



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE –
UERN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SIRLEIDE TEIXEIRA BATISTA

**DAS LENDAS DE PESCADORES AOS CONTOS ORAIS: A
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
OITAVO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ

2024

SIRLEIDE TEIXEIRA BATISTA

**DAS LENDAS DE PESCADORES AOS CONTOS ORAIS: A RETEXTUALIZAÇÃO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO OITAVO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Letras - PROFLETRAS da
Universidade Estadual do Rio Grande do
Norte – UERN como requisito parcial e
obrigatório para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientador: Dr. Antônio Felipe Aragão dos
Santos

MOSSORÓ

2024

SIRLEIDE TEIXEIRA BATISTA

**DAS LENDAS DE PESCADORES AOS CONTOS ORAIS: A RETEXTUALIZAÇÃO
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO OITAVO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras - PROFLETRAS da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Data de Aprovação: ____/____/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos
Orientador/Presidente da Banca – PROFLETRAS/UERN

Prof. Dr. Hamilton Pernink Vieira
Examinador Externo - UECE

Dr. Gilson Chicon Alves Barbosa
Examinador Interno – PROFLETRAS/UERN

Este trabalho é dedicado aos professores, orientador e toda a banca que tornaram possível este marco em minha vida. Obrigado por fazerem parte desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha sincera gratidão a todas as pessoas que tornaram possível a realização deste trabalho de pesquisa.

Primeiramente, quero agradecer à minha filha Karine Batista de Sousa pelo amor incondicional, inspiração constante e paciência durante este período de estudo. Seu apoio e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse com êxito realizar este projeto de pesquisa.

Quero agradecer aos meus pais Inês Eliza Teixeira Batista e José Silvestre Batista pelo amor incondicional, apoio constante e incentivo ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Sem o apoio deles, esta conquista não teria sido possível.

Agradeço também ao meu esposo José Orlando Saraiva de Sousa por sua compreensão, paciência e apoio durante os momentos desafiadores deste processo. Sua presença e encorajamento foram fundamentais para o meu sucesso.

Em particular, desejo estender meu mais profundo agradecimento ao meu filho Orlando Batista de Sousa por sua incrível paciência, alegria contagiante e presença constante durante todo o período do meu mestrado. Seu sorriso iluminou os momentos mais desafiadores e sua calma foi um bálsamo nos dias de estudo intenso. Embora possa não compreender totalmente o significado deste trabalho, sua simples presença foi uma fonte inestimável de inspiração e motivação.

Estendo meus agradecimentos aos meus queridos amigos, que estiveram ao meu lado, compartilharam dos meus desafios e triunfos, e me incentivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Além disso, expresso minha gratidão aos meus orientadores e professores, cuja orientação, sabedoria e expertise foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Seus *insights* valiosos e *feedbacks* construtivos foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Por fim, agradeço a todos os que de alguma forma contribuíram para este estudo, direta ou indiretamente. Sua contribuição foi verdadeiramente significativa e é apreciada.

Obrigado por fazerem parte desta conquista.

“É muito melhor lançar-se em busca de conquistas grandiosas, mesmo expondo-se ao fracasso, do que alinhar-se com os pobres de espírito, que nem gozam muito nem sofrem muito, porque vivem numa penumbra cinzenta, onde não conhecem nem vitória, nem derrota.”

(Theodore Roosevelt)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral produzir uma sequência de oficinas de retextualização da oralidade para a escrita, utilizando-se do gênero textual lenda em uma turma de 8º Ano de Língua Portuguesa do ensino fundamental. De modo específico pretendeu-se analisar os aspectos formais e funcionais do gênero textual lenda e o seu uso na retextualização do oral para o escrito; foram propostos momentos de discussão sobre a cultura local a partir das lendas, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa culminando na produção de um e-book com os textos dos alunos a partir da retextualização das lendas. Trata-se de um estudo descritivo-exploratório realizado através da contação de lendas dos pescadores para os alunos e expostas em forma de oficinas textuais, quando foram contadas e retextualizadas pelos alunos. Ao final do estudo, os alunos adquiriram as competências comunicativas necessárias para o entendimento do gênero textual lenda. A análise dos dados demonstrou que, ao considerar as nove operações apresentadas por Marcuschi (2010) para realização do processo de retextualização, os estudantes utilizaram o processo e, embora de forma elementar, conseguiram superar muitas de suas dificuldades. Dessa forma, essas estratégias para o ensino de língua materna devem ser desenvolvidas com frequência em sala de aula, visando a apropriação do conhecimento nas produções textuais.

Palavras-Chaves: Lendas dos pescadores. Contos orais. Retextualização. Ensino Fundamental; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present study had the general objective of producing a sequence of workshops to retextualize orality into writing, using the textual genre legend in an 8th year Portuguese language class in elementary school. Specifically, we intended to analyze the formal and functional aspects of the textual genre legend and its use in retextualizing the oral into the written; Moments of discussion about local culture based on legends were proposed, with a view to developing communicative competence, culminating in the production of an e-book with the students' texts based on the retextualization of the legends. This is a descriptive-exploratory study carried out by telling fishermen's legends to the students and exposed in the form of textual workshops, when they were told and retextualized by the students. At the end of the study, students acquired the communicative skills necessary to understand the legend textual genre. Data analysis demonstrated that, when considering the nine operations presented by Marcuschi (2010) to carry out the retextualization process, the students used the process and, although in an elementary way, they managed to overcome many of their difficulties. Therefore, these strategies for teaching mother tongue must be developed frequently in the classroom, aiming to appropriate knowledge in textual productions.

Keywords: Legends of fishermen. Oral tales. Retextualization. Elementary School; Portuguese language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo das Operações Textuais-Discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	52
Quadro 2 – Relação entre o Problema, os Objetivos da Pesquisa e as Técnicas de Coleta de Dados.....	53
Quadro 3 – Descrição da Sequência.....	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
OCPC	Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	17
2.1 A Oralidade na Aula de Língua Portuguesa.....	22
2.2 A Escrita na Aula de Língua Portuguesa.....	32
3 GÊNERO TEXTUAL LENDA.....	38
3.1 O Gênero Textual Lenda como Instrumento Pedagógico para o Ensino de Língua Portuguesa.....	47
4 A RETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA	50
4.1 Oficinas de Retextualização.....	53
4.1.1 PRIMEIRA OFICINA “Apresentando o Projeto”	54
4.1.2 SEGUNDA OFICINA “Discutindo a Cultura da Comunidade”	58
4.1.3 TERCEIRA OFICINA “Contando Histórias”	62
4.1.4 QUARTA OFICINA “Observando Diferentes Lendas”	65
4.1.5 QUINTA OFICINA “Produzindo Histórias”	71
4.1.6 SEXTA OFICINA “Elaborando Entrevistas”	78
4.1.7 SÉTIMA OFICINA “Apresentando as Entrevistas e as Lendas dos Pescadores”	81
4.1.8 OITAVA OFICINA “Retextualizando a Lenda”	86
4.1.8.1 Estratégia de Eliminação baseada na Idealização Linguística.....	93
4.1.8.2 Estratégia de Inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão de Prosódia.....	93
4.1.8.3 Estratégia de Eliminação para uma Condensação Linguística.....	95
4.1.8.4 Estratégia de Inserção.....	96
4.1.8.5 Estratégia de Reformulação objetivando explicitude.....	96
4.1.8.6 Estratégia de Reconstrução em função da norma escrita.....	97
4.1.8.7 Estratégias de Substituição visando a maior formalidade.....	98
4.1.8.8 Estratégia de Estruturação Argumentativa.....	99
4.1.8.9 Estratégia de Condensação.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	104

ANEXOS.....	123
APÊNDICES.....	147
1 INTRODUÇÃO	

O presente estudo foi desenvolvido pela observância de dificuldades em relação à abordagem de textos em sala de aula, no que diz respeito aos aspectos inerentes à *compreensão e produção textual*. É comum fato de os alunos não conseguirem manusear de maneira eficiente determinados gêneros textuais, principalmente em relação à escrita. Por isso, acredito que o estudo voltado para a produção textual possa ser desenvolvido de forma diferenciada para que os discentes possam atuar com maior destreza nas atividades que requeiram o uso dessa tecnologia.

Durante os anos que venho¹lecionando no 8º Ano do ensino fundamental, percebi que os alunos apresentavam e ainda apresentam muitas dificuldades na produção textual, com a frequente presença de marcas de oralidade em textos escritos, mesmo os de registro formal, falta de vocabulário adequado ao contexto comunicativo, dentre outras. Isso mostra a necessidade de buscar intervir com estratégias que tragam o interesse dos alunos para a produção de textos, conforme mostra autores como Koch e Elias (2012), Cerqueira (2021), dentre outros.

Os bens culturais, sejam eles materiais ou imateriais, são propagados desde os primórdios da civilização, passando de geração em geração, em princípio, pela tradição oral. A cultura popular tem como essência o imaginário, que configura uma riqueza imprescindível. É nesse campo fértil que o imaginário popular atua, revelando sentimentos que desabrocham em lendas, mitos, contos, crendices, superstição e em outras belezas que retratam a cultura de um povo.

Nas escolas da rede pública de ensino, observa-se²que o trabalho com a língua portuguesa se restringe ao livro didático, que dificilmente abarca as especificidades locais dos seus usuários, resultando na exaustão das possibilidades pedagógicas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a presença das lendas ribeirinhas em tal material torna-se uma utopia. Este é mais outro fator que me levou a me debruçar sobre esse gênero textual, valorizando, por tabela, a cultura local.

¹É uma vivência individual do cotidiano profissional.

²É uma observação que não é só minha, faz parte do coletivo.

Nesse sentido, uma das formas de preencher esta importante lacuna do livro didático é resgatar a cultura popular por meio das lendas que figuram na região. As lendas oferecem subsídios com os quais se pode estabelecer inúmeras possibilidades de trabalho linguístico, sem que a língua se separe da sua realidade dentro da sociedade. As histórias de pescadores que vão ao encontro dos jovens são um misto entre realidade e fantasia e se caracterizam pelo fascínio que produzem no imaginário dos alunos, como é o caso das seguintes lendas: O Pescador sem cabeça, A Bola de fogo, A Canoa misteriosa, entre outras.

Corroborando o entendimento de que as diferentes leituras produzem novos pontos de vista para a produção textual, Filipak (2009, p. 3) afirma que “quanto mais estabelecermos contato com a linguagem, com diferentes tipos de textos, mais perto nos aproximamos do entendimento textual como material verbal que traz consigo inúmeras visões de mundo e de intenções”.

A linguagem oral é um dos aspectos fundamentais na vida de todos os indivíduos, pois é através dela que ocorre a socialização, a construção do conhecimento, a organização dos pensamentos e experiências, o ingresso no mundo. Assim, ela amplia as possibilidades de inserção e de participação dos indivíduos nas diversas práticas sociais. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v. 3, p. 120) afirma que “quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa”.

Por outro lado, trabalhar com gêneros discursivos orais em sala de aula na concepção interacionista da linguagem, embora não seja uma proposta recente³, ainda se apresenta como um desafio para docentes do ensino fundamental, visto que essa abordagem requer um trabalho que vai além do simples ato de trabalhar uma tipologia textual. Produzir textos de determinado gênero discursivo, pautando essa prática na compreensão da linguagem como forma de interação, requer que os professores conduzam a produção de modo que o aluno entenda que a prática da oralidade ocorre de acordo com o contexto de interação (Dias da Silva, 2020).

Em sociedade, o estudante é um indivíduo que tem suas ações muito mais centralizadas na fala do que na escrita, entretanto, a escola e os materiais didáticos,

³A linguagem se organiza do coletivo para o individual como reflexo de determinado contexto social, concebemos, igualmente, que é a partir dela – de sua forma interacional entre os seres humanos – que podemos propor e organizar outro ambiente social.

que dão suporte ao trabalho do professor, frequentemente não reconhecem a oralidade e, conseqüentemente, os gêneros orais, como objeto de ensino. Dessa maneira, não há um equilíbrio no ensino dos gêneros escritos e dos orais. A sala de aula continua sendo um espaço, quase que exclusivo, para o ensino da expressão escrita da língua. Normalmente, quando trabalhada nas aulas de língua materna, a fala é tratada como o lugar do “erro” que deve ser corrigido em função da escrita padrão, ideal a ser seguido de bem falar e escrever, numa perspectiva polarizada (Marcuschi,2007).

Partimos da hipótese de que o trabalho com a retextualização poderá contribuir para diminuir esta dificuldade apresentada, muito embora os alunos se comuniquem com proficiência em situações mais corriqueiras do dia a dia, quando expostos a situações que exigem maior controle e domínio da modalidade oral apresentam bastante dificuldade. Pode-se dizer que esse tipo de atividade é de grande valia para a abordagem de práticas de linguagem mais exitosas em sala de aula. A partir dela, podemos validar, de certa forma, as situações comunicativas protagonizadas pelos alunos em outros ambientes discursivos, visto que esse tipo de atividade de linguagem possibilita aos alunos liberdade para interagir com determinado texto, mesmo quando o processo for direcionado para a escrita do gênero lenda.

Existe uma grande dificuldade dos alunos em produzir textos, mesmo com toda a diversidade de textos que são apresentados em sala de aula. Nesse contexto, pergunta-se: Como as atividades de retextualização partindo de um gênero textual oral contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos na produção de textos escritos?

Nesse viés, é importante que o professor lance mão de estratégias que permitam aos alunos processar textos com eficiência para atender suas necessidades comunicativas como ler e apreciar um texto atribuindo sentido a ele, comentar e comparar suas leituras com outras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar. Desse modo, as atividades de retextualização serão utilizadas em sala de aula como estratégias pedagógicas, partindo de gêneros textuais orais para a produção de textos escritos.

A escola como propagadora do ensino formal, assume o papel de intermediadora entre as diferentes culturas presentes, permitindo o debate sadio entre elas e, por certo, a valorização através de eventos escolares, feiras, oficinas,

palestras e outros meios pedagógicos que transmitam a ideia de valor da multiculturalidade. Assim, o uso de textos que circulam na comunidade escolar pode contribuir para preencher essas lacunas, valorizando a cultura local.

Este estudo está assentado nas justificativas pessoal, acadêmica e social. Do ponto de vista pessoal, na sala de aula com alunos do 8º ano do ensino fundamental, percebi que a escrita dos alunos continha expressões não usuais na linguagem culta e, em conversas descobri que eles conviviam com pescadores que lhes contavam histórias fantásticas que transmitiam as crenças e superstições de um povo. Por ser algo de cunho fantástico, despertou o interesse em muitos alunos e eles paravam para ouvi-lo, acabando perdendo a hora da escola. Partindo dessa observação, surgiu a ideia de desenvolver atividades que pudessem transformar a oralidade em textos escritos.

Na tentativa de buscar estratégias para uma maior aproximação com os alunos *pude* verificar que, na comunidade em que a escola está inserida, as lendas chamam a atenção da maioria dos alunos por fazerem parte da cultura local. Dessa forma, surgiu a ideia de se retextualizar esses contos populares, visto que, além de satisfazerem as necessidades dos alunos em conhecer diferentes tipos de textos, podem despertar o interesse pelas aulas de língua portuguesa e, ainda, contribuir para o fortalecimento da oralidade e da própria identidade dos alunos pelo resgate da cultura local.

Tratava-se de algo que pertencia à comunidade, atraindo bastante a atenção de jovens e adultos. Apesar de elas fazerem parte da matriz curricular da escola, não se faziam presentes em sala de aula e daí surgiu a ideia de elaborar esse projeto para resgatar os alunos para a sala de aula e trabalhar a oralidade com eles com experiências prazerosas, para que pudessem retextualizar as lendas e, assim, transformá-las em contos escritos.

Desse modo, a escolha pelo gênero textual lenda surgiu pela necessidade de se desenvolver um trabalho que pudesse contemplar as dificuldades identificadas, mas que, ao mesmo tempo, estivesse adequado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o gênero, quase nunca abordado em materiais didáticos, desperta muito interesse nos estudantes, estimulando o envolvimento efetivo deles nas atividades realizadas, aumentando com isso as possibilidades de sucesso na aprendizagem, resultando em um maior envolvimento com os problemas sociais pelo conhecimento da sociedade em que vivem.

