



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

MARIA JULIA RIBEIRO CORDEIRO

**COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE O
GÊNERO DISCURSIVO LENDA URBANA PARA ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

FORTALEZA – CEARÁ

2024

MARIA JULIA RIBEIRO CORDEIRO

COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE O GÊNERO
DISCURSIVO LENDA URBANA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagem e letramento.

Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Cordeiro, Maria Julia Ribeiro.

Compreensão leitora: uma proposta pedagógica sobre o gênero discursivo lenda urbana para alunos do ensino fundamental anos finais [recurso eletrônico] / Maria Julia Ribeiro Cordeiro. - 2024.

103 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custodio Filho.

1. compreensão leitora. 2. análise do discurso. 3. leitura discursiva. 4. lenda urbana.. I. Título.

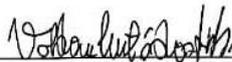
MARIA JULIA RIBEIRO CORDEIRO

COMPREENSÃO LEITORA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA SOBRE O GÊNERO
DISCURSIVO LENDA URBANA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS
FINAIS

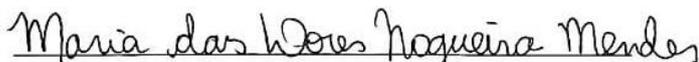
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagem e letramento.

Aprovada em: 31 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.ª Dr.ª Maria das Dores Nogueira Mendes
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.ª Dr.ª Regina Cláudia Pinheiro
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Aos meus pais, Sebastião Carlos Cordeiro e
Vicência R. Cordeiro, por serem bússola, vela e
âncora.

AGRADECIMENTOS

Até aqui nos ajudou o Senhor.

Agradeço à minha filha, Lorena, por me amparar nas horas difíceis e por me amar incondicionalmente, todos os dias.

Aos meus pais, Sebastião e Vicência, com quem aprendo desde sempre.

Às minhas irmãs: Valquíria, Maria, Lucinha, Mônica e Brigida, por serem fonte de inspiração para mim e por todas as vezes que assumiram minhas tarefas e responsabilidades para que eu pudesse me dedicar às atividades acadêmicas.

Ao estimado orientador Valdinar Custódio Filho, pela paciência, compreensão, partilha do conhecimento, pelo tempo dedicado nesta orientação. Minha admiração pelo afeto, um traço da sua personalidade. Minha imensa gratidão por entender minhas falhas e fraquezas. Obrigada pelas palavras de incentivo, que sempre chegaram nos momentos em que eu mais precisava. Elas me fizeram acreditar, ao longo desta pesquisa, que eu sou capaz.

Aos colegas da minha turma do Profletras, por todas as vezes que atenderam aos meus pedidos de socorro, pelo companheirismo, união e compartilhamento de ideias no decorrer de todo o curso.

À Universidade Estadual do Ceará, pela grandiosidade dos cursos que oferta, incluindo, aqui, o mestrado profissional – Profletras.

À coordenação do Profletras, pela presteza e dedicação na condução do curso.

A todos os professores do Profletras, pelo conhecimento compartilhado e pelo empenho no decorrer do curso.

Aos meus alunos, fonte de motivação para que eu me torne uma professora melhor.

A mim mesma, por não considerar desistir como uma possível opção.

“Ouve-me.

Ouve o meu silêncio.

O que falo nunca é o que falo e, sim, outra coisa”.

(Clarice Lispector).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva propor uma prática de ensino de compreensão leitora a partir do estudo do gênero discursivo lenda urbana, utilizando algumas categorias teóricas da Análise do Discurso que melhor se prestem a uma abordagem pedagógica desse gênero, voltada para alunos do Ensino Fundamental anos finais das escolas públicas da Prefeitura de Fortaleza. Para tanto, recorre-se aos fundamentos teóricos da Análise do Discurso de base pecheutiana, com foco nas categorias de *discurso*, *sujeito*, *ideologia*, *condições de produção* e *formação discursiva* (PÊCHEUX, 1995). Utiliza-se a concepção de leitura discursiva, ainda pouco abordada nas escolas brasileiras, mas defendida em diversos estudos como os de Eni Orlandi, por exemplo, que têm como temática o ato de ler. Como metodologia, apresenta-se um modelo de análise proposto por Orlandi (2017) e busca-se desenvolver uma segunda análise a partir das contribuições teóricas daquela autora. Apresenta-se, ainda, uma proposta didática que envolve os três níveis da leitura discursiva: o inteligível, o interpretável e o compreensível (ORLANDI, 2001). Observa-se que as lendas urbanas podem ser abordadas discursivamente, pois constituem o imaginário social de uma comunidade específica, no caso, a cidade de Fortaleza. Através das lendas urbanas estudadas na proposta, é possível mostrar como se pode trabalhar com versões locais das lendas urbanas relacionando-as ao contexto sócio-histórico dos alunos. Diante dessas evidências, conclui-se que a lenda urbana é um gênero discursivo que pode auxiliar no ensino de práticas de compreensão leitora com alunos do Ensino fundamental anos finais. Acredita-se que os resultados da pesquisa servirão a outros pesquisadores que queiram aprofundar essa temática, bem como a outros professores que queiram diversificar o ensino de compreensão leitora recorrendo ao estudo discursivo do gênero textual lenda urbana.

Palavras-chave: compreensão leitora; análise do discurso; leitura discursiva; lenda urbana.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo proponer una práctica de enseñanza de comprensión lectora a partir del estudio del género discursivo leyenda urbana, utilizando algunas categorías teóricas del Análisis del Discurso que mejor se presten a un enfoque pedagógico de este género, dirigido a alumnos de Educación Primaria de los últimos años de las escuelas públicas de la Prefectura de Fortaleza. Para ello, se recurre a los fundamentos teóricos del Análisis del Discurso de base pecheutiana, con enfoque en las categorías de discurso, sujeto, ideología, condiciones de producción y formación discursiva (PÊCHEUX, 1995). Se utiliza la concepción de lectura discursiva, aún poco abordada en las escuelas brasileñas, pero defendida en diversos estudios que tienen como temática el acto de leer. Como metodología, se presenta un modelo de análisis propuesto por Orlandi (2017) y se busca desarrollar un segundo análisis a partir de las contribuciones teóricas de dicha autora. Se presenta, además, una propuesta didáctica que involucra los tres niveles de la lectura discursiva: el inteligible, el interpretable y el comprensible (ORLANDI, 2001). Se observa que las leyendas urbanas pueden ser abordadas discursivamente, ya que constituyen el imaginario social de una comunidad específica, en este caso, la ciudad de Fortaleza. A través de las leyendas urbanas estudiadas en la propuesta, es posible mostrar cómo se puede trabajar con versiones locales de las leyendas urbanas relacionándolas con el contexto socio-histórico de los alumnos. Ante estas evidencias, se concluye que la leyenda urbana es un género discursivo que puede ayudar en la enseñanza de prácticas de comprensión lectora con alumnos de Educación Primaria de los últimos años. Se cree que los resultados de la investigación servirán a otros investigadores que deseen profundizar en esta temática, así como a otros profesores que quieran diversificar la enseñanza de comprensión lectora recurriendo al estudio discursivo del género textual leyenda urbana.

Palabras clave: comprensión lectora; análisis del discurso; lectura discursiva; leyendas urbanas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	A lenda da perna cabeluda.....	70
Figura 2 –	A perna cabeluda	71
Figura 3 –	Perna Cabeluda	72
Figura 4 -	Perna cabeluda em charge	73
Figura 5 –	Loira do banheiro	78
Figura 6 -	O roubo do rim	78
Figura 7 -	O velho do saco	78
Figura 8 –	A menina que virou cobra	88
Figura 9 –	Cobra gigante adormecida embaixo de igreja	89
Figura 10 –	Boneca enfeitiçada	92
Figura 11 –	Criatura do além	92
Figura 12 –	Animal monstruoso	92
Figura 13 –	Pessoa misteriosa	92
Figura 14 –	Num rio	93
Figura 15 –	Num bairro	93
Figura 16 –	Numa escola	93
Figura 17 –	Numa estrada	93
Figura 18 –	Pessoas que maltratam animais	94
Figura 19 –	Adolescentes que desobedecem aos pais	94
Figura 20 –	Aventureiros	94
Figura 21 –	Pessoas comuns	94
Figura 22 –	Zumbi	95
Figura 23 –	Serpente de duas cabeças	95
Figura 24 –	Órgãos roubados	95
Figura 25 –	Assombração	95
Figura 26 –	Morador	96
Figura 27 –	Turista	96
Figura 28 –	Adolescentes	96
Figura 29 –	Pescador	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LD	Livro didático
AD	Análise do discurso
ADD	Análise automática do discurso
ARE	Aparelhos repressores
CP	Condições de produção
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí
MG	Minas Gerais
CSJB	Cemitério São João Batista de Fortaleza
DN	Diário do Nordeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA	19
2.1	A gênese	19
2.2	Sujeito e ideologia: bases da AD	25
2.2.1	A ideologia	25
2.2.2	O sujeito	26
2.3	Formação discursiva	27
2.4	Condições de produção	28
3	PRÁTICA DE LEITURA: CONCEPÇÕES E REFLEXOS NO ENSINO..	31
3.1	Concepções de leitura	31
3.1.1	Concepção estruturalista (foco na materialidade textual)	32
3.1.2	Concepção cognitivista	32
3.1.3	Concepção interacionista	33
3.1.4	Concepção discursiva	34
3.2	Leitura e ensino.....	38
3.3	Ensino de compreensão leitora nos documentos oficiais	41
4	LENDAS URBANAS	46
4.1	Lenda tradicional	46
4.2	Lenda urbana	48
4.3	Análises de lendas urbanas	51
4.3.1	Análise da Lenda do Corpo-Seco	52

4.3.2	Análise da Lenda da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza	58
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	66
5.1	Natureza da pesquisa	66
5.2	Proposição de atividades: um estudo discursivo a partir de lendas urbanas.....	66
5.2.1	Bloco 1	69
5.2.2	Bloco 2	74
5.2.3	Bloco 3	82
5.2.4	Bloco 4	85
5.2.5	Bloco 5	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

A leitura é sem dúvida a atividade humana responsável pelo desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, ler é uma prática social que contribui para os bons resultados nas atividades escolares, além de permitir que o aluno exerça efetivamente seu papel de cidadão com uma postura crítica no seu meio social. Por isso, ressaltamos a necessidade de atividades que despertem o gosto pela leitura, ampliando a autonomia intelectual dos estudantes. Nesse viés, entendemos que o ensino da compreensão leitora precisa abordar a leitura como prática social na perspectiva discursiva.

Os documentos oficiais que regulam a educação básica – *Parâmetros Curriculares nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998) e *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2017) propõem o ensino e aprendizagem de língua portuguesa a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, com centralidade no texto, focalizando os diversos gêneros discursivos que circulam em sociedade. Todavia, o ensino de práticas de leitura tendo os gêneros como aliados, nas aulas de língua portuguesa, ainda é explorado de forma insatisfatória, pois a maioria dos professores conta apenas com o livro didático (LD) como material de apoio para as aulas. Ocorre que a abordagem proposta pelos LD para os gêneros discursivos, geralmente, é descontextualizada, quando se desconsidera, por exemplo, uma parcela significativa dos alunos das redes públicas nacionais. Privilegiam-se, em muitos materiais didáticos, textos com temáticas que não condizem com a realidade dos alunos; abordam-se, por exemplo, contextos elitizados, distantes dos alunos, sem aprofundar temas específicos ligados à vivência deles.

Os gêneros discursivos, no dizer de Marcuschi (2005, p. 22) “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”. Levada para o âmbito escolar, essa perspectiva objetiva a formação de um aluno leitor capaz de atender às próprias demandas da sua vida em sociedade. Em outras palavras, um sujeito com competência leitora que atue de forma crítica e reflexiva, capaz de se comunicar adequadamente, por meio da linguagem, nas diferentes situações (discursivas) com as quais se defrontam.

Os estudos sobre as concepções de linguagem há muito são abordados reflexiva e criticamente pela comunidade acadêmica/pesquisadora, que procura repensar o conceito de leitura nas suas diversas concepções, com vistas à melhoria do aprendizado. Houve uma evolução nas pesquisas sobre como se constrói a linguagem nas práticas de leitura e como a leitura atua sobre o próprio homem e sobre o mundo que o cerca. Na teoria, evoluímos, é

verdade, mas há um porém que tem tirado o sono, principalmente, dos professores da educação básica: como aliar a teoria à prática.

Isto porque o professor necessita ultrapassar diversas barreiras que separam essas duas dimensões, que vão desde as desigualdades sociais dos alunos e as formações profissionais, passando pelas regulamentações de ensino, que, na maioria das vezes, são impostas de cima para baixo, sem considerar a opinião e a experiência dos professores e da comunidade escolar, e chegando na omissão do poder público e da sociedade, co-responsáveis pela educação dos nossos alunos. Os esforços dos diversos entes não têm se mostrado suficientemente eficazes quando o assunto é o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes brasileiros¹.

Mesmo diante dessas condições adversas, os professores têm se desdobrado e, por vezes, vêm trazendo para a sala de aula metodologias inovadoras na busca da melhoria da qualidade do ensino. Têm cada vez mais procurado ampliar o conhecimento através dos estudos, das formações, da pesquisa etc. Muitos professores têm procurado fazer sua parte, se apropriando de boas práticas de ensino, de estratégias comprovadamente eficazes e de orientações passadas pelos documentos oficiais. Isso porque acreditam na educação e nos seus efeitos sobre a formação integral do aluno.

O desenvolvimento da compreensão leitora é um processo complexo, que exige habilidades de diferentes matizes. É função da escola criar o hábito da leitura nos alunos, bem como ampliar o desenvolvimento das habilidades de compreensão, que vão além do simples ato de decodificar palavras. A leitura só é plena se produzir sentidos, se o aluno compreende o que ler. Freire (1989) nos lembra que o ato de ler produz sujeitos reflexivos que se apropriam da própria história e se tornam, portanto, capazes de usar a linguagem com uma visão crítica sobre o que leem, significando o mundo que os cerca, transformando este mundo e a si mesmos.

A BNCC indica essas situações reais de uso da língua no ensino de compreensão leitora. Nossa pretensão, com este estudo, é abordar o ensino e aprendizagem de compreensão leitora numa perspectiva discursiva da linguagem, tomando a língua em sua dinâmica discursiva nos vários contextos sociais e, ainda, em acordo com documentos oficiais que preconizam o ensino por meio de gêneros discursivos, objetivando, assim, a formação de leitores competentes que interajam crítica e reflexivamente com o outro e com o texto, atribuindo-lhes significados

¹ A falta de proficiência leitora vem sendo uma constante nos relatórios dos indicadores da qualidade da educação no Brasil, como o PISA, SAEB e IDEB, por exemplo. Os exames detectam que os alunos ainda não realizam a desejada leitura crítico-reflexiva que venha a lhes tornar sujeitos mais ativos na vida social (cf., por exemplo, BRASIL, 2020, 2022).

de acordo com as situações de contexto. Para isso, intencionamos trabalhar com o gênero discursivo lenda urbana, embasados na análise do discurso de linha francesa.

Entre outras motivações, como o fato de esse gênero nos causar interesse de modo particular, observamos que, no cotidiano das aulas de língua portuguesa, as lendas urbanas quase não são exploradas. Observamos, ainda, que os professores, quando abordam a temática, não têm interesse em vincular esse gênero à vida social e cultural dos alunos. Também não percebemos variedades de textos desse gênero que, de certo modo, os liguem à vivência dos educandos. É sempre mais do mesmo como, a lenda da Loira do banheiro, o Velho do saco e o carro preto.

Essas lendas urbanas citadas causam algum interesse nos alunos. Tive² oportunidade de atestar esse interesse quando trabalhei essas lendas com os alunos de uma escola da rede Municipal de Fortaleza, CEI Recamonde Capelo, onde lecionei nos anos de 2003 a 2014.

Em 2014 assumi, temporariamente, a função de apoio escolar, num espaço que funcionava como depósito de materiais. Lá, num cantinho, recebia os alunos “problemáticos” que eram retirados de sala. Comecei a emprestar-lhes meu material do projeto “Lendas Urbanas”³ e percebi como eles ficavam envolvidos com aquelas histórias. Eles sempre tinham algo a acrescentar sobre o enredo ou falavam de casos semelhantes de que eles haviam tomado conhecimento.

Como todo material de lendas urbanas que eu dispunha já era conhecido pelos alunos, fiz um outro projeto, com o filme *Pequenas histórias*, que traz lendas com um enredo adaptado, no qual o tempo é contemporâneo e as personagens são apresentadas como pessoas comuns. Os alunos gostaram muito desse projeto com lendas tradicionais também. Essa é a minha motivação pessoal, como também profissional, para trabalhar com lendas urbanas nesta pesquisa.

Não identificamos nenhum colega que trabalhasse com o gênero com foco na leitura a partir de uma perspectiva discursiva, em suas aulas de língua portuguesa. Porém, já vislumbramos estudos que propõem a aplicação pedagógica do gênero, como, por exemplo, o

² Nesta parte da escrita, opto por usar a primeira pessoa do singular, por se tratar de um relato pessoal.

³ Esse projeto consistiu de um trabalho de incentivo à leitura. Eu estava lotada como apoio de biblioteca, porém, na escola, não havia biblioteca e eu tive de me adaptar à situação. Criei, então, um projeto de roda de leitura de lendas urbanas, e os encontros ocorriam em qualquer espaço da escola que estivesse disponível: refeitório, pátio ou embaixo de uma mangueira que havia no posto de saúde que ficava ao lado da escola. Consistia em atividades de prontidão e predição, leitura dos textos e compartilhamento de impressões sobre os textos lidos, mas somente os alunos que se sentiam à vontade falavam sobre a lenda urbana que leram. Não havia atividade de escrita. As lendas urbanas escolhidas por mim eram as mais populares desse tipo de literatura. Não tínhamos livros, e os textos eram cópias xerocadas.

trabalho de Dutra (2020). A autora desenvolve e aplica uma sequência didática com base no modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004, *apud* DUTRA, 2020), partindo da leitura de lendas urbanas para mediar o ensino das estratégias de leitura. Observamos que, embora a autora trabalhe com o gênero lenda urbana, o foco são as estratégias de Solé (1998), com a finalidade de verificar se os alunos compreendiam os textos, se identificavam a ideia principal e se faziam inferências durante a leitura das lendas urbanas.

Acreditamos que o estudo aplicado por Dutra (2020), no que diz respeito às lendas urbanas, não tratou esses textos como práticas eminentemente discursivas, pois as atividades propostas objetivavam o estudo dos elementos da narrativa, como narrador, personagens, clímax, etc. e, ainda, a interpretação, a identificação da ideia principal etc.

Logo, apontamos que o nosso trabalho, apesar de abordarmos também o gênero lenda urbana no ensino de compreensão leitora, se diferencia da pesquisa de Dutra (2020), porque procuramos abordar o texto de modo contextualizado com o cotidiano dos alunos leitores, de modo a produzir sentidos para eles, trazendo lendas locais, para abordá-las a partir da perspectiva da discursividade. Tomaremos, diferentemente, também, os fundamentos da AD para a análise do gênero lenda urbana nas aulas de ensino de compreensão leitora, oportunizando aos alunos conhecerem as condições de produção das lendas urbanas, o contexto social e histórico, bem como os efeitos de sentidos que atravessam o gênero em questão. Tomaremos como corpus lendas que circulam localmente, nos contextos sociais dos alunos da prefeitura de Fortaleza, cidade onde moramos e onde fica a escola em que trabalhamos.

Durante esta pesquisa, percebemos pouca variedade de material didático com o tema e, nenhum o aborda discursivamente. Além disso, há uma confusão de informações acerca do gênero. A primeira, e principal, é a que coloca lendas tradicionais e lendas urbanas no mesmo pacote. Outra é a que confunde lenda urbana com literatura de terror. Discutir essa questão, se é terror ou não, não é a nossa intenção. Objetivamos, principalmente, desmistificar as generalizações que defendem que lenda urbana e lenda tradicional são a mesma coisa, ou que lenda urbana e boato são construções discursivas equivalentes.

Embora lenda tradicional e lenda urbana sejam consideradas por uns poucos autores como pertencentes a um mesmo gênero (ou esta sendo subgênero daquela), conforme vimos em nossa pesquisa bibliográfica, Lopes (2007) e Dion (2008) nos alertam para características que diferenciam os dois gêneros. Esses autores comprovam se tratarem de gêneros diferentes, além de terem origem e evolução também diferentes.

Outro problema é que, quando abordado em sala de aula (fato incomum, como já dissemos), o gênero lenda urbana, geralmente, é estudado de modo descontextualizado, como

algo distante do aluno, na maioria das vezes tratado como histórias escabrosas de causar medo, ou apenas como curiosidades. No entanto, os textos do gênero lenda urbana são carregados de historicidade e sentidos que afetam e marcam o sujeito, pois são histórias com interpretação, espaço e tempos determinados. Isso, por si só, já é um aspecto do gênero que pode motivar um estudo.

Ao abordarmos esse gênero nas práticas de ensino de língua portuguesa, esperamos contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico no ensino fundamental anos finais, e, quiçá, servir de incentivo, para que outros professores se interessem por este gênero que os jovens tanto apreciam. Para isso, pretendemos abordar o gênero lenda urbana numa perspectiva discursiva, fundamentada na análise do discurso de linha francesa, nos pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e a partir dos estudos de Eni Orlandi, no Brasil.

Realizamos um estudo visando à proposição de um projeto pedagógico que amplie a autonomia em leitura e escrita dos alunos, como determina a BNCC. Para isso, propomos atividades que abordam o gênero para além da interpretação de texto mais simplista. Propomos nossa mediação docente a partir de textos da realidade local dos alunos, para que, por meio de atividades de compreensão leitora, se possa levá-los a reconhecerem os contextos de produção desses textos, a refletirem sobre a própria realidade e a se identificarem como sujeitos que se reconhecem nos discursos presentes nas lendas urbanas. Esperamos, assim, torná-los mais ativamente participativos, reflexivos e críticos frente aos textos que leem.

Espera-se, com isso, que o gênero seja tratado, como diz Orlandi (2017), sem esquecer que as lendas urbanas são formas de linguagem nas quais sentido e sujeito se constituem ao mesmo tempo. Lenda urbana é, segundo a autora, matéria de memória, além de processo de identificação e modo de subjetivação, pois “conhecer a lenda já é identificar-se” (ORLANDI, 2017, p. 33). É aí onde reside a importância do trabalho com os gêneros no ensino de compreensão leitora.

Partindo dessas considerações, propomos uma prática de ensino de compreensão leitora a partir do estudo do gênero discursivo lenda urbanas, utilizando algumas categorias teóricas da análise do discurso que melhor se prestem a uma abordagem pedagógica desse gênero, voltada para alunos do ensino fundamental anos finais. Buscamos, também, fornecer orientações, para professores da rede pública de ensino, sobre o ensino de compreensão leitora tendo como conteúdo o gênero elencado.

O trabalho se organiza em seis seções, incluindo essa introdução como a primeira, na qual contextualizamos este trabalho e informamos em que consistirá esta pesquisa.

A segunda seção apresenta o arcabouço teórico que norteia este estudo: a análise do discurso de linha francesa, sua gênese e seu objeto de estudo, além do destaque às noções dos conceitos-chave de que fazemos uso.

Na terceira seção, tratamos das concepções de leitura e discutimos a relação entre o ensino e a leitura.

Na quarta seção, abordamos o conceito de lenda urbana, considerando suas características e suas relações com os sujeitos.

Na quinta seção, descrevemos os processos metodológicos que definem o percurso dessa pesquisa, além de apresentarmos uma proposição de atividade didática com orientações para sua aplicabilidade em sala de aula para alunos do ensino fundamental anos finais.

Fechamos com a sexta seção, na qual tecemos as considerações finais, retomando o caminho que percorremos na pesquisa e dando-lhe um fechamento, a partir do levantamento de possíveis contribuições que nossa proposta poderá fornecer aos professores de língua portuguesa.

2 ANÁLISE DO DISCURSO

2.1 Breve percurso histórico

A análise do discurso francesa, doravante AD, desde o seu surgimento, no final dos anos 1960, permanece gerando interesse para variadas disciplinas e diversos campos do saber. Muitos são os estudos que a fundamentam e contribuem para firmá-la como teoria e/ou método. Isso levou muitos estudiosos a classificarem a AD como disciplina fronteira, ou, como defende Orlandi (2002), disciplina de entremeio, pois, a rigor, a AD

[...] se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a linguística e as ciências sociais). Em suma, des-territorializa. E, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz. (ORLANDI, 2002, p. 22)

Interessa-nos, neste estudo, o recorte que a escola francesa faz da AD. Nesta perspectiva, optamos por tomar os estudos de Eni Orlandi, que tem um trabalho reconhecido no Brasil, precisamente com foco nos estudos referentes a Michel Pêcheux. Ao traçarmos o percurso histórico dessa teoria, buscamos suporte no estudo de Mussalin (2001) e Brandão (1994), entre outros.

