na rua diariamente. Ele costuma observar a casa da vizinha que todos alegam ser habitada por uma Matinta. O menino mora com um pai alcoólatra e violento. Um dia, o menino fica sozinho na rua e não consegue entrar em casa, sendo ajudado pela vizinha, que todos dizem ser a Matinta. A partir desse momento, o menino passa a frequentar a casa dela diariamente. Um dia, a Matinta testemunha o pai maltratando o menino e decide intervir para ajudá-lo. De maneira inesperada, o pai morre, como se fosse vítima de uma maldição. Com o falecimento do pai, o menino é acolhido e criado pela vizinha, que se torna sua única figura de referência familiar.

Para essa atividade, organizamos a turma em quatro equipes, cada uma responsável por ler e discutir uma versão da lenda. Houve um momento de leitura em grupo e, em seguida, abrimos espaço para conversas sobre as histórias. Cada equipe compartilhou o que havia lido e fez análises comparativas. A segunda história, em

especial (Dona Maria Pereira), despertou interesse nos alunos, que começaram a relatar casos semelhantes ao que é narrado no texto, histórias que já conheciam relacionadas à relação de pais e filhos. Por exemplo, um aluno contou que seu pai chegava em casa embriagado e batia na mãe e nele. Uma aluna relatou que a mãe havia se separado do pai por causa do alcoolismo e da violência, e, por isso, tiveram que ir morar com a avó materna.

A atividade oito, englobou diferentes dimensões linguísticas, permitindo que os alunos se envolvessem na leitura, interpretação e discussão das histórias, ao mesmo tempo em que refletiam sobre como a linguagem é usada para comunicar ideias, valores e experiências pessoais e culturais.

Exemplo 9 — A escrita da narrativa a partir da história contada e as várias versões escritas da Matinta Perera (de 25 a 31 de agosto)

Nessa atividade, os alunos foram convidados a criar textos com base na história “A Matinta da Vila do Carmo” que haviam escutado em sala de aula. Eles receberam a orientação de que tinham total liberdade para desenvolver novas versões, introduzir elementos inéditos como personagens, ambientes e períodos temporais.

A atividade nove é precisa, destacando claramente as conexões entre as noções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Através dessa abordagem, os alunos não apenas estão envolvidos na produção de textos escritos, mas também estão explorando a linguagem de maneira mais ampla, refletindo sobre suas características e possibilidades expressivas. Isso demonstra um enriquecimento significativo no processo de aprendizado, onde os alunos não apenas aplicam suas habilidades linguísticas, mas também desenvolvem uma compreensão mais profunda sobre como a linguagem funciona como ferramenta de comunicação e produção de produção escrita.

O objetivo central dessa atividade era estimular a criatividade dos alunos e permitir que eles expressassem suas interpretações e perspectivas individuais a partir da história da Matinta. Através dessa abordagem, buscava-se encorajar a diversidade de abordagens e incentivar a construção de narrativas únicas e originais.

Observou-se que os alunos, ao reconstruírem a lenda da Matinta, trouxeram suas próprias vivências, emoções e conhecimentos para suas histórias. Isso enriqueceu a narrativa e evidenciou como a mesma base pode se desdobrar em várias representações.

As diferentes abordagens revelam a diversidade de perspectivas, culturas e criatividade presentes na sala de aula.

É importante destacar que cada aluno desenvolveu uma relação pessoal com a história da Matinta, o que culminou em textos variados e autênticos. Essa atividade proporcionou aos alunos a chance de aprimorar suas habilidades de escrita, imaginação e análise, ampliando sua compreensão da narrativa folclórica e da Amazônia.

A seguir, apresentamos os textos escritos pelos alunos, realizando uma análise breve e comparativa, ressaltando as diferentes abordagens e elementos criativos incorporados por eles.

Texto da aluna Helô escrito a partir história contada “A Matinta da Vila Do Carmo”(31/08/2022)

1. *Matinta Perêra*
2. *Na Vila do Carmo em Cametá os pescadores*
3. *queriam peixe, só que por conta da Matinta não*
4. *tinha.*
5. *Então ele disse: — agora eu descobro quem é essa*
6. *Matinta. Na manhã seguinte ele olhou pro lado*
7. *olhou pro outro e depois viu a Matinta e disse: En-*
8. *tão a senhora que é a Matinta. Então ela disse:-*
9. *paz diacho, paz diacho. Então ele disse: -tome vergo-*
10. *nha em sua cara.*
11. *Ele disse: — Eu vou te deixar aqui até 11:00 horas*
12. *pra todos verem que a Mulher mais bonita é a Matinta.*
13. *Então 11:00 horas todos foram ver a Matinta*
14. *Quando eles viram ela todos ficaram calados e com*
15. *medo.*
16. *Então foram embora e ficou um homem*
17. *e disse: — Não faça nada comigo, só fiz isso por*
18. *quê não sabia que você era a Matinta.*

No critério de convenções da escrita, o texto escrito por Helô foi dividido em cinco parágrafos, totalizando dezoito linhas, apresentando características próprias de narrativa escrita. Dentre elas, destacamos o uso correto do espaço da folha e o adequado espaçamento entre palavras, evitando tanto a hipossegmentação quanto a hipersegmentação. A aluna utilizou letras maiúsculas adequadamente, por exemplo, nas linhas L2 com “Vila do Carmo” e “Cametá”, evidenciando nomes próprios. Além disso, ela marcou a palavra “Matinta” em todas as ocorrências com a letra M em maiúscula. A

organização do texto em parágrafos curtos foi marcada por espaços em branco à esquerda, e houve o uso correto de letras maiúsculas para marcar o início de cada um.

Apesar da organização, o texto apresenta alguns problemas, como a falta de paragrafação adequada para as falas, que foram colocadas na mesma linha do verbo de elocução, ou seja, no discurso direto. A aluna deveria ter indicado a abertura de um novo parágrafo para as falas, o que não foi feito corretamente. Por exemplo, no seguinte excerto: “Ele disse: — Eu vou te deixar aqui até 11:00 horas” “pra todos verem que a Mulher mais bonita é a Matinta”.

É importante ressaltar que, apesar dos pequenos problemas, o texto de Helô demonstra um bom domínio das convenções da escrita e apresenta características próprias da narrativa escrita, o que evidencia o desenvolvimento de suas habilidades de expressão e escrita. Com orientação e revisão adequadas, ela poderá aprimorar ainda mais suas habilidades na escrita de narrativas.

No critério de convenção da escrita, percebemos que o texto não apresenta marcas de erros ortográficos, e a aluna escreveu corretamente alguns termos. Por exemplo, nas linha 3, encontramos “peixe” com a letra “e” no final de sílaba com som de /i/, na linha 11, temos “hora” escrita com a letra “h”, e nas linhas 12 e 14, temos “todos” e “calados”, com o som do /u/ representado pela letra “o”. Na linha 16, encontramos “homem” com o som de /u/ grafado com “m”. Todas essas características sugerem que a aluna compreende a relação entre letras e sons na escrita.

No critério de coesão textual, encontramos ocorrências de elementos tanto referenciais quanto sequenciais. Em relação aos elementos referenciais, o referente “Matinta” é retomado por meio de vários outros elementos ao longo do texto. Por exemplo, na linha 5, temos o pronome “essa” antecipando o referente. Na linha 8, encontramos os pronomes “senhora” e “ela” referindo-se à Matinta. Apesar da tentativa de evitar repetições, o termo “Matinta” ainda ocorre em diversos períodos do texto.

Além das ocorrências mencionadas, a aluna utiliza elementos de coesão referencial, mas apresenta dificuldades na articulação entre esses elementos. Por exemplo, nas linhas 5, 6 e 9, a aluna utiliza o pronome pessoal “ele”, mas não fica claro qual é o referente desse pronome, dificultando a compreensão por parte do leitor.

No que se refere aos elementos de coesão sequencial, a aluna consegue marcar o uso de conjunções, advérbios e marcadores verbais. Na linha 2, utiliza a preposição “em” para denotar o lugar onde está situada a Vila do Carmo. Na linha 7, utiliza a conjunção “e” para atribuir a ideia de adição ao contexto. Também utiliza a expressão

“só que” na linha 3 para indicar oposição ao enunciado anterior, em que os pescadores queriam peixe, mas por causa da Matinta não havia mais peixe.

No entanto, o texto apresenta alguns problemas, como a ocorrência em excesso do conectivo “então” nas linhas 5, 13 e 16, na tentativa de ligar as ideias de um parágrafo para outro.

Além disso, encontramos marcadores temporais indicando o tempo das ações no texto. Por exemplo, nas linhas 5, encontramos “agora”, na linha 6, “na manhã seguinte”, marcando uma ação futura da personagem, na linha 7, “depois”, na linha 11, “até 11:00 horas”, indicando um tempo cronológico exato, e na linha 14, “quando”, indicando um tempo inicial.

Apesar dos problemas apresentados pelo texto, o leitor consegue acompanhar os acontecimentos e situá-los no tempo. Esses desafios na escrita da aluna foram considerados em nossas intervenções e atividades desenvolvidas com a turma ao longo do segundo semestre de 2022.

No critério de coerência textual, a aluna apresentou problemas para o desenvolvimento do enredo. Em primeiro lugar, há ausência de informações essenciais para a compreensão do texto, resultando em lacunas na narrativa. Por exemplo, os personagens são mencionados no texto, mas não são devidamente desenvolvidos. Na linha 5, o pronome "ele" é usado sem referente claro, e essa referência não é esclarecida em trechos posteriores, tornando difícil para o leitor recuperar o contexto.

Outra dificuldade relacionada à coerência textual é a falta de clareza nas ações e nos personagens. No texto, não fica claro quais foram as ações do homem que prendeu a Matinta e como ocorreu a captura dela. Entre as linhas 5 e 6, há lacunas que não são preenchidas por falta de informações, o que prejudica a compreensão dos eventos.

Em relação ao tempo verbal, nota-se uma predominância do pretérito perfeito, que caracteriza ações concluídas no passado, comuns em narrativas. Exemplos disso são as ocorrências nas linhas 6 “olhou”, 7 “viu”, 13 “foram”, 14 “viram” e 16 “ficou”. Embora a aluna tenha obedecido parcialmente a algumas características narrativas, é importante melhorar a clareza na relação entre ações e personagens.

Outro elemento importante para a construção da narrativa é o espaço, que infelizmente não foi adequadamente caracterizado no texto. A falta de descrição do cenário da história e das características internas e externas dos personagens dificulta a visualização dos eventos. A aluna não resgatou alguns pontos essenciais para a compreensão e apresentação da cultura local, assim como a localização de alguns

lugares que poderiam auxiliar o leitor a situar-se na história escrita. Como exemplo, o “cacuri”, local construído para captura de peixes, não foi mencionado. Outra localização importante é o “ponte/porto” onde a Matinta foi capturada, que também não é descrita por Helô.

De forma geral, o texto mostra que a aluna ainda está em processo de apropriação da escrita e tem dificuldades na organização do enredo e na apresentação dos elementos narrativos. Isso acarreta problemas para o leitor ao buscar respostas para perguntas inerentes ao texto propostas por Geraldí (2011). O autor sugere trabalhar problemas de estrutura textual, buscando respostas às questões inerentes ao texto narrativo, tais como: quem?, o quê?, quando?, onde?, como? e por quê?

Contudo, é importante considerar que a avaliação foi realizada no início do segundo semestre de 2022, e ainda havia um espaço considerável de tempo entre essa data e o período em que seriam finalizadas as ações com a turma.

Seguiremos com a análise do texto da aluna Hianna, destacando pontos importantes da escrita, comparando-o ao texto de Helô.

Texto da aluna Hianna escrito a partir história contada “A Matinta da Vila Do Carmo”(31/08/2022)

1. *Matinta Pereira*
2. *Na vila do Carmo em Cameta tinha uma matinta*
3. *Pereira bem asustadora e mauvada.*
4. *As noites os homens da vila do carmo colocava*
5. *camboeiro no rio para pegar peixe.*
6. *E todas essas noites a matinta Pereira se transforma-*
7. *va em um pequeno passaro e ia no camboeiro e pegava peixe.*
8. *Num scerto dia um rapas decidil prender a matinta por*
9. *que elas perdubava com seu asubio estridente então ele deu*
10. *um laço e colocou no camboeiro.*
11. *No dia seguinte o rapas disse a matinta:*
12. *—Bom dia senhora em tão é a senhora a matinta*
13. *tenha vergonha em sua cara.*
14. *— Pai diacho, pai diacho, pai diacho disse a matinta:*
15. *—Você é uma mulher tão bonita que dança com*
16. *os homes nas festa, eu so vo(omitiu a letra u) te liberar 11 horas.*
17. *Monte de pessoas forão ver a matinta mas não*
18. *disserão nada com medo da matinta fazer mal.*
19. *Quando tava quaze pra dar 11 horas o Zidorio foi*
20. *la com a matinta e disse:*

21. — *Não faça nada comigo disse Zidorio:*
22. — *Você não tem vergonha na cara:*
23. — *Pai diacho, pai diacho, pai diacho disse a Matinta.*
24. *Zidorio falou que ia dezemarra a Matinta ele tirou*
25. *o laço e derrepente ela desapareceu que nem uma magica.*
26. *Dez da quele dia a Matinta nunca mas apareceu*
27. *na vila do carmo e nem mas comeu e asubiou na*
28. *Vila do carmo em cameta.*

No critério de convenções e domínio da escrita, o texto de Hianna foi estruturado em quinze parágrafos, constituído por vinte e oito linhas. Assim como o texto analisado anteriormente, apresenta características próprias de uma narrativa. Irei elencar algumas delas: o texto foi escrito utilizando corretamente o espaço da linha e o espaço entre a maioria das palavras. Sendo que a aluna ainda apresentou ocorrências tanto de hipossegmentação quanto de hipersegmentação. Na primeira, hipossegmentação, acabou unindo palavras independentes como se fossem uma só, temos uma marca na linha 26 (derrepente) ~ (de repente) e da segunda, hipersegmentação temos duas ocorrências no texto na linha 12 (em tão) ~ (então) e na linha 26 (da quele) ~ (daquele). Predominou na escrita o uso de letras minúsculas, não há mais ocorrências intercalando tipos diferentes de letras. Utilizou letras maiúsculas marcando início de parágrafos, entretanto, encontramos problemas na escrita de algumas palavras, por exemplo, na escrita de "matinta" ~ Matinta, na linha 4 (vila do carmo) ~ (Vila do Carmo), 28 (cameta) ~ (Cametá), os termos, por serem substantivos próprios, precisam iniciar com letras maiúsculas.