Essa situação me fez refletir sobre a necessidade de promover aulas que ressignificassem as histórias e mostrassem aos alunos a importância da retextualização da oralidade para a escrita. O propósito maior foi contribuir para amenizar as dificuldades que os alunos têm com a língua escrita. Sendo assim, por meio das lendas foi dialogado com os diversos elementos textuais para que os alunos fossem levados a retextualizar a oralidade em textos escritos.

Do *ponto de vista acadêmico*, este estudo propicia que os acadêmicos possam refletir sobre o processo de construção das lendas, a concepção interacional da língua, o continuum entre a oralidade e a escrita, a retextualização como recurso didático e o gênero textual lendas como instrumento pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa.

Do *ponto de vista social*, esse trabalho abre pontos de reflexão sobre a importância de preservar a história dos alunos, trazendo suas informações para dentro da sala de aula e transformar esses subsídios em rico material interdisciplinar sociolinguístico.

Portanto, o *objetivo geral* desse estudo foi produzir uma sequência de oficinas de retextualização da oralidade para a escrita, do gênero textual lenda em uma turma de 8º Ano de Língua Portuguesa do ensino fundamental. De *modo específico*, analisar os aspectos formais e funcionais do gênero textual lenda e suas relações com retextualização do oral para o escrito; *propor* momentos de discussão sobre a cultura local a partir das lendas, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa; e, *produzir* um e-book com as produções textuais dos alunos a partir da retextualização das lendas.

Desse modo, procurou-se com este estudo, estimular o desenvolvimento da competência comunicativa escritos alunos no 8º ano a partir do gênero lenda, bem como desenvolver uma sequência didática do texto oral para o escrito através do gênero lenda, desmistificando a crença de dicotomia e supremacia da escrita sobre a fala.

Para tanto, a presente dissertação está assim estruturada: No Capítulo 1 (um) foi exposta a Introdução que envolve a justificativa, os objetivos, a situação-problema e hipóteses do estudo. No Capítulo 2 (dois) discorre-se sobre as bases teóricas que serviram de norte para este trabalho, refletindo sobre o ensino de Língua Portuguesa em sua oralidade e na escrita; No Capítulo 3 (três) explanou-se o gênero textual lendas como um instrumento para o ensino da Língua Portuguesa;

por fim, no Capítulo 4 (quatro) abordamos a retextualização na relação da fala com a escrita, bem como as oficinas de retextualização realizadas pelos alunos que participam do estudo.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conhecer a língua é dominar a gramática da língua: sua história e suas normas. A prática docente prioriza o ensino de conceitos básicos e normativos da gramática da língua materna, voltados para o domínio da metalinguagem, isto é, partindo-se das regras para se chegar aos exemplos.

Para Koch (2003, p.13), “a concepção de Língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. Seguindo essa concepção, o interlocutor é o passivo que deve captar o enunciado exatamente da maneira como foi elaborado mentalmente pelo produtor que é dono soberano de suas ações e do seu dizer. Nessa perspectiva, o não saber pensar é o motivo de as pessoas não saberem se expressar. Desse modo, o professor trabalha o pensamento e o modo de expressão do aluno, tendo em vista que a oralidade é tida como tão importante quanto a escrita, pois a adequação de ambas depende da situação real de interação comunicativa.

Do ponto de vista interacionista, a língua é dinâmica e heterogênea, posto que se manifesta em um processo intenso e ininterrupto de interação no qual os interlocutores são sujeitos ativos da dinâmica comunicativa e não meros pacientes da transmissão de conteúdo ou do que outrora fora adquirido mentalmente e, como sujeitos ativos. Nesse sentido, a linguagem existe, enquanto atividade e processo de interação dos sujeitos sócio, histórico e ideologicamente constituídos, pressupondo, transformação. A partir desse entendimento, constata-se que os alunos são capazes de retextualizar as interações vivenciadas no cotidiano através de produções escritas (Silva; Mendes, 2014).

Diante do acima exposto, abstrai-se que a língua só se concretiza e evolui por meio da comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. Considerando-se esse fato, o estudo da língua volta-se primeiramente para as formas de interação verbal e suas condições de realização; depois para as formas das diferentes enunciações e dos atos de fala isolados e, para o estudo das formas linguísticas na maneira

tradicional, uma vez que é assim que a língua se transforma: primeiramente pela evolução das relações sociais para, depois, chegar às mudanças na forma linguística, o que é muito observado quando se realiza a retextualização do texto oral em produções escritas (Botler, 2013).

Os caminhos percorridos pelo ensino de Língua Portuguesa no Brasil tiveram início com a educação jesuítica, cujo objetivo era alfabetizar e catequizar os indígenas, sem que houvesse ainda a preocupação de retextualização da oralidade para a produção escrita. O trabalho educacional daquele período estava atrelado à concepção de linguagem como expressão do pensamento, mas já representava um momento muito importante para o florescimento da língua. O ensino de Língua Portuguesa limitava-se às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas e nos cursos secundários, estudava-se gramática latina, retórica e grandes autores clássicos, que mais tarde esses conhecimentos iriam dar margem à retextualização produzida pelos próprios alunos (Doretto; Beloti, 2011).

Tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil se voltou para a exploração da Gramática Normativa, em sua perspectiva prescritiva concede primazia aos cânones da língua, primando pelo padrão culto da língua. Com isso, a Didática do Ensino da Língua Portuguesa focava na abordagem de exercícios de análise e de classificação das nomenclaturas de uma gramática sacralizada. Essa posição surge em decorrência dos paradigmas tradicionais adotados pelo ensino de língua no Brasil (Silva, 2012).

De acordo com Doretto e Beloti (2011), nos anos 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4024/61, o foco principal do ensino de Língua Portuguesa (LP) estava na gramática prescritiva ou tradicional, mantendo a tradição da gramática, da retórica e da poética. Assim, há o predomínio da concepção de linguagem como expressão do pensamento. Nessa década, acreditava-se que valorizar a criatividade seria suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e da expressão do aluno.

O predomínio da gramática prescritiva ainda era visto como adequado, já que grande parte dos alunos que frequentavam a escola era oriunda das camadas mais privilegiadas da sociedade, isto é, falava uma variedade linguística próxima da considerada como língua padrão, o que distanciava as camadas mais pobres que ficavam sem espaço para transmitir sua cultura. Além disso, as concepções de mundo e de língua desses estudantes eram próximas daquelas apresentadas nos

materiais didáticos. Em síntese, o objetivo e o foco estavam na ortografia, vista como o conhecimento que leva o aluno a desenvolver competências linguísticas (Doretto; Beloti, 2011).

Até o final da década de 1960 do século passado, nenhuma mudança ocorreria no currículo do ensino de português. A ênfase ainda era na gramática normativa, na retórica e na poética. Porém em 1970, com o advento da concepção tecnicista de educação e com as ideias da teoria behaviorista, coibindo a reflexão e a crítica em sala de aula, o ensino se voltou à qualificação para o mercado de trabalho e a linguagem passou a ser ensinada para servir de meio de comunicação. Desse modo, a aquisição de uma língua pode ser comparada à aquisição de outras habilidades e outros comportamentos, como andar de bicicleta e dançar, dentre outras (Aleixo; Silva, 2017).

Faraco (2008), ao tratar deste período, marcado por uma pedagogia tecnicista, a qual queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril, contudo mesmo diante das alterações, o ensino da gramática continuou sendo feito sem que houvesse qualquer esforço de renovação crítica. O ensino seguiu pautado por uma confusão entre descrição e norma, revelando uma falta de comunicação entre os documentos oficiais e a efetiva prática pedagógica. No entanto, as modificações que privilegiaram a comunicação e a expressão serão contestadas no decorrer do processo político do país. Para Soares (2002) esta nova realidade exige também uma nova postura do professor, o qual se depara com um novo público composto por alunos de diferentes camadas sociais e, portanto, com diversas variantes linguísticas.

A partir da década de 1980, então, ocorre uma mudança no que sempre havia sido tomado como objeto de ensino da língua. Para compreender essa mudança, é necessário inserir a questão da prática da linguagem no âmbito da virada pragmática. Essa virada significou a ruptura com modelos teóricos clássicos da linguística imanente, os quais não levavam em conta dados do processo histórico de produção da linguagem, entre eles, os sujeitos e suas relações. Tomar a língua como forma de interação implica percebê-la, tal como a sociedade, como um processo complexo, carregado de contradições. A partir da adoção dessa concepção de linguagem, surge também uma nova meta para o ensino de português, que é ampliar as formas de interação pela linguagem. Assim, é que a partir da compreensão da interação se deve aprender o conteúdo gramatical (Botler, 2013).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a qual visava à normatização institucional da educação, surgiram novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1998 e, em decorrência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos oficiais tornaram-se referência para o ensino da Língua Portuguesa (LP), incluindo no debate a ênfase em torno da diversidade linguística (Pessoa, 2014).

Com todas as novas perspectivas que surgem na educação, o ensino da LP é cada vez mais discutido, principalmente no que se refere à metodologia utilizada pelos professores, que muitas vezes não torna o ensino significativo e prejudica a real aprendizagem dos alunos (Amaral *et al.*, 2012). Nesse sentido, Freire (1996) orienta que o professor respeite o educando considerando seus gostos, conservando sua curiosidade em busca do saber e sua linguagem. A partir daí, surgem os desafios do ensino da LP, pois o professor se vê entre a pedagogia tradicional, que descarta a linguagem coloquial, e as novas concepções de ensino em que a linguagem de cada um e seus dialetos devem ser respeitados, cabendo ao professor promover um ensino que possibilite aos alunos escolher a língua funcional adequada para cada situação ou momento (Amaral *et al.*, 2012).

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a *língua como enunciação*, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (Soares, 2002, p. 173).

As instituições escolares têm, ao longo do tempo, privilegiado muito o ensino da escrita sem propor atividades de retextualização da oralidade para a escrita. Nesse sentido, a valorização e o uso intenso da escrita na sociedade brasileira podem estar na base das explicações do pouco trabalho em sala de aula. Há omissão de estratégias para a produção escrita ligada à vida cotidiana, pois de acordo com Cavalcante *et al.* (2009, p.25-26) sabemos que “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representa os lugares sociais que ocupa”.

Além disso, de modo equivocado, as produções escritas têm sido avaliadas somente pelas regras da gramática devido às concepções que têm sustentado o

ensino, muitas vezes esquecendo o que está sendo retextualizado pelo aluno. Há um predomínio das concepções da linguagem como expressão do pensamento e da língua como estrutura quando não se toma a retextualização da oralidade para a produção do texto escrito, quando não se promovem análises consistentes de como a produção de texto acontece, quando não se abordam sistematicamente os gêneros escritos (Prado, 2019).

A metodologia de ensino da LP na sala de aula é indissociável da concepção que o professor tem a respeito da linguagem. Em vista disso, é necessário que o professor conheça as concepções de linguagem que orientam as práticas nas salas de aula e selecione qual(is) dela(s) será(ão) relevante(s) para a sua atuação pedagógica. Na Linguística Aplicada são indicadas três concepções de linguagem que influenciam as práticas pedagógicas: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Cada uma delas traz consequências e orientações para o trabalho com a leitura, a oralidade, a escrita e a gramática em sala de aula (Ângelo; Costa; Andrade, 2021).

Conforme aponta Geraldi (2007, p.33), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. Porém, o ensino da LP tem suas falhas, pois não vem sendo ensinado de forma correta, e nem mesmo valorizado o conhecimento prévio do aluno, pois muitas vezes ele é interrogado por se expressar de forma inadequada e isso não pode acontecer, o professor tem que lidar com as variedades linguísticas existentes na sala de aula (Oliveira; Andrade; Silva, 2019)

Para Geraldi (1995), o ensino de língua materna se deve dar “‘em terra firme’, solidificando-se como verdade os conceitos que estão na verdade do tempo”. Assim, o autor propõe que o ensino de língua materna nas escolas deve ser composto em três frentes: a) A produção de textos; b) A leitura de textos; e c) A análise linguística. É a partir desses três eixos que vai fornecer o desenvolvimento e o aprimoramento dos usos sociais da linguagem voltados para a práxis⁴.

Acredita-se que a opção pela concepção de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam ou pela concepção de que a língua é

⁴ Prática interativa da comunicação.

entendida como um código que transmite do emissor para o receptor uma mensagem, não é neutra, mas significa uma opção política que envolve uma visão da realidade escolar, as quais se relacionam fortemente às teorias de linguagem, que seguem as concepções arroladas. Assim, escolher trabalhar apenas com gramática, dentro de um normativismo exacerbado, utilizando textos para extração de informações, envolve a opção de se imaginar correspondências exatas, regularidades precisas, o que se contrapõe à própria complexidade da linguagem. Também entender que só há uma leitura possível de um texto, seja qual ele for compreender leitura como decodificação, mostra a prática talvez ingênua da escola como local de reprodução, de olhar o aluno como passivo diante de um texto proposto com uma única visão de mundo (Guimarães; Bartikoski, 2018).

Os professores ao deixarem de lado o exercício da expressão oral nas aulas de LP, as aulas passam a se parecer muito pouco com encontro de pessoas em atividades de linguagem e, muito menos ainda, com encontros de interação, nos quais as pessoas procurariam descobrir como ampliar suas possibilidades verbais de participar da vida em comunidade. A compreensão equivocada de gramática e da necessidade única de focar as aulas em tópicos gramaticais descontextualizados tem funcionado como um imenso obstáculo à ampliação da competência dos alunos para a fala e a escuta (Cruz, 2014).

Além disso, tem-se conhecimento de que nas aulas de língua portuguesa predominam a fala, a escrita e a oralidade, muito embora quantitativamente a linguagem oral pareça estar disseminada nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa -LDLP percebe-se uma dificuldade relativa à maneira como retextualizar o oral nas práticas de produção de textos em sala de aula (Botler, 2013).

2.1 A Oralidade na Aula de Língua Portuguesa

Desde a publicação dos PCN, a oralidade nas aulas de língua portuguesa vem sendo abordada em articulação cada vez maior com os gêneros orais, por meio dos quais alguns dos seus aspectos podem ser melhor evidenciados. A BNCC manteve essa tendência e incluiu a necessidade de se assumir a multimodalidade e as multissemioses como parte do trabalho com a linguagem (Jacob; Bueno; Zani, 2021).

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos e está relacionada a vários gêneros textuais. Na antiguidade, o valor da língua oral era

sagrado, uma vez que encobria e preservava segredos religiosos, de estado e de guerra. Além disso, em muitas regiões do mundo habitadas por seres humanos que não sabem escrever, a tradição oral é a fonte da memória de comunicação com o passado. Há ainda fontes históricas, culturais e literárias antigas que, apesar de estarem circunscritas a regiões com escrita, são transmitidas oralmente de pessoa a pessoa (Câmara, 2014).

Concebe-se a oralidade como o primeiro encontro rebuscado com a linguagem, pois em inúmeras culturas, a identidade do grupo estava sob guarda de contadores de histórias, cantores e outros tipos de emissários, que na prática eram autenticamente os portadores da memória da comunidade e essa memória perpassou de gerações em gerações enraizando-se como patrimônio imaterial de uma determinada comunidade(Câmara, 2014).

A comunidade ribeirinha do Capim Grosso na cidade de Russas-Ce tem a atividade pesqueira como principal ocupação dos moradores e mantêm o hábito de reunião entre as famílias locais para contar histórias, mesmo aqueles que não são escolarizados têm a sua história para contar. Esta prática é um processo coletivo e social, pois se desenvolve a partir da convivência com outros indivíduos por meio de relações sociais, que se dão inicialmente através da linguagem oral (Estrella; Sousa, 2021).

A oralidade se apresenta através dos gêneros textuais fundados na realidade sonora. Através dela, assim como da escrita, podemos construir textos coesos e coerentes, elaborar raciocínios abstratos, expor de modos formal e informal, assim como produzir variações de estilo, dialeto, entre outras. Tanto na oralidade quanto na escrita encontramos fenômenos específicos que caracterizam as modalidades de uso da língua. Na oralidade, temos a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros (Costa Maciel; Barbosa, 2007).

