

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**LETRAS-PROFLETRAS**

**SOELENE JUSTINA OLIVEIRA DO CARMO**

**CONTAÇÃO DE CAUSOS E LENDAS: CENAS DO COTIDIANO NA SALA DE**  
**AULA**

**CÁCERES-MT**

**2016**

**SOELENE JUSTINA OLIVEIRA DO CARMO**

**CONTAÇÃO DE CAUSOS E LENDAS: CENAS DO COTIDIANO NA SALA DE  
AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para  
a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a  
orientação do Prof. Dr. José Leonildo Lima.

**CÁCERES – MT**

**2016**

Carmo, Soelene Justina Oliveira do

Contação de causos e lendas: cenas do cotidiano na sala de aula./Soelene Justina Oliveira do Carmo. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

207f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2016.

Orientador: José Leonildo Lima

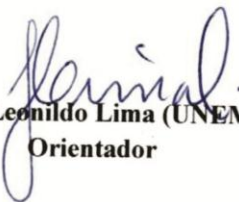
1. Causos e lendas. 2. Língua portuguesa. 3. Leitura e escrita. 4. Produção textual. I. Título.

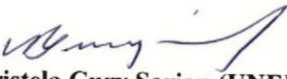
CDU: 372.4(817.2)

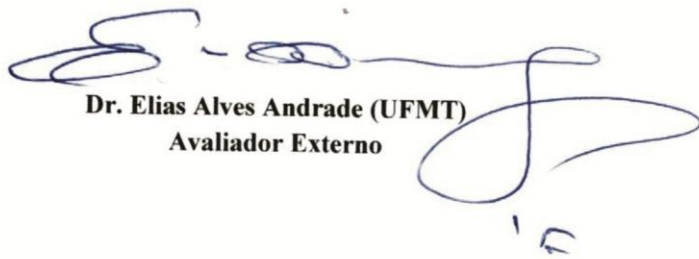
**SOELENE JUSTINA OLIVEIRA DO CARMO**

**CONTAÇÃO DE CAUSOS E LENDAS: CENAS DO COTIDIANO NA SALA DE  
AULA**

**BANCA EXAMINADORA**

  
**Dr. José Leonildo Lima (UNEMAT)**  
Orientador

  
**Dra. Maristela Cury Sarian (UNEMAT)**  
Avaliadora interna

  
**Dr. Elias Alves Andrade (UFMT)**  
Avaliador Externo

**Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)**  
Suplente

**APROVADO EM 17/12/2016**

Dedico este trabalho ao meu Deus, soberano e fiel companheiro de todos os momentos.

Aos meus filhos, Igor Felipe do Carmo e Gabrielly Vitória do Carmo, que foram minha inspiração para trilhar neste caminho ousado e me fizeram acreditar em meu potencial. Quero dizer-lhes que, de todas as bênçãos que Deus me proporcionou, vocês são as melhores e maiores delas.

Ao meu esposo, Jean Jackes do Carmo, por compreender a minha ausência, pela dedicação, carinho e amor que me propiciou no decorrer dessa trajetória.

À minha mãe, Luzia Justina da Luz Oliveira, pelas incansáveis orações de intercessão por mim.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus, pelos planos perfeitos que traçou para mim e por me fazer vencedora sobre todas as circunstâncias.

Ao meu filho, Igor Felipe que, quando pensei em desistir, me disse “se não for por você, faça esse mestrado por mim”. Pronto, filho. Fiz por você! É para você! Agradeço por ter o dom de me fazer sorrir e se realizar nas minhas realizações. É o meu grande amor!

À minha filha, Gabrielly Vitória, amiga de todas as horas, parceira nos momentos mais difíceis que já enfrentei. Agradeço por tudo, filha, você é responsável pelas minhas maiores conquistas. Louvo a Deus por me presentear com a joia mais preciosa que existe: você!

Ao meu esposo, Jean Jackes do Carmo, pelo companheirismo e pelas palavras incentivadoras que me fortaleciam nas horas difíceis. Obrigada por cada ligação para saber como eu estava e por cuidar das nossas preciosidades (Igor e Gaby), toda vez que eu me ausentava.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e acreditaram que eu venceria mais este desafio.

Ao diretor Ricardo Sávio, por me incentivar a fazer o mestrado.

Aos meus alunos, que não mediram esforços para participarem do projeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo incentivo da bolsa.

Ao meu orientador, José Leonildo Lima, pelas suas contribuições.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, por contribuírem com a minha formação profissional.

Aos componentes da banca examinadora desta dissertação: Maristela Cury Sarian e Elias Alves de Andrade, o meu agradecimento.

Tu, a quem tomei desde os fins da terra, e te chamei dentre os seus mais excelentes, e te disse: Tu és o meu servo, a ti escolhi e nunca te rejeitei.

Não temas, porque eu sou contigo;

Não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça. (ISAÍAS 41. 9-10, 2009, p. 968-969).

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de um trabalho que teve a contação de causos e lendas como objeto de estudo, e deu origem a uma coletânea de produções textuais das histórias ouvidas e trabalhadas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O *lôcus* da pesquisa foi a Escola Estadual Dunga Rodrigues, situada num bairro periférico da cidade de Várzea Grande–MT. A linha de pesquisa é Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, e como enfoques teóricos a Sociolinguística e a Linguística Textual. Com a finalidade de fundamentar teoricamente o trabalho, nos apoiamos em Marcuschi (2010), no que diz respeito à oralidade, fala e escrita, Bakhtin (1992, 2000), no tocante ao gênero textual discursivo e aspectos sociointeracionistas da linguagem, e Tarallo (1994), na relação entre língua e sociedade. Ainda, buscamos sustentação nas concepções de Kleiman (1993) e Koch e Elias (2015), voltados para a aprendizagem de leitura e escrita na escola, dentre outros. Assim, por meio das narrativas orais, foi possível fazer com que os alunos se deslocassem da posição de meros receptores de conteúdos à de leitores críticos e autores. Todas as atividades aplicadas à turma foram pautadas na interação entre os sujeitos, desde o interior da escola até as visitas realizadas aos contadores de histórias da região. Partimos do contexto social, fazendo leituras do próprio mundo e interpretando-o criticamente. Tal procedimento facilitou a interação e o desenvolvimento das habilidades comunicativas, levando-os às produções textuais escritas, que são o *corpus* de análise deste trabalho. Analisadas as primeiras produções, ficaram patentes as dificuldades na sequência lógica, assim como as ocorrências relacionadas ao padrão culto da língua, as quais foram trabalhadas de acordo com o planejamento proposto no projeto. A etapa seguinte contemplou a reescrita dos textos, na qual os problemas relacionados à coerência textual e à ordem gramatical foram em grande parte superados. Podemos afirmar que os procedimentos didático-metodológicos adotados contribuíram para aprimorar as produções discursivas e a elaboração textual dos alunos.

Palavras-chave: Causos e lendas. Língua Portuguesa. Leitura e escrita. Produção textual.

## RESUMEN

Esta disertación es resultado de un trabajo que tuvo la narración de casos y leyendas como objeto de estudio, y dio origen a una coetánea de producciones textuales de historias oídas y trabajadas con los alumnos del 8º curso de la Enseñanza Fundamental. El *locus* de la investigación fue la Escuela Estatal Dunga Rodrigues, ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Várzea Grande –MT. Nuestra línea de investigación es Lectura y Producción Textual: diversidad social y prácticas docentes, y como enfoques teóricos la Sociolingüística y la Lingüística Textual. A fin de fundamentar teóricamente el trabajo nos apoyamos en Marcuschi (2010) en cuanto a la oralidad, habla y escritura, Bakhtin (1992, 2000, 2005) en lo que se refiere al género textual discursivo y aspectos socio interaccionistas del lenguaje y Tarallo (1994) en la relación entre lengua y sociedad. Aún, buscamos sustentación en las concepciones de Kleiman (1993) e Koch; Elias (2015), que tratan del aprendizaje de lectura y escritura en la escuela, entre otros. Así, por medio de las narrativas orales conseguimos hacer con que nuestros alumnos se desplazaran de posición de meros receptores de contenidos a la posición de lectores críticos y autores. Todas las actividades aplicadas al grupo fueron pautadas en la interacción entre los sujetos, desde el interior de la escuela hasta las visitas realizadas a los contadores de historias de la región. Partimos del contexto social, haciendo lecturas del propio mundo y interpretándolo críticamente. Tal procedimiento facilitó la interacción y el desarrollo de habilidades comunicativas, llevándonos a las producciones textuales escritas que son el *corpus* de análisis de este trabajo. Analizadas las primeras producciones observamos dificultades en la secuencia lógica, así como identificamos ocurrencias relacionadas al modelo culto de la lengua, que fueron trabajadas de acuerdo con la planificación propuesta en el proyecto. La etapa siguiente fue a la reescritura de los textos, cuyas dificultades relacionadas a la coherencia textual y a la orden gramatical fueron en gran parte superadas. Podemos afirmar que los procedimientos didáctico-metodológicos que adoptamos contribuyeron para aprimorar las producciones discursivas y la elaboración textual de los alumnos.

**Palabras clave:** Cuentos y leyendas. Lengua Portuguesa. Lectura y escritura. Producción textual.

## SUMÁRIO

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                               | <b>11</b>  |
| <b>1 O AMBIENTE DE PESQUISA E SEU ENTORNO .....</b>                                   | <b>14</b>  |
| 1.1 Identificação e caracterização da escola.....                                     | 14         |
| 1.2 A cidade .....                                                                    | 15         |
| 1.2.1 Adentrando o bairro .....                                                       | 17         |
| 1.2.2 A segurança na comunidade escolar.....                                          | 19         |
| 1.2.3 O lócus da pesquisa .....                                                       | 20         |
| 1.2.4 Recursos financeiros .....                                                      | 25         |
| 1.3 A organização curricular do Ensino Fundamental.....                               | 26         |
| 1.3.1 O sistema de avaliação .....                                                    | 28         |
| <b>2 DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA AO PRODUTO FINAL .....</b>                             | <b>32</b>  |
| 2.1 Outro olhar sobre a leitura e a escrita .....                                     | 35         |
| 2.2 O trabalho com os gêneros causos e lendas .....                                   | 42         |
| 2.2.1 Causo: fonte de identidade cultural .....                                       | 44         |
| 2.2.2 Lenda: alimento para o imaginário popular.....                                  | 46         |
| 2.3 Desenvolvimento das atividades.....                                               | 48         |
| <b>3 AS NARRATIVAS ORAIS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À ESCRITA .....</b>           | <b>53</b>  |
| 3.1 A oralidade como suporte à produção textual .....                                 | 55         |
| 3.2 Novos caminhos didáticos.....                                                     | 56         |
| 3.2.1 A prática comunicativa em desenvolvimento .....                                 | 67         |
| 3.2.2 O audiovisual na sala de aula.....                                              | 70         |
| 3.2.3 Poema e música: duas alternativas na constituição da leitura e da escrita ..... | 72         |
| 3.2.4 Interação: escola e comunidade .....                                            | 76         |
| 3.2.5 As histórias em circulação .....                                                | 89         |
| 3.3 A escrita: reproduzindo causos e lendas.....                                      | 93         |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                   | <b>113</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                               | <b>116</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                   | <b>122</b> |

## INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, são inúmeras as perspectivas que orientam o trabalho de produção textual na escola. Embora seja alvo de constantes debates e pesquisas, ainda hoje, nas práticas escolares de ensino da escrita predominam ações semelhantes às de décadas atrás. Essa diversidade teórico-metodológica foi se constituindo e reconstituindo em diferentes épocas, mas, até então, nenhuma delas tem oferecido respostas satisfatórias aos desafios da produção escrita.

Dentre esses inúmeros estudiosos sobre o tema é possível destacar os seguintes: Soares (2002); Razzini (2000); Marcuschi (2009); Geraldi (1997); Leal (2006), entre outros. Dessa forma, as tentativas e “experiências” com as teorias e métodos continuam com vistas à formação de alunos proficientes e capazes de elaborar textos que respondam às exigências da sociedade. No entanto, é evidente que os experimentos vão prosseguir, haja vista que na maioria das escolas o ensino de elaboração de textos ainda acontece numa abordagem tradicional.

Apesar da atual expansão de novas tecnologias de comunicação e da necessidade de os alunos receberem formações que atendam às exigências da sociedade letrada, a realidade da Escola Estadual Dunga Rodrigues tem deixado a desejar, no que se refere às práticas de leitura e de escrita. Em outras palavras, não tem ajudado a compreender a escrita como um processo interlocutivo e, com isso, disponibiliza apenas uma organização hierárquica do texto, considerando-se seu início, meio e fim. Entretanto, essa prática se esgota numa redação sem nenhuma função social, sem sentido e, sobretudo, descontextualizada.

Desse modo, os educandos não são preparados para o ato, ou seja, o processo de elaborar textos para diversos fins comunicativos. Nesse sentido, muitos educadores, diante dos seus afazeres, como também o de ensinar a produzir, ignoram a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias que levam o autor a pensar naquilo que vai escrever e, principalmente, no seu leitor.

Estes profissionais priorizam aspectos estruturais pleiteados pela gramática e como instrumento facilitador seguem as sequências do livro didático, o que acaba alienando as possibilidades de leituras e interpretações, como se o apresentado pelo livro tivesse sentido único e acabado, haja vista que a escrita não se resume à apropriação das regras da língua, nem tampouco nas intenções do escritor, mas na relação entre leitor-texto-autor.

No contexto educacional contemporâneo a situação se assemelha mais desafiadora, uma vez que nos deparamos com alunos concluindo o Ensino Fundamental sem saber diferenciar ou ter clareza dos fins das suas produções. Portanto, se as ações desenvolvidas nos âmbitos escolares não mudarem para práticas culturalmente significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social, lamentavelmente, os educandos continuarão reproduzindo aquilo que aprenderam.

As ponderações até aqui expostas foram relevantes para uma tomada de decisão diante do que poderia ser feito para melhoria de tal situação. Por essa razão, desenvolvemos este estudo intervencionista, compreendendo a escrita como um processo de interlocução que se concretiza num contexto sócio-historicamente situado. Assim, descrevermos e analisamos todo o processo percorrido.

Exercendo a função de professora de Língua Portuguesa há anos e, ao mesmo tempo, pesquisadora, apresentamos a proposta a uma turma de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de produzirem textos narrativos, a partir da contação de causos e lendas. Organizamos uma série de atividades pautadas em narrativas orais, possibilitamos que os educandos tivessem acesso às histórias da comunidade, a fim de que adquirissem conhecimentos à elaboração dos textos escritos.

Para tanto, nosso trabalho se estruturou em seis fases: apresentação do projeto; contato com os relatos de maneira oral, escrita e audiovisual; socialização das histórias em rodas de conversa, com debates e discussões; recontação dos causos e das lendas; escrita das narrativas e reescritas para aprimoramento dos textos, constituindo a coletânea como produto final.

Então, aderimos aos gêneros orais pelo fato de eles serem fundados em situações de comunicação no cotidiano das pessoas. E, considerando nosso objetivo, que é o de alcançar a produção textual como prática linguística efetiva, por meio da contação de causos e lendas, conseguimos relacionar o ato discursivo como suporte à escrita. Dessa forma, levamos os alunos a compreenderem o exercício de escrever como uma prática social efetiva, tendo em vista o gênero, a temática e o diálogo entre autor-texto-leitor, pois, segundo Kleiman (1993, p. 60), “é na interação que se dá a compreensão”.

Em relação ao *corpus* da pesquisa, nossa expectativa era que os educandos produzissem suas narrativas e as reescrevessem quantas vezes fossem

necessárias, mas, como é uma tarefa que não estão habituados a fazer, realizaram somente duas versões e se recusaram às outras refacções. Por pouca assiduidade e até mesmo resistência, três deles não participaram do ato da escrita.

Para embasamento teórico, nosso estudo apoiou-se nas concepções de Fernandes (2002), entre outros, no que diz respeito aos causos e lendas; Koch, Elias (2011, 2015), Kleiman (1993), Cagliari (2009) e Magnani (2001), nos aspectos referentes à leitura e à escrita. Em relação aos gêneros textuais discursivos, recorreremos a Marcuschi (2010), Bakhtin (1992, 2000) e Flannery (2015). Ainda, valemo-nos de outros autores que nos contemplaram com suas teorias acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, este trabalho foi estruturado em três capítulos, seguidos das referências e anexos. No primeiro capítulo, apresentamos os processos histórico, político e social da escola, sua estrutura física, as modalidades de ensino e algumas considerações sobre o Projeto Político-Pedagógico. Além disso, explicitamos os motivos da escolha da turma para desenvolvermos o projeto, bem como abordamos características do bairro e da cidade nos quais a escola está inserida.

No segundo capítulo, fizemos uma reflexão sobre a maneira como as práticas de leitura e de escrita vêm sendo trabalhadas na sala de aula; expusemos as leituras realizadas como suporte teórico à pesquisa e descrevemos o processo de construção da proposta, até chegarmos ao produto final.

No terceiro capítulo, apresentamos, detalhadamente, as atividades desenvolvidas na presente investigação, assim como os procedimentos metodológicos. Demonstramos os embasamentos teóricos que sustentaram nossa prática, bem como analisamos alguns recortes das produções textuais dos alunos.

Concluindo, nas considerações finais, apontamos possibilidades de ressignificar as aulas de Língua Portuguesa e evidenciamos as contribuições desta pesquisa à nossa docência.

## **1 O AMBIENTE DE PESQUISA E SEU ENTORNO**

### **1.1 Identificação e caracterização da escola**

Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos relacionados à Escola Estadual Dunga Rodrigues, local onde foi realizada esta pesquisa de Mestrado Profissional. Inicialmente, faremos uma breve apresentação da história do município onde a instituição está situada e em seguida discorreremos sobre o bairro onde ela está localizada. Por fim, teceremos considerações sobre a escola e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido por ela.

A escolha da Escola Estadual Dunga Rodrigues deve-se ao fato de ser o local onde desenvolvemos a função de professora na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, como profissional da área da educação, formada em Pedagogia no ano de 1991, pela Universidade de Marília (Unimar), com especialização em Currículo do Ensino Fundamental no ano de 1994, pela União das Escolas Superiores de Cuiabá (Unic), e também graduada em Letras no ano de 2010, pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), sentimos a necessidade de mudança na nossa prática pedagógica.

E, diante das circunstâncias encontradas no cotidiano escolar, vimos a importância e a necessidade de estarmos em constantes buscas, pesquisas e qualificações, uma vez que somos desafiados quase todos os dias com diferentes situações.

Deste modo, após 25 anos de efetivo exercício como professora do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, vimos no ProfLetras a oportunidade de repensar o trabalho com a leitura e a escrita, bem como renovar nossas ações pedagógicas, para possivelmente garantirmos a participação dos alunos na sociedade letrada.

## 1.2 A cidade

O município de Várzea Grande – MT faz parte da Baixada Cuiabana<sup>1</sup>. Seu relevo plano, rebaixado, margeando o Rio Cuiabá, deu origem à denominação “várzea”, e a extensão deste terreno plano conferiu à denominação “grande”. Daí o nome Várzea Grande.

Esta cidade é vizinha de Cuiabá, com uma distância de apenas 7 km e em linha reta, 5 km. Faz limites ao norte com Acorizal e Jangada, ao sul com Santo Antônio de Leverger, a leste com Cuiabá e a oeste com Nossa Senhora do Livramento.

Várzea Grande foi fundada em 15 de maio de 1867 e tem sua história diretamente ligada ao acampamento militar, que era comandado pelo brigadeiro José Vieira Couto de Magalhães. Esse acampamento foi criado para aprisionar paraguaios na época da Guerra do Paraguai e ficava às margens do rio Cuiabá.

Terminada a guerra, permaneceram na localidade os soldados brasileiros, os vaqueiros, os carnicheiros, os lavradores e os paraguaios. E a habilidade dos paraguaios, peritos no corte e secagem de carne, bem como na fabricação de arreios e no curtume de couros, atraiu os boiadeiros que por ali passavam e impulsionaram esse tipo de comércio, aumentando assim o povoado no lugar.

Por questões ligadas à gestão e/ou planejamento político, o arraial sofreu uma desaceleração no crescimento e sua economia voltou-se para a lavoura, extração de lenha e indústria manual de redes cuiabanas e confecção de cerâmicas pelos índios Guaná. Já em 1892, o povoado voltou a crescer devido ao impulso na área de construção civil, especificamente na edificação da primeira igreja do distrito, a igreja de Nossa Senhora da Guia, cartórios e delegacia.

O ano de 1942 foi marcado por importantes obras de infraestrutura que contribuíram para o crescimento da indústria e estímulo ao comércio local. Como exemplos, temos a construção da ponte de concreto Júlio Müller, que faz a ligação entre as cidades de Várzea Grande e Cuiabá. Na mesma esfera citamos a chegada da energia elétrica e a instalação da prefeitura municipal.

---

<sup>1</sup> De acordo com Andrade e Silva, denomina-se Baixada Cuiabana, Planície Cuiabana ou Vale do Cuiabá a região formada pelos municípios e comunidades que devem sua origem ao Rio Cuiabá e seus afluentes, confluente e defluente.

Depois de anos de emancipação, em 23 de setembro de 1948, no governo de Arnaldo de Figueiredo, Várzea Grande foi elevada à categoria de cidade pela Lei Estadual nº 126, sendo desmembrada dos municípios de Cuiabá e Nossa Senhora do Livramento. Logo, o major Gonçalo Romão de Figueiredo foi nomeado para exercer o cargo de prefeito da referida cidade.

Na década de 1970, intensificou-se o fluxo migratório, oriundo de outras regiões do país, que trouxe benefícios à cidade, principalmente ao aquecimento econômico. Por outro lado, esse fluxo acarretou uma série de prejuízos às condições de vida da população, como a falta de assistência médica, número de vagas insuficiente nas escolas, degradação ambiental e violências que assustaram os moradores locais.

Atualmente, o município apresenta uma economia movida pelo comércio. Tal setor destacou-se ainda mais após a construção do primeiro shopping da cidade, denominado Várzea Grande Shopping. A esfera comercial vem se despontando significativamente, sendo responsável pela maior parcela da arrecadação municipal. Vale ressaltar também o setor de prestação de serviços, que é um segmento responsável por considerável movimentação na economia local.

Embora conhecida como cidade industrial, nas duas últimas décadas, Várzea Grande vem perdendo força nesse cenário. Algumas indústrias existentes na cidade resistiram à crise financeira, porém deixaram de crescer, outras fecharam suas portas, e não há incentivo da gestão pública para novas instalações.

A cultura local também tem impulsionado a economia do município, graças às comunidades ribeirinhas mais antigas da região (Bonsucesso, Limpo Grande, Pai André, Passagem da Conceição, dentre outras), que, a princípio, objetivavam apenas a preservação cultural, os costumes e as tradições. No entanto, houve grande crescimento no ramo gastronômico com suas especiarias no pescado (peixe frito, assado, ao molho), doces (de leite, caju, goiaba, figo, mamão, manga etc.), bolos (de arroz, fubá, mandioca), comidas típicas, queijos e licores.

Além disso, evidenciamos as manifestações culturais como as danças de siriri e cururu, músicas regionais (lambadão e rasqueado), festas de santo, artesanato e confecções de redes artesanais, todos gerando rendas aos artesãos e ao município, graças às suas qualidades e inovações.

Outro setor em desenvolvimento é o da educação. Além das escolas estaduais, municipais e particulares, a cidade conta com algumas unidades de

ensino superior, como o Centro Universitário de Várzea Grande (Univag), o Instituto Várzea-Grandense de Educação (IVE), a União das Escolas Superiores de Cuiabá (Unic), unidade Várzea Grande, o Studium Eclesiástico Dom Aquino Corrêa (Sedac) e instituições como a Universidade Paulista (Unip) e a Universidade Norte do Paraná (Unopar), dentre outras. Há, ainda, uma unidade de ensino profissionalizante, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que oferece cursos na área de aprendizagem industrial básica e/ou técnica e também cursos de qualificação. Dessa forma, devido às instalações das referidas instituições educacionais no município, a procura pela formação acadêmica e/ou profissional tem aumentado gradativamente, principalmente por estudantes provenientes de localidades adjacentes, como Poconé, Santo Antônio de Leverger, Chapada dos Guimarães, Acorizal e Rosário Oeste.

Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, Várzea Grande tinha uma estimativa de 268.594 habitantes, sendo considerada a segunda maior população do estado de Mato Grosso. Com um crescimento desordenado e a falta de planejamento e/ou recursos insuficientes para suportar intensa migração, aumentaram ainda mais suas precariedades. Assim, esta cidade, como tantas outras brasileiras, enfrenta problemas em áreas vitais como saneamento básico, saúde, segurança e educação.

### **1.2.1 Adentrando o bairro**

Pertencente à cidade de Várzea Grande, o Grande Cristo Rei é um dos bairros mais antigos e expressivos em população e extensão. A região foi fundada em 1938, por Abelardo Ribeiro de Azevedo, que cedeu ao município uma área de terra, a qual foi distribuída ao povo para a formação de uma colônia de trabalhadores. Logo, várias famílias povoaram o lugar, dando origem ao quilombo Capão de Negro. Em 1948, essa área foi reduzida e uma parte doada ao arcebispo de Cuiabá Dom Orlando Chaves, com o propósito de construir o Seminário Cristo Rei.

Em 1949, com a criação do município de Várzea Grande, houve nova redução do terreno acima mencionado. Desta vez, foram doados 700 hectares ao Ministério da Aeronáutica, destinados à construção do campo de aviação, dando origem ao Aeroporto Internacional Marechal Rondon. Dessa forma, a área da colônia

foi diminuindo gradativamente, motivo que levou a liderança dos moradores a fazer vários loteamentos, dando origem a novos bairros.

Deste modo, o Grande Cristo Rei ficou composto por aproximadamente 40 bairros e forma a região mais populosa do município. Dentre seus bairros está o Parque do Lago, que surgiu em 1978, cuja denominação deve-se ao fato de que naquele espaço era uma planície de muitos lagos e áreas alagadas. Hoje os lagos já não existem mais, a realidade do lugar é diferente. Inclusive, o Parque do Lago, que tinha uma extensão territorial considerável, teve sua área dividida, dando origem a outros bairros e atualmente a região ostenta o status de “Grande Parque do Lago”.

Conforme o censo de 2010, sua população é de 23.895 habitantes, sendo 11.866 representados pelo sexo masculino e 12.029 pelo feminino, tendo então uma composição populacional de 50.34% de mulheres e 49.66% de homens, que se dividem entre classes média e baixa.

A classe baixa é constituída por famílias de trabalhadores, os quais, em sua maioria, são pescadores que se mantêm exclusivamente da pesca, serventes de pedreiro que frequentemente fazem “bicos” pela falta de emprego fixo, lavadeiras, diaristas, vendedores ambulantes, desempregados, famílias que sobrevivem com a bolsa família (vale ressaltar que a maioria dos nossos alunos se inclui nesta classe).

Por outro lado, a classe média constitui-se de comerciantes, cujas atividades dão sustentação à distribuição de alimentos (supermercados, armazéns, feirantes, padarias), construção civil (casas de material de construção) e lazer (lanchonetes e bares). A região também é contemplada com uma fábrica de colchões (Ortobom) e olarias que fabricam telhas e tijolos e são responsáveis pelo abastecimento da construção civil na Baixada Cuiabana.

O comércio local é movimentado e forte na geração de empregos. Mas como ponto negativo é possível observar que, embora o potencial do comércio seja bom, a maioria dos trabalhadores carece de melhor formação profissional. Devido a essa falta de formação, os comerciantes locais contratam pessoas de outras imediações que atendem às suas exigências para preencher as vagas que deveriam ser ocupadas por profissionais da região. Consequentemente, a falta de qualificação contribui para o crescimento do desemprego no bairro, o que vem acarretando aumento significativo nos furtos, roubos, consumo de drogas e violência em geral.

Na área da saúde, a carência é evidente, pois há apenas uma policlínica pública, que é assistida pela prefeitura municipal. Há poucos funcionários, remédios

racionados, equipamentos quebrados, não há ambulâncias, mas, mesmo com poucos recursos, tenta atender a comunidade, logicamente priorizando as emergências. E os demais estabelecimentos para atendimento à saúde da população local, como hospitais, maternidades, clínicas odontológicas são particulares.

Dentre os problemas do bairro, há ainda precariedade no saneamento básico, na iluminação, na pavimentação e outras necessidades que são essenciais e básicas ao ser humano. Tal conjunto de serviços anteriormente mencionado existe na comunidade, mas não contempla a todos os moradores, apenas a minoria, ou seja, privilegia aqueles que residem nas avenidas e/ou ruas principais.

### **1.2.2 A segurança na comunidade escolar**

Outra consideração a ser ponderada é sobre a segurança na comunidade. Sentimo-nos vulneráveis à criminalidade, uma vez que a escola tem nas suas proximidades bairros considerados violentos, e ainda há ao seu redor um conjunto habitacional denominado Parque São João, conhecido como “cohabinha”, habitado por vários traficantes.

Segundo relatos, nem todos os traficantes moram ali, mas frequentam o local em busca de menores para serem inseridos no mundo do crime, e grande parte desses menores é aluno da nossa escola. Diante disso, convivemos quase que diariamente com “estranhos” tentando adentrar as salas de aula, subindo nos muros, furtando bicicletas e outros objetos no período das aulas.

Ainda em relação à segurança na escola, especificamente no período vespertino, enfrentamos sérios problemas com as drogas. Alguns alunos são usuários, outros são seduzidos por “estranhos” que inevitavelmente adentram o espaço escolar, muitas vezes ameaçam professores e funcionários para manter contato com estudantes que convivem com eles no mundo do crime.

Neste sentido, ressaltamos que a escola é grande, temos número insuficiente de inspetores de pátios e na maioria das vezes, ao ocorrerem fatos que fogem da nossa competência, chamamos a polícia, que geralmente chega tarde para impedir o delito e nos garantir certa tranquilidade.

Neste contexto, evidenciamos que a polícia visita a instituição raramente. Isto significa dizer que, quando está fazendo a ronda policial em algumas ruas da comunidade e ao redor da escola, entra e permanece por alguns minutos no local. Até meados de 2012, havia na praça central do bairro uma base policial que atuava especificamente no Parque do Lago, mas foi desativada por falta de viaturas. A estrutura física estava em péssimas condições e o número de policiais não era suficiente para atender as ocorrências.

Um aspecto importante a salientar é que, mesmo diante de tantas “faltas” e descaso do poder público nessa região, a comunidade vê na escola perspectivas para melhorar suas condições de vida e ainda como uma possibilidade importante de ascensão para a população em busca de melhor formação. Esta hipótese pode ser confirmada pela expressividade no número de alunos que a instituição atende e também pelos que ela deixa de atender por falta de condições.

### **1.2.3 O lócus da pesquisa**

A Escola Estadual Dunga Rodrigues, criada através do Decreto Governamental nº 4.190, publicado no Diário Oficial de 15/04/2002, encontra-se situada na Av. Coronel Sérgio Julião de Brito, 40, bairro Parque do Lago, no município de Várzea Grande, estado de Mato Grosso.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição tem por missão assegurar um ensino de qualidade que ajude o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres, e prepará-lo para o exercício da vida profissional e para os desafios no mundo moderno. Para isso, tem por objetivo desenvolver um processo educativo em que o aluno se torne sujeito-protagonista, buscando incessantemente o crescimento integral.

A escola tem como filosofia buscar a prática do ensino que conduz o educando à preparação para a cidadania consciente, sendo capaz de questionar a realidade, avaliar problemas e buscar soluções, bem como utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de análise crítica e selecionar procedimentos adequados às situações. Nesse contexto, tem como visão de futuro ser reconhecida pela excelência no desempenho, na união e na criatividade da equipe.

Uma observação a ser acrescentada é que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa unidade escolar está em fase de reformulação e sua proposta pedagógica está em conformidade com os princípios e orientações da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como em concordância com os Orientativos Pedagógicos 2016.

A Escola Dunga Rodrigues surgiu de um desejo antigo da comunidade de criar um espaço que possibilitasse um ensino acessível e seguro às suas crianças, devido, principalmente, a distância do centro da cidade, pois os colégios que ali existiam eram pequenos, depredados e não ofereciam o Ensino Médio. Além disso, as famílias não tinham condições financeiras suficientes para pagar ônibus todos os dias, para os filhos estudarem no centro.

Segundo relato do primeiro diretor Clóvis Rosa de Souza, foram necessárias mobilizações no bairro, várias reuniões com o secretário de Educação da época, o senhor Carlos Carlão Nascimento, para obterem a liberação de documentos exigidos para a criação da escola. Buscaram também apoio de treze presidentes dos bairros circunvizinhos, colheram ainda sete mil assinaturas dos moradores locais, para finalmente conseguirem do governador do estado, Dante Martins de Oliveira, a autorização para a construção de uma nova escola naquela localidade.

Mesmo atendendo às solicitações das autoridades em relação à documentação exigida para iniciar as obras, e as negociações já estarem avançadas, o grupo de liderança do bairro percebeu empecilhos, burocracias e lentidão para tal realização. Diante dessa morosidade, resolveu alugar um prédio para que a escola começasse a funcionar.

Existia no bairro um espaço ocioso onde funcionou a Empresa Mato-Grossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural (Empaer), o qual, por meio das reivindicações acima mencionadas, conduzidas pelo diretor Clóvis de Souza, foi transformado na atual escola. Lamentavelmente, a comunidade anseia pelo prédio próprio há quatorze anos e tal construção até o momento não foi concretizada.

Sua denominação foi em homenagem póstuma à professora Maria Benedita Deschamps Rodrigues, conhecida como Dunga, que dedicou boa parte da sua vida à educação. Cuiabana, nasceu em 15 de julho de 1908 e faleceu em 6 de janeiro de 2002. Foi uma mulher ousada para a época, extremamente culta, professora, musicista, historiadora e escritora de livros sobre a cultura e história de Cuiabá e Mato Grosso. Ocupou por muitos anos a cadeira de número 39 da Academia Mato-

Grossense de Letras. E, pela sua persistência e determinação, deixou-nos um grande legado cultural tanto nos livros como na música.

Apesar das dificuldades e problemas específicos de um bairro periférico, convivendo quase que diariamente com a violência, a escola Dunga Rodrigues tem um número expressivo de alunos. Sua clientela é bem eclética, atende a uma demanda de estudantes de diversos bairros circunvizinhos, como Santa Clara, Carrapicho, Unipark, Jardim União I e II, Jardim Maringá I e II, Jardim das Oliveiras, Santa Luzia, Parque São João e Cohab Cristo Rei. Conforme já mencionado, a maioria dos nossos alunos provém de famílias de baixa renda, e estas veem na escola o ambiente confiável para deixarem seus filhos enquanto trabalham.

Em decorrência da busca pelo sustento da família, muitos pais e/ou responsáveis pelas crianças alegam não terem tempo para acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, deixando a responsabilidade apenas para a escola. Enquanto isso, o processo educacional, mesmo com inúmeras deficiências, “abraça” várias funções que talvez nem sejam da sua competência, deixando lacunas nas devidas funções que lhe competem de fato. Por exemplo, além de mediador do conhecimento, o professor muitas vezes exerce a função dos pais, de psicólogo, e frequentemente interrompe suas atividades para ouvir, aconselhar, acompanhar e orientar estudantes que necessitam de certa atenção e/ou apoio.

Atualmente a referida instituição está funcionando com 24 salas de aula e seu atendimento abrange do quarto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio Inovador (EMI), totalizando 1.144 (mil, cento e quarenta e quatro) alunos, assim distribuídos: no período matutino, 591 alunos, sendo 280 do Ensino Fundamental e 311 do Ensino Médio. No período vespertino, 315, sendo 110 do Ensino Fundamental e 205 do Ensino Médio. E no noturno funciona apenas o Ensino Médio com um total de 238 alunos.

Embora nossas atividades sejam desenvolvidas em um prédio alugado, com aparência antiga, necessitando de reformas e reparos, temos um espaço físico privilegiado, pois contamos com ampla área verde na frente (um seringal) e nas laterais (árvores frutíferas).

O quadro escolar é constituído por 91 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 60 professores, todos habilitados em suas áreas de atuação, sendo 28 efetivos e 32 contratados; 2 bibliotecários, 1 técnico de informática, 3 agentes de pátio, 9 apoios, 1 administrativo, 6 técnicos administrativos, 6 merendeiras e 3 vigias.

No que se refere ao seu aspecto físico, a escola é composta por três blocos: na frente estão as salas do Ensino Médio, no meio estão a secretaria, a coordenação, a diretoria, o refeitório, a sala dos professores e o laboratório. Nos fundos há um sobrado antigo, que tem ocupada apenas a sua parte inferior, onde funcionam a articulação, a biblioteca e as salas do Ensino Fundamental.

O local foi improvisado para se tornar sala de aula. Por isso, seus interiores são pequenos, com pouca iluminação, pouca ventilação, azulejos velhos na parede, registros d'água, válvulas de descarga, forros quebrados, porque uma parte das salas era banheiro. Em 2015, as salas desse sobrado foram climatizadas e receberam mesas e cadeiras novas. Na parte superior do prédio existem várias salas, todas desativadas devido a rachaduras e má conservação.

Quanto à merenda escolar, é de boa qualidade. É servida num refeitório amplo, com ventiladores, mesas e bancos de madeira, suficientes para atender a clientela. Anexa ao refeitório fica a cozinha. Ela é grande, azulejada, mobiliada com fogão industrial, geladeira, mesa, batedeira, liquidificador e vasilhames necessários à preparação da merenda. Nesse local, é proibida a entrada de funcionários que não fazem parte da equipe das merendeiras. Assim, logo nos fundos da cozinha é a despensa, reservada aos armários e freezers para conservação e armazenamento dos alimentos.

Próximo ao refeitório está a diretoria, que apesar de não ser grande, é usada para várias funções, como atendimento ao público, venda de uniformes, pequenas reuniões e é também o local onde o diretor desempenha suas atribuições. Anexa à diretoria está a sala dos professores, sendo este mais um espaço multiuso. No recinto fazemos reuniões, confraternizações, conselhos de classe e estudos.

Um dos ambientes mais frequentados da escola é a secretaria. Apesar da carência de funcionários nesse setor, principalmente no período vespertino, sua organização é exemplar. Há armários para arquivar toda a documentação, computadores, internet funcionando, mesas, cadeiras, telefone e ar-condicionado. Todos os documentos são organizados em pastas, por ordem alfabética e guardados nos devidos compartimentos.

Embora as funções dos coordenadores estejam bem especificadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP), raramente seus planos de ação são executados. Frequentemente eles se envolvem com situações rotineiras da escola, como

atendimento aos pais, professores, reuniões, acompanhamento da infrequência de alunos e demais ocorrências.

A sala da coordenação é usada para várias atividades, ou seja, além de acolher os atendimentos acima citados, o local ainda serve para guardar equipamentos eletrônicos, como datashow, caixa de som, microfone, micro system, controles e cabos. E quando os professores precisam destes aparelhos, é necessário solicitar ao coordenador, agendar com antecedência e expor o agendamento no mural, porque esses equipamentos são insuficientes para atender a todos os profissionais da instituição.

Em relação ao ambiente de leitura, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a Superintendência de Educação Básica (Sueb) e a Coordenadoria de Projetos Educativos (CPE) dispõem de orientações para a implantação do Projeto Biblioteca nas escolas. Mas, para o projeto ser aprovado, a escola deve atender às seguintes exigências: ter o espaço físico de no mínimo 48 m<sup>2</sup>, em boas condições de temperatura e iluminação, com mobiliário adequado, em bom estado de conservação, ter acervo mínimo de 500 (quinhentos) títulos de literatura diversificada, enciclopédias, entre outros gêneros e temáticas - não incluindo, nessa quantidade mínima, livros didáticos, dicionários, periódicos, CDs e DVDs (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2016, p.104).

Diante de tais requisitos, a escola Dunga Rodrigues não se encaixa nesse perfil, pois sua biblioteca funciona numa sala improvisada, sem ar-condicionado, com quatro mesas e algumas prateleiras de madeira, as quais são utilizadas para organizar seu acervo. Perante essa realidade, não existe entre nossos alunos a prática de frequentarem o local e emprestarem livros para leitura. O ato de comparecer à biblioteca acontece somente quando eles têm trabalhos direcionados e acompanhados pelos professores.

Ainda, com base no Orientativo Pedagógico (2016, p. 65), que assegura que “transformar um ambiente de aprendizagem, inova e abre possibilidades na construção de saberes”, foi exatamente esta a ação que tentamos aplicar nessa instituição. Apesar da inexistência de um espaço adequado, o laboratório de informática foi improvisado numa sala pequena, equipado com ar-condicionado, televisão, computadores, os quais não funcionam em sua totalidade e raramente a internet está disponível.