As condições de produção do surgimento da AD francesa, afirma Mussalin (2001), se configuram a partir das reflexões críticas, principalmente, do filósofo Michel Pêcheux, considerado o fundador da AD, acerca da linguística e das ciências sociais. Porém, de acordo com Brandão (1994), “pode-se afirmar com Maingueneau (1976) que foram os formalistas russos que abriram espaço para a entrada no campo dos estudos linguísticos daquilo que se chamaria mais tarde de discurso.” (BRANDÃO, 1994, p. 15).

Orlandi (2020), sugere que, bem antes dos anos 60 do século XX, os estudos do discurso “já se apresentavam de forma sistemática em diferentes épocas e segundo diferentes perspectivas.” (ORLANDI, 2020, p. 15). Charaudeau e Maingueneau (2012) afirmam que se pode encontrar o emprego do termo “discurso” já na filosofia clássica “na qual, ao conhecimento *discursivo*, por encadeamento de razões, opunha-se o conhecimento *intuitivo*.” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 168. Grifos dos autores).

Neste estudo, destacamos o sentido do termo “discurso” proposto pela AD francesa e baseado em Pêcheux, Orlandi e outros autores, para que se veja como cada teórico, dentro dos

próprios estudos, define o termo. Posteriormente, recorreremos à conceituação que mais se adéqua ao nosso trabalho.

“O discurso é o efeito de sentidos entre locutores.” Orlandi (2017). De acordo com Pêcheux (1975), não encontramos o sentido, ou sentidos, de uma palavra, de uma expressão, ou ainda, de uma proposição, por exemplo, na literalidade do seu significante. Pêcheux (1975) sustenta que são as posições ideológicas, enquanto parte do processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas, que determinam os seus sentidos.

Para Pêcheux (2015), discurso é

uma sequência linguística de dimensão variável, geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa, isto é, àquele a quem se dirige formal ou informalmente, e ao que é visado através do discurso. (PÊCHEUX, 2015, p. 214)

Essa citação nos remete aos efeitos de sentidos que se dão nas situações de linguagem entre sujeitos sócio-historicamente determinados.

O efeito de sentido se manifesta na relação com o outro e se realiza, conforme Orlandi (2020), tanto no contexto quanto nas condições em que o sentido é produzido. Inferimos que isso implica que o discurso se realiza nas cotidianidades das práticas sociais, ou seja, na materialidade da língua, na palavra em uso. É, portanto, o discurso o “objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto.” (ORLANDI, 2020, p.14).

Orlandi destaca, ainda, que “a palavra *discurso*, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (ORLANDI, 2020, p. 13. Grifo nosso). É a linguagem em ação.

Sobre discurso como prática de linguagem, Ramalho e Resende (*apud* ANDRADE, 2011) corroboram esclarecendo que “a linguagem se manifesta como discurso: como uma parte irreduzível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo” (RAMALHO; RESENDE, *apud* ANDRADE, 2011, p. 251). Nessa linha, Brandão (1994) aponta que o discurso é o “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (BRANDÃO, 1994, p. 12).

Conceituar discurso não é fácil, visto que o discurso não se trata de objeto de estudo de uma linha teórica específica. São múltiplas concepções e múltiplos conceitos. De acordo com Assis, Mareco e Corrêa (2015),

O termo *discurso* é então concebido de maneiras amplas e difusas, podendo ser entendido como: organização para além da frase, uma forma de ação, interativo, contextualizado, ancorado por um sujeito, regido por normas, tomado em um interdiscurso, construtor social de sentido. Para o autor [MAINGUENEAU, 2014], toda problemática discursiva associa língua, atividade comunicacional e conhecimento. (ASSIS; MARECO; CORRÊA, 2015, p. 2)

Para esses autores, o discurso é processo, ou seja, a construção de sentido se efetiva por meio da linguagem, ancorada por um sujeito dentro de um contexto. Ainda, de acordo com os estudiosos (2015, p. 2), concebido como “uso da língua para os linguistas, o termo tem significados diferentes ao se opor entre: discurso e frase, unidade transfrástica; discurso e língua, concebida como sistema e seu uso em contexto e discurso e texto.”

Guimarães (2009) destaca o discurso sob duas modalidades – como evento e como significação. Assim ela descreve estas modalidades:

Discurso como evento é expressão entendida como momento em que a língua é atualizada por um sujeito, perspectivada, portanto, enquanto ato de fala.
Discurso como significação, isto é, considerado algo durável e passível de compreensão. Apesar de acontecimento no tempo, fugaz e evanescente, o discurso supera esta dimensão, pois se torna duradouro por sua dimensão significativa. (GUIMARÃES, 2009, p. 88-89).

O que percebemos em comum, até aqui, nas definições expostas, é o fato de esses autores destacarem, no discurso, a questão da linguagem enquanto ação, associada a um imbricamento linguístico-social, no dizer de Maingueneau (2015), “ancorada por um sujeito” historicamente determinado.

As concepções de discurso evocadas acima, neste texto, não são conclusivas nem fechadas. Tratam-se de extratos os quais julgamos pertinentes para nosso trabalho, no recorte que fazemos da AD Francesa.

Dando continuidade sobre a gênese da AD francesa, sabemos que ela surgiu, “como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem, a saber: (i) o estruturalismo e (ii) a gramática gerativa transformacional. No centro desse novo paradigma situa-se o estruturalismo linguístico a servir como norte e inspiração.” (GUERRA, 2016, p. 9).

De acordo com Orlandi (2020), no século XIX, M. Bréal já analisava o texto, em sua materialidade linguística, dentro de uma semântica histórica e, mais tarde, registra Orlandi (2020), os formalistas russos já nas décadas de 20/30 do século XX percebiam no texto uma estrutura e uma lógica interna e “prenunciavam uma análise que não era a análise de conteúdo, maneira tradicional de abordagem.” (ORLANDI, 2020, p. 15).

A autora cita, ainda, dois precursores cujas formas de análise foram bem-sucedidas. São eles Z. Harris, que através de um método distribucional fugia da análise conteudista, porém se atendo à questão da redução do texto a uma frase longa, caindo no isomorfismo; e o estruturalista europeu M.A.K. Halliday, cuja contribuição foi trazer para a análise linguística o texto como um todo unificado, ou seja, uma unidade semântica. Porém, destaca Orlandi (2020), ele estaciona na análise puramente descritiva.

Recuperando pontos importantes da conjuntura pré-AD, Mussalin (2001) destaca duas personagens: Jean Dubois e Michel Pêcheux, pesquisadores com preocupações distintas, mas com o mesmo engajamento em torno do marxismo, da política, das lutas de classe, da história e dos movimentos sociais. Segundo a autora, a linguística encontrava-se em pleno desenvolvimento, ocupando o posto de “ciência-piloto” dentro das ciências humanas, pois oferecia as condições e ferramentas eficientes para a análise da língua na sua estrutura formal, de acordo com os estruturalistas. Saussure, um dos principais nomes dos estudos da linguagem, “define as estruturas da língua em função da relação que elas estabelecem entre si no interior de um mesmo sistema linguístico.” (MUSSALIN, 2001, p. 102). Reformulando essa afirmação, concluímos que Saussure considera a língua como um sistema formal autônomo, porque não sofre interferência de elementos externos, como o contexto social e histórico dos falantes. As relações entre seus elementos – fonológicos, morfológicos, sintáticos ou semânticos – se dão, exclusivamente, no interior do próprio sistema da língua.

A estrutura saussureana baseia-se numa relação binária em que os elementos do signo linguístico se apresentam em pares que se opõem, gerando assim diferenças quanto à sonoridade ou não sonoridade, e, também quanto aos pontos de articulação, nos casos dos fonemas. Define, ainda, os significados “a partir de uma relação de diferenças no interior do sistema: o significado de uma palavra é aquele que o significado da palavra tomada como par não é.” (MUSSALIN, 2001, p. 102).

Em outras palavras, Mussalin (2001) expõe que a linguística estruturalista desconsiderava os fatores extralinguísticos, visto que a língua era estudada de uma maneira idealizada, dentro do próprio sistema linguístico. Não considerava, por exemplo, ao analisar uma frase, a relação que esta poderia ter com outras frases e com o texto. Nessa análise imanente, o que importa é a estrutura, os elementos que compõem a frase e seus significados literais. Como desconsidera os fatores externos, a frase é, assim, retirada de seu contexto e não lhe é atribuído um sentido, ou sentidos, e sim um significado. Esse sistema, destaca a autora, privilegia a língua em detrimento da fala. Ou seja, a linguística saussuriana se fundamenta na dicotomia língua/fala, em que a língua, privilegiada por Saussure em relação à fala, é

sistemática e abstrata, podendo, assim, ser objetivamente apreendida; e a fala, individual, varia de acordo com os falantes, não sendo, então, objetivamente apreendida.

Pêcheux, ao contrário, defende que a teoria dos sentidos está diretamente relacionada à língua em uso. Mussalin (2001 p. 105), referenciando Pêcheux, menciona que

a significação não é sistematicamente apreendida por ser da ordem da fala e, portanto, do sujeito, e não da ordem da língua, pelo fato de sofrer alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam. O autor retoma esta dicotomia saussureana para inscrever os processos de significação num outro terreno, mas não concebe nem o sujeito, nem os sentidos como individuais, mas como históricos, ideológicos. Assim é que o autor propõe uma semântica do discurso concebido como lugar para onde convergem componentes linguísticos e socioideológicos em vez de uma semântica linguística, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações. (MUSSALIN, 2001, p. 105-106).

Pêcheux, destaca Mussalin, sendo um filósofo muito interessado nas ciências sociais e nas questões políticas em torno do marxismo, da psicanálise e da epistemologia, faz uma releitura da interpretação althusseriana do marxismo.

Repensando a ideologia, de Althusser, Pêcheux observa que há um indivíduo com papel definido pelo sociologismo e pelo psicologismo. Esse indivíduo é interpelado, ou seja, é assujeitado pela ideologia e materialmente constituído pela linguagem, ocupando, assim, uma posição sujeito na ordem do discurso. É exatamente essa a contribuição de Althusser: o marxismo que Pêcheux traz para seus estudos linguísticos e que, de acordo com Mussalin (2001, p.104), presidem o nascimento da AD. A autora destaca que

o projeto althusseriano, inserido em uma tradição marxista que buscava apreender o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade, ou seja, por meio das práticas e dos discursos dos AIE [aparelhos ideológicos do Estado], via com bons olhos uma Linguística fundamentada sobre bases estruturalistas. Mas uma Linguística saussureana, uma Linguística da língua, não seria suficiente; só uma teoria do discurso, concebido como o lugar teórico para o qual convergem componentes linguísticos e socioideológicos, poderia acolher esse projeto. É neste contexto que nasce o projeto da AD. (MUSSALIN, 2001, p. 104-105).

Pêcheux retoma de Althusser essa releitura marxista para destacar a lógica da AD francesa: as práticas de linguagem se dão sob uma ideologia. Como coloca Mussalin (2001, p. 105), “a instituição da AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”.

Como se vê, a linguística e o marxismo são, portanto, a base da AD. Porém, há um outro conceito, externo à linguística, e fundamental na gênese da AD: o conceito de sujeito.

Foi na psicanálise que a AD encontrou uma teoria do sujeito pertinente aos projetos da análise do discurso. Numa releitura do sujeito freudiano, clivado, ou seja, dividido em consciente e inconsciente, Lacan, de acordo com Mussalin (2001), recorre ao estruturalismo linguístico com o objetivo de compreender o inconsciente. Para Lacan “o inconsciente se estrutura como uma cadeia de significantes latentes que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, isto é do inconsciente” (MUSSALIN, 2001, p. 107). Logo, o sujeito lacaniano mantém intrínseca relação com a linguagem, pois esta é condicionada pelo inconsciente. Isso, de acordo com Mussalin (2001), foi de grande relevância para a AD, pois lhe fornecia uma teoria do sujeito “condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não consciente. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia” (MUSSALIN, 2001, p. 110).

As condições de produção em que surge a AD francesa são, grosso modo, as descritas acima.

A análise do discurso da vertente francesa, de acordo com Mussalin (2001), consta de três fases que não se dão exatamente de maneira cronológica, mas que apresentam um resumo do desenvolvimento do pensamento pecheutiano. Sintetizando, temos o seguinte:

- a) fase 1 – análise automática do discurso (ADD), em que é latente o pensamento althusseriano e lacaniano em Pêcheux, que propõe a ideia de uma máquina discursiva que usava os padrões matemáticos para analisar discursos de modo automático. Ainda sob forte influência do estruturalismo, nessa fase, a maquinaria discursiva tomava como base para sua análise o léxico e a sintaxe da língua. Os discursos, tinham uma espécie de autonomia na sua interioridade de acordo com a formação ideológica, sendo fechados em si mesmos. Trazendo aqui a fala de Mussalin (2001, p. 117-118), são “discursos produzidos a partir de condições de produção mais estáveis e homogêneas”. A ideologia está fortemente presente;
- b) fase 2 – o discurso perde essa “autonomia” em relação a outros discursos. Com a influência do conceito de formação discursiva em Michel Foucault, começa-se a relacionar formações ideológicas, presentes na primeira fase, com as formações discursivas. Ou seja, o conceito de discurso fechado em si, estabilizado, perde relevância, pois um discurso sempre estará atrelado a uma

formação discursiva, que se define através de outras formações discursivas e assim sucessivamente. A formação discursiva, destaca Mussalin (2001, p. 118-119), com base em Foucault, é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa”. As formações discursivas não são fechadas em si mesmas, pois, mesmo sendo independentes umas das outras, elas estabelecem relações entre si. Nesta fase, porém, a máquina discursiva ainda opera fechada, segundo Mussalin (2001);

- c) fase 3 – surgem nessa fase o conceito de interdiscurso e a desconstrução da maquinaria discursiva presente nas duas fases anteriores. Esclarece Mussalin (2001, p. 121) que, nesta fase, “adota-se a perspectiva segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma FD [formação discursiva] não se constituem independentemente uns dos outros, para serem em seguida, postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso.”.

A partir desse apanhado geral sobre a evolução da AD, tem-se que alguns conceitos são fundamentais para a configuração dessa proposta teórica metodológica. Esses conceitos são discutidos nas subseções seguintes.

2.2 Sujeito e ideologia: bases da AD

2.2.1 A ideologia

Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 267), em *Dicionário de análise do discurso*, declaram que “a ideologia foi objeto de numerosas definições por parte de autores tão diferentes como Marx, Engels, Aron, Althusser, Arendt etc.”. O termo, do qual Marx, no dizer de Brandão (1994), foi o primeiro “tributário”, sofre mudanças em suas definições, dentro de variados contextos, sejam eles históricos, sociais ou culturais. Em Marx mesmo, informam Charaudeau e Maingueneau (2012), o termo sofre mudanças ao longo do desenvolvimento da teoria.

De acordo com Brandão (1994), citando Chauí (1981), “o termo *ideologia*, criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1910, na obra *Elementes de idéologie*, nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias como

fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (BRANDÃO, 1994, p. 19).

Fato é que, como já afirmado por Charaudeau e Maingueneau (2012), o termo “ideologia” foi objeto de estudo e de várias tentativas de definições, no percurso que vai desde o seu surgimento até os dias atuais. Sendo a ideologia uma questão central para a AD, interessamos, sobremaneira, a proposta de Althusser, precisamente em sua obra *Ideologia e aparelhos reprodutivos do Estado* (1970), na qual, segundo Brandão (1994),

Althusser afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais ideológicas e políticas de exploração. É aí que entra o papel do Estado, que, através de seus Aparelhos Repressores – ARE – (compreendendo o Governo, a administração, o exército, a política, os tribunais, as prisões, etc.) e aparelhos ideológicos – AIE – (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o Direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração. (BRANDÃO, 1994, p. 21-22)

Em resumo, há uma luta antagônica presente nesse pensamento althusseriano, em que a classe dominada se submete às relações e condições de exploração. Resgatando o pensamento marxista, as sociedades se dividem em classes distintas de duas ordens: aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem a sua força de trabalho para os primeiros. Assim, na AD, o estudo do discurso se inscreve, como descreve Mussalin (2001, p. 110), “num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.”

Como podemos observar, a AD opera com a linguagem para além do modelo estruturalista de Saussure, que considera o sentido da língua nela própria. A AD, tratando de discurso, traz para a linguística, uma abordagem interpretativa dos sentidos, relacionando-os ao sujeito, à ideologia e ao contexto sócio-histórico onde o discurso é produzido.

2.2.2 O sujeito

O sujeito na AD não é empírico, pois não se trata de uma entidade física. Em AD, o sujeito é constituído na e pela materialidade linguística, ou seja, só se pode identificá-lo nas posições sociais que ocupa em determinadas formações ideológicas e formações discursivas (MUSSALIN, 2001).

Traçamos uma breve concepção de sujeito parafraseando Mussalin (2001), que aborda essa categoria a partir das mudanças que o conceito de discurso sofreu nas três fases da AD.

- a) Sujeito na fase 1 – não é a fonte do próprio dizer. Ele é assujeitado pela ideologia e é atravessado por ela no seu dizer, pois, como aponta Mussalin (2011, p. 133), “está submetido às regras específicas que delimitam o discurso que enuncia.”
- b) Sujeito na fase 2 – também não é a fonte do seu próprio dizer. Sofre influência da formação ideológica e das formações discursivas. Mussalin ressalta a condição que Foucault chama de dispersão do sujeito, o que vem a determinar o lugar social do sujeito, assim como os diferentes papéis e as diferentes posições que o sujeito ocupa.
- c) Sujeito na fase 3 – numa releitura de Freud, a AD vai encontrar meios de conceber o sujeito. Como declara Mussalin (2001, p. 134),

a noção de sujeito sofre deslocamentos que inaugura uma nova vertente, bastante atual, da Análise do Discurso. Nessa terceira fase, a concepção de sujeito é definida de forma um pouco menos estruturalista. Compatível com a noção de discurso marcado radicalmente pela heterogeneidade – afirma-se na AD3 o primado do interdiscurso –, tem-se um sujeito essencialmente heterogêneo, clivado, dividido. (MUSSALIN, 2001, p. 34).

Para fecharmos essas concepções de sujeito na AD francesa, recorreremos à conclusão apresentada por Mussalin (2001), na qual a autora aponta que em nenhuma das três concepções o sujeito é dono do seu dizer, “senhor da sua vontade; ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica, ou temos um sujeito submetido à sua própria natureza inconsciente.” (MUSSALIN, 2001, p. 34).

2.3 Formação discursiva

O conceito de formação discursiva é basilar para a AD. Brandão (1994) afirma que Foucault o concebeu e Pêcheux o elaborou.

Apresentamos de Pêcheux sua formulação sobre formação discursiva, a mais recorrente em estudos que tratam da análise do discurso, e a que recorreremos para fundamentar este trabalho. Pêcheux diz:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir duma conjunção dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Observamos que a formação discursiva em Pêcheux (1995) tanto se entrelaça com a ideologia como se entrelaça com o sujeito através da formação ideológica, determinando “o que pode e deve ser dito” na materialização dos discursos: uma arenga, um panfleto, um sermão etc.

Eni Orlandi (2020) esclarece esse pensamento de Pêcheux, afirmando que é pela formação discursiva que se compreende a produção de sentidos, bem como sua relação com a ideologia. A partir da formulação de Pêcheux, Orlandi (2020, p. 40) afirma que “o sentido não existe em si, mas é determinado pela posição ideológica”. Ela aponta, então, dois pontos relevantes para a compreensão da formação discursiva.

No ponto A, de acordo com Orlandi (2020, p. 41), “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não noutra para ter um sentido e não outro”. Isso, no entanto, explica Orlandi (2020), não significa dizer que se há uma não há outra; elas se atravessam e uma formação discursiva sempre é atravessada por outra. As formações discursivas, aponta a pesquisadora, são determinadas pelas formações ideológicas. “Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos” (ORLANDI, 2020, p. 41). Os sentidos, conforme ela diz, porém, não são determinados pela língua, mas sim pelas relações que se constituem nas formações discursivas. O modo como as palavras significam nas relações das formações discursivas é o que configura, em AD, o que a autora chama de metáfora, aqui definida como “transferência”, pois não há, “nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade” (ORLANDI, 2020, p. 42).

No ponto B, Orlandi (2020, p. 42) esclarece que “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”. A autora traz o exemplo da palavra “terra”, que, numa dada formação discursiva, na agricultura ou na cultura indígena, significa diferentemente, devido às “condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas” (ORLANDI, 2020, p. 42).

Destes dois pontos, chegamos à compreensão da afirmação de Orlandi (2020, p. 40): “os sentidos não existem em si”.

2.4 Condições de produção

Embora seja grande o número de teóricos que abordam a questão das condições de produção (doravante CP), optamos por destacar esse aspecto da AD em Brandão (1994), Pêcheux (1995) e Orlandi (2020).

Brandão traz sua contribuição para a definição de CP recorrendo aos estudos de Courtine (1981). Esta pesquisadora destaca as origens da noção de condições de produção, que consistem em três ordens:

- a) Origina-se em primeiro lugar da análise do conteúdo tal como é praticada sobretudo na psicologia social;
- b) Origina-se indiretamente da sociolinguística na medida em que esta admite variáveis sociológicas (“o estado social do emissor, o estado social do destinatário, as condições sociais da situação de comunicação...”) como responsáveis pelas CPs;
- c) Tem uma origem implícita no texto de Harris, *Discourse Analysis* (1952): nele não figura o termo CP, mas o termo situação colocado em correlação com o de *discurso* ao referir-se ao fato de dever considerar como fazendo parte do discurso apenas as frases “que foram pronunciadas ou escritas umas em seguida das outras por uma ou várias pessoas em uma só situação” ou de estabelecer uma correlação entre as características individuais de um enunciado e “as particularidades de personalidade que provêm da experiência do indivíduo em *situações interpessoais condicionadas socialmente*” (COURTINE, 1981, p. 20, *apud* BRANDÃO, 1994, p. 35).

Segundo Pêcheux (1997, p. 74), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições dadas.” Essas posições são “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 81). Pêcheux & Fuchs (1975), destaca Mussalin (2001, p. 135), falam de uma dupla ilusão que afeta o sujeito, ilusão essa denominada de esquecimentos. São dois os esquecimentos discursivos:

- a) esquecimento 1 – o sujeito, ao enunciar, pensa ser o senhor do seu dizer, pois esquece que é assujeitado ideologicamente pela formação discursiva na qual se insere;
- b) esquecimento 2 – o sujeito, ao enunciar, acredita ter consciência do seu dizer e que ele é responsável pelo sentido do seu discurso.

Orlandi (2020) assim se pronuncia sobre as CP:

compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. [...] Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI 2020, p. 28-29).

As condições de produção estão diretamente relacionadas à produção dos sentidos. Dizendo de outro modo, as CP dizem respeito aos elementos que influenciam nas produções

dos sentidos dentro de um contexto, como os sujeitos, o discurso e as circunstâncias sociais em que ele foi produzido.

Reafirmamos que tratar de análise do discurso é tarefa ampla, e é impossível explorar de modo conclusivo o assunto em uma única seção de qualquer trabalho que envolva a temática. Por isso, trouxemos apenas alguns conceitos, dentro da AD, que importam a nossa pesquisa, como *discurso*, *sujeito*, *ideologia*, *formação discursiva* e *condições de produção*, que servirão para consubstanciar o trabalho com lendas urbanas. O assunto aqui abordado é relevante para nosso estudo, pois necessitamos ter o conhecimento desses conceitos para aplicá-los em nossa proposta pedagógica, considerando, ainda, que a AD faz uso de dispositivos de análise que nos possibilita, dentro do estudo das lendas urbanas em sala de aula, levar os alunos a reflexões sobre as práticas de linguagem que vão além da leitura superficial dos textos. No dizer de Orlandi (2001, p.17), “o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que o produz”.

3 PRÁTICA DE LEITURA: CONCEPÇÕES E REFLEXOS NO ENSINO

Em qualquer estudo que se pretenda conceituar leitura, de pronto, uma questão emerge: o que é leitura? Na tentativa de responder a essa questão crucial, ao longo dos dois últimos séculos, diversos estudos se propuseram a explicar diferentes modelos teóricos que concebem a leitura. Logo, antes de traçarmos uma definição de leitura que contribua significativamente a este estudo de compreensão leitora a partir do gênero discursivo lenda urbana, acreditamos ser importante fazer um resgate de algumas concepções que procuram definir o ato de ler.