A oralidade, então, é uma prática social com objetivos de interação definidos, que se manifesta em diferentes gêneros textuais por meios sonoros. Ela pode variar entre formas mais ou menos formais a depender do contexto de uso. Além disso, a oralidade não desaparecerá e, junto à escrita, é um grande meio de expressão da atividade humana, sendo intrínseca ao ser humano e reflexo de fatores como identidade regional, social e grupal (Botler, 2013).

Para Travaglia (2013), os gêneros orais caracterizam-se de maneira bastante diversa, pois mesmo alguns textos escritos, pensados para serem falados, podem ser considerados gêneros orais:

Isto evidentemente leva a graus diferentes de oralidade, pois, por exemplo, a leitura de uma conferência ou comunicação científica em congresso, ou a realização de uma conferência ou de uma exposição oral qualquer com base em um roteiro preparado, mas em que o que se vai dizer não está dito palavra por palavra serão diferentes, mas ambos serão considerados um gênero oral. A aula, por exemplo, em que ocorrem vários gêneros orais, pode seguir um roteiro, mas nunca será lida como pode acontecer com uma conferência ou comunicação científica em congresso. (Travaglia, 2013, p.5).

Vale salientar que a simples oralização de um texto escrito não o torna um gênero oral. Assim, é fundamental considerar o gênero como oral com base em duas características: ter como suporte a voz humana e ser produzido por dada comunidade para ter uma realização oral, independentemente de ter ou não uma versão escrita. Dessa forma, um artigo científico, mesmo que seja lido em voz alta, não será um gênero oral, já que não foi produzido para ser realizado oralmente, mas para existir na forma escrita. Por outro lado, podem ser considerados gêneros orais aqueles que têm uma versão escrita, mas que se realizam oralmente, usando a voz como suporte, como as peças teatrais, telenovelas, recontos etc. (Pinheiro, 2019).

Marcuschi (2007, p. 71) afirma que “não se pode confundir oralização com oralidade”, ao trazer, como exemplo, as notícias nas rádios e nos telejornais, que “são uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada”. Assim, em sala de aula é necessário se ter claro o que é oralidade e o que é oralização. Veja-se, como exemplo, um trabalho com um jogral, este por vezes caracteriza-se uma oralização, o que não pode ser confundido com oralidade, porque neste caso o aluno apenas lê o que está escrito, sem efetivar um trabalho de produção oral. No caso da fala dos pescadores, que transmitem o modo de falar, de expor suas ideias, interage com a língua trata-se da oralidade.

Trabalhar com a oralidade não significa trabalhar apenas a fala cotidiana do aluno, é necessário implantar atividades que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de defender, expor, argumentar, persuadir, debater, sobre um ponto de vista, fazê-lo compreender que oralidade e escrita não são análogas, mas sim se

complementam. O aluno é o sujeito da aprendizagem, portanto, é ele quem realiza interação com a língua(Andrade; Pereira, 2015).

A *enunciação oral* é dirigida por um indivíduo real a outro indivíduo real, ou indivíduos reais, em um tempo específico e em um cenário real que inclui sempre muito mais do que meras palavras. É de esse transitar que se fala quando se intenciona permitir às narrativas orais que adentrem nas salas de aula das escolas. A palavra falada precisa ocupar o espaço escolar para vivificá-lo, humanizá-lo, torná-lo menos ríspido, mais flexível. Lugar onde oralidade e escritura comungarão, onde lendas encontrarão ouvintes atentos e crédulos, onde a leitura se fará plena, contextualizada, significativa (Gomes, 2019).

De acordo com Gomes (2018), para analisar qualquer produção oral dentro do universo linguístico, cultural, social de referência, condição indispensável para interpretação analítica, faz-se necessário que o professor tenha consciência de que esse trabalho deve possuir um caráter interacional, ou seja, um trabalho inserido em uma prática social discursiva, que envolve pelo menos dois interlocutores, em torno de um determinado sentido e de uma determinada intenção interacional no qual está inserida.

Assim, ao assumir essa perspectiva interativa, a oralidade na escola deve atentar-se para algumas características como: reconhecimento da importância da interação, unidade e coerência temática, diferenças entre a fala e a escrita, trabalho com os diferentes gêneros e tipos textuais, atenção para os aspectos suprasegmentais e para o desenvolvimento da habilidade de escuta. Desse modo, a fala deixa de ser espontaneísta, relaxada e descuidada, passando a ser trabalhada de acordo com o contexto (Pombo; Pereira, 2007).

Desse modo, a oralidade estará presente na pesquisa durante a coleta das lendas, em que os alunos farão análises das produções orais dos pescadores para depois passar para a escrita. Essa análise é de caráter interacional baseada na escuta, resultando em produções de textos escritos no gênero lenda.

O desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola construir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidades. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. (Brasil, 1998, p.49)

Nesse sentido, a língua se constitui em situações concretas de uso nas práticas sociais através dos diferentes gêneros. Por isso, trabalhar com a oralidade é trabalhar com os diferentes gêneros orais que transitam na sociedade na qual se vive. Os gêneros orais possibilitam inúmeras atividades de linguagem, o que contribui para que o aluno amplie sua capacidade discursiva (Benicá, 2018).

Considera-se que o desenvolvimento oral se dá a partir das vivências envolvendo o uso das práticas linguísticas. Nesse contexto, os professores de educação infantil e ensino fundamental planejam suas atividades de modo que as ações pedagógicas contenham atividades que envolvam a fala, e a reflexão sobre a língua (Santos; Farago, 2015).

Para que a oralidade seja considerada como um eixo norteador do ensino de LP, os professores precisam, primeiramente, compreender como deve ocorrer o trabalho com gêneros orais numa perspectiva sociointeracionista para, então, construir um currículo coerente com a sua realidade escolar, fazendo uma reflexão contínua a partir das impressões registradas durante o processo de ensino-aprendizagem e articulando-a aos outros eixos norteadores (Araújo, 2021).

No entanto, ocorre na escola uma quase omissão do trabalho com a oralidade. Por acreditar que os gêneros orais estão ligados diretamente ao cotidiano dos alunos, muitos professores não exploram esses gêneros nas aulas, destinando grande parte de seu tempo ao ensino de regras gramaticais que eles consideram serem primordiais para o exercício da escrita. O que não consideram é que os alunos trazem consigo um rico repertório de gêneros orais, que, em termos práticos, sabem empregar de forma segura e habilidosa, mas que, em termos teóricos, podem desconhecer sua existência (Tiradentes, 2016).

Os PCN (1998) orientam o trabalho com os gêneros orais de usos públicos, tais como: entrevista, seminário, dramatizações etc., permitindo dar sentido e função ao trabalho com os elementos complementares à linguagem oral, como: entonação, dicção, gesto, postura, entre outros. Além disso, garante o ensino da expressão oral dos alunos, ensinando-lhes o uso adequado da língua em diversas situações comunicativas.

Em relação ao uso da oralidade, a BNCC orienta que planejar, organizar, com a mesma intencionalidade dos outros eixos da LP. Isso porque o letramento também compreende o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos de expor, argumentar,

explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar (Brasil, 2018).

Dessa forma, a oralidade deve relacionar-se com os usos reais da língua, proporcionando o domínio da norma linguística de prestígio social, sem, com isso, estigmatizar a variedade linguística, oportunizando aos estudantes apropriarem-se dos recursos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa, importantes não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Principalmente, no Ensino Fundamental aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais (Brasil, 2017).

Na BNCC, o eixo oralidade compreende tanto as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como também a oralização de textos “[...] em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 78-79).

Percebe-se, assim, que a BNCC, embora sem esclarecer o que se entende por essas práticas, concede um espaço relevante tanto para a oralidade como para a oralização de textos, a garantir que as duas sejam trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Citam-se, como exemplos, as habilidades, para o 6º ao 9º ano: “Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...] e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo [...]” (Brasil, 2018, p. 143); “Ler em voz alta textos literários diversos [...] bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão [...]” (Brasil, 2018, p. 159).

A BNCC apresenta alguns princípios gerais para o tratamento da oralidade, os quais abrangem: a) o levantamento e a reflexão acerca das condições de produção dos textos orais; b) a compreensão de textos orais; c) a produção de textos orais; d) a discussão dos efeitos de sentidos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos orais; d) a relação entre fala e escrita (Ângelo; Costa; Andrade, 2021).

Assim, todos esses elementos são apresentados em função da finalidade do gênero, da posição dos interlocutores, da situação comunicativa. No que se refere à compreensão de textos orais, o documento orienta:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos (Brasil, 2018, p. 79).

Conforme se vivencia, o registro escrito surge como uma nova maneira da oralidade de invadir os modernos blocos de pedras e brotar encantos nas novas gerações. O escrito vem fazer o desempenho, carente, mas muitas vezes necessário, de contar passados, lendas e crenças que vão sendo expulsos de sociedades metropolitanas. A oralidade é substituída pela escrita, mas as marcas orais, a tradição, o repasse acontecem. E isso por si só é motivo para comemorar (Chaves; Oliveira; Freire, 2012).

Na BNCC, a escuta abarca a compreensão do contexto de produção dos textos, isto é, a situação social que envolve o texto oral, a apreensão das informações contidas nas falas dos pescadores, o conteúdo, como também a observação das estratégias discursivas usadas por eles, os recursos paralinguísticos e cinésicos. A seguinte habilidade ressalta esses aspectos: “Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.” (Brasil, 2018).

Verifica-se que permeiam o documento habilidades que colocam o ouvinte na posição sujeito ativo, que não apenas apreende o que é exposto pelo outro, mas que é capaz de dialogar, contrapor-se, contestar, concordar, em um efetivo diálogo com o produtor do texto. Por exemplo: “Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles” (Brasil, 2018); habilidade que está relacionada aos fundamentos dialógicos que destacam que o enunciado, como unidade real de comunicação, está disposto para a compreensão e a resposta do outro. Dessa forma:

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Volochinov, 2013, p. 271).

As questões relacionadas às variedades linguísticas e ao preconceito linguístico também podem ser abordadas pelo viés da valoração. Isso porque as palavras são sempre carregadas de valorações, constituem signos ideológicos. Dessa forma, é possível discutir com o aluno que valores sociais carregam determinadas formas/variantes linguísticas em suas relações com os contextos de usos e os falantes; por que algumas formas são desprestigiadas e outras não; que efeitos as valorações sobre aspectos linguísticos exercem na vida das pessoas. As noções de enunciado, gênero discursivo/textual, réplica, valoração, a partir dos estudos do dialogismo, que perpassam a BNCC, favorecem um trabalho que contempla a oralidade não apenas em relação às diferenças com a escrita, mas como uma prática social, concreta, situada, ideológica e valorada (Ângelo; Costa; Andrade, 2021).

Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), as Práticas de linguagem leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica assumem um papel fundamental em sala de aula e o texto ganha o status de referência para o ensino e a aprendizagem da língua materna independente do contexto de produção do gênero textual. A Prática de linguagem/Eixo de oralidade compreende as práticas de linguagem em situação face a face, oferecendo as seguintes possibilidades de tratamento das práticas orais: Condições de produção, Compreensão de textos, Produção de textos, Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e Relação entre fala e escrita. Assim, no contexto do ensino da oralidade, é preciso também haver um planejamento com base em objetivos para o ensino da língua, reconhecendo os elementos norteadores (Ceará, 2019).

As Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará (OCPC) têm como objetivo auxiliar a organização das atividades pedagógicas nas redes de ensino e nos municípios do Estado, contemplando as escolas regulares e as escolas diferenciadas, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Educação Básica, considerando o ano de 2020 e 2021, ou enquanto a rede municipal achar necessário. Em relação à oralidade expõe estratégias como debates, entrevistas que podem ser realizadas via internet, tendo em vista apoiar o estudo e a produção da oralidade em diversas situações de comunicação (Maispaic, 2020).

Vale ressaltar que a oralidade em sala de aula é fundamental, pois a fala é parte integrante da vida de qualquer indivíduo. Considerando que o desenvolvimento da linguagem oral se dá através da vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais do Ensino Fundamental e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (Chaer; Guimarães, 2012).

O ensino de língua materna deve possibilitar uma aprendizagem baseada também na valorização do oral. A incumbência com relação à inserção de atividades exigidas pela escola que atendam apenas um eixo de ensino, nesse caso, a escrita, não terá sentido se o produto final for sempre direcionado ao texto escrito. A pretensão é que se tenha consciência das inúmeras possibilidades de um trabalho efetivamente voltado à oralidade, distante de quaisquer preconceitos que se evidencie diante dessa prática. Um ensino significativo utilizando-se da oralidade é possível, no entanto, a escola precisa junto ao professor possibilitar essa prática. (Sousa, 2018).

Acredita-se que um dos propósitos do ensino de línguas seja o de evidenciar as características do contexto de comunicação para tornar os alunos capazes de adequar a língua às diversas situações de comunicação. Nesse sentido, a partir do momento em que o sujeito consegue construir textos orais numa situação comunicativa, será possível ampliar a sua potencialidade interativa e compreender a importância da língua oral, assim, conseqüentemente, compreenderá também o caráter fundamental que tem essa modalidade. Isso poderá ser concretizado em uma proposta sistemática que englobe os instrumentos ou aspectos que devem ser praticados, ao ser ensinada a oralidade na escola (Ferreira, 2014).

Contudo, na análise geral, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017 declara que, dentre os eixos analisados, a oralidade é o eixo de ensino menos explorado e com menos inovações, causando certo desequilíbrio nas propostas pedagógicas em relação à escrita. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de o docente estar atento para, sempre que necessário, ampliar a diversidade de gêneros orais a serem trabalhados com os estudantes em sala de aula (Benicá, 2018).

A tradição da oralidade vivenciada e atualizada pelos antepassados não só é um componente de resistência política, como também um elo de construção e valorização cultural. Uma ferramenta indispensável para difundir o conhecimento dos

modos de vida e das práticas ancestrais e dos deveres sociais de um povo. A ancestralidade é antes de tudo uma imagem de tempo que uma comunidade partilha entre si, enquanto a oralidade é parte intrínseca da memória de um povo. Nesse contexto, as lendas contadas pelos pescadores representam o modo de vida e as práticas ancestrais do povo de Capim Grosso(Araújo, 2017).

Turkeet *al.* (2019) realizaram um estudo em uma Escola Municipal do Paraná de 40 horas/aula que envolveu diversas disciplinas e mostrou a importância do respeito entre as diferentes culturas. No primeiro momento foi realizado o levantamento do conhecimento prévio dos alunos oralmente a respeito do folclore brasileiro. Após esse levantamento, realizou-se uma aula expositiva através de slides, acerca do significado do folclore e duas manifestações nas diferentes regiões brasileiras. Em seguida, foi realizada a contagem de dezlendas folclóricas, que foram aprofundadas pela confecção de um mapa do Brasil composto pelas regiões brasileiras e imagens das lendas trabalhadas, produção de um livro de histórias e produção de origamis dos personagens do folclore.

Na estratégia acima explicitada, observa-se que a geografia e a arte estão sendo articuladas com aLP. Nessa perspectiva, constata-se que a interdisciplinaridade no âmbito cultural, na perspectiva do diálogo e valorização dos conhecimentos tradicionais, torna-se um objeto de leitura para os alunos, justamente por poder se discutir sobre a realidade e a fantasia, pelo fato de ser de uma natureza alegórica, que possibilita o leitor questionar e relacionar com o mundo real (Mizerski, 2020).

Tal estratégia mostra que ensinar a linguagem oral não significa afirmar que o professor deverá ensinar seus alunos a falarem, nem muito menos ensiná-los a como se expressar em público. Trabalhar com a oralidade no campo educacional significa dizer que deve haver uma aproximação com os gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos, deste modo deve-se inserir os alunos nas mais diversas situações comunicativas nas quais seja possível usar a língua (Carvalho; Ferreira; Silva, 2014).