Mas, mesmo diante de várias inadequações, que é a realidade da maioria das instituições educacionais públicas, procuramos concretizar nossas atividades de maneira que os alunos tenham a aprendizagem garantida. Na maioria das vezes, nos valem de equipamentos adquiridos com recursos próprios para executar aquilo que planejamos, sempre almejando conquistar o interesse e o sucesso de nossos educandos.

Com a pretensão de socialização, realizamos vários eventos no auditório, que é o maior ambiente disponível para reunir um número expressivo de pessoas. Nesses eventos temos apresentações de danças, teatro, músicas, poemas e palestras que promovem a interação da comunidade escolar. No auditório há uma televisão, poucas cadeiras, não tem ar-condicionado e no decorrer dos eventos fica difícil assegurar a permanência dos estudantes no lugar, pois o calor é intenso, além do barulho e do desconforto.

Dentre os espaços dessa unidade escolar, o mais desejado pelos estudantes é a quadra, que embora esteja com a pintura do chão desbotada, sem cobertura e nem arquibancadas, mesmo assim, demonstram interesse em participar das atividades de educação física. Ao lado da quadra, há um campo de areia e um campo de futebol, mas também sem arquibancadas, banheiros, nem bebedouros por perto, no entanto é o local em que os alunos mais gostam de estar. E próximo a essa área dos esportes, há uma cantina pequena, que serve como ponto de encontro dos estudantes.

#### **1.2.4 Recursos financeiros**

Atualmente a Escola Dunga Rodrigues se mantém com dois programas do governo, que totalizam aproximadamente R\$ 60.000,00 ao ano. Um dos auxílios recebidos para a execução do seu planejamento é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), dividido em quatro repasses, cada qual no valor de R\$ 15.000,00 para custeio, os quais são investidos em material pedagógico, material de limpeza, gás, pequenos reparos e pagamento da internet.

Outro recurso é o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), cujo objetivo é contribuir com o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis. Tal verba é do governo federal, no valor de R\$ 8.500,00 ao mês, repassados

durante dez meses ao ano, totalizando uma média de R\$ 0,35 por dia para cada aluno.

Diante dos valores apresentados, a escola faz “milagres”, para alimentar seus 1.144 alunos. Dessa forma, podemos acrescentar que a maioria dos estudantes do período noturno vai para a escola na certeza de encontrar refeição suficiente para saciar a fome, uma vez que saem do trabalho diário e vão direto para a escola. Assim, de acordo com a nossa realidade, a merenda escolar ainda é um dos motivos que asseguram a permanência de muitos alunos na instituição.

Ainda em relação aos recursos financeiros, existe o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica escolar. Porém, a última vez que a escola recebeu esse recurso foi em 2014, pelo fato de estar devedora com sua prestação de contas. A esse respeito, o atual diretor, Ricardo Sávio Aguiar de Souza, argumentou que toda a documentação necessária exigida para a regularização dessa situação já foi providenciada e encaminhada à Secretaria de Estado de Educação (Seduc), a fim de que tal verba seja liberada.

### **1.3 A organização curricular do Ensino Fundamental**

Devido aos resultados insatisfatórios, alcançados nas escolas organizadas em ciclo de formação humana, os profissionais da educação demonstraram seus descontentamentos, questionaram, criticaram e sugeriram a revisão desse sistema.

Por razão da insistência dos envolvidos no processo, propondo a reformulação da proposta curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso, em 2015, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) decidiu fazer alterações na referida proposta. Então, instaurou uma Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, por meio da Portaria de número 070/2015/GS/SEDUC/MT, e esta, posteriormente, foi retificada pela Portaria 113/2015/GS/SEDUC/MT.

Para a reformulação, contou com representantes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), da União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep), da Assembleia Legislativa e da Secretaria

de Estado de Educação (Seduc-MT). Os representantes que integraram esta comissão estudaram a organização curricular do Ensino Fundamental e apontaram fragilidades, bem como possíveis soluções.

Os trabalhos desse comitê foram organizados em cinco partes: concepção, formação, avaliação, tempos e espaços, e família. Para cada tópico, foram apontados aspectos relevantes sob a ótica de cada instituição envolvida, e logo verificaram lacunas, assim como desafios a serem superados. Tais lacunas oportunizaram estudos, que resultaram em alterações na proposta curricular. Mencionearemos aqui algumas dessas mudanças, iniciando pela nomenclatura.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc), por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (Sape), determinou que a partir de 2016 passasse a denominar de ano/ciclo, ao invés de fase/ciclo. Referente à matrícula, continua tendo como critério inicial a idade de seis anos completos até 31 de março, conforme a Resolução CNE/CEB n. 07/10.

Em relação ao critério de enturmação, é desejável que o estudante esteja matriculado com seus pares de idade, porém o processo deve ocorrer até a data limite de 31/03 do ano letivo vigente. A começar de 2017, os estudantes que forem retidos por faltas não poderão ser enturmados no ano letivo seguinte, devendo ser matriculados no mesmo ciclo/ano em que ocorreu a referida retenção.

A partir da revisão do Orientativo Pedagógico, a matriz curricular do Ensino Fundamental se constitui da seguinte forma: “é organizada em três ciclos, cada ciclo com duração de três anos, correspondendo ao mínimo de 2400 horas, organizados em fases anuais observando o mínimo de 800 horas e duzentos dias letivos para cada ano”. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2016, p. 55). Nesta perspectiva, a matriz curricular da escola Dunga Rodrigues se estrutura em conformidade com os critérios estabelecidos:

- No primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) a matriz é globalizada, apresentando todos os componentes curriculares como bloco único (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências e Ensino Religioso), sendo a turma atribuída a um único professor, preferencialmente que a acompanhe durante todo o ciclo. Esse profissional é responsável por garantir as experiências pedagógicas relacionadas a todos os componentes curriculares.

- No segundo ciclo parcial (4º e 5º anos) também é globalizada, apresentando todos os componentes curriculares como bloco único (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências e Ensino Religioso), sendo a turma atribuída, preferencialmente, a um único professor que acompanhe a turma durante todo o ciclo, responsável por garantir as experiências pedagógicas relacionadas a todos os componentes curriculares. Excepcionalmente no 6º ano, a escola poderá fazer a opção por uma matriz semiglobalizada ou por uma matriz organizada em área de conhecimento/disciplina de acordo com seu Projeto Político-Pedagógico.
- No terceiro ciclo (7º, 8º e 9º anos), a matriz é estruturada por área do conhecimento com atribuição por disciplina, sendo: Área de Linguagem - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; Área de Ciência da Natureza - Ciências; Área de Matemática - Matemática; Área de Ciências Humanas - História, Geografia e Ensino Religioso. A carga horária (hora-aula) das disciplinas obedecerá ao critério padrão de tempo de 60 (sessenta) minutos.

### **1.3.1 O sistema de avaliação**

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola Dunga Rodrigues, a avaliação deve ser um processo contínuo, com função investigativa, diagnóstica, emancipatória e permanente, que respeite as características individuais e socioculturais. Dessa maneira, a instituição compreende que a avaliação deve ser uma reflexão de todos os segmentos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retomando, reavaliando e reorganizando as ações desenvolvidas.

O PPP esclarece ainda que, de acordo com os resultados apresentados, o educador deverá identificar algumas das causas e/ou fatores que provocaram o resultado, seja este positivo ou negativo e estabelecer ações para lidar com cada questão, a fim de superar, atenuar ou corrigir as insuficiências, equívocos ou dificuldades.

Nesse sentido, concordamos com o PPP, pois sabemos que a avaliação é uma prática indispensável no processo educacional, ela é indissociável do trabalho pedagógico. Mas, para ser precisa, deverá ser concebida como problematização e

reflexão sobre as ações adotadas, e não como caráter classificatório e/ou produto de determinada atividade, como é compreendida e aplicada por muitos educadores.

Com base no exposto, Luckesi (2003, p. 48) diz, em relação ao avaliador: “[...] cada passo de sua ação deverá ser marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está caminhando os resultados de sua ação”. O autor ainda acrescenta:

A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos. Questionar os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas é uma das etapas desse compromisso. (LUCKESI, 2003, p. 36).

A partir da organização do ciclo de formação humana, percebemos que várias instituições deixaram de realizar suas avaliações, talvez pelo fato de não haver mais retenção.

Nessa acepção, a partir dos estudos realizados, a Seduc foca em dois aspectos da avaliação: a interna e a externa. Segundo o Orientativo Pedagógico (2016, p. 58), “a avaliação interna é feita no interior das escolas por cada professor regente, e a externa, feita por agentes externos”. Os agentes externos são de responsabilidade do Estado e da União, representados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ainda em relação à avaliação, o referido documento defende que “essa prática tem o objetivo de estabelecer diagnósticos mais precisos para o sistema, parâmetros comparativos para tomadas de decisões estratégicas e facilitar ações de formação mais focadas”. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO 2016, p. 58). Vale observar que a avaliação externa acontece somente com os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, e visa trazer informações detalhadas da competência dos alunos dessas turmas, a fim de adotar medidas de intervenção para possibilitar melhorias na aprendizagem.

De certa forma, podemos questionar se a avaliação externa pode, de fato, diagnosticar de maneira precisa o sistema educacional. Compreendemos a avaliação como uma prática contínua, presente no dia a dia escolar, que visa acompanhar o desenvolvimento do aluno, ou seja, o processo como um todo.

Como confiaremos em dados divulgados de uma prova descontextualizada, aplicada “isoladamente”? Além disso, tal prova tem o objetivo de obter informações detalhadas da aprendizagem. Isso seria possível? Muitas vezes, nem o acompanhamento diário do professor é suficiente para evidenciar diagnósticos precisos. No interior das salas de aula, constantemente necessitamos de critérios diferenciados de avaliação, ou seja, cada aluno apresenta um desempenho no seu tempo e de acordo com suas potencialidades.

Por essa razão, se avaliar é um processo contínuo, não podemos considerar os resultados da avaliação externa como conclusivos, mas como um instrumento a mais na identificação das falhas no processo. Nesse enfoque, esses resultados, juntamente com os nossos, servem para estabelecermos metas, reorganizarmos ações e aprimorarmos a aprendizagem dos educandos. Segundo Luckesi (2003, p. 36), “é necessário discutirmos e questionarmos os procedimentos avaliativos seletivos e excludentes de nossas escolas, essa deverá ser uma das etapas do compromisso de avaliar”.

Acreditamos que, por causa da política de ensino adotada pela escola Dunga Rodrigues, temos enfrentado muitos problemas com relação ao pouco comprometimento e assiduidade insuficiente de determinados alunos. Eles passam longos períodos sem frequentar as aulas e são cientes de que não serão retidos pelo excessivo número de faltas. Alguns vão à escola quando querem, outros realizam somente as atividades que lhes agradam, e boa parte, tanto dos pais quanto dos filhos, não se preocupa com a aprendizagem, pois no final do ano letivo são progredidos para a fase seguinte do ciclo, independentemente se obtiveram bom rendimento ou não.

Outro desafio que encontramos é a evasão no Ensino Médio, provocada por diversos fatores, porém acreditamos que o mais relevante é a maneira descompromissada como os estudantes veem o Ensino Fundamental. Eles estão acostumados a passar de fase com frequência mínima, sem uma sequência e/ou assimilação de conteúdos básicos e necessários ao bom desempenho escolar.

Então, ao chegarem ao Ensino Médio, se deparam com algumas exigências com as quais não estão habituados, como serem avaliados por meio de notas, fazerem provas, terem frequência, e como consequência da falta de comprometimento, há um número elevado de repetência e evasão, principalmente no primeiro ano.

Em contrapartida, vale destacar os alunos que frequentam as aulas assiduamente, se empenham em aprender e têm ambição de enfrentar os desafios da vida. Estes, por sua vez, têm um diferencial, que é o acompanhamento da família, se preparam com grandes expectativas para um futuro acadêmico e certamente carreiras brilhantes. Nesse aspecto, percebemos a importância da presença dos pais na trajetória escolar dos filhos. Observamos que os educandos que têm parcerias com os responsáveis, e/ou maior atenção familiar, demonstram de certa forma mais segurança no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, não são todos os estudantes que têm esse privilégio. Muitas vezes, aqueles que mais necessitam de apoio e acompanhamento não podem contar com a presença de seus familiares. Embora a escola faça inúmeras solicitações a esses pais, lamentavelmente tem se deparado com desinteresse, e/ou alegações de falta de tempo. Esta situação está sendo um dos maiores problemas que estamos enfrentando na instituição.

Apesar de inúmeras dificuldades, a equipe da escola Dunga Rodrigues tem se empenhado num trabalho árduo que vem surtindo efeitos significativos no desenvolvimento dos alunos. Estamos realizando vários projetos, com aulas diferenciadas, pesquisas de campo, incluindo esta proposta de intervenção que colaborou para dar um novo rumo às ações pedagógicas. Assim, avaliamos continuamente os alunos, buscando ressignificar nossas práticas de leitura e escrita, e isso nos tem possibilitado, de certa forma, perceber que temos contribuído para alcançar alguns dos objetivos propostos.

Além de nossos diagnósticos, podemos certificar esta declaração com dados atualizados em 2016, e apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Um dos seus principais objetivos é proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. Vejamos a tabela abaixo com as metas projetadas e os produtos alcançados:

Tabela 1 – Metas projetadas e resultados alcançados no Ideb.

| Escola             | IDEB OBSERVADO |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                    | 2005           | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| EE DUNGA RODRIGUES | 2.6            | 3.0  | 4.5  | 3.7  | 3.9  | 4.3  |      |      |      |
| METAS PROJETADAS   | 2.7            | 2.9  | 3.2  | 3.6  | 4.0  | 4.3  | 4.3  | 4.5  | 4.8  |

Fonte: Site do Ideb

Como se depreende dos dados demonstrados na tabela 1, a Escola Dunga Rodrigues vem acompanhando as metas preestabelecidas pelo IDEB, e em certos momentos superando os índices projetados. Desejamos continuar atingindo os objetivos projetados pelo sistema educacional e prioritariamente atendendo às necessidades dos alunos.

Vale ressaltar que as informações apresentadas na tabela só servem como parâmetros se associarmos os resultados das avaliações internas com as externas para chegarmos a um consenso, e não apenas enfatizarmos os números divulgados por uma única prova, no caso, o Ideb. Dessa forma, corroboramos a compreensão de que a avaliação é um processo contínuo que envolve todas as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

## 2 DA CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA AO PRODUTO FINAL

Depois de inúmeras tentativas para encontrar procedimentos metodológicos que dessem segurança em relação a minha prática pedagógica e diante de constantes desafios que a docência permite, almejei ingressar no mestrado, compreendendo-o como uma porta aberta às possibilidades de inovações. Centrada no dia a dia da atividade docente, acreditava que ter experiência na sala de aula era suficiente para ser um bom profissional e que a teoria seria apenas um suporte, sem tanto valor. Mas, no decorrer das aulas do mestrado, ficou claramente explicitada a

necessidade de a nossa prática estar sustentada pela teoria, caso contrário, continuaremos com os mesmos fracassos no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de tais esclarecimentos, as inquietações aumentaram. Então, percebi que algo de imediato deveria ser feito. Embora não soubesse ao certo por onde começar, não tive dúvidas de que era o momento de desconstruir o antigo conceito de ensino, romper com o que estava posto e buscar condições para os alunos se tornarem leitores e autores atuantes na sociedade.

Além disso, tive a oportunidade de rever a relação professor-aluno, até então, compreendida numa escala de superioridade, ou seja, o professor ensina e o aluno aprende. Nesta perspectiva, Freire (1993, p. 27) adverte: “[...] é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora”.

Nesse panorama, é comum entre nós, professores, ouvirmos queixas de que nossos alunos não gostam de ler e se leem não conseguem interpretar o texto lido. Mas, será que não estamos apresentando uma leitura autoritária ou insignificante para eles? Kleiman (1993, p.16) explica que “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido”.

De acordo com a autora, entendemos a urgência de rever a forma como a leitura vem sendo trabalhada na sala de aula. Pensando nisso, buscamos no contexto dos alunos uma temática que contribuísse para o desenvolvimento deles como leitores e produtores. O termo “contexto” aqui mencionado se refere “a tudo aquilo que, de alguma forma, contribui ou determina a construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 59).

Para tanto, Magnani (2001, p. 138) sugere que “as leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos)”. De acordo com o contexto sociocultural dos estudantes, encontramos nas narrativas orais formas de contemplar as histórias populares, escutando-as e registrando-as para que pudessem ter informações suficientes para produzirem textos, e se sentirem de fato participantes do processo.

Assim, concordamos com Kleiman (1993, p. 10), ao afirmar que “[...] cabe ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos predefinidos em comum acordo”. Nessa perspectiva, intermediamos a pluralidade de leituras e de sentidos apresentados pelos alunos em relação ao próprio contexto,

respeitando suas particularidades, pois cada leitor tem uma bagagem de conhecimento.

Enquanto professores, devemos sempre nos perguntar: “Eu, que desejo tanto formar leitores, sou um leitor? Como posso despertar o gosto de ler em meus alunos, se esse gosto, muitas vezes, não está em mim?”. Sendo assim, a responsabilidade do educador é muito grande, pois ele deve fazer a mediação do conhecimento, estimular a curiosidade para que as possibilidades de aprendizagem aconteçam.

Muitos educadores necessitam, ainda, deixar de lado o autoritarismo e as imposições, devem deixar de serem os donos da verdade e proporcionarem a liberdade que conduzirá o aluno a gostar de ler e escrever. Conforme nos apontam Versiani, Yunes e Carvalho (2012, p. 41):

Descobrir a leitura é um longo processo, que forma subjetividades. E formar leitores é ajudar pessoas no caminho dessa descoberta, é ensiná-las a gostar de ler, é ser o mediador do prazer que há em se descobrir (no sentido de se descobrir a si mesmo) lendo.

Ainda no que se refere ao desinteresse dos educandos, cabe o seguinte questionamento: “Será que não estamos partindo do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e apenas uma interpretação a ser alcançada?”. Neste sentido, considerando nossa atuação em sala de aula e observando trabalhos realizados com leitura no âmbito escolar, fica patente como o ensino da língua é limitado, uma vez que a principal ferramenta utilizada por nós, professores de Língua Portuguesa, é o livro didático, e este costuma dar ênfase aos aspectos gramaticais.

Quando abordamos as interpretações textuais, esperamos dos nossos alunos as respostas já previstas pelos autores dos livros, restringindo-os às possibilidades de interpretações, discussões e questionamentos que o texto abrange. Ao tratarmos da leitura, a do professor é sempre a correta. Enquanto isso, esperamos que os educandos se coloquem na posição de leitores e/ou sujeitos participativos, autônomos e críticos. Mas, onde está a liberdade e a oportunidade proporcionadas a eles?

## 2.1 Outro olhar sobre a leitura e a escrita

As reflexões acima mencionadas são pertinentes para mudarmos o foco daquilo que entendemos como leitura e escrita. Nesse sentido, Kleiman (1993, p. 49) esclarece:

A leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento.

Baseados nessa afirmação, vimos a possibilidade de desenvolver um projeto de intervenção que pudesse buscar no espaço social do aluno a motivação e o interesse para a realização das suas atividades. Tarallo (1994, p. 23) aponta que “a narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguista procura”. Segundo Alkmim (2012, p. 33), “o objeto da Sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. Em concordância com tais afirmações, vimos nas falas e/ou conversas dos alunos, até então consideradas inconvenientes por nós, professores, a oportunidade para trabalhar com a linguagem de maneira contextualizada, ou seja, empregada em situações de uso diário.

Por esta razão, fomos à busca de aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa dos educandos, para, dessa forma, tentarmos nos desprender do tradicionalismo culturalmente arraigado em nossa docência e propomos situações didáticas que contribuíssem para a ampliação de visão de mundo deles.

Desse ponto de vista, os PCN (1998, p. 48) orientam que “a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados [...]”. Conforme dito alhures, os causos e as lendas já fazem parte das rodas de conversa dos alunos, tanto na escola como fora dela.

Ao enfatizarmos os textos narrativos (histórias da região), observamos que, além de favorecerem a preservação da memória da sociedade, contribuem para a formação de leitores. Contudo, são importantes veículos para se conhecerem os atores sociais. Segundo Flannery (2015, p.15), “a criação de vozes dá vida ao relato,

anima figuras e ao mesmo tempo, contribui com a via principal para se chegar a conhecer as noções de identidade dos autores”.

Então, buscamos, por meio das narrativas orais, promover momentos de interações, nos quais os estudantes estabelecessem relações com o mundo a sua volta e se posicionassem criticamente mediante as histórias da própria comunidade. E, a partir dos causos e lendas ouvidos e registrados, pudessem recontá-los oralmente, bem como expressá-los nas produções escritas e desenhos.

Outro aspecto a ser considerado quando se trata de o aluno não gostar de ler é que, muitas vezes, usamos o texto como pretexto para explorarmos apenas aspectos gramaticais. Dessa forma, costumamos ministrar as aulas de Língua Portuguesa com exercícios cansativos, repetitivos, de classificação, pedimos para retirarem informações óbvias do texto, completar lacunas, sublinhar e/ou circular advérbios, substantivos, pronomes, adjetivos etc., e ainda nos referimos a tais ações como interpretação textual.

Ao trabalharmos dessa maneira, Magnani (2001, p. 50) afirma que “[...] a leitura assume finalidades imediatistas e utilitárias, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita [...]”. Ademais, concordamos com a autora que “esses procedimentos não levam em conta a totalidade do texto, nem as suas possibilidades de utilização enquanto obras de linguagem”. (MAGNANI 2001, p. 51). Complementando essa afirmação, Kleiman (1993, p. 17) explica:

Uma prática comum no livro didático considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para resolver uma série de atividades gramaticais, frases e orações.

Costumeiramente, seguimos um roteiro editado pelo livro didático ou somos direcionados pelas exigências da instituição escolar a fazermos listas de conteúdos que deverão ser trabalhados durante o ano letivo. Elaboramos exercícios denominados de fixação, fazemos a leitura dos textos trazidos pelo livro, e algumas vezes, complementamos com outros. Realizamos também as interpretações textuais extremamente limitadas, ou seja, as respostas devem estar de acordo com o autor, e finalmente nos damos por satisfeitos porque cumprimos os objetivos propostos.

Nesse sentido, nos cabem as seguintes perguntas: “Esses objetivos foram propostos para atender a quem: professor ou aluno? Os exercícios maçantes acrescentaram o quê e a quem?”. Nossas ações, talvez até por comodismo ou falta de formação, reproduzem conhecimentos fragmentados e mecânicos, decorrentes de um ensino limitado que deveria ser global e significativo, sobretudo, ser baseado no uso da língua.

Assim, acreditamos que, por essas e outras condutas, nossas práticas didático-pedagógicas e metodológicas se tornaram constantemente alvos de críticas e/ou discussões. Estas, na maioria das vezes são citadas fazendo referências ao insucesso ou ao fracasso escolar.

Embora saibamos que vários são os fatores responsáveis pelas falhas no processo educacional, os mais evidenciados são as práticas docentes. No entanto, devemos nos propor a mudar esse cenário, fazer a diferença, estar sempre em busca de qualificações e inovações, para possivelmente oferecermos aos discentes um ensino de qualidade. Diante do exposto, vale refletirmos sobre que tipo de aluno está se formando. Acerca disso, Kleiman (1993, p. 16) adverte:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

Assim, atendendo a um dos principais objetivos do ProfLetras, que propõe desenvolver práticas pedagógicas eficientes e inovadoras, visando à proficiência dos alunos em sua língua materna, desenvolvemos esta pesquisa, baseada nas narrativas orais, mais precisamente nos causos e lendas. Nestes gêneros a língua se funda em uso e práticas sociais e não de forma abstrata. Para Schiffrin (1996 *apud* Flannery, 2015, p. 35):

Narrativas não apenas contribuem para o ‘desenvolvimento e apresentação’ da identidade dos narradores, mas podem também “situá-los num espaço social e cultural”. O estudo de “forma, conteúdo e performance” de uma narrativa constitui um meio adequado para darem-se a conhecer características socioculturais dos envolvidos em um evento linguístico no qual uma narrativa se origina.

Dessa maneira, ao decidirmos inovar nossas ações pedagógicas, deixamos os textos trazidos pelos livros didáticos, os quais na sua maioria abordam temas abstratos, de mundos alheios, ou melhor, fora da realidade dos educandos, e abordamos leituras mais específicas, ou seja, o contexto dos alunos. Kleiman (1993, p. 29) ressalta que “a leitura é um ato individual, singular até na maneira de ler, pois o que queremos de uma leitura determina como faremos essa leitura”. A autora vai além, evidenciando que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto [...]” (1993, p. 24).

Desse modo, compreendemos que seria o momento de levarmos a comunidade à escola e a escola à comunidade, pois uma das melhores maneiras de contemplar as histórias populares é se envolvendo com elas, escutando-as, registrando-as e promovendo a interação da turma com o seu meio sociocultural.

Em relação a essa questão, os PCN (1997, p. 40) nos orientam que “é preciso, às vezes, criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos)”. Neste caso, fomos além de tal orientação. Proporcionamos o envolvimento da comunidade escolar, tanto de dentro como de fora da instituição, a fim de estarmos em contato direto com os causos e lendas da região, para, assim, os alunos produzirem textos a partir das narrativas ouvidas e/ou assistidas.

É importante considerarmos que o processo de leitura não é automático, muito menos simples. Ele precisa ser construído pelo aprendiz, e este necessita de ajuda de um profissional preparado para dar sentido a essa tarefa que, se não for bem realizada em seu desenvolvimento, as dificuldades far-se-ão presentes na trajetória escolar do estudante. Diante do exposto, temos expectativas de mudanças. E para que isso se concretize, é indispensável a formação teórica do professor em relação à leitura e à escrita, como esclarece Kleiman (1993, p. 61):

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Para tanto, complementando o termo “expectativa”, podemos dizer que o professor poderá, a partir da história local, buscar possibilidades para também

abranger mundos desconhecidos. No mesmo sentido, ressaltamos a afirmação de Freire (1993, p. 15): “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo”.

Assim, tentando proporcionar a intimidade dos alunos com o próprio mundo, lançamos olhares às histórias locais, quer de assombração, quer de aventuras, medo, terror, enterros, e principalmente às águas do Rio Cuiabá. Essas águas exercitam a imaginação criadora dos pescadores, viajantes ou ribeirinhos, fazem a mente dar vazão a monstros, seres encantados que seduzem de fato quem ouve os episódios. Como o minhocão do Rio Cuiabá, responsável por manter vivo o repertório de muitos contadores. Segundo eles, a serpente ataca pescadores, vira canoas, derruba barrancos, expulsa ribeirinhos das suas casas, para preservar o seu habitat.

Além das profundezas do rio, suas barrancas também dão origem a histórias, como a da mão negra, cujo enredo foca uma velha que mora na beira do rio e se transforma numa enorme mão negra para retirar os pescados dos barcos, a fim de proteger os peixes.

Tais relatos adentram as salas de aula, oportunizando-nos ressignificar nossa prática com temas que atraem e têm sentido aos estudantes, uma vez que a maioria é filho, neto, afilhado e/ou sobrinho de pescadores e/ou ribeirinhos. Estes, por sua vez, já ouviram essas histórias, recontaram-nas e fazem questão de afirmar que os parentes que as contaram estavam falando a verdade.

Neste panorama, ao perceber a relevância dos causos e das lendas nesta região e compreendê-los como textos que fazem parte da realidade dos alunos, faz-se necessário priorizá-los. Ademais, precisamos definir objetivos e buscar embasamentos teóricos, para subsidiar o trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula. Conforme Koch e Elias (2015, p. 11):

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Da mesma forma, compreendemos o domínio da escrita como um processo lento, que vai sendo aprimorado de acordo com estímulos de leitura, com o exercício

e o tempo. Para escrever, é indispensável ativar o conhecimento prévio, pensar no leitor e ter clareza daquilo que se pretende expor. Enquanto escrevemos, lemos o que está escrito, releemos, pensamos, reelaboramos e reescrevemos o texto quantas vezes forem necessárias. Na concepção de Kleiman (1993, p. 37):

A maneira em que a escrita é composta, sem a urgência de ir produzindo e ajeitando a produção ao mesmo tempo em que se está pensando, permite uma maior elaboração e cuidado, graças à possibilidade de reescrita e revisão, que resulta em diferentes estruturas.

Assim, entendemos o texto como um evento comunicativo, no qual ocorrem as interações entre autor e leitor. A produção textual não pode ser vista apenas como o resultado do uso do código, nem tão somente das intenções do escritor, mas como produto de interação entre escritor-leitor. A esse respeito Koch e Elias (2015, p. 34) dizem que:

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

A ação de escrever depende de várias estratégias que deverão ser utilizadas pelo produtor, e é de responsabilidade do professor trabalhar de maneira que as desenvolva. Uma das técnicas é a ativação dos conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, como a ortografia, a gramática e o léxico. Estes são adquiridos ao longo das nossas vidas em práticas comunicativas e, de forma sistematizada, na escola.

Sobre a ortografia, Koch e Elias (2015, p. 37) esclarecem que “conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo a convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado”. Tratando-se dos aspectos gramaticais, os mesmos autores afirmam que um dos tópicos que merecem atenção “é a pontuação, entendida não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas sim, em uma visão textual-discursiva”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 39).

Nesse enfoque, cabe ao produtor marcar o ritmo da escrita, usando adequadamente os sinais de pontuação e, dessa forma, estará dando ao leitor um

direcionamento acerca da sua intenção comunicativa. Em relação ao léxico, não podemos entendê-lo apenas como uma lista de palavras disponíveis aos falantes, mas “como um conjunto de recursos lexicais que incluem os processos disponíveis na língua para a construção das palavras”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 40).

Nas atividades de escrita há, ainda, o conhecimento enciclopédico que é referente a tudo aquilo que ouvimos falar, lemos ou adquirimos nas experiências do dia a dia. Essas informações são guardadas como se fossem uma enciclopédia em nossa memória e as usamos no momento da produção.

Outra estratégia imprescindível no ato da escrita é ativarmos os “modelos de textos” sobre as práticas comunicativas. Neste caso, referimo-nos aos gêneros textuais. Devemos recorrer a conhecimentos sobre como compor os gêneros, pois eles nos servem como parâmetros para informarmos ao leitor aquilo que queremos escrever, uma vez que cada gênero tem a sua finalidade comunicativa.

Além dos conhecimentos acima descritos para o desenvolvimento da escrita, o escritor deve, ainda, ativar modelos cognitivos de práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas. Considerando as palavras de Koch e Elias (2015, p. 44-49), o produtor deve:

- Configurar na escrita a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido.
- Determinar a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto.
- Selecionar a variante linguística adequada à situação de interação.
- Fazer a adequação do gênero textual à situação comunicativa.
- Assegurar a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.

Nesse aspecto, compete a nós, educadores, prepararmos os educandos para a diversidade do mundo da escrita, pois não basta decifrar palavras, mas sim compreender, interpretar e contextualizar o texto lido. Para tanto, no decorrer do projeto de intervenção, tentamos dispor de subsídios que julgávamos necessários. Buscamos, ainda, trabalhar com as narrativas trazidas pelos alunos, recorreremos a vídeos, poemas, visitas a moradores da região, bem como demos liberdade para que eles pudessem produzir seus textos com autonomia e criatividade, sendo este

também um dos resultados esperados no processo. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 65):

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

De acordo com os PCN (1997, p. 40), “é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo [...]”. Em concordância com este documento, é esclarecedor dizer que “a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem”. (PCN, 1997, p. 40).

Embora haja possibilidades de ser assim, nem sempre é o que acontece. No entanto, cada aluno sobressai-se conforme suas habilidades e potencialidades, e isso deve ser respeitado, ou seja, cada um tem o seu tempo para aprender e ensinar, uma vez que o processo é de ensino e aprendizagem.

## **2.2 O trabalho com os gêneros causos e lendas**

Os gêneros discursivos contribuem para a formação de um indivíduo crítico e participativo na sociedade. Mas, para isso, os procedimentos metodológicos devem envolver os estudantes numa comunicação real de uso da língua, a fim de possibilitar-lhes a reflexão sobre si mesmos, sua identidade e a realidade da qual fazem parte socialmente. As atividades orais são importantes ferramentas na sala de aula, pois oportunizam desenvolver a competência comunicativa, principalmente se o aluno puder se apropriar de textos da sua ambiência.

Nos processos interacionais, participamos de diversas situações comunicativas, e estamos constantemente em contato com inúmeros textos do dia a dia. Nesse sentido, Koch e Elias (2015, p. 55) explicam que “todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros”.

Os autores ainda esclarecem que “os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica”. O trabalho

pedagógico com os gêneros assume centralidade não pelo fato de os gêneros servirem como um “modelo para aprender a produzir textos bem compostos em sua estrutura formal, mas porque eles permitem (aos alunos e professores) sentirem o próprio fluxo da vida”. (MARCUSCHI, 2005, p. 5).

Em nossa pesquisa, conforme já assinalamos, enfocamos os gêneros causos, cujos eventos surgem do cotidiano, e as lendas marcadas pela sobrenaturalidade. Estes, embora tenham características parecidas, com traços semelhantes e, algumas vezes de difícil separação, o contador sutilmente vai situando as suas histórias de maneira que atrai o auditório, e faz questão de afirmar ter visto ou vivido aquele episódio.

Contudo, ao narrar o seu texto não se importa com a forma ou a divisão de gênero, o importante para ele é despertar a curiosidade e o interesse do ouvinte, conduzindo-o pela imprevisibilidade. Para Fernandes (2002, p. 51), “[...] um caso se funda no cotidiano imprevisível. Por isso a aventura é o que move as ações [...]”. De acordo com Fernandes (2002), diferenciar gêneros e escolher o tipo de linguagem não fazem parte do interesse dos contadores. Para eles, o campo da experiência daquilo que viveu e conta parece sobrepor-se ao do trabalho com a linguagem verbal; esta, no caso, torna-se um instrumento, uma das principais maneiras de externar suas experiências.

O que se depreende desses apontamentos é que nem sempre as histórias aparecem de forma ordenada, explicitando seu gênero. Estas costumam surgir misturadas dentro de um repertório, e cada contador pode evocá-las de acordo com sua particularidade. Nesse caso, o interessante é perceber como a linguagem se articula, como nosso pensamento reage diante das narrativas, de modo que, muitas vezes as reproduzimos oralmente a partir daquilo que ouvimos e possivelmente concretizamos esses textos por meio da escrita.

Segundo Bakhtin (1992, *apud* KOCH; ELIAS, 2015, p. 55), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua”. Dessa maneira, ao iniciarmos nosso trabalho, procuramos compreender o funcionamento da língua, bem como conhecer a comunidade em que os alunos estão inseridos. Durante o processo, percebemos que conhecer a realidade deles não era suficiente, era preciso estimulá-los a ler, interpretar e dar sentido ao mundo que os cerca.

Assim, o nosso objetivo era que, a partir de causos e lendas, pudéssemos alcançar a produção textual dos alunos como uma prática linguística efetiva, a fim de dar identidade à oralidade pela recontação e escrita das histórias. Para tanto, buscamos o envolvimento dos discentes com os pais, professores, funcionários da escola e, ainda, acolhemos as contribuições dos contadores de causos e lendas da própria região.

### **2.2.1 Causo: fonte de identidade cultural**

O causo é um gênero discursivo que faz parte do cotidiano popular. Geralmente é uma narração curta, simples, que narra acontecimentos verídicos e/ou imaginários, com o objetivo de entretenimento e lazer. Sendo de origem popular, este gênero não tem autores definidos e cada contador altera a história segundo a sua versão. Os eventos são passados de geração em geração despertando interesse e curiosidade nos ouvintes. Comumente, os contadores utilizam recursos linguísticos para dar credibilidade aos seus episódios. Por exemplo, afirmam ser verdade aquilo que estão narrando, dizem que presenciaram e/ou viveram aquela situação e/ou uma pessoa próxima que os contou.

A fim de dar mais confiabilidade às suas histórias, geralmente os contadores costumam mencionar o lugar do acontecimento: “no quintal da minha casa”, “no sítio do meu avô”, “naquela encruzilhada”, “embaixo daquela árvore”, “nesse rio”. Também citam o tempo, não precisamente com datas, mas como se estivessem relembrando “quando eu era criança”, “antigamente”, “no tempo dos meus avós”, “quando mudei para cá”.

Sendo assim, quando os narradores citam os lugares, as pessoas, o tempo e onde aconteceram os fatos que estão narrando, são para transmitir suas verdades sem deixar dúvidas aos ouvintes. De acordo com De Certeau (1994), o recurso da citação é a “arma absoluta do fazer crer”, sendo a crença justamente “o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma ‘modalidade’ da afirmação e não o seu conteúdo”. (DE CERTEAU, 1994, p. 278).

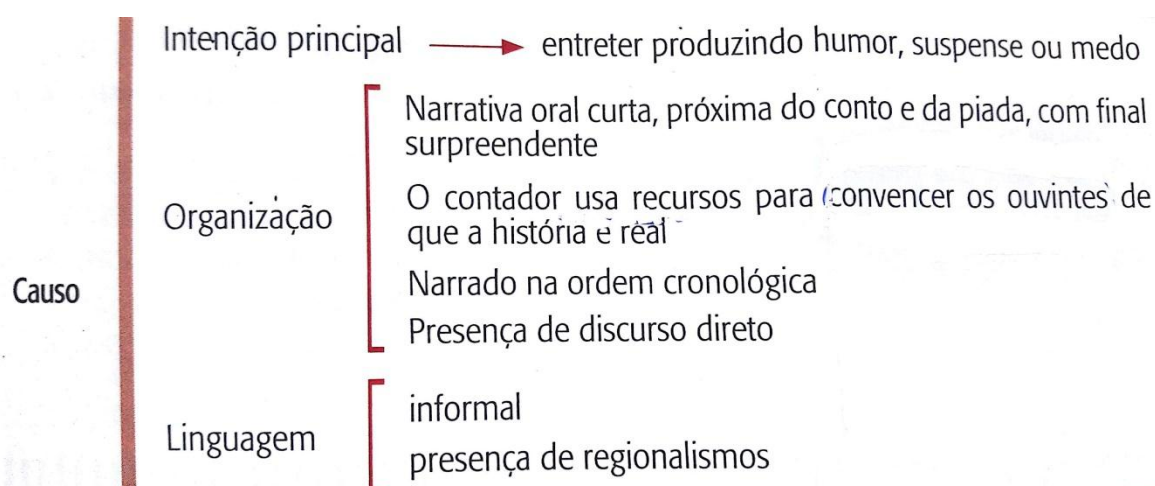
No dicionário Aurélio a palavra “causo” aparece como “[var. pop. de caso] S. m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. “Caso”, por sua vez, aparece no mesmo dicionário, entre outros significados, como “acontecimento, fato, sucesso, ocorrência” e ainda como sinônimo de “história, conto”. Os utilizadores do vocábulo “causo”

seriam, portanto, os homens simples, do povo, no sentido de “conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas”. (AURÉLIO, 2004, p. 419).

Desse ponto de vista, e por ter nascido no meio do povo, compreendemos que os causos são principalmente contados por pessoas mais velhas, pescadores, benzedeiros, vaqueiros, caçadores que dão vida aos fatos que envolvem suas lidas. Por conseguinte, compreendemos essas histórias como resultado de um trabalho com a linguagem, e os alunos praticam tais ações espontaneamente na sala de aula ao reproduzirem as narrativas. Em outras palavras, essas atuações possivelmente são imitações das cenas que vivenciam no cotidiano, as quais mesclam o real com o sobrenatural, fazendo com que as situações misteriosas pareçam verdadeiras.

Segundo Delmanto e Carvalho (2012, p. 159), o causo é uma manifestação da cultura popular. Normalmente, há emprego de regionalismos, presença de personagens que agem com esperteza e seus temas são próximos da vida cotidiana. Os autores acrescentam que os causos são narrativas curtas, caracterizadas por reviravoltas no enredo e desfechos improváveis, nos quais o ouvinte é levado a acreditar, por mérito do contador. (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 159). Os mesmos autores sintetizam o causo, conforme demonstração abaixo:

Figura 1 – Síntese do gênero “causo”



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 159.

Deste modo, ao contar causos buscamos na memória, um passado até então presente, que mesmo contado informalmente, consegue envolver o espectador e de

certa forma, promover a contemplação da relação língua-cultura-sociedade. A nossa sociedade embora considerada moderna, dispondo de mídias tecnológicas atrativas, ainda preserva em sua cultura a arte de se entreter com os causos e as lendas que resistiram à modernidade e o passar dos tempos.

### **2.2.2 Lenda: alimento para o imaginário popular**

A lenda é uma narrativa oral, curta, que visa explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, muitas vezes é uma mistura de fatos reais com fantasiosos, e vão se modificando através do imaginário popular. Sua autoria não é definida, e geralmente diante de um fato sobrenatural os personagens podem sofrer transformações. Como exemplo, temos relatos de moradores do Parque do Lago, que contaram sobre uma mulher que se transformava em mula sem cabeça como punição, porque ela teve um relacionamento amoroso com um padre, indo contra os preceitos da Igreja.