No próximo tópico, passaremos a descrever as concepções de leitura que embasam esta pesquisa.

3.1 Concepções de leitura

Há distintas concepções de leitura. No entanto, tais concepções vão se prestar a propósitos específicos. Ou seja, às intenções do autor e do leitor, às relações que estes mantêm com o texto, além da funcionalidade própria de cada texto. Conhecer algumas dessas concepções se faz importante em qualquer pesquisa que se pretenda abordar a compreensão leitora, pois nos permite compreender, historicamente, como o ato de ler é visto em cada concepção, nos permitindo um contraponto entre essas concepções e nos levando a refletir sobre o processo de leitura de acordo com cada corrente teórica. Desse modo, buscamos, neste trabalho, responder à questão “o que é leitura?” fundamentados em concepções que se apresentam como privilegiadas em estudos sobre o assunto.

Toda proposta didática, inevitavelmente, se filia a uma ou mais de uma concepção de leitura. Embora nossa proposta se filie prioritariamente à concepção discursiva, tentaremos traçar uma síntese de outras concepções que são subjacentes à nossa proposta didática de ensino de compreensão leitora das lendas urbanas. Frente a essas considerações, descrevemos, de modo breve, quatro dessas concepções: a estruturalista, a cognitivista, a interacionista e a discursiva.

3.1.1 Concepção estruturalista (foco na materialidade textual)

A primeira concepção de leitura é conhecida como concepção estruturalista. Com uma abordagem centralizada na materialidade textual, nessa concepção, saber ler é extrair um significado do texto. Peixoto e Araújo (2020) citando Fiuza (2010) destaca que

nessa perspectiva, o ato de ler é visto como processo de decodificação de letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo ativo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias (FUZA, 2010, *apud* PEIXOTO e ARAÚJO, 2020, p. 58).

Consoante a pesquisa dessas autoras, este método de ensino de leitura, com base no estruturalismo, considera a língua como um código e o ato de ler como um processo de decodificação de letras e fonemas que formam as palavras. De palavra em palavra vai se constituindo o texto. A leitura nessa proposta decorre de um ato mecânico, em que basta o aluno dominar o vocabulário e tomar as palavras em sua literalidade para chegar, automaticamente, ao significado do texto. Essa concepção de leitura “não leva em consideração aspectos cognitivos, sociais, interacionais, históricos e do contexto para a construção dos diversos sentidos que um texto pode ter e que são muito importantes para a formação de um leitor proficiente” (PEIXOTO; ARAÚJO 2020, p. 59). Sendo assim, o leitor é visto como um ente passivo que aceita as informações do autor sem questioná-las.

3.1.2 Concepção cognitivista

A segunda concepção, por meio da qual a leitura é vista como uma atividade eminentemente intelectual em busca da compreensão, é chamada de abordagem cognitiva. Nela, afirmam Peixoto e Araújo (2020), há um avanço em relação à primeira. No percurso em busca da compreensão do texto, o leitor leva em conta seus conhecimentos prévios, que vão desde o conhecimento de mundo até o conhecimento textual e linguístico. Na abordagem cognitiva, o leitor levanta hipóteses, usa o conhecimento prévio e faz inferências, apontam Peixoto e Araújo (2020); além disso, o leitor relaciona diferentes partes do texto, na busca da compreensão global. Peixoto e Araújo (2020) acrescentam que, nesta concepção, valoriza-se a participação do leitor, que produz sentidos ao interpretar e compreender as ideias gerais e o objetivo do texto.

Essa concepção traz, ainda, “os conceitos de estratégias cognitivas e metacognitivas, que dizem respeito ao desenvolvimento do processo cognitivo do leitor sobre

o texto” (PEIXOTO; ARAÚJO 2020, p. 59). Enquanto as estratégias cognitivas dizem respeito às atividades inconscientes do leitor, aquelas realizadas automaticamente, as metacognitivas “são as operações realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre as quais o leitor tem um controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto” (PEIXOTO; ARAÚJO 2020, p. 59). “Para a abordagem cognitiva, o leitor absorve as ideias gerais e essenciais do texto, utilizando os seus variados conhecimentos, em vez de se deter apenas aos dados e palavras, isto é, às menores partes” (PEIXOTO; ARAÚJO 2020, p. 59). A leitura é dedutiva e não linear, e o leitor é quem produz os sentidos do texto, que é um produto inacabado. Outro ponto relevante nesta concepção é a formulação de hipóteses, atividades de “natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade” (KLEIMAN, 2013, *apud* PEIXOTO; ARAÚJO, 2020, p. 59).

As autoras entendem que, nesta concepção “a ênfase na leitura está no leitor, que, a partir de suas habilidades linguísticas e cognitivas, mobiliza conhecimentos pessoais para a efetiva compreensão do texto” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2020, p. 60).

3.1.3 Concepção interacionista

Peixoto e Araújo (2020) afirmam que a terceira concepção de leitura é a interacionista, que busca suprir lacunas da concepção anterior, além de interligar as duas primeiras. Afirmam também que essa concepção vê a leitura como prática social. Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, a construção do significado se dá através da interação do leitor com o texto, e a compreensão se dá a partir de uma resposta ativa do leitor ao que o texto diz. Desse modo, na leitura interacionista o sentido do texto é possível a partir do conhecimento de mundo do leitor que se posiciona criticamente frente ao que lê.

No dizer de Peixoto e Araújo (2020),

a compreensão de um texto, então, só ocorre se houver uma afinidade entre o leitor e o texto, isto é, o leitor, utilizando seu conhecimento prévio, interage com as informações básicas do texto, resultando na compreensão. Essa terceira perspectiva de leitura, ao interligar as duas primeiras, acredita na interação entre leitor e texto e entende que essa interação promove o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Em outras palavras, podemos dizer que a visão interacionista de ensino-aprendizagem da leitura defende que o significado do enunciado ou de um texto é construído mediante o processo de interação (PEIXOTO; ARAÚJO, 2020, p. 61).

Apresentamos as três primeiras concepções de leitura acreditando na importância delas, mas buscamos uma concepção que melhor se preste ao objetivo deste trabalho de tratamento da compreensão leitora através do gênero lenda urbana ancorados na AD. Nesse sentido, as pesquisas de Eni Orlandi (2016, 2017, 2020, 2022), que abordamos a seguir, dão sustentação ao nosso propósito neste estudo.

3.1.4 Concepção discursiva

Já se sabe que a análise do discurso é uma teoria importante nos estudos da linguagem. A pesquisa nesse campo do conhecimento é fértil, e as vertentes dessa teoria, que buscam se aprofundar nos estudos acerca do discurso e suas relações com o sujeito, a ideologia e suas condições de produção, são inúmeras. No entanto, poucos pesquisadores se aventuram em vislumbrar a aplicabilidade da AD na prática do ensino de compreensão leitora em sala de aula. Isso se dá, talvez, pelo estado da questão, que, segundo Orlandi (2003), é uma constante nos trabalhos sobre leitura e coloca “de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a Escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais)” (ORLANDI, 2003, p. 8).

Não ousamos, com esta pesquisa, resolver o problema da carência de trabalhos que proponham a aplicabilidade da AD em ensino de compreensão leitora, mas pretendemos, neste estudo, sugerir uma proposta de ensino de compreensão leitora ancorada nessa teoria. Dentro do nosso recorte, nesta pesquisa – ensino de compreensão leitora a partir do estudo do gênero lenda urbana na perspectiva da análise do discurso –, almejamos ilustrar como o gênero escolhido pode ser ensinado, em sala de aula, na perspectiva da concepção de leitura discursiva fundamentada pela AD francesa.

Para a Análise do Discurso, numa concepção ampla, ler é atribuir sentidos a um texto (ORLANDI, 2001, p.7). Há, ainda, outros sentidos que podem ser atribuídos à noção/concepção de leitura, afirma Orlandi (2001), porém, nos interessa, neste trabalho, a noção que a autora toma da leitura na perspectiva da discursividade, em que, segundo ela, o ato de ler está intrinsecamente ligado “à ideia de interpretação e compreensão” (ORLANDI, 2001, p. 8).

Conforme Orlandi (2001), a leitura, na concepção discursiva, é um processo que considera não o texto como um produto acabado, tampouco o conhecimento linguístico como o único essencial; antes, considera as condições de produção daquilo que se é posto a ler. Considera, ainda, que “o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui

sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e suas condições de produção.” (ORLANDI, 2001, p. 37). Dizendo de outro modo, a leitura para a análise do discurso é um processo complexo, efetivado em condições específicas dentro de um contexto que envolve leitor, autor e a própria leitura, além, claro, do contexto sócio-histórico onde esses estão inseridos.

Para Orlandi (2001), a leitura enquanto prática discursiva se configura pelos aspectos listados a seguir:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especialidades e suas histórias;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2001, p. 8)

Desse modo, conclui-se que, para a AD, sendo a leitura um trabalho intelectual, pode ser produzida e, portanto, é passível de ser ensinada. No caso deste nosso trabalho, a leitura discursiva pode e deve ser ensinada na escola. Dito isso, esclarecemos que, abordar a leitura discursivamente em sala de aula não é ministrar aulas de análise do discurso. O ensino de compreensão leitora na perspectiva discursiva trabalha com a leitura norteado pelas questões da AD, como condições de produção, processos de constituição de sujeito e de discurso etc.

Na leitura discursiva o leitor, sujeito social, produz sentidos ao texto, atravessado pela sua própria historicidade e pela ideologia, o que chamamos de condições de produção. São as condições de produção que determinam os sentidos que o leitor atribui ao texto. E, assim como o leitor tem, segundo Orlandi (2001), sua história de leitura, cada texto tem, também, sua história de leitura. Portanto, há modos diferentes de ler um mesmo texto, por exemplo: ao se ler três vezes o mesmo texto, cada leitura produz um sentido diferente; ao se ler um mesmo texto em tempos diferentes, as produções de sentidos nestes textos serão diferentes, pois, neste caso, lemos o mesmo texto em condições históricas diferentes. “Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas diferentes” (ORLANDI, 2001, p. 41). Logo, a leitura é determinada pelas condições de produção que indicam como um texto deve ser lido.

Orlandi (2001) relaciona a noção de leitura com a noção de trabalho intelectual e, com base nisso, critica o imediatismo pedagógico, que relativiza diagnósticos e historiciza as

dificuldades do aluno-leitor. Segundo ela, a leitura “é sobretudo a condição de base do trabalho intelectual” (ORLANDI, 2001, p. 30). Por isso, a autora (2001) questiona a separação entre o conhecimento linguístico, o pedagógico e o social, no que se refere às práticas de leitura na escola. Para ela, a leitura “é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo” (ORLANDI, 2001, p. 35).

Traçando outras considerações acerca do ensino da leitura, a autora destaca como relevantes alguns aspectos aos quais chama de reducionismos. O primeiro aspecto reducionista é o pedagogismo⁴, que compreende a crença “em soluções pedagógicas, desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo” (ORLANDI, 2001, p. 36).

O segundo aspecto é o reducionismo da classe média⁵, destacando-se o modo como a escola se apropria da leitura, numa concepção mecanicista, visando resultados imediatos e propondo “que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2001, p. 36). Orlandi (2001) pensa que restringir a leitura ao seu caráter mais técnico tem ligação direta com o discurso da classe dominante, “uma vez que a educação é uma educação de classe” (ORLANDI, 2001, p. 36).

Um outro tipo de reducionismo considerado por Orlandi (2001) é o reducionismo linguístico, que compreende a leitura como decodificação e, a partir disso, são propostas técnicas que derivam do conhecimento linguístico estrito. “Dir-se-ia, então, que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido” (ORLANDI, 2001, p. 37). Ocorre que, na perspectiva da AD, diz Orlandi (2001), o texto não é um “objeto, fechado em si mesmo e autossuficiente” (ORLANDI, 2001, p.44). Nem a leitura tem um sentido único e transparente. Orlandi (2001) explica essa afirmação da seguinte forma:

diante de um texto, um sujeito x está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto por alguns pontos de entrada, que têm a ver com a historicidade do texto e a sua. Como o texto não é transparente em sua matéria significativa, há um efeito de “refração” em relação à sua (do leitor) história de leituras, efeito esse que é função da historicidade do texto (sua espessura, sua resistência). Assim se dá o processo de produção dos sentidos, de forma a que o sujeito leitor se apodere e intervenha no legível (o repetível). (ORLANDI, 2001, p. 114).

⁴ Para Orlandi (2001), o pedagogismo atrapalha a ideia de trabalho intelectual, reduzindo a “vida intelectual a meros programas curriculares em que a preocupação maior está em parecer crítica” (ORLANDI, 2001, p. 33), sem o ser.

⁵ Orlandi (2001) considera que a classe média discute aspectos concernentes à leitura e ao acesso ao conhecimento, “mas não especifica quem pode e em que condições sociais isso pode acontecer” (ORLANDI, 2001, p. 36). Para a autora, não basta apropriar-se do conhecimento; é preciso considerar o modo como os sujeitos se apropriam dele.

Para a AD, a linguagem é opaca, pois a língua está sujeita ao equívoco e à ideologia. “Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2020, p. 35). Desse modo, o texto é um processo em que as condições de produção são determinantes para sua significação. Assim, a leitura é também um processo em que são atribuídos sentidos ao que se lê, dadas as condições de sua produção, logo “saber ler é saber o que o texto diz e o que o texto não diz, mas constitui significativamente” (ORLANDI, 2001, p.11).

Orlandi (2001) considera que a leitura na perspectiva discursiva pressupõe objetivos internos e externos. De acordo com a autora, “problematizar os processos de produção da leitura aos que trabalham com o seu ensino” (ORLANDI, 2001, p. 101) seria um objetivo externo, e “aprender o funcionamento da compreensão (seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc.)” (ORLANDI, 2001, p. 101) seria um objetivo interno. Esses objetivos descritos por Orlandi interessam particularmente à nossa proposta didática, neste estudo.

Ao optarmos por trabalhar com as lendas urbanas na perspectiva da leitura discursiva, fomos buscar em Orlandi (2001) sua formulação acerca da compreensão. De acordo com ela, “o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido” (ORLANDI, 2001, p. 102), em que compreender é “conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2001, p. 117).

Para a autora (2001), há três relações do sujeito com a significação (no processo de leitura), que envolvem três níveis: o *inteligível*, o *interpretável* e o *compreensível*. Vejamos como Orlandi (2001) trata desses três níveis de leitura:

- a) O inteligível - é a codificação e a decodificação.
- b) O interpretável - é a atribuição de sentidos, por meio de uma relação direta entre o texto, sua significação e o leitor, um intérprete, que, a partir do contexto linguístico (coesão), apenas reproduz o que já está lá dito. De acordo com Orlandi (2001), é a leitura automatizada, na qual o leitor não desconstrói o “funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor, apenas a reflete” (ORLANDI, 2001, p. 116).
- c) O compreensível - “é a atribuição de sentidos, considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação” (ORLANDI, 2001, p. 115), em que compreender é mais

que interpretar. Compreender é adentrar no contexto de situação imediato e histórico.

O nível *inteligível* toma o código como suficiente. Seguramente, esse modo de leitura é importante, para se atingir os outros níveis, porém só decodificar não basta. Orlandi (2001) afirma que é um tipo de leitura atomizada, pois o foco reside nas unidades menores do texto, que o leitor tende a desconstruir para reconstruir na busca do sentido; neste caso, tem-se um sentido único.

O nível *interpretável* não considera os elementos externos da leitura como contexto de situação (imediato e histórico), apenas considera o contexto linguístico e as relações semânticas inerentes ao texto, conferindo, assim, uma relação direta entre o texto e o seu significado. O sujeito leitor, nesse modo, produz uma leitura a partir de sua posição, passivamente, atribuindo sentido exclusivamente ao texto, a partir de seus elementos internos e da extração de informações explícitas, sem problematizar ou tecer críticas. É um modo de leitura hermenêutica, no dizer de Orlandi (2021), pois “visa uma forma de interpretação e como tal se procura extrair um (vários) sentido(s) do texto” (ORLANDI, 2021, p. 117).

O nível *compreensível* é um acontecimento discursivo, por meio do qual o dizer é determinado pela ideologia e o lugar social do sujeito. Sujeito não é indivíduo e sim uma posição social. Segundo a AD, ele não é senhor do seu dizer, uma vez que é atravessado pela ideologia, portanto, assujeitado. Logo, “para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social” (ORLANDI, 2001, p. 116).

3.2 Leitura e ensino

Seria interessante iniciar uma discussão sobre leitura e ensino traçando a cronologia que estes dois atos percorreram ao longo da existência humana. Embora admitamos não ter preparo para essa empreitada, podemos dizer que os estudos sobre a leitura e aquisição da leitura, de modo geral, estão atrelados à história do livro ou dos textos impressos, assim como às histórias dos autores e dos leitores. Roger Chartier, por exemplo, desenvolveu estudos valiosos na história da edição e impressão dos livros e da leitura. Além disso, definiu conceitos importantes no campo da leitura como o de “apropriação”⁶, além de identificar que as práticas

⁶ Para Chartier (2002, p. 68), apropriação refere-se a “uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem”. Logo,

de leitura interferem diretamente nos costumes e realidades sociais próprias de cada época e que estes (costumes e realidades) se refletem nas práticas de leitura. Por consequência, a história cultural estabelece uma relação com a história dos livros, a história dos textos e a história da leitura (CHARTIER, 1996).

Observamos com Chartier (1996) que as questões da leitura remontam a tempos antigos e que a discussão dessas questões se estabelece nas relações entre o leitor, o texto, o autor, as especificidades da leitura (o quê se lê, como e para quê ou para quem?), o contexto social, as relações de poder entre outras.

Trazendo a questão da leitura para o espaço escolar na contemporaneidade, percebemos que a expressão “práticas de leitura” se refere a situações de leitura em sala de aula e situações de aprendizagem. Daí se tem a problemática em torno da eficácia dos métodos de leitura na sociedade atual. Para uma grande parte da sociedade, a escola não cumpre eficazmente o seu papel de ensinar compreensão leitora. Essa afirmação se comprova em documentos e publicações de institutos de pesquisa sobre educação, que medem a proficiência leitora dos nossos alunos no Brasil e no mundo, tais como, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

No cotidiano da sala de aula, de modo particular com turmas do ensino fundamental anos finais, acompanhamos e vivenciamos as dificuldades apresentadas no contexto escolar. De fato, para alguns de nossos alunos, as práticas de leitura estão longe do que consideramos ser o ideal. É da escola o dever de, através do ensino de compreensão leitora, estar sempre buscando formar leitores autônomos, críticos. Nesse sentido, a pergunta persiste: como fazer isso?

Orlandi (2001) sugere que a escola precisa rever a imagem que forma do aluno leitor. Precisa compreender que o “aluno não lê só na escola, mas também fora dela” (ORLANDI, 2001, p. 39). Portanto, a escola deve considerar que o sujeito aluno/leitor participa de práticas de linguagem e de leitura não escolares. Uma vez que a imagem que a escola constrói do aluno/leitor interfere diretamente na metodologia aplicada, é aí, segundo Orlandi (2001), que reside o problema das metodologias propostas.

Em relação às formas de linguagem não escolares, Orlandi (2001) chama de “conhecimento recusado” e tece críticas em relação a essa prática. Para a autora, em relação às linguagens “que constituem o universo simbólico desse aluno, seria interessante que, ao invés

apropriação refere-se à construção de sentido a partir de uma leitura ou de uma escuta, efetuada pelas comunidades de leitores frente aos discursos e dirigidas pelos elementos inscritos nas páginas que compõem obras ou textos singulares. CHARTIER, 2002, *apud* GARBOSA, 2009, p. 21).

de ser uma relação suposta e recusada, ela fosse o ponto de partida, a fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o processo do aprendiz” (ORLANDI, 2001, p. 40).

Para Moura e Martins (2012, p. 89), a escola deve “deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como uma atividade em que os alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”. Ou seja, parafraseando Orlandi (2001), o aluno não é uma folha em branco e nem o professor uma folha “cheia” de conhecimentos. Para esta autora, a relação professor/aluno pode ser fecunda para ambos, pois não é só o aluno que pode aprender.

Óbvio que a responsabilidade da crise de proficiência leitora não é exclusiva da escola, dos professores ou dos alunos. Na formação do aluno/leitor proficiente perpassam questões que vão além do ensino. Passa pelo poder público, pela sociedade e pela família, inclusive. Embora não seja este o foco da nossa reflexão, achamos pertinente pontuar essa questão. Como cita Zilberman (2009),

a crise da leitura é igualmente uma crise da escola, e vice-versa. Cabe, pois, compreender as histórias respectivas e concomitantes da instituição ligada ao ensino e à aquisição da prática da leitura, para apontar o papel que a escola pode vir a desempenhar, se tiver como meta a superação das dificuldades experimentadas nos dois campos, ação de que talvez ambos se beneficiem. (ZILBERMAN, 2009, p. 19).

Para superarmos as dificuldades no ensino de compreensão leitora precisamos recorrer a estudos e metodologias que abordam formas significativas de leitura para os educandos. Sobre isso, Freire (1989) argumenta que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

Isso quer dizer que nossa primeira leitura, a “leitura do mundo”, abrange a nossa compreensão sobre o mundo que nos cerca e sobre os outros (sujeitos). Sendo assim, na prática escolar, nossa “leitura da palavra” deve concorrer para nossa interpretação de mundo, ou partir dela. Ao escolhermos uma estratégia de ensino de compreensão leitora, por exemplo, devemos considerar nossos alunos, os conhecimentos que eles já têm acerca do assunto e do mundo, além, claro, de considerar as condições de produção dos textos que se põem a ler. Trata-se, assim, de suscitar contextos significativos para os alunos. Numa sociedade letrada, os alunos

precisam ser proficientes nas leituras que eles fazem do mundo que os rodeia. Desse modo, poderão atuar como leitores críticos e autônomos, conforme postula a BNCC.

Um dos propósitos deste nosso trabalho é, através de uma série de atividades pedagógicas estruturadas, desenvolver procedimentos de leitura que promovam a compreensão leitora e que contribuam de forma significativa para a formação do aluno leitor do ensino fundamental anos finais. Diante do exposto, consideramos abordar, nesta pesquisa, uma proposição de atividades de compreensão leitora com o gênero lenda urbana na perspectiva da AD, visto que a discursividade permite ao aluno reconhecer-se como sujeito social, histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada. Neste ponto destacamos duas questões: quais lendas urbanas melhor se prestam a este estudo? Quais formações discursivas se apresentam no recorte desta pesquisa?

Sendo esta pesquisa uma proposta de estudo de compreensão leitora a partir da discursividade do gênero lenda urbana numa perspectiva da AD, trabalhamos com lendas urbanas que circulam nos espaços desses sujeitos leitores, condizentes com suas formações discursivas enquanto sujeitos que habitam a cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará.

Não pretendemos, neste estudo, apresentar apenas mais um instrumental com propósitos imediatistas. Porém, intencionamos provocar outros modos de abordagem do ensino de compreensão leitora, que não sejam os tradicionais, como os propostos pelo livro didático em sua grande maioria.

Acreditamos que uma abordagem da leitura discursiva do gênero lenda urbana direciona o olhar dos alunos para uma prática de leitura não escolar, no sentido proposto por Orlandi (2001). A circulação desse gênero é mais comum nos portadores não escolares, ou costumam se apresentar nas histórias inusitadas do cotidiano que o povo conta, ou em sites de curiosidades, ou canais e blogs de terror, ou em séries de streamings, ou programas de TV sensacionalistas do que nos manuais escolares.

Na esteira dos novos paradigmas da educação, há os documentos oficiais que nos oferecem contribuições valiosas que norteiam nossa prática docente.

3.3 Ensino de compreensão leitora nos documentos oficiais

Na proposição de paradigmas pertinentes para a educação, os documentos oficiais trazem contribuições valiosas que norteiam a prática docente. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) orientam o ensino de português articulado ao uso social da língua. Segundo esse documento, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma

finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) mantém os princípios adotados pelos PCN, como a centralidade do texto e dos gêneros textuais, conservando o ensino contextualizado e articulado ao uso social da língua. A BNCC traz, ainda, inovações, na medida em que observa a evolução das linguagens ocorridas entre os anos que a separam dos PCN, como a ampliação do uso da tecnologia. Assim, a BNCC contempla aspectos como a presença de textos multimodais, um reflexo da popularização das mídias digitais, e as questões de multiculturalismo, consoante às demandas políticas da atualidade.

Outra inovação, em relação aos PCN, é que a BNCC tem força de lei e, portanto, é obrigatória a sua aplicabilidade em todo território nacional. O documento determina “a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8), definindo conteúdos e saberes que devem ser ensinados em todas as séries, bem como os componentes curriculares da educação básica.