Conhecer as palavras não implica obrigatoriamente saber utilizá-las para se expressar ou para uma construção textual significativa. Este padrão é facilmente constatado, pois os falares regionais e dialetais levavam a uma multiplicidade espantosa de grafias. Para compreensão dos dialetos e regionalismos linguísticos, tem-se a ciência da sociolinguística, que estuda o idioma em toda sua expressão

dentro de uma sociedade e/ou comunidade, e que atenta para as particularidades semânticas e lexicais. Toda essa complexidade da sociolinguística acaba sendo manifesta na oralidade dos sujeitos que compõem grupos sociais específicos, e, muitas vezes, na própria escrita. Neste sentido, tem-se variedades de gêneros textuais iniciando com o coloquial/informal, até mesmo no texto construído pela norma culta da língua (Córdula, 2011).

O aprimoramento dos métodos, utilizando-se cada vez mais do contexto atual, como o uso da tecnologia constante no dia a dia, é um dos meios que podem ser desenvolvidos ao trabalhar a retextualização da oralidade para a produção de textos escritos, sendo seu principal meio de desenvolvimento, a interação, conhecer os processos de importância que podem levar um sujeito que compreende a oralidade como uma função social primordial para o desenvolvimento de qualquer campo da vida humana, é um dos caminhos a se percorrer nesse ensino, não desvalorizando o processo de escrita, mas entendendo que a oralidade vem antes dela e é sempre absorvida de forma mais significativa do que a escrita, no seu dia a dia (Figueira; Simões, 2020).

2.2 A Escrita na Aula de Língua Portuguesa

Inicialmente, escrever é uma questão de necessidade. Pela escrita se dividem, ou seja, se compartilham as emoções. Além disso, escrever caracteriza-se como uma arte, independente do formato da escrita, seja uma carta, um texto, um bilhete, ou mesmo, uma frase simples. Por meio destes se transmite cultura, conhecimentos e, em especial, formas de pensar. Seja de forma direta ou indireta, tudo o que se escreve tem um propósito particular, mesmo que não seja para alguém específico (Diniz; Utta, 2017).

O surgimento da escrita foi um marco importante na história da humanidade, visto que possibilitou um avanço no desenvolvimento intelectual do homem. As primeiras evidências do surgimento de uma escrita sistematizada datam do ano 3500 a.C, na Mesopotâmia. Essas evidências referem-se a registros feitos pelos Sumérios com a utilização de objetos em formato de cunha, daí o nome de Escrita Cuneiforme. Eles utilizavam os símbolos, principalmente, para o registro comercial, contábil e administrativo, pois com a complexificação do comércio e com o aumento da população, foi preciso procurar alternativas mais eficazes para facilitar

as transações realizadas no período. Dessa forma, não era mais possível para os Sumérios confiarem apenas na boa memória para evitar os erros de contabilização de seus bens, sendo necessária, assim, a criação de um sistema de registro mais eficaz (Brito, 2022).

A prática de escrita significa submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica. Observa-se que o trabalho com a escrita não tem privilegiado a função da língua como uma condição para a interação social. Baseado na premissa de que a escrita está vinculada à funcionalidade do texto, essa escrita envolve diferenciada competência comunicativa que varia de acordo com essas diferentes funções (Laynes, 2016).

Essas variações implicam a realização de diferentes gêneros do discurso. Além disso, a escrita não compreende apenas uma tarefa, por isso o ideal é que ela se desenvolva em torno de três etapas: o planejamento, a escrita, a revisão e reescrita. Esses três processos podem contribuir para uma prática voltada à perspectiva interacionista em que o sujeito se aproprie de saberes linguísticos que sejam adequados ao que se pretende dizer (Laynes, 2016).

A prática de produção escrita constitui-se em componente curricular da disciplina escolar língua portuguesa, como ocorre com o ensino de língua na cultura escolar moderna ocidental, com base em um discurso fundador sobre a linguagem (mais especificamente sobre os usos da palavra, sobre a técnica ou a arte de falar e escrever) inspirado na tradição retórica greco-latina e incorporado historicamente a diferentes formas sociais, entre as quais a forma escolar, em sua feição moderna, principalmente a partir do século XIX (Nonato, 2019).

Sabe-se que a comunicação escrita é uma atividade humana que nos exige um cuidado e a escola é a instituição responsável por orientar e trabalhar nos conteúdos de LP essas questões. A escrita não pode ser desvinculada da leitura, as experiências adquiridas através da leitura influenciam de muitas maneiras na escrita, pois através da leitura constrói-se uma grande intimidade com a escrita. Escrever um texto não é uma tarefa fácil, é ter um planejamento do que será escrito, logo após o planejamento escreve-se no papel o texto, ou seja, passa-se a colocar no papel o que foi planejado, e a fase final é rever o texto, para que se confirme se os objetivos

foram cumpridos ou mesmo fazer uma revisão para verificar se o texto possui coerência e coesão, bem como alguns erros de português(Dorneles, 2012).

Entender, então, o papel da escrita para a humanidade desde o seu surgimento até a contemporaneidade faz com que acreditemos que saber escrever é uma das habilidades que contribuem para que os indivíduos possam ser mais sucedidos na sociedade em que vivem. Isso se dá, principalmente, quando consideramos a nossa atual sociedade, que impõe aos indivíduos a necessidade de utilização de diferentes letramentos para as diversas atividades cotidianas, como: realização de exames vestibulares, preenchimento de cadastros, leitura e interpretação de placas de trânsito, utilização de sistemas eletrônicos entre outras atividades que requerem tanto a habilidade de leitura quanto a de escrita (Brito, 2022).

A escrita assume papel cada vez mais central na sociedade. É inegável sua importância para a realização de tarefas desde as mais corriqueiras até as mais elaboradas, por isso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram de status, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. Percebe-se que a postura de valorização da escrita em nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola, está fortemente ligada a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder, e não necessariamente a valores inerentes à linguagem. Ou seja, é uma ideia que não se sustenta e que precisa ser questionada e combatida(Oss-Emer, 2022).

A elaboração do texto escrito é um processo que exige a compreensão das demandas da enunciação pelo modo escrito. Para produzir bons textos escritos é necessário que o aluno conheça o gênero a ser produzido e tenha conhecimento do tema a ser tratado. O aluno que tem algo a dizer, orientado pelo professor, conseguirá defender mais facilmente seus pontos de vista ou opiniões.

Os PCNs informam que um escritor competente é aquele que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função de seus objetivos, visando ao leitor a quem se destina e observando qual o melhor gênero para aquela situação comunicativa. Um escritor competente é aquele que produz textos coesos e coerentes, tanto em sua forma completa, quanto resumos, que sabe tomar nota

durante uma exposição oral, que sabe produzir esquemas, na instância de estudo, que sabe expressar por escrito suas experiências e opiniões (Fávero; Molina, 2017).

A escrita é uma forma de poder que influencia e tem importância em nosso cotidiano, ninguém escreve por acaso, sempre temos uma intenção por trás das palavras escritas em um papel, a escrita faz com que a experiência de cada pessoa resulte em um meio de comunicação com o mundo. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola trabalhe em suas aulas de LP, sobretudo a leitura e a escrita, trazendo para o meio escolar o prazer de ler e escrever, para que assim, formemos um aluno capaz de tornar-se um leitor e escrever variados tipos e gêneros de textos (Dorneles, 2012).

Assume-se a concepção de escrita como um trabalho que se conduz no tempo e a de reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indiciam, de algum modo, o trabalho realizado. Se o estudante não possuir alguma condição física ou mental que dificulte o aprendizado, com o auxílio de um professor e com o trabalho constante de (re)leitura e (re)escrita, certamente não terá dificuldades para produzir textos escritos, sejam eles pertencentes a quaisquer gêneros do discurso (Brito, 2022).

Existem muitos desafios no ensino da produção escrita, como os relativos à natureza dos repertórios culturais ou das coleções de ideias que circulam em sala de aula, cuja abordagem não é óbvia dado o lugar que assumem historicamente nas práticas e nos discursos sedimentados no campo escolar. Nessa mediação, o desafio central do trabalho do professor estaria na possibilidade de instanciação da ação de linguagem do aluno como o ponto radial dos percursos didáticos propostos em sala de aula, conforme uma concepção de ensino como incorporação de repertórios suscetíveis de promover a inserção protagonista e politicamente empoderada do aluno em múltiplas práticas sociais (Nonato, 2019).

Considera-se que o papel da escrita para os alunos do ensino fundamental é necessário para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e consciente. Nesse sentido, a escrita representa uma parte integrante da atividade de linguagem do educando, pois envolve a produção de sentidos, a compreensão, a interpretação e a organização dos conhecimentos. Pela escrita emerge a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção do conhecimento (Pereira; Braga, 2019).

Entre os desafios do ensino da escrita estão a fragmentação e a simplificação que sempre foram predominantes na educação brasileira com a justificativa de adequar os processos de ensino às condições de aprendizagem das crianças, considerando que elas não tinham a capacidade de assimilar pensamentos e conhecimentos complexos. Negligencia-se, dessa forma, a condição de que a escrita é um complexo instrumento cultural. Dessa maneira, a necessidade de escrever precisa ser engendrada em situações volitivas no processo de aprendizagem, requerendo um alto grau de consciência desses processos de apropriação da escrita como um complexo instrumento cultural. Isso postula um planejamento pedagógico da escrita como prática de uso social (Baron, 2021).

É preciso considerar que em algum momento da educação brasileira houve uma escrita denominada redação, que não se distanciava do ensino tradicional, já que servia apenas para consolidar o que se aprendeu na gramática. Vem desse contexto a divisão da redação em tipologias/sequências textuais: narração, descrição e dissertação. A diferença entre redação e produção textual está muito além da própria terminologia de cada palavra, a discussão se concentra na distinção entre elas. Nas produções de texto, “produzem-se textos na escola” e nas redações, “produzem-se textos para a escola”. A escola ainda condiciona o aluno para uma produção textual muito particular, em que se tenta atingir o aprimoramento da língua através de simulações da realidade (Laynes, 2016).

Escrever de forma tradicional hoje é algo quase extinto, talvez porque sejamais fácil enviar um áudio do que digitar. A velocidade das informações, e a voracidade da pressa do dia a dia acabam fazendo com que as pessoas escolham os meios mais rápidos para se interagir, e assim talvez deixem de lado a experiência do aprender, partilhar e conduzir informações, pois o saber e o querer saber não são tão importantes como antes, e com isso os professores de certa forma sentem-se impotentes dentro de sua formação e prática, e com o ensino remoto esse distanciamento ficou mais nítido (Melo, 2022).

Para ensinar a língua escrita é preciso proporcionar que o aprendiz encontre uma força mobilizadora para tal, que ele tenha algo para dizer/escrever e razões para fazê-lo, sendo que essas razões não devem estar ancoradas em uma concepção falseada da escrita, restringindo-se a finalidades escolares apenas, como escrever para o professor corrigir e atribuir uma nota, ou como treinamento para o vestibular. Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal.

Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Para que se efetive a aprendizagem da escrita, o aluno precisa sentir-se na condição de autor, o que ocorrerá quando o ato de escrever vincular-se às experiências que vive e lhe torne possível evoluir não só em questões da linguagem, mas principalmente no lugar que ocupa no mundo (Pereira; Bottega, 2013).

Ao escrever, o sujeito, inserido em condições de produção específicas, vê-se diante da necessidade de fazer escolhas para que seu projeto discursivo se efetive em texto, ou seja, opta por determinadas construções em sua escrita para materializar o seu dizer e, assim, investe em certos sentidos e não em outros, em uma tentativa de constituir-se como autor (Pereira; Braga, 2019).

Salienta-se que o ensino da linguagem escrita, quando realizado de modo deficitário, gera, fatalmente, problemas na escrita e na leitura e, via de consequência, reflete na capacidade do aluno interpretar e produzir textos. Ademais, tal falha no processo de ensino e aprendizagem afeta o aproveitamento de todas as disciplinas (Mendes; Do Vale, 2022).

Portanto, nesse processo, escrever, ler, reescrever e reler são ações fundamentais à apropriação da modalidade escrita da língua e constituem, portanto, atividades imprescindíveis à formação do aluno adolescente.

3 GÊNERO TEXTUAL LENDA

O ensino de gêneros textuais no contexto da Educação Básica tem sido intensificado nos últimos anos, propondo-se ir ao encontro das necessidades de aprendizagem dos agentes que compõem o contexto educacional brasileiro, isto é, dos discentes. Para isso, é preciso que o professor, principal agente de mediação das práticas pedagógicas, tenha uma visão ampliada acerca do trabalho mediatizado pelo ensino de gêneros textuais/discursivos e conhecer os principais agentes a quem eles se destinam, bem como os suportes em que são veiculados (Sousa, 2016).

Não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos ou, ainda, através da pintura, da escultura, entre outras formas visuais ou auditivas. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, linguística e cognitiva, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua, e são processados pelo sujeito, automaticamente, intuitivamente no intertexto, em situações imediatas de uso, ou através de metarreflexão, em situação de aprendizado formal para os gêneros mais complexos (Barroso, 2012).

Na *perspectiva bakhtiniana*, considera-se gênero como um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística, criado em uma esfera de atividade humana ou por uma comunidade discursiva, para realizar uma ação social por meio da linguagem. Assim, os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada (Travaglia *et al.*, 2013).

Assim, os gêneros textuais caracterizam-se por uma relativa estabilidade, referente ao que apresentam em comum; entretanto, o que transforma essa estabilidade em relativa são as adaptações feitas pelos usuários da língua, ao longo do tempo, para alcançarem seus propósitos sócio-históricos e culturais. Para cada propósito comunicativo, o sujeito vê-se diante de opções de comunicação; cabe a ele, portanto, perceber de que gêneros dispõe para cumprir os objetivos de cada situação (Santos; Cruz; Antunes, 2017).

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) frisam que os gêneros orais precisam ser aceitos, valorizados e reconhecidos pelas instituições de ensino em um mesmo patamar de importância de outras práticas tradicionais e não ser apenas um simples objeto de aprendizagem. Mas, para que isso realmente ocorra, é preciso abordá-los numa perspectiva didática de um procedimento organizado de intervenções em que as características da oralidade a ser ensinadas estejam bem definidas.

Alguns gêneros orais nos põem em contato com aspectos linguísticos de forma lúdica, como os trava-línguas ou jogos de palavras que funcionam como estratégias utilizadas para ativar a intuição linguística dos alunos, dado que esses exercícios se baseiam em análise que não tem origem no experimento de algum linguista ou de um saber livresco, mas da tradição. Assim, gêneros como canto, narrativa, boato, fábula, lenda, causos, adágios, fórmulas de origem mágica, jogos sensoriais, adivinhações devem ser tanto resgatados como didaticamente utilizados (Câmara, 2014).

Para Marcuschi (2014) os gêneros textuais estão diretamente ligados às práticas sociais, sendo que esses estão relacionados não apenas com as manifestações escritas como também àquelas advindas dos avanços tecnológicos e

com os eventos da vida cotidiana, bem como os advindos das relações de oralidade que se repercutem nos contos, nas lendas e entre outros.

Marcuschi (2014) aborda os gêneros textuais na perspectiva sociocognitiva, entendendo que é preciso apresentar os diversos gêneros textuais na sala de aula, para oportunizar aos alunos a conhecerem a importância dos gêneros para o convívio social. Nesse sentido, Koch e Elias (2015) relatam que o conhecimento dos gêneros textuais tem o objetivo de fazer interação *autor-leitor-texto*.

Ainda de acordo com Marcuschi (2014), os gêneros textuais têm importantes funções sociocomunicativas, tanto que no caso das lendas pode-se afirmar que possuem uma rica aplicação na vida social e de certa maneira ajuda a comunicar a cultura e os aspectos discursivos que possibilitam perceber a influência das hegemonias ideológicas, sociais, religiosas, econômicas e entre outras em sua constituição na sociedade. As lendas contadas pelos pescadores traduzem suas ideologias dentro do contexto social em que vivem.

Os *gêneros textuais* são instrumentos que devem servir como base ou como objetos de ensino, uma vez que as regras de bom uso da língua por si só não têm dado conta de desenvolver competência comunicativa, isto é, ser competente do ponto de vista linguageiro e bem mais que conhecer regras gramaticais, mas é saber utilizar a oratória em instâncias públicas adequando-a, a diversas situações comunicativas (Lima; Pereira, 2014).