A palavra “lenda” se origina do latim *legenda* e significa “os temas de lição de moral ou sapiencial que deveriam ser lidos pelos fiéis cristãos”. (SIMONSEN, 1987, p. 6). Dentre os livros sapienciais mais conhecidos, destacamos os bíblicos, que são: Jó, Provérbios, Eclesiastes, Salmos e outros, que sugerem os caminhos para se atingir a sabedoria.

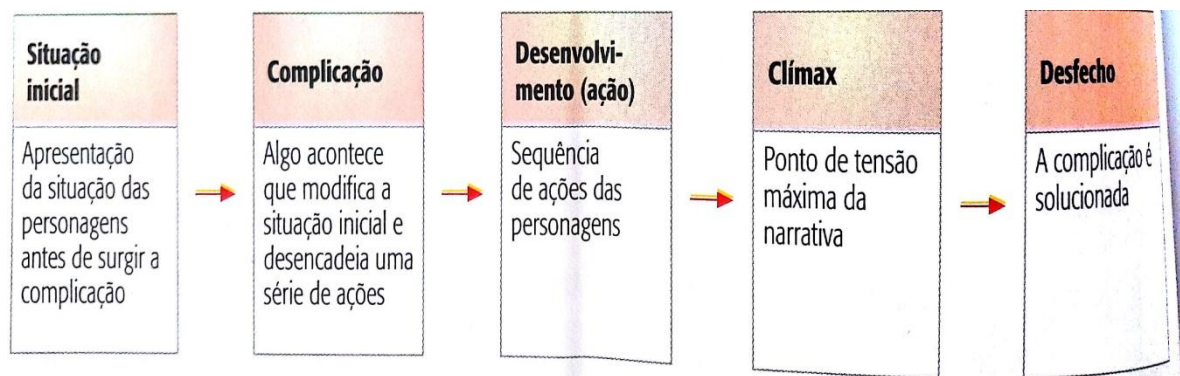
Portanto, na sua origem, as lendas relatavam um fato considerado verdadeiro, uma compilação sobre a vida dos santos, dos mártires e eram lidas nos refeitórios dos conventos. E, posteriormente, passou a designar uma invenção do imaginário popular. Justamente nesse aspecto, Fernandes (2002, p. 39) ressalta que “as lendas podem estar assentadas na experiência de vida, os elementos principais das histórias são conduzidos pela tradição, isto é, são antigos e persistiram quase sempre com nova roupagem em vários relatos”.

Cascudo (1954, p. 511), em seu *Dicionário do Folclore Brasileiro*, define lenda como “um episódio heroico ou sentimental com o elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo”. Já Fernandes (2002, p. 38) explica que a lenda “é de caráter sobrenatural e abarca personagens que fogem à explicação física”. Por outro lado, ouvimos relatos de pessoas mais velhas dizendo que as lendas costumam

argumentar em favor das crenças, hábitos e costumes que devem ser preservados e, sobretudo, respeitados.

Delmanto e Carvalho afirmam que o enredo das lendas é estruturado mediante a causa e a consequência. Assim explicado no esquema a seguir:

Figura 2 – Síntese do enredo das lendas



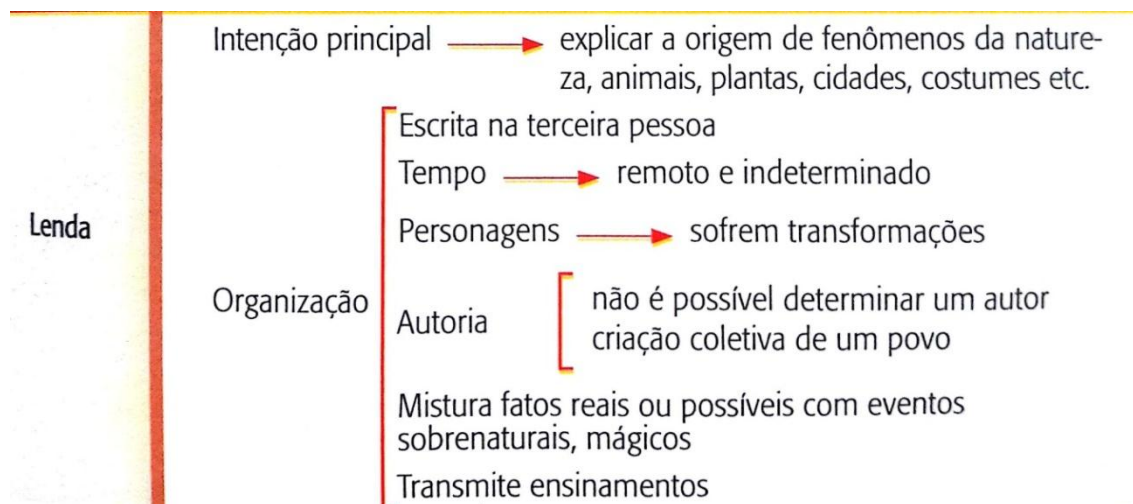
Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 98

De acordo com a estrutura acima apresentada, na concepção de Delmanto e Carvalho (2012, p. 98), as lendas são histórias que se desenvolvem por meio de fatos ou ações que dão origem a outros fatos ou ações. Para exemplificar, temos a lenda do lobisomem que diz que, se uma mulher tiver sete filhos do sexo masculino, e se o oitavo também nascer do mesmo sexo, este último virará lobisomem. Vejamos que, no início da história, o suposto lobisomem é apresentado como um homem comum, mas pelo fato de ser o oitavo filho “homem” da família, sua sina é de se transformar num ser sobrenatural.

Durante a trama, em noites de lua cheia, acontecem as mutações do personagem, ocorrem as dores, os sofrimentos, até se chegar ao ponto máximo, que são os ataques do lobisomem às pessoas ou animais que se deparam com ele nas madrugadas escuras. O desfecho da história depende do contexto em que o narrador se apoiou para contá-la, mas, certamente, a trama retorna a uma estabilidade, embora nem sempre feliz ou favorável aos interesses das personagens.

Nessa perspectiva, Delmanto e Carvalho sintetizam a lenda da seguinte forma:

Figura 3 – Síntese do gênero “lenda”



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 101

Considerando tais concepções, os causos e as lendas possibilitaram-nos desenvolver as atividades pautadas nas narrativas orais, com o intuito de estimular a criatividade e a imaginação dos alunos para possivelmente chegarmos às produções textuais. Sendo assim, organizamos ações metodológicas que possibilitaram a participação da turma, dando ênfase à oralidade. No decorrer do processo, não somente ouvimos, mas lemos, recontamos, assistimos a vídeos, visitamos a comunidade e registramos várias narrativas. Para Bakhtin (1997, p. 124), “o estudo da língua deve começar com o estudo do contexto social em que se efetuam suas múltiplas formas [...]”.

Deste modo, podemos acrescentar que, quando os alunos se sentem parte integrante do processo e não meros receptores de conteúdos, o interesse e a participação podem ultrapassar nossas expectativas, e eles poderão nos revelar habilidades na oralidade e na escrita que só precisam ser aprimoradas.

### 2.3 Desenvolvimento das atividades

Sem saber ao certo os resultados dos caminhos a percorrer, tivemos aproximadamente um semestre de trabalho, iniciando as atividades em março de 2016. A classe é composta por 27 alunos. Dentre eles, existem os faltosos, desinteressados,

outros com pouco ou quase nenhum acompanhamento da família, alguns sonolentos, outros com certo grau de agressividade. Mas há também um número considerável de estudantes que demonstram dedicação e, sobretudo, se empenham para aprimorar seus conhecimentos. Este segundo grupo foi fundamental no decorrer do processo, pois influenciou os demais colegas a interagirem nas rodas de conversa e nos momentos de contação das histórias. Como se deu essa interação será explicado no capítulo três desta dissertação.

Em suma, percebemos que os alunos, quando estavam ociosos, conversavam naturalmente, comentavam acontecimentos em voz alta, davam gargalhadas, mas, nos momentos das atividades de leitura, grande parte se recusava a participar. E na escrita, alguns queriam apenas copiar o que estava pronto, e rejeitavam produzir textos.

Então, indagamos a turma sobre qual era o tema aparentemente tão interessante que lhes causava tamanha curiosidade e ao mesmo tempo despertava-lhes a atenção. Responderam-nos que estavam recontando as histórias de terror, assombração, amores proibidos que terminavam em tragédias, pactos com o coisa-ruim, coisas do outro mundo que ouviam dos familiares e achavam-nas interessantes. Essa influência de um sobre o outro chamou-nos atenção pela maneira como participavam das conversas. Uns faziam perguntas, outros tentavam responder de modo convincente, permanecendo assim concentrados enquanto conversavam. Logo, percebemos que poderíamos abordar esse tema para atraí-los à leitura e à produção textual.

Além disso, no 2º semestre de 2015, realizamos com o Ensino Fundamental II um projeto sobre o folclore brasileiro. Estudamos sobre as festas, danças, crenças, lendas e ditados populares. Durante as pesquisas, os alunos dos 7º e 8º anos demonstraram maior interesse pelas lendas e, principalmente, por aquelas que provocavam medo e/ou tinham finais trágicos.

No decorrer do referido projeto, realizamos várias atividades com eles, como análise de ditados populares, maquetes com personagens folclóricos, assistiram a filmes, recontaram e dramatizaram algumas lendas. Entendemos, então, que foi um tema atraente no qual conseguimos o envolvimento e a participação da maioria dos estudantes.

Similarmente, durante o processo buscamos discutir, debater, ouvir, contar e recontar histórias. Solicitamos que eles pesquisassem e registrassem os causos e as lendas mais conhecidos na comunidade para socializarem na sala. Durante a

socialização, fazíamos questionamentos sobre as tramas, buscando o envolvimento da classe.

Aproveitamos a oportunidade para desenvolver a oralidade e aprimorar a competência comunicativa, pois quanto mais falavam a respeito da temática mais informações teriam para escrever seus textos. Segundo Marcuschi “oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Por isso, a maioria das atividades desenvolvidas com a turma foi ancorada na linguagem oral.

Para que os alunos compreendessem melhor os motivos que os levariam a produzirem suas narrativas, revisamos com eles nossos objetivos. Enfatizamos que, além de recontar as histórias a outras turmas, as suas produções ganhariam visibilidade nos murais da escola, e como produto final faríamos uma coletânea dos causos e lendas da região. Cada educando seria contemplado com um exemplar, assim como todos os funcionários da escola. Deixaríamos também exemplares na biblioteca para futuras pesquisas e faríamos uma manhã de autógrafos para prestigiar os autores da coletânea. Ressaltamos, ainda, que todos os colaboradores seriam agraciados com um exemplar, e dessa maneira os alunos se sentiriam sujeitos importantes no processo.

Conforme acima apresentado, cabe registrar que nossa proposta foi elaborada acreditando que, pelo fato de trazer ao cotidiano escolar as narrativas da comunidade do Parque do Lago, bem como os acontecimentos que envolvem seus moradores (alunos, amigos e familiares), seria possível alcançar o interesse dos alunos e a ampliação de seus conhecimentos. Logo, consideramos relevante desenvolver as atividades de intervenção estabelecendo a relação aluno-oralidade-leitura-produção textual e, a partir das histórias que ouviam e comentavam, possivelmente chegaríamos aos textos escritos.

De acordo com Labov (1967 *apud* Flannery, 2015, p. 17), “a atenção à narrativa emana de uma abordagem ao estudo da linguagem que procura no material produzido cotidianamente um *corpus* para estudar fenômenos linguísticos”. Nesta perspectiva, compreendemos que as histórias permeiam nossas vidas desde a infância, quando contadas para fazer crianças dormir, em rodas de conversa, na literatura, nas artes, no cinema, na música, enfim, a própria vida conta uma história.

Nesta perspectiva, estudamos os gêneros causos e lendas, conforme sínteses mostradas acima (figuras 1, 2 e 3) e (Anexos C e D, p. 125 a 127), bem como as estruturas da narrativa, (Anexo G, p.131) apresentadas no final desta pesquisa. Para Labov (1967 *apud* Flannery, 2015, p. 13), “a narrativa é a recapitulação de experiência e encadeamento temporal de eventos”. Assim, enquanto estudávamos os gêneros em questão, recapitulávamos os episódios conhecidos e preservados por esta comunidade.

Em grupos, fizemos pesquisas na biblioteca, procurando em dicionários significados de algumas palavras que apareciam nos textos e eram desconhecidas por eles. Vale ressaltar que o uso do dicionário foi realizado após inferirmos possíveis sentidos a essas palavras e/ou expressões de maneira contextualizada.

Nas atividades de leitura, utilizamos ainda outras formas de linguagem, como poema, música, filmes, vídeos, cópias de narrativas, que abordavam a temática e davam oportunidades a debates, visando à ampliação da competência comunicativa e possíveis argumentos à produção escrita. Essas formas de linguagem acima mencionadas, também foram usadas para que os alunos percebessem que há várias maneiras de se contar histórias.

Tendo em vista que os educandos devem ser capazes de “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais [...]”, (PCN, 1998, p. 7), trabalhamos também com “O contador de causo”, de Chico Teixeira, música tema da novela “Paraíso”, veiculada na TV Globo (Anexo N, p.139).

Essa canção conta o causo de um diabinho preso na garrafa, que realizava todos os pedidos do homem que o aprisionou em troca da suposta liberdade. Ainda, em seu refrão é reforçada a ideia de que o contador de causo tem liberdade e autonomia para contar sua história do jeito que quer. Tal recurso muito contribuiu para a interação da turma, bem como para a revisão de conteúdos anteriormente ministrados, como as diferentes maneiras de se contar causos e lendas, ou seja, a liberdade que os narradores têm para expressar seus relatos.

Outro suporte oportuno, utilizado para envolver os educandos, foi a exibição de vídeos. Durante o processo, exibimos vários vídeos, dentre eles, o do Minhocão do Pari (Anexo K, p.135), narrado pelos artistas regionais Nico e Lau, para que os alunos percebessem a linguagem usada pelos narradores, a entonação da voz e o auxílio gestual na contação deste gênero.

Tal ferramenta foi explorada como apoio concreto, pois estavam diante de nós cenas imaginárias do cotidiano. Além do mais, nesse recurso incluem-se vozes, cores, cenários, movimentos, gestos, expressões e as falas peculiares das personagens que conseguem envolver quem os assiste, favorecendo discussões, opiniões e principalmente o recontar das histórias.

Como contribuição ao nosso trabalho levamos à escola uma das mais antigas moradoras do bairro, conhecida na região como curandeira e contadora de histórias, a fim de que os alunos tivessem acesso a diversas narrativas (Anexo Q, p.144).

Do mesmo modo, visitamos uma contadora de causos da comunidade para ouvir, apreciar e gravar suas histórias (Anexo U, p.148). Com isso, buscamos deslocar o educando da posição de mero receptor de conteúdos na sala de aula, e favorecer sua aproximação com a leitura do mundo que o cerca.

Ao promover a interação entre a escola e a comunidade, conseguimos presenciar as particularidades dos contadores de causos e lendas que, por sua vez, jogam com os sons das palavras e envolvem os ouvintes com seus gestos e expressões faciais. Ainda, divulgam com simplicidade a cultura popular, transmitindo-nos a ideia de que há literatura mesmo sem formato de livro. Assim, todas as narrativas ouvidas foram registradas, discutidas e, em grupos, os educandos escolheram aquelas que mais gostaram para recontarem na sala para os colegas, posteriormente apresentarem a outras turmas e finalmente produzirem textos escritos.

### 3 AS NARRATIVAS ORAIS E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES À ESCRITA

Nosso objetivo, neste capítulo, é descrever e analisar as atividades desenvolvidas com os alunos do 8º ano, bem como apresentar os resultados das práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Apresentaremos, detalhadamente, as etapas que constituíram o nosso trabalho, até chegarmos ao produto final, que é uma coletânea de textos produzidos a partir dos causos e lendas da região.

Desde a antiguidade os povos se reuniam nas varandas ou em frente às suas casas para contar histórias, propagando crenças, costumes e culturas. Embora fosse vista pela sociedade como uma atividade inferior à escrita, utilizada pelas pessoas mais humildes e destinadas aos que não sabiam ler, essas narrativas, além de entreter, conquistavam e davam vida à imaginação dos ouvintes.

De acordo com Lima (2007, p. 29), “à medida que o tempo decorre, as alterações na sociedade vão se tornando cada vez mais céleres em decorrência do processo de evolução por que passa o mundo”. Assim, mesmo que a modernidade e os avanços tecnológicos tenham conquistado os estudantes, os causos e as lendas também têm seus espaços garantidos, pois fazem parte da cultura local.

Por isso, é comum, nos fins de tarde ou aos finais de semana, quando as famílias se reúnem ou se encontram, os mais velhos contarem histórias de pescador, aparições, enterros, seres encantados, benzedeiros famosos, lidas no campo, dentre outras. Estas narrativas, de certa forma, contagiam os educandos, ultrapassam os muros das escolas e ganham as salas de aula, provocando curiosidades àqueles que as ouvem.

Segundo Tahan (1966, p. 24), “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”.

Então, podemos afirmar que o ato de narrar é criar e produzir textos por meio das palavras. Tahan (1966, p.16) acrescenta que “a história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos”.

Almejando despertar em nossos alunos o hábito de ler e produzir textos, pesquisamos as histórias da região, a fim de que pudéssemos propiciar envolvimento e significação no processo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Marcuschi (2010, p. 78), “a escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado”. Nesta perspectiva, buscamos intermediar a relação dos educandos com os textos que os cercavam, fazendo reflexões, análises, a fim de que não tivessem apenas uma leitura do seu mundo, mas possivelmente chegassem à posição de leitores e autores críticos.

Reiteramos que as atividades foram preparadas com o objetivo de romper com a maneira como a leitura e a escrita vêm sendo trabalhadas na Escola Estadual Dunga Rodrigues. Nesse sentido, referimo-nos às leituras descontextualizadas e cansativas, decorrentes de práticas docentes conservadoras e/ou tradicionais, as quais podem ser consideradas responsáveis pelo desinteresse do aluno nos momentos de ler e escrever.

Vale ressaltar que, embora as ações que constituíram esta pesquisa sejam vistas como inovadoras, não as podemos julgar como prontas e acabadas, pois, assim como os textos proporcionam diversas leituras, da mesma forma, elas. Sobre esse aspecto, Kleiman (1993, p. 27) aponta que “nenhuma atividade é considerada como dada, mesmo porque estas são tantas como são os textos e suas possíveis leituras [...]”. Nesse aspecto, procuramos ressignificar nossas aulas, a fim de que os alunos se envolvessem ao máximo com a temática estudada e se tornassem, de fato, sujeitos-leitores e autores.

Assim, compreendemos por sujeito-leitor aquele que participa do processo, que é capaz de refletir criticamente sobre o texto lido e entender como utilizá-lo no dia a dia. Segundo Cafiero (2010, p. 86), “o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo”. Desse modo, a leitura ultrapassa a mera decodificação e passa a fazer sentido, já que ler é atribuir sentidos.

### 3.1 A oralidade como suporte à produção textual

Tomaremos a leitura na perspectiva de que não existe uma única leitura possível, ou seja, não existe texto com sentido completo, mas que os sentidos são produzidos na relação entre leitor-texto-autor. Deste modo, enfatizamos os gêneros orais, especificamente os causos e as lendas, como um objeto de ensino e não como um meio de comunicação.

Para Marcuschi (2001 apud BENTES, 2010, p. 138), “as produções discursivas orais estão situadas no campo da oralidade, e isto significa dizer que elas contemplam um leque muito grande e diverso de práticas, gêneros e de processos de produção de textos”. O autor ainda esclarece que “as diferenças entre fala e escrita não podem ser vistas em termos de separações estanques, mas em termos de um *continuum* de práticas e de gêneros”. (MARCUSCHI, 2001 apud BENTES, 2010, p. 138).

Os gêneros orais ainda são pouco trabalhados em sala de aula, suas pesquisas de certa forma são limitadas, e há pequeno número de teóricos que falam especificamente sobre o tema. De acordo com Ilari e Basso (2006, p. 182), “devido ao peso que os textos escritos sempre tiveram na elaboração de modelos para a atividade linguística, as especificidades da língua falada ficaram, por muito tempo, invisíveis”.

Diferentemente da escrita, a oralidade não se prende às estruturas e formas. Os mesmos autores dizem que “os textos falados são planejados à medida que são produzidos, por isso o mais comum é encontrar neles um grande número de reformulações sucessivas e sempre parciais de um mesmo conteúdo [...]”. (ILARI; BASSO, 2006, p. 181). Desta maneira, os textos falados foram o suporte desta pesquisa, os quais oportunizaram ressignificar a leitura que os alunos faziam do seu meio sociocultural, bem como produzirem textos a partir de relatos orais que envolvem a comunidade.

A esse respeito, Geraldi (2002, p. 91) explica que “a prática de produção de texto é o uso efetivo e concreto da linguagem, com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever”. Nesse enfoque, compete ao professor criar contextos de aprendizagens que contribuam para desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, como momentos de contação de histórias. Quando usamos a oralidade,

incluem-se a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial, a mudança no tom de voz, ou seja, damos vida à produção discursiva.

### **3.2 Novos caminhos didáticos**

Conforme já apontado no capítulo dois, iniciamos a intervenção com uma roda de conversa e apresentamos a proposta à turma. Fizemos questão de manter a roda de conversa durante o processo pela proximidade com o outro, para facilitar o contato e o direcionamento do olhar a quem estivesse falando.

De acordo com Koch e Elias (2015, p. 14), “o texto falado, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. [...] ele é o próprio rascunho”. As autoras concluem que, “por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 14). Assim, quando estamos em situações de interação face a face, sabemos que o locutor não é o único responsável pelo seu discurso, mas que possivelmente poderá ser interrompido, receber contribuições, exemplificações e/ou correções de quem participa do ato comunicativo, originando, assim, uma interlocução ativa.

Enquanto falávamos sobre a riqueza de se explorar os causos e as lendas na sala de aula, esperávamos que se envolvessem com fatos acontecidos no bairro e comentassem sobre. Mas, a princípio, não houve participação, demonstraram timidez, uns olharam para outros, deram alguns sorrisos e não disseram nada.

Diante do silêncio, indagamos-lhes se já tinham ouvido falar no minhocão do rio Cuiabá. Imediatamente, um aluno respondeu que o avô dele era pescador e havia visto o minhocão próximo à Passagem da Conceição (comunidade ribeirinha de Cuiabá). Outro disse que seu tio também já tinha visto. Uma garota comentou que o primo dela foi atacado pela serpente. E, a partir daí, tiveram algo a dizer sobre o tema, mas houve também quem não dissesse nada.

Dessa forma, demos liberdade para cada aluno contar a história do seu jeito, ou seja, interagir com a classe, pois, conforme Kleiman (1993) é durante a interação que o leitor compreende o texto. Apesar de não ter sido fácil estabelecer um tempo para cada um se expressar, o importante foi que a maioria falou uma versão da história. Nesse aspecto, Marcuschi (2010, p. 25) explica:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Sequencialmente, perguntamos à turma quais tipos de histórias eles preferiam. Então, uma aluna nos interrompeu e indagou se já havíamos ouvido falar sobre “a mulher do algodão”. Outra garota contou-nos que uma amiga foi atacada pela suposta mulher que apareceu no banheiro de uma escola da redondeza. Ouvimos as versões sobre a mulher do algodão, fizemos comentários sobre, e quisemos saber se acreditavam nesses acontecimentos. Houve discordâncias de opiniões, mas a maioria revelou que acreditava.

Logo, retomamos a pergunta anterior, referente à preferência deles em relação às histórias. Responderam-nos que gostavam de episódios de assombração, medo, terror, outros de aventuras. Duas preferiam casos de amor e três garotos não se manifestaram. Então, fizemos a pergunta direcionada aos três, e um disse ser indiferente, outros dois baixaram a cabeça e não responderam.

A partir desse diálogo, esclarecemos sobre as formas de registros, solicitamos um caderno de campo individual, e evidenciamos a importância das anotações para a elaboração do produto final, ou seja, precisariam das informações registradas para usá-las nas produções textuais. Dando sequência, explicamos o que é uma coletânea, bem como as etapas que seguiríamos até chegar à sua impressão. De acordo com os PCN (1997, p. 51):

Os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem. O fato de o objetivo ser compartilhado, desde o início, e de haver um produto final em torno do qual o trabalho de todos se organiza, contribui muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas pelo professor.

No intuito de promover a proximidade dos educandos com as histórias, e para que também tivessem liberdade de escolher os textos que iríamos trabalhar, solicitamos que pesquisassem com familiares e amigos os causos e as lendas mais conhecidos na comunidade. As narrativas deveriam ser registradas por meio de áudio, vídeo, desenho, texto escrito, enfim, de acordo com a possibilidade de cada um, e que fossem trazidas para a socialização na sala, num prazo de uma semana.

Explicamos que possivelmente juntaríamos as contribuições dos contadores de histórias aos textos deles, conforme se identificassem com os relatos. Depois do intervalo, as aulas foram interrompidas, porque todos os alunos, professores e funcionários da instituição deveriam participar de uma “aula de cidadania” no pátio da escola. Nesse evento, fizeram esclarecimentos sobre uma “paralisação” que ocorreu nos dias 16, 17 e 18/03/2016.

Depois da interrupção de três dias, chegou o prazo combinado para apresentarem o material pesquisado. Nem todos trouxeram, alegaram ter se esquecido, viajaram, e demonstraram certo desinteresse aos deveres. Mas, dos poucos que realizaram a pesquisa, listamos no quadro seus títulos e acrescentamos sugestões. Na sequência, fizemos uma seleção por meio de votação e escolheram quais textos seriam trabalhados. Levantamos novamente a temática, incentivamos, reiteramos as explicações anteriores, uma vez que foram interrompidas pela paralisação.

O diálogo foi a marca registrada das nossas aulas, os alunos tiveram liberdade de expressão. Dessa forma, buscamos despertar a autonomia, a participação e a ampliação da competência comunicativa. Logo notamos que a proposta foi bem aceita e o tema era mesmo do interesse da turma, pois demonstraram entusiasmo e envolvimento.

Considerando que as esferas comunicativas são extremamente heterogêneas e os gêneros também, Bakhtin (1992 apud KOCH; ELIAS, 2015, p. 57) ressalta que:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação seria quase impossível.

Embasados nas palavras de Bakhtin, almejamos que os alunos estudassem as características dos gêneros em questão. Então, começamos pelo seguinte questionamento: “Qual a diferença entre o caso e a lenda?”. Alguns tentaram explicar, mas concluíram que era a mesma coisa. Outros disseram que caso é um fato real e lenda é imaginária. Solicitamos exemplos e tiveram dificuldades em exemplificar.

Quando um aluno falou que seu pai havia visto um lobisomem, o outro discordou dizendo que era coisa da imaginação. Houve risadas, mas grande parte

concordou com a existência do lobisomem. Fizemos comentários pertinentes e tentamos esclarecer a diferença dos gêneros em questão.

Posteriormente, distribuímos cópias com sínteses dos gêneros em estudo (apresentadas no capítulo dois). Pedimos que se reunissem em grupos e fizessem a leitura das abordagens. Ainda em grupos, solicitamos que conversassem sobre o tema e escolhessem representantes para apresentar à turma as conclusões do grupo. Pedimos que durante as apresentações exemplificassem com os causos e as lendas que conheciam para evidenciarmos suas diferenças.

Contudo, já anunciamos anteriormente que, ao narrar os acontecimentos, cada contador tem a sua especificidade, ou seja, não se prende a gênero ou forma, mas à arte de contar sua trama. Vale retomar que as características que diferem os gêneros nos servem como parâmetros e não como regras definitivas.

Durante a atividade, ficou manifesto que, embora a essência da narrativa fosse uma lenda, o modo como os narradores contavam se configurava como um caso e vice-versa. Nas palavras de Fernandes (2002, p. 52), “quando se mencionam diferenças entre as histórias, incluindo subdivisões, é importante observar que os matizes, agrupadores ou diferenciadores, parecem não passar pelo arbítrio do contador [...]”. O contador não se limita à forma, estética, gênero, mas relata situações vividas e/ou ouvidas, com criatividade e convicção, a fim de dar vida a sua história e ao mesmo tempo garantir a credibilidade.

Essa compreensão remeteu-nos às palavras de Kleiman (1993), de que nenhuma atividade pode ser considerada dada, da mesma forma que nenhuma definição pode ser única e/ou acabada. Então, advertimos os alunos que, embora existam características direcionadas a cada gênero, eles nos servem como direcionamentos e não como algo conclusivo. Sendo assim, o desenrolar do enredo vai depender do modo e da particularidade do narrador, ou seja, cada um conta a história do jeito que quer.

Continuamos as explicações dizendo que causos são narrativas de origem oral e não têm autoria conhecida. Fazem parte da cultura popular e são passados de geração em geração. Geralmente, são contados em rodas de conversa e contribuem para manter viva a cultura de uma comunidade. Acrescentamos que as lendas apresentam uma explicação mágica para a origem de um fenômeno da natureza, um animal, uma planta, um povo, uma cidade. Nas lendas, comumente acontecem fatos

sobrenaturais, as personagens sofrem transformações e sua autoria é desconhecida.

Nessa etapa, nos deparamos com o segundo obstáculo que interrompeu o prosseguimento da proposta. O quadro de distribuição de energia da escola pegou fogo, danificando toda a parte elétrica do prédio. As aulas foram suspensas por cinco dias, até realizarem os reparos necessários.

Retornando ao funcionamento normal da escola, adotamos a orientação de Silva (2010, p. 63) de que “a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação e estabelecimento de relações entre fatos”. Com este enfoque, distribuímos cópias do caso “Barbeiro”, retirado do livro didático de Língua Portuguesa *Jornadas.port* (7º ano, p.156) e pedimos que primeiro observassem a ilustração do texto (Anexo E, p. 128). Lembramos aos discentes que as imagens são narrativas com conteúdo de descrição e ação, sobretudo possíveis de ativar o imaginário do leitor. As ilustrações podem levar o aluno a observar, analisar, comparar e levantar hipóteses, em outras palavras, permite o desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual. Depois de alguns minutos observando a gravura, fizemos perguntas na proposição de levantarem hipóteses sobre o tema do texto:

- Ao observar a ilustração do texto, o que vocês acham que vão ler?
- Qual será o tema desse texto?

Durante o tempo disponibilizado a eles para a leitura do texto não verbal, demonstraram inquietude, pouca concentração, pareciam querer saber o que viria após a análise visual. E, diante da pergunta, disseram que iam ler uma história de um menino no consultório odontológico, no médico, no barbeiro, visitando o avô ou o professor, e ainda houve hipótese de pai e filho conversando com um médico. Consideramos as opiniões, os interrogamos e discutimos a respeito das ideias explícitas e implícitas no texto.

Imediatamente, contamos a história, dramatizando-a. Ficaram atentos e interessados pela forma como lhes apresentamos o texto. Quando terminamos de narrar, aplaudiram, riram, disseram que gostaram de ver a mudança no tom de voz, bem como os gestos e expressões corporal e facial. Tal postura foi adotada de

acordo com o planejamento da aula, já que as personagens inspiravam diferentes jeitos de falar.

Cafiero (2010, p. 99) sugere que “leia em voz alta na turma; coloque os alunos para lerem uns para os outros, porque os próprios alunos são muito exigentes, mas são solidários e se ajudam mutuamente quando estimulados”. Após a dramatização, indagamos: “As hipóteses que você levantou durante a sua observação se confirmaram?”. Uns responderam que sim, outros que não, alguns questionaram o fato de não ter nenhuma tesoura, nem máquina de cortar cabelo na imagem, etc. Aproveitamos para reiterar que nem tudo vem dito ou explícito no texto, que a leitura depende do conhecimento de mundo do leitor, e há várias possibilidades de sentidos.

Em seguida, direcionamos a pergunta a um aluno: “O que o levou a identificar a barbearia?”. Ele replicou que a cadeira ilustrada na imagem parecia com a do local em que o pai dele cortava o cabelo, e o jaleco branco do homem também era igual ao do barbeiro. Kleiman (1993, p. 56) aponta que “para a elaboração de uma hipótese de leitura é necessário ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o tema. Quanto mais o leitor souber sobre o tema, mais seguras serão suas predições”.

Já nas palavras de Cafiero (2010, p. 86), “o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo”.

Com a mesma narrativa, trabalhamos a leitura individual, de maneira silenciosa, depois a coletiva em voz alta. Conforme Kleiman (1993, p. 22 - 23), quando lemos em voz alta podemos apreciar a estética da linguagem, assim como perceber e fazer perceber a beleza da linguagem. Nessa concepção, continuamos praticando a leitura em dupla e dramatizando o diálogo do texto. Durante o exercício, alguns imitaram o jeito de expressar dos personagens e outros preferiram ler naturalmente. Terminadas as dramatizações, fizemos mais questionamentos:

- A narrativa começa com “Diz que, um belo dia...”. Quando você lê ou ouve essa expressão, que texto espera ler?
- Há falas de personagens? Como você as identificou?
- A partir das explicações sobre a discursividade do sujeito, quais pistas podem observar num texto, para saber se há discurso direto e/ou indireto?

- No texto, há palavras escritas da mesma maneira que o personagem fala? Por que essas palavras foram grafadas assim?
- A expressão dar “um trato” é típica da fala do dia a dia. O que ela quer dizer nesse contexto?
- A narrativa não diz claramente em que lugar aconteceu essa história, mas algumas palavras e expressões, típicas de uma região do Brasil, levam o leitor a imaginar onde foi. Quais são essas palavras e expressões?
- Em que região do Brasil se pode imaginar que o caso tenha acontecido?

À medida que os alunos iam respondendo oralmente a cada pergunta, fazíamos a mediação, ouvindo-os e inserindo comentários pertinentes ao tema. Informamos-lhes que, embora os brasileiros falem a mesma língua, não falam da mesma maneira em todas as regiões do país. Há diferenças de pronúncia, de vocabulário, no modo de construir as frases, e assim citamos exemplos de várias regiões do país. Na oportunidade, falamos sobre as variedades linguísticas, que são as variações que uma língua apresenta em razão das diferentes condições sociais, culturais, regionais e históricas vividas por seus falantes.

Nessa fase, tivemos o terceiro percalço: as aulas foram suspensas por dois dias. O primeiro dia, para a aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – 2016 (Adepe – MT). É uma prova obrigatória aos alunos do Ensino Fundamental, enviada pelo Governo do Estado de Mato Grosso em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), para sondar o nível de conhecimento dos alunos. E o segundo dia, para fazer conselho de classe.

Recomeçamos as explicações referentes às variedades linguísticas, lembrando aos estudantes que, durante o contato que tínhamos com os contadores de histórias, também seriam evidentes essas variações. Elas ocorrem de acordo com a classe ou grupo social que pertencem os usuários da língua. Há ainda, interferência de outros fatores como sexo, idade e escolaridade do falante. Com o passar do tempo, vamos tendo contato com diferentes falas, e modificando a própria linguagem. Em conformidade com Cafiero (2010, p. 105):

Ao tratar a variação linguística na sala de aula o professor estará levando o aluno a perceber que a língua não é uma só, não é usada sempre da mesma maneira em qualquer situação de comunicação. As regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. A partir da

comparação dos textos que circulam socialmente, o aluno será levado a identificar como os usos da língua são múltiplos, dependendo do contexto.

Durante as explicações sobre as variedades linguísticas, embora não tivéssemos pretensão em aprofundar o tema, demonstraram interesse e participaram, exemplificando. Concordaram que, ao conviver com pessoas de outras idades ou lugares, naturalmente vamos incorporando a maneira de falar do outro. Uma aluna disse que a família dela é baiana, mas, devido ao longo tempo morando em Cuiabá, já fala como o cuiabano. Outra veio do Acre e conversa como se fosse várzea-grandense. Houve quem dissesse que mora com a avó e usa os termos dela. Assim citaram vários exemplos das variações da linguagem. Dessa forma, o referido texto foi lido, discutido, dramatizado, recontado e comentado, promovendo a interação e o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e recontar da história.

Sequencialmente, estudamos os elementos básicos de uma narrativa, bem como sua escrita. Enquanto conversávamos sobre, fomos interrompidos por um aluno com os seguintes comentários:

- Ah, isso que é uma narrativa?
- Então, eu sei fazer. Pensei que fosse outra coisa...
- Faz tempo que ouço falar sobre narrativa, mas não sabia o que era.
- Contar uma história? Ah, é comigo mesmo.
- Em todos os anos eu faço textos, mas nem sabia o nome.

Ficamos surpresos diante da franqueza e observamos certo tom de alívio após a declaração. Então, ficou explícito que durante anos o aluno fazia redação escolar, porém não se sentia autor dos seus textos, apenas reproduzia uma escrita para ser avaliado na escola. Aproveitamos aquele desabafo para explicar que, ao escrever, o fazemos para alguém. Além de o autor ter clareza do seu texto, existe o leitor que precisa saber o que se quis dizer, e compreender aquilo que está escrito. Devemos estar atentos a quem, o que, para que e como vamos escrever, pois o texto é uma interação entre autor-texto-leitor.

Ainda, no tocante aos textos narrativos, o ato comunicativo deve estar em sintonia com os tempos verbais. A partir deles, podemos informar aos nossos

leitores se estamos narrando ou fazendo críticas, análises e/ou discutindo. Há tempos apropriados para narrar, como os pretéritos perfeito, imperfeito, mais que perfeito e futuro do pretérito do indicativo. Há também os tempos usados para comentar, como são os casos do presente, futuro do presente, pretérito perfeito simples e composto do indicativo.

Koch e Elias (2015, p. 173) asseveram que “na narrativa, o pretérito perfeito marca o primeiro plano e o imperfeito marca o segundo plano (pano de fundo)”. Portanto, as mesmas autoras asseguram que “quando mudamos a sequência de tempos verbais que vínhamos repetindo, avisamos o leitor de que vai ocorrer uma mudança ou de plano ou de atitude comunicativa (narrativa ou comentário)”. Isto posto, enfocamos aos alunos a influência dos tempos verbais tanto na oralidade quanto na prática da escrita.

A seguir, apontamos que, para as produções serem coerentes, precisamos dispor de informações como tempo, espaço, personagem, enredo e narrador. Logo, explicamos cada passo de uma produção (Anexo G, p. 131):

- O tempo: se refere a quando ocorreu, ou em que época o episódio sucedeu.
- O espaço: determina onde o fato aconteceu (lugar).
- Personagem: pessoa ou ser personificado ou animado que figura na história e nela se envolve ativa ou passivamente (quem participou ou observou o ocorrido).
- O enredo/trama: é o conteúdo propriamente dito, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos. O enredo não é composto apenas pelo gênero narrativo, há predominância deste, mas nele incluem-se trechos descritivos e dissertativos (o que se vai narrar?).
- Narrador: aquele que narra o acontecimento, fazendo o papel de mediador entre a história e o ouvinte/leitor. Este se classifica em três categorias:
  - **Narrador-personagem** - Ele conta e participa dos fatos ao mesmo tempo. Neste caso a narrativa é contada em 1ª pessoa.
  - **Narrador-observador** - Ele descreve os fatos sem se envolver neles. A narrativa é contada em 3ª pessoa.
  - **Narrador onisciente** - Esse sabe tudo sobre o enredo e os personagens, revelando as emoções, sentimentos e pensamentos mais íntimos das personagens. A narrativa é contada em 3ª pessoa e, às vezes, permite certas intromissões narrando em 1ª pessoa.

Expusemos, então, sobre a necessidade de se reconhecer os recursos utilizados para reproduzir a fala de personagens no texto. Ressaltamos a importância dos sinais de pontuação para a compreensão da leitura, e os alertamos que a pontuação serve para indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor. Com base nos PCN (1997, p. 58):

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

Ademais, indagamos-lhes em relação ao entendimento que tinham por “discurso”. Responderam-nos que discursar significava falar alto, falar em público e era usado pelos políticos etc. Listamos no quadro as definições dadas por eles e distribuímos dicionários para pesquisarem em duplas os significados da palavra “discurso”. À medida que encontravam as definições, liam em voz alta, elencávamos no quadro e discutíamos.

Nesse panorama, explicamos que “discurso” pode ser entendido de várias maneiras, não só à fala, ao conjunto de frases, mas também a tudo que dá origem a uma situação de comunicação. Quisemos saber como diferenciavam discurso direto de indireto. Muitos não souberam responder, mas alguns arriscaram dizendo que “direto” é quando falamos diretamente com a pessoa e “indireto” é quando falamos da pessoa. Elogiamos os participantes e elucidamos que o uso dos discursos direto e indireto é um dos recursos utilizados para a representação de falas. No discurso direto o narrador reproduz as falas tal como foram ditas e no indireto o narrador faz referências à fala de alguém a incorporando ao próprio texto e efetuando algumas transformações.