Em relação às questões ortográficas, observamos várias ocorrências em que a aluna apresentou "erros", a maioria podemos atribuir à relação poligâmica entre letras e som, a qual a aluna ainda não compreendeu totalmente. Na linha 8 (decidil) ~ (decidiu), (rapas) ~ (rapaz), neste caso a dúvida ocorre devido "az" e "as" apresentarem a mesma sonoridade. Temos as ocorrências nas linhas 29 (dezamarra) ~ (desamarrar) e na 30 (dezapareceu) ~ desapareceu, nesses termos a letra "s" tem som de /z/. Outras ocorrências ligadas à relação poligâmica entre letras e som encontramos nas linhas 17 (forão) ~ (foram) e linha 18 (disseram) ~ (disseram), a aluna mostrou que ainda não compreendeu que verbos utilizados no pretérito são escritos com "m" e que são paroxítonas e que os verbos no tempo futuro são escritos com "ão" e são oxítonas.

Temos outras ocorrências como em “perdubava”, “asubio” “homens” entre outras, mostrando que ainda precisa compreender melhor a relação entre letras e som.

Apesar dessas dificuldades, Hianna apresentou várias marcas nas quais escreveu corretamente palavras que também apresentam essa relação. Exemplo: linha 4 “noites”, linha 5 “camboeiro”, “rio”, “peixe”, L10 “laço” entre outras. Em relação à acentuação e sinais de pontuação, percebemos que a aluna não utilizou a acentuação necessária em algumas palavras, entre essas marcas temos na L2 (Cameta) ~ (Cametá), L7 (pássaro) ~ (pássaro), L25 (magica) ~ (mágica). No uso de sinais de pontuação, marcou o discurso direto, como podemos ver no trecho:

"No dia seguinte o rapaz disse à Matinta:

— Bom dia senhora, então é a senhora a Matinta? Tenha vergonha em sua cara."

No trecho analisado, foram utilizados os sinais de pontuação dois-pontos e travessão para marcar o discurso direto, introduzindo as falas do rapaz que prendeu a Matinta. A ocorrência de sinais de pontuação no texto ficou limitada ao uso de dois-pontos, travessão e ponto parágrafo. Observamos, no entanto, a presença de dois-pontos inadequados, um na linha 14 marcando o final da fala da Matinta "— Pai diacho, pai diacho, pai diacho disse a Matinta:" e outro na linha L21 marcando o final da fala de Zidório "— Não faça nada comigo" disse Zidório:". Podemos pensar que a presença do verbo de elocução “disse” tenha influenciado na ocorrência da pontuação. Destacando que a mesma limitação foi percebida no texto de Helô.

Na construção de parágrafos, diferente do texto anterior analisado, Hianna trouxe uma organização melhor, construiu a história concatenando as ideias de forma a permitir o entendimento do interlocutor. Apresentou as ideias centrais mediante pontuação e uso de elementos coesivos adequados à semântica do texto. Seguiremos analisando o uso desses elementos no texto.

No critério de coesão textual, a aluna utilizou elementos referenciais e sequenciais, recursos essenciais que contribuem para a harmonia dos elementos textuais. Primeiramente, analisaremos as ocorrências referentes à coesão referencial. Alguns elementos referenciais foram utilizados pela aluna, entre eles pronomes, artigos, advérbios, etc. Exemplo dessas marcações encontramos na linha 6 “essas”, pronome demonstrativo que retoma o termo “noites”, indicando também as noites específicas em que os pescadores colocam camboeiro. Nas linhas 9 e 25, usou o pronome pessoal "ela" tomando como referente “Matinta”. Outros elementos também foram utilizados tendo

como referente essa personagem, entre eles: linha 3 “assustadora” e “malvada”, linha 12 “senhora”, L15 “você” e “mulher”. O uso do artigo na linha 2 “uma”, sendo sucedido pelo termo “Matinta”. No trecho a seguir: “E todas essas noites a Matinta Pereira se transformava em um pequeno pássaro e ia no camboeiro e pegava peixe.” Ocorre a elipse, um tipo de coesão referencial na qual se omite um termo já exposto previamente, mas percebido no trecho devido ao contexto da mensagem apresentada. Apesar do uso de elementos referenciais, ainda encontramos repetições do termo “Matinta” em vários momentos do texto, ferindo estilisticamente a narrativa.

Em relação ao uso de elementos sequenciais, notamos a presença de diversos conectivos que permitem a sequência de ideias no texto. Essa ligação ocorre por meio do uso de conjunções, advérbios e preposições. Exemplos: na linha 7 “e”, estabelecendo relação de adição, na linha L7 “então”, estabelecendo relação de conclusão, ou seja, para prender a Matinta o homem fez um laço e colocou no camboeiro. Na linha 8 “porque”, estabelecendo uma relação de explicação, ou seja, explicando a ação da personagem na narrativa. Na linha 17 “mas”, estabelecendo a relação de oposição no trecho, ou seja, havia muitas pessoas que foram ver a Matinta, mas ninguém falou nada. Também encontramos a ocorrência da preposição na L5 “para”, com o sentido de finalidade.

Passamos agora para o uso de marcadores temporais. Para situar o leitor no decorrer da narrativa, organizar e fazer a progressão na história, a aluna utilizou vários marcadores temporais. Podemos encontrar as ocorrências na linha 4 “as noites”, indicando um tempo durativo, linha 8 “Num certo dia”, indicando um tempo indeterminado, L11 “no dia seguinte”, indicando um tempo futuro, L19 “quando”, indicando o tempo inicial de uma ação e na linha 26 “desde aquele dia”, indicando passado. Essas ocorrências auxiliam o leitor a acompanhar os acontecimentos e ações dos personagens, caracterizando o tempo como um dos elementos principais de um texto narrativo.

Prossigamos para o critério de coerência textual. A aluna obedece a uma lógica entre ações e personagens, e as ações seguem um tempo que permite conhecer a ordem dos acontecimentos. O leitor consegue acompanhar e compreender a narrativa sem dificuldades. O texto apresenta a estrutura de uma narrativa, marcando a introdução, desenvolvimento e desfecho. As personagens da narrativa são apresentadas e algumas são caracterizadas, como a Matinta, que recebe características, como na linha 2

"assustadora" e "malvada", na L7 "pequeno pássaro" e na L12 "senhora", dando ao leitor possibilidades de criar uma imagem da personagem.

Entretanto, há uma questão referente ao personagem que prende a Matinta. Ele é apresentado inicialmente como "rapaz" e, no decorrer do texto, aparece o nome "Zidório" que conversa e solta a Matinta: "Quando tava quase pra dar 11 horas o Zidório foi lá com a Matinta e disse:". Essa mudança pode causar dúvidas se o rapaz é Zidório, que foi nomeado, ou se Zidório é um novo personagem que a aluna insere no texto.

Em relação ao uso do tempo verbal, percebemos que nos primeiros parágrafos predomina o uso do pretérito imperfeito, indicando fatos habituais e rotineiros. Como exemplos, destacamos os trechos "As noites os homens da Vila do Carmo colocavam camboeiro no rio para pegar peixe." e "E todas essas noites a Matinta Pereira se transformava em um pequeno pássaro e ia no camboeiro e pegava peixe." A partir da linha 8, ocorrem mudanças no tempo dos verbos, o pretérito perfeito começa a predominar na narrativa, indicando ações momentâneas e finalizadas. Além dos tempos no pretérito, que são características da narrativa, houve ocorrências de verbos no presente. Por exemplo, no trecho "—Você é uma mulher tão bonita que dança com os homens nas festas", no qual percebemos o presente do indicativo. É como se o narrador voltasse ao momento do acontecimento e narrasse como se presenciasse a cena. O uso desse recurso pela aluna, mesmo que inconscientemente, tornou o texto mais dinâmico, causando maior expectativa ao leitor.

Em relação ao espaço, outro elemento importante da narrativa, foi melhor trabalhado se compararmos ao texto da aluna Helô, analisado anteriormente. Hianna resgatou alguns pontos, ainda que de forma limitada, ajudando o leitor a se localizar e entender a história. Tais ocorrências podem ser encontradas na linha 2 "Vila do Carmo", linha 5 "rio" e linha 7 "camboeiro". Apesar dessas marcas, a aluna ainda apresenta dificuldades em desenvolver o espaço na narrativa. No trecho a seguir, podemos observar que ela poderia descrever melhor o local onde a Matinta foi capturada: "Num certo dia, um rapaz decidiu prender a Matinta porque ela percorria com seu assobio estridente, então ele deu um laço e colocou no camboeiro." A descrição do local nos ajudaria a criar um cenário no qual a história aconteceu.

Apesar dos desafios apresentados no texto de Hianna, é perceptível o seu esforço e dedicação no desenvolvimento da escrita narrativa. Com orientações e práticas

contínuas, ela poderá aprimorar suas habilidades de escrita, compreender melhor as convenções da língua e enriquecer suas narrativas no futuro.

Fazendo a comparação dos textos escritos pela aluna Helô e pela Hianna, encontramos um trabalho com a linguagem no qual elas conseguem escrever suas versões da história da Matinta Pereira, mostrando determinadas apropriações da escrita, além do uso de elementos de coesão e coerência que ajudam o leitor a compreender e acompanhar os acontecimentos na narrativa. Entretanto, percebemos várias dificuldades, tanto no texto de Helô quanto no de Hianna. A partir dessas ocorrências, procuramos desenvolver nossas ações e atividades, auxiliando não somente as alunas, mas toda a turma em geral.

Passaremos a analisar um texto escrito a partir de uma nova versão da Matinta, diferente do texto base usado na escrita de Helô e Hianna. Os alunos escreveram, nesse período (agosto e setembro), outras versões da lenda da Matinta. Um dos textos escritos foi a partir do texto “Dona Maria Perera”, de Antônio Pimenta. Uma das versões que nos chamou a atenção foi a da aluna Júlia. Ela sempre surpreendia seu leitor com suas versões autorais e criativas. No texto abaixo, ela foca na relação de um pai com sua filha, que não a aceita, pois no nascimento da criança a mãe morre. O pai torna-se violento com a criança. Bem próximo da casa morava uma Matinta que joga uma maldição no pai e adota a menina, criando-a como sua filha. O texto foi intitulado “O milagre da Matinta”

Texto de Júlia (setembro)

1. O milagre da Matinta
2. Era uma vez, uma menina doce e
3. gentil, mas ela morava com o pai que
4. era muito brabo, ele era assim porque
5. depois dela nascer a mãe dela morreu,
6. então o pai dela ficou brabo com # a criança.
7. Todas as vezes que ela voltava da
8. escola ela sempre tinha que passar pela
9. casa rosa com uma##²¹ grade branca
10. e sempre aparecia uma idosa, ela parecia
11. ter uns 60 anos, a menina tinha medo dela,
12. a idosa parecia que era #### Matinta.
13. Até que um #####dia de prova ##

²¹ O símbolo # representa rasuras incompreensíveis no texto.

14. a menina voltou para casa chorando com um
15. 5,0 na prova de filosofia, quando ela chega
16. em casa o pai dela falou quando ela ### mostrou a nota:
17. —Você é uma inútio Amanda! Se a sua
18. mãe # não tivesse você, ela não
19. teria ##### morrido!
20. A idosa ~~o~~²² ouviu tudo e se assus-
21. ###tou e preocupada com a criança,
22. a idosa resolvel sobrevoar # ## a
23. casa# da Amanda, só que não de ma
24. nhã e claro...Bom, continuando a história, a
25. noite a idosa virou matinta e sobrevoou a
26. casa da Amanda então o pai falou:
27. —Vá embora pássaro idiota!
28. A Matinta ficou enfurecida com isso, e jogou
29. uma maldição nele, no dia seguinte, a
30. Matinta veio em forma de idosa e ofereceu
31. para a criança morar junto com ela,
32. a criança ~~viveu com a Matinta~~ aceitou
33. porque estava com medo do pai.