Assim, trabalhar com gêneros orais é permitir alavancar novos horizontes que viabilizam a ação linguística e o aprendizado, cujo ensinável é o oral mais elaborado, o que possibilita ao falante articular a linguagem condizente com o contexto social, tendo em vista a especificidade do gênero, o que o torna poliglota na própria língua. Desta forma, é importante que o docente considere durante a construção das atividades pedagógicas, as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (Sousa, 2018).

Entre os *gêneros textuais*, a contação de histórias e as lendas podem ser utilizadas como estímulo à expressão da oratória e da retórica, além de encantamento e apreensão da atenção dos alunos, que acabam sendo estimulados para descobrirem o universo contido nos livros. Como estratégia pedagógica, tanto o professor(a) pode contar histórias para os alunos, como os alunos podem realizara

contação das histórias que leram. E, ainda, os alunos podem produzir textos e expor para os demais integrantes da sala de aula (Córdula, 2020).

Um dos primeiros autores que iniciaram um processo de caracterização da lenda foi Jacob Grimm, por volta de 1865, influenciando uma grande parte dos estudiosos da forma narrativa lenda. Com o passar do tempo, a noção formulada por Grimm começou a sofrer modificações e novos conceitos foram surgindo, ou seja, os novos pesquisadores iniciaram o processo de incluir em suas análises questões que diziam respeito ao contexto de ocorrência da lenda e à performance, pontos que Grimm não havia contemplado em sua proposta primeira. O contexto, o sentido, a forma e a estrutura das lendas contadas pelos pescadores estão associadas ao motivo pelo qual uma pessoa a transmite, pois se não há uma motivação para a ocorrência e/ou perpetuação da lenda, os outros fatores perdem a sua função (Saraiva, 2020).

Tomando como referência o aspecto histórico, as lendas se desenvolveram mais nos primeiros tempos do Cristianismo, uma vez que os cristãos se utilizavam de explicações divinas sobre os fenômenos do mundo, e alcançaram um crescimento notável na Idade Média, quando surgiram muitas histórias de dragões, magos, bruxas, santos e heróis. São esses personagens que vêm sendo disseminados pelos pescadores da comunidade e que precisam ser retextualizados para a produção de textos escritos que possam explicar os fenômenos do mundo que cerca os alunos naquela comunidade. Além disso, a retextualização será de grande importância para a cultura local, bem como para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos (Lacerda, 2015).

Por outro lado, se tivermos como ponto de partida épocas marcantes da História a nível nacional para definir o conceito de lenda e o contexto em que estas aparecem, podemos dizer que foi na época do Romantismo, sobretudo através de autores como Alexandre Herculano e Almeida Garrett que se reelaboraram de acordo com a estética da época grande parte das lendas medievais. Independente do momento literário, as lendas foram se perpetuando através da oralidade que aos poucos vem sendo retextualizada em forma de produções escritas (Filipe, 2017).

A lenda atravessou as fronteiras, difundida pela boca dos *griot* que, cada qual ao seu modo e segundo sua própria arte, enriqueceram-na, transformaram-na e recriaram-na, servindo-se de elementos diversos retirados de outras composições.

Os *griots*⁵ viveram das reações do público para o qual recitaram episódios heroicos, e modificaram a história de acordo com a comunidade influenciada pela retextualização da oralidade em produção escrita (Goody, 2009). Nessa direção,

As lendas normalmente fazem parte de uma discussão contínua e estão constantemente sujeitas a contribuições, correções, comentários e objeções de outros participantes. Diferentemente dos contos, que em geral são separados de uma conversa normal e ouvidos sem interrupções, as lendas devem ser vistas como parte de um evento comunitário, em que o papel do público é tão importante quanto o dos narradores. (Ellis, 2001, p. 10)

De acordo com Bastos e Gomes (2012), as lendas são histórias ficcionais, porque transmitem crenças, valores e ações da cultura popular nas quais há o predomínio da tipologia narrativa, mas também descritiva, pois ora narram histórias, ora descrevem seres sobrenaturais e, normalmente, têm sua estrutura composta pelos elementos básicos da narrativa, como: enredo, tempo, espaço, personagens. Tais elementos são aplicados na retextualização da oralidade para a escrita.

Na lenda, os fatos do enredo estão ligados ao tempo em vários níveis como: a época em que se passa a história, duração da história, tempo cronológico, ou seja, um tempo que transcorre na ordem natural, do começo para o fim do texto e que geralmente aparece especificado durante o texto; ou um tempo psicológico, onde existe um intervalo em que as ações ocorreram, mas não se consegue distingui-lo, pois acontece numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens. Observa-se que quando se retextualiza a oralidade em produção escrita, os alunos utilizam em maior escala a ordem natural dos fatos a serem narrados (Paraná, 2013).

Segundo Solé (2013), a lenda se destaca tanto no caráter narrativo quanto na tradição oral e nos eventos históricos. Vale ressaltar que alguns desses eventos estão pautados por um determinado fundo de verdade, mas outros com grande dificuldade de se provarem. A lenda se distingue de todos os outros gêneros literários por se apoiar unicamente em pontos capitais e poder ser contada de modos diferentes, desde que esses pontos se mantenham os mesmos, daí existir várias versões de uma mesma lenda, variando a forma como o mesmo tema é contado, mas mantendo-se a essência.

⁵ Contadores de história

Essas especificidades conferem à lenda um papel de destaque no campo da literatura de tradição oral, onde o ficcional se cruza com o real. O que importa nas lendas é manter o tema, isto porque a lenda vale pelo tema e não pela forma como é contada o que facilita a retextualização da oralidade para a produção escrita. Observou-se que os pescadores mantinham o seu foco na própria história que contavam sem preocupação com a forma (Solé, 2013).

Muitas vezes, as lendas são fatos verídicos acrescentados de novos dados ou até mesmo recriados. O que se vivencia nada mais é do que o homem expressando suas crenças, sua linguagem e seu modo de vida. Quando o homem se expressa a natureza ganha vida e é isso que o imaginário concede ao homem: o prazer de criar e conviver com suas criações (Oliveira, 2014).

A autoria da lenda é anônima, visto que é coletada da tradição oral, transcrita e publicada por um escritor ou folclorista. O público-alvo a que o gênero se destina são os ouvintes e leitores em geral. Na transmissão oral, os interlocutores são conhecidos e, na transmissão escrita, são desconhecidos, podendo ser contada por qualquer indivíduo em qualquer ocasião o que faz a retextualização da oralidade para a produção escrita ser prazeroso para os alunos (Marinello; Koche, 2009).

Aprender uma lenda para contar é como construir um filme, tem-se que visualizar mentalmente cada coisa que vai sendo contada, para sermos capazes de reproduzi-la de memória sem precisarmos decorá-la. Os gestos e as vozes devem ser selecionados e utilizados como continuadores da palavra, não como recursos estanques, enxertados na lenda para garantir brilho. A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões que surgem de forma orgânica, como continuidade, nunca como ruptura. Essa preparação é prévia e solitária, representa a oralidade de cada um ser individual na sua edição, bem como a individualidade de cada um na produção escrita dos textos (Jacinto, 2011). Sendo assim,

A lenda é uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. São repassadas oralmente de geração a geração e sofrem alterações a medida que vão sendo contadas. As mesmas misturam fatos reais com irreais, fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais (Brasil, 2011, p.2).

É notório afirmar que a riqueza e variedade das lendas brasileiras retratam a influência de diversos povos que compõem a cultura e sociedade brasileira e seu

estudo ajuda a compreender um pouco melhor o que é ser brasileiro. Através delas, as crianças são transportadas a um mundo de fantasias, onde o desconhecido se faz presente e o certo e o incerto não faz qualquer diferença.

Em um mundo em que as crianças são constantemente bombardeadas com desenhos e informações aquém da realidade, resgatar estas lendas é mais do que obrigação do professor de LP, é um dever de preservar a identidade do povo brasileiro, principalmente pela retextualização na produção textual escrita. Por ser o Brasil um país mais extenso, e recheado de lendas e mitos, o contato com as mais diferentes histórias que, por serem regionais, serão difundidas e apreciadas, visto que algumas são pouco conhecidas, já outras fazem parte do dia-a-dia da criança (Araújo; Lima, 2005).

As lendas podem ser classificadas quanto à sua origem em três mitos: de fundo europeu; de fundo indígena ou de fundo africano. As lendas europeias costumam retratar a Europa medieval ou a Idade média, que por muito tempo foi considerada a era das trevas. Envolvem cavaleiros, guerreiros, princesas, camponeses, grandes senhores, florestas sombrias com seres do mal que as habitam. As lendas africanas referem-se a explicações que os próprios povos achavam para acontecimentos que envolviam animais, espíritos de florestas, fantasmas, religiões, entre elas sobre os orixás e lendas que contam a origem de alguns instrumentos musicais. As lendas indígenas contam a origem de várias coisas envolvendo mistério e fantasia. As lendas contadas pelos pescadores da região são as de origens africanas e indígenas, nenhum contou uma lenda de origem europeia (Mizerski, 2020).

A cultura imaterial da lenda contempla desde o aprendizado de como caçar, pescar, empinar uma pipa até a maneira de aprender as brincadeiras na infância. Desse modo, as lendas são consideradas uma riqueza cultural que deve ser valorizada pela população, pois ela apresenta a identidade local com suas pluralidades e peculiaridades (Silva, 2011).

A lenda circula em uma comunidade, em um contexto reconhecível aos seus membros e, ao ser transmitida, é conhecida como uma prática social dentro daquela sociedade. Contudo, não se pode considerar a lenda como um texto completo, mas como parte de uma conversa iniciada que vai se construindo na interação com o outro. A cada abordagem, a lenda se reconfigura, uma vez que a ela são acrescentados

novos elementos, principalmente na retextualização da oralidade para a produção escrita (Silva, 2020).

Ellis (2001) explica que:

As *lendas* normalmente fazem parte de uma discussão contínua e estão constantemente sujeitas a contribuições, correções, comentários e objeções de outros participantes. Diferentemente dos contos, que em geral são separados de uma conversação normal e ouvidos sem interrupções, as lendas devem ser vistas como parte de um evento comunitário, em que o papel do público é tão importante quanto o dos narradores. (Ellis, 2001, p. 10).

Nesse sentido, Travaglia *et al* (2013) compreendem que as lendas estão evidenciadas no contexto produtivo da esfera de entretenimento e literária, o que ajuda a entender que esse gênero compreende momentos de interação, distração e até mesmo de fuga da realidade e aproximação da cultura e da história.

Identifica-se nas lendas elementos como a oralidade e as lições ou os ensinamentos camuflados, os quais se atrelam aos receptores com intuito de compreender o mistério segundo princípios e perspectivas do próprio grupo ao qual a lenda pertence. No caso dos pescadores, eles retratam os hábitos sociais, o comportamento das pessoas, as crenças que os levam a eles adaptarem seus modos de vivência aos seus costumes. Ainda que a lenda urbana contenha elementos misteriosos, aposta-se no realismo, apoiando-se nas crenças e nos medos atuais. Dessa forma, o mistério torna-se um elemento necessário, contudo, os medos de hoje, provocam tanta inquietação quanto o desconhecido (Pereira; Almeida; Santos Neto, 2017).

Ao se trabalhar com o gênero textual lendas na sala de aula, é possível que o educador explore a capacidade de leitura, interpretação e relação com o mundo e os conhecimentos tradicionais presentes na comunidade onde o aluno encontra-se inserido, o que de certa maneira estimula a compreensão da existência de outros letramentos e que se diferem daqueles que o aluno ouve os seus professores falarem em sala de aula ou que ele mesmo lê nos livrinhos de contos infantis. A partir daí, passam a identificar o fascínio que a cultura local pode trazer, o que permite um maior resguardo e possibilidade de que aqueles saberes tradicionais não se percam, evitando-se que com o passar do tempo as culturas universais sobressaíam em relação às locais (Ramos, 2016).

Com o foco no *gênero lenda*, o professor estará despertando no aluno as habilidades que a leitura oferece para o seu desempenho. Nesse caso, Smith (1999, p. 72) salienta que “os leitores devem dar significado ao que leem, empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto”. Ou seja, trabalhar a leitura através das lendas é relacionar o que já foi escutado com o que está sendo lido, é buscar os conhecimentos prévios que estão reservados em sua memória.

As histórias orais são exemplos claros da manifestação cultural de um povo. São modos de ver aquilo que está no imaginário e propicia uma viagem no tempo e no espaço. Todas as artes podem ser partes fundamentais dessa viagem pelo lendário mundo da imaginação. O que se vivencia nada mais é do que o homem expressando suas crenças, sua linguagem e seu modo de vida.

O papel transformador que essa prática de ouvir uma lenda proporcionava para os ouvintes foi uma importante ferramenta de manutenção dos registros históricos dos povos (Saraiva, 2020), além de ser a tradição oral é essencial para o registro de outros saberes dos povos tradicionais, como o domínio do conhecimento sobre as plantas medicinais dentre outros (Sicsú, 2015). No contexto escolar, a lenda provoca a imaginação, o devaneio, a magia e, principalmente, a curiosidade. Essas sensações levam os alunos a querer saber mais sobre o fato ali relatado, de forma que o imaginário supera o histórico e o real (Lacerda, 2015).

As deformações caracterizam as histórias orais, uma vez que é comum existir cortes, modificações e acréscimo de algumas coisas durante a contação de lendas, pois cada contador externará sua versão. A seleção do que será ou não repassado ao receptor é feita através da subjetividade do locutor, que escolhe o que deve ou não ser repassado ao destinatário de sua mensagem. Outro fator que pode determinar modificações durante a contação de lendas é a imaginação. Através dela, o contador pode inventar fatos e personagens, pode forjar ideias falsas e só apresenta a verdade sob uma forma truncada. Portanto, a noção de verdade nas narrativas orais é muito maleável, levando-se em consideração que o locutor tem o poder de acrescentar ou ocultar elementos determinantes da história, modificando de forma significativa a perspectiva dela (Sicsú, 2015).

Assim como a oralidade, a lenda também cumpre papel importante no estudo dos gêneros textuais, no sentido de que o papel da lenda é o de levar para o mais jovem um ensinamento e uma lição visando à manutenção da cultura. Pode-se também ressaltar a parte místico-mágica e espiritual que está vinculada à lenda. A

lenda era transmitida para o outro dentro do contexto social de cada grupo e nesse processo de compartilhar uma história recursos como, por exemplo, músicas, cantos, ritos e orações eram atividades carregadas de significação para o processo de transmitir oralmente uma história (Saraiva; Cunha, 2011).

O fato de trabalhar o gênero lenda de forma objetiva para que os alunos percebam sua história nos remete ao que falam Schneuwly e Dolz (2004):

Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos da aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 69)

É de grande relevância o registro das leituras das lendas para o resgate da diversidade cultural, valorização das etnias, manutenção da História viva do homem; para estimular o imaginário, o encantamento e sensibilizar articulando a audiência para o mundo do sensório e, sobretudo, refletir sobre os significados da arte narrativa, já que esta presta-se como um canal para a experiencição e identificação da variabilidade de motivos e valores que acompanham o homem em seu crescimento e evolução (Giordano, 2013).

Por fim, como forma de verificação do conhecimento adquirido após o estudo das lendas, sugere-se algumas questões, tais como: O que encontraram de novo nas lendas apresentadas? Entre as lendas apresentadas, existe algum ponto em comum? Se você fosse contar essas lendas para os colegas em sala de aula, que estratégias usaria? Enfim, perguntas que façam o aluno a pensar a questionar a leitura realizada, a entender o contexto no qual as lendas foram escritas e o ensinamento que elas transmitiram para aqueles que os ouviram, assim como também, qual a relação que as lendas têm com o contexto vivenciado e com a vida deles.

Suas respostas podem ser feitas de forma espontânea e livre e de acordo com o seu entendimento. Nesse contexto, os professores poderão verificar se a escuta dos alunos aos pescadores foi suficiente para a compreensão das lendas apresentadas, se eles conseguiram ir além do que estava escrito, assim

desvendando o que ficou nas entrelinhas e assim poder transformar o texto oral em texto escrito com maestria.