Segundo Koch e Elias (2015, p. 27), “o discurso citado é apresentado quase exclusivamente em estilo direto, em geral sem presença de um verbo “dicendi” (de dizer), sucedendo-se as falas dos diálogos como se os interlocutores se encontrassem copresentes”.

Apresentamos-lhes os verbos de elocução, que normalmente são empregados para indicar a fala de alguém e são conhecidos como verbos “dicendi”, de “dizer”. Eis alguns: falar, comentar, repetir, responder, perguntar, ressaltar,

contestar, explicar etc. Esses verbos contribuem para a descrição de cenas e caracterização de personagens em textos narrativos. Durante a aula, trouxemos exemplos referentes ao tema, acolhemos as contribuições dos alunos e os alertamos de que todas essas informações eram necessárias para compreensão das diferentes maneiras de o narrador contar suas histórias.

Embasados na concepção de Kleiman (1993, p. 72), analisamos que “ao trabalharmos a inferência lexical, ensinamos principalmente uma atitude, isto é, que a convivência com a vagueza é possível, e mais, é comum, faz parte do cotidiano”. Observamos nesta afirmação a importância de o aluno aprender novos vocábulos, mediante a conceituação do processo de inferência. A autora acrescenta que “quanto à língua, ensinamos também como analisar o contexto linguístico em que um vocábulo desconhecido se insere enquanto fornecedor de pistas para inferir o significado do desconhecido”. (KLEIMAN, 1993, p. 72).

Portanto, nós, educadores, devemos explicar aos educandos que ninguém conhece todos os termos da língua, mas que é possível inferirmos sentidos, a partir do contexto em que eles se inserem. É preciso salientar o valor da leitura, pois, quanto mais lemos, maior será o nosso conhecimento e maior será o repertório de vocábulos. A esse respeito, KLEIMAN (1993, p. 73) diz que “a leitura é um dos melhores meios para ir aprendendo aos poucos novas palavras que vão ficando, a cada novo encontro, mais claras”.

No intuito de proporcionar maior contato entre os alunos, e a fim de que demonstrassem os conhecimentos que tinham sobre as lendas, organizamos a turma em grupos para aplicar uma dinâmica denominada “qual é a lenda?”. Para Tatagiba e Filártiga (2001, p. 21), “dinâmica é uma ferramenta utilizada em atividades de estudos para uma ou mais pessoas [...]. Elas interagem entre si ou com o meio em que se encontram. Há uma sociabilidade nas relações e processos a serem desenvolvidos”.

Partindo do pressuposto de favorecimento da interação, a atividade se estabeleceu na cooperação mútua, os alunos se comunicavam entre si para acertarem qual era o nome da lenda. A princípio, dávamos as dicas para os grupos adivinharem, até que entenderam como continuar. Depois, foi a vez de cada grupo fazer o mesmo, ou seja, dar as informações aos outros. Para orientar, era permitido dizer só uma palavra como pista. Poderia ser referente à atitude, tempo, lugar,

características das personagens etc., e o que respondesse primeiro, marcaria ponto. Aquele que fizesse dez pontos era o vencedor.

Utilizar a dinâmica como estratégia na sala de aula contribuiu para que pudéssemos averiguar o desempenho, a colaboração, o espírito de competitividade, a liderança, sobretudo percebermos a bagagem de conhecimento dos estudantes em relação à nossa temática. Para tanto, criamos um ambiente de compartilhamento de saberes e aproximação entre os colegas. Por meio das palavras, possibilitamos o desenvolvimento da competência comunicativa, bem como o interesse para saberem detalhes da trama em questão.

Além disso, despertaram para a competitividade, todos queriam participar, falar primeiro e vencer o jogo. No início, houve alvoroço, dificuldades para cumprirem as regras, mas fizemos as intervenções necessárias e o resultado superou as expectativas. Vale ressaltar que, durante a atividade, também apareceram causos e foram considerados, mas as lendas predominaram.

Diante do exposto, podemos considerar que a interação grupal é uma alternativa para tornar as ações metodológicas mais interessantes. Nossos alunos estão cansados de rotina, de copiar, ler e reproduzir falas prontas. Eles querem e precisam ser agentes ativos no processo. Foi notório que, enquanto relatavam as lendas nas suas versões, demonstravam autonomia, sabiam daquilo que falavam e acreditamos ser nesses momentos que a aprendizagem acontece.

Por isso, é de suma importância valer-nos da linguagem oral, razão pela qual Bentes (2010, p. 129) afirma que “a oralidade e as práticas e/ou gêneros a ela ligados são essenciais no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos dos mais diversos níveis de ensino, mas, principalmente, do nível fundamental”. Nessa etapa, nos deparamos com a quarta limitação do projeto, ocorreu uma “paralisação estadual”.

### **3.2.1 A prática comunicativa em desenvolvimento**

Com a finalidade de incentivar o comprometimento com a temática estudada, propusemos uma roda de conversa para contação de histórias. Como afirmam Koch e Elias (2015, p. 17) “o texto falado apresenta-se *em se fazendo*, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo da sua construção”.

Assim sendo, expus à classe que os relatos cultivados pelos mais velhos são manifestações da cultura popular, e que o ato de contar histórias existe desde os primórdios, como meio de preservar as tradições. Ademais, solicitei que contassem os causos e as lendas que sabiam. Imediatamente um garoto falou: “A senhora começa”. Por unanimidade decidiram que eu comesse a narrar.

Diante da iniciativa da turma, narrei a lenda da mula sem cabeça, muito presente na região, que, segundo moradores, aparece galopando em volta da praça. Permaneceram atentos, em silêncio, e quando terminei o relato, vários alunos se manifestaram para contar. Organizei a ordem das falas e dois meninos se recusaram a participar. Apesar das insistências para se integrarem ao exercício, não obtive sucesso. Eles são faltosos, não têm acompanhamento familiar e assistem somente às aulas que querem. Ficaram na sala sorrindo, conversando, e sempre puxavam o boné para tampar o rosto como sinal de timidez.

Considerando as palavras de Kleiman (1993, p. 60), “os risos nervosos de muitos alunos podem ser expressão de desconforto, consequência da incapacidade de construir um elo inferencial crucial para a compreensão [...]”. Assim, cada narrativa apresentada foi discutida, comentada, criticada e recontada de maneiras diferentes.

Prossegui com a conversa, contando o caso do Minhocão do Pari, que é famoso e comentado por toda a redondeza. Logo, instiguei a discussão com alguns questionamentos:

- Já ouviram esse caso numa versão diferente da que contei?
- Poderiam contar do jeito que vocês sabem?
- Vocês acham que esse minhocão é próprio do Rio Cuiabá ou existe em outros rios?
- Por que recebe o nome de Minhocão do Pari?
- Vocês já ouviram falar em Pari?

Nesse momento, a participação fluiu. Uma aluna opinou que o minhocão se reproduz todos os anos e os filhotes vão para outros rios, fazendo a espécie se proliferar. Um garoto respondeu que ele leu na internet que Pari é nome de um lugar, cujo dono era um padre. E, nesse lugar que a serpente apareceu pela primeira

vez. Outros disseram nunca terem ouvido falar em Pari e assim as opiniões continuaram.

Depois de debatermos, assistimos ao vídeo “O Minhocão do Rio Cuiabá”, narrado por Nico e Lau, artistas regionais, popularmente conhecidos na comunidade. E continuamos tratando sobre o causo:

- Como foi a linguagem usada por Nico e Lau neste vídeo?
- Vocês conhecem alguém que usa as palavras do jeito que Nico e Lau usaram?
- Se esse causo fosse contado com a norma culta da língua, seria tão interessante? O sentido seria o mesmo? Despertaria risos, gargalhadas e curiosidades nas pessoas?
- Quais recursos os narradores do vídeo usaram para deixar a história com características de um causo?

Diante das perguntas, uns responderam que os artistas falam o linguajar caipira, outros mencionaram o cuiabano. Também acharam engraçada a maneira espontânea dos apresentadores se comunicarem. Alguns apontaram que na linguagem caipira é mais interessante porque provoca risos, completaram ainda que na norma culta não teria graça e houve muitas opiniões interessantes. No tocante a esse tema, Bentes (2010, p. 137) afirma que:

A escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

Proporcionar momentos em que os alunos podem se comunicar livremente, expressar suas ideias e opiniões são meios indispensáveis ao trabalho com a linguagem. Enquanto dialogamos, possivelmente adquirimos saberes e acolhemos informações necessárias à produção textual.

### 3.2.2 O audiovisual na sala de aula

Com a pretensão de os alunos se empenharem mais no processo, além do vídeo acima anunciado, incorporamos ao planejamento outros filmes, como: “A lenda do ouro enterrado”, “A mula sem cabeça”, “A mão negra”, “A maldição da lavadeira” e “O lobisomem”.

Todos os textos nos possibilitaram debates, comentários, emissão de opiniões e críticas. Contudo, o que nos chamou atenção foi quando passamos um vídeo denominado “O ouro enterrado”. A minoria dos componentes da classe se interessou pela história. Prevaleceu certa indiferença, como se fosse uma espécie de rejeição ao tema. Uns se debruçaram sobre as carteiras, outros conversavam, rabiscavam e ignoraram a narração. Ficamos inseguros diante daqueles comportamentos, uma vez que julgávamos o texto interessante. Mas, de imediato, nos atentamos de que o fazer pedagógico deve estar sempre atrelada a uma teoria. Então, recorremos a algum embasamento teórico que desse sustentação a tal situação.

Tomamos como base a concepção de Bentes (2010, p. 97), que nos orienta a, antes de iniciarmos qualquer tipo de leitura, fixar os objetivos e contextualizar o texto. Falar sobre o título, o narrador, o tipo de linguagem e, se possível, comentar fatos relevantes da história. Ao entendermos a nossa falha, prontamente, fizemos conforme a orientação teórica. Contextualizamos a história, indagamos a respeito, incentivamos a fazerem perguntas, ativamos a curiosidade, e em seguida passamos novamente o vídeo.

De acordo com a autora (2010, p. 97), “[...] esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis”. Dessa forma, podemos compreender que realmente a chave da aprendizagem está em como fazer.

Nosso erro aconteceu quando imaginamos que, pelo fato de já termos empregado o mesmo recurso anteriormente, qualquer filme que apresentássemos a eles teria o mesmo efeito, mas foi comprovado que não era assim. Notamos a diferença na segunda tentativa, ou seja, ao passarmos novamente o filme. A atenção deles estava voltada ao texto, queriam saber o final, ficaram imaginando

que, se fossem os escolhidos para retirar o enterro de ouro, como fariam? Concluído o filme, a aula foi conduzida com as seguintes pautas:

- Se vocês tirassem todo aquele tesouro, o que fariam com tanta riqueza?
- O que comprariam primeiro?
- Quem seria presenteado por vocês? Qual seria o presente?
- Quais lugares gostariam de conhecer? Quem levaria nessa viagem?

Um dos pontos positivos dessa atividade foi que a conversa envolveu os discentes e provavelmente ativou a imaginação, os sonhos vieram à tona e fizemos a mediação, transformando a lenda em um tema da realidade e/ou necessidade das pessoas. Vimos o quanto a dificuldade financeira está presente nas famílias dos nossos alunos, uma vez que, ao expor suas aspirações, em primeiro lugar desejavam comprar casa e carro para os pais. Depois dariam presentes aos parentes, viajariam para conhecer a praia, fariam festas, entre outras. Foi uma experiência na qual aprendemos muito mais do que ensinamos.

Desde então, aderimos à linguagem audiovisual por compreendê-la como um recurso expressivo, diferenciado dos livros, que foi imprescindível para tornar as aulas mais atrativas. Nelas, as informações são circuladas de maneira que prende a atenção, pois nossos olhos são responsáveis por nos conectar ao mundo exterior, facilitando, de certa forma, a assimilação de novos conhecimentos.

Quando usufruímos de vídeos na sala de aula, podemos dizer que é possível o favorecimento do aprendizado, desde que sejam contextualizados. Além de valer-nos dos estímulos visuais, como as cores e as imagens, têm ainda os sons, que permitem imaginarmos as cenas de maneira real.

Enquanto os alunos assistiam aos episódios, permaneciam concentrados, olhos fixos na tela e, às vezes, propositadamente, interrompíamos as cenas para perguntar o que achavam que ia acontecer naquele momento. Em concordância com os PCN (1998, p. 92):

O vídeo possibilita múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte, após a projeção, para ver cenas importantes ou difíceis; que se passe quadro a

quadro as imagens significativas; que se exhiba outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos etc.

Essa atitude de interromper as cenas aguçava a curiosidade dos discentes e ficavam eufóricos querendo que continuássemos a história. Opinavam imediatamente, discordavam do desenrolar da trama, dizendo: “Se fosse comigo, faria isso ou aquilo”. Nesse aspecto, acreditamos que para aprender é preciso que as crianças retenham as informações que façam sentidos para elas. E o trabalho com o audiovisual nos faz interagir com a narrativa, pois não estamos lidando com o abstrato, mas com movimentos, imagens de lugares, personagens, objetos, sons, enfim, com cenas da vida real.

O vídeo promove uma ruptura nos processos educacionais que antes eram pautados apenas nas linguagens verbal e escrita. Ele trouxe para a sala de aula o mundo externo, o cotidiano, as realidades próximas e distantes, e ainda estimula a imaginação e a fantasia das crianças.

### **3.2.3 Poema e música: duas alternativas na constituição da leitura e da escrita**

Pensando em contribuir para a formação de leitores críticos, bem como levar os alunos a perceber que há várias possibilidades de se contar um caso, escolhemos um poema intitulado “O minhocão do Pari”. Apresentamos-lhes a estrutura do poema, falamos sobre versos, rimas, estrofes, entonação, forma e ritmo. Na sequência, fizemos predições sobre o tema, o enredo, e citamos algumas partes relevantes.

Participaram e compreenderam o texto com mais facilidade, porque a história do minhocão já havia sido explorada em aulas anteriores e o tema já fluía naturalmente entre eles. Lemos em voz alta, utilizando gestos, movimentos corporal e facial, mudança no tom de voz e, posteriormente, indagamos quem gostaria de ler. Logo, duas garotas se prontificaram e fizeram uma leitura expressiva.

Compartilhamos cópias do poema com os alunos e sugerimos praticarmos a leitura formando um jogral. Em consonância com Kleiman (1993), a leitura do poema em jogral nos permite perceber e fazer perceber a beleza da linguagem. Desejando

atingir a percepção sugerida pela autora, cada criança lia uma estrofe e na última estrofe líamos em coro.

Cagliari (2009, p. 318) também sugere que “uma atividade atraente de leitura é fazer jogral, ou seja, a leitura de um texto por várias pessoas, sendo que em alguns trechos, há apenas um leitor e, em outros, vários leitores em coro”. Gostaram da ideia e ainda lemos em dupla e coletivamente, porém três garotos não quiseram ler. Foram questionados, mas argumentaram apenas não querer. Insistimos várias vezes, sem sucesso.

Na linha de pensamento de Cagliari (2009, p. 318), “promover leituras coletivas, ajuda a afastar o medo da leitura individual. Essa estratégia é muito interessante, especialmente quando a classe não gosta de ler”. Por esta razão, insistimos nas práticas de leitura coletiva. Concluídas as discussões, um educando argumentou que imaginava que poema era só para falar de amor, solidão, enfim, sentimentos. Desse modo, mostramos à turma que por meio de poemas também podemos contar histórias dos mais variados temas.

Incluímos, ainda, como suporte pedagógico, a música “O contador de causo”, de Chico Teixeira, que se destacou como tema da novela “Paraíso”, da rede Globo. Primeiramente, perguntamos quem assistiu à novela. Poucos disseram ter assistido. Então, comentamos algumas partes da trama, como o amor proibido da Santinha com o filho do cramunhão. Evidenciamos o causo do diabo preso em uma garrafa que realizava todos os pedidos do homem que o aprisionou, e que o único desejo que o diabo não conseguia realizar era arranjar um grande amor para o seu dono. De igual modo, continuamos os questionamentos:

- Já ouviram falar em Chico Teixeira? Conhecem alguma música dele?
- Por que o diabo não conseguia arranjar um grande amor para o seu dono?
- Se vocês encontrassem um gênio ou um diabo em uma garrafa, quais seriam os seus pedidos?
- Vocês libertariam o diabinho antes de ele realizar os seus desejos?
- Acreditam que existem gênios presos em garrafas nas ilhas e/ou praias desertas?
- Já ouviram falar em cramunhão?

Responderam que nada sabiam sobre o autor, nem conheciam suas canções. Fizemos os esclarecimentos pertinentes e instigamos a discussão a respeito do tema. O debate esquentou quando requisitamos os desejos que pediriam ao diabo da garrafa. Apontaram riquezas, conhecer lugares, pessoas famosas, transformações físicas, dentre outros. Em relação à incapacidade de o capeta arrumar um amor ao seu dono, mencionaram que o amor vem do coração, é um sentimento puro, portanto nenhuma riqueza poderia comprá-lo. E por unanimidade frisaram que não soltariam o diabinho sem que antes ele realizasse os desejos deles. Quanto à hipótese de acreditarem na existência de gênios, as opiniões foram divididas, porém gostariam que fosse real e encontrassem um.

Ao indagar-lhes a respeito do cramunhão, alguns expressaram já terem ouvido falar. Inclusive, um aluno contou que o seu bisavô tinha um capetinha preso na garrafa. Este o escondia no colchão do casal e o quarto permanecia fechado, sendo alvo de muitos mistérios. O bisavô era temido na região, porque uma empregada viu a suposta garrafa embaixo da cama do velho e espalhou a notícia.

A partir destes comentários, ficou difícil aguardarem a vez de falar, todos queriam argumentar ao mesmo tempo. A oralidade veio à tona, surgiram comentários, gargalhadas, olhares curiosos, mas intermediamos e organizamos de maneira que cada um expressou sua opinião.

Na concepção de Souza e Bernardino (2011, p.236), “as narrativas estimulam a criatividade, a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico [...]”.

Nesse ponto, já haviam levantado várias hipóteses sobre o tema. Então, entregamos a eles cópias da música e solicitamos que lessem silenciosamente, enquanto ouvíamos a melodia. Depois, cantamos, acompanhando o som. Reforçamos a explicação do refrão da música, que diz que o contador de causos conta a sua história do jeito que quer.

Reiteramos quanto aos recursos utilizados pelos contadores de causos para transmitir credibilidade, ou seja, convencer os ouvintes de que a história é real, como costumam afirmar que o fato aconteceu no quintal de casa, na esquina, no sítio de um parente, que o pai, a mãe e/ou alguém próximo a ele presenciou o acontecimento etc.

Isso posto, falamos da estrutura da música, assim como revisamos as rimas, versos, estrofes que foram trabalhados anteriormente no poema. Promovemos a leitura em duplas e o refrão em coro, a fim de que todos lessem. Salientamos que por meio da música podemos demonstrar emoções, transmitir ideias, informações, contar causos etc.

Pedimos que destacassem os termos desconhecidos que apareceram na canção, e trabalhamos seus possíveis sentidos de maneira contextualizada. Após as inferências, notamos certo cansaço e desinteresse de alguns, pois o ar-condicionado havia parado de funcionar e o calor estava insuportável. Então, sentimos a necessidade de deslocamento de ambiente, uma vez que a sala é pequena e pouco ventilada.

Sugerimos uma visita à biblioteca e propusemos que pesquisassem em dicionários mais significados das palavras desconhecidas, com a finalidade de observarem que os sentidos mudam conforme os vocábulos são empregados e, ainda, objetivando a ampliação do repertório linguístico. Partindo das orientações de Silva (2010, p. 61):

O uso dos dicionários dentro e fora da escola pode oferecer oportunidades significativas para a inserção da criança na cultura escrita. Além de seu uso específico como apoio à compreensão de vocabulário, associado ao trabalho com a leitura e o desenvolvimento do letramento, o dicionário pode ser um importante instrumento para tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia) e esclarecer os significados de termos desconhecidos (definições, acepções), entre outros aspectos.

Até aqui podemos dizer que as atividades foram produtivas, conseguimos a participação dos alunos nas leituras, o envolvimento nas discussões, sobretudo disposição para realizarem tudo que lhes apresentamos. Enquanto educador é notório o compromisso que devemos assumir para propiciar aos educandos um ambiente que possibilite a leitura e a interpretação de diferentes gêneros que circulem socialmente. Entendemos esta pesquisa apenas como o começo de longos desafios a enfrentar. Mas, se fomos ousados para iniciar, há chances de continuarmos inovando nossas ações e possivelmente oportunizando novos conhecimentos.

Nesse estágio, enfrentamos o quinto entrave deste trabalho. Mais uma vez, as aulas foram suspensas por dois dias. O primeiro dia, para uma “aula de cidadania”, e no segundo, o prédio escolar foi ocupado por manifestantes grevistas.

Depois de tantos percalços, voltamos ao andamento normal das nossas ações. Acreditamos que o enfoque dado às narrativas orais neste estudo poderá desenvolver habilidades de leituras, como também contribuir (embora não garanta) para a ampliação de ideias, bem como a capacidade de escrita. Apesar de grandes expectativas, o tempo se torna nosso adversário, pois, para dar conta das ações propostas, passamos por várias barreiras que fazem parte do processo.

### **3.2.4 Interação: escola e comunidade**

Com o objetivo de levar a comunidade à escola e mostrar aos alunos as singularidades no ato de contar histórias, viabilizamos a visita de uma moradora do bairro à nossa instituição. Além de ser uma das primeiras a residir na comunidade, é respeitada, conhecida como benzedeira, curandeira e contadora de causos. Segundo seu próprio depoimento, ela ouve vozes, vê coisas, conversa com espíritos, enfim, é considerada uma personagem lendária na região. Antecipadamente, mantivemos contatos com a convidada e detalhamos a ela os objetivos do projeto. Pedimos permissão para gravar, filmar e fotografar o evento. Imediatamente, aceitou o convite, bem como concordou com os nossos pedidos em relação aos registros.

Já, na sala de aula, conversamos com os alunos para ficarem atentos às histórias contadas, pois seria um momento enriquecedor. Incentivamos a fazerem perguntas, interagirem com a visitante e participarem ativamente da aula. Ficaram curiosos. Disseram que, quando os irmãos ficavam doentes, os pais os levavam à casa da curandeira para serem benzidos, ou seja, agraciados com orações. Mencionaram terem medo de ir à residência dela, pois é exótica, mística, possui estátuas, altares, imagens de santos, velas acesas etc.

Fizemos recomendações referentes à recepção da convidada, como respeito, carinho e educação. Reforçamos as orientações de que deveriam registrar tudo, não interromper a narradora, saber ouvir, evitar saídas da sala enquanto ela estivesse falando, aguardar o momento adequado para tirar fotos e agradecer-lá.

Chegado o momento, levamos a senhora à sala de aula, apresentamo-la à turma e dissemos a ela que ficasse à vontade para contar-nos suas histórias. Todos estavam em silêncio, aguardando o início das narrações. Tal comportamento remeteu-nos à infância, quando aguardávamos as cenas do Sítio do Picapau

Amarelo. Eram verdadeiras aventuras que incendiavam nossas imaginações e espontaneamente recontávamos aos colegas, como se tivéssemos participado da trama. Assim, aconteceu com os alunos.

Inicialmente, pareciam tensos, depois foram relaxando e fizeram algumas perguntas. A contadora se mostrou segura, convicta dos seus relatos e transmitiu-nos confiabilidade. Falou-nos do Saci-pererê, Negrinho do pastoreio, São Longuinho, um vizinho assassinado, enterro de ouro, e muitas outras. As histórias de que mais gostaram foram as de assombração. Dentre elas, estavam as vozes que a narradora ouvia, um choro e/ou gemido de um adolescente que foi assassinado próximo ao portão da escola e o caso de uma criança que nasceu com quatro cabeças e foi enterrada no quintal da casa dela.

Observamos que, enquanto narrava, interrompia as falas e comunicava às crianças ensinamentos de respeito aos pais, aos mais velhos, sempre relacionando os fatos a alguma consequência. Por exemplo, quando contou do bebê que nasceu com quatro cabeças, era porque durante a gravidez a gestante gritou, maltratou e agrediu a própria mãe. O caso do adolescente assassinado perto do portão da escola que seu espírito gemia e chorava, era porque estava arrependido de ter sido um péssimo filho, desobediente e agressivo. Assim, quase todas as narrativas tiveram lições de moral.

Ao finalizar sua apresentação, fez elogios à atenção e comportamento dos estudantes e se dispôs a colaborar sempre que pudesse. Logo, lhe agradecemos, e se despediu de todos. Os alunos fizeram análises, críticas, recontaram os relatos uns aos outros, bem como aos colegas de outras turmas. Rapidamente, as histórias se espalharam pelos corredores durante o intervalo. Foi uma experiência inesquecível, que provavelmente ficará na memória deles por muito tempo.

Um aspecto interessante foi que os estudantes perceberam os recursos utilizados pela senhora, para suas histórias se tornarem autênticas, e versaram sobre isso. A atitude deles em evidenciarem as características da contadora mostrou-nos que compreenderam as explicações dadas a esse respeito. Já os que não haviam absorvido tais informações, diante dos comentários dos colegas, provavelmente as assimilaram. Eis algumas observações feitas por eles:

- Professora, você viu que em todas as histórias ela disse ter visto e/ou participado dos acontecimentos?

- Ela enterrou o bebê no quintal de casa.
- A irmã dela viu um espírito na beira do poço.
- O pai dela já foi atacado pelo minhocão.
- Vocês viram que ela descreveu detalhadamente os lugares e as personagens dos causos?
- Essa mulher vê tudo.

Partindo da criticidade acima apontada “essa mulher vê tudo”, podemos considerá-la uma observação ponderável. Será que nós, educadores, com várias formações e longos anos de docência, já conseguimos transmitir tanta credibilidade e convicção aos nossos alunos? Esta visitante, em poucas horas, propiciou-nos confirmar as palavras de Fernandes (2002, p. 28), que o “contar histórias” não é função de uma pessoa. Há uma relação de contágio. Diante disso, o autor assevera que:

Arma-se uma situação em que público e narrador comungam de um mesmo mundo, operam códigos comuns, fazem leituras e podem se revezar na imposição da voz. Não se trata simplesmente de falar mais alto, mas saber convencer. A *performance* é, por assim dizer, uma peleja da palavra.

Analisando a significância que a atividade causou, lamentamos nossa pouca criatividade. Poderíamos ter preparado um lugar adequado, fora da sala de aula, em outro espaço. Um ambiente caracterizado, condizente com o contexto. Na concepção de Souza e Bernardino (2011, p. 244):

Há aspectos que devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias na sala de aula. Como espaço físico adequado, expressões e gestos utilizados pelo contador, de forma a imitar os personagens; o ambiente deve ser harmonioso e aconchegante, sem distrações externas, [...]. Pois estimulam a imaginação e a linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão de sentimentos.

Nesse enfoque, acreditamos que, apesar da nossa falha, em relação ao ambiente, a convidada conseguiu envolver-nos com seu jeito simples de falar. Sua espontaneidade em se relacionar com os textos parecia não se prender às formas. Às vezes, apropriava-se naturalmente das figuras de linguagem, como das onomatopeias, induzindo-nos ao momento da ação, da representação do

acontecimento, tornando-o mais real. Outras vezes, predominava a hipérbole, fazendo-nos acompanhar seus raciocínios supostamente exagerados, atacando os limites do nosso imaginário. É como se brincasse com um jogo de palavras, no qual cada uma adquiria inúmeros significados.

Dessa maneira, fomos levados a reflexões acerca da nossa prática, que não é através de livros nas mãos e/ou quadros cheios de conteúdos que despertaremos em nossos estudantes o desejo de ler e a capacidade de escrever. Em conformidade com Fernandes (2002, p. 28):

*A performance é, então, um momento de fascínio, articulada pela mistura de códigos e diversidade linguística, envolvendo não somente pela história, mas também pela maneira como é transmitida. O olhar, o silêncio, o franzir da testa, as mãos, o riso, objetos próximos, sons, a fala. Cabeça, tronco e membros. O corpo é um turbilhão de mensagens, que ressoa códigos impraticáveis na escrita.*

Com o objetivo de promover a discussão sobre os relatos, levamos para a sala um gravador e uma caixa de som. Organizamos uma roda de conversa. Mesmo antes de fazermos menção sobre o que iríamos tratar, os causos e as lendas já circulavam naturalmente entre os alunos. Diante do falatório, dissemos que retomaríamos as histórias narradas pela dona Z. S., ouviríamos as gravações e, na sequência, levantaríamos uma discussão sobre as narrativas gravadas.

Segundo Cagliari (2009, p. 328), “quando se fala e se ouve, há sempre a possibilidade de enganos. Isso faz parte dos usos da linguagem, bem como discutir e rever o que foi dito ou entendido”. Partindo desse pressuposto, decidimos analisar, apreciar e debater tais histórias, para que as dúvidas pudessem ser esclarecidas e os enredos contemplados. O mesmo autor assevera que “esse é o jogo da linguagem, e nenhum texto ou falante está imune a esse risco”. (CAGLIARI, 2009, p. 328). Dessa forma, demos início com algumas perguntas. Depois o bate-papo fluiu de acordo com as manifestações deles:

- Qual história vocês mais gostaram? Por que exatamente essa chamou mais a atenção?
- Quem já conhecia a convidada? Como a conheceu?
- Vocês já tinham ouvido falar nesses causos que ela contou? Se já ouviram, quem lhes contou?

- Como é a linguagem usada pela narradora?
- Quais características vocês perceberam na maneira de ela contar as histórias? (Embora este apontamento já tivesse sido mencionado por alguns alunos anteriormente, quisemos levantar a questão para ouvirmos as posições dos outros.).
- Como se sentiria um homem ao saber que a sua sina seria virar lobisomem?

Na perspectiva de Cagliari (2009, p. 330), “uma atividade importante, que a escola deve cultivar, é o debate. [...] por meio dele, os alunos irão apoiar ou rejeitar o que o autor disse, tendo em vista os argumentos que entram na discussão que estão fazendo”. O autor ainda explica que “essa é uma das melhores maneiras de avaliar se os alunos aproveitaram muito ou pouco do que leram” (CAGLIARI, 2009, p. 330).

A partir do último questionamento acima apontado, instaurou-se na sala de aula uma calorosa discussão. Um aluno relatou-nos que seu irmão tem muito pelo no corpo, por isso todos da rua o chamam de lobisomem. Disse, ainda, que o irmão não fica sem camisa, sofre preconceito e é privado de fazer muitas coisas.

Segundo Rodrigues (2016, p. 218), “não só nas lendas, mas a deformidade, a fuga ao normal é lida como negativa, causando temor”. Desse modo, entendemos que aquilo que se distancia do natural, ou seja, a diferença se filia a algo ruim, enquanto que o “normal” é visto como bom. Para a autora “ainda que suavizada nas histórias, a diferença cristalizada no temor, pode fugir das páginas das histórias e circular entre os sujeitos em forma de preconceito, de medo, de separação” (RODRIGUES, 2016, p. 218).

Souza e Bernardino (2011, p. 247) asseguram que, ao trabalhar com histórias no meio escolar, “melhoram os relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança”. Nesse entendimento, mais uma vez, o envolvimento da classe com o tema e a prática da oralidade superaram nossas expectativas. Diante do exposto, Cagliari (2009, p. 331) fala da relevância de debatermos sobre a interpretação textual na sala de aula:

A grande vantagem do debate sobre a interpretação de texto é que permite que as pessoas possam responder, levando em conta o que ouvem e, dessa forma, elaborar por etapas um comentário mais completo a respeito

do que pensam. Um grande problema das interpretações de texto é a falta de possibilidade de estender a exposição de uma ideia, o que causa frequentemente confusões, estranhas conceituações e conclusões falsas.

No segundo momento da aula, o ar-condicionado parou de funcionar. Então, convidamos a turma para nos sentarmos embaixo de uma árvore que fica na lateral da escola e propusemos a socialização dos causos e lendas que ouvimos nas gravações. Durante a roda de conversa, eles apenas citaram os nomes das histórias e comentaram, desta vez, deveriam recontá-las oralmente. Incentivamos a participação de todos, porém uns cinco alunos alegaram estar com vergonha de recontar. Respeitamos suas posições, acreditando que nos momentos da escrita pudessem expor suas versões, mas os demais participaram ativamente da atividade. Nas palavras de Souza e Bernardino (2011, p. 247):

A história permite o contato das crianças com uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvendo a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural.

Nessa etapa, imaginamos ser o momento oportuno para sugerirmos a iniciação da prática da produção textual, pois a temática já fluía facilmente entre os educandos, porém ocorreu o sexto obstáculo da pesquisa. Fomos informados de uma paralisação estadual que perduraria por dois dias. No entanto, a situação piorou, uma vez que surgiu o sétimo percalço, com um indicativo de greve imediata. De fato, a greve aconteceu e permaneceu por dois meses (de 01/06 a 05/08/2016), impossibilitando-nos de dar continuidade ao nosso trabalho.

Depois de tantos impasses, retornamos às aulas com certa inquietação para saber como a turma reagiria ao prosseguimento do projeto depois de vários dias parados. Havia poucos estudantes presentes e se mostraram desinteressados, dispersos, alguns mexiam no celular e conversavam. Tentamos envolvê-los, investigando-os com conversa informal:

- O que fizeram no período da greve?
- Acompanharam as negociações dos servidores com o governo?
- O que acharam da nossa luta e das reivindicações?

- Vocês acham que vale a pena fazer greve?
- Quem sabe quais foram as nossas conquistas? Houve perdas?

Percebemos que rejeitavam o tema. Duas alunas timidamente disseram que não aguentavam mais ficar em casa, mas entendiam que os professores só conseguiam algumas conquistas, através das paralisações. Falaram ter viajado, arrumado serviços, visitaram parentes etc. Nas aulas seguintes, o número de alunos foi aumentando. Então, fomos incorporando a temática do projeto novamente, com questionamentos, como:

- Quem ouviu causos e/ou lendas no período da greve? Sentiram saudades das histórias?
- Quem se lembra das principais características do causo e da lenda?
- Como se estrutura uma narrativa?
- Quais argumentos os narradores usam para suas histórias ganharem autenticidade?
- Como se estrutura um poema?
- Somente por meio dos textos narrativos é que podemos contar causos?
- Lembram-se das histórias que ouvimos antes da paralisação? Quais vocês gostariam de retomar?

Enquanto respondiam às indagações, inseríamos comentários pertinentes e íamos revisando os conteúdos ministrados. Também lhes esclarecemos que continuaríamos com a execução do projeto, até chegarmos ao produto final, conforme havíamos planejado.

Nesse ponto, percebemos o quanto as interrupções das aulas são extremamente prejudiciais ao processo, uma vez que é quebrada a sequência dos conteúdos e a perda de tempo se torna um impedimento para avançarmos com as atividades. Até aqui, já fomos interrompidos por sete vezes, sem contar nas rápidas faltas de energia, falta de água, jogos estudantis, palestras, reuniões e outros. Além de termos que retomar as explicações já realizadas, fica cansativo o mesmo tema repetidas vezes. Sem contar que também se perde a linearidade dos textos, sendo

necessário recomeçá-los e os alunos anseiam por novidades, reclamam das retomadas dos conteúdos, das leituras e da revisão como um todo.

Do mesmo modo, como levamos a comunidade à escola, objetivamos também levar a escola à comunidade, a fim de ampliar o acesso às histórias da região, bem como interagirem com moradores locais e fazerem leituras do próprio meio. Convidamos os alunos a uma visita à casa do Sr. E. S., morador e pescador daquela localidade. Além de pescar, tem o ofício de confeccionar manualmente redes de pesca para complementar a renda familiar. E, ainda, os companheiros ribeirinhos lhe atribuíram a fama de contador de histórias.

Antecipadamente, explicamos a ele os objetivos do projeto, também pedimos permissão para gravar, filmar, fotografar e lhe agradecemos a contribuição. Tudo combinado, prosseguimos com os encaminhamentos devidos à gestão escolar, demais educadores, pais e/ou responsáveis.

À coordenação solicitamos a companhia de professores que tivessem disponibilidade de tempo para acompanhar-nos, de maneira que com a ajuda deles nos sentiríamos mais seguros e confiantes. Enviamos comunicado aos pais e/ou responsáveis, solicitando suas autorizações para os filhos se ausentarem da unidade, reiteramos-lhes os objetivos do trabalho. Prontamente, autorizaram a saída das crianças. Providenciamos máquinas fotográficas, celulares e gravadores no intuito de registrar o acontecimento, assim como garrafas d'água, boné, e tudo que garantisse o desenvolvimento daquela atividade.

Já na sala de aula, fizemos recomendações aos alunos, como ter cuidados nas ruas, não se distanciarem do grupo, cuidarem dos pertences, e da higiene ambiental, como não deixar cascas de frutas, garrafas, latas, papéis de balas e chicletes pelo chão. Desenvolvemos também um diálogo, objetivando estimular a curiosidade deles, com as seguintes pautas:

- O que pretendemos com essa visita?
- O que vocês acham que iremos ver, ouvir e descobrir?
- Já tiveram aula de Língua Portuguesa, fora do ambiente escolar?  
Quais as expectativas?

Depois de todos os preparativos, chegou o dia da visita. Com duas horas de antecedência, fomos à casa do pescador comunicar-lhe que logo chegaríamos com

a turma para ouvirmos as suas histórias. Para nossa surpresa, rapidamente ele nos respondeu que pensou melhor e não poderia contribuir conosco, pois estava atarefado com encomendas para serem entregues e, além do mais, ele não gostaria de ser fotografado, e que nem seus relatos fossem gravados.

Ficamos perplexos com a repentina mudança de ideia, mas insistimos, tentando convencê-lo de que não iríamos gravar, nem filmar, muito menos fotografá-lo. Mesmo assim, se recusou, alegando que estava com vergonha, a casa dele era “muito pequena e simples”. Prometemos, então, não entrar e sermos atendidos embaixo da mangueira, no quintal, mas mostrou-se irredutível, não aceitou. Voltamos à escola, imaginando como seria a reação dos alunos diante do inesperado. Tudo e todos estavam prontos para a visita, mas o andamento do processo não depende exclusivamente do educador, há entraves que precisam ser contornados e compreendidos.

Chegamos à sala, os alunos apresentaram-se agitados, curiosos, perguntando se estávamos prontos para a saída. Relatamos o que havia acontecido e nos comprometemos de ainda naquela semana, visitarmos outro morador. Imediatamente, prevaleceu na turma uma espécie de revolta, resmungaram, ficaram chateados, falaram que não queriam mais fazer passeios, enfim, demorou um pouco para se acalmarem. Lembramos a eles que nem tudo na vida é do jeito que planejamos e/ou queremos. Existem planejamentos que dão certo e outros que não, por isso do termo planejamento. Planejar não significa necessariamente realizar.

Todavia, como o professor deve ter vários planos e estes, flexíveis, entramos em contato com uma contadora de histórias, com a qual, desde o início da pesquisa, havíamos conversado e estava confirmada sua colaboração. Prontamente, se dispôs a receber-nos e marcamos para a manhã seguinte, porém não contamos nada para os alunos, pois queríamos fazer-lhes uma surpresa. Como amanheceu chovendo e só parou ao meio-dia, mais uma vez, a programação foi adiada. Contudo, mantivemos o combinado com a moradora para a visitarmos na semana seguinte.

Ela é uma professora aposentada, moradora da região há mais de 25 anos. Seria uma oportunidade incentivadora, propícia de várias informações, indispensáveis às produções textuais. Desta vez, comunicamos à turma que faríamos a visita à casa da E. R. O. e já estavam parcialmente preparados.

Durante o percurso, os acompanhamos atentamente, tiramos fotos e respondemos perguntas à medida que iam sendo formuladas. Ao chegarmos à casa da contadora de histórias, falamos brevemente sobre os objetivos do projeto e que estávamos ali para ouvi-la.

Só para ilustrar, segue uma imagem dos alunos indo à casa da contadora de histórias:

Fotografia 1 – Visita à casa da contadora de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A experiência de sair do espaço escolar e promover uma aula diferente foi motivadora, uma vez que minhas atividades até o momento eram pautadas basicamente em perguntas e respostas prontas, do livro didático e na sala de aula.

Ali, o contato era com a leitura do contexto deles, bem como as perguntas e respostas eram imprevisíveis. Aquele bairro é o local onde moram, convivem com os mais variados acontecimentos, os quais estavam sendo apresentados a eles, como conteúdos escolares e, depois de ouvidos, seriam transformados em textos escritos.

Nessa ambiência, foi notável o interesse dos educandos em aprimorarem as histórias da comunidade que sabiam apenas superficialmente. A narradora contou-nos fatos reais, que aconteceram inclusive com pessoas conhecidas por eles. Houve uma troca de saberes, e durante a interação foi surpreendente o depoimento de uma aluna: “Jamais imaginei que as histórias da nossa comunidade dariam origem a uma coletânea produzida por nós mesmos”. Dessa forma, compreendemos que a

audiência permite levantar hipóteses e identificar vestígios de experiências de vida, que podem ser lidas e interpretadas de várias maneiras.