No primeiro critério, convenções da escrita, o texto apresenta trinta e três linhas, estruturado em sete parágrafos, com características próprias da narrativa. Entre elas: o texto foi escrito utilizando adequadamente o espaço da folha e o espaço entre palavras, evitando a ocorrência tanto de hipossegmentação quanto de hipersegmentação. Predominou o uso de letras minúsculas, marcando corretamente as letras maiúsculas. Entre essas marcas, iniciou os parágrafos utilizando esse tipo de letras e também marcou esse uso na escrita de nomes próprios. Exemplos: na linha 12 “Matinta”, 17 “Amanda”. Apenas uma ocorrência com uso de letra minúscula, na linha L25 (matinta) ~ (Matinta). Apesar dessa ocorrência, a aluna mostra conhecer a função e diferenciação entre os tipos de letras.

Na ortografia, o texto apresenta apenas dois “erros”, sendo um na linha 17 “inútil” e outro na linha 22 “resolveu”. Essas marcas, como nos textos anteriores, estão ligadas à relação poligâmica entre letras e sons. Na primeira ocorrência, a aluna grafou com a letra “o” o som de /u/. Acreditamos que nesse caso, ela tentou acertar fazendo a analogia do grafema “o” em algumas palavras que representam o som de /u/, como nas palavras “gato” e “pato”. Já na segunda, a aluna, na tentativa de acertar, acreditamos

²² Palavras com um risco ao meio representam rasuras no texto que podem ser compreendidas.

que também seguiu a mesma regra da primeira ocorrência na palavra, som de /u/ grafado com a letra “l”. Entretanto, ela grafou corretamente palavras que estão relacionadas às questões poligâmicas entre letras e som. Destacamos as ocorrências nas linhas: 2 “vez” e “doce”, L3 “gentil”, 4 “brabo”, 7 “voltava”, 8 “voltou”, entre outras.

No texto, encontramos marcas tanto de acentuação quanto de sinais de pontuação. No primeiro caso, a aluna acentuou a maioria das palavras que pediam acentuação. Exemplos: na linha 5 “mãe”, 13 “até”, 17 “você”, 23 “só”, 24 “história”, 27 “pássaro”. Temos apenas uma ocorrência em que a aluna omitiu o acento, encontramos essa marca na linha 17 “inútil”. Além da acentuação, temos também o uso de sinais de pontuação, exemplo, marcando o discurso direto ocorre dois-pontos e travessão e ponto parágrafo, sinais presentes também nos textos de Helô e Hianna. Tivemos a ocorrência também de outros sinais de pontuação, entre eles a vírgula, marcada várias vezes no decorrer do texto, e sinal de exclamação, como podemos ver no trecho:

*“Quando ela chega em casa, o pai dela falou quando ela ### mostrou a nota:
—Você é uma inutio(,) Amanda! Se a sua mãe # não tivesse você, ela não teria
morrido!”*

Como podemos observar no trecho, temos o uso correto do sinal de pontuação, indicando a fala do pai de Amanda: dois-pontos e travessão, e também o sinal de pontuação exclamação, expressando o sentimento de raiva do pai contra a criança. A ocorrência da vírgula no trecho, “Se a sua mãe não tivesse você, ela não teria morrido”, neste caso, a vírgula separa a oração subordinada adverbial “Se a sua mãe não tivesse você” da oração principal “ela não teria morrido”. Fazendo papel de adjunto adverbial, ou seja, indica uma condição em relação ao verbo. No caso, o nascimento da Amanda foi a condição para que a mãe morresse.

Apesar do uso correto da vírgula no período analisado, o trecho apresenta alguns problemas. Por exemplo, no trecho “quando ela chega em casa o pai dela falou quando ela ### mostrou a nota:”. Talvez o uso de uma vírgula após o termo “casa” ajudasse o leitor a entender melhor o trecho. Exemplo: “quando ela chega em casa, o pai dela falou quando ela ### mostrou a nota.” Temos também em “—Você é uma inutio, Amanda!” percebemos a falta de vírgula após a palavra “inutio” ~ inútil. Ou seja, o vocativo “Amanda” precisa ser antecedido por vírgula.

Temos também a ocorrência de reticências no trecho “só que não de manhã e claro... Bom,”. No trecho, a narradora usa a reticência para fazer uma pausa e deixar implícito que o leitor sabe o horário que a Matinta costuma sobrevoar as casas. Dá a

impressão de que ela pausa a história para conversar com o seu interlocutor e depois retorna à narrativa.

Seguindo a análise, percebemos que a aluna construiu a narrativa utilizando parágrafos, os quais são formados de um ou mais períodos, e percebemos como foi analisado que o uso de pontuação é importante para a compreensão das ideias organizadas em cada parágrafo. No item paragrafação, a aluna demonstrou algumas dificuldades. Uma delas foi saber começar ou finalizar um período, como podemos observar no trecho:

“Era uma vez, uma menina doce e gentil, mas ela morava com o pai que era muito brabo, ele era assim porque depois dela nascer a mãe dela morreu, então o pai dela ficou brabo com # a criança.”

O trecho mostra a dificuldade da aluna em finalizar o primeiro período, pois utiliza uma vírgula no trecho que seria necessário um ponto “era muito brabo,” ~ “era muito brabo.”, e em seguida, começaria um novo período. Entretanto, ela conseguiu construir de forma geral o parágrafo analisado apresentando uma ideia central, desenvolveu e finalizou. Abaixo, uma sugestão de como os períodos poderiam ser organizados no parágrafo:

Era uma vez uma menina doce e gentil, mas ela morava com o pai que era muito brabo. Ele era assim porque, depois dela nascer, a mãe dela morreu. Então, o pai dela ficou brabo com a criança.

Seguiremos para o critério de coesão textual. O texto apresenta ocorrências de articulações entre elementos, auxiliando o leitor tanto na retomada de termos quanto na compreensão do sequenciamento de ideias.

Com a intenção de evitar repetições, a aluna utilizou vários elementos de coesão referencial, tais como pronomes, artigo, adjetivos e elipse. Algumas dessas ocorrências encontramos nas linhas: 3 “ela”, 4 “ele”, 5 “dela”, 17 “sua”, 28 “isso” e 29 “nele”.

No decorrer do texto, percebemos vários elementos referindo-se à criança, entre eles temos nas linhas: 3 “ela”, 5 “dela”, 17 “Amanda” e “sua”, 18 “você”. O uso do pronome possessivo “dela” ocorre várias vezes no texto, o que pode ocasionar a impressão de que o texto não progride com facilidade. No trecho: “depois dela nascer, a mãe dela morreu, então o pai dela ficou brabo com a criança.” As três ocorrências poderiam ser evitadas, mas acredito que Júlia tinha como objetivo evitar ambiguidade, especificando de quem estava falando. A aluna poderia fazer opção pelo uso de outros pronomes ou mesmo omitir termos, evitando a repetição no trecho. Por exemplo:

“depois que nasceu, a mãe faleceu, e o pai acabou direcionando sua raiva para a criança.” Daria ao texto maior fluidez, evitando repetições desnecessárias.

Percebemos, portanto, dificuldades da aluna no uso de elementos de coesão referencial. Além do pronome “dela”, encontramos o excesso do pronome “ela”, esse pronome ocorreu oito vezes no texto. No entanto, consideramos importante as escolhas e as ocorrências desses elementos no texto, pois demonstram que a aluna está trabalhando com a linguagem, fazendo escolhas de determinados termos com determinados objetivos.

Neste mesmo critério, percebemos o uso de elementos de coesão sequencial, como conjunções, marcadores temporais, preposição, entre outros. Encontramos o uso de conjunções nas linhas 3 “mas”, indicando oposição à ideia anterior. A menina era doce e gentil, apesar de morar com o pai que agia com grosseria. Na linha 4 “porque”, ocorreu a conjunção, estabelecendo uma relação de causa, ou seja, o motivo da ação do pai contra a filha. Na linha 20 “e”, o uso da conjunção estabelece uma relação de adição no enunciado.

Outros elementos encontrados no texto foram os marcadores temporais, que ajudam o leitor a acompanhar as ações das personagens na narrativa e também fazem conexão entre os parágrafos. Entre eles, temos nas linhas 2 “Era uma vez”, comum em textos narrativos de crianças que estão iniciando o processo da escrita, indicando uma época indeterminada. Na linha 7 “todas as vezes” e na 8 “sempre”, ela marcou o tempo indicando ações frequentes. Nas linhas 23 “de manhã”, essa marcação temporal indica um tempo subjetivo, usado no momento de digressão, ou seja, o desvio momentâneo para se dirigir ao leitor. E na linha 25 “à noite”, nessa ocorrência sim, ela marca o tempo que dura a transformação da Matinta.

De forma geral, observamos que a aluna apresentou alguns problemas no uso de elementos de coesão, como o excesso do uso de alguns pronomes como “dela” e “ela”, afetando a continuidade dos sentidos e a compreensão de alguns períodos do texto. Entretanto, de forma geral, conseguiu conexão entre os elementos, auxiliando o leitor na compreensão da história. Esses fatos refletem em outro critério, a coerência textual, o qual iremos analisar em seguida.

No critério de coerência textual, a aluna desenvolveu a narrativa de forma que o leitor pode acompanhar os acontecimentos, interligando as ideias de cada parágrafo e introduzindo novos personagens e acontecimentos na narrativa. No primeiro parágrafo, encontramos informações importantes sobre a menina, e no seguinte parágrafo, já

encontramos uma nova personagem, "uma idosa", que faz com que haja continuidade da narrativa. Apesar das repetições apontadas no critério de coesão, elas não deixaram o texto confuso, pois outros elementos ajudaram a resgatar a compreensão da história. A aluna conseguiu formar uma cadeia de ideias, destacando a relação entre a menina que vive com o pai, que a maltrata, e a idosa que resolve ajudá-la, provavelmente sendo vizinha da criança.

Entretanto, há alguns pontos que deixam dúvida. Até certo ponto do texto, fica em aberto se a idosa é Matinta ou não. Temos também dúvida no último parágrafo da história: “A Matinta ficou enfurecida com isso e jogou uma maldição.” Não conseguimos recuperar no texto qual seria essa maldição e se a menina está com medo do pai pelas palavras dele ou pelas consequências da maldição. Talvez seja necessário organizar melhor as ideias nesse parágrafo. Apesar disso, a aluna respeitou a relação de ideias em uma sequência.

Em relação aos personagens, a aluna preocupou-se em mostrá-los e caracterizá-los para que o leitor não apenas tivesse acesso às suas características básicas, mas também entendesse a influência delas nas ações dos personagens. Nas linhas 2 e 3, “uma menina doce e gentil”, “a menina era doce e gentil, apesar de ser maltratada pelo pai”, e nas linhas 4, caracteriza o pai como “brabo”, mas justifica seus atos, mostrando que ele agia assim devido à morte da esposa. Isso evita que o leitor fique se perguntando por que o personagem age daquela forma. A personagem “Matinta” é inicialmente mostrada como uma idosa que morava na casa rosa, mas ao longo do texto, vai sendo construída até se tornar uma personagem importante no enredo, vencendo o pai de Amanda. No final, porém, não é explicado o que aconteceu realmente com a personagem.

Outro elemento importante na narrativa é o tempo. No texto, conseguimos acompanhar os acontecimentos e o tempo devido ao uso de marcadores temporais, auxiliando o leitor, como nas linhas 5 “depois dela nascer a mãe”, 7 “todas as vezes”, 29 “no dia seguinte”, entre outras. O texto apresenta marcas de ambos os tempos verbais - pretérito imperfeito e perfeito do modo indicativo. O pretérito imperfeito predomina nos primeiros parágrafos, nas linhas 3 “morava”, 7 “morava” e 10 “aparecia”, expressando fatos habituais. A partir da linha 13, predominam as marcas do pretérito perfeito, dando maior movimento ao texto e indicando ações que não eram habituais e que foram finalizadas, como nas linhas 14 “voltou”, 16 “falou”, “mostrou”, 20 “ouviu”, 22 “resolveu”, 25 “sobrevooou” e 28 “jogou”.

Outro elemento importante na construção da narrativa é o espaço. Apesar de encontrarmos alguns espaços específicos no texto, como na linha 8 “escola”, linha 9 “casa rosa”, 16 “casa da Amanda”, não sabemos exatamente em que lugar a história se passa. A aluna não situou o leitor quanto ao local onde a narrativa se desenvolve.

Para finalizar a análise desse texto, acredito ser pertinente mencionar que Júlia trouxe uma versão diferenciada do texto base, mostrando indícios de autoria (subjetividade e criatividade). Houve um parcial deslocamento da história com algumas mudanças nos personagens e comportamentos. Entre elas, a mudança de comportamento entre o menino do texto base e a menina da sua versão: no texto base, o menino brincava com seus amigos na rua, enquanto na versão de Júlia, a menina ia à escola. Além disso, ela apresenta no texto a causa do comportamento do pai de Amanda, a personagem da narrativa. Temos também a digressão da aluna, que podemos considerar um indício de autoria, já que ela cria um movimento em direção ao leitor e depois retorna ao texto, como mostra o trecho “só que não de manhã e claro... Bom, continuando a história”.

Percebemos em suas rasuras a relação de Júlia com a linguagem e seu conflito com a escrita. Ela faz escolhas de termos de acordo com seus objetivos. Nos trechos “A idosa ouviu”, há marcas de um trabalho com a linguagem; ela faz um movimento de subjetivação, mostrando que está se apropriando das relações poligâmicas entre letras e sons e, de forma geral, das convenções da escrita. Percebemos também algumas dificuldades, entre elas a apresentação do espaço e o fechamento da história. Alguns pontos ficaram sem explicações ao leitor, mas não comprometeram a compreensão da história.