Portanto, a BNCC é

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC estão expressas na forma de dez competências gerais que podemos agrupar em três blocos:

- a) competências cognitivas - 1. conhecimento; 2. pensamento científico, crítico e criativo; 3. repertório cultural;
- b) competências comunicativas - 4. linguagens; 5. argumentação; 6. tecnologias;
- c) competências socioemocionais - 7. autonomia e autogestão; 8. autoconhecimento e autocuidado; 9. empatia e cooperação; 10. responsabilidade e cidadania.

A BNCC defende que

os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 25)

As competências, conforme a BNCC, implicam a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Quanto ao componente de língua portuguesa, a BNCC propõe a exploração de habilidades calcadas em campos de atuação, os quais correspondem às esferas institucionais de uso da linguagem. Eles determinam como a língua portuguesa passa a ser trabalhada em sala de aula, indicando especificidades de cada uma das quatro práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica. Aliados à proposta de contextualização das práticas de linguagem, os principais objetivos dos campos de atuação são nortear a metodologia de ensino de modo a fazer do aluno, em todas as etapas da vida escolar, o protagonista na busca do conhecimento. Assim, Segundo a BNCC,

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 84).

São quatro os campos de atuação propostos para o ensino fundamental anos finais

- a) artístico/literário: trabalha com a arte letrada, a criação e a fruição de produções literárias;
- b) práticas de estudo e pesquisa: possibilita práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica nas quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza);
- c) atuação na vida pública: trabalha cidadania e coletividade através de textos que tratam dos direitos e deveres no processo de formação da cidadania;
- d) jornalístico-midiático: trabalha a criticidade através de textos jornalísticos diversos.

Nesta pesquisa, o estudo das lendas urbanas em atividades de compreensão leitora para alunos contempla dois campos: o artístico-literário e o jornalístico-midiático. Algumas das

lendas urbanas abordadas na proposta de atividades se apresentam na modalidade escrita da língua, sob o formato de textos curtos com os quais podemos trabalhar situações de leitura e escuta, representativas da linguagem cotidiana e da diversidade cultural dos educandos. Outras se apresentam sob o formato de podcasts, e outras através de vídeos da plataforma Youtube. Além desses formatos midiáticos citados, algumas lendas urbanas serão apresentadas tendo como suporte o jornal impresso e o digital.

Ao traçarmos um projeto de pesquisa com lendas urbanas na perspectiva da AD, optamos por alinhar a concepção discursiva da linguagem às práticas de leitura da BNCC, levando em conta

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

A *Base* traz diversas habilidades, que podemos entender como as estratégias que se materializam nas atividades e que permitem aos alunos se apropriarem dos objetos de conhecimento. Desse modo, o trabalho com o texto leva em consideração os contextos de sua produção. Isso se baseia na convicção de que

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

A BNCC (2017) aborda o ensino da leitura na perspectiva discursiva, destacando que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens”, tal como alguns analistas do discurso tratam a questão da leitura. Segundo Orlandi (2020, p. 13), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral constitutivo do homem e da sua história”. Compartilhando desse pensamento, destacamos a competência 1 da *Base*, que diz que o aprendiz deve

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Reconhecemos as contribuições na melhoria das aprendizagens advindas com a implementação do documento. Segundo a BNCC, são aprendizagens, competências e habilidades que objetivam o desenvolvimento integral dos educandos, colaborando para a formação integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva.

4 LENDAS URBANAS

As lendas urbanas, de modo geral, são histórias com as quais quase todas as pessoas em algum momento da vida, teve algum contato. Grosso modo, são narrativas que circulam em determinados espaços geográficos, que se espalham rapidamente e que provocam medo ou curiosidade nas pessoas do lugar onde circulam.

Duas das lendas mais conhecidas pelos brasileiros são a da Loira do banheiro e a do Velho do saco. Qual pessoa que, se foi estudante um dia, nunca ouviu falar da assustadora loira com algodão nos olhos e no nariz, que aparecia nos banheiros das escolas? Ou qual criança não foi coagida a obedecer a ordem de encerrar as brincadeiras na rua à noite, sob a ameaça de ser sequestrada pelo Velho do saco? Tanto a Loira do banheiro como o Velho do saco são lendas urbanas que povoam nosso imaginário. Mas o que determina se uma narrativa é ou não é uma lenda urbana?

Na busca de uma resposta para a questão levantada no parágrafo anterior, recorreremos aos estudos de Lopes (2007). O autor considera importante, no estudo das lendas urbanas, conhecermos o conceito de lenda tradicional para identificar se há alguma relação entre os dois tipos de lendas: urbana e a tradicional.

4.1 Lenda tradicional

Na tentativa de conceituar lenda tradicional, resgatamos a etimologia do termo *lenda* em Bayard (2002). Na obra *Histórias das lendas*, o autor esclarece que a palavra tem origem no baixo latim *legenda* e que significa “o que deve ser lido”. Conforme o estudioso, está ligada ao ato das leituras biográficas nos mosteiros, onde se estudavam a vida dos santos e dos mártires. No início, eram leituras praticadas apenas nos conventos, porém os feitos dos santos passaram a interessar aos fiéis.

Crippa (2004) esclarece que as pessoas passaram a tomar conhecimento dessas histórias santas através dos sermões, das pregações, dos cantos e da iconografia. Assim, as narrativas romperam os muros do sagrado e expandiram-se para o cotidiano do profano, ou seja, as histórias sagradas passaram a circular nos diversos espaços através do boca a boca, gerando o interesse e a curiosidade da coletividade. Observamos, nesse ponto, o importante papel da

oralidade na transmissão dessas histórias. Logo “essas narrações populares, baseadas em fatos históricos precisos, não tardaram a evoluir e embelezar-se⁷” (BAYARD, 2002, p. 10).

A rigor, a lenda propriamente dita não teve início nem nos mosteiros, nem naquele período. Bayard postula que “a lenda existe desde a formação do clã, da sociedade e os temas se desenvolvem com preocupações semelhantes em todas as culturas” (BAYARD, 2002, p. 12). O autor acrescenta que a cultura das lendas está ligada à história da humanidade e foi através delas que grande parte dos ensinamentos se mantiveram preservados e repassados de uma geração para outra, além de migrar para outros lugares.

Para exemplificar essa afirmação, recorreremos ao mito do dilúvio. Presente na narrativa de “Gênesis”, livro da *Bíblia sagrada*, referências ao dilúvio aparecem, também, em outras culturas e outras literaturas. Algumas, inclusive, bem mais antigas que o “Velho testamento”, como a *Epopéia de Gilgamesh*, datada de cerca de 650 a.C, considerada a mais antiga obra literária que se tem conhecimento na atualidade⁸.

Parte do conhecimento humano se deve à cultura das lendas. Bayard (2002) sustenta que “essa literatura coletiva, criada pelo produto inconsciente da imaginação, pela massa, pretendia ser um testemunho, uma prova. Não é absurdo pensar que os contos, antes divulgados oralmente e depois, por escrito, provavam, apoiavam teses, argumentavam em seu favor” (BAYARD, 2002, p. 8).

Talvez, esta seja a causa da longevidade das lendas: o ensinamento, a preservação do conhecimento e seu caráter documental. Os motivos que nos levam a essa conclusão ficam óbvios quando Bayard (2002) destaca que essa “literatura coletiva” objetivava se sustentar como testemunho, prova e argumento. O autor considera que

O estudo do folclore mundial – que reflete a atividade, o pensamento de uma época e de um povo – é, pois, o estudo da humanidade. Essas obras esclarecem períodos obscuros e suas deformações são instrutivas, pois nada mais são do que a evocação de mores⁹ locais, de concepções particulares e humanas. A lenda, mais verdadeira do que a história, é um precioso documento: ela exara a vida do povo, comunica-lhe um ardor de sentimentos que nos comove mais do que a rigidez cronológica de fatos consignados; desta forma, o romance é a sobrevivência das lendas. (BAYARD, 2002, p. 8)

⁷ Com evoluir e embelezar-se, entendemos que o autor pode estar fazendo referência à conhecida dinâmica do “quem conta um conto aumenta um ponto”, tão comum nas narrativas orais.

⁸ Os documentos dessa obra foram descobertos em meados do século passado, nas ruínas do templo de Nabu, no palácio de Assurbanipal, em Nínive (BOTTÉRO, 2011).

⁹ De acordo com o *Dicionário Informal*, a palavra “mores” significa padrões de comportamento moralmente impostos e considerados essenciais pela maior parte dos indivíduos de uma sociedade. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/mores/mor/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

Nisso reconhecemos o traço pedagógico da lenda – o ensinamento –, visto que, além de instruir, ela narra os feitos dos homens, explica o inexplicável e cuida em preservar a história da atividade humana na terra.

Robustecendo esta afirmação, a lenda explica o inexplicável. Câmara Cascudo (2012), ao conceituar lenda tradicional, evidencia a presença, na lenda, do maravilhoso ou sobre-humano. Ele aponta que a lenda é localizável em tempo e espaço geográfico determinados, onde há um acontecimento heroico, em parte biográfico ou temático. Sustenta, ainda, que as lendas tradicionais preservam características semelhantes ao conto popular, como antiguidade, persistência, anonimato e oralidade. Segundo ele, “os processos de transmissão, circulação, convergência, são os mesmos que presidem a dinâmica da literatura oral” (CASCUDO, 2012, p. 328). Ao evidenciar o elemento maravilhoso sempre presente na lenda tradicional, este autor nos mostra que, apesar do seu caráter imaginário, a lenda se afina na realidade objetiva, pois, sendo localizável, está ligada a um determinado lugar. E sendo, segundo o folclorista, um processo, em parte biográfico ou temático, a lenda reflete a atividade e o pensamento humano.

4.2 Lenda urbana

A “expressão lenda urbana (do inglês *urban legends*) apareceu por volta dos anos de 1970-1980, com folcloristas americanos, para designar as anedotas da vida moderna contadas como verdade, mas que eram falsas e duvidosas” (CAMPION-VINCENT, 2005 p. 21, *apud* DION, 2008, p. 4).

Dion (2008) desenvolve um estudo acerca da história das lendas urbanas, traçando uma linha do tempo onde apresenta importantes referências e uma compilação das primeiras histórias definidas como lendas urbanas. É um trabalho importante, pois nos situa em relação a como as lendas urbanas passaram de histórias insignificantes a histórias cheias de significados incorporadas ao gênero narrativo contemporâneo. Dion (2008) teoriza seu estudo fundamentando-se em diversos autores, entre eles, Jean-Bruno Renard, pesquisador francês que se dedicou ao estudo dessas narrativas populares contemporâneas.

Os estudos que abordam a lenda urbana como temática nem sempre convergem para o mesmo entendimento. Para Renard (2007), considerar se a lenda é verdadeira ou falsa não é o que importa. Segundo este pesquisador, é mais importante entender que

a compreensão profunda de uma lenda se faz através de um trabalho de hermenêutica, de interpretação. Distinguem-se dois níveis de interpretações: em primeiro lugar, o boato ou a lenda veicula uma mensagem de crítica social e moral: os indivíduos ou os objetos são designados como sendo perigosos, os comportamentos são julgados como sendo condenáveis. Frequentemente, as lendas urbanas exploram o tema da justiça imanente: os indivíduos são punidos pelas próprias consequências de suas más ações. (RENARD, 2007, p. 99).

Observamos que Renard coloca lenda urbana e boato num mesmo plano. Para Lopes (2007), isto é um problema: “a questão dos vários gêneros e subgêneros que são frequentemente associados à lenda contemporânea” (LOPES, 2007, p. 13-14) como os *fait-divers* e os *rumores*¹⁰. Além disso, segundo esse autor, há a questão terminológica, já que, em alguns estudos, encontramos o termo “lenda contemporânea” como sinônimo de lenda urbana.

Para Lopes (2007), tudo indica que lenda contemporânea e lenda urbana se tratam do mesmo gênero. Por ser uma história atual em que o tempo da narrativa é contemporâneo aos fatos narrados, alguns estudiosos usam o termo *lendas contemporâneas*. Já outros preferem *lendas urbanas*.

Isso não significa dizer que as lendas urbanas, necessariamente, enquanto acontecimento, se localizam geograficamente no meio urbano, na cidade. O termo *urbano* se refere ao período pós-Revolução Industrial, como explicam Magalhães e Gonçalves (2001, p. 4 e 5):

os mitos urbanos (ou lendas contemporâneas) estão associados à civilização moderna, à internacionalização das trocas, ao multiculturalismo, à economia industrial, ao meio urbano e são dominados pelo paradigma técnico-científico. Os mitos urbanos têm, portanto, uma forte ligação com o desenvolvimento tecnológico e com o modo de vida urbano, não apenas enquanto contexto de emergência e difusão, mas também enquanto sujeito das histórias relatadas (MAGALHÃES; GONÇALVES, 2001, p. 4-5).

As lendas urbanas têm, portanto, essa designação por serem produto da civilização moderna e estarem associadas ao modo de vida urbano dos sujeitos e dos lugares onde circulam. Importa salientar que essa é uma característica que não encontramos nas lendas tradicionais. De acordo com Renard (2007),

para diferenciar as lendas de hoje das lendas tradicionais, falamos de “lendas contemporâneas”, a fim de indicar que se trata de histórias que pretendem relatar os acontecimentos recentes cujos protagonistas são “contemporâneos” dos narradores.

¹⁰ O *fait-divers*, traduzido do francês por Lopes, é “algo como *fato curioso*, ou *curiosidade* em português” (LOPES, 2007, p. 35. Grifos do autor). Ele cita como exemplo aquelas notícias breves e curiosas sobre sequestro de bebês por mulheres que não podem ser mães biológicas, ou roubos e assassinatos intrigantes, curiosos. Rumor é “um relato breve, anônimo e não verificado de um suposto acontecimento que circula de boca em boca ou pela mídia, (...) não narrativo e de vida curta” (BRUNVAND, *apud* LOPES, 2007, p. 35).

Ou se falará de “lendas urbanas”, não porque elas se desenvolvem, necessariamente, no meio urbano, mas para sublinhar que estas lendas tratam da modernidade, de nossas sociedades técnicas e industriais, nas quais a cidade é emblemática (RENARD, 2007, p. 98).

Dentre as características que diferenciam lenda tradicional de lenda urbana, a principal é que, na lenda urbana, há a relação de contemporaneidade entre narrador, tempo e protagonistas da história, que é narrada num passado próximo, destaca Renard (2007); enquanto, na lenda tradicional, são características essenciais a antiguidade e a persistência, conforme cita Cascudo (2002).

Renard (2007), ao teorizar sobre a lenda urbana, postula que se trata de “uma narrativa breve, de criação anônima, que apresenta múltiplas variantes, de conteúdo surpreendente, contada como sendo verdadeira e recente em um meio social que exprime, simbolicamente, medos e aspirações” (RENARD, 2007, p. 98).

Observamos em Renard (2007) evidências de uma perspectiva discursiva para o gênero em questão, quando esse autor aponta características relevantes para compreensão das lendas urbanas.

Destacamos algumas especificidades da lenda contemporânea, a saber:

- a) **narrativa anônima**, logo de domínio da coletividade, de um determinado discurso;
- b) **curta** logo, trata-se de relatos breves;
- c) **múltiplas variantes**, o que significa dizer que a lenda não é uma narrativa fechada, acabada, transparente. Dito de outro modo, as lendas urbanas não são “narrativas ficcionais altamente padronizadas” (LOPES, 2008, p. 6), ou portadoras de um conteúdo preciso com um sentido fixo, e sim, narrativas que vão se constituindo a partir do lugar e do contexto social onde estão inseridas;
- d) **surpreendente**, devido ao caráter fantástico, maravilhoso, ou ainda, o inusitado que produz uma ruptura da normalidade da vida cotidiana, efeito que aparece constantemente nas lendas urbanas;
- e) **verdadeira**, ou com “vontade de verdade”, pois “é narrada como fato que aconteceu a alguém conhecido, ou a um conhecido de algum conhecido, apresentando-se como acontecimento de conhecimento público” (ORLANDI, 2017, p. 49);

- f) **recente em um meio social**, pois se refere à contemporaneidade e a espaços de interpretação determinados. “Ou seja, espaços que configuram sua inscrição nas formações discursivas em sua tópica, que ali se constituem, marcando o sujeito naquele espaço em sua historicidade” (ORLANDI, 2017, p. 31);
- g) **que exprime, simbolicamente, medos e aspirações**, porque diz respeito aos efeitos de sentidos, produzidos por sujeitos determinados, que atravessam essas narrativas.

As lendas urbanas, evidencia Lopes (2007), já fazem parte do nosso cotidiano. Tomamos conhecimento delas através de pessoas conhecidas ou não, como também através dos jornais sensacionalistas e até de jornais de grande confiabilidade, blogues de terror e correntes de e-mails; ou ainda, por meio de filmes e séries de suspenses. Para este autor, o estudo das lendas urbanas nos conduz a um universo fronteiro entre o absurdo/sobrenatural e o real, onde nos deparamos com uma diversidade de histórias inusitadas. Ele destaca, ainda, que lendas urbanas ou lendas contemporâneas “são histórias que envolvem elementos ou situações banais do cotidiano, mas que, por seu caráter inusitado, ou em muitos casos absurdo, provavelmente não aconteceram” (LOPES, 2007, p. 13). O autor adverte que essas histórias são divulgadas dentro de um determinado grupo social como se tivessem, de fato, acontecido.

Dion (2008) assim define a lenda urbana ou contemporânea:

é uma narrativa oral, exemplar, coletiva, anônima, que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida à qual nos ligamos. Ancorada na cidade e na modernidade, baseada na crença, requerendo igualmente a cumplicidade de um ouvinte, a lenda urbana tem por objetivo explicar o inexplicável e o incompreensível, de acordo com o sistema de valores, a época e a visão de mundo da comunidade na qual se inscreve. (DION, 2008, p. 3-4)

Se a lenda urbana, como afirma Dion, é exemplar, significa dizer que ela tem um poder coercitivo. É disciplinar porque afeta o comportamento, a vida social, cultural e subjetiva das pessoas, o que lhe confere um caráter discursivo.

4.3 Análise de lendas urbanas

Para ilustrar essas “performances em processos sociodiscursivos” a qual se refere Lopes (2017), recorreremos a análises de duas lendas urbanas: a *Lenda do Corpo-Seco*, Orlandi

(2017), e a *Lenda da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza*, análise feita, exclusivamente, para este trabalho pela autora desta pesquisa.

Nossa escolha tem por objetivo destacar alguns conceitos desenvolvidos pela análise do discurso presentes no discurso do povo do sul de Minas Gerais, através da lenda urbana do Corpo-Seco, no estudo de Orlandi (2017), e das pessoas que frequentam o Cemitério São João Batista, no estudo da lenda da menina serpente. Além disso, traçamos um estudo comparativo, destacando as regularidades presentes nas duas lendas urbanas e suas respectivas versões, observando e marcando as alterações ocorridas no enredo das duas lendas urbanas e suas versões, a depender do meio social onde circulam e, de como esses enredos se relacionam às formações discursivas dos sujeitos que as reproduzem. Desse modo, esperamos que essas análises mostrem que o estudo discursivo das lendas urbanas fundamentados na AD são justificáveis, logo, passíveis de serem ensinados em sala de aula.

4.3.1 Análise da *Lenda do Corpo-Seco*

A lenda em destaque encontra-se em um dos estudos de Eni Orlandi (2017). O contexto é o sul de Minas Gerais. A autora buscou analisar as relações que se estabelecem, através das lendas, “entre o indivíduo e a sociedade, deslocando este objeto de observação da perspectiva sociológica para a discursiva” (ORLANDI, 2017, p. 10).

A partir da análise de Orlandi (2017), confirma-se que as lendas urbanas não são narrativas fechadas, que elas migram de um lugar para outro e que, ao migrarem, seus enredos se incorporam a outras formações discursivas, de outros sujeitos e do outro meio onde ela passa a circular. Assim, novos elementos são incorporados aos enredos já ditos (interdiscurso).

Os novos elementos incorporados ao enredo de uma lenda urbana, quando ela migra, de acordo com Orlandi (2017), geralmente dizem respeito a um determinado espaço geográfico específico, como um rio, um cemitério ou uma igreja de determinado lugar. Isso aproxima mais a história, tanto de quem conta como de quem lê/ouve, trazendo-a, assim, para um meio social também determinado, uma determinada comunidade, e dando-lhe um status de ocorrência, de fato.

As condições de produção da análise da lenda urbana do Corpo-Seco, realizada por Orlandi (2017) são estas: a pesquisadora era docente na UNIVAS (Universidade do Vale do Sapucaí), de Pouso Alegre (MG), onde coordenou um projeto coletivo junto aquela comunidade, cujo objetivo era compreender as questões identitárias daquele povo do sul de

Minas Gerais. O referido estudo, que abordamos a seguir, faz parte do livro *Eu, tu, ele – discurso e real da história* (ORLANDI, 2017).

Em alegações preliminares, Orlandi (2017) considera, para este estudo, a *narratividade* como distinta da noção de narrativa. Segundo a autora, a narratividade tem como núcleo o funcionamento do interdiscurso. Orlandi (2017) define como narratividade “a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas” (ORLANDI, 2017, p. 30). Essa noção se desloca do campo da retórica, da questão do gênero e do campo da pragmática para se inscrever no campo da discursividade, “tendo em conta a historicidade, materialidade do discurso, enquanto estrutura e acontecimento” (ORLANDI, 2017, p. 31). Ou seja, os sujeitos se apropriam da lenda urbana para narrarem, e cada um conta a sua versão. Há modos de dizer diferentes, mas com uma regularidade presente em todas as versões, conferindo-lhes uma relação subjetiva com a memória, com a língua, com o meio social e com o pertencimento do sujeito àquele lugar, espaço onde se situa.

A autora esclarece que a lenda urbana do Corpo-Seco que circula no sul de Minas também está presente no Amazonas, no Paraná, em São Paulo, no Nordeste e até em países africanos de língua portuguesa, o que reforça sua origem histórica. Segundo a autora, uma lenda urbana só cumpre seu papel se circular. E pontua: “o conto, a lenda ou causo, portanto, se constitui para circular em suas diferentes formulações. Matéria de memória em funcionamento em seus trajetos e deslocamentos. No caso da lenda, lidando com matéria do sobrenatural” (ORLANDI, 2017, p. 32). É o sobrenatural que desencadeia os medos de quem narra, de quem acredita e até de quem não acredita nas lendas urbanas.

Esse pensamento de Orlandi (2017) coaduna com o que vimos em Lopes (2007), para quem

a dimensão de prática discursiva em que as lendas se materializam – sendo elas retomadas, contestadas, (re)contextualizadas no interior dessa prática – revela o modo como tais narrativas se entrecruzam em uma rede particularmente heterogênea, frequentemente polêmica, na qual antigos medos, ansiedades e apreensões sociais são articulados e na qual os sujeitos envolvidos são confrontados com seus pressupostos de verdade e relações de poder/saber. (LOPES, 2017, p. 5)

Orlandi (2017) procura desvelar relações: “qual é a relação destes sujeitos com o sobrenatural? Ou invertendo a direção da pergunta: como o sobrenatural se significa neste

espaço de memória? Espaço de memória em que o sujeito se diz, narrando(-se).” (ORLANDI, 2017, p. 33).

Após essas e outras considerações, Orlandi traz, como *corpus* da análise, diversas versões, ou apenas trechos de versões, da lenda urbana do Corpo-Seco. A análise se inicia com esta definição do folclorista Câmara Cascudo¹¹:

O Corpo-Seco é a morada do espírito estridente que vaga depois da meia-noite, enchendo de medo os que ouvem a ressonância dos gritos apavorantes. Condenada a uma pena terrível, a alma dos grandes pecadores reside, durante o dia, no Corpo-Seco, múmia esquecida e sem história, no deserto dos cemitérios.” (ORLANDI, 2017, p. 38)

A autora, nessa versão, destaca que o especialista em lendas encontrou uma “formulação que coloca em um corpo a morada de muitas almas penadas” (ORLANDI, 2017, p. 38). Alerta ainda para o fato de o Corpo-Seco não ser apenas ele mesmo, e sim ser múmia sem história, porém morada da alma de grandes pecadores. Em seguida, apresenta uma versão da mesma lenda, sem assinatura, encontrada na internet.