A narradora agradeceu a observação da aluna, complementou a ideia dela e destacou aos alunos a importância de fazerem leituras de tudo que há em volta. Analisando as contribuições recebidas, observamos que a primeira convidada que levamos à escola priorizou as lendas. A segunda, já enfatizou os causos, principalmente de adolescentes. Ela trabalhou por longos anos numa instituição de ensino público, próximo dali e lidava com estudantes de todas as idades e comportamentos.

Foi perceptível que as duas contadoras de histórias que contribuíram com esta pesquisa utilizaram basicamente as mesmas estratégias de convencimentos. Além de afirmarem terem visto ou participado dos episódios, ambas interrompiam as falas para comunicar ensinamentos de vida e lição de moral, como, ao narrar o caso do adolescente arruaceiro, disse que seu final foi trágico, pelo fato de ser desobediente aos pais e educadores. O caso das garotas que se tornaram mães aos 13 e 14 anos foi por falta de limites e desobediência. O caso do garoto que assassinou o amigo foi devido ao desajuste familiar, também por ter ouvido ideias alheias e excesso de liberdade.

Desta vez, os alunos fizeram várias perguntas, algumas pertinentes, outras nem tanto, mas o importante foi que interagiram, demonstrando querer descobrir sempre mais. Concluídos os relatos, lhe agradecemos, posamos para fotos e retornamos à escola. Logo, os elogiamos pela participação, interesse e colaboração.

Como detalhado alhures, mais uma vez nos organizamos para a socialização dos relatos gravados. Seguimos os mesmos passos das aulas anteriores. Levamos à sala de aula o gravador e a caixa de som, para ouvirmos as gravações e posteriormente discutirmos as histórias.

- O que acharam da visita à casa da professora E.R.O.?
- Atingimos nossos objetivos?
- Gostaram das histórias? Qual lhes chamou mais atenção? Por quê?
- Qual tema foi mais abordado pela narradora?
- Como é a linguagem usada por ela?

- O que perceberam de diferente na maneira como as duas narradoras contaram suas tramas?

Nesse cenário, sugerimos uma análise para evidenciarmos as diferentes maneiras de se contar histórias. Iniciamos pelas narrativas das nossas convidadas, depois pela linguagem apresentada nos vídeos, na música, no poema, no texto impresso, nas exposições dos alunos, dentre outras formas de narrativas estudadas. Esta atividade possibilitou-nos uma retomada dos conteúdos apresentados, visando avaliar até que ponto os estudantes tinham apreendido a respeito da temática em questão. O resultado foi satisfatório, pois se expressaram com autonomia e clareza.

Nessa fase, fomos surpreendidos com uma observação de uma professora da instituição, a qual nos disse: “Vocês vão ficar só conversando até quando? Não vão escrever? Os cadernos dos alunos estão limpos, sem exercícios”. Então, lhes respondemos que para escrever é preciso ter argumentos, informações suficientes sobre o tema e, sobretudo, segurança daquilo que vai escrever.

Nesse sentido, infelizmente, ainda há no imaginário educacional o pressuposto de que caderno cheio é sinônimo de dever cumprido. Se a matéria foi dada, não importa como, as tarefas completadas e os deveres dos livros didáticos copiados e respondidos no caderno, os objetivos foram atingidos. É preciso romper com esse conceito de ensino e propor inovações. Devemos redefinir nossas metas, ter iniciativas, sair do tradicionalismo, pois tudo muda o tempo todo e a mudança tem que começar por nós.

Com o objetivo de aprimorar as habilidades orais no ato de recontar histórias, bem como terem argumentos consistentes à prática da escrita, pedimos que se organizassem em grupos, de quatro componentes, de acordo com suas afinidades. Solicitamos que escolhessem, dentre os causos e as lendas trabalhados, qual lhes chamou mais atenção para apresentarem à classe a história adaptada à sua versão. O grupo poderia dramatizar ou narrar oralmente dando expressividade às tramas. Se quisessem exibir mais de uma história, teriam liberdade para fazê-lo.

Disponibilizamos um tempo para se prepararem. Houve hesitações, ficaram barulhentos, indecisos para escolherem os companheiros para a formação dos grupos, mas se acertaram. Esclarecemos-lhes que as apresentações seriam gravadas e depois as ouviríamos. Explicamos também a importância de escutar a própria voz, pois isso ajudaria a melhorar aspectos da oralidade, como a repetição

de palavras e/ou expressões, pausas excessivas, o tom de voz, o ritmo e a velocidade.

Nossa intenção era que, ao ouvir as gravações, eles percebessem o que precisaria ser melhorado e fizessem as adequações necessárias às produções discursivas. Na perspectiva de Bentes (2010, p. 137):

A escola, no trabalho com a fala e com o campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

Assim, compreendemos que, ao trabalhar com a oralidade, o aluno se desprende da forma, ele passa a imaginar a sequência dos fatos que estão narrando e os relatos acontecem naturalmente. Por isso, após os relatos, as atividades reflexivas sobre o modo de falar são essenciais para repensarem a sua performance oral.

Enquanto narravam os causos e as lendas, a maioria dos estudantes não demonstrou gestualidade, nem expressões corporal e facial, permanecendo em pé praticamente imóvel, cabeça baixa. Outros pediram para narrar sentados, mas a sequência dos fatos e o tom de voz foram suficientes para ouvirem e entenderem as tramas. Às vezes, o narrador foi interrompido pelos colegas do próprio grupo para acrescentarem detalhes não ditos por ele. Vale ressaltar que teve grupo em que todos os membros participaram, porém houve grupo que só um representante falou, outros alegaram estar com vergonha.

Concluídas as apresentações das narrativas, foram convidados a ouvir as gravações das histórias que contaram. Nesse momento, começaram a rir, sacudir a cabeça fazendo sinal de negativo, outros manifestaram ter gostado da postura, enfim, ao se autoavaliarem, lhes oportunizamos rever aspectos da fala que podem ser retomados, reelaborados e aprimorados. Bentes (2010, p. 137) compreende que:

O papel da escola, como agência cosmopolita, plural e crítica de letramento, é o de incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral deles mesmos e de outros em diferentes contextos.

Dado espaço à voz dos alunos, fizemos uma avaliação oral para saber a opinião deles a respeito daquele trabalho com a oralidade.

- Gostaram de serem autores e/ou narradores?
- Sentiram-se seguros no que fizeram?
- O que acharam mais difícil: escolher o texto, se preparar ou se apresentar?
- Com que vocês ficaram mais preocupados quando estavam se apresentando?
- Como é ser contador de histórias? O que sentiram?
- Gostariam de mudar algo na maneira como apresentaram a história?
- O que acrescentariam ou tirariam dos seus relatos?

Logo, demos nossas contribuições apresentando alternativas de melhorias e possíveis mudanças, como por exemplo, evitar repetições de palavras, alterar o tom de voz, usar a expressão facial, fazer gestos, movimentos etc. Fizemos elogios quanto à participação, organização e interesse dos grupos. Sequencialmente, lançamos um desafio à classe. Perguntamos quem teria coragem de apresentar as mesmas tramas a outras turmas no auditório da escola. Explicamos a eles que, dessa forma, o trabalho estaria sendo divulgado e provavelmente se sentiriam motivados a novas produções e poderiam se tornar contadores de história.

A proposta agitou a turma, todos falavam ao mesmo tempo. Disseram aceitar, outros não, para uns era “pagar mico”, “passar bafão”, houve inúmeras manifestações. Então, fizeram-nos uma contraproposta, que aceitariam se ganhassem prêmios. Concordamos com eles e prometemos que iríamos providenciar os presentes, mas era preciso se inscrever para termos noção de quantos prêmios comprar.

### **3.2.5 As histórias em circulação**

Imediatamente, dez estudantes se inscreveram. Convidamos a professora E.F., historiadora da unidade, para fazer a abertura do evento e alguns colegas educadores do Ensino Fundamental a levarem seus alunos ao auditório para assistirem às apresentações de contação de causos e lendas. Providenciamos microfone, caixa de som, filmadora e gravador, para registrarmos aquele acontecimento. Chegado o dia, mais três educandos se prontificaram a participar. O

local estava lotado e os alunos ficaram nervosos, demonstraram insegurança e receio de esquecerem a sequência das narrativas.

Mas, antes de iniciar, conversamos com eles, tentando transmitir-lhes segurança e dissemos-lhes que estaríamos no palco, próximos a eles. Caso acontecesse de alguém se esquecer de alguma parte da história, ajudaríamos dando continuidade. Parece que se tranquilizaram e prontamente aceitaram nosso auxílio. Apenas uma garota desistiu, justificando que não conseguiria, pois estava extremamente nervosa.

Desse modo, demos início ao evento, falando sobre os objetivos do projeto. Antecipadamente, agradecemos a presença da plateia, e a seguir a professora E.F. contou-nos alguns causos e lendas, deixando o auditório empolgado e curioso, como demonstrado nas imagens abaixo:

Fotografias 2 e 3 - Público prestigiando o evento de contação de causos e lendas





Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Posteriormente, anunciamos a participação dos alunos e permanecemos ao lado deles no palco, auxiliando-os no manejo do microfone. Tudo ocorreu bem e foi surpreendente a apresentação de cada um deles.

Ao narrarem suas tramas, o tom de voz foi suficiente para que os convidados os ouvissem. Porém, nem todos os narradores exploraram a gestualidade, o ritmo e o contato visual com a plateia, que são recursos comunicativos importantes para dar sentido à prática da linguagem. No entanto, tais atitudes são compreensíveis, uma vez que a atividade não é comum no cotidiano escolar.

Bentes (2010, p. 135) fala sobre “a importância de os alunos tomarem consciência da importância da voz, do olhar e da atitude corporal para a execução de uma exposição oral”. Essa deveria ser uma prática constante no processo educacional, pois desenvolver a competência comunicativa pode ser um grande passo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Observamos que, enquanto se apresentavam, alguns educandos empregaram certos recursos comunicativos. Embora tímidos, olharam para o público, fizeram movimentos corporais e pequenos gestos. Houve ainda dois garotos que envolveram os espectadores, parando a história e perguntando o que ia acontecer num dado momento da trama. O público se alvoroçou, foram inúmeras respostas ao mesmo tempo, houve gritarias, todos queriam ser ouvidos. Precisamos interferir e organizar as contribuições para prosseguirmos com as narrações.

Foi admirável vê-los imitando as estratégias utilizadas em sala de aula, quando interrompíamos determinadas cenas e perguntávamos o que achavam que

aconteceria depois. Imaginamos ser esse um dos possíveis caminhos à aprendizagem. Referimo-nos aqui à oportunidade de o educando ativar o conhecimento prévio, relacioná-lo com o imaginário, levantar hipóteses e tirar suas próprias conclusões acerca do que deverá acontecer na história. Quando terminaram de narrar, foram calorosamente aplaudidos. Sentiram-se, de fato, contadores de histórias.

Só para ilustrar, segue uma imagem do evento de contação de histórias, no auditório da instituição:

Fotografia 4 – Apresentação dos alunos no evento de contação de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Por essa razão, acreditamos que a circulação dos causos e das lendas acontece no momento em que são recontados. A narrativa ganha dimensão, conquista público à medida que um narrador conta para outro aquilo que ouviu de outro autor e assim sucessivamente. Semelhantemente, quando os alunos ouvem, contam e recontam as histórias, eles significam-se como autores ao dar sentido ao texto.

Abrimos espaço também para que, se algum espectador quisesse contar um causo ou uma lenda no palco, seria bem-vindo. Uma aluna do quarto ano se manifestou e contou o causo do tio dela que virava lobisomem. Assim, encerramos o evento, agradecendo mais uma vez a presença e a colaboração de todos. Ao

retornarmos à sala, o tema era exclusivamente sobre a festa. Foi um episódio que certamente marcou a vida deles, principalmente dos que subiram ao palco e se identificaram como autores. Como nos aponta Bentes (2010, p. 135, 136):

Faz-se necessário aproveitar as diferentes competências apresentadas pelos alunos de uma mesma turma em relação à manipulação dos modos de fala e de outras linguagens constitutivas da fala; isso implica o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte dos alunos em relação a seus próprios modos de falar e de se expressar corporalmente e em relação aos modos de fala e de expressão corporal de outros sujeitos, principalmente de pessoas públicas e/ou de pessoas que desenvolvem atividades profissionais voltadas para o público, nos mais variados contextos.

Com base no exposto, podemos depreender que as produções discursivas, tanto as orais quanto as escritas, são de natureza complexa, cada qual apresenta sua particularidade. Portanto, a articulação dos conteúdos e/ou temas na sala de aula deve ter critérios definidos, objetivos claros, textos que façam sentidos para as crianças, para possivelmente conseguirmos envolvê-los no processo.

Dessa forma, ao explorarmos as produções orais, torna-se necessário esclarecer aos educandos que essa não é uma prática que se reduz à transmissão de informações sonoras, mas que, ao interagirmos, a oralidade envolve a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós. Nessa interação, utilizamos outras linguagens que dão sentido à comunicação, como os olhares, expressões faciais, gestos e movimentos.

Para que tais habilidades sejam desenvolvidas, a escola deve incorporar ao seu planejamento ações de caráter comunicativo, pois é o espaço ideal para incentivar e promover a aprendizagem. Isto posto, é fundamental que se inicie com exercícios de debates, interpretações, exposição oral, forneça várias informações, faça leituras diversificadas, até se chegar à escrita. Porém, ter a consciência de que também não basta ensinar a escrever, é preciso refletir sobre a linguagem como um todo.

### **3.3 A escrita: reproduzindo causos e lendas**

Em consequência dos estudos, pesquisas e descobertas, chegamos à prática da produção textual a partir das histórias trabalhadas. Propusemos que cada aluno produzisse uma narrativa e poderiam manter a essência da história ou mudar

as suas versões, bem como seus títulos. Em virtude de os causos e as lendas não terem um texto original, eles facilitam a criação de outras versões. Entretanto, estes gêneros não podem ser vistos com sentidos fechados e inalterados, mas com inúmeras possibilidades de reproduções.

Sendo assim, revisamos brevemente os elementos da produção textual, falamos da paragrafação, marcas de oralidade, adequação da linguagem ao contexto, uso dos sinais de pontuação etc. Reiteramos para que ficassem atentos aos detalhes sobre onde a história se passou, quando ocorreu, quem são os personagens, o que aconteceu (clímax) e como foi o final. Estimulamos a colocarem no papel as ideias que conseguiram expressar na oralidade nos momentos das discussões.

Para realizarmos nosso intento, ainda retomamos os objetivos pretendidos, ou seja, qual era a razão da escrita, bem como o espaço de circulação, o tipo de leitor e a visibilidade aos textos. Em concordância com Marcuschi (2010, p. 79), “ao planejar seu texto, o autor mobiliza seus conhecimentos sobre o gênero textual, sobre o tema e sobre as demais condições de produção”. Ademais, a autora elucida que “esse planejamento pode mudar no decorrer da escritura, o que envolve ações de revisão e reescrita, tendo em vista os propósitos comunicativos pretendidos”. (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Logo após as observações, houve reclamações do tipo “não gosto de escrever”, “estava bom demais para ser verdade”, “minha letra é feia”, e as resistências tornaram-se manifestas. Ouvimos os protestos e falamos da importância da escrita em nossa vida. Dispusemo-nos a auxiliá-los individualmente até concluírem os textos.

Nesse instante, as opiniões foram divergentes. Disseram que odiavam escrever, alguns estavam ansiosos para começar, outros iam nos surpreender, adoravam produzir textos, outros perguntaram quantas linhas deveriam escrever, se poderia escrever só um pouquinho etc. Assim, fomos respondendo e adicionando informações que certamente ajudariam a todos.

Quando lhes comunicamos que enfim praticariam a escrita, na sala pairou um silêncio total, mas deram início às produções escritas. A minoria dos alunos solicitou ajuda e os que o fizeram foram dúvidas relacionadas à ortografia. Concluídos os textos, entregaram-nos e lhes dissemos que faríamos uma breve verificação e na aula seguinte abordaríamos as intervenções. Os mesmos

educandos que não participaram das atividades orais também não escreveram nada. Debruçaram-se sobre as carteiras e quando solicitados não quiseram nem conversar.

Analisando as produções, escolhemos uma que apresentava os erros (escrita fora das normas gramaticais), mais comuns cometidos pela maioria dos alunos. Tiramos uma cópia para apresentar-lhes na lousa e promovemos a discussão. Durante as análises, observamos que os “erros” mais recorrentes eram referentes à ortografia, marcas de oralidade e repetições. Alguns apresentaram dificuldades para organizar a sequência de ideias e letras ilegíveis. Em virtude de, para a escola tradicional, tudo que foge ao padrão da escrita está errado, optamos por dar ênfase primordialmente às ideias dos alunos e depois às formas.

Em referência às formas, não queremos dizer que os textos não serão corrigidos de acordo com as normas gramaticais, mas estas não serão nossas prioridades. Neste contexto, escolhemos deixar de sermos professores “caça-erros”, ou seja, abandonar as formas equivocadas de avaliar que alimentamos por muitos anos.

Considerando a bagagem de conhecimento sobre a temática estudada, reiteramos que o foco nas produções dos alunos está voltado à coerência textual, ou seja, à manutenção do tema desenvolvido e ao uso de termos pertencentes ao mesmo campo lexical, pois estes são importantes recursos que garantem a clareza dos textos.

Por conseguinte, quando o leitor se depara com uma seleção lexical, dependendo dos seus conhecimentos, logo chama à memória a focalização proposta e já começa a levantar hipóteses sobre o que vai ler naquele texto. Outro elemento fundamental da produção textual é o título, porquanto fornece ao leitor certa informação daquilo que o texto vai dizer. Por essa razão que é impossível escrever sobre temas que absolutamente desconhecemos (KOCH; ELIAS, 2015, p. 177).

Em se tratando das narrativas, enfocamos que se estabeleçam relações de sentidos, indicando o tempo, o lugar, quem, qual a causa e como foi o desfecho da história. Enquanto praticamos a escrita, várias vezes paramos e avaliamos se o que escrevemos faz sentido ou não. E essa retomada ou avaliação do autor ao seu texto coloca em evidência o conceito de coerência tratado do ponto de vista do produtor.

Por isso que, constantemente, incentivamos as crianças à releitura, revisão e reescrita das suas produções.

Nas palavras de Koch e Elias (2015, p. 194), “a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos”. Com efeito, podemos dizer que a coerência não se constrói levando em conta só a materialidade linguística do texto, tampouco os conhecimentos do leitor, mas se estabelece nas intenções do autor, ao materializar seu intento no texto, de maneira que o leitor possa entender aquilo que leu.

Nesse sentido, incentivamos os alunos a buscarem uma seleção lexical adequada, não só ao conteúdo, mas também aos gêneros em questão, bem como a situação comunicativa, levando em conta o leitor.

Do ponto de vista de Koch e Elias (2015, p. 193), “mesmo sem a constituição de elos coesivos, é possível a produção de sentido, a partir da ativação de um conjunto de conhecimentos de natureza diversa”. Deste modo, compreendemos a complexidade de analisar um texto como um todo. Então, optamos por dar ênfase à coerência, e aos poucos trabalharmos a coesão, uma vez que “a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 186). Com efeito, as marcas de coesão se encontram *no* texto, enquanto que a coerência não se aponta *no* texto, mas é construída pelo leitor em dada situação comunicativa, baseada em seus conhecimentos distintos.

Voltemos, pois, às nossas produções textuais. Primeiramente lemos a narrativa em voz alta, depois eles leram silenciosamente. Na sequência, solicitamos que quem quisesse, fosse ao quadro e destacasse o que achava que deveria ser alterado. Somente três estudantes se prontificaram e sublinharam vocábulos escritos fora da norma gramatical. Questionamos-lhes sobre os destaques, responderam-nos apenas “está escrito errado”. Perguntamos se todos concordavam e acenaram que sim.

Indagamos o que entendiam por “erro”, riram e ninguém se ariscou a opinar. Então, listamos na lousa as palavras evidenciadas por eles e as mais assinaladas foram: derepente, muinto, pra, coreu, falo, aí, conto, grito etc. Continuamos a leitura no quadro, fazendo pausas e perguntando o que precisava acrescentar ou retirar daquele texto. Coletivamente, participaram do exercício, identificando e sugerindo as possíveis alterações. Segundo os PCN (1997, p. 55):

É preciso aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor.

Assim, realizamos as intervenções, acolhemos sugestões, explicamos sobre as palavras listadas no quadro, as corrigimos coletivamente, esclarecemos dúvidas e indicamos alternativas às adequações. Lembramos-lhes, ainda, que precisavam repensar os trechos longos, palavras repetidas, termos incoerentes, dentre outros. Disponibilizamos dicionários para tirarem dúvidas em relação à escrita de determinados vocábulos, pois alguns estavam com vergonha de nos perguntar e preferiam consultar o dicionário sozinho. De acordo com os PCN (1997, p. 55):

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

No intuito de lerem e revisarem suas narrativas as devolvemos aos alunos e os convidamos a fazer uma leitura silenciosa. Pedimos que marcassem as possíveis incoerências encontradas, conforme realizamos na lousa. Deixamos uns vinte minutos para fazerem a leitura e os apontamentos. Somente quatro alunos realizaram o dever e, para nossa surpresa, os outros nos devolveram as produções do mesmo jeito que lhes entregamos.

Então, notamos a necessidade de trabalharmos individualmente com a revisão e a reescrita das produções, pois daquela maneira não obtivemos êxito. Não julgamos tais atitudes como preguiça, desinteresse ou falta de costume e/ou hábito de fazer este tipo de exercício. Acreditamos que a terceira hipótese seja a mais provável, uma vez que, geralmente, fazem suas redações e as entregam aos professores. Estes fazem as devidas correções. Às vezes destacam os erros e as devolvem sem nunca pedirem a refacção.

Além de esses trabalhos não ganharem visibilidade, geralmente são usados apenas como meio de atribuição de notas e/ou conceitos. Embora os PCN (1997, p. 55) sugiram que “a revisão de texto deveria ser uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de produção e não somente após a finalização do produto”, infelizmente não é o que

acontece na prática. Por isso, imaginamos ser essa falha um dos principais motivos de tanta rejeição quando se trata da reescrita.

Diante da insatisfação, decidimos insistir na revisão e frisamos que reescrever as produções textuais ajudaria no aprimoramento dos textos. Mencionamos a respeito da impressão que os leitores teriam ao se depararem com aquele tipo de obra. Interrogamos: Como faríamos uma coletânea para expressar nosso trabalho sem rever e refazer o que fosse preciso? Gostariam de ler textos feitos de qualquer jeito?

Então, um garoto contestou: “Já fiz muito em escrever uma vez, a senhora quer que eu escreva de novo? Nem pensar”. Uma garota complementou: “Eu também, já fiz uma vez e é suficiente, vai gastar muita folha de caderno”. Assim, um grupo recusou a reescrita dos textos.

Em meio às contestações colocamos em votação três sugestões para encaminhamento da atividade. A primeira ideia foi a de revisarem em duplas (o autor lia o texto e o colega que estava ao seu lado sugeria as modificações e vice-versa). A segunda sugestão foi novamente a verificação individual do próprio texto e a terceira alternativa era trocarem as narrativas entre eles, de acordo com as afinidades.

Concordaram com a votação, embora ainda houvesse rejeição por parte de alguns que mantiveram a ideia de não refazer a produção. A terceira opção foi a apreciada e escolheram entre os colegas quem faria par com eles para identificar os problemas da narrativa. Os PCN (1997, p. 55) orientam que:

Esse procedimento [a revisão] — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação etc.

Nesse enfoque, conduzimos a atividade com atendimento às duplas que nos requisitavam, esclarecendo dúvidas e incentivando-as. Vale ressaltar que algumas duplas dispensaram nosso auxílio. Finalmente, recolhemos os textos retificados por eles, para sugestões de melhorias e a próxima reescrita. Dessa vez, os objetivos foram parcialmente alcançados. Várias produções continuaram do mesmo jeito, alguns fingiram estar revisando, mas na verdade aguardavam o término da aula para

entregarem, ou mexeram superficialmente em aspectos de letras maiúsculas e pontuações.

Apesar de vários desafios no decorrer da pesquisa, não imaginávamos que a escrita e/ou reescrita seria a parte mais delicada do processo. Na concepção de Koch e Elias (2015, p. 191):

A escrita é uma atividade que demanda a ativação e a utilização de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais, em etapas realizadas recursivamente, que dizem respeito ao planejamento da escrita propriamente dita e à reescrita.

Foi nítida a dificuldade encontrada para atendermos as crianças simultaneamente na sala de aula. Então, resolvemos que produziriam as narrativas segundo as suas versões, fariam a leitura silenciosa e pequenas correções. Logo, conversamos com os coordenadores, bem como demais educadores para que pudessemos oferecer atendimento individualizado aos estudantes na biblioteca da escola. Imediatamente fomos compreendidos e iniciamos o trabalho com grupos de três ou quatro alunos. Aproveitamos as faltas dos professores, os tempos disponíveis após as provas, as aulas vagas, contraturnos e fomos fazendo as intervenções.

Na linha de pensamento de Koch e Elias (2015, p. 209), “a releitura do texto nos permitirá detectar os elementos que devem ser substituídos ou, simplesmente, suprimidos na versão final”. Foi exatamente dessa maneira que procedemos. Fizemos a releitura das narrativas e juntamente com eles identificamos os problemas. Pedimos que se sentassem em duplas, trocassem seus textos e sugerissem alternativas de melhorias. É essencial o olhar do outro, até para se distanciar da própria produção e se sentir leitor, revisor e, ao retomar o seu trabalho, se sentir autor.

Assim, fomos discutindo e reescrevendo as produções textuais. Apesar da insegurança para escrever, demos os suportes devidos até conseguirem expor suas ideias, sendo estas relacionadas aos enredos que ouviram no decorrer do projeto. Houve momentos em que pedimos ao aluno para contar-nos a história oralmente, para depois refazê-la. E, enquanto era oral, seguia a sequência dos fatos, mas quando ia escrever as ideias eram fragmentadas. Por isso, foi um exercício lento e delicado que exigiu dedicação e um olhar mais abrangente daquilo que estávamos

acostumados, para assim, identificarmos e trabalharmos as dificuldades de cada criança. Vejamos ilustração abaixo:

Fotografias 5 e 6 – Produzindo textos na biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nessa tomada de posição o trabalho fluiu. Disputavam ser escolhidos para irem à biblioteca, inclusive houve professores que solicitaram maior permanência de determinados alunos na refacção dos textos. Talvez pelo motivo de serem agitados, atrapalharem as aulas e até mesmo por apresentarem dificuldades na leitura e na escrita, no entanto, tal atitude favoreceu o trabalho.

Desse modo, apesar das dificuldades, as produções textuais começaram a fazer parte do cotidiano da turma. Quando percebemos que timidamente foram tomando gosto pela escrita, mantivemos a postura de, nos horários normais das nossas aulas, ouvirmos as gravações, assistirmos aos vídeos e debatermos. Em seguida, produziam as narrativas e a biblioteca passou a funcionar como um laboratório para as correções e reescritas dos textos. Enquanto buscavam o domínio da escrita, concluímos que este é um processo gradativo, lento, que requer persistência, tempo e esforço.

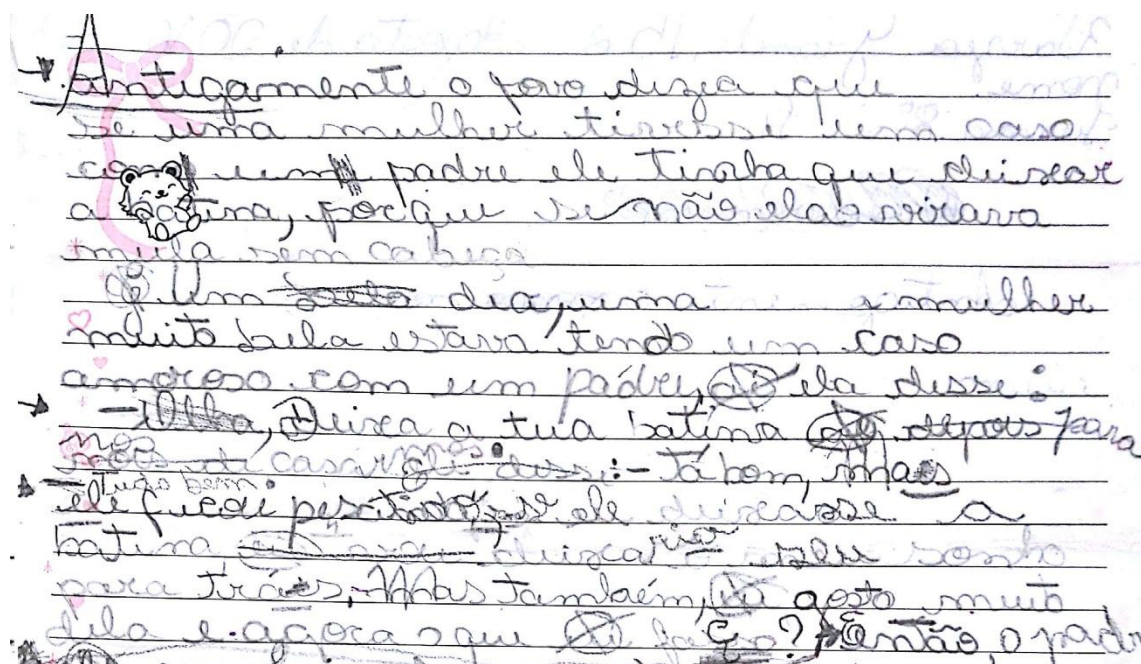
Para Antunes (2003, p. 60), “escrever é uma aquisição [...] necessita de orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras

inclusive), aprendizagem. Exige tempo, afinal". Contudo, é indispensável manter uma regularidade na prática da escrita e à medida que os alunos vão adquirindo conhecimentos, provavelmente tal melhoria vai refletindo nos próximos textos.

Vale evidenciar que a maioria das produções textuais foi escrita duas vezes, uma versão original e uma refacção. Alguns alunos concordaram em revisar por três vezes. Houve ainda quem fizesse uma única versão, mesmo assim, consideramos, pois vimos na iniciativa o primeiro passo para as próximas produções. Com o propósito de estimulá-los, no princípio de cada aula líamos narrativas deles sem identificar os autores. De repente ouvíamos alguns comentários como "nem parece que fomos nós que fizemos", "muito lindo". E, sequencialmente, alguém já perguntava quando seria chamado à biblioteca.

Nesse meio-tempo, fomos realizando as adequações das produções e expondo-as no mural da escola. Ressaltamos que fizemos os ajustes finais, referentes à ordem gramatical e preparamos os textos à impressão. Finalmente, para melhor compreensão do nosso trabalho, analisaremos mais detalhadamente, a seguir, algumas produções textuais. Iniciaremos com um trecho de uma lenda, denominada "A maldição da mula sem cabeça", da aluna B.R.D.S.

Figura 4 – Trecho do texto produzido pela aluna B.R.D.S



Fonte: Elaborado pela autora.

A autora desta narrativa nos surpreendeu pelo fato de ser uma aluna extremamente calada, passava quase que despercebida entre os colegas, e que raramente participou das atividades orais, pelo fato de ser tímida. Quando propusemos a escrita, prontamente produziu a primeira versão e se dispôs a revisá-la. As rasuras do texto foram realizadas por ela depois de ler por várias vezes a história. Juntas, fizemos a reescrita e a diferença foi evidente, como podemos mostrar na segunda versão do texto.

Ela iniciou a produção com a seguinte introdução: “Antigamente as pessoas diziam que, se uma mulher tivesse um caso com um padre, ele teria que deixar a batina, porque senão essa mulher viraria mula sem cabeça”, para depois começar o enredo da sua história. Tal característica pode ser interpretada como influência das narradoras que contribuíram com a nossa pesquisa, uma vez que, em quase todas as tramas, elas apresentavam uma causa e posteriormente uma consequência.

Nesse caso, se a mulher tivesse um relacionamento amoroso com um padre (sinônimo de santidade pelos cristãos), como consequência ela viraria uma mula sem cabeça (sinônimo de condenação) pelo pecado cometido. Então, os modelos de textos apresentados aos alunos, se tiverem sentido para eles, certamente serão reproduzidos, principalmente quando se trata de histórias. Quanto mais forem discutidas, comentadas e recontadas, mais informações o aluno terá e, provavelmente, mais facilidade de transferi-las para a escrita.

Embora não seja uma tarefa fácil, fica explícita nesta narrativa a necessidade de adequação às exigências da escrita. Podemos observar que o texto é coerente, a aluna domina a sequência dos fatos, suas ideias são claras, porém transpõe para a escrita os vocábulos que está habituada a usar na fala. Em outras palavras, continua empregando em sua produção os recursos próprios da língua.

Para exemplificar, tomaremos as seguintes marcas de oralidade apresentadas na narrativa: aí, ae, olha, tá bom e tava. Certamente, se tais ocorrências não fossem trabalhadas individualmente, como fizemos, raramente seriam sanadas ou amenizadas, pois fazem parte da linguagem da estudante. E, se estas fossem mostradas apenas coletivamente, talvez pudessem passar despercebidas pela familiaridade que a aluna tem com essas palavras.

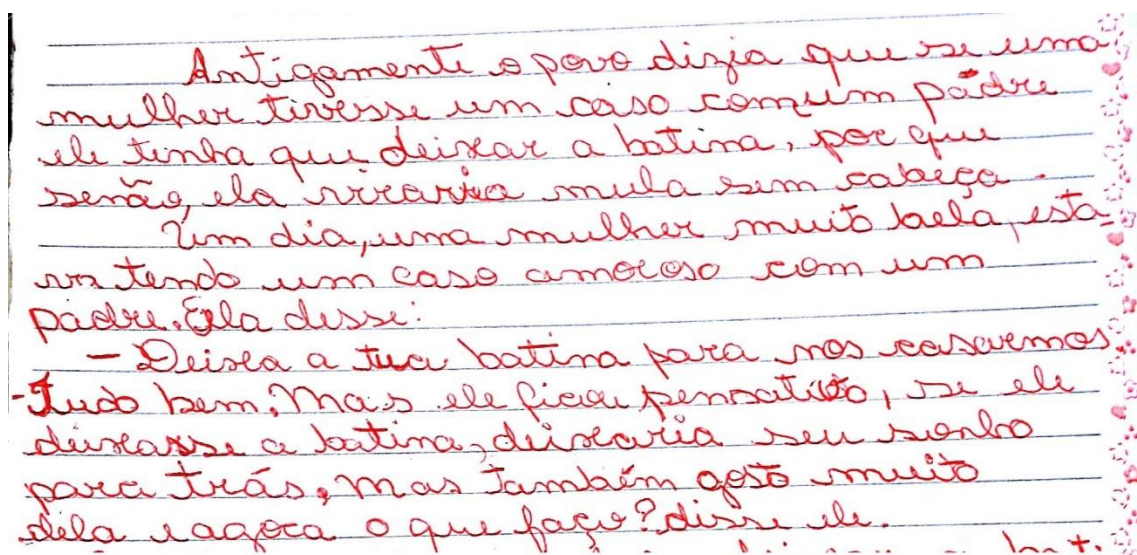
Durante a reescrita do texto, fomos esclarecendo os pontos mais relevantes, bem como acolhemos e apontamos alternativas de melhorias. Sob o ponto de vista

de Koch e Elias (2015, p. 18), “a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito”. Dessa maneira, orientamos acerca das peculiaridades da escrita e mostramos também os recursos coesivos.

Outro ponto interessante poderá ser observado neste trecho: “— Olha, deixa a tua batina ae depois nois se casa ele disse: - tá bom, mais ele ficou pesativo se ele deixa a batina, eu vou deixa o meu sonho para trais. Mas também, eu gosto muito dela e agora o que fasso...”.

Percebe-se que, além dos organizadores textuais típicos da oralidade, há também o discurso direto incorporado à escrita sem os traços que lhe são característicos. Este é um fato comum nos textos dos discentes, porém são aspectos que precisam ser reformulados e reordenados, para isso é imprescindível a reescrita quantas vezes forem necessárias. Como mencionado acima, o avanço na refacção foi notório e satisfatório. Vejamos a seguir como ficou a segunda versão da produção textual da aluna.

Figura 5 – Reescrita do texto da figura 4



Fonte: Elaborado pela autora.

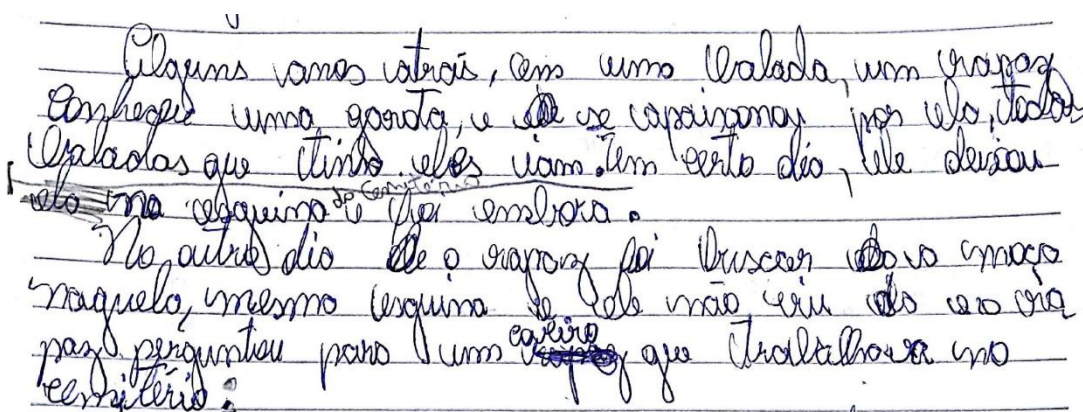
Concluída a reescrita do texto, sugerimos que fizesse a leitura e revisasse novamente. Assim a aluna procedeu. Durante a revisão, demonstrou certa autonomia e fez apontamentos daquilo que achava necessário ser alterado, e ainda comentou que não acreditava ter sido ela a autora da narrativa. Relemos,

aprimoramos e logo tivemos a terceira versão, que se encontra na coletânea desta pesquisa.

A narrativa a seguir é do aluno M.J.S.A. Ele é assíduo, participativo, porém se dispersa facilmente porque conversa o tempo todo. Ao lermos o fragmento abaixo identificaremos que a história narrada por ele tem coerência, sendo este o foco de análise das produções textuais. O título escolhido por ele, “A mulher do cemitério”, por si só dá pistas para imaginar de que se trata o texto. A palavra “cemitério” comumente traz uma carga de medo, suspense e/ou terror, principalmente em bairros periféricos, nos quais as histórias de assombração giram em torno dos mortos.

O leitor, ao se deparar com o título, e ainda os verbetes “coveiro”, “esquina”, “mulher”, poderá questionar da seguinte maneira: “O que faz uma mulher no cemitério? Por que ela está lá? Por que o rapaz a deixava na esquina do cemitério?”. De tal modo, provavelmente, o leitor será capaz de levantar hipóteses a respeito daquilo que vai ler, pois certamente estabelecerá relação entre o título e demais expressões da trama. Observamos os dois primeiros parágrafos da produção, como ele descreve claramente a sequência dos acontecimentos:

Figura 6 - Trecho do texto produzido pelo aluno M.J.S.A.



Alguns anos atrás, em uma cidade, um rapaz  
conheceu uma garota, e ele se apaixonou por ela, todos  
sabiam que tinham eles um amor. Em certo dia, ele deixou  
ela na esquina e foi embora.  
No outro dia ele o rapaz foi buscar a sua mãe  
naquela mesma esquina e ele não viu a sua  
mãe perguntou para um coveiro que trabalhava no  
cemitério.

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto que vale ressaltar nesse texto foi a maneira como os tempos verbais foram empregados (conheceu, apaixonou, deixou, perguntou etc.). Podemos inferir que o educando compreendeu que há tempos que servem para narrar e os

usou adequadamente. Este é um fator interessante nas narrativas, pois informa ao leitor as ações das personagens ou a ação propriamente dita.

Enquanto fazíamos a leitura da produção textual, o próprio aluno ponderou que havia muita repetição de palavras. Então, pedimos que destacasse os vocábulos repetidos e lhe perguntamos como poderíamos fazer para melhorar. Prontamente, ele pegou um dicionário e disse que procuraria termos que tivessem o mesmo significado. Nesse momento, sugerimos a inferência de sentidos, sem o auxílio do dicionário.

Inicialmente resistiu, mas atendeu-nos. Como já havia circulado os pronomes “ele e ela” (recorrentes na produção), indagamos-lhe a quem esses pronomes se referiam. De imediato, disse-nos que “ele” se referia a um rapaz, jovem, moço, e “ela” era para moça, garota, mulher, jovem. Assim, pedimos que fizesse as substituições e lesse para ver se ficou com o mesmo sentido. Dessa maneira fomos interferindo a respeito da pontuação, bem como da paragrafação e o aluno foi reescrevendo o texto. Mostraremos, abaixo, a reescrita da produção textual do mesmo aluno, com as substituições dos pronomes “ele e ela”, e demais modificações conforme acima ponderadas.