As lendas estabelecem uma relação entre narradores e interlocutores no cotidiano das comunidades. No espaço passam a fazer sentido por estarem relacionadas a diferente a formação cultural dos alunos. Isso não isola as condições de uso da língua, pelo contrário, faz com que surjam suas temáticas, composições e variedades linguísticas nas produções dos alunos (Bispo; Santo; Silva, 2016).

Por fim constatou-se que as lendas contribuem para a formação cultural de alunos do ensino fundamental, na medida em que edificam a maneira de viver das pessoas, seja na sua moral ou na sua forma de agir através dos hábitos, costumes e até mesmo pela linguagem própria de cada região.

3.1 O Gênero Textual Lendas como Instrumento Pedagógico para o Ensino da Língua Portuguesa

É fato que o processo de ensino-aprendizagem da educação atual não é motivador para os adolescentes e não fornece uma visão de mundo real aos estudantes, e isto se acentua, ao considerarmos que, muitos conteúdos ministrados no âmbito escolar estão distantes da realidade e interesse dos mesmos. Neste sentido, são oferecidas vivências descontextualizadas e que não fazem parte do cotidiano dos discentes. Dessa forma, o ambiente escolar é visto de forma negativa: como uma escola que quer ignorar as manifestações de cultura que impregnam a comunidade de onde seus alunos provêm: a cultura popular (Fonseca, 2021).

Desta maneira, na disciplina de língua portuguesa, ainda hoje é comum ver professores que utilizam apenas o livro didático como único instrumento pedagógico para embasamento de suas aulas, valendo-se dos conteúdos prontos e acabados. Com isso, a aula acaba priorizando a linguagem escrita como sendo a única forma de aprendizado no processo de ensino do educando, relegando a um segundo plano o aprendizado de processos semióticos em registros orais. A língua portuguesa sempre foi uma disciplina pouco apreciada, devido sua complexidade e, por esse motivo, o professor é desafiado a buscar alternativas que tornem as aulas atrativas e significativas para seus alunos (Lira, 2022).

Apesar das lendas se relacionarem à capacidade criadora das pessoas, ela é a representação imaginativa de algum fato histórico ocorrido no passado. Essas

narrativas trazem consigo explicações aceitáveis aos fatos e acontecimentos misteriosos e sobrenaturais que foram impossibilitados de serem explicados pela ciência, ou seja, as lendas fornecem explicações plausíveis e até certo ponto aceitáveis para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Portanto, realizar o registro escrito dessas narrativas, é uma possibilidade de ressignificar o conhecimento popular e aproximar ainda mais a escola da comunidade e de valorização da cultura local(Fonseca, 2021).

As narrativas podem proporcionar satisfação tanto aos adultos como às crianças, assim como servir para armazenamento e transmissão de conhecimentos, podendo manter viva as diversas realidades que compõe a história de um povo, comunicando suas experiências, sendo, portanto, meios de interação e socialização. Toda narrativa é uma forma artesanal de comunicação, mescla-se com a história dos próprios narradores. As narrativas orais têm forte relação com o ensino da literatura. Carregadas de misticismo ou do cotidiano podem suscitar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita. As narrativas míticas tornam-se, também, fundamentais ao processo de apropriação da língua, vista em seu uso e valor social, e não como sistema (SANTOS, 2016).

Nesta perspectiva, as narrativas orais podem ser usadas como processo metodológico para a escrita e para desenvolver o hábito da leitura, podendo ser uma ferramenta eficaz ao aplicá-la no contexto escolar. Resignificar essas narrativas, além de proporcionar a compreensão da identidade construída no presente, leva também a refletir experiências, valores e crenças do local onde as pessoas estão inseridas(Fonseca, 2021).

Na esfera pedagógica, as práticas discursivas são extremamente importantes para o desenvolvimento do ensino da língua, pois se dão por meio de textos, sejam orais ou escritos que concretizam uma atividade comunicativa utilizando princípios e normas discursivas.O trabalho com textos de tradição oral valoriza a cultura da comunidade, além de fazer com que o estudante seja capaz de identificar algumas características típicas dessa modalidade. Sendo assim, a presença dessas narrativas orais é de suma importância no que diz respeito ao ensino de oralidade.

4 ARETEXTUALIZAÇÃO DA ORALIDADE PARA A ESCRITA

Quando se pensa em retextualização, a primeira ideia que pode ocorrer à pessoa não familiarizada com o termo é a mera reescritura de um texto. Entretanto, o processo de retextualização é mais complexo do que parece à primeira vista e envolve mais que a habilidade de escrever, uma profunda capacidade de compreensão da parte do envolvido nesse processo.

Segundo Marcuschi (2010, p. 46), a retextualização implicada pela transposição do meio fônico é um “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendida na relação oralidade-escrita”. O autor defende ainda que há uma relação de diferenças entre a fala e a escrita “dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Conforme explicita Marcuschi (2010, p. 47) o processo se dá “de uma ordem para outra ordem”, ou seja, passa de uma ordem já organizada no texto oral para uma ordem escrita, com algumas interferências para se chegar ao objetivo pretendido.

Na realização da retextualização, muitos aspectos devem ser considerados, dentre eles, os processos da produção oral para chegar à produção escrita, em que há adaptações e reestruturações quando se retextualiza um texto. Por isso, o ato de escrever é considerado difícil, já que exige pré-escritura, reescritura, passando por várias etapas (Ferreira, 2019).

A prática da retextualização como ferramenta de aprendizado vai muito além da visão simplista de uma mera conversão de um gênero textual em outro. Mais que isso, durante o desenvolvimento da habilidade de retextualizar, o aluno vai se dando conta de que os gêneros textuais atendem a objetivos distintos nas relações sociais, percebe que certos gêneros atendem melhor a determinadas situações comunicativas que outros e, dessa forma, apropria-se da consciência de que sua fala e sua escrita são instrumentos de interação e influência nos círculos sociais dos quais ele faz parte, bem como são ferramentas capazes de promover sua inserção em outros círculos sociais onde ele ainda não transita (Nascimento, 2018).

Mesmo no âmbito escolar, detecta-se em alunos de diversas faixas etárias no ensino fundamental, o uso incorreto de palavras na língua falada, consequentemente, passa para a escrita. Ao possuir uma informalidade na oralidade, esta informalidade se reflete diretamente na escrita formal, o que traz prejuízos, principalmente quando se trata de comunicações nas empresas, nos trabalhos escolares e nos acadêmicos (Nascimento, 2018).

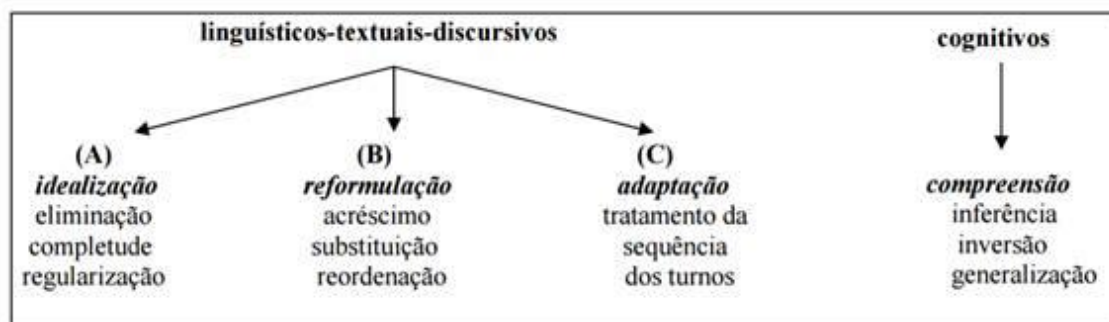
Esse tipo de expressão escrita é muito comum no início da aquisição da escrita nas crianças que estão em processo de alfabetização, ou seja, uma escrita infantil. Porém, essa problemática continua a se propagar depois das séries iniciais em alguns alunos, visualmente refletida em suas produções textuais, principalmente

na escola pública, onde há pouco estímulo à leitura e à escrita por parte dos familiares, o que justifica a criação de estratégias para a retextualização da oralidade em produção escrita (Baronas, 2009).

São várias as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras (Januário; Ferreira, 2017).

A passagem do texto oral para o escrito vai receber interferências mais ou menos acentuadas, a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita “não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (Pereira, 2019). Pode-se ver abaixo as quatro operações de produção de texto.

Figura 1 – Operações de Produção de Texto



Fonte: Marcuschi (2010)

Em relação às estratégias de retextualização, Marcuschi (2010) as divide essas estratégias em operação de regulação e idealização e operações de transformação, mas ressalta que não é necessário utilizar todas e na ordem em que elas aparecem. As quatro primeiras estratégias são as de operação de regulamentação e idealização e a partir da quinta operação são as operações de transformação.

Quadro 01 – Modelos das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito

- 1.ª Operação:** Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização rásaisís)
- 2.ª Operação:** Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)
- 3.ª Operação:** Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação rásaisís)
- 4.ª Operação:** Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção)
- 5.ª Operação:** Introdução de marcas rásaisísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressivos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando a explicitude)
- 6.ª Operação:** Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita)
- 7.ª Operação:** Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade)
- 8.ª Operação:** Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa)
- 9.ª Operação:** Agrupamento de argumentos condensando as rása (estratégia de condensação)

Fonte: Marcuschi (2010)

Portanto, conforme se observa, o princípio norteador da intervenção é a perspectiva do contínuo dos gêneros da fala e da escrita e o processo de retextualização por meio das operações apresentadas que orientam os procedimentos metodológicos para o tratamento do estilo no gênero lenda, uma vez que permite compreender o uso da linguagem nas diferentes instâncias de comunicação em que tal gênero se insere (Silva, 2015).

A retextualização foi realizada partindo de entrevistas orais feitas pelos alunos com os pescadores para serem retextualizados na língua escrita. O primeiro passo foi a utilização da língua oral e, em seguida, os alunos fizeram a retextualização para a língua escrita. Esses passos irão mostrar que oralidade e escrita são duas formas diferentes da manifestação da língua. Desse modo, a oralidade e a cultura popular estarão presentes em sala de aula contribuindo para a competência comunicativa dos alunos.

Inicialmente o trabalho abordou sistematicamente, por meio de reflexões, o uso da lenda em diferentes situações e contextos. Na sequência haverá uma ação pedagógica para possibilitar ao aluno o acesso a lendas da Literatura infanto-juvenil, como a lenda do Negrinho do Pastoreio, do Lobisomem, da Mula sem Cabeça, do Saci-Pererê, do Bicho Papão, da Vitória-Régia, do Papa-Figo, do João-de-Barro, da Raposa e do Camelo. Vejamoso Quadro 2:

Quadro 2: Relações entre o problema, os objetivos da pesquisa e as técnicas de coleta de dados

Problema	Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa	Técnicas de coleta de dados
Quais as relações entre as atividades de retextualização de um gênero textual oral e o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos na produção de textos escritos?	Produzir uma sequência de oficinas de retextualização da oralidade para a escrita, do gênero textual lenda em uma turma de 8º Ano de Língua Portuguesa do ensino fundamental.	Analisar os aspectos formais e funcionais do gênero textual lenda e suas relações com retextualização do oral para o escrito;	Que elementos textuais podem ser trabalhados em sala de aula a partir da retextualização de um gênero textual oral em escrito?	Pesquisa bibliográfica
		Propor momentos de discussão sobre a cultura local a partir das lendas, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa;	Que atividades podem ser realizadas em sala de aula para desenvolver a competência comunicativa dos alunos na produção de textos escritos?	Roda de conversa
		Produzir um e-book com as produções textuais dos alunos a partir da retextualização das lendas	Como preencher as lacunas do livro didático de língua portuguesa no tocante à diversidade de gêneros textuais e ao conteúdo presente nesses textos?	Oficinas pedagógicas

Fonte: Elaboração própria

Com base no Quadro 2, toda investigação se inicia por um problema com uma questão com uma dúvida ou com uma pergunta, articulados a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos, e que lançam luz sobre a questão da pesquisa, é chamado teoria. Essas teorias ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade (Minayoet *al.*, 2002).

4.1 Oficinas de Retextualização

Observa-se que existe uma grande dificuldade de sintetizar informações e, conseqüentemente, os alunos se veem diante do empecilho de não efetivar

situações comunicativas por meio da escrita. Naturalmente, construir o conhecimento é algo que está associado a vários fatores e, por isso, o ensino de escrita deve considerar o aluno como um ser que se modifica em todo momento e que aspectos relacionados ao conhecimento prévio e as situações comunicativas nas quais os alunos estão imersos, no contexto social, são os que devem indicar o caminho a ser percorrido.

A escrita constitui uma ponte que articula e produz práticas sociais nas quais a escrita representa um verdadeiro hábito visto que, desde muito cedo, as crianças vivem a sociedade fundamentada numa cultura grafocêntrica e suas implicações. Ou seja, se observarmos, no cotidiano, na interação através da linguagem, a escrita é usada em paralelo à oralidade nos ambientes de trabalho, na escola, no dia a dia e em atividades intelectuais (Silva, 2021).

Deste modo, a realização das oficinas parte do pressuposto de que o trabalho com a escrita precisa ser direcionado ao fato de que, nas suas produções, os alunos necessitam compreender as peculiaridades que configuram a linguagem oral e a escrita, compreender que as situações de uso, além de outros aspectos, são determinantes para os direcionamentos da materialidade escrita. O aluno deve reconhecer a importância do oral e do escrito, assim como dispor de habilidades para fazer uso de cada uma delas nas situações comunicativas nas quais estão inseridos.

Nesse caminho, na segunda parte foram realizadas 08 (oito) oficinas baseadas na proposta de Vieira e Volquind (2002, p.11) para quem uma oficina consiste em “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. As oficinas foram desenvolvidas em uma turma de 8º Ano por ser uma turma na qual lecionava na Escola Municipal João Rebouças do Amaral, antes da coleta das lendas com os pescadores e 04 (quatro) após a coleta das lendas, tendo início em agosto de 2023 e término para novembro de 2023, com 26 alunos de 8º ano que representa o universo da sala de aula. Cada aluno buscou uma lenda para ser apresentada em sala de aula e, assim, fazer a retextualização da oralidade para a produção escrita.

4.1.1 PRIMEIRA OFICINA: ‘Apresentando o Projeto’

As lendas são narrativas transmitidas anonimamente pela tradição oral, que lançam mão do sobrenatural, do mágico, para criar representações simbólicas. Ao dar respostas, explicações lúdicas para o inexplicável, liberam a capacidade imaginativa dos indivíduos, permitindo que a dimensão do sonho dialogue com a da razão (Lacerda, 2015).

Já o conto é uma forma na qual se busca a individualidade a partir de um prisma dramático único. Edgar Allan Poe(2000), ao teorizar sobre o conto, aponta como elementos fundamentais para o gênero a intensidade, a brevidade e a unidade, a partir de um efeito singular. Esses componentes, que devem girar em torno de um só drama e polarizar-se em uma única direção, correspondem à forma pela qual a ação será exposta (Ferreira, 2019).

Nessa primeira oficina foi apresentada aos alunos a definição de lenda e conto através de retroprojektor, no qual foram destacadas as principais características de cada gênero. Em seguida, foi escolhida uma lenda conhecida como “Lenda do Curupira” em que o Curupira é conhecido por confundir e enganar aqueles que desrespeitam a natureza para servir como ponto de partida. Na ocasião, foram explicadas as características da lenda e do conto, os elementos e a importância de se conhecer a lenda e o conto.

Durante a exposição do slide e explicação observou-se um interesse notável por parte dos alunos em relação ao gênero lenda. Desde o início da atividade, muitos alunos demonstraram entusiasmo ao explorar narrativas folclóricas, indicando uma predisposição positiva para o tema.

Durante as atividades questionou-se o conhecimento dos alunos a respeito da lenda, pedindo que eles identificassem um texto como lenda ou não, obtendo respostas diferenciadas de acordo com o entendimento de cada um, conforme se ver:

“Porque é passando de geração pra geração e é fictício” (A1).