Vejamos:

A lenda do Corpo Seco diz respeito a um homem de índole ruim, tão perverso que durante sua vida adulta batia frequentemente na própria mãe. Por isso, quando morreu foi rejeitado primeiramente por Deus, depois pelo Diabo, e até mesmo a terra enjeitou o seu corpo, devolvendo-o à superfície toda vez em que nela ele era enterrado. Desde então, como não tem um lugar onde possa descansar em paz, o Corpo Seco (assim chamado porque se transformou em pele e osso) fica vagando sem rumo pelos campos, florestas ou ruas de alguma cidade, grudando-se em árvores que não demoram a secar depois de transformadas em “encosto” por aquela “coisa” murcha e horrorosa. Talvez daí tenha nascido o dito popular que diz “Quem bate na mãe fica com a mão seca”. (ORLANDI, 2017, p. 38)

Orlandi (2017) analisa esta versão, apontando a regularidade do sobrenatural. O que na outra era “múmia esquecida e sem história”, aqui, é “coisa murcha e horrorosa” com destaque para o adjetivo “murcha”, que designa algo sem vida. Ou, ainda, “encosto” como algo que suga a vida de outro ser para existir. Além disso, essa versão traz outra regularidade da lenda urbana, a moral: “Quem bate na mãe fica com a mão seca”. Segundo a autora, a moral, presente nessa versão, suscita um efeito metafórico amplo, cujas implicações se manifestam na constituição do sujeito.

Os trechos a seguir correspondem a recortes que Orlandi (2017) faz da lenda do Corpo-Seco e que circulam em Pouso Alegre.

¹¹ Orlandi não cita a obra de referência, apenas o autor.

1. Corpo-Seco, é um homem que passou a vida *batendo e respondendo a mãe*. Quando morreu, foi rejeitado por Deus e pelo Diabo, inclusive pela terra que enojada repeliu-o. Um dia, se levantou de sua tumba, completamente podre, e então completamente furioso, todos que passassem perto da estrada favorita dele ele iria pular e dar um grande susto para a pessoa desmaiar.
2. Em outra versão, diz-se que quando uma pessoa passa perto do corpo seco ele pula nela e suga todo seu sangue, se não passar nenhuma pessoa ele vai morrer, porque se alimenta do sangue humano (semelhante a um vampiro).
3. Em Ituitaba (MG), há uma variante que conta que o corpo-seco – depois de ser repellido pela terra várias vezes – é levado por bombeiros a uma aparente caverna em uma serra que fica ao sul do município. Dizem que quem passa à noite pela estrada de terra que margeia a “serra do corpo-seco” consegue ouvir os gritos do corpo-seco ecoando de dentro da caverna. Nesta versão a mãe o amaldiçoa antes de morrer, *por ter sido usada como cavalo pelo filho*. (ORLANDI, 2017, p. 39, grifos da autora)

A primeira observação que a autora faz desses recortes diz respeito ao espaço, agora delimitado, no território das Minas Gerais. Em seguida, ela faz um levantamento do modo como o Corpo-Seco se faz presente, nos trechos transcritos, a saber:

1. Ele se levanta da tumba e quem passar perto da estrada preferida dele ele pula em cima, dá um susto e a pessoa desmaia;
2. ou, se a pessoa passar perto, ele pula em cima e suga todo sangue (como um vampiro);
3. nesta terceira, ele é levado por bombeiros para uma serra, e quem passa à noite pela estrada de terra que margeia a “serra do corpo-seco” o ouve berrando em uma caverna. São estas suas formas de assombrar. (ORLANDI, 2017, p. 39-40)

Em seguida, apresenta uma versão encontrada no livro *Vida roceira* (de Leôncio de Oliveira, 1918), a qual, para a pesquisadora, pareceu a mais assustadora. É nela que se encontra a informação grifada na versão 3, apresentada acima, onde a autora grifou o seguinte trecho: “*por ter sido usada como cavalo pelo filho*”.

[...] o Corpo Seco é o homem que passou pela vida semeando malefícios e que seviciou a própria mãe. Ao morrer, nem Deus nem o Diabo o quiseram; a terra o repeliu, enojada da sua carne; e, um dia, mirrado, defecado, com a pele engelhada sobre os ossos, da tumba se levantou em obediência ao seu fado, vagando e assombrando os viventes nas caladas da noite” (ORLANDI, 2017, p. 40)

Como Orlandi (2017) destaca, nessa versão, Corpo-Seco *sevicia* a própria mãe. Para a autora, na versão acima, fica claro que a expressão *sevicia* a própria mãe está relacionada à expressão “*por ter sido usada como cavalo pelo filho*” que aparece na versão anterior. A autora atesta que na “narrativa do *Corpo-seco*, temos desde a versão em que está formulado explicitamente o acontecimento do incesto em sua proibição (seviciou), até formas mais brandas de dizê-lo, como vimos: bate, cavalga sua mãe” (ORLANDI, 2017, p. 45). Ela faz uma análise da construção “seviciou a própria mãe” remetendo-a ao complexo de Édipo, em que o

filho sente desejo carnal pela sua genitora. Deste modo, relacionando a versão ora destacada com outras versões, os efeitos de sentidos nos permitem concluir que o Corpo-Seco abusava sexualmente da própria mãe, daí ser amaldiçoado. A autora destaca ainda que, nesta versão, “todo o léxico é precisamente escolhido para mostrar o ‘mal’, para produzir o ‘assombro’” (ORLANDI, 2017, p. 40).

Apresentamos a seguir, uma versão que, em nossa opinião, importa muito à análise. Trata-se de uma versão da lenda urbana do Corpo-Seco que circula em Paraibuna, diz Orlandi (2017).

Foi um cidadão que morreu há mais de um século, mas, como era muito mau, a terra o expeliu no cemitério, o céu e o inferno o rejeitaram, impossibilitando-lhe o descanso eterno, e por esses motivos o padre o retirou da cidade, levando-o, numa procissão, a uma região de mata distante, hoje conhecida como Morro do Corpo-Seco. Lá, murcho como se tivesse secado toda a água do corpo, ele fica isolado, assombrando os incautos que resolvem incomodá-lo. (ORLANDI, 2017, p. 40-41).

Julgamos importante esta versão, pois, apesar de minimizar o assombro presente nas outras versões, traz uma regularidade bem comum nas lendas urbanas: a manifestação da religiosidade, representada na figura do padre e da igreja. Orlandi (2017) considera esta regularidade fundamental no gênero lenda urbana. Entretanto, segundo ela, “esta versão é a mais neutralizada, digamos, em termos de assombro. E isto talvez se deva à presença da igreja e do padre neste acontecimento” (ORLANDI, 2017, p. 41).

A pesquisadora traz, ainda, outras versões, nas quais percebemos outras regularidades, como a voz do outro que dá veracidade à lenda, pela presença de elementos como “Eu não acredito, mas o primo de fulano já viu”, ou “Conheci ele quando era pequeno”. Esse recurso pode ser atestado em uma outra versão captada por Orlandi, onde aparecem construções discursivas como: “Ele, eu não vi, só ouvi os estralos no mato, mas quem viu contô, é da artura duma pessoa mesmo, no lugá do zóio tem dois vuração. Uma cara medonha de feio...” (ORLANDI, 2017, p. 43). Também, encontramos algumas regularidades que se prestam a manter a lenda ativa, “mantendo a presença desta narrativa no imaginário social” (ORLANDI, 2017, p. 47).

Na lenda urbana em questão, é possível ver como o sujeito se constitui pela narrativa. Ao narrar sua versão, assujeita-se, vinculando-se ao que ela chama de “modo de subjetivação pelo qual saber o conto já é identificar-se” (ORLANDI, 2017, p. 33).

Orlandi assim sintetiza as regularidades presentes no material analisado:

Começamos por apontar as repetições:

1. Nem mesmo a terra o aceita. Ela o expele.
2. Bate (sevicia a) na mãe.
3. Assusta as pessoas: pula em cima, suga o sangue, deixa tonto e desorganiza o pensamento. É uma figura de uma lenda urbana: ele é enterrado em um cemitério, a terra o expele, e depois é encontrado vagando no mato, perto de estrada, ou ouvem-se seus gritos da caverna. (ORLANDI, 2017, p. 43)

Orlandi (2017) destaca como moral presente nesta lenda algum tipo de castigo atrelado à desobediência ao quarto mandamento, honrar pai e mãe, como percebemos neste trecho: “Corpo-Seco, é um homem que passou a vida *batendo e respondendo a mãe*” (ORLANDI, 2017, p. 39, grifo da autora). Percebemos, também, a presença do assombro através do léxico, como “alma penada”, “encosto”, “múmia”, “coisa” etc.

As versões trazidas por Orlandi (2017) nos mostram que, em cada lugar (dentro do mesmo estado, mas em localidades diferentes) onde a lenda é contada, ela sofre variações. Numa versão, que não transcrevemos aqui, há o relato que *Corpo-Seco* é até identificado como nome próprio por uma liderança local, o Geraldo Periquito. Segundo este líder comunitário, um primo do Corpo-Seco já trabalhou com ele. E o corpo seco trata-se de Zé Maximiano, parente dessa pessoa com quem Zé Periquito trabalhou.

Encontramos, em notas de rodapé, informações de que, durante sua passagem por Pouso Alegre, a autora conheceu várias pessoas que se dizem parentes do Corpo-Seco.

Orlandi encerra a análise tratando das condições de produção da lenda, como o imaginário social de um espaço determinado: Pouso Alegre e circunvizinhanças do sul de Minas. E chama a atenção para três traços importantes destas condições de produção:

a relação com a família (mãe), a relação com a terra (chão), a relação com a religião. Aí o fato de não se conseguir enterrá-lo é um sinal de Deus: dada sua maldade, não encontra repouso em sua morada eterna. Então vaga como alma penada. Ou, ainda, abriga almas penadas. A relação familiar: bate na mãe (em uma das versões, no pai também). Coisa pela qual é castigado, ficando com o corpo seco. Esta é uma versão, diríamos, a que se associa ao imaginário social do sul de Minas em que os sujeitos aí são individuados e se reconhecem em sua identidade por compartilhar essa memória comum. (ORLANDI, 2017, p. 44)

Segundo ela, “estes elementos – família, Deus e propriedade – são as condições de produção do sul mineiro (em que as pessoas não se despedem sem dizer ‘Vai com Deus’. Sinal de proteção, contra todos os perigos, inclusive contra assombrações).” (ORLANDI 2017, p. 44). Para a autora, reside nestas condições de produção a questão política, pois a lenda “fala do sujeito urbanizado que guarda sua relação com a terra. A que o rejeita” (ORLANDI, 2017, p. 45).

A respeito do sujeito sócio-histórico, a pesquisadora encontra o incesto, acontecimento que atravessa o tempo e a censura em diferentes formas historicizadas e atravessadas pelas questões ideológicas. Observa, ainda, que, na lenda, se busca o estranhamento que aterroriza o sujeito e que, no processo de identificação, o sujeito enxerga no outro, o da lenda.

Para finalizar, destacamos esta observação feita pela estudiosa: a lenda é uma forma de linguagem que mobiliza “o sujeito a fazer circular o dito, quando o sujeito, em seu processo de individuação, pego pelo contar a lenda, o causo de assombração, diz “Eu não acredito, mas eu conheço x etc.” (ORLANDI, 2017, p. 47).

4.3.2 Análise da Lenda da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza

Nesta pesquisa com temática voltada para o ensino de compreensão leitora, buscou-se estudar as lendas urbanas dentro da perspectiva de leitura discursiva, com uma abordagem ancorada na Análise do Discurso de linha francesa (AD). Para isto, selecionamos como fio condutor a lenda da menina que virou serpente, cuja circulação ocorre no espaço histórico do Cemitério São João Batista de Fortaleza (CSJB). A escolha se deu por conta da lenda fazer parte do imaginário popular dos habitantes da cidade de Fortaleza, lugar onde moramos e onde, também, está situada a escola onde trabalhamos.

Embora o interior dos estados também seja palco de acontecimentos discursivos das lendas urbanas, de modo geral, elas estão, constantemente, circulando nos centros urbanos e perpetuando-se no imaginário coletivo das cidades. O historiador cearense Airton de Farias, em reportagem veiculada em jornal de grande circulação em Fortaleza, o *Diário do Nordeste* (DN) (RIBEIRO, SALMITO e SIEBRA, s/d), destaca que as lendas urbanas são “atualizações de repertórios da tradição, que se articulam numa rede de cultura viva e móvel”. Na mesma reportagem em que fala Airton de Farias, há uma matéria sobre lendas urbanas de nosso interesse, pois se tratam de versões que circulam na capital cearense. Dentre essas lendas urbanas encontramos uma que faz referência à menina serpente do Cemitério São João Batista, de Fortaleza.

Essa lenda urbana é bem antiga. A primeira vez que tive contato com ela, eu ainda era menina¹². Era comum o medo tomar conta de quem ouvia tal narrativa, fosse jovem, velho ou criança. As pessoas do bairro onde eu morava – Antônio Bezerra – falavam sempre sobre o

¹² Optamos, nesta parte do trabalho, fazer uso de primeira pessoa, pois as condições de produção da pesquisa assim o exigiram.

túmulo acorrentado que existia no cemitério do Centro. Era um enredo que ao mesmo tempo me intrigava e causava medo. Talvez, por isso, guardei na memória aquela história de assombração, daquele túmulo onde havia uma cobra de medidas gigantescas que tentava escapar da sepultura para espalhar o mal pela terra.

Eu tinha muita curiosidade sobre esse assunto do túmulo acorrentado e escutei várias narrações diferentes através de pessoas da região onde eu morava. Uns diziam que era uma serpente. Outros, que era um dragão que cuspiam fogo. Mas todas as narrativas tinham algo em comum: o cenário era o cemitério do Centro, perto da praia da Leste; e, antes de ser cobra, a tal serpente era uma menina que maltratava a mãe em vida e, como castigo divino, foi transformada em um animal rastejante quando morreu.

Décadas depois, casualmente, encontrei a narrativa curiosa do túmulo do cemitério do Centro no jornal citado anteriormente. O jornal trazia uma matéria sobre as crenças da sexta-feira treze ser um dia de agouro e de assombro. Dentre as histórias insólitas que os entrevistados afirmavam conhecer e acreditar, estava a história da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza.

Ao pesquisar sobre essa lenda urbana para o projeto de pesquisa do Profletras, encontrei versões em vídeos do *YouTube*, em reportagens de programas de TV e de jornais locais e em blogues cuja temática é a capital cearense, como o site *Fortaleza Nobre*, da historiadora e pesquisadora memorialista Leila Nobre.

O Cemitério São João Batista é o mote para esta análise, pois se trata do espaço central onde a lenda acontece. Trata-se do território ao qual os sujeitos se vinculam historicamente ao narrarem a lenda urbana. O CSJB foi fundado em 1872. A necrópole está localizada na rua Padre Mororó, no bairro Jacarecanga, junto ao centro de Fortaleza. Sua administração fica a cargo da Santa Casa de Misericórdia, que, por lei provincial de 1860, já era responsável pela gestão do São Casimiro, o antigo cemitério, que foi demolido para dar lugar ao CSJB.

São muitas as histórias guardadas nas galerias dos planos do terreno do CSJB, que vão desde curiosidades sobre as figuras ilustres ali sepultadas até narrativas de acontecimentos misteriosos ocorridos ali. São narrativas insólitas que, por se tratarem de acontecimentos inexplicáveis e fazerem parte do imaginário local, são tratadas pela população, de modo geral, como lendas urbanas.

Dentre essas narrativas, presentes na memória daqueles que conhecem ou frequentam o CSJB, estão a história do túmulo da menina serpente e a história das crianças que

brincam entre as sepulturas, mas, quando a pessoa se aproxima para conversar com elas, os pequenos desaparecem entre as catacumbas.

A escolha por tratar da lenda urbana da menina que virou serpente se dá por alguns motivos. O primeiro tem a ver com as condições de produção deste estudo, pois, como já se disse, trata-se de uma lenda urbana que faz parte do imaginário juvenil da pesquisadora. O segundo motivo é que a uma lenda tem como cenário um espaço da cidade que os alunos da prefeitura de Fortaleza conhecem, se não presencialmente, ao menos por imagens; além disso, no caso de não conhecerem nem por um ou outro meio, há ainda a possibilidade de o reconhecerem como lugar simbólico, histórico e cultural da cidade onde moram. O terceiro motivo está relacionado às variações desta lenda urbana, que circulam em outras localidades do Ceará e do Brasil. Isso facilita o trabalho de comprovar tratar-se de uma lenda urbana e, ainda, de analisá-la comparativamente e discursivamente, comprovando, assim, ser possível o estudo discursivo do gênero em sala de aula.

Essa proposta de análise discursiva dessa lenda urbana tem por objetivo refletir sobre como o sujeito se identifica através do discurso e seus efeitos de sentidos, no espaço de interpretação constituído por sua memória discursiva e o acontecimento. Pontuamos as regularidades presentes na lenda urbana em questão e nas suas versões que correm em outras regiões do estado do Ceará ou do Brasil. Também procuramos mostrar o que caracteriza a narrativa em questão como lenda urbana. Outrossim, a partir da sugestão de intervenção pedagógica, através dos blocos de atividades, propomos, a posteriori, o ensino de compreensão leitora ancorado no estudo discursivo das lendas urbanas.

Começamos, pois, por lembrar Orlandi (2017), para quem as lendas urbanas, geralmente, são histórias fantásticas que, não obstante, trazem elementos da realidade. Essas narrativas constroem personagens que se apresentam como sobrenaturais e, que, ao circularem, se (re)formulam em novas versões. Por evocarem elementos históricos, as lendas urbanas sustentam uma verdade, sem, de fato, comprová-la. Moreira (2010), citando Renard (2006), destaca que as lendas urbanas funcionam “por analogia, e não segundo a lógica científica. Ocorre quando a sociedade fala de suas questões pertinentes por meio da narrativização – daí, se as histórias podem ser ‘inverídicas’ no sentido próprio do termo, não deixam de ser verdadeiras no seu ‘sens figuré’ (RENARD, 2006, *apud* MOREIRA, 2010, p. 18).

Iniciamos esta análise com uma das versões que circulam na internet, encontrada no Facebook.

A MENINA SERPENTE, A LENDA

Conta-se que essa menina era muito má. Desobediente, maltratava muito sua mãe que era parálitica. Um dia sua mãe caiu, assim pediu a ela um favor, que a ajudasse a se levantar. Em vez disso, a menina empurrou sua mãe. Sua mãe implorava para que ela a ajudasse, mas ela se negou, e disse para ela se levantar sozinha.

Sua mãe jogou, então, uma maldição nela. Disse: Um dia você vai se arrastar no chão como uma cobra!

Sua mãe faleceu e, com o passar do tempo, a menina também morreu e foi enterrada junto da mãe no Cemitério São João Batista de Fortaleza no Ceará.

Os coveiros dizem que a noite o túmulo da menina se racha, por isso tem correntes. À noite, as correntes ficam se mexendo e todos acreditam que existe uma força maligna que faz com que apareçam tais rachaduras. Coveiros escutam rumores, outros escutam ruídos dentro do túmulo. Moradores antigos escutam vozes entre outras coisas sobrenaturais. Fonte: Facebook//118046181739931/posts/816079261936616/

O primeiro ponto que consideramos é o enredo do texto. Identificamos alguns elementos que caracterizam o gênero discursivo lenda urbana, a saber: uma narrativa curta, de caráter inusitado, em que se apresentam personagens sobrenaturais. Na versão apresentada, em poucas linhas, o enredo se dispõe revelando a trama que envolve mãe e filha. A menina era má e maltratava a própria mãe, que lhe rogou uma praga. Um dia a mãe da menina faleceu e, tempos depois, a menina também. As duas foram enterradas no mesmo cemitério, o São João Batista de Fortaleza. Os funcionários do cemitério acreditam que existe uma força maligna no túmulo da menina, que se racha mesmo envolto por correntes.

Embora nesta versão não se apresente, explicitamente, o elemento fantástico, temos o caráter inusitado do enredo: o túmulo que se racha misteriosamente, mesmo amarrado por correntes. A crença é que isto se deve a forças do mal, algo sobrenatural. O vocabulário da narrativa se compõe em torno do léxico do assombro, com palavras como “cemitério”, “túmulo”, “coveiro”, “sobrenaturais”

Além disso, o elemento *medo* se faz presente nos sujeitos do local, pois o *estranho* se dá ao ouvirem ruídos dentro do túmulo. Podemos pontuar que o medo está ligado à relação dos sujeitos com a lenda, afirmando suas formações discursivas. Aponta, ainda, a lenda, uma moral - o sujeito se individualiza pela narrativa da lenda e se identifica através da existência do outro, o que comete pecado ao desrespeitar a mãe. Neste ponto, destacamos que, na lenda urbana do Corpo-Seco, ele sofreu uma maldição: virou uma múmia, um corpo murcho que era rejeitado pela terra, pois, segundo Orlandi (2017), ele batia na mãe. “Coisa pela qual é castigado, ficando com o corpo seco” (Orlandi, 2017, p. 44). Na lenda da menina serpente do CSJB, encontramos o castigo como consequência. A filha que desrespeitou e maltratou a própria mãe parece ter sofrido uma maldição, pois seu túmulo racha e de lá saem barulhos sinistros.

Para robustecer esta análise, trazemos os recortes a seguir, que encontramos em sites e jornais online. No site planaltoempauta.com.br, há uma notícia cuja manchete, por si, causa estranhamento: “De crianças que somem a jovem que vira serpente, cemitério tradicional em Fortaleza reúne histórias que ainda intrigam funcionários e visitantes”. Logo abaixo, complementando a manchete, temos a seguinte frase: “Uma das histórias mais conhecidas é a ‘Mulher-serpente’ que sai do túmulo para tomar banho de mar. Outra é a de um coveiro que viu duas crianças brincando enquanto ele trabalhava no local”. Já pelo título ou subtítulo da notícia, encontramos o que chamamos de uma outra versão da lenda. Nesta variante da lenda, não se trata mais de uma menina e sim de uma mulher. Também um acontecimento novo: ela sai para tomar banho de mar. Trata-se de uma particularidade que faz parte da memória regional. A cidade de Fortaleza é banhada pelo mar. E o Cemitério São João Batista fica a menos de um quilômetro da praia. Percebe-se ainda nesse trecho uma característica do povo fortalezense: o gosto pelos banhos de mar. Verificamos com isso, mais uma vez, o sujeito se identificando no outro através da lenda e, de novo, como na versão anterior, se inscrevendo nos processos de memória regional e processo histórico-social na narrativa.

Continuando, ainda com a notícia do site Planalto em Pauta, destacamos, abaixo, trechos do corpo da notícia:

Uma outra história conhecida fala de um túmulo que por muito tempo esteve envolto em correntes. Ângelo Martins, que tem um pequeno quiosque ao lado do cemitério, conta que o túmulo, localizado no 1º plano do cemitério, pertence a uma jovem que morreu no século XIX. Mesmo com as correntes de ferro maciço ao redor do mausoléu, a jovem conseguia sair do túmulo em forma de serpente e saía do cemitério para tomar banho de mar à noite, já que o local é próximo à orla marítima de Fortaleza. “Estou aqui diariamente e escuto muitas histórias sobre o cemitério. E uma delas me chama atenção. É um túmulo de uma moça que esse túmulo é todo acorrentado. Diz a lenda, que não acredito nesta história, que de madrugada uma moça vira serpente, sai do túmulo e vai tomar banho de mar”, diz Ângelo. (Fonte: site Planalto em Pauta)

Nesta versão, não encontramos o motivo para a jovem ter virado serpente, tem-se apenas que saía do túmulo em forma de serpente. Aparecem, ainda, regularidades como “correntes”, “serpente” e “túmulo”. Observamos, também, o espaço definido: “próximo à orla marítima de Fortaleza”.

Um traço que se apresenta no trecho dessa versão em forma de texto jornalístico é o testemunho. A notícia traz o nome e sobrenome de alguém que conhece a história: Ângelo Martins. Isso confere veracidade ao relato, uma característica das lendas urbanas e apresenta a voz do Outro (ORLANDI, 2017). O fato de ser veiculada em um site que trabalha com notícias reais também é apontado como característica desse gênero. De acordo com Orlandi (2017), “por

circular pela imprensa ou pela internet, ou ainda na forma oral, tem também caráter popular sensacionalista” (ORLANDI 2017, p. 49). Outra parte importante nesse trecho, onde aparece a voz do Outro é a seguinte: “Diz a lenda, que não acredito nesta história”. Conforme já destacamos neste trabalho tem-se aí o sujeito, como o vendedor que está inserido no espaço mal assombrado e que se identifica com a lenda mesmo sem acreditar, mantendo, assim, o processo de circulação e garantindo a permanência da lenda, mantendo-a ativa e se inscrevendo no processo sócio-histórico por meio da linguagem, do discurso. Pode-se, assim, observar de que modo a lenda urbana se faz como acontecimento discursivo presente no imaginário social, afetando os sujeitos e afirmando seu pertencimento ao espaço de interpretação determinado. Observamos, nas versões apresentadas, os diferentes modos de narrar e a individuação do sujeito ao narrar, além, como já dissemos, da inserção em um determinado espaço geográfico, Fortaleza, cidade litorânea, capital do Ceará. Estas são as chamadas condições de produção da lenda urbana em questão.