A esse respeito, Koch e Elias (2015, p. 22) asseguram que “no texto falado, a repetição ocorre com extrema frequência, podendo mesmo ser considerado um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual”. As referidas autoras explicam que “em ambas as modalidades, ela conclui, muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 22).

Em relação ao mesmo tema, Kleiman (1993, p. 38) afirma que “para compreender um texto escrito, é necessário também identificar, pronomes e nomes que estão se referindo a elementos que já foram introduzidos, e que o autor não quer repetir, até porque a repetição sobrecarregaria o trabalho”. Eis aqui a segunda versão da narrativa:

Figura 7 – Reescrita do texto da figura 6

Coloquei umas caixas, um umso deitado, um gapan. Peguei um apito, e se larguei por ele, larguei todas as caixas que tinha, elas iam juntas. Certo dia, ele se deixou no esquino do cemitério e foi embora.

No outro dia o gapan foi buscar a moça, naquele mesmo lugar e ele ficou lá. Então o gapan perguntou para um cavaleiro que trabalhava no cemitério:

Fonte: Elaborado pela autora.

Um fato que nos chamou atenção foi que o aluno concluiu o seu texto, mostrou-se seguro e competente quanto ao aprendizado. Então, imaginamos que tivesse sanado as dúvidas, superado as dificuldades e assimilado os conteúdos de coesão trabalhados exclusivamente com ele. Consequentemente, idealizamos ter atingido os objetivos. Porém ficamos perplexos quando, na sequência, lemos outra narrativa produzida pelo estudante. Observamos que repetiu as mesmas ocorrências que havíamos acabado de trabalhar (a repetição do pronome ele). Em conformidade com Cagliari (2009, p. 246):

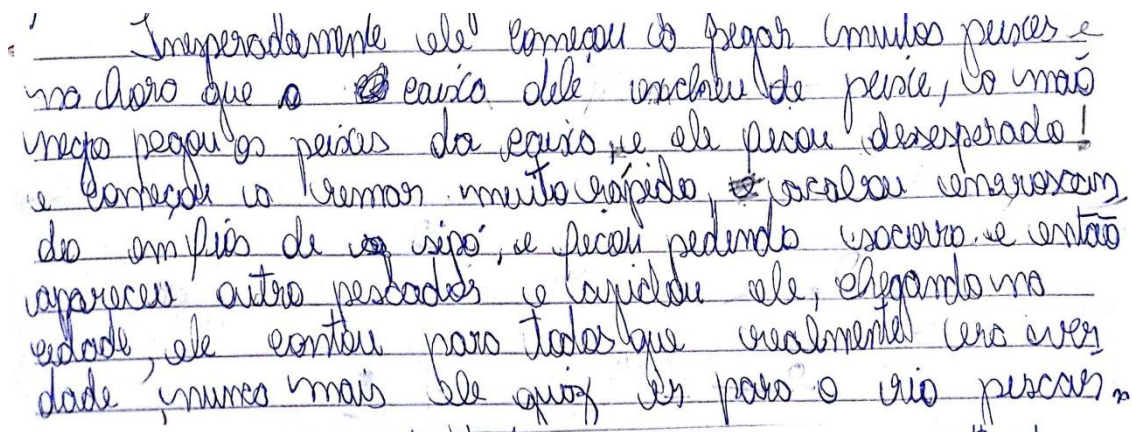
Volta-se a velha distinção entre ensino e aprendizagem: não é porque o professor ensina que o aluno aprende; não é porque o professor ensina de determinado modo que o aluno se convence de que esse é o único modo de interpretar; como também é verdade que não é porque o professor não ensina que o aluno não pode aprender.

Por outro lado, voltamos a analisar a coerência textual apresentada na narrativa do educando, ou seja, o real processo de interlocução. A partir do fragmento abaixo, intitulado “A mão negra surpreende o pescador”, a coerência se faz presente desde o título. Quando é empregado o termo “surpreende”, já apresenta possibilidades de um momento dramático, incerto e tenso na trama. Sequencialmente, o autor narra as ações de modo que fica claro ao leitor a linearidade dos acontecimentos, e ainda com certa dose de obscuridade e suspense.

Além disso, mostra a intimidade com o gênero narrativo, ao fazer uso das expressões “inesperadamente”, “desesperado”, “remar muito rápido”, “pedindo socorro”. Estes, também, são recursos que despertam curiosidade, provocam

incertezas à trama, bem como induz o leitor a ativar os conhecimentos e fazer suposições. Vejamos este trecho:

Figura 8 - Trecho do texto produzido pelo aluno M.J.S.A.

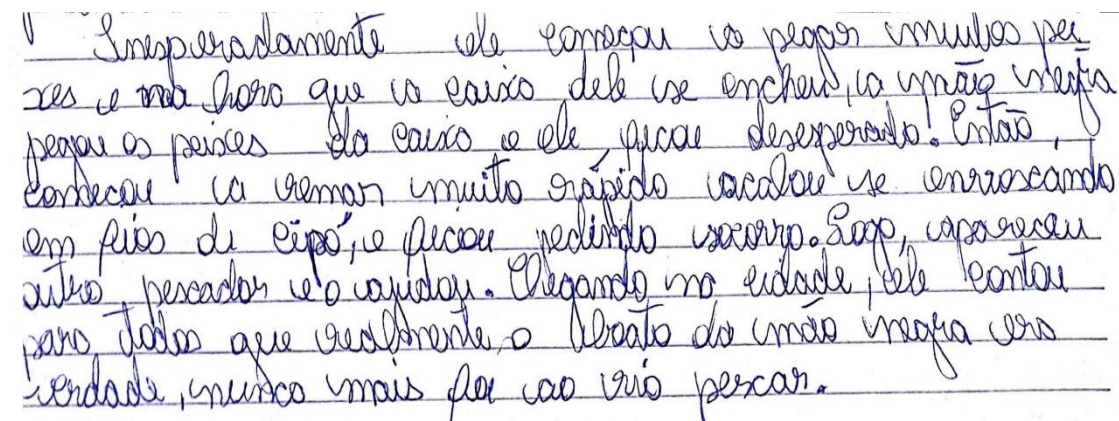


Imediatamente ele começou a pegar muitos peixes e no dia que o rio dele encheu de peixe, o moço levou muitos peixes do rio e ele ficou desesperado! e começou a remar muito rápido, e acabou enfiando do amfós de um tipo, e ficou pedindo socorro e então apareceram outros pescadores e ajudaram ele, chegando na cidade, ele contou para todos que realmente era verdade, nunca mais ele quis ir para o rio pescar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a apropriação da temática estudada, bem como a produção de sentido do texto, e principalmente a coerência que é construída pelo leitor na interação comunicativa, pode-se concluir que este estudante superou as expectativas. A partir deste fragmento é possível verificar o quanto é importante o exercício da reescrita textual, pois a progressão está nítida, conforme mostrado abaixo, na segunda versão da história.

Figura 9 – Reescrita do texto da figura 8



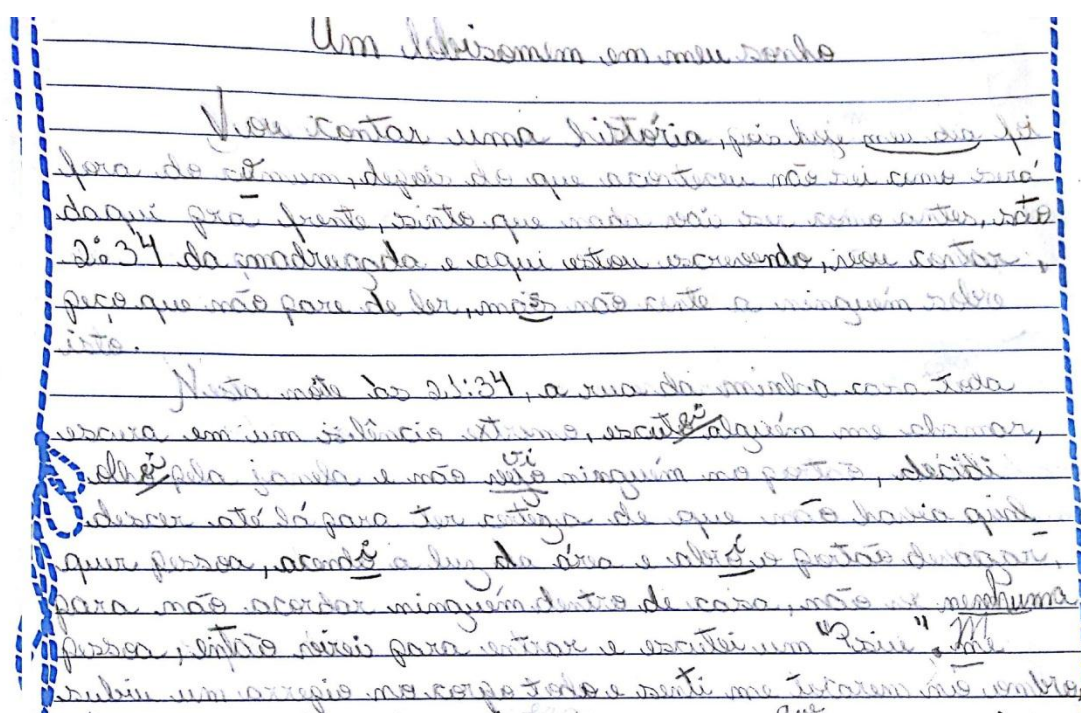
Imediatamente ele começou a pegar muitos peixes e no dia que o rio dele se encheu, o moço levou muitos peixes do rio e ele ficou desesperado. Então, começou a remar muito rápido acabou se enfiando em fios de tipo, e ficou pedindo socorro. Logo, apareceram outros pescadores e o ajudaram. Chegando na cidade, ele contou para todos que realmente o relato do moço era verdade, nunca mais foi ao rio pescar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresentaremos a seguir a análise de um trecho da primeira versão escrita da produção textual da aluna T.C.R.S. Assim que lhe pedimos para fazer a releitura do texto, argumentou que estava com vergonha de ler. Perguntada se se lembrava das explicações dadas sobre os tempos verbais, a pontuação, a clareza das ideias, gesticulou que sim.

Quando iniciamos a leitura, a aluna pediu para pararmos porque percebeu que os verbos estavam no tempo presente. Pouco depois, comentou: “Se já aconteceu o fato, não pode estar no presente”. Devolvemos-lhe a produção e a garota disse que gostaria de refazê-la sozinha. Concordamos com o pedido, pois imaginamos que queria se concentrar e não ser interrompida.

Figura 10 - Trecho do texto produzido pela aluna T.C.R.S.



Fonte: Elaborado pela autora.

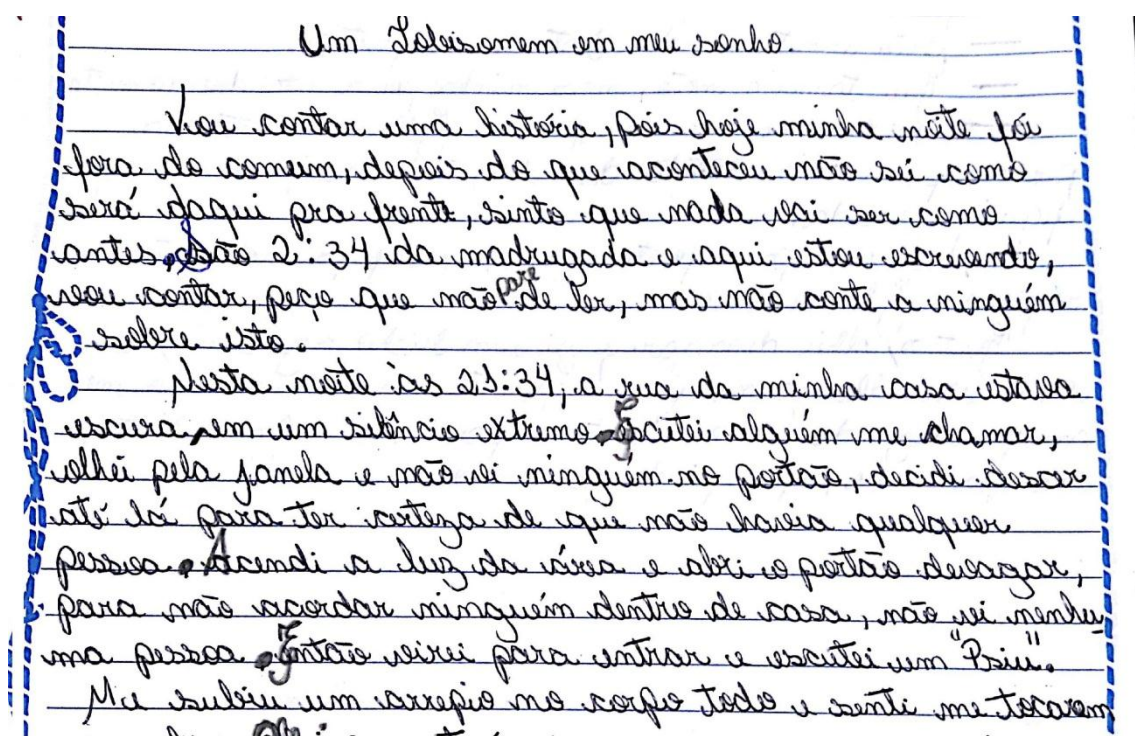
Durante o tempo em que reescrevia, solicitava ajuda tanto dos colegas como do professor, aceitando as contribuições, porém fazendo suas próprias reformulações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 77) apresentam orientações a respeito da refacção dos textos, da seguinte forma:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Ainda nesse enfoque, os PCN (1998, p. 77) asseguram que “na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos”. Em nosso trabalho fizemos as correções juntamente com os educandos, interrogando-as sobre o que achavam que precisava ser mudado em cada trecho do texto. Fizemos um trabalho individualizado, sugerindo e também acatando as sugestões deles.

Agora, observaremos o fragmento do texto da aluna, para averiguarmos como ficou após a reescrita:

Figura 11 – Reescrita do texto da figura 10



Fonte: Elaborado pela autora.

No início da narrativa é possível identificar que a estudante já se apresentou como narradora e também personagem da história. Ao fazermos a relação do título “Um lobisomem em meu sonho” com a primeira frase do texto “hoje a minha noite foi fora do comum”, podemos deduzir que foi uma noite diferente de todas as outras, inclusive envolvendo um lobisomem.

O primeiro parágrafo foi tomado pelo suspense, “depois do que aconteceu...”, mistérios “não conte a ninguém sobre isto”, que são fortes características dos gêneros causos e lendas, geralmente empregados para causar medo, terror ou curiosidade. Além do mais, ela fez uma explicação introdutória para iniciar sua narração. Ainda, empregou adequadamente os elementos que estruturam uma narrativa, como o tempo, o lugar, os personagens, o que aconteceu (clímax), e o desenlace da história, que não passou de um sonho.

Ao se apropriar das expressões “rua escura”, “silêncio extremo”, “psiu”, “arrepio”, “devagar”, é provável que a autora consiga prender a atenção do leitor e levá-lo a criar várias hipóteses daquilo que vai acontecer no episódio. Ela demonstrou facilidade em articular as palavras, como se fosse um jogo ou uma brincadeira de deixar as ideias no ar, para revelar o desfecho somente na última linha do texto.

Os verbos no pretérito perfeito (escutei, olhei, desci, acendi, abri, senti, dentre outros) também são característicos dos gêneros estudados e muito bem colocados pela aluna, uma vez que são pertinentes ao desenvolvimento do relato. Sua utilização contribuiu para dar sequência aos acontecimentos do caso narrado.

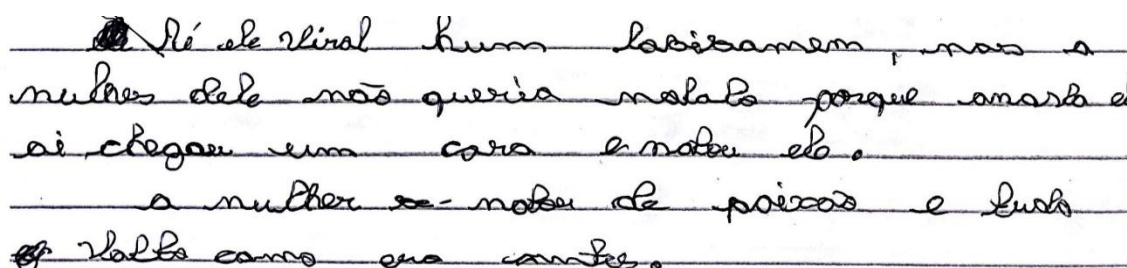
Por outro lado, as duas produções textuais que serão analisadas agora são de alunos que se recusaram a participar da refacção dos textos. Eles são faltosos e mostraram-se desinteressados. Talvez, o desestímulo seja pelo fato de não terem conhecimentos e/ou informações suficientes sobre a temática, pois raras vezes assistem às aulas. Outro agravante é que, quando estão na sala, só realizam as atividades que querem. Apesar de várias tentativas para incluí-los ao trabalho, não obtivemos sucesso.

A narrativa foi intitulada “O lobisomem”. Pelo fragmento é possível observar que não foi separado um tempo para produzir e um momento para revisar e refazer a produção. A refacção se opera na reestruturação do texto. Portanto, não houve um processo, que são as releituras, identificação de erros, reformulações, mas, sim, versão única. O aluno não se distanciou do seu texto, para atuar sobre ele

criticamente, como os colegas acima mencionados fizeram, tampouco, o professor pôde fornecer instrumentos linguísticos necessários à prática da escrita.

Por consequência, percebe-se que o aluno demonstrou certa dificuldade para manter a coerência da sua história. Logo que narrou um “assassinato, um suicídio”, disse que tudo voltou ao normal. Portanto, faltou uma sequência no episódio para maior esclarecimento ao leitor. Além do mais, preservou as marcas de oralidade, apresentou erros ortográficos que, com persistência e reescritas, provavelmente seriam amenizados. E, se permitisse ser ajudado, certamente seu texto estaria mais claro e possível de entendimento. Vejamos um fragmento da narrativa:

Figura 12 - Trecho de um texto sem reescrita

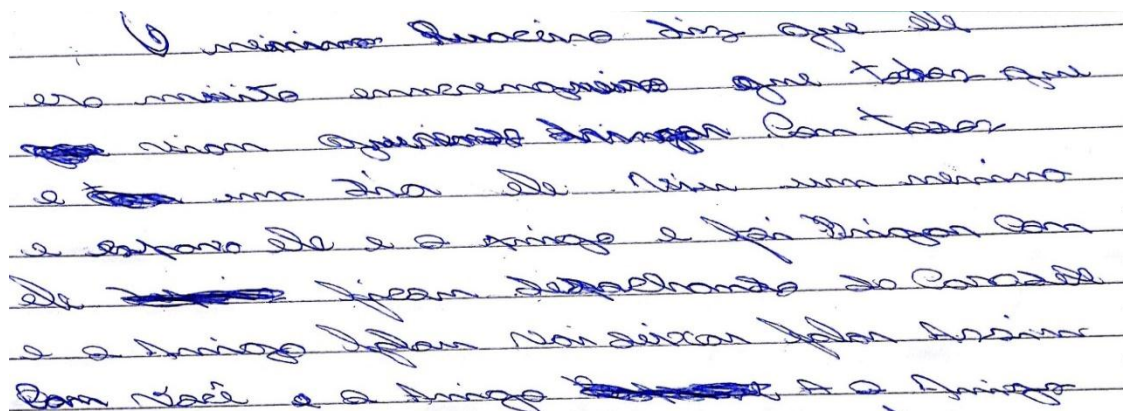


Né ele viral hum laizamen, mas a  
mulher dele não queria mais porque amava ele  
ai chegou um cara e matou ele.  
a mulher se matou de paixão e tudo  
e volta como era antes.

Fonte: Elaborado pela autora.

O trecho abaixo também é de um estudante que não aceitou participar dos exercícios de reescrita. Além de a letra ser pouco legível, o educando não faz uso dos sinais de pontuação. O título seria “O menino arruaceiro”, mas, de acordo com a pronúncia da maioria dos membros da comunidade, e principalmente do próprio aluno, seu título ficou “O menino ruaceiro”.

Figura 13 - Trecho de texto sem reescrita



O menino ruaceiro diz que ele  
 era muito encrenqueiro que todos que  
 não queriam brincar com ele  
 e um dia ele viu um menino  
 e esperava ele e o amigo foi brincar com  
 ele. O menino ruaceiro não queria brincar  
 com ele e o amigo não queria brincar  
 com ele e o amigo não queria brincar

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao iniciar sua história, escreve: “O menino ruaceiro diz que ele era muito encrenqueiro que todos...”. De acordo com a estruturação da frase, bem como a falta da pontuação, dificilmente o leitor compreenderá sua intenção comunicativa. O pronome “ele” está se referindo a quem? Seria o menino mesmo ou outro personagem da trama? Em seguida, acrescentou: “Um dia ele viu um menino e esperava ele e o amigo foi...”. Esperava quem? Qual menino ele viu? Assim, sua narração parece um amontoado de frases soltas que foram colocadas uma ao lado da outra, sem nenhuma conexão, organização, nem preocupação com a relação autor-texto-leitor.

Com efeito, fica fácil reconhecer os textos que não foram retomados. Mesmo que alguns alunos não consigam identificar o que precisa ser mudado nas suas produções, com a ajuda do professor é provável tal identificação. A refacção deve se tornar um hábito na sala de aula, para possibilitar o aprimoramento da leitura e da escrita.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desenvolvida nesta dissertação, teceremos, nesta parte final, algumas considerações sobre os resultados obtidos no decorrer deste trabalho, que visa à formação de leitores críticos e autores competentes. Faremos também reflexões acerca das contribuições que a referida pesquisa proporcionou ao nosso fazer pedagógico, enquanto professores de Língua Portuguesa.

Inicialmente, evidenciamos que se tornou explícita a hipótese que se pretendeu confirmar, do quanto a relação entre a prática e a teoria na docência é imprescindível, de fato, elas convertem-se indissociáveis. Conforme Kleiman (1993), o ensino de leitura é um empreendimento de risco e, se não estiver embasado em uma teoria firme, pode facilmente resultar em mera repetição de vozes de leitores mais experientes do que o aluno. Nesse sentido, a mesma orientação se estende à interpretação, produção, enfim, à esfera educacional como um todo.

A partir das implicações do processo, é possível afirmar que os gêneros orais tomam efetivamente a produção textual como um objeto de ensino que requer planejamento, elaboração, revisão e refacção. E todas essas etapas foram desenvolvidas pela turma escolhida para esta intervenção. Portanto, podemos assegurar que, de forma ativa, realizaram satisfatoriamente o que lhes fora proposto.

Devido aos percalços já percorridos anteriormente, o tempo não nos permitiu realizar o trabalho pretendido com as variações linguísticas. O regionalismo se fez presente em nossa temática, sendo este, comentado, porém não aprofundado. Pretendíamos produzir um glossário com as expressões regionais que apareceram com mais frequência nos relatos, como aguacêro, chá por Deus, caínha, espia lá, filharada, garrô, lonjura, micage, o quá, por essa luz que me lomea, petxe, incutido, disparate, dentre outras, mas não o concretizamos. E, por compreendermos a importância de se trabalhar com as variedades linguísticas, pretendemos dar continuidade a este estudo nos próximos projetos.

Ao escolhermos os gêneros discursivos e aplicarmos várias atividades ligadas a eles, foi possível ampliar as competências linguísticas e comunicativas dos alunos, confirmadas em suas participações nos debates, discussões, bem como na elaboração do produto final, uma vez que os exercícios orais favoreceram a aquisição de conhecimentos necessários à produção escrita.

Quando falamos, transmitimos aos outros muito mais conteúdos do que tentamos compartilhar, informamos a nossa identidade social e, por meio da interação, viabilizamos a ampliação de outras linguagens, como visual, corporal, gestual e facial. Estes também são recursos que os educandos aprenderam a utilizar nos momentos de socialização das histórias.

Até então, podemos considerar este projeto de intervenção um suporte de grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Diante do gênero estudado, viveram situações reais de produção-discursiva oral e escrita, desde o ato de recontar os causos e as lendas até ao exercício de produzirem novos textos ou novas versões, de acordo com seus conhecimento e criatividade.

Para Flannery (2015, p. 74), “o discurso reproduzido é o diálogo construído, e representa um dos ricos recursos de que dispomos neste difundido gênero que é a narrativa oral, para muitos, é o material que origina a mais sofisticada forma de narrar, a escrita”. Sob este ponto de vista, de fato, os gêneros causos e lendas são passados de geração em geração, propiciando que, por meio da oralidade, cheguemos à mais primorosa forma de narrar, conforme assegura a autora, que é a escrita.

Deste modo, concluímos que foram expressivos o avanço, o interesse e a participação dos alunos, pois se sentiram integrantes e ativos no processo, consequentemente, se esforçaram para dar o melhor de si, bem como nos permitiram avaliar ações anteriores e posteriores a estas.

A aprendizagem envolve uma série de fatores internos e externos que precisam ser considerados, principalmente quando avaliamos nossas ações e a dos alunos. Mas asseguramos que os estudantes que participaram ativamente de todas as atividades propostas superaram nossas expectativas. Desenvolveram suas competências discursivas, interpretaram com propriedade os enredos das tramas, leram criticamente o contexto sociocultural e foram coerentes em suas produções escritas. Por outro lado, há fatos que não estão ao alcance, nem são de competência exclusiva da escola e dos professores, como os casos dos alunos que raramente assistem às aulas, têm falta de acompanhamento familiar, sonolência na classe, dentre outros.

Portanto, diríamos impossível realizar uma proposta que resolvesse todas as dificuldades apresentadas pelos educandos. Mas, com trabalhos como este, que atrela a teoria à prática, se pode dar uma parcela significativa de melhorias

referentes à leitura e à escrita. Ademais, abre perspectivas para ressignificarmos o fazer pedagógico, para mobilizarmos temas que signifiquem aos educandos, tornando o ato de ensinar e aprender mais agradável e interessante. Contudo, a partir desta pesquisa, jamais seremos os mesmos professores, pois tivemos a oportunidade de refletir, inovar e refazer nossas ações, bem como, certamente continuaremos inovando.

Nesse enfoque, diante dos enredos apresentados, os alunos superaram dificuldades referentes à ordem gramatical e textual, se tornaram autores e se significaram no processo. Sobretudo, conseguimos atingir o nosso principal objetivo, que é produzir textos, bem como dar visibilidade a eles, tanto dentro como fora da escola, o que pode ser comprovado na coletânea dos textos produzidos pelos alunos.

Em suma, asseguramos que as narrativas orais são excelentes mecanismos e/ou alternativas para fazer com que os educandos aprendam a gostar de ler, sem ser de maneira enfadonha, como comumente fazem nas escolas. Dessa forma, reiteramos o desenvolvimento das competências comunicativas, que são os primeiros passos para opinarem e absorverem argumentos indispensáveis à escrita. Assim sendo, os gêneros causos e lendas, além de ativarem a imaginação fazendo com que o aluno crie as cenas mentalmente, e imagine os acontecimentos em tempo real, contribuem para melhorar as relações pessoais, pois aproximam os envolvidos, a fim de ouvirem as histórias, bem como se posicionarem diante delas.

Concluindo, não queremos dizer que este projeto seja uma receita de sucesso, pronto e acabado, mas pressupomos que seja um grande aporte, em meio ao cenário educacional com tantas faltas. Ademais, este resultado não é de cunho fechado, ele abre portas às outras investigações, que certamente terão outros efeitos, aliás, quando há envolvimento de pessoas, os rumos são sempre imprevisíveis.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALKIMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à linguística domínios e fronteiras**. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. p. 23-83.
- ANDRADE, Elias Alves de; SILVA, Marcilene Ribeiro da. **Um Estudo Toponímico de Bonsucesso e Pai André no Rio Cuiabá-MT**. Cuiabá, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 227-326.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 155-182.
- BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos**: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.
- BAYARD, Jean-Pierre. **História das Lendas**. Ridendo Castigat Mores. 2002. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lendas.html>> Acesso em: 24 set. 2016.
- BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 129-154.
- BEZERRA, Haiany Larisa Leôncio; SILVA, Magliana Rodrigues. **Lendas e causos no contexto da escola pública**: Uma abordagem artística e reflexiva. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2013. 10 p.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução dos textos originais por João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009. p. 968-969.

BISINOTO, Leila S. Jacob. **Gramática, variação e ensino**. Cáceres, 2016 (apostila).

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga (Org.). **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997. 144 p.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Brasília, 1998, 106 p.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Resolução CEB/CNE nº 07/10**: Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1>>. Acesso em: 16.set.2016.

BRANDÃO, Helena H. N. Gêneros do Discurso e Tipos Textuais. In: PINTO, Maria Leda. **Discurso do Cotidiano**: Histórias de vida em depoimentos pantaneiros. 2006. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa)– USP, São Paulo, 2006. p. 120-122.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o -bi-bó-bu**, 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 85-106.

CÂMARA, Ricardo Pieretti; FERREIRA, Jerusa Pires; ROSSELL, Antoni. **Os causos**: uma poética pantaneira. 2015. Tese (Doutorado)- Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Francesa i Romànica, 2015.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens** – 6º ano. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELMANTO, Dilete; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa - 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **- 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Franchys M. N. Santana. Contexto diversificado em destaque: as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino. GEPFIP. **Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 123-136.

FLANNERY, Mércia Regina Santana. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada, v. 42).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 28. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDO E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>> Acesso em: 9 set. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LACERDA, Léia Teixeira. **Invenções e Tradições Culturais no Pantanal de Mato Grosso do Sul, Brasil:** A Pedagogia de Preservação do Meio Ambiente na Perspectiva da História da Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS - Instituto Nacional de Áreas Úmidas/INAU/UFMT/CNPq), 2014.

LEAL, Telma F.; MOCRAIS, Artur G. **A Argumentação em Textos Escritos:** a Criança e a Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LENDAS Mato-grossenses. Disponível em: [historiografiamatogrossense.blogspot.com/.../lendas-matogrossenses.html](http://historiografiamatogrossense.blogspot.com/.../lendas-matogrossenses.html). Acesso em: 7 abr. 2016.

LIMA, José Leonildo. **A variação na concordância do gênero gramatical no falar cuiabano**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística)- Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 65-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A linguagem no cotidiano e na literatura:** como enquadrar o ensino de ambos com base nos gêneros textuais? In: CONGRESSO DE LEITURA (COLE), 15, 2005. [Comunicação...] Campinas: [s.n.], 2005. 18 p. Inédito.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientações Curriculares:** Área de Linguagens: Educação Básica. Cuiabá, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>>HYPERLINK> Acesso em: 9 set. 2016.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene S. A música na sala de aula. A música como recurso didático. **Unisanta Humanista**, p. 41-61, v. 3, n. 1, 2014.

NARRAÇÃO. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/narracao.htm>. Acesso em: 7 abr. 2016.

NEJAR, Fabrício Carpi. **Teologia do Traste**: A poesia do excesso de Manoel de Barros. 2001. Dissertação (Mestrado)- UFRG – Instituto de Letras, 2001.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo**: narratividade e tipologia. 2006. 144 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Dunga Rodrigues. Várzea Grande, MT, 2015. 123 p.

RAZZINI, Márcia. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REVISTA UP. Disponível em: <<http://alternativoup.blogspot.com.br/2011/04/causos-populares.html>> Acesso em: 3 out. 2016.

REVISTA DA ANPOLL. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/619/630>> Acesso em: 3 out. 2016.

RODRIGUES, Stella Maris Simões. A deficiência (na) da lenda. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Instituição, relatos e lendas**: narratividade e individuação dos sujeitos. Campinas: RG Editores, 2016. p. 209- 218.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 15-36.

SANTIAGO, Manoel Mourivaldo; PAGLIARINI, Maria Inês (Orgs.). **Vozes Cuiabanas**: estudos linguísticos em Mato Grosso. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005.

SIGNIFICADO de lendas e folclore. Disponível em: <[http://www.e-farsas.com/lendas\\_folclore.htm](http://www.e-farsas.com/lendas_folclore.htm)> Acesso em: 24 set. 2016.

SILVA, Ademar. **Alfabetização: a escrita espontânea**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa).

SILVA, Ananias Agostinho; TORRES, Maria Gorete Paulo. As sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos: Concepções de egressos dos cursos de letras. **Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura**, Três Corações, Unincor, v. 2, ago./dez. 1996. p. 43-53.

SILVA, Ceris Salete Ribas. **O processo de alfabetização no contexto do ensino**. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**. Brasília: 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19). p. 37-64.

SILVA, Octayde Jorge da. **Um estudo sobre a História de Mato Grosso**. 2. ed. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso, 1982.

SILVA, P. P. Costa e. **Bibliografia crítica das monções cuiabanas**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2005.

SIMONSEN, M. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SITE de curiosidades. Disponível em: <<http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidades/origem-da-palavra-lenda>> Acesso em: 15 set. 2016.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Uninove, 2011. p. 235-249.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

TATAGIBA, Maria Carmem; FILÁRTIGA, Virgínia. **Vivendo e Aprendendo com grupos**. Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnicos e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese. Disponível em: <<http://unisinos.br/biblioteca/imagens/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>> Acesso em: 22 set. 2016.

VERSIANI, Daniela Beccaccia; YUNES, Eliana; CARVALHO, Gilva. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. (Cátedra Unesco de Leitura PUCRIO).

## ANEXOS

### ANEXO A - PLANO DE AULA

#### Aula 01

**Data:** 14/03/2016

**Turma:** 8º ano B

**Objetivo:** Apresentação da proposta de intervenção à turma.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Organizar uma roda de conversa, a fim de colocar a turma em contato com o tema geral.

- Perguntar aos alunos:

- Gostam de ouvir causos e lendas?
- Conhecem pessoas que contam histórias?
- Quais suas histórias preferidas?

- A partir daí, informá-los de que causos e lendas regionais serão os gêneros estudados neste projeto.

- Nessa conversa, tratar dos prazos para a realização das atividades.

- Combinar as formas de registros que deverão ocorrer no decorrer das aulas.

- Solicitar um caderno de campo para as devidas anotações.

- Falar que trabalharemos com textos diversificados, como: filmes, contação de histórias oralmente, narrativas impressas, vídeos, músicas, poemas, pois uma leitura remete a outra. Todos esses materiais serão lidos, discutidos e problematizados em sala.

- Falar da importância das anotações para a elaboração do produto final, que será uma coletânea dos causos e lendas trabalhados no processo.

- Explicar o que é uma coletânea e os passos que iremos seguir, até chegarmos ao produto final.

- Comentar que convidaremos contadores de histórias para virem à escola, os quais terão seus nomes divulgados após a confirmação da presença. Os convidados,

cada um à sua maneira, contribuirão com o tema pesquisado, principalmente com as especificidades peculiares da maneira de contar histórias.

- Explicar que faremos visitas a alguns contadores de histórias da comunidade (Parque do Lago), no intuito de ouvir, apreciar e gravar áudios e/ou vídeos das histórias narradas.
- Informar que iremos utilizar aparelhos tecnológicos como Datashow, caixa de som, câmeras fotográficas, gravadores de áudio para preservar as características das histórias, bem como as marcas da oralidade do (a) narrador (a).
- Solicitar que pesquisem os causos e as lendas da região, para serem socializados na sala (trazer no prazo de uma semana), e as registrem por meio de áudio, vídeo, texto escrito etc.

## ANEXO B - PLANO DE AULA

### Aula 02

**Data:** 28/03/2016

**Objetivos:** Dar autonomia aos alunos para que eles escolham os textos que mais lhes interessam.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Retomar as explicações das aulas anteriores, fazendo uma breve revisão dos gêneros causos e lendas.

- Recolher os materiais pesquisados pelos alunos, relacionar no quadro os títulos das histórias.
- Acrescentar proposta (ex.: juntar causos e lendas que não apareceram na lista dos alunos).
- Em seguida, fazer a votação, cada aluno poderá escolher cinco histórias daquela lista do quadro.
- Selecionaremos os títulos mais votados e, estes, provavelmente serão os causos trabalhados neste projeto.
- Explicar que poderão ser acrescentadas e/ou retidas algumas histórias, vai depender do andamento do projeto.
- Solicitar que os alunos contem causos e lendas que conhecem.

## ANEXO C - PLANO DE AULA

### Aula 03

**Data:** 04/04/2016

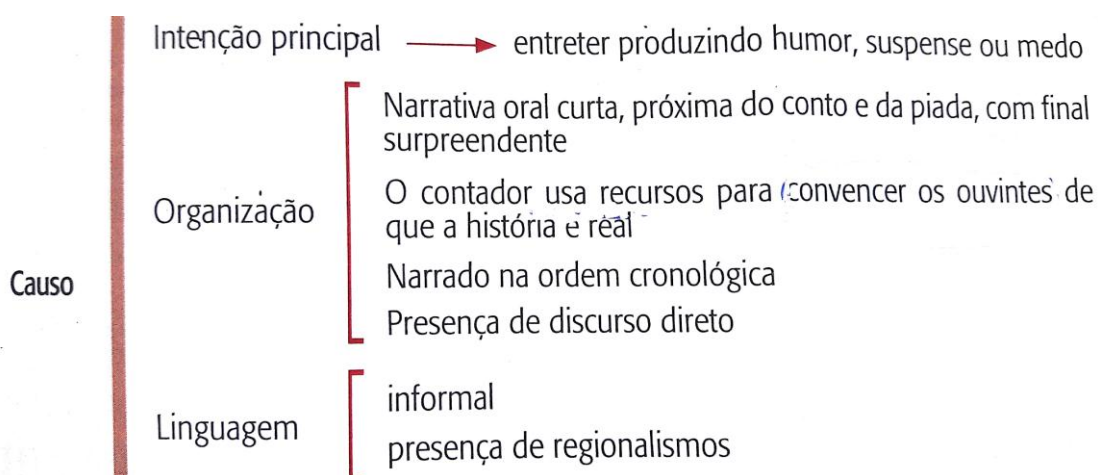
**Objetivo:** Estudar os gêneros causos e lendas, suas diferenças e características.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Retomar a conversa da aula anterior, estimulando para que os alunos comentem sobre o tema do projeto.

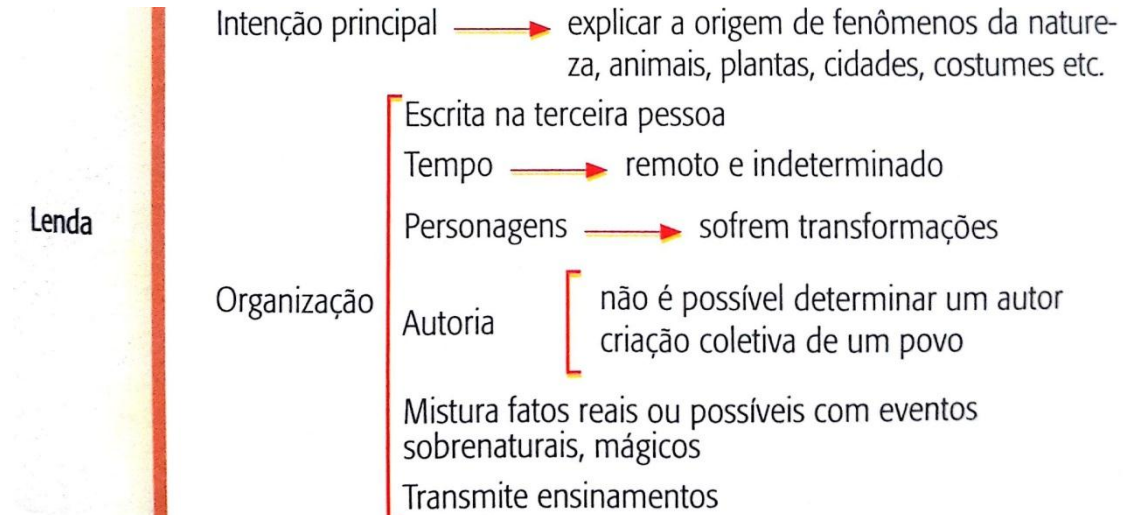
- Perguntar quem sabe a diferença entre causo e lenda e, após ouvir as respostas, compartilhar conhecimentos, assim como fazer comentários pertinentes.
- Em seguida, distribuir cópias com definições de causos e lendas, pedir que se reúnam em grupos de três estudantes e façam a leitura dessas abordagens. Ainda em grupo, é necessário que conversem a respeito e escolham um representante para apresentar à turma os resultados da discussão.
- Solicitar que, durante a exposição do grupo, as explicações sejam exemplificadas, tanto com causos quanto com lendas que eles conhecem.

### Síntese do gênero causo:



Fonte: Delmanto; Carvalho, 2012, p. 159.