“Sim, passando por geração em geração” (A2).

“Sim, porque é uma verdadeira que não é real” (A3).

“Sim, porque é um texto fictício, poucos personagens e pode ter todas linguagens exceto científica” (A4)

“Que é contado pelo mais velho” (A5) (A6).

“Sim, porque é uma narrativa tradicional que conta eventos ou feitos extraordinários muitas vezes envolvendo elementos sobrenaturais” (A7).
“Sim, carrega consigo lições que podem variar de acordo com as interpretações” (A8) (A9)⁶

Constatou-se que alguns alunos demonstraram um conhecimento prévio e familiaridade significativa com lendas, enquanto outros revelaram níveis mais baixos de compreensão do gênero. Esta variabilidade sugere que o reconhecimento da lenda pode depender da exposição prévia dos alunos a narrativas folclóricas.

O conceito de lenda de (A1) e (A2) vão ao encontro de Marinello e Koche (2009) para quem a lenda é um gênero muito antigo, transmitido de uma geração para outra através da tradição oral, e perdura ao longo do tempo. Conforme os resultados desta observação, conclui-se que o reconhecimento do gênero lenda entre os alunos é um processo dinâmico, influenciado por diversos fatores, incluindo a exposição cultural prévia.

Em relação às características encontradas na lenda “Curupira”, que foi ouvida e lida pelos alunos, houve a identificação das que estavam presentes, conforme se vê nos fragmentos abaixo.

“Elementos reais e não reais, mistura de história e fantasia” (A1) (A3) (A4).

“Mistura de história e fantasia” (A2).

“Reais e Não reais” (A5) (A6).

“As lendas são geralmente transmitidas de geração para geração com elementos sobrenaturais, comunicam a cultura local moral e preservação das histórias” (A7).

“Os principais elementos são: ser sobrenatural, guardião da natureza, habilidade de confundir caçadores” (A8) (A9).

As características citadas pelos alunos estão de acordo com o que é sinalizado por Benicá (2018), para quem as lendas são histórias ficcionais, porque transmitem crenças, valores e ações da cultura popular nas quais há o predomínio da tipologia narrativa, mas também descritiva, pois ora narram histórias, ora descrevem seres sobrenaturais e, normalmente, têm sua estrutura composta pelos elementos básicos da narrativa, como: enredo, tempo, espaço, personagens.

⁶ Os códigos, (A1), (A2), (A3), (A4), (A5), (A6), (A7), (A8) e (A9) correspondem à identificação de resposta por aluno com o objetivo de manter o anonimato de cada aluno.

Nesse contexto, identificar características distintivas das lendas, como a presença de seres míticos, moral da história e elementos culturais, representou um desafio para os alunos. A dificuldade em reconhecer esses aspectos sugere a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para abordar essas lacunas.

Os alunos identificaram os elementos da lenda, conforme os estudos feitos por Benicá (2018): enredo, tempo, espaço, personagens. Estratégias pedagógicas que consideram essa diversidade e oferecem oportunidades contínuas para interação e prática podem ser benéficas para fortalecer o entendimento dos alunos sobre as lendas.

Ao analisar a lenda existente, alguns alunos não conseguiram identificar adequadamente a divisão estrutural. A falta de uma análise aprofundada por falta de tempo para o estudo das lendas prejudicou a aplicação desses conhecimentos. Alguns participantes enfrentaram desafios na transição suave entre as diferentes partes da lenda, conforme o relato de Spinillo e Melo (2018) de que a escrita de textos depende de diversos conhecimentos como o domínio do sistema de escrita, das regras sintáticas e ortográficas da língua e conhecimentos sobre suas características estruturais.

Ao serem questionados sobre o ensinamento deixado pela lenda, alguns alunos tiveram um bom entendimento, outros não compreenderam o que a lenda quis mostrar, conforme se vê abaixo.

“Proteger os animais e filhotes indefesos e a mata” (A1).

“Destacou a importância da cultura e a identidade regional” (A2).

“Que não devemos acreditar em histórias que não é real” (A3).

“Respeitar a floresta e os animais” (A4).

“Não deixa ninguém encostar em filhote indefeso” (A5).

“Proteger os animais e os filhotes indefesos” (A6).

“A lenda serve como uma advertência, alertando sobre os perigos de agir sem considerar as consequências” (A7).

“Ensina a respeitar a natureza e seus habitantes. O caçador que fica realmente arrependido passa a proteger os filhotes dos animais” (A8)

“Ensina a importância de respeitar a natureza e seus habitantes” (A9).

Vale ressaltar que a compreensão do texto ocorre juntamente com os conhecimentos prévios que os leitores trazem consigo e dos aspectos socioculturais, em relação às informações apresentadas e o que o aluno já domina, podem dificultar o processo de inferências e comprometer o foco do assunto em questão, levando a fugas do tema no texto, por isso, deve-se levar em consideração que a retextualização não é somente a passagem de um texto para outro, mas um processo de reescrita (Ferreira, 2019).

Apesar de não ter ocorrido um entendimento total, muitos alunos demonstraram entusiasmo e participação ativa nas discussões sobre lendas. Perguntas pertinentes foram levantadas, e houve um interesse visível em compreender as nuances e a diversidade desse gênero literário.

Alguns alunos que inicialmente apresentaram dificuldades mostraram um desenvolvimento gradual ao longo das atividades. A interação contínua e a prática parecem desempenhar um papel crucial no aprimoramento do reconhecimento do gênero.

4.1.2 SEGUNDA OFICINA: 'Discutindo a Cultura da Comunidade'

Na família, no trabalho, no lazer e em todos os ambientes que frequentamos, a semelhança cultural está presente, assim também como as diferenças. Portanto, é necessário humanizar e aprimorar nossa própria convivência e relacionamento humano, assim como todas as formas de inclusão e afinidades com todas as formas de vida do planeta (Silva, 2015).

A comunidade do Capim Grosso está localizada na cidade de Russas, no estado do Ceará. Os habitantes dessa região se mantêm através da pesca e produção de linhas para pescar. A partir daí surgiu a figura do pescador que sustenta a maioria das famílias que residem na região ribeirinha.

A partir da figura do pescador mostrou-se a importância da cultura nas comunidades, das heranças culturais, das diferenças linguísticas existentes na comunidade e sua relevância para a língua Portuguesa. Nesse momento, os alunos se reuniram em equipes para discutir a cultura da comunidade utilizando perguntas norteadoras como "Quais são as tradições mais marcantes da região?", "Como a cultura local se manifesta na vida cotidiana das pessoas?", para orientar a discussão e promover uma reflexão mais aprofundada sobre a cultura da comunidade e no final

da oficina foi realizada a apresentação das respostas as perguntas acima elencadas por equipe para todos os participantes no dia 26 de fevereiro de 2024.

Após uma roda de conversa entre professora-alunos sobre a cultura da comunidade. Em relação às tradições marcantes da região, todos os alunos por equipe fizeram a explanação oral e citaram as tradições da região: *“pesca artesanal, agricultura, pequena escola, festas religiosas, criação de animais, artesanato de palha, corrida de canoa e festas juninas”*. Com base nas respostas e nas observações, a oficina demonstrou ser uma abordagem eficaz para envolver os alunos de forma prática e aprofundada com o tema. As experiências imersivas e as discussões resultantes da roda de conversas proporcionaram valiosos sobre o impacto positivo que a compreensão e valorização das tradições locais podem ter na identidade cultural e no fortalecimento da comunidade.

Deste modo, observou-se que os alunos assimilam que a cultura engloba o conjunto social expressivo, do modo comportamental, de poder e saber fazer, que seja característico de uma determinada sociedade ou grupo, que foram alcançados em um determinado processo consecutivo de assimilação que foram repassados à comunidade (Silva, 2015).

Em relação à manifestação da cultura local, 09 (nove) alunos relataram as festas juninas nas quais durante essas festas são apresentados pratos tradicionais, como canjica, milho cozido, pamonha por fazerem parte da alimentação cotidiana, enquanto por 09 (nove) alunos a referida festa não foi citada.

No Nordeste, as festas juninas estão diretamente vinculadas ao início da colheita do milho. As suas características de origem rural vêm se mantendo apesar da influência que recebem do meio urbano. Com a apropriação pela indústria cultural das tradições populares, as festas juninas ganharam uma nova dimensão e passam por transformações para adequar-se à esta nova realidade sociocultural (Lucena Filho, 2004).

Quanto à pesca artesanal, 09 (nove) alunos relataram que as comunidades que dependem da pesca artesanal, muitas vezes, têm o ritmo de vida determinado pelo horário da pesca, indo ao encontro do estudo de Silva (2010) que define tradição como “um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo atividade ou experiência representações que dão certa homogeneidade particular no passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes”. Sendo assim, a maior parte da cultura transmitida representa a

tradição, que se dá através de processo social em que os elementos do patrimônio cultural são transmitidos de uma geração a outra geração por meio de contatos de continuidade.

Ainda em relação à manifestação da cultura, 18(dezoito) alunos citaram a produção de linha de pesca, conforme se vê:

Artesanato de Linha de Pesca – construção e manutenção de canoas e treinamento físico e as práticas específicas associadas a essa atividade podem se tornar parte integrante da vida diária” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9).

A produção de linhas de pesca é uma atividade significativa na comunidade. Muitas estão envoltas em narrativas e histórias compartilhadas entre membros da comunidade. Estas histórias se tornam parte da tradição oral e são compartilhadas entre os membros da comunidade(A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18).

As práticas socioculturais da “gente ribeirinha” dão às comunidades pesqueiras características identitárias e culturais, pois passam a ser uma das dimensões da vida social dos pescadores, um espaço de crenças, mitos e utopias, e adquirem valor simbólico e material para a reprodução da condição humana dos pescadores (Silva, 2010)

Outra manifestação cultural existente na comunidade citada pelos alunos foi o artesanato de palha através das seguintes falas:

Artesãos de palha frequentemente criam utensílios utilizados no cotidiano, como chapéus, esteiras, bolsas e vassouras” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9).

A produção e o uso dos artesanatos são evidentes no cotidiano das pessoas. Itens como produção de chapéu e esteira e vassoura feitos de palha são vendidos no comércio local(A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18).

Sobre o assunto da produção de alguns produtos da região, todos devem reconhecer que talvez não seja parte de uma cultura ideal ou não-manifesta, mas aquilo que pode ser concretizada no meio da pluralidade cultural que está guardada, não apresentada ou compartilhada com esta nova geração. São destacados alguns exemplos relacionados com sua origem, levando em consideração os recursos da natureza e o “isolamento” na confecção de objetos artesanais por parte de grupos de pessoas oriundas das mais diferentes regiões brasileira, são exemplos concretos o

cofo, balaio, chapéu de palha, abano, quibano, sandálias, pano, cestos, pulseiras entre outros objetos (Silva; Souza; Santos, 2008).

Entre os alunos que participaram das oficinas nove citaram as festas religiosas como manifestação cultural. As festas religiosas, principalmente as do Nordeste, têm essa particularidade, de se apresentarem como ocasião e espaço para que o homem possa transcender-se, sair do difícil cotidiano, visto que a festa reflete a imagem ou trajetória de uma vida distinta daquela que realmente é (Reis, 2009).

A última manifestação cultural relatada por 09 (nove) alunos foi a corrida de canoa. Para estes alunos, *“a corrida de canoa não é apenas uma atividade isolada, mas influencia várias facetas da vida cotidiana, desde a rotina física até as interações sociais”*.

Quando se pensa em jogos tradicionais, a corrida de canoa aparece em posição de destaque. A dependência da canoa para os pescadores gerou uma familiaridade muito grande da cultura com a navegação. A canoa, que possibilita a superação dos limites impostos pelo corpo, além de criar a ideia de fusão entre pessoa e instrumento. A festividade é que satisfaz ao pescador, a competição fica no segundo plano, afinal, os vencedores são colegas, amigos. Os alunos demonstraram um engajamento ativo e entusiasmo ao participar das atividades práticas. A abordagem prática aumentou o interesse e a conexão emocional dos alunos com o tema.

Muitos alunos expressaram uma maior valorização de sua própria identidade cultural e um renovado interesse nas tradições locais após participarem das atividades realizadas em equipe em que discutiam a cultura local. Houve relatos de alunos em que eles se declararam orgulhosos em pertencer àquela comunidade.

A abordagem multidimensional que permite uma visão global dos temas em estudo nas oficinas permitiu que os alunos vissem as tradições não apenas como práticas isoladas, mas como parte de um tecido cultural mais amplo, incorporando aspectos sociais, econômicos e ambientais.

A interação durante as atividades práticas e as discussões em grupo contribuíram para o fortalecimento dos vínculos comunitários. Os alunos relataram uma sensação de pertencimento mais profunda à comunidade após a participação nas oficinas.

Com base nas observações, as oficinas demonstraram ser uma abordagem eficaz para envolver os alunos de forma prática e aprofundada com o tema. As

experiências imersivas e as discussões resultantes proporcionaram valiosos conhecimentos sobre o impacto positivo que a compreensão e valorização das tradições locais podem ter na identidade cultural e no fortalecimento da comunidade.

4.1.3 TERCEIRA OFICINA: 'Contando Histórias'

A terceira oficina foi realizada no dia 01 (um) de março de 2024 sendo introduzida com a leitura da lenda do Curupira, destacando elementos-chave, personagens e o contexto cultural associado à narrativa. Nesta oficina foi trabalhado o estudo de todos os personagens, analisado o contexto cultural da lenda e o elemento-chave, visando que com o entendimento da lenda, os alunos adquiram o ato da contação de histórias e possam transformar em texto escrito.

Utilizando a “lenda do Curupira”, que tem os pés virados para trás, é explicado o desaparecimento dos caçadores. Logo após a teorização da lenda, os alunos irão retextualizar uma lenda escolhida por eles trabalhando os elementos da lenda, a cada retextualização serão mantidos alguns elementos-chave e feitas as adaptações necessárias. Foi pedido aos alunos que façam um planejamento da lenda considerando os elementos da narrativa (personagens, ambiente e enredo) e pensando como adaptar a história a cada mudança de um elemento.

Cada participante foi convidado a contar a lenda do Curupira com suas próprias palavras, sem referência a textos escritos. A abordagem visava promover a expressão pessoal e a interpretação individual da história. Alguns participantes enfrentaram desafios na expressão oral, evidenciados por lapsos na narrativa ou pela dificuldade em produzir certos conceitos. Esses desafios destacaram a complexidade da preservação oral de tradições.

A abordagem visava promover a expressão pessoal e a interpretação individual da história, ao mesmo tempo em que se trabalhou a oralidade. O trabalho com a oralidade e a oralização deve estar atrelado à reflexão acerca dos elementos paralinguísticos e cinésicos, visto que uma leitura bem-feita de um jogral ou poema ou uma produção oral como em uma apresentação de seminário escolar, requerem o uso adequado do volume, das pausas, das expressões faciais e da gestualidade. Sendo assim, é importante que o aluno ouça e reflita com o professor textos orais,

para que ele aprenda a fazer uso adequado desses textos orais, em situações sociais que requeiram esses usos (Ângelo; Costa; Andrade, 2021).

Após cada contação, realizou-se uma discussão em grupo para explorar as diferentes interpretações, ênfases e expressões pessoais utilizadas pelos participantes ao recontarem a lenda. Houve muita interação durante este momento e os diálogos realizados por eles, refletiram os conhecimentos que foram produzidos pela humanidade ao longo dos anos. Alunos e professor, cada um no seu papel, interagiram por meio de textos e diálogos em uma roda de conversa.