Destacamos um fato que julgamos interessante. Ao final da página de notícia da lenda urbana, há a caixa de comentários. Transcrevemos o comentário de Francildo Delmiro de Carvalho, onde o modo de subjetivação é o oposto do modo de subjetivação do vendedor citado na matéria acima:

Esse túmulo acorrentado eu vi pessoalmente, e um dia eu perguntei pra minha tia, o porquê das correntes.

Olha a história não é essa de que a moça saía pra tomar banho no mar.

A história é que essa moça virava serpente num determinado tempo, as correntes era porque a sepultura é toda rachada, e se ela conseguisse sair em forma de serpente, sabe-se lá o que poderia acontecer.

Então ela fez um túnel com saída para o mar, mas como o mar tem águas salgadas, ela não sai e volta pro túmulo.

Olha, é um túmulo todo preto com os elos das correntes muito grossos, não é mentira porque eu vi pessoalmente, porque houve um tempo que eu estava trabalhando numa oficina de lanternagem de carros e esse cemitério você atravessa ele de uma rua para a outra, tem duas entradas, eu ia almoçar, e atravessava.

Fonte: site Planalto em Pauta.

Observamos o traço da coletividade presente na lenda urbana através do comentário destacado. Moreira (2010) assevera que

é impossível imputar a “origem” de uma lenda urbana a uma criação pessoal. Primeiro porque a lenda urbana faz parte de uma perspectiva de cultura que não se encaixa na ideia de um “autor”, mas sim na da criação coletiva, a partir de um poço de imagens e motivos da tradição popular; depois, porque dizer que a lenda é criação de uma pessoa é tarefa tão inócua e impossível como segurar o vento (MOREIRA, 2010, p. 56).

Observamos o modo como a lenda urbana se faz como acontecimento discursivo presente no imaginário social, afetando os sujeitos e afirmando seu pertencimento ao espaço de interpretação determinado. Observamos, nas versões apresentadas, os diferentes modos de narrar e a individuação do sujeito ao narrar a lenda urbana. Os sujeitos se inscrevem nas lendas ao tomarem uma posição, identificando-se com a narrativa e com os outros sujeitos.

Trazemos, para confrontar a lenda urbana da Menina serpente do CSJB de Fortaleza, uma outra versão: uma lenda urbana de uma “menina serpente” de Tianguá, cidade do interior do Ceará (CARVALHO; PAULA JÚNIOR, 2016):

Uma menina muito mimada pelos pais começou a ter más amizades. Isso começou a interferir no rendimento escolar da adolescente. Um dia sua turma decidiu fazer uma viagem à praia mas, seus pais não a autorizaram ir, mas prometeram levá-la outro dia num passeio familiar. Porém, na noite do passeio dos colegas, a menina fugiu e foi na fatídica viagem. No outro dia, logo pela manhã, todo Tianguá já sabia: os jovens tinham sofrido um terrível acidente e todos morreram. Alguns dias após o enterro, a mãe da menina começou a sonhar com mensagens da filha. Nesses sonhos, a jovem pedia perdão e queria ser libertada. Junto com homens e um padre, a pobre mãe foi ao cemitério e, tão logo começaram a mexer no túmulo da menina, uma voz começou a ecoar pedindo perdão e liberdade. Do lugar onde estava o túmulo, surgiu uma grande cobra. O padre deu ordem aos homens para matá-la, e a mãe em voz alta perdoou a filha. O que sobrou do réptil foi enterrado e já na mesma noite, a mulher pode ter um sono tranquilo.

Nesta versão, podemos ver uma menina que desobedece aos pais e morre. O que parecia ruim piora, pois a jovem, depois de enterrada, passa a perturbar a mãe em sonho. No entanto, diferentemente da primeira versão, nesta a menina é redimida do seu pecado por intermédio da própria mãe, que a perdoa, e leva um padre até o túmulo para desenterrar a menina que se apresentou em forma de uma grande cobra. O padre manda matar a cobra e enterrá-la, deixando a mãe da menina tranquila.

Podemos perceber a relação com a religião na maleabilidade do discurso. Há a formação discursiva estruturada na presença da instituição Igreja, na pessoa do padre neutralizando o castigo, pois a filha se mostra arrependida ao pedir perdão à mãe, o que confere à lenda uma moral diferente daquela moral que presenciamos em o Corpo-Seco. Aqui percebe-se a remissão do erro, pois, ao ser perdoada pelo padre, a menina serpente de Tianguá, descansa em paz, bem como sua mãe.

Concluimos essa análise afirmando que os sujeitos se inscrevem na narrativa e se apresentam como sujeitos do lugar onde vivem e onde as lendas urbanas circulam. e que modo? Na capital, observa-se que o componente religioso é inexistente, nem há remissão do erro, ao contrário do que ocorre no interior. Na capital, a menina maltrata a mãe, é um sujeito sócio

histórico perverso e por isso não tem o perdão dos seus pecados. No interior, é uma jovem inconsequente, não uma jovem má, talvez, por isso seja perdoada. Na capital a ideologia do castigo, no interior a do perdão E, ainda, como constroem sentidos a partir da sua relação com o assombro e com o medo. Destacamos, também, as propriedades das versões analisadas, a saber: Deus, na religiosidade, tanto na pessoa do padre na segunda lenda, a de Tianguá, como na de Fortaleza, presente no castigo que a menina recebeu por desrespeitar o mandamento divino de honrar pai e mãe, na primeira versão; as relações familiares, nas duas lendas, a de Fortaleza e a de Tianguá; e o espaço de pertencimento, a cidade de Fortaleza, próximo à beira mar, na primeira lenda, e de Tianguá, na segunda. Outro traço comum é o castigo divino/sobrenatural (no caso das lendas, a metamorfose em serpente¹³) – presente nas duas lendas e ligado à religiosidade –, aplicado às pessoas de índole ruim.

Consideramos que conseguimos, nesta análise, ainda que de maneira breve, contemplar a fala de Renard (2007), quando ele diz que a lenda urbana é “uma narrativa breve, de criação anônima, que apresenta múltiplas variantes, de conteúdo surpreendente, contada como sendo verdadeira e recente em um meio social que exprime, simbolicamente, medos e aspirações” (RENARD, 2007, p. 98). Consideramos, ainda, que mostramos o caráter sociodiscursivo do gênero, como tão bem nos atesta Lopes (2007), ao dizer que as lendas urbanas:

são práticas sociodiscursivas descontínuas e multiformes, geradas em uma configuração interdiscursiva particularmente heterogênea a qual se constitui por meio de processos frequentemente polêmicos, e na qual sujeitos se confrontam diretamente com seus pressupostos de verdade e relações de poder/saber. (LOPES, 2007, p. 5).

O que Lopes nos atesta é que, quem vai contra a autoridade familiar de algum modo sofre consequências proporcionais à gravidade da insolência.

Acreditamos que contemplamos os pontos que nos propomos a abordar como as diversas ocorrências de uma mesma lenda; as alterações que ela sofre no enredo de acordo com o lugar onde ela circula; os sujeitos e as condições de produção; a sinalização de onde e como uma lenda urbana surge e o poder coercitivo dela, através da metaforização da moral implícita ou explícita nas lendas que trouxemos para ilustrar este trabalho.

¹³ De acordo com Oliveira (2020), a serpente, que, na mitologia, na literatura e em diversas culturas tem muitos e distintos significados, também “é descrita como alegoria para o castigo, sendo esse castigo proferido àqueles que desobedecem às leis de Deus” (OLIVEIRA, 2020, p. 47).

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Não acredite em nada que você ouve, e apenas metade no que você vê.
Edgar Allan Poe

5.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza propositiva, com a sugestão de aplicação de uma proposta pedagógica, enquanto sujeito professor-pesquisador. A pesquisa tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental anos finais de escolas públicas de Fortaleza. O trabalho com alunos se dará mediante a intervenção do professor.

Indicamos o trabalho com a leitura de lendas urbanas que circulam na cidade de Fortaleza, palco onde atuam nossos alunos. Para isso, produzimos uma sequência de blocos de atividades interligadas que objetivam o estudo discursivo do gênero lenda urbana, considerando o aluno como sujeito produtor e receptor do discurso.

A natureza propositiva do trabalho se justifica pela pandemia de Covid-19, a qual ocasionou que a turma 07 de mestrado do Profletras estaria dispensada de aplicação efetiva da proposta. Entendemos, no entanto, que futuramente nada impede que esta pesquisadora ou outros professores apliquem a proposta em momento oportuno.

As atividades abordam o contexto das lendas urbanas, no contexto onde vivem os educandos, além de trabalhar com categorias da análise do discurso. Procura-se abordar a leitura em sua acepção mais ampla, entendida como “atribuição de sentidos”. Objetivamos, assim, fomentar o gosto pela leitura e o interesse dos alunos para gêneros diversificados.

A seguir, passamos a descrever as atividades detalhadas desta proposta pedagógica.

5.2 Proposição de atividades: um estudo discursivo a partir de lendas urbanas

Nesta seção, apresentamos uma proposição de atividades de compreensão leitora que poderão servir de recurso teórico-metodológico para os professores que queiram trabalhar com as lendas urbanas na perspectiva da leitura discursiva fundamentada na AD. Como base teórica para o desenvolvimento dessas atividades, firmada na concepção de leitura defendida por Orlandi (2001) e apontada ao longo deste estudo, trabalhamos com os três níveis de leitura descritos por essa autora, e aqui retomados:

- o *inteligível*, que se configura pela relação texto/leitor através da decodificação;

o *interpretável*, que assegura a coerência interna do texto pelo contexto linguístico e suas relações semânticas internas;

- o *compreensível*, que pode ser pensado numa “dimensão de atribuição de sentidos que se reporta à exterioridade do texto (à coerência externa)” (ORLANDI, 2001, p. 115).

Esses conceitos de níveis de leitura, subsidiam essa proposição de atividades e estão presentes em todos os blocos, nas atividades de compreensão leitora, não de modo estanque ou separados, mas coexistindo de modo indissociável pois, conforme postula a autora,

no seu trato usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica. (ORLANDI, 2001, p. 116).

Lembramos, também, que Orlandi (2001) defende uma proposta de leitura discursiva que tem objetivos externos e internos. Os objetivos externos dizem respeito, entre outras coisas, aos questionamentos acerca dos “processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino” (ORLANDI, 2001, p. 101). Para a autora, (2001) quem lê também produz sentidos assim como quem escreve. Nessas circunstâncias, a autora considera de suma importância a mediação do professor na leitura enquanto produção de sentidos pelos alunos.

Os objetivos internos, conforme Orlandi (2001), estão associados ao ato de “apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da compreensão: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso, etc.” (ORLANDI, 2001, p. 101). Desse modo, acreditamos que esses pressupostos teóricos adotados nos fornecerão embasamentos condizentes com nossa proposta de atividade.

Feita a retomada, passamos à descrição da organização da proposta de aplicação de atividades. Pensamos que ela poderá ser aplicada ao longo de 20 horas-aula. Para isso, propomos a divisão das atividades, numa progressão, em blocos sequenciais. Os blocos aqui organizados não devem ser apresentados aos alunos como estão. Eles servem de material de apoio aos professores.

Propomos oportunizar, aos professores e outros interessados, práticas de leitura discursiva possíveis, partindo do estudo de compreensão leitora das lendas urbanas. Algumas das lendas urbanas que compõem estes blocos de atividades foram analisadas, anteriormente, de modo mais aprofundado, por ocasião da descrição, análise e discussão desta pesquisa, de modo que podemos sustentar que elas podem ser analisadas sob a ótica da AD.

Entendemos que as sugestões de atividades não devem ser tomadas como um produto acabado, pronto, mas, antes, devem ser vistas como mais uma oportunidade de explorar

direções diversas no ensino de compreensão leitora; outras direções que não contemplamos nesta proposta, mas não qualquer direção, pois nesta atividade de estudo das lendas urbanas deve-se considerar os sentidos e seus efeitos entre interlocutores relacionando-os à exterioridade, nas suas condições de produção. Reforçamos que os sentidos são atravessados ideologicamente pelo contexto sócio histórico no qual estão inseridos os sujeitos leitores/alunos e as lendas urbanas.

No primeiro bloco de atividades, temos como sugestão criar um contexto para provocar nos alunos e nas alunas, por meio de recursos sensoriais, os sentimentos de medo e expectativa. Ao provocar essas sensações o professor deve investigar se as sensações foram as mesmas ou diferentes no grupo de discentes. Além disso, elaboramos três atividades: a primeira é a preparação para o tema (“Entrando no clima...); a segunda é a exploração do tema (“Você tem medo de quê?”), atividade de escuta de um podcast com discussão sobre o assunto abordado, e a última compreende a sistematização sobre o que é uma lenda urbana.

No segundo bloco, damos sequência ao estudo das lendas urbanas buscando, inicialmente, resgatar a origem do termo para em seguida compreender como as lendas urbanas sobrevivem ao tempo e como elas migram de um lugar para o outro, observando nesses contextos os aspectos da interdiscursividade presentes nos enredos das lendas urbanas.

Para entendermos a interdiscursividade presente nas lendas urbanas que circulam socialmente, resgatamos o conceito de interdiscurso já mencionado antes, aqui neste trabalho, nos ancorando, agora, no pensamento de Orlandi (2020), para quem o interdiscurso é definido como

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2020, p. 29).

Neste bloco, buscamos enfatizar, através das atividades de compreensão leitora, o papel das lendas urbanas como reguladoras de comportamentos e, também, destacar a importância das lendas urbanas que circulam na sociedade. Conforme Orlandi (2017), o processo de circulação é o que “garante a permanência da lenda, mantendo-a ativa, mantendo a presença desta narrativa no imaginário social, no qual outros sujeitos terão sua parte no processo de significação social, pela memória que se atualiza, a cada gesto de interpretação” (ORLANDI, 2017, p. 47).

5.2.1 Bloco 1

Objetivo

Relacionar lendas urbanas ao contexto sócio-histórico em que são produzidas.

Aula 1

Objetivo – desenvolver percepções acerca do que provoca o medo nos alunos da faixa etária que será aplicada a atividade.

Orientações para o professor

Para esta aula, você pode preparar o ambiente com elementos que remetem às lendas urbanas, como, por exemplo, imagens de lugares sombrios – casarões abandonados, cemitérios, pessoas assustadas etc. O ideal é que os alunos estejam sentados em círculo ou a sala dividida em dois grupos, um de frente para o outro. Poderá, ainda, usar um áudio de sons e barulhos sinistros, como ranger de portas, passos, uivos ou similares. Sugerimos o áudio da canção Thriller, do cantor Michael Jackson, que pode ser executado em volume baixo enquanto os(as) alunos(as) respondem.

O áudio se encontra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hOetC-bBJaE>

As questões abaixo são sugestões de como introduzir a temática do medo e assombro presentes nas lendas urbanas. Pode-se distribuir entre os alunos cópias com as perguntas.

Responda

1. Você já teve pesadelo? Descreva o que você sentiu.
2. O que você faria se estivesse em casa sozinho, vendo um filme de terror e, do nada, todas as luzes apagassem bem na hora do espanto no filme?
3. Você teria coragem de entrar num cemitério, sozinho, à meia noite?
4. Como você reagiria se estivesse andando numa rua escura e ouvisse passos atrás de você e, ao se virar, não visse ninguém?
5. Imagine você passando em frente a uma casa sombria e abandonada, e, de repente, ouve uma gargalhada assustadora. Como você reagiria?
6. Imagine que você está em casa sozinho e escuta alguém chamando pelo seu nome. Você procura e não vê ninguém. O que você faria?
7. Imagine que você está dormindo e acorda para fazer xixi, mas, ao passar pelo espelho não vê sua imagem refletida, e sim a de outra pessoa. O que você sentiria?
8. Como você reagiria se fosse sozinho ao banheiro da escola e se deparasse, no box do banheiro, com uma boneca horrorosa, tipo Annabelle, só que loira, com algodão no nariz e com sangue saindo dos olhos?

Após responderem às questões, os alunos deverão socializar as respostas com os colegas e o professor.

Aula 2

Objetivo – identificar, a partir de uma reportagem de jornal, a lenda urbana enquanto gênero textual e os elementos fantásticos que caracterizam esse tipo de narrativa.

Orientações para o professor

1. Apresentar para a turma a cópia ampliada da imagem sugerida a seguir, para que respondam às questões 1 à 4.
2. Distribuir recortes de jornais com reportagens sobre a lenda urbana da Perna Cabeluda e pedir para os alunos lerem os textos desses recortes.

Sites de jornais com reportagens sobre a perna cabeluda para as atividades de compreensão leitora dos textos **I, II e III**:

- <https://gcmias.com.br/entretenimento/2021/07/01/lenda-urbana-conheca-a-historia-da-perna-cabeluda/>;
- <https://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretodaredacao/2015/04/09/a-verdadeira-historia-da-perna-cabeluda/>;
- <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/09/13/o-cao-da-itaoca--hilux-preta--corta-bundas--nesta-sexta-feira--13--relembremos-as-historias-mais-assustadoras-do-ceara.html>.

Caso prefira, o professor pode apenas exibir a reportagem sobre a Perna Cabeluda no CETV, Sexta-feira 13: lendas urbanas que estão na memória do fortalezense. É importante que o professor selecione apenas o trecho que fala da Perna cabeluda, disponível no site <https://globoplay.globo.com/v/10573118/>

Observe a imagem a seguir.

Figura 1 - A lenda da perna cabeluda



Fonte: <https://portal-dos-mitos.blogspot.com/2015/07/a-perna-cabeluda.html>.

1. Identifique o que aparece na foto.
2. Você acha que esse tipo de acontecimento é possível?
3. Você conhece algum fato absurdo idêntico ao que está acontecendo na imagem? Se sim, descreva-o.
4. Como você reagiria se, ao andar à noite por uma rua pouco iluminada, se deparasse com essa situação?

.Agora, você lerá algumas matérias de jornais que falam sobre o evento da imagem que analisamos. Após a leitura dessas matérias de jornais, responda ao que se pede.

Texto (I)

Figura 2 - A perna cabeluda



Fonte: <https://gcmais.com.br/entretenimento/2021/07/01/lenda-urbana-conheca-a-historia-da-perna-cabeluda/>

Cearense que é cearense, com certeza, já ouviu falar na história da “perna cabeluda”, uma criatura estranha que mais lembrava uma perna decepada, que perambulava pela cidade dando pulos e assustando crianças e adolescentes.

Reza a lenda que a perna assustadora surgiu em Recife, no estado de Pernambuco, na década de 1970, e, aos poucos, veio parar no Ceará.

Segundo depoimentos de pessoas da época, que se espalham pela Internet, a tal perna assombrosa, além de ser cabeluda, costumava aparecer na calada da noite. E surgia debaixo da cama da vítima. Também era vista correndo pelas ruas, atrás de pegar suas presas.

O jornalista Raimundo Carrero, que é de Recife, se especializou no assunto. Autor de várias obras premiadas, Raimundo relata que a história ganhou fama quando, na década de 1970, um colega dele chegou ao trabalho, o Diário de Pernambuco, muito assustado dizendo ter visto a tal perna cabeluda debaixo da cama em que dormia com a esposa.

Foi só a conversa “vazar” entre o grupo de jornalistas boêmios que logo foi parar em programas policiais das rádios em Pernambuco.

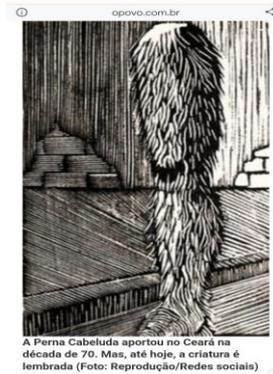
Segundo o site Aventuras na História, do UOL, dizem que a tal perna correu tanto que veio parar no Ceará na década de 1990.

Segundo o site Literatura Fantástica, há relatos de aparições nos bairros José Walter e Mondubim, mas toda cidade dormia à noite com um olho aberto e outro fechado, com medo da criatura.

A perna cabeluda deixou apenas de assombrar o povo e passou a ser assassina. Moradores de antigamente contam que um homem foi morto pela dita cuja. Ela atacava as vítimas com golpes certos. Dizem que até um policial que se interessou pelo caso e começou a investigar foi morto pela perna cabeluda.

Fonte: Portal GCmais disponível em:

<https://www.google.com/amp/s/gcmais.com.br/entretenimento/2021/07/01/lenda-urbana-conheca-a-historia-da-perna-cabeluda/%3famp=1>. Acesso 10/08/ 2023. Adaptado.

Texto (II)**Figura 3 – a perna cabeluda**

Fonte: O Povo.com.br, disponível em

<https://www.google.com/amp/s/www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/09/13/amp/o-cao-da-itaoca--hilux-preta--corta-bundas--nesta-sexta-feira--13--relembremos-as-historias-mais-assustadoras-do-ceara.html>.

“Quando a gente veio morar na Barra do Ceará, e eu tinha mais ou menos 10 anos, surgiu a história de que tinha essa Perna Cabeluda. Eu morria de medo”, contou a professora de Ensino Médio Elizabeth Carvalho ao jornal O POVO em 2007, data de publicação do especial do Vida & Arte, “Histórias que o povo conta”.

A memória da Perna Cabeluda surgiu por volta da década de 70 e alertava para os perigos dessa criatura fantástica cujo hábito seria esperar, no escuro da noite, um transeunte desavisado para aplicar-lhe chutes, sem distinção de gênero nem idade.

Mas Elizabeth garante não ser só lenda a assustadora perna autônoma repleta de pelos: “Lembro que uma vez a gente tava na cozinha e eu saí. Eu devia ter uns 15 anos no máximo e vi um vulto assim, passando. Saí correndo, gritando que tinha visto a Perna Cabeluda!”, relembra, aos risos.

(Depoimento da professora Elizabeth Carvalho, publicado em matéria sobre a Perna Cabeluda, no jornal cearense “O Povo”, na versão online.)

Fonte: O Povo.com.br, disponível em

<https://www.google.com/amp/s/www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2019/09/13/amp/o-cao-da-itaoca--hilux-preta--corta-bundas--nesta-sexta-feira--13--relembremos-as-historias-mais-assustadoras-do-ceara.html>.

Adaptado.

Texto (III)

Figura 4 - Perna cabeluda em charge



(Matéria com charge sobre a origem da lenda urbana Perna cabeluda. Recorte do jornal Diário de Pernambuco publicado no Twitter da gazeta pernambucana.)

Fonte: Twitter, disponível em: <https://twitter.com/diariope/status/586335384709234688?lang=ar-x-fm>

Os textos I, II e III, as matérias de jornal fazem menção a uma lenda urbana. Trata-se da Perna Cabeluda, que, segundo os relatos publicados, atacava pessoas que saíam às ruas altas horas da noite, aplicando-lhes fortes chutes, deixando as vítimas machucadas.

Sobre a lenda urbana que você conheceu, retirada de trechos de matérias de jornais, responda:

1. Você conhecia essa lenda urbana?
2. Qual a sua opinião sobre essa lenda urbana? Você acredita nesse tipo de história? Por quê?
3. No texto I, o jornalista Raimundo Carrero, que se especializou na “Perna cabeluda”, narra como a história se espalhou. Neste ponto da matéria, há indícios de como tem origem uma lenda urbana. A partir da colocação do jornalista, relate como surgiu a lenda urbana da Perna cabeluda e qual foi o acontecimento principal que desencadeou sua origem.
4. Leia, a seguir, trechos selecionados nas matérias sobre a lenda urbana da Perna Cabeluda e responda aos itens **a** e **b**:

“uma perna decepada, que perambulava pela cidade dando pulos e assustando crianças e adolescentes” (texto I);

“a tal perna assombrosa, além de ser cabeluda, costumava aparecer na calada da noite” (texto I);

“...cujo hábito seria esperar, no escuro da noite, um transeunte desavisado para aplicar-lhe chutes” (texto II).

- a) Nos trechos acima, que elementos podemos destacar como assustadores e sobrenaturais?
- b) Por que você considera os elementos que destacou como sobrenaturais?
5. Observe, a seguir, o verbete de dicionário com 2 sentidos mais comuns para a palavra “fantástico”

fantástico: **fan.tás.ti.co** /fẽ'taftiku/; adjetivo **1.** criado pela fantasia, imaginário; **2.** que contém elementos inexplicáveis ou incompatíveis com as supostas leis da natureza.

Fonte: Infopédia. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fant%C3%A1stico>.

Com base no significado dado pelo verbete acima, o que você definiria como fantástico na lenda urbana da Perna Cabeluda?