Além disso, essas atividades mostraram-se fundamentais para estimular o respeito à diversidade cultural, promover o diálogo intercultural e fortalecer o senso de identidade e pertencimento de cada participante em relação à sua própria cultura e à cultura escrita mais ampla.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2022 contribuíram significativamente para uma maior compreensão da transição da cultura oral para a escrita, bem como para a valorização e promoção da diversidade cultural em nossa sociedade.

Podemos ver no quadro abaixo um resumo das principais dificuldades identificadas nos textos das alunas. A partir dessas dificuldades, desenvolvemos nossas

ações com o intuito de auxiliar no processo de apropriação da escrita das alunas e da turma em geral.

Quadro 11 – Resumo das dificuldades identificadas nos textos analisados no período (agosto e setembro)

Convenções da escrita	Coessão textual	Coerência textual
<ul style="list-style-type: none"> • Uso limitado de pontuação; • Ocorrências tanto de hipossegmentação quanto de hipersegmentação; • Escrita de nomes próprios com letra minúscula; • Erros ortográficos ligados a relação poligâmica entre letras e sons; • Não acentuação nas palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de um mesmo termo em excesso no texto; • Uso de elementos referenciais sem referentes; • Ocorrência em excesso de um mesmo conectivo; • Dificuldade na articulação entre os parágrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no desenvolvimento do enredo; • Falta de informações que deixaram lacunas no decorrer da história; • Não houve caracterização das personagens adequadamente; • Falta de clareza nas ações e nos personagens; • Espaço não caracterizado adequadamente.

Fonte: organizado pela pesquisadora

4.4.2 Amostra de trabalho com o emprego das convenções da escrita, pontuação, ortografia entre outras, coessão, coerência,. (setembro/outubro)

No período de setembro, em virtude da observação de alguns problemas presentes nos textos escritos e apresentados no quadro 11, a partir da narrativa oral da Matinta Perera, a turma realizou uma série de exercícios de formalização da escrita.

Os alunos organizaram-se em grupos e enfrentaram diversos desafios relacionados à escrita de texto, pontuação, paragrafação, coessão e coerência textual, ortografia, sentido e significados de palavras no texto, bem como a relação poligâmica entre letras e som.

Durante as atividades, as equipes criaram bancos de palavras e quadros que mostravam as pontuações e seus sentidos no texto, além de quadros com palavras utilizadas para dar sequência a ideias no texto. Foram usados pares de palavras para evidenciar a relação entre letra e som, e também realizaram um ditado linguístico de palavras, destacando a relação poligâmica entre letras e sons. Além disso, foram desenvolvidas atividades de paragrafação, nas quais os alunos receberam textos "fatiados" e organizaram-nos seguindo o enredo. Como complemento ao aprendizado, foram utilizadas músicas para trabalhar com letras e sons.

Exemplo 10- atividade relacionada relação poligâmica entre letra e som/ some letra (18 setembro e 17 outubro de 2022)

Na realização desta atividade, reunimos a turma com o objetivo de escutarmos a música “Matinta Perêra”, composta por Waldemar Henrique e interpretada por Raissa Amaral. Após a audição da música, conduzimos um momento de roda de conversa, onde nos debruçamos sobre a letra da canção. Nesse diálogo, promovemos uma análise comparativa entre a grafia das palavras e os seus respectivos sons, utilizando exemplificações como, por exemplo, “quarto” [kuartu], “fumo” [fumu] e “masca” [maiska].

A sequência de atividades seguiu com a participação ativa da turma em tarefas escritas elaboradas com base na música. Foi solicitado aos alunos que preenchessem dois quadros distintos. No quadro de número 12, os alunos foram incumbidos de localizar na letra da música aquelas palavras que contivessem a letra “o” com a sonoridade de /u/, bem como outros desafios linguísticos no mesmo patamar. Tal exercício teve o intuito de fomentar a associação entre a grafia e o som das palavras. Por sua vez, o quadro de número 13 direcionava a turma para realizar a leitura das palavras e, posteriormente, transcrevê-las de acordo com as normas convencionais da escrita.

Toda essa proposta teve como objetivo não apenas o mergulho na riqueza da música “Matinta Perêra”, mas também a promoção do desenvolvimento da consciência fonêmica e ortográfica dos estudantes. A seguir, serão apresentados tanto a própria música quanto os quadros utilizados na atividade.

Trecho da música utilizada na atividade:

Matinta-perêra
Waldemar Henrique

*Matintaperêra
 chegou na clareira
 e logo silvou...
 No fundo do quarto manduca
 Torquato de medo gelou.
 Matinta quer fumo
 quer fumo migado, meloso,
 melado que dê muito sumo,
 Torquato não pita,
 não masca nem cheira,
 Matintaperêra vai tê-la bonita...
 Matintaperêra de tardinha vem buscar
 O tabaco que ontem à noite eu prometi:
 Queira Deus ela não venha me agoirar...*

Quadro 12— Identificação de palavras no texto

Som	Letra — palavra
Som de /is/	
Letra [o] com som de /u/	
Letra [m] som de i	
Letra/e/com som [i]	

Fonte: organizado pela pesquisadora

Quadro 13– Escrita de palavras

Som	escrita	Som	escrita
Kuarto		noiti	
Maisca		zoarãu	
Nei		geniu	
Buiscar		mau	
tabaku		pertu	
vesgu		logu	
keira		mãi	
nãu		patu	

Fonte: organizado pela pesquisadora

No quadro 14, disponibilizamos uma das atividades que foram cuidadosamente elaboradas como material de apoio, destinadas a serem utilizadas quando necessário.

Quadro 14 — de correspondência entre letra/som

	Som de /k/	
Diante de a, o, u	Diante de a, o, u	Diante de a, o, u

	Som de /k/	
Diante de e, i	Diante de e, i	Diante de e, i
Som do /ku/ antes de a, o,	Som do /ku/ antes de a, o,	Som do /ku/ antes de a, o,
Som do /ku/ antes do e, i	Som do /ku/ antes do e, i	Som do /ku/ antes do e, i
Som de /ku/ em outras posições	Som de /ku/ em outras posições	Som de /ku/ em outras posições

Fonte: organizado pela pesquisadora

Os quadros foram construídos em sala de aula, junto com os alunos, depois digitalizados e colados nos cadernos para que pudessem ser utilizados quando houvesse necessidade. Essa estratégia permitiu que os alunos recorressem a eles sempre que precisassem. Além disso, os quadros foram discutidos e analisados coletivamente em sala de aula.

Durante uma conversa, a aluna Bela destacou uma descoberta interessante: “ainda não havia percebido que uma letra poderia ter mais de um som.” A partir das discussões, os alunos foram percebendo essa relação, e na sala de aula, frequentemente ouvíamos expressões como: “A gente fala assim, mas escreve dessa forma.” Essas reflexões mostram que os estudantes estavam desenvolvendo uma consciência mais clara sobre a relação entre a fala e a escrita, o que contribuiu para o aprimoramento da habilidade linguística deles.

A atividade dez apresenta as conexões com as noções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: envolve atividades linguísticas, já que os alunos estão imersos na linguagem oral e escrita. A escuta da música “Matinta Perêra” e a roda de conversa subsequente estimulam a compreensão auditiva e a interpretação da letra da música. A partir disso, os alunos engajam-se em atividades escritas, preenchendo quadros com palavras que apresentam particularidades na pronúncia e na escrita, como os exemplos de “quarto” [kuartu], “fumo” [fumu], “masca” [maiska].

A atividade também abrange elementos com funções epilinguísticas, pois os alunos estão refletindo sobre a linguagem e suas características. Ao compararem a escrita e o som de palavras na música, eles exploram como as palavras são representadas visualmente e como são vocalizadas. A conscientização das variações fonéticas e ortográficas enriquece a compreensão dos aspectos linguísticos da língua.

A descrição da atividade mostra atividades metalinguísticas, já que os alunos estão envolvidos em analisar a linguagem de forma crítica. Ao preencher os quadros com palavras que possuem a letra “o” com som de /u/ e resolver os desafios relacionados à correspondência entre som e letra, os alunos estão explorando aspectos metalinguísticos da fonética e da ortografia.

Essa abordagem pedagógica oferece uma oportunidade para os alunos desenvolverem uma compreensão mais profunda da linguagem, explorando suas nuances fonéticas e ortográficas, além de estimular a reflexão sobre a relação entre o som e a escrita das palavras.

Exemplo 11 — Discursos e diferentes saberes: escuta e contação de histórias em sala de aula (novembro)

Após a conclusão da etapa de exploração das convenções de escrita, incluindo aspectos de pontuação, relações poligâmicas e a estrutura narrativa, demos continuidade ao processo de aprendizado com uma atividade final que ocorreu no mês de novembro. Reconhecendo a importância de expandir o foco além das normas convencionais, buscamos instigar os alunos a abordar a escrita não apenas dentro do contexto literário, mas também em outros tipos de discursos e saberes.

Nesta fase, o objetivo foi ampliar a compreensão e a aplicação da escrita, permitindo que os alunos explorassem diversas vozes e formas de conhecimento. Para isso, optamos por uma abordagem inovadora, onde organizamos uma envolvente roda de conversa. Durante essa sessão, introduzimos áudios que continham relatos e histórias compartilhados por indivíduos de suas próprias comunidades. Esses áudios haviam sido coletados previamente como parte da presente pesquisa.

Através dessa estratégia, fomentamos a diversidade de perspectivas e vozes, proporcionando uma oportunidade para os alunos mergulharem em diferentes experiências e saberes. Ao ouvir esses relatos autênticos, os alunos foram desafiados a não apenas reconhecer e apreciar as variedades de expressão, mas também a refletir sobre as conexões entre a oralidade, a escrita e as diferentes formas de conhecimento.

Essa atividade enriquecedora serviu como um marco no processo educativo, incentivando os alunos a expandir seus horizontes, aprimorar suas habilidades de escrita e aprofundar sua compreensão da riqueza cultural e linguística presente em suas comunidades.

Cada história trazia consigo uma identidade única e uma origem singular. Na primeira narrativa, intitulada "Matinta de São Domingos do Capim", a protagonista da contação era Dona Antônia, uma senhora de 76 anos residente na cidade de Belém, no estado do Pará. A segunda história, intitulada "A bola de fogo", foi compartilhada por uma moradora do município de Cametá, também no Pará. A terceira narrativa, intitulada "A árvore em chamas", foi relatada por um habitante de Cametá. A quarta história, "A pororoca do rio Capim", foi trazida à tona por um residente de São Domingos do Capim, outra localidade paraense. A quinta história, "Irochima Taro", de origem japonesa, foi gentilmente compartilhada por um cidadão japonês que reside em Belém há uma década.

Nossas discussões em sala de aula proporcionavam um espaço aberto para que os alunos pudessem participar ativamente, compartilhando livremente lendas e histórias transmitidas oralmente por suas famílias. Essa abordagem buscava explorar de maneira profunda a intersecção entre a cultura escrita e a cultura cotidiana, destacando as nuances e diferenças entre ambas. Nosso principal objetivo era evitar qualquer forma de "deprecação e recusa do outro", conforme colocado por Geraldí. Em vez disso, buscamos promover a circulação das diversas vozes e conhecimentos presentes na cultura local. Reconhecemos que a ausência do conhecimento popular na escola pode resultar em preconceito linguístico, desvalorização das tradições populares e, mais importante ainda, pode levar os alunos a rejeitarem sua própria cultura.

Vale ressaltar que nosso processo de intervenção em sala de aula transcorreu por um período substancial, o que se destaca em comparação com o tempo de intervenções identificado nas pesquisas previamente analisadas no Estado da Arte no início desta pesquisa. As intervenções que conduzimos abrangeram quase um ano, estendendo-se de fevereiro a novembro de 2022. O quadro abaixo apresenta de forma clara a extensão temporal das nossas intervenções ao longo desse período.

Quadro 15 - Tempo de duração da intervenção em sala de aula

Dias	Horas	Horário	Total de horas/aproximadamente
Segundas -feiras	2h	7h às 9h	200h
Terças-feiras			
sextas-feiras			

Fonte: organizado pela pesquisadora

Nas segundas-feiras, os alunos mergulhavam na experiência de leitura e escuta de narrativas, com um foco particular em lendas, tanto as originárias da região amazônica quanto aquelas provenientes de outras partes do Brasil e até mesmo de terras estrangeiras, como a lenda japonesa. Já nas terças-feiras, a dinâmica se voltava para atividades de escrita e reescrita de textos. Ao longo desse processo, conseguimos coletar uma quantidade aproximada de trezentos textos escritos, todos esses contribuindo para compor o valioso banco de dados da nossa pesquisa. Observamos que a média de textos produzidos por cada um dos vinte alunos que se dedicaram à escrita foi de cerca de quinze textos por aluno. Aos sextas-feiras, trabalhávamos ora a respeito das convenções da escrita, coesão e coerência, ora com a continuação da reescrita.

Dentro desse conjunto diversificado de textos escritos pelos alunos, identificamos cinco que consideramos especialmente originais e significativas, sendo que os demais são versões reescritas desses originais. Entre os textos-base que atribuímos um valor particular devido ao empenho mais extenso dedicado à escrita e reescrita estão: “A lenda da Mandioca”, “O Proeza do Caçador e o Curupira”, “A lenda da Matinta Perera”, “A lenda da Pororoca do rio Capim” e “A Lenda do Uirapuru”. Adicionalmente, conduzimos uma série de atividades envolvendo outras narrativas em sala de aula. Essas atividades englobavam não somente a leitura dos textos, mas também debates construtivos, interpretações contextualizadas, reflexões críticas e sessões de escrita colaborativa e individual.