### Síntese do gênero lenda:



Fonte: DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 102

## ANEXO D - PLANO DE AULA

### Aula 04

**Data:** 05/04/2016

**Objetivo:** Estudar os gêneros causos e lendas, suas diferenças e características.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Depois da conclusão das apresentações dos grupos, serão retomadas as explicações das aulas anteriores, fazendo uma revisão das diferenças entre causos e lendas, bem como suas características, sempre com questionamentos para que haja participação da turma.

- Durante a revisão, os estudantes serão estimulados a dar exemplos de causos e lendas que conhecem ou já ouviram de seus pais e/ou amigos.
- Reforçar que causos são narrativas de origem oral e não têm autoria conhecida. É parte da cultura popular oral e são passados de geração em geração, contados em rodas de conversa por contadores e contribuem para manter viva a cultura de uma comunidade.
- As lendas apresentam uma explicação mágica para a origem de um fenômeno da natureza, um animal, uma planta, um povo, uma cidade etc. Nas lendas pode acontecer algum fato sobrenatural e as personagens podem sofrer transformações. Essas histórias também têm autoria desconhecida.

## ANEXO E - PLANO DE AULA

### Aula 05

**Data:** 11/04/2016

**Objetivo:** Desenvolver habilidades de leitura e interpretação.

**Duração:** 1h50

#### **Desenvolvimento:**

- Distribuir cópias do caso “Barbeiro” e solicitar que observem por alguns minutos a ilustração do texto e respondam:
  - Ao observar a ilustração do texto, o que você acha que vai ler?
  - Qual será o tema desse texto?
- Proporcionar discussão a respeito da leitura da imagem da narrativa.



- Contar o causo “Barbeiro” (Livro didático: Jornadas.port, Língua Portuguesa, 7º ano), dramatizando, conforme as falas dos personagens.
- Depois da dramatização, indagar:
  - As hipóteses que você levantou durante a sua observação se confirmaram?
- Promover o debate referente às hipóteses levantadas sobre a narrativa.
- Em duplas, farão a leitura silenciosa do texto, depois irão dramatizar o diálogo em voz alta, dando ênfase aos sinais de pontuação, às pronúncias das palavras na fala informal, conforme ditas pelos personagens no texto.
- Trabalhar a leitura do texto “Barbeiro” de maneira individual e coletiva.

### Barbeiro

Diz que, um belo dia, um índio bem alegre chegou numa barbearia juntamente com um menino, os dois para cortar o cabelo.

O barbeiro, gente mui buena, fez um belo corte no índio, que já aproveitô pra aparar a barba, enfim deu trato geral. Depois de pronto o índio, chegou a vez do guri. Nisso o índio disse pro barbeiro:

– Tchê, enquanto tu corta as melena do guri, vou dar um pulo até o bolicho da esquina comprar um cigarrito e já tô de volta.

– Tá bueno! – disse o barbeiro.

Só que o barbeiro terminou de cortar o cabelo do guri e o índio não apareceu.

– Senta aí e espera que teu pai já vem te buscar.

– Ele não é meu pai! – disse o moleque.

– Teu irmão, teu tio, seja lá o que for, senta aí.

– Ele não é nada meu! – falou o guri.

Aí o barbeiro perguntou intrigado:

– Mas quem é o animal então?

– Não sei! Ele me pegou ali na esquina e perguntou se eu queria cortar o cabelo de graça!

Disponível em: <<http://www.paginadogaucha.com.br/causa/s-barb.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

Índio, no Rio Grande do Sul, é “peão, cara, homem pobre”.



## ANEXO F - PLANO DE AULA

### Aula 06

**Data:** 12/04/2016

**Objetivos:**

- Trabalhar a leitura e interpretação textual.
- Desenvolver habilidades comunicativas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Concluir as apresentações das dramatizações da aula anterior.

- Falar sobre a importância dos sinais de pontuação no texto.
- Refletir sobre aspectos da narrativa e fazer questionamentos sobre o caso “Barbeiro”:
  - A narrativa começa com “Diz que, um belo dia...”. Quando você lê ou ouve essa expressão, que texto espera ler?
  - Há falas de personagens? Como você as identificou?
  - A partir das explicações sobre a discursividade do sujeito, quais pistas podem observar num texto, para saber se há discurso direto e/ou indireto?
  - No texto, há palavras escritas da mesma maneira que o personagem fala? Por que essas palavras foram grafadas assim?
  - A expressão dar “um trato” é típica da fala do dia a dia. O que ela quer dizer nesse contexto?
  - A narrativa não diz claramente em que lugar aconteceu essa história, mas algumas palavras e expressões, típicas de uma região do Brasil, levam o leitor a imaginar onde foi. Quais são essas palavras e expressões?
  - Em que região do Brasil se pode imaginar que o caso tenha acontecido?
- Explicar sobre as variedades linguísticas.
- À medida que os alunos forem respondendo a cada uma das perguntas acima, buscaremos a interação, fazendo comentários pertinentes.
- Explicar que, embora falem a mesma língua, os brasileiros não falam da mesma maneira em todas as regiões do país. Há diferenças de pronúncia, de vocabulário, no modo de construir as frases (citar exemplos).

## ANEXO G - PLANO DE AULA

### Aula 07

**Data:** 18/04/2016

**Objetivo:** Estudar a estrutura da narrativa.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Explicar a importância de se escrever com clareza, ter sequência de ideias, fazer uso dos sinais de pontuação.

- Comentar a respeito de coerência e coesão.
- Falar da relação autor-texto-leitor.
- Apresentar os tempos verbais usados nas narrativas.
- Explicar passo a passo de uma narrativa:
  - O tempo: se refere a quando ocorreu, ou em que época o episódio sucedeu.
  - O espaço: determina onde o fato aconteceu (lugar).
  - Personagem: pessoa ou ser personificado ou animado que figura na história e nela se envolve ativa ou passivamente (quem participou ou observou o ocorrido).
  - O enredo/trama: é o conteúdo propriamente dito, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos. O enredo não é composto apenas pelo gênero narrativo, há predominância deste, mas nele incluem-se trechos descritivos e dissertativos (o que se vai narrar?).

Narrador: aquele que narra o acontecimento, fazendo o papel de mediador entre a história e o ouvinte/leitor, conforme texto Narração, disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/narracao.htm>. E, este se classifica em três categorias:

- Narrador-personagem - Ele conta e participa dos fatos ao mesmo tempo. Neste caso a narrativa é contada em 1ª pessoa.
  - Narrador-observador - Ele descreve os fatos sem se envolver neles. A narrativa é contada em 3ª pessoa.
  - Narrador onisciente - Esse sabe tudo sobre o enredo e os personagens, revelando as emoções, sentimentos e pensamentos mais íntimos das personagens. A narrativa é contada em 3ª pessoa e, às vezes, permite certas intromissões narrando em 1ª pessoa.
- Revisar os sinais de pontuação para a clareza dos textos.

## ANEXO H - PLANO DE AULA

### Aula 08

**Data:** 19/04/2016

**Objetivos:** Reconhecer os recursos utilizados para reproduzir a fala de personagens no texto. (Discursividade do sujeito).

**Duração:** 1h50

#### **Desenvolvimento:**

- Perguntar o que entendem pelo termo “discurso”.
- Ouvir as respostas e listar no quadro as definições dadas por eles.
- Distribuir dicionários na sala para que pesquisem em duplas o significado da palavra “discurso”. Deverão ler em voz alta as definições encontradas nos dicionários, para que também sejam elencadas no quadro. Em seguida, reforçar as definições, exemplificando o uso da palavra. Esclarecer que o vocábulo “discurso” pode ser usado de várias maneiras, não só à fala e/ou ao conjunto de frases, mas também a tudo que deu origem a uma situação de comunicação.
- Indagar sobre a diferença entre discurso direto e indireto.
- Depois das definições dadas pelos alunos, explicar que o uso do discurso direto e indireto é um dos recursos utilizados para a representação de falas. No *discurso direto* o narrador reproduz as falas tal como foram ditas e no *indireto* o narrador faz referências à fala de alguém a incorporando ao próprio texto e efetuando algumas transformações.
- Apresentar os verbos de elocução, que normalmente são empregados para indicar a fala de alguém. Também são chamados verbos de “dizer”: Eis alguns: falar, comentar, repetir, responder, perguntar, ressaltar, contestar, explicar etc.
- Explicar que a escolha dos verbos de elocução contribui para a descrição de cenas e caracterização de personagens em textos narrativos.

## ANEXO I - PLANO DE AULA

### Aula 09

**Data:** 25/04/2016

**Objetivos:**

- Buscar interação e cooperação mútuas.
- Perceber o que os alunos já sabem a respeito do gênero lenda.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Dividir a turma em grupos de quatro alunos para trabalhar com as lendas e alguns causos.

- Desenvolver a dinâmica “Qual lenda eu conto?”, que consiste em os alunos adivinharem qual é o nome da lenda. Nesta atividade, serão dadas algumas dicas sobre personagens, lugares, atitudes, que aparecem nas lendas. O grupo que responder primeiro marca ponto.
- Comentar sobre as lendas que aparecerem na dinâmica, buscando a interação da turma, bem como evidenciar as características do gênero.

## ANEXO J - PLANO DE AULA

### Aula 10

**Data:** 26/04/2016

**Objetivos:**

- Promover a interação e estimular a contação de histórias.
- Desenvolver a competência comunicativa.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Organizar uma roda de conversa para contação de histórias.

- Solicitar que cada aluno conte um causo ou uma lenda.
- Narrar a lenda da Mula sem cabeça.
- Narrar o causo do Minhocão do Pari, na versão de Nico e Lau.
- Instigar a discussão com os seguintes questionamentos:
  - Já ouviu esse causo numa versão diferente da que contamos?
  - Poderia nos contar do jeito que você sabe?
  - Você acha que esse minhocão é próprio do Rio Cuiabá ou existe em outros rios?
  - Por que recebe o nome de Minhocão do Pari?
  - Quem já ouviu falar em Pari?

## ANEXO K - PLANO DE AULA

### Aula 11

**Data:** 02/05/2016

**Objetivos:**

- Trabalhar os tipos de linguagem.
- Incentivar o aluno a ler, interpretar e se posicionar criticamente sobre a história.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Preparar os equipamentos tecnológicos para passar o vídeo.
- Contextualizar a história.
- Assistir ao vídeo “O Minhocão do Rio Cuiabá”, narrado por Nico e Lau.
- Fazer ponderações acerca da linguagem usada pelos narradores.
- Revisar sobre o papel de narrador-personagem.
- Incentivar a discussão sobre o caso assistido, por meio das perguntas:
  - Como foi a linguagem usada por Nico e Lau neste vídeo?
  - Você conhece alguém que usa as palavras do jeito que Nico e Lau usaram?
  - Se esse caso fosse contado com a norma culta da língua, seria tão interessante? O sentido seria o mesmo? Despertaria risos, gargalhadas e curiosidades nas pessoas?
  - Quais recursos os narradores do vídeo usaram para deixar a história com características de um caso?

## ANEXO L - PLANO DE AULA

### Aula 12

**Data:** 09/05/2016

**Objetivos:**

- Dinamizar a aula de leitura.
- Desenvolver habilidades comunicativas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento** - Preparar os equipamentos tecnológicos para passar o vídeo.

- Contextualizar a lenda.
- Assistir ao vídeo “O enterro de ouro”.
- Fazer ponderações acerca da linguagem usada pelos personagens das histórias.
- Incentivar a discussão sobre as histórias assistidas, perguntando:
  - Se você tirasse todo aquele tesouro, o que faria com tanta riqueza?
  - O que compraria primeiro?
  - Quem seria presenteado por você? Qual seria o presente?
  - Qual lugar gostaria de conhecer? Quem levaria contigo nessa viagem?

## ANEXO M - PLANO DE AULA

### Aula 13

**Data:** 10/05/2016

**Objetivos:**

- Contribuir para a formação de leitores críticos.
- Levar os alunos a perceberem que há várias possibilidades de se contar um caso, inclusive por meio de poema.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Explicar como se estrutura um poema (versos, rimas, entonação, forma).

- Distribuir aos alunos uma cópia do poema “O Minhocão do Pari”, retirado do livro Poesia das Águas, p. 61, cuja autora é Edir Pina de Barros.

### Poema: O Minhocão do Pari

Nesse rio Cuiabá prenhe de estória,  
Encantados habitam o seu leito...  
Pantaneiros revivem na memória  
Suas sagas, contadas com respeito

Minhocão do Pari, desrespeitado  
Desmorona suas casas ribeirinhas  
Emborcando canoa de pescado  
Devorando caboclos e mocinhas

Monstruoso, zangado, cava fundo  
Com poder de alterar o seu percurso  
Inundando os roçados num segundo  
Como narra o caboclo em seu discurso!

Plenilúnio aparece neste mundo  
Nos remansos profundos do seu curso!

Fonte: BARROS, Edir Pina de. **Poesia das Águas** (Sonetos). Clube dos Autores, 2015, p. 61.

- Fazer a leitura do poema em voz alta, destacando o ritmo, entonação e as rimas. Em seguida, solicitar que um (a) aluno (a) também leia o texto em voz alta.
- Continuar praticando a leitura das seguintes maneiras: cada aluno deverá ler uma estrofe do poema como se fosse um jogral, depois, em duplas, lendo em voz alta, e finalmente a leitura coletiva.
- Disponibilizar dicionários na sala, para trabalhar com os vocábulos desconhecidos que aparecem no texto, mas que podem ser compreendidos de maneira contextualizada.

## ANEXO N - PLANO DE AULA

### Aula 14

**Data:** 16/05/2016

**Objetivos:** Trabalhar leitura e interpretação por meio da música.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Distribuir aos alunos cópias individuais da música “O contador de causo” (Chico Teixeira), música tema da novela “Paraíso” (TV Globo).

#### O contador de causo

(Chico Teixeira)

Conta um causo de guerra  
Um causo de terra  
Coisas de pescador  
Causos de crença e costume  
Paixão e ciúme  
Coisa de amor

Causo de tudo que é jeito  
Ninguém põe defeito  
Por medo ou por fé  
De casa mal-assombrada  
De assustar criançada  
Assim que um bom causo é

E o contador de causo  
É quem conta o causo do jeito que quer  
Quem conta um causo melhor do que é

Diz que um dia o diabo  
Tava distraído da vida  
E veio um homem com uma garrafa  
Cheia de iscas sortidas  
Atraiu o diabo  
E no fim do rabo  
Dele lá, do diabo  
Pôs um busca-pé  
E desde o dia em que isso se deu  
O diabo é seu escravo  
Não renega nenhum pedido  
Pinta, borda e faz alinhavo  
Só não tem presteza mesmo é  
Pra arrumar princesa  
Assim como ele quer...

E o contador de causo

É quem conta o causo do jeito que quer  
Quem conta um causo melhor do que é

Aí, diz que um dia sem que se visse  
O diabo armou lá uma treta, né  
Emprenhou uma mulher  
Rapidinho assim, foi que nem cometa  
E daí um tempo  
Nasceu um menino que é a cara do pai  
Virando meio mundo  
Ele vai ao fundo  
Quando entra, sai  
Isso se deu lá em casa  
O filho criou asa  
E se pôs a voar

E o contador de causo  
É quem conta o causo do jeito que quer  
Quem conta um causo melhor do que é

E o contador de causo  
É quem conta o causo do jeito que quer  
Quem conta um causo melhor do que é.

- Perguntar quem assistiu à novela “Paraíso”. (Comentar algumas cenas da novela, principalmente o causo do diabo preso em uma garrafa que realizava todos os pedidos do homem que o aprisionou).
- Indagar se já ouviram falar de Chico Teixeira, se conhecem alguma música dele.
- Estimular a discussão sobre o tema da música.
- Fazer leitura silenciosa do texto enquanto ouvimos a música.
- Cantar acompanhando o som.
- Reforçar a explicação sobre o refrão da música, que diz que o contador de causo é quem conta o causo do jeito que quer.
- Revisar sobre os recursos utilizados pelos contadores de causos, para transmitir credibilidade, ou seja, convencer os ouvintes de que a história é real.
- Explicar a estrutura da música, assim como revisar as rimas, versos, estrofes que foram trabalhados na aula anterior e que aparecem também na música.
- Promover a leitura do texto em duplas e no refrão será feita a leitura coletiva como se fosse um jogral, estimulando para que todos leiam.
- Pedir que destaquem os termos desconhecidos que aparecem no texto para serem trabalhados os possíveis significados desses termos, de maneira contextualizada.

- Comentar que na aula seguinte iremos à biblioteca da escola pesquisar mais significados dessas palavras (do texto), a fim de que percebam que o sentido muda de acordo como esses vocábulos são empregados.

## ANEXO O - PLANO DE AULA

### Aula 15

**Data:** 08/08/2016

**Objetivos:** Ampliar o repertório linguístico por meio do uso do dicionário.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Ouvir a música “O contador de causo” (Chico Teixeira).

- Retomar a discussão sobre o texto e explicar que por meio da música podemos demonstrar emoções, transmitir ideias, informações, contar causos etc.
- Pedir que citem as palavras que eles não conhecem, encontradas no texto.
- Listar no quadro as palavras desconhecidas, citadas por eles.
- Fazer a leitura coletiva desses vocábulos e explicar que faremos uma pesquisa para conhecer alguns sinônimos dessas palavras. Reforçar a explicação de que o sentido do texto muda de acordo como os vocábulos são empregados.
- Convidá-los a visitar a biblioteca da escola para realizarmos a pesquisa.
- Ainda na biblioteca, deverão escrever em seus cadernos as definições das palavras de acordo com o dicionário e fazer a leitura silenciosa dos significados encontrados.
- Retornar à sala de aula para socializar as definições encontradas, contextualizá-las, continuando assim a discussão sobre o tema da música.
- Concluído o trabalho com a música, solicitar aos alunos que tragam na aula seguinte gravadores de áudio, para gravar as histórias que serão narradas pela nossa convidada Dona Zilda, uma das mais antigas moradoras do bairro Parque do Lago, também conhecida como “a curandeira”.
- Deverão trazer, também, máquinas fotográficas, celulares e outros aparelhos tecnológicos que dispuserem para registrar a visita da contadora de histórias.
- Reforçar que as gravações serão utilizadas no momento da produção textual.

## **ANEXO P - PLANO DE AULA**

### **Aula 16**

**Data:** 09/08/2016

**Objetivos:**

- Promover a leitura crítica do texto, bem como sua interpretação.
- Estimular a imaginação e a criação de histórias.
- Dinamizar a aula.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Preparar os equipamentos tecnológicos para passar o vídeo.
- Contextualizar as tramas.
- Assistir aos vídeos da Mula sem cabeça e a Maldição da lavadeira.
- Fazer ponderações acerca da linguagem usada pelos personagens das histórias.
- Incentivar a discussão sobre as histórias assistidas, bem como fazer comparações a respeito dos episódios.

## ANEXO Q - PLANO DE AULA

### Aula 17

**Data:** 15/08/2016

**Objetivos:** Promover a interação comunidade-escola e mostrar aos alunos as especificidades peculiares sobre como contar histórias.

**Duração:** 1h50.

**OBS.:** Com antecedência, explicar à convidada sobre os objetivos do projeto, pedir permissão para gravar, filmar e fotografar.

**Desenvolvimento:** Conversar com os alunos para que fiquem atentos às histórias que serão contadas durante a aula, pois deverá ser um momento bastante enriquecedor. Incentivá-los a fazer perguntas, interagir com a contadora de causos, participar ativamente da aula.

- Fazer algumas recomendações sobre a recepção à nossa convidada, assim como reforçar o que foi combinado, como não interromper a narradora, saber ouvir, evitar saídas da sala enquanto ela estiver falando, aguardar o momento adequado para tirar fotos etc.
- Pedir para que preparem os gravadores e demais aparelhos que irão utilizar.
- Levar a convidada à sala de aula, apresentá-la aos alunos e fazer uma breve explicação sobre o desenvolvimento do nosso projeto.
- Dizer a ela que fique à vontade para contar-nos as histórias da comunidade, tanto os causos como as lendas.
- Promover a interação da turma com a convidada, incentivando-os a fazer perguntas (se necessário), assim como mediar o desenvolvimento da atividade como um todo.
- Ao finalizar, fotografá-la com os alunos e agradecer-lhe a presença e colaboração.
- Pedir que a turma guarde os registros e gravações, os quais utilizarão nas aulas seguintes.

## ANEXO R - PLANO DE AULA

### Aula 18

**Data:** 16/08/2016

**Objetivos:**

- Ampliar o acesso dos alunos aos causos e lendas da comunidade.
- Desenvolver a oralidade.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Levar para a sala de aula o gravador e a caixa de som.

- Organizar uma roda de conversa para ouvir as gravações das histórias narradas pela Z.S.
- Promover um bate-papo sobre os causos e as lendas que foram gravados.
- Depois da conversa, perguntar:
  - Qual história você mais gostou? Por que exatamente essa lhe chamou mais atenção?
  - Quem já conhecia a nossa convidada? Como a conheceu?
  - Você já tinha ouvido falar desses causos que ela contou? Se já ouviu, quem lhe contou?
  - Como é a linguagem usada pela narradora?
  - Por que será que a nossa convidada afirma ter visto ou conhecido alguém, que já viu alguns dos personagens das histórias que ela contou?
  - Quais características vocês perceberam na maneira da Z.S. contar as histórias?
  - Como se sentiria um homem ao saber que a sua sina seria virar lobisomem?
  - Ele seria tratado da mesma forma que outros homens?
  - E em casa, como esse filho seria tratado pela família?

## **ANEXO S - PLANO DE AULA**

### **Aula 19**

**Data:** 22/08/2016

**Objetivos:**

- Desenvolver a oralidade.
- Praticar a recontação de histórias.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Convidar os alunos para sentar embaixo de uma árvore que fica na lateral da escola e propor que cada um recontar uma história que ouviu da Z.S., a que achou mais interessante (estimular a participação de todos).
- Concluídas as histórias, pedir à turma que traga para a aula seguinte gravador, máquina fotográfica, celular e outros aparelhos tecnológicos que dispuserem para registrar uma visita que faremos à casa de E.S., um dos mais antigos pescadores da região.
- Explicar ainda que E.S. é um dos primeiros moradores do Parque do Lago e irá colaborar com o nosso projeto. Ele contará histórias vividas pelos ribeirinhos e muitos causos vividos ou presenciados por ele.

## ANEXO T - PLANO DE AULA

### Aula 20

**Data:** 23/08/2016

**Objetivos:** Desenvolver a competência discursiva e revisar os conteúdos ministrados.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Conversar sobre o que fizeram no período em que estivemos em greve.

- Questionar se acompanharam as negociações do sindicato com o governo, perguntar o que acharam da nossa “luta” e das reivindicações. Ouvir as respostas, acrescentar informações e estimulá-los à liberdade de expressão.
- Sequencialmente, incorporar o tema do nosso projeto. Quem ouviu causos e/ou lendas no período da greve? Quem se lembra das principais características do caso e da lenda? Como se estrutura uma narrativa? Como se estrutura um poema? Há regras para ser um (a) contador (a) de histórias? Quais mecanismos são usados pelo narrador para suas histórias ganharem credibilidade?
- À medida que vão respondendo às indagações, fazer comentários pertinentes e exemplificar, revisando, assim, os conteúdos ministrados.
- Explicar que daremos continuidade ao projeto, até que as atividades sejam concluídas, conforme planejadas.

## ANEXO U - PLANO DE AULA

### Aula 21

**Data:** 29/08/2016

**Objetivos:** Promover a interação entre escola-comunidade e dar maior acessibilidade às histórias da região.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Convidar os alunos a uma visita à casa de uma professora aposentada, moradora da região há mais de vinte anos. Fazer algumas recomendações a eles e reforçar combinados, como não interromper a narradora, saber ouvir, evitar se levantar ou ficar andando enquanto ela estiver falando, aguardar o momento adequado para fazer perguntas e para tirar fotos.

- Pedir que cuidem dos seus aparelhos tecnológicos e da higiene ambiental, como não deixar cascas de frutas, garrafas, latas, papéis de balas e chicletes pelo chão.
- Promover um diálogo, a fim de estimular a curiosidade da turma perguntando a eles: “O que pretendemos com essa visita? O que acham que iremos ver, ouvir e descobrir?”.
- Durante o percurso acompanhar atentamente o comportamento dos alunos, responder perguntas à medida que forem sendo formuladas e explorar os temas pertinentes.
- Ao chegar à casa da narradora, apresentá-la aos alunos, bem como os alunos a ela, acomodá-los e falar brevemente sobre os objetivos do projeto.
- Comentar, também, da importância de conhecermos as histórias da comunidade (causos e lendas), e que estamos ali para ouvi-la.
- Gravar, filmar, fotografar e promover a interação da turma com a narradora, mediando o desenvolvimento da atividade.
- Ao finalizar, fotografá-la com os alunos e agradecer-lhe a acolhida e contribuição.
- Pedir à turma para que guardem os registros e gravações, os quais utilizarão nas aulas seguintes. Em seguida, retornaremos à escola.

**Obs.:** Previamente pedir a autorização da gestão escolar, dos pais e/ou responsáveis para o deslocamento dos alunos à casa da contadora de histórias.

- Convidar colegas que trabalham na escola e estejam disponíveis para nos acompanhar nessa visita, a fim de contribuir com a segurança e aproveitamento da turma.
- Antecipadamente, explicar à contadora de causos sobre os objetivos do projeto, também pedir permissão para gravar, filmar, fotografar e agradecer-lhe a contribuição.

## ANEXO V - PLANO DE AULA

### Aula 22

**Data:** 30/08/2016

**Objetivo:** Socialização de causos e lendas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Levar para a sala de aula o gravador e a caixa de som, para ouvir as gravações das histórias narradas pela professora E.R.O.

- Estimular a discussão sobre os causos e lendas que foram gravados:
- O que acharam da visita à casa da professora E.R.O.?
- Atingimos nossos objetivos?
- Gostaram das histórias? Qual lhe chamou mais atenção? Por quê?
- Qual tema foi mais abordado por ela?
- Como é a linguagem usada pela narradora?
- O que perceberam de diferente na maneira de as nossas colaboradoras fazerem seus relatos? Há diferenças ou não?
- Explicar sobre as diferentes maneiras de contar histórias, citar como exemplos as narrativas das colaboradoras, os vídeos, a música, o poema, o texto impresso, dentre outros.
- Agradecer à turma o interesse e participação, e também explicar que na aula seguinte iniciaremos a atividade de recontação das histórias.

## ANEXO W - PLANO DE AULA

### Aula 23

**Data:** 05/09/2016

**Objetivo:** Desenvolver habilidades de oralidade na prática de recontar histórias.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Organizar os alunos em seis grupos (provavelmente, quatro grupos com quatro e dois grupos com cinco), os quais escolherão dentre os causos e as lendas trabalhados, qual lhes chamou mais atenção para apresentar à classe a história adaptada à sua versão.

- O grupo que quiser, poderá dramatizar a história, ou narrar oralmente dando ênfase à entonação, gestos, ritmo e expressividade.
- Se quiserem apresentar mais de uma história, têm total liberdade para fazê-lo.
- As apresentações serão gravadas e ainda reservaremos um tempo no final da aula para ouvirmos. Isso, para aprimorar alguns aspectos da oralidade, como a repetição de palavras e/ou expressões, pausas excessivas, o tom de voz, ritmo, dentre outros.
- A intenção é que, ao ouvir as gravações, eles percebam o que precisa ser melhorado e façam as adequações necessárias ao texto.
- Daremos contribuições, apresentando alternativas de melhorias e possíveis mudanças.

## ANEXO X - PLANO DE AULA

### Aula 24

**Data:** 06/09/2016

**Objetivo:** Desenvolver habilidades de oralidade na prática de recontar histórias.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Continuação das apresentações da aula anterior (conforme detalhado na aula 17).

- Concluída a atividade, faremos uma avaliação oral de como foi o trabalho com a oralidade.
- Eis alguns questionamentos: Gostaram de serem autores e/ou narradores?
- Sentiram-se seguros no que fizeram?
- O que achou mais difícil: escolher o texto, se preparar ou se apresentar?
- O que mais o preocupou quando estava se apresentando?
- Como é ser contador de histórias? O que sentiu?
- Gostaria de mudar algo na maneira como apresentou a história?
- O que acrescentaria ou tiraria do seu relato?
- Fazer elogios quanto à participação, organização e interesse do grupo.
- Propor alternativas de melhorias.
- Convidá-los a apresentar a mesma história às outras turmas da escola, oportunizando-lhes (aqueles que quiserem) se tornarem contadores de histórias. O evento será no auditório da instituição.
- Explicar que, dessa forma, o trabalho estará sendo divulgado e provavelmente se sentirão motivados a novas produções.
- Fazer a inscrição dos interessados em se apresentar no auditório.

## ANEXO Y - PLANO DE AULA

### Aula 25

**Data:** 12/09/2016

**Objetivos:**

- Narrar oralmente as histórias trabalhadas.
- Dar visibilidade às narrativas dos alunos.
- Promover a circulação dos causos e das lendas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Conversar com a turma antes do evento para acalmar os que estiverem nervosos.

- Explicar que estaremos ao lado deles no palco, auxiliando no que for preciso.
- Mostrar-lhes a ordem das apresentações, a fim de que fiquem por perto do palco.
- Falar no palco sobre os objetivos do projeto, bem como agradecer a presença da plateia e os demais professores colaboradores.
- Oportunizar a apresentação de algum espectador.
- Encerrar o evento, fazendo novos agradecimentos, parabenizar os participantes e os demais alunos presentes.

## ANEXO Z - PLANO DE AULA

### Aula 26

**Data:** 13/09/2016

**Objetivos:** Produzir textos a partir das histórias ouvidas nas gravações.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Oportunizar que comentem as histórias e, após os comentários, propor a escrita da produção textual.
- Reforçar sobre o que é necessário para se produzir um texto. Por exemplo: a ordenação dos parágrafos, as marcas de oralidade que pretendem manter, a adequação da linguagem ao contexto, o uso dos sinais de pontuação etc.
- Também, lembrá-los de que devem escrever onde a história se passou, quando ocorreu, quem são os personagens, por que aconteceu, ou o que aconteceu (clímax) e como foi o final. Estimulá-los a colocar no papel as ideias que expressaram na oralidade, no momento das discussões.
- Durante a atividade de escrita, fazer atendimento individualizado, conforme a necessidade e solicitação dos alunos.
- Terminadas as produções, recolhê-las para na aula seguinte fazermos as possíveis intervenções.

Produção textual, primeira versão:

(N) Título: A mula sem cabeça

Um dia havia um casal de amigos andando pela rua, mas já era tarde, ia ser <sup>mais</sup> 00:00, estava ventando <sup>na</sup> estava tudo muito estranho, não tinha ninguém na rua a não ser esse casal.

De repente, passou uma vedra muito rápida do lado deles, eles ficaram assustados, começaram a andar de pressa, quando de nada apareceu um animal enorme que parecia com uma mula mas a cabeça dela era coberta de fogo. Eles ficaram com muito medo e começaram a correr, mas a mula ficava seguindo e rindo de um jeito deles.

Até que a menina lembrou que se conseguisse furar a mula e enquanto acaba o dia. Ela <sup>aproveitou</sup> ~~aproveitou~~ o brinco e se omigo dela foi <sup>para</sup> ~~para~~ cima da mula <sup>a fim de</sup> ~~para~~ furá-la. Quando caiu uma gota de sangue da mula o encanto <sup>na</sup> acabou.

Era uma moça linda e ela agradeceu pela coragem do moço, pois já tinha muito tempo procura o esse feitico e ninguém tinha coragem de quebrá-lo.



- Pedir para que destaquem as possíveis incoerências ou problemas que encontrarem nas narrativas. Deixar uns quinze ou vinte minutos para fazerem a leitura e os destaques.
- Fazer as intervenções no quadro, acolhendo sugestões, esclarecendo as dúvidas e sugerindo alternativas para as adequações.
- Apresentar, ainda, o que precisa ser repensado, como os trechos longos, palavras repetidas, termos incoerentes, dentre outros.
- Disponibilizar dicionários para consultas, pois, mesmo após as explicações, ainda pode haver dúvidas em relação à ortografia.
- Propor a reescrita do texto.
- Concluída a reescrita, recolher as produções textuais para serem analisadas novamente.

## ANEXO AB - PLANO DE AULA

### Aula 28

**Data:** 20/09/2016

**Objetivos:** Ler, rever e aprimorar a produção textual.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:** Fazer comentários sobre as produções de um modo geral e devolvê-las à turma.

- Colocar em votação a ideia de fazer a correção dos textos em duplas (o autor lê o texto e o colega que está ao seu lado deve sugerir alterações e vice-versa). Assim, à medida que terminar a correção de um texto, a dupla começa as interferências no do outro. A outra sugestão é a correção individual do próprio texto pelo aluno e a última alternativa é trocar de textos entre eles, de acordo com afinidades.

- Depois da votação, conduzir a atividade com atendimento individualizado, esclarecendo as dúvidas apresentadas.

- Recolher os textos corrigidos por eles, para sugestões de melhorias e a reescrita final.

## ANEXO AC - PLANO DE AULA

### **Aula 29**

**Data:** 03/10/2016

**Objetivos:** Produzir textos a partir das histórias gravadas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Promover a discussão das histórias gravadas e propor a escrita da produção textual.
- Cada aluno escolherá o seu tema.

## ANEXO AD - PLANO DE AULA

### **Aula 30**

**Data:** 04/10/2016

**Objetivos:** Reescrever a narrativa.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

- Concluídas as produções, fazer comentários e propor a reescrita.

## **ANEXO AE - PLANO DE AULA**

### **Aula 31**

**Data:** 11/10/2016

**Objetivos:** Aprimoramento das narrativas.

**Duração:** 1h50

#### **Desenvolvimento:**

- Concluída a reescrita do texto, fazer os ajustes necessários conforme as dificuldades apresentadas pelos alunos.

**ANEXO AF - PLANO DE AULA****Aula 32**

**Data:** 17/10/2016

**Objetivos:** Aprimoramento das narrativas.

**Duração:** 1h50

**Desenvolvimento:**

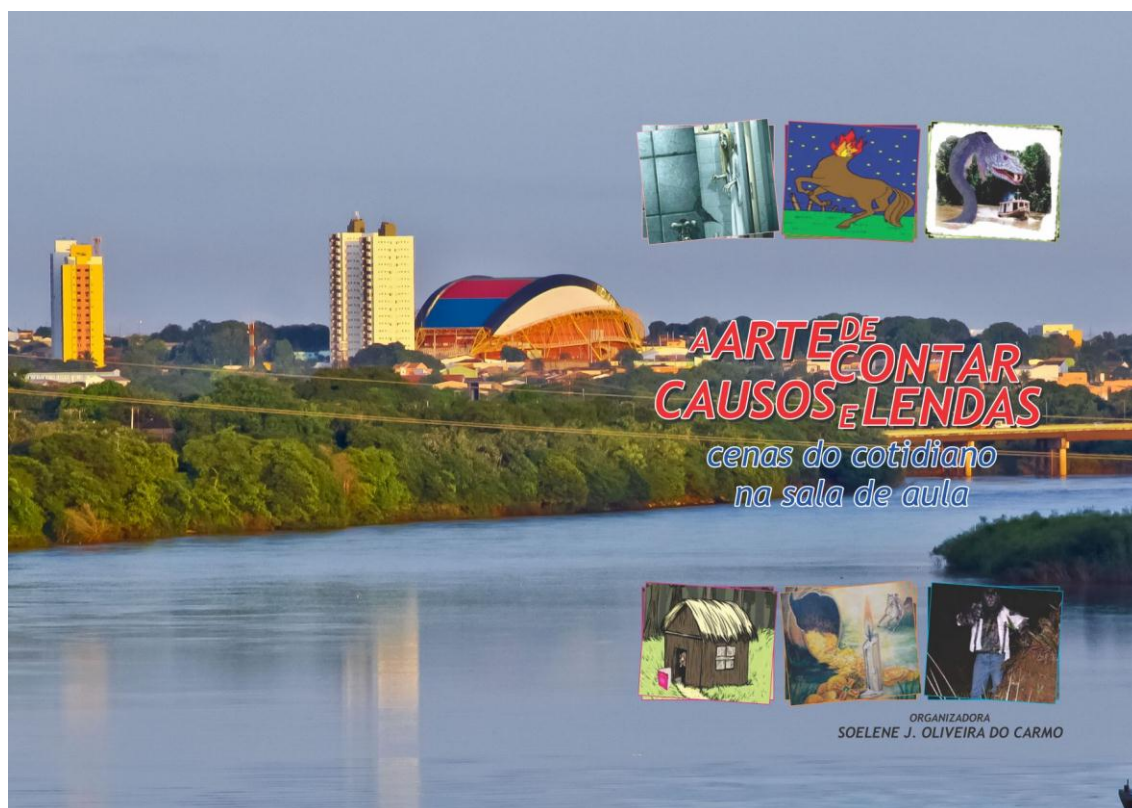
- Continuação das correções das reescritas textuais.
- Atendimento aos alunos que ainda estiverem produzindo seus textos.

.

## **ANEXO AG - PLANO DE AULA**

Observação: A maioria das reescritas dos textos foi realizada na biblioteca da escola, com atendimento individualizado, bem como em contraturno. Isso porque as correções coletivas, na sala, não surtiram o efeito desejado, até porque a turma é agitada e a atividade de refacção exige silêncio, atenção e concentração.

## ANEXO AH – CAPA DA COLETÂNEA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS



**ANEXO AI – MIOLO DA COLETÂNEA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS**

**ORGANIZADORA**

**SOELENE J. OLIVEIRA DO CARMO**

**A ARTE DE CONTAR CAUSOS E LENDAS:**

**cenários do cotidiano na sala de aula**

## APRESENTAÇÃO

Este livro é o resultado de um Projeto de Intervenção para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras/Unemat – Cáceres, realizado com os alunos do 8º ano B, período matutino, da Escola Estadual Dunga Rodrigues.

Queridos alunos, esta obra foi escrita para você e por você. É fruto de um trabalho árduo, porém prazeroso. Por meio dele, vimos que é possível trabalhar com temáticas atraentes e ricas em possibilidades de aprendizagem na sala de aula.

Durante o desenvolvimento das nossas atividades, vocês, caros educandos, foram os protagonistas das viagens pelo mundo das lendas e dos causos da região. Juntos, mostramo-nos ousados para conhecer novos mundos sem sair do lugar, viajamos no tempo, exploramos as mais inusitadas histórias que nos foram apresentadas. E ainda, vocês tiveram a oportunidade de fazer leituras do próprio meio, reavaliá-lo e se posicionaram criticamente diante das histórias da comunidade.

Tivemos o privilégio de interagir com contadores de histórias do bairro, que nos fizeram refletir sobre a importância de conhecer e valorizar a cultura local, encarando-a como fonte inesgotável de conhecimentos e descobertas. Para isso, lançamos olhares às histórias de assombração, de aventuras, medo, terror, enterros, e principalmente às águas do Rio Cuiabá. Essas águas exercitam a imaginação criadora dos pescadores, viajantes ou ribeirinhos, fazem a mente dar vazão a monstros, seres encantados que seduzem de fato quem ouve os episódios, como o minhocão do Rio Cuiabá, responsável por manter vivo o repertório de muitos contadores.

Além das profundezas desse rio, suas barrancas também dão origem a histórias fantásticas, como a da mão negra, cujo enredo é centrado numa velha misteriosa que protege seus peixes. Tais relatos adentraram as salas de aula, mostrando-nos que podemos despertar o gosto pela leitura e escrita, partindo daquilo que conhecemos, para abrangermos mundos alheios.

Concluindo, os textos deste livro foram ouvidos, discutidos, recontados e, finalmente, escritos por vocês com esforço, dedicação e, sobretudo, propriedade.

Esperamos que vocês, leitores, possam refletir, rir, argumentar, divulgar e atribuir novos sentidos às leituras realizadas.

Forte abraço,

Os autores.

## INTRODUÇÃO

É comum na cultura mato-grossense, quando as famílias se encontram ou se reúnem aos finais de semana, os mais velhos contarem histórias e acontecimentos que marcaram suas vidas. Nesses relatos, os enredos são surpreendentes, cheios de mistérios, fantasias e argumentos convincentes!

Essas práticas são reproduzidas espontaneamente pelas crianças na sala de aula, envolvem os colegas de tal maneira, que chegam a formar grupos para saber o desfecho dos episódios.

Por essa razão, exploramos os causos e as lendas da comunidade, pois, nestes gêneros, a língua se funda em uso e práticas sociais e não de forma abstrata. Seus eventos surgem do cotidiano popular e atraem quem os ouve, possibilitando desenvolver a criatividade e a imaginação. Nesse sentido, é de suma importância o trabalho com os textos narrativos, pois, além de preservar a memória cultural da sociedade, eles contribuem para a formação de leitores.

Assim, compreendemos o causo como uma manifestação da cultura popular, que não tem autor definido e cada contador altera a história segundo a sua versão. Os causos são passados de geração em geração, prendem a atenção, provocam risos, suspense e às vezes até medo.