Comentário – Essa atividade explora as nuances da produção de sentidos e seus efeitos relacionando-os à exterioridade (contexto no qual ocorre a leitura). Busca que o(a) aluno(a) compreenda que, dependendo das condições de produção, o sentido por eles(as) atribuído aos acontecimentos pode ser um ou outro, pois, “em princípio, os sentidos podem sempre se deslocar. Os mesmos fatos, coisas e seres têm sentidos diferentes, de acordo com as suas condições de existência e de produção” (ORLANDI, 2017, p. 94). Ao executarem as atividades sugeridas, os mesmos eventos evocados irão produzir, entre os(as) alunos(as), efeitos de sentidos diversos. Ao perceber essa diversidade de produção de sentidos, o(a) professor(a) poderá explorar os significados atribuídos pelos(as) alunos(as). Por que esse ou aquele significado?; se tem relação ou não com a atividade desenvolvida; se está ligado a algum acontecimento particular da vida do(a) aluno(a) etc. Após essa atividade, o(a) professor(a) poderá, ainda, conversar com os(as) alunos(as) sobre as sensações que as situações evocadas provocam nos(as) adolescentes. Pode observar se a maioria dos(as) alunos(as) vai identificar que essas situações provocam sentimento de medo relacionado ao assombro.

5.2.2 Bloco 2

Conhecendo o gênero textual lenda urbana

Aula 3

Objetivo – Reconhecer as características do gênero textual lenda urbana e diferenciá-lo do gênero lenda tradicional.

Orientações para o(a) professor(ra)

Para esta atividade, sugerimos que o(a) professor(a) retome pontos da aula passada através de perguntas direcionadas, como “Sobre o que falamos na aula passada?”; “Vocês acham que as pessoas têm medo de situações que envolvem mistério, perigo e suspense? Por quê?”.

Em seguida, nossa proposta traz a sugestão de trabalhar um texto informativo sobre lendas urbanas. Sugerimos o texto (adaptado por nós) “Lendas urbanas”, do site educacional InfoEscola, Navegando e Aprendendo. Na sequência, abordam-se trechos de lendas conhecidas, que enfatizam uma advertência para as pessoas e propagam o medo.

Sobre a aula anterior:

1. Sobre o que falamos na aula passada?
2. Quais situações destacadas na aula anterior as pessoas relataram sentir medo?
3. Por que as pessoas tinham medo?
4. Você já conhecia a lenda urbana da Perna Cabeluda?
5. Se você fosse relacionar a lenda urbana a um gênero textual, com qual gênero textual você a relacionaria? Por quê?

Leia o texto seguinte e em seguida converse sobre ele com seus colegas e seu professor.

Lendas urbanas

As lendas urbanas são histórias do tipo narrativo que ganharam fama por serem divulgadas “boca a boca”. Antes amplamente divulgadas de forma oral, hoje as lendas urbanas circulam no mundo virtual através de e-mails, sites ou mesmo através da imprensa por meio de jornais, TV e outros.

Elas são histórias que provocam o estranhamento devido a seu caráter fantástico ou sensacionalista e se localizam no limite entre o real e o sobrenatural.

Frequentemente são contadas com a premissa de terem acontecido com “um amigo da gente” e narradas com um certo alarde do tipo “cuidado, isso pode acontecer com você”.

Elas ultrapassam as décadas sendo espalhadas por vários lugares com pequenas alterações, como diz a sabedoria popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”. Algumas têm versões em vários idiomas e fazem parte da cultura de vários países, como é o caso da loira do banheiro, lenda que causa arrepios em pessoas de todas as idades até hoje.

A maioria destas lendas urbanas, dizem, são baseadas em fatos reais, que foram sendo distorcidos ao longo do tempo.

As características principais deste tipo de narrativa sobrenatural são:

História sempre pequena, buscando o máximo de leitores com uma estrutura de fácil entendimento.

Busca autenticidade por meio de fatos, locais reais, personagens conhecidos e provas.

Todos que as contam geralmente dizem ter ouvido de alguém conhecido e procuram dar veracidade ao fato como se tivesse realmente vivido.

Traz uma advertência para pessoas desavisadas e propaga o medo.

Entre as lendas urbanas famosas no Brasil, destacam-se:

A loira do banheiro;

O roubo do rim;

O velho do saco.

Felipe Araújo.

Fonte: InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/folclore/lendas-urbanas/>. Adaptado.

Junte-se a um (a) colega para responder às questões seguintes.

1. Vocês conhecem alguma das lendas urbanas citadas no texto? Comente.
2. Relacione as características das lendas urbanas, apontadas no quadro, com as afirmações que se seguem, logo abaixo:

- **prega uma advertência ou moral;**
- **história pequena e de fácil entendimento;**
- **cita fatos, pessoas conhecidas, lugares reais e provas supostamente existentes;**
- **provocam o estranhamento devido a seu caráter fantástico.**

- a) As lendas urbanas são narrativas extraordinárias nas quais o intrigante e o assustador se complementam.

- b) As lendas urbanas são narrativas que previnem o leitor sobre um determinado perigo.

- c) A lenda urbana é uma narrativa curta e estruturalmente bem organizada.

- d) Busca ser autêntica e verdadeira através da comprovação

3. As lendas urbanas são um gênero diferente das lendas tradicionais. Leia, a seguir, a definição e caracterização da lenda tradicional, de acordo com o folclorista Luís da Câmara Cascudo.

“**Episódio heroico** ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobrenatural, transmitido e conservado na **tradição oral popular**, localizável no espaço e no tempo”.

“Conserva quatro características: **antiguidade, persistência, anonimato, oralidade**”. (CASCUDO, 2002, p. 328)

Com base na definição, conclui-se que as lendas tradicionais correspondem a um gênero textual popular oral que **busca explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais**. Elas nos ajudam a **compreender a cultura e os costumes dos povos** que as criaram. As lendas tradicionais **são bem antigas e apresentam personagens fantásticos**,

lugares mágicos e **vários ensinamentos**. Algumas lendas mais conhecidas são a do Saci-Pererê e a do Curupira.

Já vimos as características das lendas urbanas. Acima, temos em destaque algumas características da lenda tradicional. A partir desses conhecimentos, identifique, nos textos abaixo, a lenda urbana e a lenda tradicional. Justifique sua resposta.

Texto 1: lenda _____

Iara

Iara é uma linda sereia (corpo de mulher da cintura para cima e de peixe da cintura para baixo) morena de cabelos negros e olhos castanhos. A lenda conta que a linda sereia fica nos rios do norte do país, onde costuma viver. Passa grande parte do tempo admirando sua beleza no reflexo das águas, brincando com os peixes e penteando seus cabelos com um pente de ouro. Nas pedras das encostas, costuma atrair os homens com seu belo e irresistível canto, que ecoa pelas águas e florestas da região. As vítimas costumam seguir Iara até o fundo dos rios, local de onde nunca mais voltam. Os poucos que conseguem voltar acabam ficando loucos em função dos encantamentos da sereia. Neste caso, somente um ritual realizado por um pajé (chefe religioso indígena, curandeiro) pode livrar o homem do feitiço.

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/contos/2207047>.

Texto 2: lenda _____

O Chupa-cabra

Ele é verde, cabeça grande e tem baixa estatura. Seu nome é Chupa-cabra, e em 1997 a população da região de Campinas vivenciou momentos de medo com ataques a animais da cidade. A onda de "violência" da criatura durou cerca de seis meses, e ela nunca mais foi vista novamente.

As vítimas da criatura eram animais como cabras, galinhas e bois. O animal atacava durante o período noturno e arrancava o cérebro, vísceras, olhos e coração com uma precisão cirúrgica. Todos estavam praticamente sem sangue, o que o levou a ser apelidado de vampiro também.

“Lembro que o início, lá em 1997, foi na região da cidade de Capivari e depois começaram a acontecer por aqui, nas regiões dos bairros Bananal e Campo Belo”, lembrou o fotógrafo Adriano Rosa, que cobriu o caso pelo extinto jornal de Campinas Diário do Povo.

Adriano explicou que em uma das coberturas, no Campo Belo, a equipe foi até um sítio onde encontrou marcas no chão como se alguma coisa com garras afiadas tivesse marcado o piso e as madeiras do curral. “Mas a cena mais estranha era de uma vaca morta do meio do pasto. Ela estava esticada de barriga pra baixo e as pernas esticadas para frente.

Nas laterais do corpo haviam marcas como se garras afiadas tivessem agarrado o animal de frente. O mais louco era que os olhos haviam sido arrancados e no chão havia muito sangue”, contou. [...]

Fonte: <https://sampi.net.br/campinas/noticias/2740741/campinas/2023/02/ha-26-anos-moradores-da-regiao-de-campinas-eram-assombrados-pelo-chupacabra>.

Justificativa das respostas

4. Observe as imagens a seguir. Elas são ilustrações de três lendas urbanas citadas no final do texto “Lendas urbanas” (lido no início da aula). Identifique o título da lenda urbana referente a cada imagem e, em seguida, relacione a qual lenda urbana se refere os trechos numerados a seguir:

Figura 5 - A loira do banheiro



Fonte: elaborado pela autora

Imagem 1: _____

Trecho: _____

Figura 6 - O roubo do rim



Fonte: elaborado pela autora

Imagem 2: _____

Trecho: _____

Figura 7 - O velho do saco



Fonte: elaborado pela autora

Imagem 3: _____
 Trecho: _____

Trecho 1 - “A lenda não lhe dá nome e nem é bem clara em suas características, só dizia ser um velho de roupas rasgadas, dentes pretos e ralos, dizia também ser corcunda. O seu alvo eram as crianças que teimam em ficar brincando até tarde na rua”.

Trecho 2 - “Dizem que era uma aluna que gostava de cabular as aulas, escondendo-se no banheiro. Um dia, caiu, bateu com a cabeça e morreu. Agora, seu fantasma vaga à espera de companhia, assombrando todos aqueles que fazem o mesmo que ela costumava fazer”.

Trecho 3 - “Ele aceitou a bebida de um desconhecido. No dia seguinte ele acordou dentro de uma banheira cheia de gelo sem lembrar de nada. Há uma cicatriz no seu corpo e um bilhete com os seguintes dizeres: “Ligue rápido para a emergência ou você morrerá!”.

5. Os trechos das lendas urbanas descritos na questão anterior procuram advertir, cada um, sobre os perigos do meio urbano. Podemos dizer que esta é uma das funções das lendas urbanas: advertir as pessoas sobre algum perigo iminente. Releia cada um dos três trechos, discuta com seus colegas e escreva as consequências apresentadas em cada um. Quem sofre essas consequências? Por quê?

6. Escolha um dos personagens das lendas citadas na questão 4. Imagine que você o conheceu antes de ele virar lenda urbana. Faça uma apresentação desse personagem descrevendo como ele era antes e relatando que acontecimento o transformou no ser que agora causa pânico nos ambientes onde circula.

Aula 4

Objetivo: Identificar o contexto histórico e social presente nas lendas urbanas.

Orientações para o professor

Nesta aula, serão trabalhados os episódios 4, 5 e 9 do podcast Reza a Lenda, disponíveis no link seguinte:

https://open.spotify.com/show/6MxJ9T5nQogQk0dqjmnuxP?go=1&sp_cid=f2e93d11da636ca4c701e3422c142fc6&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1

Antes de iniciar a aula, sugerimos que o professor converse com os alunos sobre as condições de produção do podcast Reza a Lenda. O professor deve salientar o fato de o podcast ser organizado por alunos da rede municipal de Fortaleza, observando que os organizadores

e atores que dão vozes às lendas urbanas trazidas para sala de aula são alunos como eles, estudantes da rede municipal de Fortaleza.

Após a escuta dos episódios, deve-se chamar a atenção dos alunos para o lugar onde se passam as lendas urbanas.

1. Você sabe o que é um podcast?
2. Onde os podcasts circulam? Você sabe?
3. Você costuma ouvir podcasts? Quais?

Nesta aula, você ouvirá 3 episódios de um podcasts sobre lendas urbanas cearenses. O nome desse podcast é *Reza a Lenda*. Ele foi produzido pela turma de alunos da Rede CUCA. De acordo com o site do Observatório da Juventude de Fortaleza, o *Reza a Lenda* é um podcast onde você pode encontrar diversas lendas urbanas e folclóricas do Brasil. Detalhe: As histórias contadas são baseadas em relatos históricos reais (PREFEITURA DE FORTALEZA, 2023).

Os episódios são: #episódio 4 - O Cão da Itaoca; #episódio 5 - O carro preto; #episódio 9 - O monstro do lago verde.

1. Sobre as lendas urbanas que a gente ouviu, vamos elaborar um quadro com as características dos textos.

Características das lendas urbanas	Lenda 1 - episódio 4 Título:	Lenda 2 - episódio 5 Título:	Lenda 3 - episódio 9 Título
Evento fantástico			
Adverte para um perigo. Qual?			
História curta e bem organizada que trabalha com elementos da narrativa. Faça um resumo.			
História contada como se fosse			

verdadeira. Indique fatos, pessoas e lugares conhecidos.			
Ditos (expressões, palavras etc.) que provocam o medo.			

2. Com base no quadro elaborado na questão 1, descreva situações e elementos que estão presentes, ao mesmo tempo, nas três lendas urbanas.

3. A lenda urbana é um gênero textual do tipo narrativo por conter elementos próprios da narração como personagens, cenário, conflito, tempo etc. Com base nesses conhecimentos, elabore um quadro mostrando em que momento esses elementos da narrativa aparecem nas três lendas. Se precisar, peça ao professor para ouvir o podcast novamente.

Elementos da narração	Lenda 1	Lenda 2	Lenda 3
Tem personagens? Quais?			
Em que cenário se passa a história?			
O tempo é presente, passado ou não identificado?			
Há um conflito (situação geradora de tensão para os personagens)? Qual?			

4. Sobre os lugares onde aconteceram as lendas urbanas, você identifica algum como espaço da cidade onde você mora? Se sim, quais?

5. Das lendas urbanas que você ouviu no podcast, há alguma que você conheça? Se sim, era desse jeito que você ouviu ou era um pouco diferente? Qual sua opinião sobre elas? Você acredita nelas? Por quê?

6. No podcast, há narrador(es)? Identifique, de alguma forma, o(s) narrador(es) de cada lenda e fale sobre a importância dele(s) para as histórias.

7. Em relação às leituras que você fez das lendas urbanas (textos escritos), apresentadas anteriormente, e as lendas contadas no podcast, que diferenças você apontaria nas duas formas de narrar uma história? Qual das duas formas (podcast ou texto escrito) você acha que contribui para provocar mais medo nos interlocutores? Por quê?

8. As lendas urbanas são histórias que circulam em nossa sociedade. É muito provável que você ou seus parentes e amigos conheçam algumas lendas urbanas que circulam no lugar onde você mora. Converse com as pessoas do seu convívio sobre esse tema e traga para apresentar na próxima aula o que você descobriu sobre esse assunto. Procure fazer uma lista com o nome de lendas urbanas que você possa ter descoberto nessas conversas.

Comentário – No bloco 2, os alunos, além de reconhecerem as lendas urbanas, devem contrapô-las às lendas tradicionais. As atividades deste bloco reforçam as características do gênero textual lenda urbana e intencionam diferenciá-lo do gênero lenda tradicional. Avançando no conhecimento em relação às lendas urbanas, as atividades exploram o caráter narrativo do gênero, evidenciando os elementos próprios da narração, como personagens, cenário, conflito, tempo etc. Do ponto de vista da discursividade, as atividades trabalham o contexto imediato das lendas bem como suas condições de produção (no caso da lenda do Chupa-cabra, a região de Capivari onde identificamos o contexto rural. As cabras contribuem para a economia local e o surgimento de cabras mortas sem causa aparente, explicável, é atribuído a seres extraterrestres.). Os podcasts trazem lendas que circulam nas periferias da cidade de Fortaleza. No contexto das condições de produção dos podcasts, os alunos poderão se identificar com os sujeitos das narrativas, aqueles que fazem a lenda circular e cumprir um dos seus papéis mais importantes, “mantendo-a ativa, mantendo a presença desta narrativa no imaginário social, no qual outros sujeitos terão sua parte no processo de significação social, pela memória que se atualiza, a cada gesto de interpretação” (ORLANDI, 2017, p. 47).

5.2.3 Bloco 3

Aula 5

Objetivos: Comparar contextos históricos da lenda urbana e dos alunos.

Orientações para o professor

O professor iniciará a atividade retomando a aula anterior.

Em seguida, os alunos formarão grupos, e cada grupo vai selecionar, das lendas pesquisadas na atividade anterior, questão 8, uma para leitura em sala.

A turma fará, então, uma seleção de quais das histórias trazidas são lendas urbanas e justificará por que eles acham que umas são lendas urbanas e outras, que eventualmente não sejam, não são.

Em seguida, o professor retomará as características da lenda urbana (no que diz respeito ao seu caráter narrativo) que foram listadas na aula anterior, escrevendo-as no quadro.

Após situar a turma e retomar a temática, o professor informará que os alunos vão ler uma lenda urbana que tem origem no teatro mais famoso de Fortaleza: o Theatro José de Alencar (TJA).

É importante que o professor contextualize sobre o teatro em questão e que procure se certificar com os alunos se eles sabem por que o teatro em questão tem esse nome (se os alunos não souberem, o professor deverá explicar). Deve perguntar, também, se os alunos já visitaram o TJA, e, em caso afirmativo, pode perguntar o que acharam. O professor deve, ainda, explicar como se caracteriza, estruturalmente, a arquitetura do TJA. E, por fim, perguntar que tipos de apresentações acontecem num teatro.

Em seguida, o professor explicará brevemente o que é uma apresentação de balé e informará aos alunos que eles irão ler a história de uma bailarina que se apresentou muitas vezes no TJA.

Ao final da aula, os alunos deverão fazer uma leitura dramatizada da lenda da Bailarina Azul. Para isso, o professor deverá orientá-los para a organização do roteiro que eles trabalharão em grupos. Essa leitura dramatizada não se trata exatamente de uma encenação teatral, mas de uma leitura criativa, em que cada aluno desempenha um papel.

Texto

A Bailarina Azul do Theatro José de Alencar (TJA)
(adaptado para esta atividade de leitura)

O Theatro José de Alencar, principal teatro da capital cearense, foi inaugurado em 17 de junho de 1910.

Na festa de aniversário de 90 anos do local, um funcionário foi convidado por uma bailarina para uma valsa. Ele aceitou, acreditando ser a artista convidada para encenar a bailarina-fantasma em uma apresentação, naquele dia.

Horas depois, no fim da festa, percebeu que a artista não estava mais com a roupa de bailarina, mesmo assim se aproximou para se despedir e agradecer pela dança. Porém, a artista disse que não foi com ela que ele dançou e acrescentou que, logo após o espetáculo, ela rapidamente trocou a vestimenta e desceu para a festa no jardim do teatro.

Logo, ele percebeu que a moça com quem dançou, só poderia ser a Bailarina Azul do TJA.

O que se conta é que, pelo palco e pelos corredores do TJA, ronda o fantasma de uma bailarina. Detalhe: mesmo translúcida, se percebe que ela está sempre vestida de azul.

Com seus cabelos longos, ela segue realizando suas piruetas e passos de balé. A lenda conta que ela não desaparece sem antes dizer, num sussurro: “Eu preciso ensaiar”.

Fonte: Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/bailarina-fantasma-amortalhado-e-goiabao-conheca-lendas-de-terror-do-ce-para-contar-no-halloween-1.3294277>

Vamos conversar sobre o texto que acabamos de ler?

1. Por que a história que você leu se trata de uma lenda urbana? Explique sua resposta apontando os possíveis elementos que caracterizam este texto como uma lenda urbana.
2. As lendas urbanas, assim como as lendas tradicionais, podem ser consideradas como parte da cultura de um determinado povo. Que aspectos da cultura do povo cearense a lenda da Bailarina Azul evidencia?
3. Que sensações essa lenda urbana despertou em você?
4. Você teria coragem de entrar sozinho no porão do TJA, agora que conhece a lenda da Bailarina Azul?
5. Organize, em grupos, uma leitura dramatizada da lenda urbana da Bailarina Azul. Juntamente com sua equipe, procurem produzir as condições próprias para este tipo de leitura de modo que envolva a sua sala na atmosfera da lenda urbana. A apresentação da leitura dramatizada deverá contar com narrador e personagens.

Roteiro da apresentação:

- Definir os papéis de cada aluno na leitura dramatizada;
- Narrador;
- Número de personagens e nomes;
- Espaço da apresentação (na sala, no auditório etc.);
- Como cada aluno vai apresentar sua parte (lendo, falas “decoradas”, improvisando etc.);
- Na elaboração da apresentação (que é um roteiro de apresentação), sugerimos o documento abaixo:

Título	
Narrador	Apresenta os personagens, o espaço, contextualiza a história. Intercala sua fala com as falas das personagens situando os ouvintes sobre o que acontece em cada momento da apresentação.
Personagem 1	O funcionário (marca suas falas no texto e com quais outros personagens interage e em quais momentos).
Personagem 2	A artista se apresentou no dia da celebração dos 90 anos do TJA. (marca suas falas no texto e com quais outros personagens interage e em quais momentos).
Personagem 3	A Bailarina Azul (marca suas ações no texto e com quais outros personagens interage e em quais momentos).

6. Vamos conhecer o TJA? Que tal fazer uma pesquisa sobre esse importante equipamento cultural da nossa cidade? Você deverá apresentar o resultado da sua pesquisa na próxima aula.

Comentários – *O contexto imediato é abordado neste bloco de atividades, levando o aluno a situar-se como sujeito da situação de contexto das lendas: o teatro TJA. “O que nos leva a concluir que estas lendas são parte da memória, da individuação dos sujeitos, e uma forma de laço, (liame), pelo assombro, produzindo seus efeitos na identidade social” (ORLANDI, 2017, p. 47). Além de situar o aluno como sujeito do espaço de circulação das lendas, as atividades deste bloco aprofundam mais o tema e convidam o aluno a produzir um resumo no qual ele também colocará sua voz numa lenda que circula em determinado local da sua cidade. Permite, ainda, que os alunos reconheçam um equipamento cultural, o TJA, como importante instrumento de divulgação histórica e social da cidade, como parte da sua cultura. Abordam, também, as relações dos sujeitos com suas formas de linguagem ao dizer sobre as lendas (os depoimentos dos “entrevistados” no caso da Bailarina fantasma.*

5.2.4 Bloco 4

Aula 6

Objetivos: Reconhecer o papel social das lendas urbanas como reguladoras de comportamentos; identificar os espaços onde circula a lenda urbana apresentada; associar o espaço de contextualização da lenda urbana ao entorno de onde vivem os alunos.

Orientações para o professor

O professor iniciará a atividade retomando a aula anterior, lembrando aos alunos que existe uma lenda urbana que se passa no TJA pedindo-lhes que digam o que aprenderam sobre essa lenda urbana.

Em seguida, os alunos apresentarão o resultado da pesquisa feita sobre o equipamento cultural de Fortaleza: o Teatro José de Alencar.

Deve-se iniciar a atividade de leitura com as perguntas motivadoras e, em seguida, deve haver a apresentação da lenda do Cemitério São João Batista de Fortaleza, que consta da execução de um vídeo com o tema gerador para a proposição da atividade.

1. Você mora em que bairro? É um bairro próximo do centro de Fortaleza ou é um bairro da periferia?

2. Você conhece o bairro Centro de Fortaleza (pessoalmente ou só por imagens)? Descreva para seus colegas como são as construções (arquitetura) desse bairro.
3. Converse com os colegas e o professor sobre as principais construções (prédios, casas etc.) do Centro e que fazem parte da história de Fortaleza.
4. O bairro onde você mora tem uma arquitetura (construções, casas, prédios etc.) parecida com a do Centro de Fortaleza? Justifique sua resposta.

Comentário: as questões devem ser adaptadas, caso os sujeitos sejam de outro estado. No caso deste estudo trabalhamos com o espaço de Fortaleza, Ceará.

Na aula anterior, nós conhecemos a lenda urbana da Bailarina Azul do TJA. Vamos assistir, agora, a um vídeo, sobre uma lenda urbana de um outro espaço urbano do Centro de Fortaleza: o Cemitério São João Batista.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MZPFWikgAIE>
(Duração do vídeo: 24 min. Reproduzir até o minuto 12.)

Após assistir ao vídeo, vamos elaborar um resumo da história que foi contada.

Resumo

“O resumo é um gênero textual capaz de reduzir um texto qualquer de forma coerente. Trata-se de uma modalidade textual muito utilizada em ambientes acadêmicos e escolares a fim de se sintetizar uma obra ou um conteúdo estudados em sala de aula.