Essa abordagem abrangente permitiu que os alunos não apenas compreendessem as estruturas e elementos das narrativas, mas também que mergulhassem profundamente no processo de produção textual, refinando suas habilidades de escrita, análise crítica e expressão autêntica. O resultado final foi um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, onde os alunos tiveram a oportunidade de explorar tanto a riqueza da cultura local quanto a diversidade de experiências narrativas de diferentes regiões e culturas.

Quadro 16– Quantidade de dados produzidos durante a pesquisa

Número de alunos matriculado na turma	25
Números de alunos que escreviam textos	20
Quantidade de textos produzidos por alunos	15
Quantidade de textos originais	05
Quantidade de Reescritas dos textos originais	10
Total de textos	300

Fonte: organizado pela pesquisadora

O quadro anterior destaca os textos que receberam um tratamento mais específico e detalhado durante a pesquisa; no entanto, é importante acrescentar que também tivemos textos originais que não passaram por reescritas ou outras versões. Esses textos incluíram lendas como a da Yara, "A lenda do Guaraná", "O Boto" e "Urashima Taro" (de origem japonesa), entre outras.

Ao longo do processo de pesquisa, a turma teve a oportunidade de se familiarizar com uma quantidade expressiva de narrativas, com as lendas desempenhando um papel proeminente. Dentre as lendas lidas pelos alunos, contabilizamos aproximadamente cem textos. Além disso, outras quinze histórias foram compartilhadas, sendo algumas narradas por colaboradores da pesquisa e outras diretamente pela pesquisadora. Todas essas histórias foram apresentadas aos alunos por meio de áudios previamente gravados e, posteriormente, trazidas para a sala de aula pela pesquisadora.

Cabe ressaltar que as lendas lidas pelos alunos são encontradas em livros e revistas, totalizando trinta materiais que compõem o acervo da pesquisadora. Esses materiais enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos um contato diversificado com diferentes versões das lendas. Além disso, permitiram uma comparação e análise crítica das diversas interpretações e abordagens das narrativas. O acesso a essa variedade de fontes também contribuiu para uma compreensão mais profunda dos elementos culturais e linguísticos presentes nas lendas, bem como das diferentes formas de sua disseminação.

Quadro 17- matérias utilizados na pesquisa

Livros e revistas	30 exemplares
Textos lidos	100 lendas
Ouvidas	15 áudios

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Observamos que o trabalho com a escrita em sala de aula foi conduzido de maneira abrangente e profunda, acompanhando a trajetória de apropriação da escrita pelos alunos ao longo de um período considerável.

Durante essa jornada, oferecemos uma diversidade notável de materiais escritos e versões atualizadas. Deliberadamente, nossa abordagem não se restringiu a um único livro ou autor; pelo contrário, trouxemos para a sala de aula lendas tanto da região norte

do Brasil quanto de outras partes do país, além de incluir algumas lendas estrangeiras. Esses materiais foram apresentados aos alunos tanto para atividades de leitura quanto de escrita, promovendo uma compreensão integral e interconectada do processo de escrita.

Uma faceta distintiva do nosso método foi a inclusão de histórias contadas, que se mostrou como um aspecto enriquecedor no ambiente de aprendizado. Geralmente, a escrita é abordada exclusivamente a partir de materiais impressos, porém, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir com histórias transmitidas por pessoas reais da nossa própria região norte, permitimos que eles confrontassem a prática da escrita com a as histórias contadas.

Essas abordagens complementares enriqueceram significativamente a experiência de aprendizado, permitindo que os alunos explorassem uma diversidade de modos de expressão e compreensão da escrita. Além disso, o contato com lendas e narrativas de origens culturais variadas contribuiu para uma maior sensibilização e respeito à diversidade cultural.

O resultado foi um processo de ensino abrangente e integrado, que fomentou tanto o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos como a valorização das narrativas tradicionais, sejam elas de caráter local ou internacional. A estratégia de inserir histórias contadas, além dos materiais escritos, demonstrou ser bem-sucedida ao enriquecer e enraizar de maneira profunda o aprendizado dos alunos.

4.5 Análise e comparação de textos escritos em fevereiro e novembro de 2022

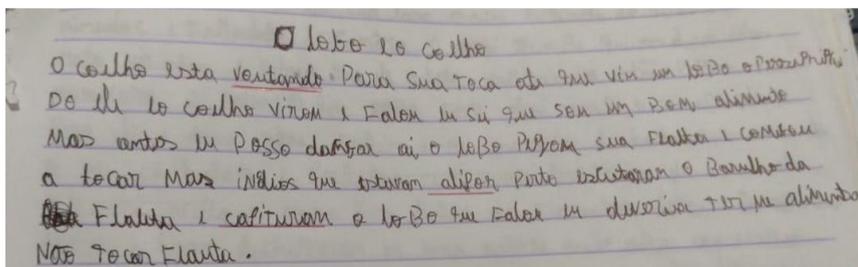
Com o propósito de realizar uma análise comparativa, foram escolhidos dois textos escritos em diferentes momentos temporais pela mesma aluna. O intuito foi examinar as principais transformações na escrita da aluna, levando em consideração os critérios estabelecidos nesta pesquisa, que englobam as convenções da escrita, a coesão e a coerência.

O primeiro texto foi produzido por uma aluna chamada Sophia, um nome escolhido para os propósitos deste estudo, no mês de fevereiro de 2022. Essa composição textual surgiu a partir do desafio de reescrever a história ou criar uma nova interpretação da fábula “O filhote e o lobo”, presente no livro “Fábulas de Esopo” (IMAI, 2018). A aluna recebeu direcionamento para sua escrita e, ao mesmo tempo,

teve a liberdade de expandir o conteúdo para além do que estava originalmente contido no texto-base

A seguir, apresentamos a transcrição e análise dos dois textos

Imagem 9- texto escrito por Sophia



Fonte: banco de dados da pesquisadora

1. *O lobo e o coelho*
2. *O coelho esta voutando Para Sua Toca ate que viu um loBo o PersePrigw*
3. *Do ele e o coelho virou e Falou eu sei que sou um BoM alimento*
4. *Mas antes eu Posso dançar ai o loBo Pegou sua Flauta e começou*
5. *a tocar Mas índios que estavam alipor perto escutaran o Barulho da*
6. *###Flauta e caPiTuram o loBo que Falou eu deveria Ter Me alimenta*
7. *Não Toçar Flauta.*

Neste ponto, vamos adotar as diretrizes propostas por Geraldi (2011) no processo de ensino da escrita, que coloca ênfase na relevância da comparação entre os textos produzidos pelo aluno em diferentes momentos temporais. Conforme destacado por esse autor, ao “comparar o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, é possível identificar claramente se houve progresso ou não” (GERALDI, 2011, p. 69). Ele considera a produção de texto como o ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem da língua, pois é através do “texto que a língua, objeto de estudo, se manifesta em sua totalidade” (GERALDI, 2013, p. 135).

Visto por essa perspectiva, os textos selecionados evidenciam o percurso da aluna no processo de apropriação da escrita. A análise linguística subsequente abordará tanto aspectos convencionais da escrita quanto questões mais amplas relacionadas ao texto, como coesão, coerência e o uso de recursos expressivos. Como Geraldi aponta (2011, p. 74), nosso objetivo é trabalhar com o aluno para que seu texto alcance os objetivos desejados junto aos leitores a que se destina.

Dessa forma, ao comparar os textos produzidos pela aluna em diferentes momentos, buscamos não apenas identificar progressos, mas também entender a

evolução de suas competências linguísticas e narrativas, bem como sua capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Primeiramente, abordaremos os aspectos mais formais da produção da aluna para, posteriormente, discutirmos o seu conteúdo. Além disso, apresentaremos uma tabela comparativa dos dois textos.

No que tange às convenções da escrita, o primeiro texto elaborado por Sophia foi constituído em um único parágrafo, compreendendo sete linhas. Esse formato exhibe algumas características próprias de narrativas escritas em prosa. Entre essas características, ressalta-se o manejo adequado do espaço na página, a utilização correta de letras maiúsculas para denotar o início de parágrafos e o emprego adequado do espaçamento entre a maioria das palavras. No entanto, um único deslize é observado na linha 5 do texto, em que a aluna apresenta hipossegmentação, amalgamando as palavras “ali” e “por” de modo a formar “alipor”. Cabe destacar que a história recebeu um título distinto do texto-base, sendo intitulada como “O filhote e o lobo”.

No que diz respeito ao texto em si, nota-se uma predominância do uso de letras minúsculas; entretanto, a aluna faz uso intercalado de letras maiúsculas e minúsculas. Essas ocorrências permeiam todo o texto, como evidenciado na linha 1 com as palavras “Para”, “Sua”, “Toca”, “loBo”; na linha 2 com “Falou e “BoM”; e na linha 5 com “iNdios”, entre outras instâncias. Algumas letras, tais como “P”, “T”, “B”, “F” e “M”, são usadas predominantemente em sua forma maiúscula. Por exemplo, identificam-se palavras com o emprego da letra "b" em maiúscula nas linhas 2 com “loBo”, 3 com “BoM” e 5 com “Barulho”. Tal uso sugere a possibilidade de a aluna acreditar que essas letras deveriam ser escritas em sua forma maiúscula.

Quanto aos problemas ortográficos constatados no texto, eles estão diretamente relacionados às complexidades das relações entre letras e sons. Nas linhas 2 e 5, encontramos “voltando” (ao invés de “voltando”) e “escutaran” (ao invés “escutaram”), respectivamente. Na linha 6, deparamo-nos com “capituram” (ao invés de “capturam”). Nas linhas 2 e 5, a similaridade do som das letras “u” e “l” no final das sílabas resulta em tais equívocos, especialmente em textos produzidos por alunos em estágios iniciais de aquisição da escrita.

Durante esse período, não são identificadas marcas de acentuação nem de pontuação na redação inicial da aluna. Por exemplo, nas linhas 2 com "esta" (ao invés de “está”) e “ate” (ao invés de “até”), linha 4 com “ai” (em vez de “aí”) e linha 5 com “índios” (ao invés de “índios”). Em relação à pontuação, a escrita se limita ao uso do

ponto final. A aluna optou por adotar o discurso indireto para introduzir as falas dos personagens no texto, ou seja, ela utilizou suas próprias palavras para reproduzir as falas dos personagens. A suposição é que, nesse estágio, devido à falta de domínio dos sinais de pontuação, a aluna preferiu incorporar o discurso indireto ao texto, assemelhando-se à narrativa oral de uma história. Essa tendência também foi observada em outras crianças nesse estágio de desenvolvimento

No critério de coesão textual, o texto apresenta elementos de coesão referencial e sequencial que contribuem para a estruturação das ideias. Elementos referenciais como “sua” e “um” na linha 2 são usados para retomar informações anteriores, como “toca” e “lobo”. Na linha 3, a aluna emprega o pronome “ele” para fazer referência ao “coelho”. Além disso, são utilizados elementos de coesão sequencial, como as preposições "para" na linha 2 e “antes” na linha 4, que estabelecem conexões de lugar e tempo, respectivamente. A conjunção "e" também é empregada nas linhas 3 e 6 para indicar adição, como em “o coelho virou e falou”. Contudo, esses recursos são de natureza simples.

O texto, no entanto, enfrenta desafios relacionados ao uso adequado dos elementos de coesão, o que resulta em complexidades na compreensão de algumas partes. Um exemplo disso é evidente nas linhas 2 e 3, onde a frase "viu um lobo o perseguindo ele" levanta questões de coesão, como o uso simultâneo dos pronomes “o” e “ele”. A aluna poderia ter optado por utilizar apenas um dos pronomes para referir-se ao termo “coelho”. Outra dificuldade surge devido à ausência de pontuação, que impossibilita discernir se a frase prossegue ou se uma nova começa, gerando confusão na interpretação da mensagem do texto.

É importante destacar que a aluna está nos estágios iniciais de sua jornada na escrita, e tais desafios são normais e servem como base para análise e intervenção no processo de aprendizado.

No tocante à coerência textual, o texto apresenta incoerências em algumas passagens devido ao uso inadequado de termos. Por exemplo, na sequência “o perseguindo ele”, não fica claro se “o” é um pronome clítico ou um artigo. Essa parte poderia ser reformulada como “o lobo o perseguindo” ou “perseguindo-o”. Além disso, outras incoerências sintáticas são observadas ao longo do texto.

Em relação à sequência cronológica, há uma certa ordenação dos eventos, no entanto, a aluna omite informações essenciais para a compreensão completa da narrativa. Por exemplo, o coelho solicita dançar sem que se explique a razão, e a ação

do lobo tocando flauta carece de contextualização sobre por que o lobo aceitaria a proposta do coelho. Isso dificulta a apreensão dos acontecimentos.

Detalhes que poderiam enriquecer as cenas estão ausentes, privando o leitor de elementos cruciais para compreender o texto. No que tange às personagens da narrativa, estas são mencionadas mas não desenvolvidas, sendo apenas citadas e executando ações que carecem de descrição adequada. Tempo e espaço também são pouco explorados, faltando informações essenciais para construir cenas que permitam ao leitor acompanhar os acontecimentos. O ambiente poderia ser caracterizado e nomeado, e as personagens dotadas de nomes, características e papéis específicos. No aspecto temporal, a aluna insere algumas marcas, mas de forma limitada, como em “até que” na linha 2 e “antes” na linha 4. O uso majoritário de verbos no passado denota ações concluídas, exemplificado por “viu” na linha 2, “virou” e “falou” na linha 3, e “pegou” na linha 4.