A lenda é uma **narrativa oral**, curta, que visa explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, muitas vezes misturando fatos reais com imaginários ou fantasiosos, e vão se modificando através do imaginário popular. Sua autoria não é definida, e normalmente, diante de um fato sobrenatural, os personagens podem sofrer transformações.

Enquanto narram as suas histórias, os contadores não se preocupam em diferenciar gêneros e escolher o tipo de linguagem. Para eles o campo da experiência daquilo que viveu e conta parece sobrepor-se ao do trabalho com a linguagem verbal; esta, no caso, torna-se um instrumento, uma das principais maneiras de externar suas experiências.

Diante desses apontamentos, podemos dizer que nem sempre as histórias aparecem de forma ordenada, explicitando seu gênero. Estas costumam surgir misturadas dentro de um repertório, e cada contador pode evocá-las de acordo com sua particularidade. Nesse caso, o interessante é perceber como a linguagem se articula, como nosso pensamento reage diante das narrativas, de modo que muitas

vezes as reproduzimos oralmente a partir daquilo que ouvimos, e possivelmente concretizamos esses textos por meio da escrita.

Conforme mencionado na apresentação, esta coletânea de produções textuais é fruto das pesquisas realizadas pela turma do 8º ano B sobre as histórias da região. Nossos alunos, autores dos textos, tiveram autonomia e liberdade para apresentarem suas versões mediante as histórias trabalhadas em sala e fora dela.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por nos capacitar para a realização deste trabalho.

Aos queridos alunos, que não mediram esforços para o desenvolvimento do projeto.

Ao diretor Ricardo Dourado, por ter me inscrito e incentivado a fazer o mestrado.

A todos os professores, coordenadores e funcionários da Escola Estadual Dunga Rodrigues, que colaboraram direta ou indiretamente para o desenvolvimento das atividades.

Em especial, à professora Elizabete dos Santos, pela participação e dedicação às atividades realizadas com os alunos.

Às contadoras de causos e lendas que contribuíram com seus relatos, nos fornecendo informações para a escrita dos textos. Professora Élide Fernandes, Eunézi Regina e Dona Ezilda.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), que me proveu financeiramente para que esta pesquisa fosse possível.

Às coordenadoras do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/ Unemat – Cáceres, Profa. Dra. Maristela Cury Sarian e Profa. Dra. Vera Regina M. e Silva, que acreditaram em nosso trabalho.

Ao meu orientador, José Leonildo Lima, que sempre esteve presente, me auxiliando no decorrer do processo.

Aos meus filhos, Igor Felipe e Gabrielly Vitória, pelo apoio e incentivo.

Ao meu esposo, Jean Jackes, pela compreensão, colaboração e estímulo.

## ALUNOS DO 8º ANO B - PERÍODO MATUTINO/2016

- Aline Caetano de Oliveira
- Ariane Ramos dos Santos
- Aryan Ferreira da Cruz
- Brenda Vitoria Gonçalves Assunção
- Bruna Rafaelly Dorneles Santana
- Cauã José da Silva Batista
- Cheyla Maiara de Souza
- Deyvidi Gonçalves Moraes
- Elizangela Cristina Pereira Brandão
- Ellem Paula Martins de Campos
- Gabriel de Campos Silva
- Gabriela Bento Ramos
- Helen Tavares Guedes de Castro
- Jhonnatan Henrique Duarte Sarate
- Jocilaine Rios do Espirito Santo
- José Guilherme de Alcantara Oliveira
- Kamilla Freitas Rodrigues
- Leandro Ormondes Silva Paniago
- Lorryne Pereira de Souza
- Lucas Eduardo Moreira Passos
- Lucas Paes Farias
- Marina Campos da Silva
- Mauriney Júnior Santos de Almeida
- Ryan Fernandes Lara dos Santos
- Tamiris Conceição Rodrigues Silva
- Victor Gabriel Campos Marconcini
- Adriel Feitosa Charife
- João Paulo Nerys Ferreira Enore
- João Vitor Martins da Silva

### **A mulher do cemitério**

Em uma noite, Pedro saiu para uma festa, tudo estava normal. Na volta para casa, lá pelas quatro horas da manhã, viu uma moça pedindo carona. Ele parou o carro e perguntou para onde ela estava indo e ela respondeu:

— Para casa.

Ele lhe deu carona. Chegando em frente ao cemitério, ela pediu para parar, desceu do carro e entrou no cemitério. Pedro ficou espantado, mas achou que o pai dela poderia ser o guarda daquele local.

No dia seguinte, o rapaz voltou lá e perguntou ao guarda se conhecia aquela linda moça que ele havia dado carona na noite passada. O guarda disse que não.

Pedro descreveu a moça e o guarda achou estranha aquela descrição. Disse que não poderia ser quem ele estava pensando, porque essa moça tinha morrido há muitos anos. Convidou-o para entrar no cemitério e foram até o túmulo da jovem. Ao chegar lá, Pedro sentiu muito medo e ficou apavorado! Então, disse:

— Isso não pode ser possível. Dei carona a essa mulher ontem à noite!

Desesperado, entrou em seu carro e foi embora. De repente, aquela mulher apareceu dentro do seu carro e disse:

— Você não deveria ter ido ao meu túmulo!

Então, ela virou o volante do carro e o tombou. Mas, por sorte, alguma coisa o protegeu, só houve ferimentos leves. Ele nunca mais viu aquela moça. Mas muitos dizem já ter acontecido a mesma história com outros homens, porém não tiveram a mesma sorte que ele, ou seja, morreram.

Aluno: D. G. M.

### **No silêncio das águas**

Senhor Francisco, antigo morador de Cuiabá, me contou que numa noite de lua cheia ele e seus amigos foram pescar. Sempre faziam isso, mas não sabiam que essa noite seria diferente.

Eles passaram cerca de três horas pescando e na volta para casa a água estava muito calma. Francisco e um amigo começaram a estranhar aquele silêncio. Quando, de repente... veio uma onda muito forte, o barco tremeu todo e, quando olharam para o lado, viram a cauda preta acinzentada de uma serpente gigante.

O outro companheiro, o mais medroso, tentou fugir nadando, mas, quando estava quase chegando às barrancas do rio, simplesmente foi puxado para o fundo das águas e ninguém mais o avistou.

No dia seguinte, os ribeirinhos foram procurar o corpo do amigo, mas nunca foi encontrado. A serpente gigante também desapareceu. Muitos dizem que ela fugiu para o mar ou foi arrastada por uma enchente, outros dizem já tê-la visto rodando pelo Rio Cuiabá.

Aluno: D. G. M.

### **Mistérios do Rio Cuiabá**

Diz a lenda que havia uma senhora que morava numa casa de sapé, próximo às barrancas do Rio Cuiabá. Naquele lugar, existiam muitos peixes de vários tamanhos e espécies. Sempre que os pescadores iam lá, pegavam variedades de peixes, mas quando terminavam de pescar e iam contar quantos tinham, não achavam nenhum na canoa.

Um pescador disse que viu uma mão negra e grande pegando os pescados do barco, desde então começaram a evitar a pesca nesse local.

Certo dia, um ribeirinho saiu de madrugada e, quando foi encostando lá, viu uma senhora na porta da casinha. Ela lhe disse:

— Você vai pescar? Se for, não pegue mais do que o necessário!

O pescador balançou a cabeça afirmando, e ela entrou na casa. Logo, ele começou a pegar um atrás do outro, assim foi ficando motivado.

Ao anoitecer, muito alegre, foi arrumar as tralhas para ir embora, mas quando olhou na canoa não tinha nenhum peixe. Ele ficou sem reação e desconfiou do que tinha acontecido...

Aluno: L. E. M. P.

### **Os mistérios da noite**

Era uma manhã fria, um clima agradável, eu e meus colegas fomos à casa de uma professora aposentada para ouvir histórias.

Ela nos contou que numa bela noite o pai dela foi dormir em sua casa. Lá só havia dois quartos e moravam ela e o filho, seu esposo já havia falecido. Então, o filho foi dormir com ela e deixou o quarto para o avô. Assim, todos foram dormir, quando de repente ela ouviu um barulho, uma pessoa estava falando muito alto.

Foi ver o que era, com muito medo! Foi ao quarto onde seu pai estava dormindo, acendeu a luz e o velho não estava lá.

Aquela voz vinha da área de serviço. Então ela foi até lá. Quando olhou, levou um susto!

Seu pai estava sentado, várias cadeiras organizadas em círculo, e ele conversando com as cadeiras. O velho a olhou e disse para pedir bênção aos tios que estavam ali.

Ela respondeu que ele estava ficando louco!

— Não, minha filha, eu não tenho culpa de toda vez que venho aqui eles estarem querendo colocar o papo em dia. A sua casa é a melhor para termos esse encontro.

No dia seguinte, aquela professora foi à igreja e convidou o pastor para ir à sua residência fazer oração e explicou-lhe o que estava acontecendo.

Depois da oração, o pastor disse que não era nada. O pai dela estava imaginando tudo aquilo, que era normal por causa da idade dele.

Aluna: H. G. T. C.

### **A mãe, a filha e o padrasto**

Dizem que, há muitos anos, neste bairro, uma mulher muito cuidadosa tinha uma filha e todos os dias, quando terminava a aula, ela estava na porta da escola esperando a menina para levá-la para casa.

Um belo dia, essa mulher conheceu um rapaz, se apaixonou e logo o levou para morar com ela. Assim, a mãe, a filha e o padrasto dormiam juntos, todos na mesma cama.

Logo, a menina começou a chegar à escola com marcas no pescoço. Então, a professora perguntou o que era aquilo, e a garota respondeu que era o padrasto que deixava aquelas marcas nela.

Então, a diretora chamou a mãe da menina e falou que isso não estava certo. A mãe ficou nervosa e disse que era normal ter aquelas marcas, por causa das brincadeiras com o padrasto.

Alguns dias se passaram e a garota engravidou do padrasto. As vizinhas descobriram, chamaram a polícia e prenderam o homem. Enquanto estava preso, a adolescente teve o bebê. Três anos se passaram, o padrasto foi solto e a mulher o aceitou de novo em casa. Dizem que toda noite ele escolhia com qual das duas iria passar a noite e assim ficaram...

Aluno: M. J. S. A.

### **Um amor proibido**

Há muitos anos, numa pequena cidade, houve um acontecimento trágico. Lá morava um padre e uma moça linda. Eles se apaixonaram, mas não podiam ficar juntos porque ele era padre.

Com o passar do tempo, o casal, ainda mais apaixonado, fugia da cidade para namorar escondido e logo a moça engravidou. Então, no dia da criança nascer, o padre a levou para um sítio, a fim de que ninguém soubesse que o filho era dele. Mas, na hora do parto, ela e o bebê morreram.

Numa quinta-feira, à meia-noite, ela se transformou numa mula sem cabeça e ficava passando em frente à igreja galopando e relinchando.

Dizem que para quebrar essa maldição teria que tirar uma gota de sangue da mula. Algumas pessoas tentaram furá-la, mas ninguém conseguiu. Insistiram tanto, que certo dia uma pessoa muito corajosa conseguiu furar o animal e acabou-se a maldição.

Aluna: A. R. S.

### **A maldição da mula sem cabeça**

Antigamente as pessoas diziam que, se uma mulher tivesse um caso com um padre, ele teria que deixar a batina, porque senão essa mulher viraria mula sem cabeça.

Um dia, uma moça muito bela estava tendo um caso amoroso com um padre. Ela lhe disse:

— Deixe a sua batina para nos casarmos.

— Tudo bem — disse ele.

Mas, depois que o padre concordou com a moça, ficou pensativo... se deixasse a batina, deixaria seu sonho para trás. Continuou pensando... “mas também gosto muito dela. E agora, o que vou fazer?”.

Então, ele resolveu deixar a batina, mas já era tarde demais. Ela tinha se transformado em uma mula sem cabeça.

De repente, a mula apareceu galopando e relinchando para assustar a todos daquele lugar. Ela soltava tanto fogo pelo nariz e pela boca que não dava para ver sua cabeça.

Um homem muito corajoso conseguiu arrancar seu freio de ferro e quebrou a maldição. A mulher voltou a sua forma normal e chorou muito.

Aluna: B. R. D. S.

### **O bote do minhocão do Pari**

Dizem que, num belo dia de verão, um pescador estava há mais de cinco horas às margens do Rio Cuiabá sem pegar nenhum peixe. Resolveu passar a noite toda pescando, amanheceu e nada...

No outro dia, o rio foi ficando bom de peixe, então começou a pegar muitos peixes, até que de repente percebeu que estava pegando mais do que precisava.

Inesperadamente, começaram a levantar enormes ondas no rio, e o pescador ficou apavorado! De repente, ele viu que tinha uma serpente enorme passando embaixo da canoa dele.

Lentamente, o minhocão passou embaixo da canoa fazendo-a virar e os peixes e o pescador caíram na água. No momento do desespero, ele sentiu uma coisa passando ao redor dele, o minhocão o devorou.

Até hoje, ninguém mais viu o pescador, nem o minhocão. Muitos falam que essa serpente está presa pelos fios de cabelo de Nossa Senhora na igreja matriz de Cuiabá.

Aluno: M. J. S. A.

### **Conversa em círculo**

Um dia desses, uma moradora do bairro me contou uma história de arrepiar. Todo final de semana seu pai ia passar um tempo com ela e em uma noite bem escura, lá pelas duas horas da manhã, ela acordou escutando vozes e gargalhadas. Decidiu ir ao quarto ver o que estava acontecendo. Seu pai não estava lá. Então, escutou que as vozes vinham da área de serviço. Chegando lá, viu que ele tinha organizado as cadeiras em círculo. Ele estava sentado em uma cadeira, rindo e conversando sozinho. Ao vê-la, o velho disse:

— Filha, não fique aí parada, cumprimenta seus tios!

Ela se espantou, pois todos os seus tios e tias já haviam morrido. Assim, levou seu pai para o quarto.

No dia seguinte, ela perguntou o que tinha sido aquilo de madrugada e ele respondeu que naquela casa todos os seus tios e tias gostavam de se reunir para conversar.

Ela, já assustada, chamou o pastor da igreja para saber o que tinha acontecido naquela casa. O pastor explicou que era apenas coisa da idade, que não estava acontecendo nada e tudo não passava de uma história criada pelo velho.

Aluna: T. R. S.

### **O preço do pecado**

O senhor Dimel contou que numa noite de lua cheia, na quinta-feira, apareceu uma mula com a cabeça repleta de fogo. As chamas que saíam pela boca e pelo nariz eram tão intensas que não dava para ver os seus traços e esse fogo representava um pecado. Vou lhes dizer como aconteceu esse pecado.

Numa igreja havia um padre e, como todos, ele tinha as beatas para ajudá-lo nos trabalhos da igreja. Certo dia chegou uma moça tão linda, tinha cabelos longos, olhos azuis e um belo rosto. O padre se apaixonou por ela, ele foi se aproximando mais e mais da linda beata, e logo começaram a sair juntos. Porém, a religião católica não permitia o casamento dos sacerdotes.

Começaram a sair escondidos e após alguns meses ela engravidou. Então, para que as pessoas não desconfiassem, ele a levou para um sítio.

Chegou o dia do parto e infelizmente ela não resistiu e morreu. O filho dela sobreviveu e foi criado pelos empregados do sítio. Mas quando a beata morreu, foi quando a maldição apareceu.

Todas as noites de lua cheia, na quinta-feira, ela aparecia em forma de mula com a cabeça repleta de fogo, e atacava todos que a encontravam.

Aluno: L. E. M. P.

### **Triângulo amoroso: mãe, filha e padrasto**

Havia uma mãe que era bem presente na vida de sua filha, ela a buscava todos os dias na escola, era bem dedicada!

Certo dia, essa mulher conheceu um rapaz e se apaixonou cegamente por ele. Assim, o homem foi morar com ela e sua filha. Era mãe solteira, e os três dormiam na mesma cama.

Depois de algum tempo juntos, começaram a ter trocas de carinhos, a menina começou a aparecer com manchas pelo seu corpo. Quando os professores perguntavam o que aquilo significava, a garota respondia:

— Eu e meu padrasto brincamos de lulinhas e quem ganha a luta tem direito de deixar uma marca no corpo do outro.

Os professores não acharam certo. Então resolveram chamar a mãe e deixá-la por dentro de tudo o que estava acontecendo. A mãe, defendendo o homem, dizia que era normal e que ela sabia bem como cuidar da sua filha.

Então, a escola resolveu informar ao pai biológico da menina o que estava acontecendo. Quando ele ficou por dentro de tudo, acionou a polícia, o homem foi preso, mas infelizmente já havia tido consequências graves, a menina estava grávida.

Por causa da idade, a adolescente não podia visitar o padrasto, mas sua mãe ia vê-lo sempre na cadeia. Quando ele saiu da prisão, a menina já havia se relacionado com outro homem, já estavam até morando juntos, a diferença é que com esse novo homem ela não permitia sua mãe dormir junto na mesma cama.

Aluna: A. C. O.

### **Um lobisomem em meu sonho**

Vou contar-lhes uma história. Hoje, minha noite foi fora do comum, depois do que aconteceu não sei como será daqui para frente, sinto que nada vai ser como era antes. São 2h45 da madrugada e aqui estou escrevendo, peço que não pare de ler, mas não conte a ninguém sobre isso.

Nesta noite, às 21h34, a rua da minha casa estava escura, num silêncio extremo. Escutei alguém me chamar, olhei pela janela e não vi ninguém no portão, decidi descer para ter certeza de que não havia nenhuma pessoa lá. Acendi a luz da área e abri o portão devagar para não acordar ninguém dentro de casa, não vi nenhuma pessoa.

Então, virei para entrar e escutei um “psiu”. Subiu-me um arrepio no corpo todo e senti me tocarem no ombro. Olhei para trás, era meu amigo que pulou na minha frente e me deu um susto! Gritei, mas rapidamente ele tampou a minha boca para que eu não gritasse mais. Tirei a mão dele de mim, tranquei o portão desesperada e o puxei para dentro de casa. Ele, sem entender, me perguntou o que estava acontecendo, mas não consegui dizer nada. Corri para apagar a luz da área e fiquei agachada no canto, com ele abraçado a mim. Enfim lhe disse:

— Vi algo atrás de você, lá fora. Era preto e grande, de olhos vermelhos. Você está bem, né?

Ele disse:

— Olha, agora que tu disseste isso, estou com medo de ficar aqui. Não estou bem, minha perna está doendo, acho que a bati no portão.

— Não escutei nada batendo no portão.

— Eu também não, mas minha perna está doendo muito.

— Deixe-me ver a sua perna.

Ele me mostrou a perna que estava doendo, toda suja de sangue. Fiquei enjoada!

— Não olha para frente agora, não faça movimentos bruscos — ele me disse.

Então, olhei devagar e vi um bicho agachado, de olhos vermelhos como fogo. Escutei um sussurro do meu amigo dizendo “acorde” e tudo ficou em câmera lenta, olhei para ele, que foi desaparecendo...

Aluna: T. R. S.

### **Barranco misterioso**

Um pescador relatou que certa vez foi pescar no Rio Cuiabá, ele estava na beira do barranco pescando, escutou um barulho estranho e foi ver o que era. Ao voltar para onde ele estava não achou mais o barranco no lugar, logo descobriu que o barranco era a cabeça do minhocão onde ele estava pisando.

Então, ninguém nunca conseguiu decifrar direito como é o minhocão do Rio Cuiabá. Alguns ribeirinhos dizem que é uma serpente enorme, de cor preta acinzentada. Outros dizem que uma parte dele está no rio e a outra parte está enterrada no altar da igreja matriz de Cuiabá, e ainda está preso pelos fios de cabelo de Nossa Senhora.

Aluna: E.C.P. B.

### **A mula da praça**

Minha avó me contou que a mula sem cabeça rondava as praças do Parque do Lago e que todo padre, ao receber a batina, faz um voto de castidade, jurando fidelidade à igreja. A história é mais ou menos assim...

Certa vez chegou uma beata naquele lugar, ela era muito bonita, o padre apaixonou-se por ela, largou a batina e casou-se com a bela moça. Tempos depois, a jovem ficou grávida e na hora do parto ela desapareceu! O padre a procurou e a encontrou morta. Desde então, ninguém nunca mais viu o padre.

Mas, a partir desse dia, toda noite de lua cheia, exatamente na hora em que a beata morreu, começou a aparecer na praça do Parque do Lago um animal, em forma de mula sem cabeça, galopando forte e assombrando quem o vê pela frente... Minha avó não me contou o final da história.

Fiquei curioso, então fui até a casa de uma grande contadora de causos da região e ela me contou que tem um jeito de acabar com essa maldição. Se a gente conseguir furar a mula com um alfinete ou agulha e derramar uma gota de sangue dela, a maldição será desfeita e a beata voltará a sua forma normal.

Aluno: J. G. A. O.

### **Um segredo revelado**

Era uma noite escura, de lua cheia. Estávamos na praça do Parque do Lago, alguém começou a ligar e desligar a luz da praça. Senti muito medo, fiquei apavorado e, de repente, olhei para trás e ouvi um galope assustador como se fosse de um cavalo. Quando olhei mais uma vez, vi uma mula sem cabeça galopando em nossa direção, nos escondemos atrás de um carro e um corajoso rapaz pegou um alfinete, pulou em cima da mula e conseguiu furá-la. A mula começou a sangrar e o seu encanto foi quebrado.

Logo depois, vimos uma mulher chorando na calçada da praça, chegamos perto dela e conversamos com ela. A mulher nos contou o que tinha acontecido. Ela falou que teve um relacionamento com um padre e por isso se transformou em uma mula sem cabeça.

Aluno: J. H. D. S.

### **A mão negra surpreende o pescador**

Dizem que às margens do Rio Cuiabá tinha uma casa de sapé e nessa casa morava uma senhora que se transformava em uma enorme mão negra. Quando os pescadores pegavam muitos peixes, ela roubava seus peixes, deixando-os assustados.

Certo dia, um homem ficou sabendo desse boato e falou que era mentira. Ele arrumou suas tralhas de pesca e foi para o rio. Chegando lá, parou a canoa no meio do rio, em frente à casa de sapé e ficou pescando.

Inesperadamente, começou a pegar vários peixes e na hora em que a caixa dele se encheu, a mão negra apareceu, pegou todos os pescados da caixa, deixando o homem desesperado.

Então, louco para sair daquele lugar, ele começou a remar rápido, acabou se enroscando em fios de cipó, e gritou muito, pedindo por socorro.

Logo, apareceu outro pescador e o ajudou. Chegando à cidade, contou para todos que realmente o boato da mão negra era verdade. Nunca mais foi ao rio pescar.

Aluno: M. J. S. A.

### **Uma aventura inesquecível**

Era uma noite escura, fria, muito vento. Eu e minhas amigas estávamos voltando do cinema, quando ouvimos alguns uivos. Achamos meio estranho e começamos a andar mais rápido, mas parecia que tinha alguma coisa que nos acompanhava.

De repente, vimos uma coisa que passou correndo na nossa frente, parecia um lobo, mas era três vezes maior, tinha pelo por todo o corpo, dentes grandes e quando o vimos começamos a entrar em desespero! Eu e as meninas não conseguimos mais correr de tanto medo, nossas pernas estavam fracas e não tinha ninguém na rua para pedirmos ajuda, até que consegui lembrar que lobisomem tem medo de água.

Tinha uma lagoa perto do lugar onde a gente estava, chamei as meninas e corremos para lá. Ficamos quietinhas dentro daquela lagoa e ele nos olhou, deu um uivo e saiu correndo. Que alívio! Então, ligamos para nossos pais ir nos buscar e a partir daquele dia eles nunca mais nos deixaram andar sozinhas.

Aluna: G. B. R.

### **Bala de prata**

Numa noite escura, de lua cheia, um caçador foi para o mato caçar. Ele viu um cachorro preto, que o atacou e o mordeu, ele virou um lobo grande e peludo.

Disseram que só poderiam matá-lo se fosse atingido por uma bala de prata, no coração. Mas, como iam fazer isso?

A esposa do caçador concordou que deveriam matá-lo, mas ele ouviu a conversa e fugiu. Os caçadores foram atrás do animal, o encontraram, o acorrentaram e o esperaram virar lobo para depois matá-lo.

Logo, ele virou o lobisomem, mas a mulher dele mudou de ideia, não queria mais que o esposo fosse morto, porque o amava muito. Mas, mesmo assim, um rapaz chegou e matou o lobisomem. A mulher, apaixonada, se matou em seguida.

Aluno: J. P. N. F.

### **Foi preciso ver para crer**

Certa vez, um homem conhecido na comunidade pelo nome de Valter vinha da casa da sua namorada por volta das 22 horas, em seu cavalo, quando de repente começou a ouvir alguns barulhos que vinham das plantas, na beira da estrada. Seu Valter já estava com muito medo e seu cavalo já estava tão assombrado que não conseguia sair do lugar.

De uma hora para outra, surgiu um animal, com as orelhas bem grandes, dentes afiados e andava com duas patas. Seu cavalo, também assustado com o que estava vendo, saiu galopando e o animal saiu correndo atrás deles. Em uma parte do caminho, Valter olhou para trás e não viu mais o animal estranho. Ao chegar em casa, ele contou aos familiares o que tinha acontecido e não acreditaram nele.

Alguns dias depois, alguns amigos resolveram ir ao mesmo local onde Valter tinha visto o bicho. Surgiram novamente os barulhos nas plantas e os rapazes ficaram assustados, quando viram o animal, descobriram que era um lobisomem. Saíram correndo e, no desespero, deixaram os chinelos, facas e chapéus para trás.

Chegaram em casa gritando por socorro e atormentados.

Aluna: J. R. E. S.

### **Os adolescentes na chácara**

Há três anos, em uma escola do Parque do Lago, havia um grupo de adolescentes que matava aula sempre. Os professores começaram a sentir falta deles nas aulas, prestaram atenção e viram que toda vez eram os mesmos alunos que se ausentavam.

Certo dia, alguns funcionários da escola resolveram seguir esses jovens para ver aonde eles iam, e descobriram que estavam indo a uma chácara. Lá, eles faziam filas de meninos e meninas para aprender a beijar e fazer coisas erradas. Nessa chácara, havia dois rapazes, maiores de idade, que ensinavam os estudantes a beber, roubar, fumar etc.

Depois da descoberta, os professores acharam melhor chamar os pais dos alunos para contar-lhes o acontecido. As reações dos pais foram surpreendentes! Alguns disseram que aquilo era normal, que era coisinha de criança e que a escola via malícia em tudo, já outros falaram que iam tomar providências. Hoje, não se sabe o que aconteceu com esses adolescentes.

Aluna: G. B. R.

### **A garota do cemitério**

Há alguns anos, um rapaz conheceu uma garota numa balada e se apaixonou por ela, assim, iam a todas as festas juntos. Certo dia, ele a deixou na esquina perto do cemitério e foi-se embora.

No dia seguinte, o rapaz foi buscá-la naquele mesmo lugar, mas não a encontrou. Então, ele perguntou a um coveiro que trabalhava naquele cemitério:

— Você poderia me informar sobre uma moça que sempre me encontra nesta esquina?

— Você está falando de fulana? Ele descreveu a jovem.

— Sim. É ela mesma.

— Ela está morta há muitos anos e está enterrada neste cemitério.

E o coveiro o levou até o túmulo da moça. O rapaz viu que realmente ela estava morta há 20 anos, então ficou desesperado e nunca mais passou perto daquele cemitério.

Aluno: M. J. S. A.

### **Contamos com a sorte**

Em uma noite de lua cheia, estávamos sentadas em um banco da praça, eu e minhas amigas, conversando. A rua estava vazia, as luzes desligadas e um vento frio.

De repente, uma das minhas amigas viu um vulto, mas não sabia descrever o que tinha visto, então ficamos assustadas! Alguns minutos depois, outra amiga também viu, ela pôde ver que era um bicho grande, peludo, de dentes enormes e assustador!

Algum tempo depois... Conversando ainda sobre o tema, todas nós vimos o monstro e então saímos correndo amedrontadas naquelas ruas escuras!

Diante do desespero, lembramos que lobisomem tem medo de água e havia uma lagoa ali perto. Corremos e nos escondemos lá até o lobisomem ir embora e nós ficarmos seguras. Depois de tudo ter acabado as luzes se acenderam, voltamos para casa e contamos tudo aos nossos pais.

Aluna: A. C. O.

### **A noiva cadáver**

Em uma noite escura, um casal ficou noivo e estava muito feliz. Mas fizeram o que não podiam fazer antes do casamento. A moça engravidou e o pai dela descobriu. Com muita raiva o pai deu-lhe uma surra e ela perdeu o bebê.

Revoltados, os noivos resolveram suicidar-se no dia do casamento. Então, o casal se enforcou e o pai da noiva os encontrou mortos na beira da cama.

Por causa da revolta, todo ano, à meia-noite, no dia do casamento, o casal aparece assombrando as pessoas que estão na rua, por isso ficaram conhecidos como os noivos cadáveres.

Muitos dizem que eles são assustadores, aterrorizantes!

Depois das aparições, ao amanhecer as pessoas que moram perto do cemitério falam que veem um casal de noivos entrando no cemitério. Esses moradores ficam com muito medo e não saem às ruas do bairro nessa data.

Aluno: J. H. D. S.

### **A mulher do algodão**

Segundo relatos, uma garota estava namorando um menino perto do banheiro da escola, ouviram um choro que vinha do banheiro e foram ver o que estava acontecendo. Encontraram uma menina chorando. Ela lhes disse:

— Vocês não estão vendo?

— Não.

— Olhem atrás de vocês.

Quando olharam, viram uma mulher vestida de branco, subindo pelas paredes em direção ao telhado da escola. A mulher estava sorrindo para eles, toda ensanguentada e com algodão no nariz.

Depois de quatro meses, comentaram que a garota que viu a cena morreu de depressão.

Aluna: M. C. S.

### **O lobisomem da praça**

Certa noite, eu e meus colegas da escola estávamos andando pela praça do Parque do Lago, quando, de repente, um vento frio bateu e todo o meu corpo se arrepiou. Olhei para o lado direito e vi uma coisa peluda, muito grande, vindo em minha direção, mas se desviou e entrou na mata.

Quando nos aproximamos da mata, observamos duas coisas vermelhas, brilhando como se fossem olhos, chegamos mais perto daquilo...

Imediatamente ele deu um pulo e saiu da mata, partiu em nossa direção, e logo vimos que era noite de lua cheia, poderia ser um lobisomem. Tentamos agarrá-lo para tirar sua atenção da lua, e quando conseguimos isso, ele voltou a ser um homem e não se lembrava de nada.

Contamos-lhe o que tinha acontecido, ele pediu desculpas e falou que iria prestar atenção na lua e foi-se embora.

Aluno: G. C. S.

### **O castigo da mula sem cabeça**

Os mais velhos diziam que se uma mulher se envolvesse com um padre ela poderia se transformar em uma mula sem cabeça, aliás, a mula tinha cabeça sim! Mas a quantidade de fogo que saía pelas suas narinas e ouvidos era tão grande que a sua cabeça desaparecia entre as chamas.

Uma senhora nos contou que há muito tempo aconteceu uma enorme tragédia nesta região e algumas pessoas falam sobre isso até hoje.

Ela disse que há alguns anos uma mulher se envolveu com um padre e cometeram um grande pecado. Essa jovem engravidou e, pior, morreu no parto. Logo, ela se transformou em uma horrorosa mula sem cabeça!

Toda quinta-feira, à meia-noite, a mula aparecia na praça deste bairro, fazendo um grande barulho com suas enormes patas. Mas essa maldição poderia ser quebrada se alguém conseguisse perfurar a mula e tirar pelo menos uma gota de sangue dela. Assim, o feitiço seria desfeito. Mas, pelo jeito, nenhum corajoso apareceu até hoje para fazer isso, disse a senhora.

Aluna: B. V. G. A.

### **Uma conversa além da imaginação**

Uma mulher da nossa comunidade nos contou que, quando o pai dela ia visitá-la, à noite ele fazia um círculo com as cadeiras e ficava conversando com os parentes que já haviam falecido há muito tempo.

Quando ela se aproximava dele, o pai mandava que tomasse bênção dos tios, mas no local só estava ele e as cadeiras organizadas em círculo. Quando ela perguntava quem estava lá, ele respondia que eram os tios dela. Assim, ela ficava assustada e dizia ao pai:

— Pai, não tem ninguém aqui, só nós dois.

O velho dizia que de todas as casas dos parentes, aquela era a que eles mais gostavam de se reunir para bater um papo...

A mulher nos disse que ficou muito preocupada, que chamou um padre para fazer oração na casa dela, e o padre falou que ali não tinha nada, que a casa estava segura e era só imaginação do idoso, que ela poderia ficar despreocupada.

Aluno: G. C. S.

### **A velha misteriosa**

Na beira do Rio Cuiabá, morava uma senhora bem velhinha, numa casa de sapé. Ela não tinha parentes.

Quando algum pescador ia pescar perto da casa dela, ela ficava escondida, observando se ele estava pegando muitos peixes. Caso isso estivesse acontecendo, a velha senhora se transformava na mão negra e pegava todos os peixes para devolver à água.

Um belo dia, um ribeirinho saiu para pescar e o dia estava bom para a pesca. Passou o dia inteiro no rio, quando olhou para sua cesta, não tinha nada. Então, achou estranho.

Voltou a pescar de novo, mas a mão negra pegou os peixes de novo e os devolveu ao rio. De repente, ele olhou para trás, viu a mão negra e saiu gritando, pedindo por socorro.

Quando chegou à cidade, contou aos amigos o que tinha visto no Rio Cuiabá.

Aluna: A. R. S.

### **Encanto desfeito**

Certa noite havia um casal de amigos andando pela rua, mas já era tarde, ia ser meia-noite, ventava bastante, estava tudo muito estranho, não tinha ninguém na rua a não ser aquele casal.

De repente, passou uma sombra muito rápida ao lado deles, eles ficaram assustados e começaram a andar depressa. Quando, de repente, apareceu um animal enorme, parecido com uma mula, mas tinha a cabeça coberta de fogo. Eles ficaram com muito medo e começaram a correr, mas a mula ficava rodeando e relinchando em volta deles. Até que a menina se lembrou de que, se conseguisse furar a mula, o encanto acabaria.

Então, ela arrancou o brinco que usava, entregou ao seu amigo, que foi para cima da mula, a fim de furá-la. Quando caiu uma gota de sangue do bicho o encanto acabou. Nesse momento, viram uma moça linda, chorando e agradecendo pela coragem do moço, pois já havia muito tempo que ela era presa àquele feitiço e ninguém tinha coragem de quebrá-lo.

Aluna: G. B. R.

### **Adolescentes sem limites**

Há sete anos, em uma escola da nossa região, havia umas alunas que não assistiam às aulas. As professoras tiveram a ideia de segui-las.

Ao chegar a uma chácara, elas viram uma coisa assustadora! Havia dois rapazes maiores de idade, que estavam ensinando os adolescentes a beijar, fazer carinhos, roubar e ainda pediam dinheiro para ensinar a fumar.

As professoras, indignadas, chamaram os pais dessas alunas, mas nem todos gostaram de ser informados sobre o acontecimento. Alguns agradeceram e outros resmungaram dizendo que as professoras eram maliciosas.

Assim, os pais tiraram a autonomia da escola, logo as meninas apareceram grávidas e os rapazes foram presos.

Aluna: M. C. S.

### **A mão negra**

Nas barrancas do Rio Cuiabá, mora uma velhinha. Não sei o nome dela, nem de onde ela veio, mas sei que, quando os pescadores pegam peixes em excesso, ela entra na água e se transforma na mão negra.

É uma mão gigante, que pega os peixes dos barcos ou canoas. Quando o pescador a vê arrepia-se dos pés à cabeça, sai de lá e nunca mais volta. Um pescador me disse que não acreditava nessa lenda, até ele ver com seus próprios olhos.

Ele foi ao rio à meia-noite e começou a pescar. Quando já estava com muitos peixes, viu a mão negra se aproximando, ele tentou escapar, mas ela emborcou sua canoa. O pescador me contou que naquele dia voltou para casa sem peixe e passou a acreditar nessa e em outras histórias.

Aluno: J. G. A. O.

### **O pescador e a mão negra**

Era um dia ensolarado, bonito e tranquilo! Um pescador decidiu pescar. Ele entrou no barco, desceu o rio e começou a pegar muitos peixes.

Mas ele não acreditava numa lenda que dizia que quem pegasse peixes em excesso, ou seja, mais do que precisava, perderia tudo. As pessoas mais velhas contam que uma enorme mão negra saía de dentro de uma casinha simples, de madeira, e retirava os pescados de dentro do barco.

Ninguém acreditava nessa história, até que nesse dia esse pescador teve uma surpresa merecida, pois quanto mais pegava mais queria pegar.

Seu barco já estava cheio, mas quando olhou para trás, seus pescados tinham desaparecido! Então, ele viu uma mão negra, enorme, pegando seus peixes. Apavorado, começou a gritar:

— Socorro! Socorro!

Até que apareceu outro pescador para ajudá-lo. Ele contou a história para todos e a partir desse dia ninguém pescou mais do que o necessário naquele lugar.

Aluna: G. B. R.

### **O tesouro na chácara**

Num dia bonito, uma família foi passar o final de semana em uma chácara. Durante a viagem, pararam o carro para comer alguma coisa. Apareceu um homem e perguntou para onde eles estavam indo. Responderam que iriam a uma chácara.

— Há um tesouro embaixo de uma árvore, que só vocês podem tirar — disse o homem.

A família achou que era loucura. Nem deu importância às palavras daquele viajante.

Chegando à chácara se acomodaram e surgiu a dúvida, será que era verdade? Mas passaram o dia se divertindo, tomaram banho de rio, e à noite, ao voltarem para casa, viram uma coisa brilhante e ficaram com medo. Resolveram ver o que era. Exatamente, embaixo da árvore, conforme o homem havia falado, tinha uma marca de fogo. Começaram a cavar, mas o baú estava protegido por uma coisa estranha como se fosse um escudo invisível.

Tentaram de tudo, mas não conseguiram chegar ao tesouro, porque somente o escolhido poderia retirar o baú e tomar posse do ouro. Infelizmente, aquela família não era a escolhida, ou seja, não era a verdadeira dona do enterro.

Aluno: L. P. F.

## ANEXO AJ – AVALIAÇÃO DO PROJETO REALIZADA PELOS ALUNOS

Trecho de avaliação do aluno J. G. A. O.

### Avaliação do projeto

Antes, nós copiávamos muito, depois do projeto ficou mais divertido ir para a escola.

Nós ainda escrevemos bastante, mas escrevemos o que nós gostamos, que são lendas e causos.

Eu gosto da aula de Português porque aqui a gente ouve histórias pesquisamos lá, analisamos, vemos nas casas de contadores de causos, nós assistimos vídeos e etc.

Eu acho que deveria ter mais tempo para mais causos e lendas, pois sei que tem muitas ainda para descobrir. Também acho que deveria ter mais interesse por esse assunto.

Fragmento de avaliação da aluna A. C. O.

Avaliação do Projeto

Eu achei uma atividade bem diferenciada, geralmente aula de português é copiar e responder. Já esse projeto envolve interpretação, fala, escrita, até mesmo audição.

Um projeto diferente que nos causa bastante entusiasmo. É um projeto que não avalia somente a escrita, avalia o comportamento, a fala e o mais importante a participação de cada aluno durante as aulas que currimos aulas, produzimos textos. Achei bem legal que a professora não somente corrige e pronto, ela chama para passar a limpo novamente, dando ideias que se encaixaria melhor.

Esse projeto tem o lado bom e o lado ruim:  
 lado bom → O jeito que é aplicado  
 lado ruim → Que quando faltamos nos perdemos e assim ficamos muito perdidos. Gosto bastante do projeto

Avaliação do aluno L. P. F.

### avaliação do Projeto

um Projeto legal, que eu gostei muito  
foi uma matéria de Português diferente, porque  
todo ano é a mesma coisa Perguntas  
e Respostas. Eu acho que todo ano também  
tinha que fazer mais isso, porque não aprende  
mas a obter melhor as coisas de outra forma,

Avaliação da aluna B. V. G. A.

### avaliação do projeto.

Sabe, sobre o Projeto de Lendas e Causos eu achei super legal! às vezes, cansava por que tinha que passar à limpo o texto para corrigir alguns erros.

Mas eu e meus colegas descobrimos vários causos, lendas etc. A gente visitou uma ex professora e ela nos contou sobre causos, coisas verdadeiras que realmente aconteciam.

Uma senhora também nos visitou aqui na escola, e contou sobre lendas. Foi super interessante. Eu também soube de algumas palavras que eu nem sabia que existia!

Tem um dia que as pessoas que participaram do Projeto, teve a opção participar ou não sobre contar lendas e causos para outros alunos. Eu não fui estava insegura. Mas meus colegas foram lá e arrasaram. Eu quero que tenha mais sobre isso ano que vem.