Sendo assim, o resumo apresenta os seguintes aspectos:

- poder de síntese;
- impessoalidade;
- uso de linguagem concisa e objetiva;

Do ponto de vista estrutural, o resumo segue a composição básica de boa parte dos gêneros textuais. Em outras palavras, ele possui introdução, com a apresentação do tema; desenvolvimento, com as principais ideias; e conclusão, com o fechamento do texto."

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/resumo-texto.htm>.

Para elaborar o resumo, você precisa definir alguns pontos, tais como: Para quem você vai escrever esse texto e onde ele vai ser lido? Por que você precisa resumir a história apresentada no vídeo? Também é importante identificar as ideias principais da história e resumi-la em forma de narração. O esquema abaixo servirá de apoio na elaboração do resumo da lenda urbana.

Introdução: um parágrafo com apresentação da lenda urbana – onde ela é ambientada e quem são as personagens da história.

Desenvolvimento: de dois a três parágrafos, com a narração da história, incluindo nesta parte os principais personagens e acontecimentos que os envolvem (que conflito ocorreu com as personagens e quais consequências teve).

Conclusão: um parágrafo, com apresentação de uma moral ao final da lenda urbana.

Ainda sobre a lenda da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza, responda às questões 1 à 4.

1. Onde circula a lenda urbana que você conheceu no início desta atividade? Você conhece esse lugar?
2. No vídeo sobre a lenda urbana da menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza, há uma sequência de depoimentos de pessoas que testemunham conhecer o “acontecimento macabro” da lenda. Que acontecimento foi esse? Quais ditos (frases, palavras e expressões) usadas pelos entrevistados procuram considerar a história como supostamente verdadeira?
3. Sabemos que a lenda urbana em questão narra uma história que tem como elemento principal um túmulo de cemitério e a relação entre uma mãe e uma filha. Como era a relação entre essas duas pessoas? Podemos dizer que o comportamento de ambas é um comportamento aceito socialmente? Justifique a sua resposta.
4. Se pensarmos sob o ponto de vista da religiosidade, você acha que o desfecho da história se justifica? Por quê?

Aula 7

Objetivo: comparar lendas urbanas apontando semelhanças e diferenças entre elas.

Orientações para o professor

O professor iniciará a atividade retomando a aula anterior, lembrando aos alunos que há uma lenda urbana que se passa no Cemitério São João Batista de Fortaleza e pedindo que os alunos digam o que aprenderam sobre essa lenda urbana.

Na aula anterior, conhecemos a lenda urbana da menina serpente do CSJB. Em Tianguá – Ceará, existe uma outra história de uma menina que também virou cobra. A autora Vânia Maria de Vasconcelos transformou em livro essa lenda urbana.

Figura 8 – A menina que virou cobra



Fonte: Capa do livro “A menina que virou cobra, da autora Vânia Vasconcelos. Disponível em: https://issuu.com/projetolamparina/docs/a_menina_que_virou_cobra_

Vamos ler a versão da menina serpente de Tianguá

A menina que virou cobra

(resumo adaptado para esta atividade)

Diz a história que era uma adolescente que morava em Tianguá, muito mimada e desobediente aos pais. A mocinha começou a se enturmar com outros adolescentes de mau comportamento e não queria mais ir à escola, só sair com os amigos.

Um dia pintou um passeio legal numa casa de praia. A mãe da menina disse que não deixava ela ir ao passeio mas, que outro dia a levaria para tomarem banho de mar. Porém, a menina era muito teimosa e decidiu que iria de qualquer jeito, mesmo tendo sido proibida. No meio da noite, fugiu de casa e foi com os amigos ao fatídico passeio. No dia seguinte, logo cedinho, em toda Tianguá corria a notícia que os jovens haviam sofrido um acidente de carro fatal. Todos morreram.

A mãe da menina ficou inconsolável. E todo dia sonhava com a filha falecida pedindo socorro e perdão. A menina pedia, no sonho, para a mãe lhe libertar.

A mãe da menina procurou um padre e, juntos com mais alguns homens, foram ao cemitério desenterrar a menina. Quando os homens começaram a cavar, escutaram a menina pedindo perdão e liberdade. De repente, de onde estava enterrado o corpo da menina surgiu uma grande serpente que tentou escapar, mas os homens a mataram sob a ordem do padre e o perdão da mãe em desespero.

Os restos da serpente foram enterrados na cova ainda aberta.

Naquela noite, a mãe da menina dormiu um sono tranquilo.

(VASCONCELOS, V. Coleção Contos e Lendas das Terras do Barroco. Tianguá: Instituto Lamparina, 2011.)

A serpente está presente em várias lendas urbanas que circulam no Brasil. Leia esta outra história.

Figura 9 – Cobra gigante adormecida embaixo de igreja



Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/06/12/cobra-gigante-adormecida-embaixo-de-igreja-conheca-a-origem-da-lenda-que-ultrapassa-geracoes-em-silvania.ghtml>

A cidade de Silvânia, no centro goiano, carrega uma lenda de que há uma cobra gigante dormindo embaixo do município. Moradores contam que a crença popular surgiu para proteger a Igreja do Bonfim de ser demolida. Na época, foi cogitada essa hipótese após a suspeita de que havia ouro nas proximidades do local.

A lenda diz que, caso a capela fosse destruída, a serpente acordaria e mataria a todos na cidade.

“A lenda dizia que, se a igreja fosse derrubada, essa enorme serpente iria devorar toda a população. Para as pessoas terem a dimensão de quão enorme era essa serpente, ela teria a cabeça embaixo da igreja e o rabo no Poço da Roda. Ela surgiu numa tentativa de impedir que a igreja fosse derrubada”, diz a escritora Cida Sanches, moradora de Silvânia.

Também morador da cidade, o professor e escritor Edmar Cotrin, de 58 anos, complementa a história e conta que, com as escavações sendo ampliadas, surgiu a possibilidade de demolir a capela, em busca de ouro. Com isso, parte da população e também um padre da igreja teriam se revoltado e, a partir daí, surgiu a lenda.

“A cidade surgiu em função da mineração. Começaram a cavucar em busca do ouro e, dessa extração, surgiu um enorme buraco, que foi sendo aumentado em direção à igreja, pelo trabalho dos escravos em busca de ouro. Mas o sentimento religioso na cidade era muito forte e, para proteger a igreja, surgiu essa lenda”, disse.

Fonte: G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/06/12/cobra-gigante-adormecida-embaixo-de-igreja-conheca-a-origem-da-lenda-que-ultrapassa-geracoes-em-silvania.ghtml>. Adaptado.

1. Você sabia que a serpente é um animal simbólico carregado de sentidos? Converse com os seus colegas e o professor e organize uma lista com os possíveis significados (positivos e negativos, do seu ponto de vista) atribuídos à serpente.
2. Compare a lenda da cobra grande com a lenda urbana da menina que virou cobra. Elas são histórias diferentes mas com elementos em comum. Quais?
3. Na lenda tianguaense da menina que virou cobra, poderíamos dizer que há aspectos religiosos que fazem referência à religiosidade. Marque um X na(s) resposta(s) que confirmam essa afirmativa :
 - () Há laços sanguíneos entre as personagens;
 - () Há o castigo por desobediência ao quinto mandamento e ao padre presente no cemitério;

() O medo que os frequentadores do cemitério tem de cobra.

4. Você já percebeu que toda lenda urbana tem uma origem. Explique a importância da origem da lenda da cobra grande para a cidade de Silvânia.
5. É possível destacar um comportamento semelhante entre as duas meninas das lendas urbanas: a menina serpente do Cemitério São João Batista de Fortaleza e a menina que virou cobra de Tianguá. Que comportamento é esse? O que você pensa sobre esse tipo de comportamento?
6. Nesta questão, você vai traçar um paralelo entre as serpentes presentes na lenda urbana da menina serpente do Cemitério São João Batista, a lenda da menina que virou cobra de Tianguá e a lenda urbana da cobra grande de Silvânia. Destaque, se houver, características que você considera positivas e que você considera negativas nas três personagens das lendas urbanas estudadas neste bloco de atividades.

Personagem	Características positivas da personagem	Características negativas da personagem
Menina serpente do cemitério de Fortaleza		
Menina que virou cobra do cemitério de Tianguá		
Cobra grande de Silvânia		

7. Com base no resultado apresentado por você no quadro comparativo acima, descreva como as características das personagens contribuem para o desenrolar das três lendas urbanas.

8. Você deve ter percebido uma grande semelhança entre as duas histórias, a da menina de Fortaleza e a da menina de Tianguá. São lendas urbanas que parecem contar a mesma história em versões diferentes. Isso também acontece com uma lenda urbana muito conhecida: a Loira do banheiro. Você conhece essa lenda? Em cada lugar do mundo, onde essa lenda é contada, a menina que assombra estudantes no banheiro das escolas ganha uma versão diferente. Converse com seus colegas e o professor sobre esta ocorrência e registrem as conclusões que vocês tiraram sobre esse acontecimento.

Comentário – As atividades propostas neste bloco permitem que os alunos trabalhem com a intertextualidade, a partir da interdiscursividade presente nas lendas em destaque. Para a AD, o interdiscurso “é um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos

distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros”. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2012, p. 286.). As atividades deste bloco, que se dão a partir das diversas versões de uma lenda, evidenciam uma característica singular: as lendas migram de um lugar para outro e ganham novos enredos, No entanto, mantêm elementos cujas regularidades são evidenciadas quando defrontamos uma lenda com outra. No caso deste bloco de atividades, partimos da lenda da menina serpente do cemitério São João batista de Fortaleza e, na pesquisa, encontramos várias versões de lendas nas quais a serpente se faz presente, ora como castigo, ora como ameaça de poder moderador dos comportamentos humanos, perpassadas (as lendas) pela moral religiosa e filiadas a uma rede de sentidos, do que fazem funcionar o interdiscurso (ORLANDI, 2017).

As atividades sobre a menina serpente do cemitério São João Batista procuram evidenciar o papel regulador das lendas urbanas, ao narrar as consequências sofridas pela menina/personagem que ousou afrontar e agredir a própria mãe. Repassa uma moral pré-estabelecida como propriedade daquela lenda. Pode-se dizer, ainda, que a lenda urbana funciona como moderadora dos comportamentos, visto que as pessoas que têm conhecimento da lenda sentem-se incomodadas com o comportamento da menina e a condenam, nas suas intenções, a ser eternamente serpente sepulta, quando fazem circular a lenda.

5.2.5 Bloco 5

Aula 8

Objetivos: praticar a leitura de lendas urbanas; produzir/montar uma lenda urbana.

Sugestões para o professor

O bloco 5 de sugestão de atividades é o último desta proposta. Sendo, como os demais, um norte apenas, não é rígido e não necessariamente se encerra em si. Com mais tempo em sala de aula, o professor poderá trabalhar a produção escrita com os alunos.

Nesta aula você vai orientar os alunos a produzirem/montarem uma lenda urbana de maneira lúdica. Nossa sugestão é que o professor peça aos alunos que façam a reescrita de lendas urbanas conhecidas (adaptando-as ao lugar onde moram) e contem suas versões dessas lendas, em rodas de leitura. Aqui, vamos propor uma atividade simplificada de produção de lendas.

Montando uma lenda urbana

Você irá, neste bloco, construir/montar uma nova lenda urbana com cards que representam elementos que compõem lendas urbanas. Após a escolha de um elemento em cada card, de modo coerente, narre a lenda urbana que você montou.

Comentário: o aluno poderá criar elementos, caso os elementos do card não lhes sejam interessantes.

Card 1 - elemento fantástico (se apresenta como o acontecimento sobrenatural na lenda urbana)

Figura 10 – Boneca enfeitiçada



(Boneca enfeitiçada)

Fonte: <https://www.ebay.com/itm/375429307564?itmmeta=01HXY2X98209A0BNXFVZFD3TGM&hash=item5769549cac:g:Z1MAAOSw10pmQ7Vn>

Figura 11 – Criatura do além



(criatura do além)

Fonte: https://www.domestika.org/pt/courses/4123-design-e-escultura-de-criaturas-para-filmes/final_project_lessons

Figura 12 – Animal monstruoso



(animal monstruoso)

<https://intrinseca.com.br/blog/2023/05/5-lendas-urbanas-que-vao-te-arrepiar/>

Figura 13 – Pessoa misteriosa



(pessoa misteriosa)

Fonte: <https://diariodonoroeste.com.br/loira-da-matao-a-noiva-que-assombra-os-moradores-da-regiao-de-loanda/>

Card 2 - onde acontece essa lenda urbana (local determinado, localizável no espaço geográfico, onde a lenda urbana circula)

Figura 14 – Num rio



(um rio)

Fonte:
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:RIO_DE_AGUAS_TURVAS_-_panoramio.jpg

Figura 15 – Num bairro



(um bairro)

Fonte:
<https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/index.php/noticiasv3/prefeitura-realiza-manutencao-nas-vias-do-bairro-belo-vale/>

Figura 16 – Numa escola



(numa escola)

Fonte:
<https://laranjaciberneticas.blogspot.com/2015/12/escola-estadual-em-periferia-de-goiania.html>

Figura 17 – Numa estrada deserta



(uma estrada deserta)

<https://revistasagarana.com.br/especial-estrada-real/>

Card 3 - Pessoas que infringem certas regras da sociedade e por isso são vítimas do assombro, ser sobrenatural, criatura.

Figura 18 – Pessoas que maltratam animais



(pessoas que maltratam animais)

Fonte: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/maus-tratos-contr-caes-e-gatos>

Figura 19 – Adolescentes que desobedecem aos pais



(adolescentes que desobedecem os pais)

Fonte: https://www.clarin.com/familias/adolescentes-rebeldes-que-hacer-y-como-ayudarlos_0_5qssmAuXhY.html

Figura 20 – Aventureiros



(aventureiros)

Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/bela-foto-de-ciclistas-em-uma-montanha-com-ceu-nublado-ao-fundo_31023367.htm#page=2&query=grupo%20aventureiros&position=32&from_view=keyword&track=ais&uuiid=7f5f32c4-a013-44c6-b60e-58b3e8a2f7e4

Figura 21 – Pessoas comuns



Pessoas comuns

Fonte: https://media.gazetadopovo.com.br/vozes/2014/10/rua_das_flores_1505treze-3d16e40a.jpg?_gl=1*xkwvbr*_ga*MTAyODIxNDA5My4xNjc0OTk0NzI0*_ga_B7X3QY6Y1N*MTcxNTc3NzgxMi4zLjAuMTcxNTc3NzgxMi42MC4wLjA

Card 4 - Efeito que as pessoas sofrem ao se tornarem vítimas do assombro, ser sobrenatural ou criatura.

Figura 22 – Zumbi



(a vítima é transformada em zumbi)

Fonte:
<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/tecnologia/casos-de-zumbis-na-china-videos-com-suposto-surto-da-criatura-viralizam-nas-redes-sociais-1.3268016>

Figura 23 – Serpente de duas cabeças



(a vítima vira uma serpente de duas cabeças)

Fonte:
<https://olhardigital.com.br/2022/07/01/ciencia-e-espaco/cobra-com-duas-cabecas-e-descoberta-na-africa-do-sul-entenda-essa-rara-anomalia/>

Figura 24 – Órgãos roubados



(rouba os órgãos da vítima)

Fonte: <https://www.gamecoin.com.br/mortal-kombat-30-anos/>

Figura 25 – Assombração



(assombra a vítima)

Fonte: <https://lol-skin.weblog.vc/pt-BR/56/4/>

Card 5 - Pessoas conhecidas do lugar que testemunham o aparecimento do ser através de indícios ou da convivência com possíveis vítimas da maldição da lenda urbana.

Figura 26 – Morador



Um morador

Fonte:

<https://br.pinterest.com/pin/767934173938622480/>

Figura 27 – Turista



Um turista

Fonte:

<https://depositphotos.com/br/photos/turista.html?qview=16281435>

Figura 28 – Adolescentes



Fonte: <https://www.direitos-humanos/noticia/2020-07/racismo-e-violencia-contra-crianca-e-adolescente-sao-desafios-ao>

Figura 29 – Pescador



Um pescador

Fonte: <https://brasilamazoniaagora.com.br/2022/rio-cuiaba-ribeirinhos-resistem-a-construcao-de-usinas-nas-aguas-que-abastecem-o-pantanal/>

Card 6 - Moral contida na lenda urbana, alertando para possíveis consequências

Não desobedecer aos pais	Não maltratar pessoas ou animais
Não confiar em estranhos	Não brincar com o sobrenatural

Fonte: elaborado pela autora

***Comentário** – Este bloco de atividades não tem a finalidade de fechar o tema trabalhado ao longo desta proposta. Antes, tem o objetivo de dar continuidade ao tema, retomando os conceitos apreendidos nas atividades propostas. Para isso, buscou-se, ludicamente, incentivar os alunos a criarem sua própria lenda urbana, de modo que, ao escolher este ou aquele elemento, eles percebam os efeitos de sentido que a escolha ou exclusão de um elemento pode provocar na lenda.*

As atividades desta proposta pedagógica se mostram como uma forma de trabalhar as lendas urbanas discursivamente sem, no entanto, “ensinar” análise do discurso para os alunos do ensino fundamental. As categorias da AD abordadas nas atividades são trabalhadas sem o intuito de conceituá-las. Nossa pretensão foi, principalmente, apresentar uma proposta com foco na compreensão leitora a partir do estudo discursivo do gênero lendas urbanas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, nesta pesquisa, foi discutir possibilidades de trabalho com a leitura discursiva enquanto proposta de ensino de compreensão leitora para alunos do Ensino Fundamental anos finais, a partir do estudo com lendas urbanas que circulam no espaço geográfico de Fortaleza, capital do Ceará.

Iniciamos nosso percurso traçando um estudo da gênese da análise do discurso de linha francesa (AD). A análise do discurso é uma disciplina que tem Michel Pechêux como um dos principais teóricos e fundador. No Brasil, o nome que representa essa vertente da AD é Eni Orlandi, cujos trabalhos incluem reflexões sobre a leitura discursiva e os leitores.

Também pesquisamos sobre lendas urbanas abordadas a partir de uma perspectiva discursiva, como os estudos de Lopes (2007), que afirma serem as lendas urbanas narrativas que fazem parte do imaginário social e nos convida a perceber as lendas como práticas discursivas cheias de autenticidade, afirmando-se por meio de fatos, locais reais, personagens conhecidos e provas.

Intencionamos com este estudo propor atividades contextualizadas que possam ser aplicadas em turmas do Ensino Fundamental. Para isso, traçamos duas análises: uma realizada por Eni Orlandi com a lenda urbana que circula no Sul de Minas Gerais, o Corpo-Seco; outra, por nós analisada, a da Menina Serpente do CSJB de Fortaleza.

Pode-se observar, analiticamente, as categorias discursivas que falam nas lendas urbanas, como, por exemplo:

- a noção de sujeito, tratado discursivamente na análise da lenda do Corpo-Seco, que identifica o sujeito do sul mineiro nas formas de assombro que circulam em seu espaço, através da lenda enquanto memória discursiva, o que mostra que o discurso produz seus efeitos na identidade social;

- as condições de produção através dos elementos terra, família e religião, sendo a terra o chão que não aceita o Corpo-Seco por este ser indigno; a família, a relação que o Corpo-Seco tem com a mãe; a religião, a manifestação dos pecados cometidos em vida pelo Corpo-Seco, tornando, assim, uma alma penada;

- as formações discursivas, através dos ditos presente nas versões da lenda, como “sevicidou a própria mãe” numa referência a Édipo, “um Édipo mineiro, um Corpo-Seco, fálico em seu gesto de não permanecer sepulto e erguer-se para fora da terra” (ORLANDI, 2017, p. 47).

Além das análises, que, em nossa opinião, evidenciam a possibilidade do estudo de compreensão leitora a partir da discursividade presente nas lendas urbanas, trouxemos uma proposta de atividade com lendas urbanas que circulam no espaço geográfico de Fortaleza. As lendas urbanas são histórias cheias de sentidos que permeiam o imaginário dos adolescentes e, portanto, configuram-se numa ótima opção para o ensino de compreensão leitora. Apresentam-se como uma forma instigante de abordar a leitura em sala de aula, porque se revestem de características que, conhecidamente, interessa a esse grupo de alunos: o inusitado e o assombro.

Além disso, no caso deste estudo, as lendas urbanas levam o aluno a perceber a realidade circundante, visto que os textos propostos nas atividades fazem parte da cultura local. O processo de formação do leitor, já dizia Paulo Freire, perpassa pela sua experiência de mundo. Observa-se, nas experiências em sala de aula, que o aluno leitor, ao se identificar com um tema, um texto, demonstra entusiasmo e interesse em desvendar o conhecimento presente ou oculto.

Ousamos afirmar que que as lendas urbanas fazem parte do imaginário dos adolescentes, porque estamos lidando com histórias que estão impregnadas da cultura oral, são repassadas de geração em geração e transitam nos espaços e nos discursos da sociedade, seja pela forma de ensinamento ou de coerção através do medo que provoca nos seus interlocutores.

Assim, acreditamos que essa pesquisa contribuirá para o enriquecimento das práticas pedagógicas de outros professores do ensino fundamental, proporcionando bons resultados no nível de compreensão leitora dos alunos desse grupo. Acreditamos ser possível, partindo desta proposta, o professor criar outras, adaptando-as ao contexto da sua sala e de acordo com o objetivo que se queira alcançar. Esta é a contribuição que nossa pesquisa deixa para os professores que se interessam em desenvolver procedimentos para o desenvolvimento da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sinara Bertholdo de. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. 194f. Mestrado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília.
- ASSIS, Andre William Alves de; MARECO, Raquel Tiemi Masuda; CORRÊA, Tatiana Emediato. Discurso e análise do discurso: (para além de) uma introdução. Resenha. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 426-435, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nBbSb6rzqk983Tbkdnj86Pn/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BAYARD, Jean- Pierre. **História das lendas**. São Paulo: eBooksBrasil.org, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lendas.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BOTTÉRO, Jean. O mais antigo relato do dilúvio. In: BOTTÉRO, Jean. **No começo eram os deuses**. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, páginas 55-80.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em: 17 fev. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- CARVALHO, Mariana Antônia Santiago; PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. A transmissão de valores morais em três causos fantásticos de Tianguá. **Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Jun. 2016. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo1.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CRIPPA, Giulia. Um bibliotecário em sua biblioteca: Cassiodoro e os leitores ideais na Idade Média. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, São Paulo, v. 7, p. 47-57, out. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6774/4347>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DION, Sylvie. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitatá**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 1-14, ago./dez., 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31156>. Acesso em: 10 out. 2022.

DUTRA, Carolina Viana. **Estratégias de leitura no ensino médio**: uma proposta a partir do gênero lendas urbanas. 2020. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, 19-28, set. 2009. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed22/revista22_artigo2.pdf

GUERRA, Vânia Maria Lescano,. A análise do discurso de linha francesa e a pesquisa nas ciências humanas. **Anais do Sciencult**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/sciencult/article/view/3274>. Acesso em: 02 out 2022.

GUIMARÃES, Elisa. Linguagens do texto e do discurso. **Revista Trama Interdisciplinar**. Ano 1, v. 2, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/3112/2611>. Acesso em: 24 set. 2022.

LOPES, Carlos Renato. **Lendas urbanas na internet**: entre a ordem do discurso e o acontecimento enunciativo. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAGALHÃES, Andreia; GONÇALVES, Jorge. **Rumores e mitos urbanos**: contributos para a fragmentação sócio-territorial. Lisboa: [s.n.], 2011, p. 1-11.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 1-15.

MOREIRA, Natália Eunice Paiva. **Lendas urbanas: atualização, persistência e "realidade"** nessas narrativas multimídia. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010
Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/5325>

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. *In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. Estratégias de ensino; 30. São Paulo: Parábola, 2012.*

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. *In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 100-142.*

OLIVEIRA, Leandro Vilar. **A guardiã dos mortos: um estudo do simbolismo religioso da serpente em monumentos da Era Viking (sécs. VIII-XI)**. 272 f. 2020. Tese (Doutorado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A análise do discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 21-40, jan./jun., 2002.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637139/4861>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos**. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Eu, tu, ele: discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. ed. Campinas, SP: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1995. Disponível em: https://www.sergiofreire.pro.br/ad/PECHEUX_SED.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso**. 4. ed. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997 (Original publicado em 1969)*

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. **Revista Leitura, Dossiê Linguística Aplicada**. Maceió, n. 67, p. 55-68, set./dez. 2020.

RENARD, Jean-Bruno. Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas. **Revista FAMECOS**, Porto Alegrel, v. 14, n. 32, p. 97–104., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.32.3421>. Acesso em: 19 dez. 2022.

RIBEIRO, Germano; SALMITO, Bruna; SIEBRA, Nayana. Lendas Urbanas, onde a fantasia confronta a realidade. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, s/d. Plus. Disponível em: <http://plus.diariodonordeste.com.br/lendas-urbanas/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39.