De forma inicial, observamos os primeiros passos da aluna na aquisição da escrita. Ela consegue construir uma narrativa completa, mesmo que breve, demonstrando conhecimento linguístico, mas também expondo suas dificuldades. Ao transcrever uma versão da história ouvida, manifesta autoria em alguns pontos, inclusive na troca de protagonistas e título, refletindo um processo incipiente nesses estágios iniciais de escrita.

Quadro 18- resumo critérios linguísticos(proposto na pesquisa) e discursivos no primeiro texto (observados no decorrer da pesquisa)

Critério	Observações
Domínio da Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro texto em um único parágrafo, características próprias de narrativa em prosa. - Uso correto de letras maiúsculas, espaçamento e algumas formas de acentuação. - Título modificado.
Coesão Textual	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos de coesão referencial e sequencial presentes - Uso de pronomes e preposições para conexões. - Uso adequado de conjunções simples. - Alguns desafios de coesão.
Coerência Textual	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas incoerências sintáticas presentes. - Sequência cronológica com lacunas e falta de contextualização. - Personagens e ações pouco desenvolvidas. - Aspectos temporais limitados.
Autoria	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiros passos na aquisição da escrita. - Manifestação de conhecimento linguístico e dificuldades. - Índícios de subjetividade e posicionamento. - Título modificado e posicionamento subjetivo. - Breve narrativa completa com troca de protagonistas.

Critério	Observações
	-Posicionamento subjetivo no título modificado e troca de protagonistas. - Subjetividade emergente no processo inicial de escrita.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Essas observações refletem o estágio inicial de Sophia na aquisição da escrita, destacando suas tentativas de aplicar convenções, criar coesão e coerência, expressar criatividade e subjetividade, e iniciar a construção de uma autoria pessoal. É notável seu progresso, apesar das dificuldades inerentes ao processo de aprendizado da escrita

O próximo texto analisado foi produzido por Sophia em novembro de 2022, a partir do desafio de recriar a lenda “Pororoca do rio Capim”, descrita no livro de Rogério Pereira (2014). Para essa tarefa, houve uma leitura prévia do texto e discussões em sala de aula, seguidas pela redação da história por parte dos alunos em seus cadernos

Texto 02- Escrito em novembro

01. *A Pororoca*
02. *As águas se moviam lentamente, no fundo se*
03. *ouvia o choro o choro de uma criança na qual logo parou de*
04. *chorar aquela criança era filha do cacique.*
05. *Aquele que queria um filho para ser o próximo*
06. *cacique, mais naquele dia nasceu uma menina, ficou*
07. *triste por não ter um filho para ser o próximo cacique*
08. *mais também estava feliz por ter uma filha, aquele que*
09. *lhe deu o nome de Nemorina. Depois de um tempo*
10. *o pajé da tribo teve uma visão:*
11. *–devemos nos livrar desta criança, ela irá fazer*
12. *muita bagunça nessa tribo!*
13. *–mais...*
14. *–Sem mais devemos nos livrar dela imediatamente!*
15. *Disse o pajé, o cacique por sua vez ficou assustado*
16. *e pensativo no que iria fazer, mais já que os pajés*
17. *são homens mas velhos e sabiam de muitas coisas*
18. *ele decidiu criar uma canoa e jogar Nemorina a*
19. *água abaixo, então assim fez, fez uma canoa pequena*
20. *e colocou Nemorina, e o rio foi a levando devagar,*
21. *a natureza vendo isso ficou irritada e enviou um boto para*
22. *guiar a canoa, naquele mesmo dia podiasse se sentir a*
23. *terra começar a tremer o céu escureceu e a neblina*
24. *aparecer, o pajé pensando que o mundo iria acabar tomou*
25. *veneno e morreu.*
26. *A canoa aonde Nemorina estava parou na beira*
27. *de uma tribo aonde um homem que estava por ali*
28. *viu a canoa e um choro, se aproximou e viu que era*
29. *uma criança a pegou no colo e a levou para cuidar*

30. *depois de muito tempo. Nemorina cresceu era a mais*
 31. *bela de toda a tribo, nadava tão rápido*
 32. *que se confundiam com um peixe, o seu pai verdadeiro*
 33. *se arrependeu de ter jogado a criança no rio, então*
 34. *mandou três guerreiros e o qual a achasse é a levasse*
 35. *para tribo ia se casar com ela e ser o novo cacique*
 36. *então foi os três andando até chegar na tribo*
 37. *aonde Nemorina estava, só que antes deles chegarem*
 38. *uma tribo que tinha costume de massacrar as outras*
 39. *tinha invadido a tribo dela, então as três lutaram até*
 40. *não sobrar nem um, uns foram mortos e outros fugiram*
 41. *o “pai” dela então falou:*
 42. *— Para casarem com minha filha terão que encontrar*
 43. *um bicho que só vive nesta região ele tem bico dourado*
 44. *e penas coloridas .*
 45. *Então os três foram atrás deste bicho, mais*
 46. *enquanto estavam procurando o bicho, os índios da tribo*
 47. *que fugiram voltaram e acabaram matando Nemorina*
 48. *quando os três chegaram já era tarde Nemorina já esta-*
 49. *va morta e sendo levada em uma canoa, até tentaram*
 50. *resgatá-la mais quando foram mais a fundo na água*
 51. *um índio cortado agarrou os três como uma*
 52. *sucuri e os três acabaram morrendo.*
 53. *Iara vendo isso transformou Nemorina em uma*
 54. *onda gigante e um outro deus fez que os três guerreiros*
 55. *ficarem juntos de Nemorina a onda foi nomeada de*
 56. *pororoca.*

Certamente, a análise do segundo texto revela um aumento significativo em sua extensão e complexidade em relação ao primeiro. Considerando as convenções da escrita, o texto é composto por cinquenta e seis linhas, distribuídas em dez parágrafos. A aluna indica o início dos parágrafos por meio de espaços na margem esquerda da folha, utilizando letras maiúsculas, exceto nos parágrafos 3 e 4, onde letras minúsculas são empregadas. A utilização apropriada do espaço e da formatação das palavras indica que a aluna compreende a função das letras maiúsculas e minúsculas, não cometendo mais erros decorrentes de sua utilização intercalada, como no texto anterior.

No que diz respeito à ortografia, as palavras são escritas de forma correta na maioria das vezes, com exceção de duas palavras nas linhas 22 “podiasse” e 46 “preocurando”. Tais ocorrências podem estar ligadas a questões de correspondência entre os sons das palavras e sua representação na escrita. Por exemplo, na forma escrita do verbo “podia-se”, a aluna faz a correspondência entre o som e sua representação gráfica.

Além disso, a aluna demonstra competência na utilização da pontuação. Ela emprega os sinais de pontuação para indicar entonação, discurso direto e para transmitir intenções específicas na escrita. Um exemplo disso é evidente na linha 2, onde ela separa um advérbio utilizado para descrever o verbo com uma vírgula. Contudo, nota-se a ausência de uma vírgula na linha 2 na frase “no fundo se ouvia o choro o choro”, onde uma vírgula seria necessária após “no fundo”, assim como em outros trechos. Para introduzir o discurso direto, a aluna utiliza a pontuação de maneira adequada. Um exemplo é visível na passagem: “o ‘pai’ dela então falou: — Para casarem com minha filha terão que encontrar um bicho que só vive nesta região, ele tem bico dourado e penas coloridas.” Nesse trecho, ela emprega os dois-pontos e um travessão para delinear o discurso direto, introduzindo a fala do pai adotivo de Nemorina de acordo com as normas padrão. Vale notar que o uso de aspas em “pai” sugere que Sophia diferencia os dois pais da personagem, indicando que o falante nessa passagem é o pai adotivo.

De maneira geral, a aluna demonstra um uso adequado da pontuação no texto, porém, pode haver um excesso de vírgulas e o uso do ponto e vírgula é pouco frequente. Em outras palavras, ela tende a concatenar frases em períodos longos. Por vezes, ela emprega a vírgula em situações onde deveria utilizar o ponto, devido a uma mudança na sintaxe, como exemplificado na linha 15 “disse o pajé, o cacique...”.

O texto demonstra uma densidade e estruturação mais elaboradas, notavelmente mais expansivo do que o primeiro texto escrito em fevereiro, que se resumiu a 7 linhas. Contudo, a dificuldade se encontra na construção de transições claras e suaves entre os parágrafos. A aluna enfrenta desafios ao finalizar um parágrafo e iniciar o próximo, levando a diferentes ideias sendo tratadas dentro de um único parágrafo, o que prejudica a compreensão do texto. Por exemplo, no segundo parágrafo:

“Aquele que queria um filho para ser o próximo cacique, mas naquele dia nasceu uma menina, ficou triste por não ter um filho para ser o próximo cacique, mas também estava feliz por ter uma filha. Aquele que lhe deu o nome de Nemorina. Depois de um tempo, o pajé da tribo teve uma visão.”

A ideia central aqui é a história do cacique que desejava um filho homem, porém, sua esposa deu à luz uma menina. Apesar disso, ele ficou contente com a filha, a quem deu o nome Nemorina. No entanto, no mesmo parágrafo, é introduzido um novo personagem, o pajé, que teve uma visão que terá implicações na narrativa. O parágrafo abarca uma quantidade considerável de informações que poderiam ser melhor organizadas. Além disso, a frase inicial desse parágrafo, na verdade, é uma continuação

da frase final do parágrafo anterior, indicando que uma junção entre os dois parágrafos seria mais adequada, possivelmente dividindo o novo parágrafo em “Depois de um tempo”. Outra situação problemática ocorre nas linhas 20 e 21, onde a falta de pontuação e início de um novo parágrafo dificulta a organização das ideias. Apesar desses desafios na organização dos parágrafos, o enredo da história é relativamente complexo e foi desenvolvido de maneira satisfatória.

No que tange à coesão textual, o texto incorpora diversos recursos linguísticos que promovem tanto a referenciação quanto a sequenciação. A aluna utiliza elementos de coesão referencial para evitar repetições excessivas no texto, empregando diferentes termos para se referir à personagem Nemorina, como “criança”, “aquela”, “filha do Cacique”, “Nemorina” e “dela”. Além disso, pronomes são empregados para substituir termos e facilitar a compreensão, como em “ela irá fazer muita bagunça nessa tribo” e “ele decidiu criar uma canoa e jogar Nemorina”. Pronomes oblíquos são usados como complementos, como em “devemos nos livrar desta criança”, e pronomes são posicionados antes do verbo, como em “a pegou no colo e a levou para cuidar”. Mesmo com a repetição do item lexical na linha 3, “ouvia o choro o choro de uma criança”, essa repetição pode possuir uma função expressiva, enfatizando que se trata do choro de uma criança. Nesse caso, uma vírgula ou um sinal, como um travessão, entre as duas ocorrências de “o choro” indicaria a retomada. Na linha 21, a aluna emprega a elipse ao omitir o termo “natureza”, fazendo uso de recursos de coesão.

No que diz respeito à coesão sequencial, a aluna incorpora marcadores temporais, palavras de transição e conjunções coordenativas e conclusivas para conferir fluidez ao texto, situando o leitor no fluxo temporal e estabelecendo conexões entre os elementos. No entanto, ocorrem confusões entre “mas” e “mais” em diversos pontos. Apesar disso, a coerência global do texto não é comprometida, e um leitor atento pode compreender o significado com base na relação com outros termos. A aluna utiliza advérbios para intensificar o sentido ou caracterizar os verbos, emprega marcadores temporais para indicar a ordem dos eventos na narrativa e utiliza elementos de coesão para dar conclusão às ideias. O texto exhibe avanços em relação ao texto de fevereiro, apesar das eventuais imprecisões na escrita.

Ao analisar a coerência textual, nota-se que a aluna segue uma sequência cronológica na narrativa e acompanha a ordem dos acontecimentos com o uso de indicadores temporais. Ela introduz o enredo com uma cena que posteriormente ganha sentido, gerando suspense no leitor. Os personagens são apresentados e caracterizados

com informações relevantes, particularmente o cacique, cuja preferência por um filho homem ao invés de uma filha evidencia aspectos da sociedade retratada na narrativa, que podem refletir nossa própria realidade social. A narrativa ocorre em diferentes locais, incluindo duas tribos e o rio, que desempenha um papel significativo na cultura dos povos indígenas da Amazônia. No entanto, falta uma caracterização mais detalhada desses espaços, resultando em uma confusão na parte final.

Na conclusão da narrativa, surgem algumas incoerências que podem causar dificuldades ao leitor para compreender o desenlace do enredo. Algumas perguntas ficam sem resposta, como por exemplo, como o pai biológico de Nemorina soube que ela estava viva? Os índios enviados para resgatá-la não possuem nomes ou características distintivas, de modo que, mais adiante, quando ocorre um confronto com “outra tribo”, a identificação dos personagens se torna problemática.

A análise do texto de Sophia levanta várias questões indicando que ela está em um processo de aprendizado da escrita. Por isso, são apontadas algumas deficiências, como a falta de paragrafação adequada, a ausência de explicações para as motivações das ações dos personagens e passagens que podem dificultar a compreensão sem um conhecimento prévio da história-base.

Assim, como foi destacado alguns pontos de análise linguística e discursiva do primeiro texto, teremos também aqui um quadro construído com base no segundo texto.

Quadro 19- resumo dos critérios linguísticos e discursivos mencionados na análise do texto 02.

Critério	Observações
Domínio da Escrita	- Demonstrou apropriação ao longo do processo. Texto 02: mais elaborado, organizado em parágrafos. Uso apropriado de acentuação e pontuação, com exceção de vírgulas excessivas.
Coesão Textual	- Utilização eficaz de mecanismos de conexão. - Uso correto de conjunções, preposições, advérbios, pronomes e tempos verbais. - Algumas dificuldades, mas interligação nos textos.
Coerência Textual	- Estratégias para tornar texto coerente. -A apresentação ordenada de personagens e ações. - Confusão após certo ponto, múltiplos conflitos sem controle.
Autoria	- Uso de títulos modificados. - Inserção de novos personagens e conflitos - Oscilação entre valores. - Opiniões sobre relações entre gerações e respeito por decisões. - Valorização da mulher no texto.

Critério	Observações
	- Expressão de ideologias internalizadas.

Fonte: organizado pela pesquisadora

Essas observações refletem o progresso de Sophia na apropriação da escrita, evidenciando seu domínio das convenções, esforço na coesão e busca por coerência. Sua criatividade e subjetividade são visíveis, mas a autoria ainda oscila entre posições claras e influências internalizadas. Isso demonstra sua evolução, mas também oportunidades de desenvolvimento.

Após a apresentação da análise dos textos 01 e 02, será feito um resumo comparativo no quadro a seguir, levando em consideração os critérios utilizados na pesquisa e a evolução da escrita entre fevereiro e novembro de 2022

Quadro 20– Resumo da análises comparativa entre o texto 01 e texto 02

Categorias de análise	Texto 01 “O lobo e o coelho” - fevereiro/2022	Texto 02 “A Pororoca”- novembro/2022
1.Domínio e Convenções da escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Sete linhas -Um parágrafo; -Uso do espaço da folha de forma adequada; -Apresenta hipossegmentação; -Intercala letras maiúsculas e minúscula; -Poucos erros ortográficos (relacionados a questões poligâmicas entre letras e sons); -Sem marca de acentuação e de sinais de pontuação; -Usa apenas discurso indireto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cinquenta e seis linhas; -Dez parágrafo; -Uso do espaço da folha de forma adequada; -Sem marcas de hipossegmentação; -Não intercala letras maiúsculas e minúsculas; -Dois erros ortográficos (relacionados a questões poligâmicas entre letras e sons); -Acentua as palavras corretamente e utiliza sinais de pontuação; -Introduz a fala das personagens por meio do discurso direto.
2.Coesão textual	<ul style="list-style-type: none"> -Uso limitado de elementos de coesão referencial(pronomes pessoais e possessivo) e sequencial (para, e); -Não apresentou domínio no uso desses elementos; -Não conseguiu fazer a ligação adequada das ideias em alguns trechos; -O uso de alguns termos causou incoerência em alguns trechos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ocorrência de vários elementos de coesão referência e sequencial durante todo o texto; -Uso de pronomes, advérbios, artigos, marcadores temporais, -Apresentou domínio no uso desses elementos; -Fez ligação das ideias de forma mais adequada; -Conseguiu fazer melhor a ligação entre as ideias dando maior coerência ao texto.
3.Coerência textual	<ul style="list-style-type: none"> -Apresenta uma certa ordem nos acontecimentos; -Ausência de informações que 	<ul style="list-style-type: none"> -Acompanha a ordem dos acontecimentos na narrativa com o uso dos marcadores temporais;

Categorias de análise	Texto 01 “O lobo e o coelho” - fevereiro/2022	Texto 02 “A Pororoca”- novembro/2022
	ajudariam na compreensão do texto; -Personagens, pouco desenvolvidas ; -O tempo e o espaço pouco trabalhados; -Respostas parciais às perguntas inerentes à narrativa; -Apresenta marcação de tempo; -Usou verbos no passado marcando o tempo da história.	-Desenvolve melhor as personagens, mostrando mais detalhes e características referentes a elas; -Marcar o tempo usando marcadores temporais, preferindo o uso de tempos no pretérito perfeito e imperfeito, fazendo a relação entre os acontecimentos e o tempo e as ações e aparecimento dos personagens; -Desenvolve a história usando espaços coerente com os personagens; -Consegue movimentar a história em três lugares diferentes.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Nessa seção descrevemos a evolução da aluna Sophia em relação a diversos critérios de escrita, como convenções da escrita, coesão textual e coerência textual, além de destacar aspectos de criatividade, subjetividade e autoria em seus textos.

O primeiro critério aborda o domínio das convenções da escrita, revelando que Sophia progrediu ao longo do processo. Seu último texto exibiu maior elaboração, com mais linhas e organização em parágrafos. Ainda que tenha havido problemas na paragrafação devido à extensão e complexidade do enredo, a aluna mostrou melhorias na pontuação e acentuação gráfica, usando-as para marcar falas de personagens.

No segundo critério, coesão textual, observa-se que Sophia demonstrou bom domínio ao utilizar mecanismos que conectam as partes do texto, empregando conjunções, preposições, advérbios e pronomes de forma apropriada. Apesar de algumas dificuldades evidentes nas análises dos textos anteriores, ela conseguiu estabelecer interligações entre os segmentos, especialmente no texto narrativo de novembro.

O terceiro critério, coerência textual, destaca que Sophia utilizou estratégias para tornar seus textos coerentes. Essa melhoria foi mais notável no segundo texto, onde a apresentação das personagens e das ações seguiu uma ordem cronológica. Contudo, após um ponto específico, a narrativa se tornou mais confusa devido ao surgimento de novos conflitos e personagens. Isso aponta para um desafio de “controlar a deriva do texto”, deixando ideias “invadirem” a narrativa, mas sem perder completamente o controle.

Na análise comparativa reconhecemos os avanços iniciais de Sophia nos critérios de escrita, incluindo convenções, coesão e coerência. Ela demonstra autonomia e autoria na construção dos textos, atribuindo novos sentidos e expressando subjetividade. Marcas de sua autoria são identificadas nos títulos modificados e em posicionamentos subjetivos, embora também revelem oscilações e falta de clareza em algumas partes.

Além disso, ressaltamos que Sophia apresenta indícios de autoria em relação a questões sociais, como a valorização da mulher e opiniões sobre diferentes gerações. Essas marcas indicam a influência de vozes e ideologias internalizadas, contribuindo para sua individualização na escrita.

No geral, destacamos a progressão de Sophia nos diferentes critérios de escrita, bem como sua expressão de autoria, enquanto também apontamos para áreas onde ela ainda está em processo de aprimoramento.

5 CONSIDRAÇÕES FINAIS

Neste estudo, conduzimos uma análise aprofundada dos processos de apropriação da escrita nas aulas de Língua Portuguesa, ministradas aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rotary, situada no bairro da Condor, na cidade de Belém. A pesquisa teve como ponto de partida a implementação de atividades baseadas no estudo de lendas. O objetivo central deste trabalho foi descrever as manifestações do esforço dos alunos em relação à linguagem ao participarem de atividades de escrita e reescrita de textos, buscando a apropriação das lendas. Para alcançar esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) realizar uma avaliação diagnóstica abrangente das habilidades de escrita dos alunos em seus estágios iniciais; b) identificar indicadores que evidenciem o esforço dos alunos na apropriação de conhecimentos linguísticos em diversos níveis dentro do contexto escolar; c) identificar traços de uma apropriação “criativa” das lendas por parte dos alunos, por meio de suas produções escritas; d) discutir as potencialidades do desenvolvimento de um ensino de língua que se concentre no processo do aluno com e em relação à linguagem, considerando as práticas atuais de ensino e pesquisa na área.

Com base nesses objetivos, buscamos desenvolver nossas ações por meio da realização de observações, investigações e reflexões sobre os resultados de nossa própria prática docente. Implementamos uma variedade de atividades embasadas nos pilares da leitura, escrita e reescrita, fundamentados nas concepções de Geraldi (2011) acerca da escrita como trabalho. Nessa abordagem, seguimos os princípios da pesquisa-ação, conforme delineados por Thiollent e Colette (2014), nos quais nosso enfoque incorporou os cinco elementos fundamentais dessa metodologia: contrato, participação, mudanças, discurso e ação.

Dentro desse contexto, a pesquisa-ação que vivenciamos adotou a forma de uma ação coletiva, participativa e planejada entre a pesquisadora e os participantes. A pesquisadora desempenhou simultaneamente os papéis de investigadora e de membro ativo do grupo. Essas dimensões se tornaram evidentes à medida que, por meio das ações que empreendemos, assumimos o desafio de trabalhar com grupos de alunos durante as aulas de língua materna. Dessa maneira, foi possível discernir nos textos produzidos e trabalhados por eles a aquisição de aprendizados ligados à escrita. Esse progresso se manifestou particularmente em textos de caráter narrativo, como as lendas.

De acordo com Volochínov (2018), o locutor utiliza a língua para atender às suas necessidades enunciativas concretas. Para ele, o centro da gravidade da língua reside na nova significação que essa forma adquire no contexto. “É na relação entre linguagem e mundo que se dá a constituição de sentido” (VOLOCHINOV, 2018, p. 68). Ou seja, no processo de escrita, o aluno utiliza a palavra como matéria-prima, e por meio do trabalho com a linguagem se constitui como sujeito, utilizando a língua de acordo com suas necessidades.

Adotamos a concepção de linguagem como lugar de interação humana, permitindo um entendimento mais claro da escrita como trabalho. Isso ocorre porque o aluno utilizará a escrita para interagir com seus pares, que são seus possíveis leitores. Esses leitores envolvem-se no processo de reescrita com intervenções e sugestões. Assim, a linguagem é concebida como um espaço de constituição de relações sociais, onde os escreventes se tornam sujeitos.

Baseados nas ideias de Geraldi (2011), levantamos a questão de repensar o ensino sob a perspectiva da forma de falar eleita como correta. Isso frequentemente leva a um equívoco, onde se acredita que o ensino da escrita tem como foco apenas textos bem escritos. Segundo Geraldi, “fatos históricos e políticos determinam a eleição de uma forma como a língua portuguesa, considerando outras formas de falar como errôneas e inadequadas” (GERALDI, 2011, p. 37). Essa concepção equivocada não valoriza a voz e o texto do aluno. As ideias de Geraldi contrastam com essa perspectiva. Segundo ele, o ensino da escrita deve adotar o texto produzido pelo aluno como ponto de partida e de chegada. A abordagem do ensino da escrita como processo considera o engajamento do aluno em sua própria escrita, incorporando etapas de produção textual, reflexão e reescrita. Buscamos efetivar esse conceito ao incentivar os alunos a criar aproximadamente 15 textos cada, dos quais selecionamos 5 para passarem pelo processo de reescrita.

Nossa base teórica foi inspirada por autores com uma abordagem interacionista, incluindo Valentín Volóchinov ([1979] 2018) e o Círculo de Bakhtin, Geraldi (2011, 2013, 2015 e 2019), Eglê Franchi (1995), Gancho (2006). Utilizamos uma metodologia de pesquisa-ação, alinhando nossas práticas com os princípios essenciais de contrato, participação, mudança, discurso e ação, conforme proposto por Thiollent e Colette (2014). Adotamos uma abordagem descritivo-qualitativa, focada em aspectos diagnósticos, conduzindo observações, investigações e reflexões sobre os resultados da nossa própria prática docente.

Ao longo do período das aulas, desenvolvemos uma variedade de atividades, focando nos eixos da escrita e da reescrita textual, em conformidade com a visão de Geraldi (2011) de que a escrita é, por si só, um trabalho. Demonstramos que a apropriação da escrita pelo aluno se concretiza por meio de interação, prática e reflexão. A escrita do aluno é entrelaçada por várias vozes que ecoam em suas escolhas vocabulares, expressões e interpretações do mundo, revelando a formação de processos de escrita que capacita os alunos a se tornarem autores de suas próprias palavras.

As ações desenvolvidas pelos alunos no contexto das práticas linguísticas tiveram um impacto direto na análise linguística e discursiva dos textos por eles produzidos. Para atingir esse objetivo, estabelecemos critérios e categorias de análise de dados, partindo da atividade diagnóstica realizada no início da pesquisa. No entanto, esses critérios não foram suficientes para abordar todos os aspectos dos textos, já que as produções dos alunos ultrapassaram as verificações dos critérios preestabelecidos. Era, portanto, necessário considerar cada texto em sua singularidade e nos indícios de autoria.

Ao longo da pesquisa, evidenciamos uma transformação na concepção de escrita e reescrita por parte dos alunos do 5º ano. Inicialmente, eles não valorizavam suas próprias produções e não cultivavam o hábito de escrever e reescrever. No entanto, gradualmente, passaram a perceber a escrita e a reescrita como um trabalho que exige esforço e dedicação. Um diálogo registrado em nosso diário de campo reflete essa mudança de atitude:

Professora: — Vamos escrever e reescrever textos semanalmente. Aluno: — Não, professora, não é legal escrever texto, pode ser um desenho? Professora: — Precisamos praticar a escrita e reescrita para aprender a escrever. Aluno: — Tá bom, mas só escrevo três linhas.

Esse diálogo ilustra a postura inicial dos alunos em relação à escrita de textos. Com o tempo, essa resistência foi substituída pela prática constante de escrita e reescrita, em colaboração na sala de aula.

Um ponto crucial foi a desmistificação da reescrita, que a princípio era vista apenas como correção gramatical. Os alunos passaram a perceber a reescrita como uma oportunidade de reflexão sobre seu processo de escrita e de coautoria, contribuindo para um engajamento mais profundo.

Enfrentamos desafios decorrentes da pandemia de COVID-19, que impactou a aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos obstáculos foram superados, e os alunos obtiveram sucesso em suas produções textuais, participando de eventos e apresentações.

Apesar dos desafios, nosso trabalho buscou promover o hábito e a prática da escrita, indo além da mera produção de textos para correção. A escrita foi compreendida como um processo de reflexão contínua, e a reescrita como um meio de aprimorar o texto. Nossa pesquisa não teve apenas a intenção de aplicar uma metodologia, mas também de construir ações, critérios, análises e intervenções de maneira dialógica, em conjunto com os alunos.

A partir das análises percebemos que o enfoque no processo do aluno com e em relação à linguagem é fundamental para um ensino de língua eficaz e significativo. A consideração das práticas atuais de ensino e pesquisa na área ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que leve em conta suas experiências, necessidades, interesses e habilidades linguísticas individuais.

Ao final, reconhecemos que a pesquisa trouxe contribuições significativas, aprofundando nosso entendimento sobre a interação social na sala de aula. A postura colaborativa possibilitou que professores e alunos redefinissem suas visões sobre o processo de ensino e aprendizagem, focando no texto do aluno.

Apesar dos desafios enfrentados, a relevância da pesquisa está no impacto acadêmico e social. Nossa abordagem coletiva refletiu o entendimento de que a pesquisa envolve a comunidade, não apenas o indivíduo. Esperamos que essa experiência coletiva possa inspirar ações mais abrangentes para enfrentar desafios educacionais em conjunto.

Este estudo enfatiza que a aquisição da escrita é uma jornada dinâmica, enraizada na interação e no comprometimento ativo do aluno com a linguagem. As conclusões ressaltam a importância de criar um ambiente educacional que promova a expressão individual e a apropriação consciente da linguagem, permitindo que os alunos desenvolvam suas vozes únicas como autores em formação.

Em resumo, constatamos que um ensino de língua que valorize o processo do aluno com e em relação à linguagem é crucial para uma educação mais significativa e eficaz. A promoção da participação ativa dos alunos, a individualização do ensino, a contextualização dos conteúdos e a integração com as práticas de pesquisa são aspectos essenciais para alcançar uma abordagem mais centrada no aprendiz e alinhada com as práticas contemporâneas de ensino e pesquisa na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Org. Beth Brait. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Por que a escola não ensina gramática assim**. São Paulo: Parábola, 2014.
- COELHO, Maurício. **Seres Amazônicos**. Edição do Kindle.
- CONGO, André. **Lendas japonesas**. São Paulo: Ed. JBC, 2020.
- DUNDES, Alan. **Morfologia e estrutura no conto folclórico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- FÁVERO, L.L.; KOCK, I.V. **Linguística Textual - Introdução**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FERRARI JUNIOR, Celso. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRANCHINI, Adenilson S. **As 100 melhores lendas do folclore brasileiro**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2020.
- FRANCHINI, Adenilson S; SEGANFREDO, Carmen. **As melhores histórias da mitologia africana**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2015.
- FURTADO, Paula. **Lendas para crianças**; ilustração de Mauricio de Souza. São Paulo: Girassol, 2021.
- GANCHO, Cândida Villares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. **Porto de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragem-Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João, Editores, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Editora Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Textos sobre textos: registro de leituras**. Campinas, São Paulo: Editora Pedro & João, 2017.

GOLDMANN, Lucien. **Crítica e dogmatismo na cultura moderna**. Editora Paz e Terra, 1973.

GONÇALVES, Francisco de Souza. **Morfossintaxe II**. Porto Alegre: SAGAH, 2019.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

IMAI, Ayano. **Fábulas de Esopo**. Tradução José Sallum. São Paulo: Casa de letras, 2018.

JUNIOR, Celso Ferrarezi. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2021.

KONDO, André; Sousa, de Mauricio. **Turma da Mônica- Lendas Japonesas**. Editora JBC, 2020.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

MACADO, Ana Maria. **Histórias africanas**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2019.

MENEGASSI, R. J. **A escrita como trabalho na sala de aula**. A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens. Campinas: Pontes, 2016.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagem, assombrações e encantamento da Amazônia**. Belém: três C, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

NOGUEIRA, Salvador. **Mitologia: deuses, lendas e heróis**. São Paulo: Ed. Abril, 2012.

OTT Hof, Sylvia. **Pererê na pororoca**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

PALMIERI, Rafaela(org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Muiraquitã**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PALMIERI, Rafaela(org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Lenda da Mandioca**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PALMIERI, Rafaela(org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Cobra Norato**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PALMIERI, Rafaela(org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Iara**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PALMIERI, Rafaela(org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Uirapuru**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PALMIERI, Rafaela (Org.). **Coleção Amazônia Encantada: lendas e mitos-Muiraquitã**. Belém: Estudos Amazônicos, 2021.

PEREIRA, Rogério. **A lenda da pororoca do rio Capim**. Pará: Clube de Autores, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Malcomportadas Línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Só Vírgula: método fácil em vinte lições**. São Carlos: EduFSCar, 2021.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Não tropece na redação: questões de gramática e estilo**. São Carlos: EduFSCar, 2021.

PICOLI, Aline Goettems. Antologia: **O Lado Sombrio do Folclore**. Editora New naipe. 2022

PIMENTA, Antonio. Dona Maria Pereira: **Uma História de Matinta Pereira**. Edição do Kindle.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto**. Lisboa: Vega, 1983.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguística**. São Paulo: DIFEL, 1985.

SANTOS, José. **Matinta Pereira**. São Paulo: Sesi-SP, 2013.

SANTOS, Rafael. **Matim-Taperê (Contos Folclóricos Livro 1)**. Edição do Kindle, 2019.

- SAMPIERI, Roberto Hernández. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- STUDZINSKI, Nádía. **Morfossintaxe I**. Porto Alegre: Sagah, 2018.
- SOARES, Maria de Nazaré Mello e Silva. **As maravilhosas lendas Amazônicas e outros contos**. Belém: Amazônia, 2012.
- SOUSA, Mauricio de Souza. **Lendas Brasileiras: Mula Sem Cabeça**. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.
- SOUSA, Mauricio de Souza. **Lendas Brasileiras: Iara**. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.
- SOUSA, Mauricio de Souza. **Lendas Brasileiras: Uirapuru**. São Paulo: Ed. Girassol, 2009.
- TAPAJÓS, Paulino. **A lenda da Vitória-Régia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- THIOLLENT, Michel Jean Marie. Pesquisa-ação, formação e professores e diversidade. *Revista Acta Scientiarum*. V. 3, n. 2, p. 207-216, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A- Cronograma – **Amostra de Atividades** do trabalho com a escrita realizadas com alunos de 5^o ano do ensino fundamental -2022

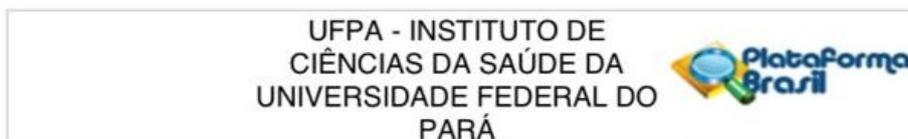
Mês	Atividades
Fevereiro	- Atividades de escuta e leitura de histórias, lendas e textos narrativos.
	- Alunos ouviram histórias contadas pela professora e por uma senhora moradora da região.
	- Leitura de lendas selecionadas pela professora.
	- Criação de lista de histórias conhecidas pelos alunos e representação por meio de desenhos.
	- Alunos se caracterizaram como personagens e fizeram a contação das histórias em vídeo.
	- Alunos contaram histórias de suas famílias em roda de conversa.
Fevereiro a Março	- Atividades de escrita baseadas em textos e lendas previamente discutidos.
	- Leitura de diferentes lendas e histórias contadas na sala de aula.
	- Reflexões e análises dos textos produzidos pelos alunos.
	- Intervenção nos aspectos linguísticos dos textos, como convenções de escrita e coerência textual.
Março	- Trabalho de reescrita dos textos produzidos anteriormente.
	- Leitura da lenda "A proeza do caçador contra o curupira" e atividades relacionadas.
	- Análise dos elementos da narrativa e estrutura de textos.
	- Continuação da intervenção nos aspectos linguísticos dos textos dos alunos.
Abril	- Atividades de intervenção nos textos produzidos.
	- Continuação da análise comparativa entre as primeiras e segundas versões dos textos.
	- Reflexões sobre elementos da narrativa, ortografia, paragrafação, pontuação, entre outros.
Maio	- Leitura e análise da lenda "A pena" sobre a Matinta Perera.
	- Discussões sobre personagens, elementos da narrativa e outros aspectos do texto.
	- Atividades relacionadas à interpretação e análise de palavras no texto.
Maio/Junho	- Escrita e reescrita de textos inspirados na lenda da Matinta Perera.
	- Reflexões sobre os textos produzidos e comparações entre diferentes

Mês	Atividades
	versões.
	- Trabalho de oralidade e dramatização das lendas.
Junho	- Leitura e análise de obras de autoras negras.
	- Discussões sobre as temáticas abordadas nas obras.
	- Escrita de textos relacionados ao projeto.
Agosto/Setembro	- Circuito de atividades sobre convenções da escrita, coesão e coerência textual.
	- Participação em projeto sobre literatura de mulheres negras.
Setembro/Outubro	- Escuta de histórias contadas por moradores da comunidade.
	- Leitura e escuta de diversas lendas e histórias.
	- Escrita de textos inspirados nas histórias ouvidas e lidas.
Novembro	- Análise comparativa dos textos produzidos pelos alunos ao longo do ano.
	- Debate em sala sobre as lendas e os textos produzidos.
	- Atividades de escuta, leitura, contação e análise de histórias.
Produtos educacionais	- Livreto com amostra de textos escritos pelos alunos.
	- Coletânea de atividades realizadas ao longo do ano.
	- Organização de lendas utilizadas para leitura e escrita.
Observações	- Foram realizadas diversas atividades de escuta, leitura, contação e escrita de histórias, com foco em lendas e textos narrativos.
	- Houve ênfase na intervenção nos textos dos alunos, com análises, reflexões e reescritas.
	- Projetos temáticos, como o das mulheres negras, foram incorporados ao cronograma.
	- As atividades foram voltadas para o desenvolvimento das habilidades de escrita, compreensão textual, análise literária e oralidade dos alunos.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LENDA, DA TRADIÇÃO À MERCANTILIZAÇÃO: TRABALHO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA

Pesquisador: ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63198222.6.0000.0018

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.851.404

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa realizar um estudo teórico-prático da escrita como trabalho em sala de aula tendo como objetivo geral analisar o modo como os alunos vão se apropriando de diferentes aspectos da escrita por meio de um trabalho que tem as lendas como mote. O trabalho será desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Belém-PA, tendo como perspectiva principal teóricos do Círculo de Bakhtin, e perspectivas da escrita com trabalho Geraldi, Rossi Landi entre outros com os quais minha pesquisa está alinhada. Para isso, primeiramente realizaremos contato com a escola para explicar o objetivo da investigação. Os responsáveis dos participantes assinarão o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o termo de Assentimento. A professora -pesquisadora ministrará as aulas de Língua Portuguesa e, no decorrer do trabalho produzirá dados para análise a partir da escrita dos alunos participantes e assim, poder refletir e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem da escrita de textos narrativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Segundo apresento como objetivo geral da pesquisa: Analisar o modo como os alunos vão se apropriando de diferentes aspectos da escrita por meio de um trabalho que tem as lendas como mote.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá CEP: 66.075-110
UF: PA Município: BELEM
Telefone: (91)3201-7735 Fax: (91)3201-8028 E-mail: cepccs@ufpa.br

ANEXO B- CONTINUAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 5.851.404

Considerações Finais a critério do CEP:

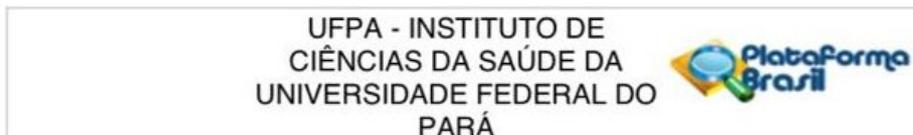
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2008517.pdf	12/09/2022 15:23:25		Aceito
Cronograma	ONUS.pdf	12/09/2022 15:19:28	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	SIAPA.pdf	12/09/2022 15:13:46	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ROSELI.pdf	12/09/2022 15:06:12	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	ROSTO.pdf	09/09/2022 15:54:10	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CONSENTIMENTO.pdf	09/09/2022 15:52:33	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO.pdf	09/09/2022 15:45:49	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	FOLHA.pdf	09/09/2022 15:44:41	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESCOLA.pdf	09/09/2022 15:42:31	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	09/09/2022 12:39:11	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	roseli3.pdf	29/08/2022 19:43:45	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ROSELI.docx	29/08/2022 19:25:15	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto.docx	29/08/2022 19:20:40	ROSELI FERREIRA DA COSTA GONCALVES	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

Página 03 de 04

ANEXO C- CONTINUAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.851.404

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELEM, 13 de Janeiro de 2023

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