Após os alunos apresentarem suas narrativas orais e realizarem a discussão, passou-se para a retextualização escrita e os participantes apresentaram uma notável variedade de estilos narrativos ao contar a lenda. Alguns optaram por uma abordagem mais descritiva, enquanto outros enfatizaram elementos emocionais e simbólicos, conforme se vê:

Os índios contam que na floresta do cabelo da cor de fogo ospés virados para trás. Ele se chamava Curupira. Ele era amigo da natureza. Ele passa o dia cuidando dos animais, quando tem tempestade ele sai avisando aos animais e as arvores para todos se protegerem dos raios e dos ventos. Uma certa vez um caçador que estava atras de um macaco que estava com seus 2 filhotes. O Curupira então percebeu a maldade do caçador começou a andar deixando as pegadas bem visíveis. O caçador olhou as pegadas do anão então o caçador se interessou pelas pegadas do Curupira. O caçador então falou parece que os índios passaram por aqui. Vou atras porque eles sabem melhor onde fica um local de caça. Depois de muito andar ouviu uma canção era voz do Curupira. Então ele vai conduzido pela voz do Curupira então ele caiu na armadilha. O Curupira ouviu o grito do caçador. O guardião então se aproximou e ouviu. Por favor me tire daqui. Você queria aprisionar os macaquinhos e agora você não vai sair daqui. O caçador muito arrependido pediu desculpa e que não faria de novo. O Curupira soltou o caçador e falou nunca mais você venha aqui para caçar animal e depois disso o caçador nunca mais caçou animais e o curupira ficou muito feliz (A1)

Observa-se que os alunos ouviram um áudio gravado pela professora, mas escrevem conforme falam e ainda não estão sabendo utilizar a língua com todas as suas regras. A variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua

do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita. Isto porque o aluno pode transpor as variantes distantes da norma para o texto escrito. Além disso, o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala (Baronas, 2009).

A partir da escrita da lenda pelos alunos, passou-se a falar sobre a revisão textual que era tarefa de cada um. Diante da necessidade de oferecer atividades que estimulem o senso crítico e promovam uma maior aprendizagem, pediu-se aos alunos que revisassem seus textos, utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do período escolar. De início, eles ficaram assustados, reclamaram muito, mas acabaram aceitando o desafio, o que tornou o momento muito proveitoso e de grande aprendizagem. De acordo com Barroso (2012), isso se justifica porque “todo uso que se faz da língua se dá por meio de um texto/discurso, oral ou escrito, realização empírica de um gênero de texto”.

Uma certa vez um caçador que estava atrás de um macaco que estava com seus 2 filhotes. O Curupira então percebeu a maldade do caçador começou a andar deixando as pegadas bem visíveis. O caçador olhou as pegadas do anão então o caçador se interessou pelas pegadas do Curupira. (A2)

Observou-se a repetição da palavra “caçador”, quando poderia ter feito a substituição “...percebeu a maldade dele” e “...então ele se interessou...”. Precisa-se saber o que é escrever, o que se entende por escrever, a partir da noção que se tem da atividade de escrita para se saber se produzimos textos relevantes, organizados, entendíveis. Além disso, na produção escrita, não se pode esquecer que a coesão assume função relevante na construção do texto, constituído por elementos linguísticos, que se encontram interligados entre si, na tessitura da escrita, formando sequências veiculadoras de sentidos (Bispo; Santo; Silva, 2016).

Os erros ortográficos ocorrem porque a escrita exige trabalho pautado em estudos, em orientações e, também, em regras gramaticais. A escrita exige, portanto, que o indivíduo tenha diferentes habilidades: motora, textual-gramatical, cognitiva e interacional. Toda essa complexidade contribui, talvez, para que essa forma de interação seja tão valorizada socialmente (Brito, 2022).

Após a conclusão da primeira versão da lenda, foi incentivado aos alunos a revisarem o texto. Eles devem analisar a estrutura, a coesão, a clareza e a correção

gramatical, além de fazerem ajustes necessários. Prosseguindo atividades de revisão, como revisões em pares ou em grupo, e foram dadas orientações sobre como fornecer *feedback*.

4.1.4 QUARTA OFICINA: ‘Observando Diferentes Lendas’

Para a apresentação das diferentes lendas, utilizou-se a sequência de Cosson (2009), conforme mostra o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Descrição da Sequência

Etapas	Descrição
Motivação	Instigar a leitura proposta.
Introdução	Saber da importância do texto.
Leitura	Ler o texto.
Primeira Interpretação	Perceber a compreensão global da obra. Despertar a sensibilização do leitor.
Contextualização	Apresentar os contextos de produção que a obra traz consigo para aprofundamento na leitura. Para isso, promover a imersão nas seguintes conjunturas: Contextualização teórica: discutir as ideias e conceitos que sustentam a obra. Contextualização histórica: ênfase no período da publicação. Contextualização estilística: quando se concentra nos estilos de época ou períodos literários. Contextualização poética: ressaltar a estrutura, figuras, rimas, estrofes, narrador, tempo, entre outros aspectos. Contextualização crítica: apreciação crítica da obra. Contextualização presentificadora: busca correspondência, atualização da obra com o presente da leitura. Contextualização temática: busca -se o tema ou os temas tratados na obra.
Segunda Interpretação	Realizar uma leitura aprofundada que pode estar centrada em um dos aspectos específicos da obra: personagem, tema, traço estilístico, correspondência com questões contemporâneas, questões históricas etc. Tal leitura deve estar interligada de forma direta ou indireta com o tipo da contextualização que foi trabalhada pelo professor.

	Por fim, espera-se o compartilhamento coletivo do resultado da leitura para o público externo a turma.
Expansão	Promover o diálogo e comparação intertextuais. Isto é, comparar um texto com o outro. Deve ser registrada a atividade pelos alunos, como por exemplo, em uma apresentação para toda a escola.

Fonte: (COSSON, 2009, p. 74-95).

Os alunos observaram as diferentes lendas, dividiram-se em pequenos grupos e distribuíram-se em grupo para uma análise mais detalhada. Em seguida, pediu-se a eles que explorassem os elementos da lenda de forma mais aprofundada, considerando o seu contexto histórico, cultural e social. conhecimento entre os discentes.

Assim sendo, é importante estabelecer uma relação de empatia entre a realidade histórica e o caráter ficcional que este tipo de narrativas, por norma, assume, uma vez que a imaginação é fonte de experiências enriquecedoras. A imaginação assume um caráter de enorme relevo referido por vários investigadores, uma vez que esta facilita uma melhor compreensão de conteúdos de História aos alunos e permite que os mesmos se sintam mais próximos e se afeiçoem às temáticas (Solé, 2018).

A estrutura de uma lenda geralmente segue uma sequência narrativa, composta por introdução, desenvolvimento e desfecho. Na introdução, são apresentados os personagens principais e o cenário onde a história se passa. No desenvolvimento, ocorre a apresentação do conflito ou problema que impulsiona a narrativa.

A lenda com tipologia de base narrativa apresenta a situação inicial que mostra um estado de equilíbrio; a complicação introduz uma perturbação e cria uma tensão; as ações constituem os acontecimentos desencadeados pela perturbação; a resolução apresenta fatos que levam à redução da tensão; e a situação final explicita o novo estado de equilíbrio oriundo da resolução. Nesse gênero pode-se acrescentar a essas etapas outras duas: avaliação e moral. A avaliação comenta o desenrolar dos acontecimentos e a moral esclarece a significação global dos fatos (Marinello; Koche, 2013).

Vale ressaltar que cada equipe apresentou suas descobertas e conclusões e promoveu uma troca de conhecimento entre os discentes. O primeiro ponto

explorado foram os personagens das lendas: Vitória-Régia, Boitatá e Boto Cor-de-Rosa. Os alunos citaram os personagens de Vitória-régia: Jaci, índios, Tupi-Guarani, as jovens transformadas em estrela, a moça da tribo, a guerreira Naia, os anciões da tribo, a índia, pajé, estrela das águas e Vitória-Régia.

A Lenda da Vitória-Régia, ícone da Literatura Amazônica, é fruto da literatura oral e traz consigo traços de feminilidade e encanto. É uma personagem do imaginário popular que contribui para formação de uma construção do folclore amazônico, com forte identidade nacional (Rodrigues; Sales, 2021).

Jaci é a lua, a deusa que resguarda a noite e os enamorados. Vale ressaltar que aqui utilizamos predominantemente referências à mitologia porque o mito se refere a um conhecimento baseado na crença, na fé de um povo, que toma uma determinada explicação apegada ao sobrenatural como verdade (Ribeiro; Oliveira, 2010).

A flor conhecida como Vitória – Régia é a representação da beleza, delicadeza e do amor. Suas flores se abrem ao anoitecer simbolizando o amor e em homenagem a lua. Esse mito indígena é cosmogônico, pois busca uma explicação para o surgimento das estrelas no céu, além disso, mostra a riqueza da cultura indígena e suas lógicas (Sá; Dutra, 2014).

A Lenda Boitatá apresenta os seguintes personagens: Boitatá, pássaros, onças, macacos e os criminosos. O boitatá é uma cobra gigante, brilhante, seus olhos são grandes como faróis, é uma cobra de fogo, diz estar em chamas azuladas, o corpo transparente e coberto de olhos dos animais que comeu, protege a floresta das queimadas. Por isso, o Boitatá é amigável e espontâneo, apesar de forte e intimidador. As poses e expressões do Boitatá transmitem sua imponência e ferocidade, mas também sua doçura e orgulho. (Hagen, 2023).

A lenda do boitatá é muito recorrente no norte e nordeste do Brasil. Na lenda do Boitatá tem-se o Boitatá como personagem principal, o protagonista e o caçador como secundário, o coadjuvante. Além dos dois personagens, também há a presença dos animais da floresta que chama a atenção na história criada são os elementos do cotidiano amazônico que estão presentes em toda a história. A começar, o primeiro personagem convida seu amigo para colocar matapi no igarapé. Esses dois elementos fazem parte da subsistência do povo ribeirinho e é associado a uma prática individual ou comunitária. Outra palavra presente é o casco, meio de transporte utilizada pelos ribeirinhos (Castro, 2019).

Os personagens do Boto Cor-de-Rosa são: o Boto-cor-de-Rosa, uma jovem mulher e um bebê. Em diversas regiões praianas maranhenses, as comunidades têm os maiores cuidados com o aparecimento dos botos conquistadores. Conta-se que, em determinado dia do ano, onde existe habitat de botos, essa espécie marinha se disfarça em ser humano, homens jovens e louros, fantasiados com chapéu de fitas coloridas, e sai para conquistar as mulheres praianas virgens e bonitas. Tornam-se rapazes falantes, elegantes e, rapidamente, conquistam as mulheres, presenteando-as com brilhantes, joias e sedas raras. Quando as mulheres se dão conta, já estão grávidas e as pobres se danam a chorar e a se maldizer enquanto os danados dos botos, dentro d'água, se alargam a dar risadas, dando viva a mais algumas belas mulheres desvirginadas (Souza; Silva, 2018).

O segundo ponto que foi explorado foi o enredo das lendas: Vitória-Régia. Boitatá e Boto Cor-de-Rosa e os alunos apresentaram por equipes, conforme se vê nas respostas que seguem.

Vitória-Régia apresentava o seguinte enredo: Há muitos e muitos anos, em certas noites, a Lua, chamada Jaci pelos índios tupi-guarani, aparecia com todo seu esplendor para iluminar uma aldeia na Amazônia brasileira. Sabia-se que Jaci, quando se escondia atrás das montanhas, sempre levava consigo as jovens de sua preferência e as transformava em estrelas no céu. Acontece que uma moça da tribo, a guerreira Naiá, vivia sonhando com esse encontro, e seus olhos brilhavam quando pensava no grande dia em que seria convidada pela deusa Jaci.

O enredo nos mostra que foi nos idos em que a Lua tornava as índias estrelas, e errantes índios, ao vê-las, se guiavam por suas luzes. Existia nesses idos uma jovem cunhã linda que mais do que ser estrela queria pegar a lua debruçada nos espelhos das águas adormecidas. Primeiro a moça subia todos os morros mais altos. Chamava: - laci! laci! Inutilmente chamando e erguendo para o alto os braços, que os braços vinham vazios. Em certa noite de luar a bela cunhã sonhava à beira d'água tranquila onde a Lua se espelhava. E nunca laci, a Lua, chamando do fundo d'água lhe parecia tão mágica. Então a moça, vislumbrada com as águas precipitou-se. E não veio mais à tona. A Lua, compadecida, quis transformar numa estrela a que morrera num sonho e merecia ter vida. E foi assim que nasceu na vitória da beleza e reinando na floresta uma estrela não do céu, mas da mata, a "estrela d'água", uma flor a flor das águas chamada vitória-régia (Rabelo, 2013).

Os alunos relataram que o enredo do Boitatá estava explícito no seguinte fragmento: “como era preciso revitalizar a floresta, Boitatá e todos os outros animais tratava de unir forças. Pássaros, onças e macacos começaram a trabalhar juntos, plantando diversas espécies de árvores e plantas para recuperar a mata”.

O boitatá é o gênio protetor dos campos e relvados naturais, os que destroem ou incendiam as campinas verdejantes são castigados por ele. O primeiro momento do enredo se inicia quando “o boitatá, uma cobra imensa, dormia sossegada na sua cova. Termina quando as pupilas da cobra cresceram e ficaram enormes, pois o lugar em que vivia era muito escuro, onde era obrigada a abrir muito os olhos para enxergar na treva”. O segundo momento se inicia quando “começou a chover sem parar, e os animais correram todos para a montanha, onde se reuniram. E termina quando a cobra grande ou boiguaçu foi obrigada a sair de sua cova, começou a devorar os olhos de todos os animais que encontrava, dentro de sua barriga os olhos dos animais comidos continuaram a brilhar. E foi assim que o boiguaçu transformou-se em boitatá” (Rabelo, 2013).

Já o enredo do Boto Cor-de-Rosa, os alunos resumiram com o seguinte fragmento: logo, através de um cortejo galante facilmente ele enturma com a mulherada solteira. A lenda do Boto é originária da região amazônica sendo também conhecida pela denominação “boto cor-de-rosa” ou “Uaiará”. De acordo com a lenda, ele ajuda os pescadores durante a pesca, além de conduzir em segurança as canoas durante tempestades. O boto também ajuda a salvar pessoas que estão se afogando, tirando-as do rio.

Questionou-se a descoberta dos alunos após a leitura das lendas, colhendo-se que em Vitória-Régia “à medida que quando se escondia atrás das montanhas virava estrela”, Boitatá “que os animais tinham os poderes dele” e o Boto Cor-de-Rosa “que todos os personagens tem poderes místicos e sempre passam por trajetórias” (A1).

Os relatos dos alunos levam a ver a lenda conforme a visão de Machado (2014) de que a lenda se focaliza nas experiências vividas e desejos de um certo povo, num determinado tempo, revelando assim a sua identidade, no entanto, com a limitação de favorecer o povo em questão e desvalorizar outras questões.

A relação da lenda com o povo está indissociavelmente ligada à memória, em um sentido prático e empírico, que, por sua vez, não a isenta da proposição educadora. Por ser presente em um determinado espaço geográfico, ela permite

verificação e, dessa maneira, sua veracidade toma forma no imaginário daquela comunidade, assumindo um papel de pertencimento nostálgico para o povo. É, portanto, possível testemunhar, nesse sentido de presenciar o local geográfico, o que confere à lenda um caráter quase que “indiscutível de verdade” no imaginário coletivo (Teixeira, 2019).

A história da Vitória-Régia explica como surgiu essa planta aquática, ao mesmo tempo em que abriu espaço para o respeito à diversidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim, é fundamental que através da literatura formemos leitores que possam criar conexões entre saberes, perceber o lugar ideológico dos discursos, interpretar informações e desenvolver consciências (Santos; Maia, 2018).

Na cultura lendária indígena brasileira a lua é um guerreiro chamado Jaci. Cada estrela daquela é uma moça que Jaci veio buscar aqui na terra para viver junto a ele. Jaci é um guerreiro vaidoso, por isso brilha tanto para conquistar o coração das moças mais belas (Rodrigues; Sales, 2021).

Os alunos veem o Boitatá como uma serpente de fogo que habita as matas e os campos. Ele é retratado como uma cobra de grandes proporções, com olhos brilhantes e corpo incandescente. O Boitatá é conhecido por sua ligação com os fenômenos naturais, principalmente o fogo, e é considerado um protetor das florestas. Acredita-se que sua presença seja capaz de afugentar caçadores e incendiários, agindo como um guardião do meio ambiente (Hagen, 2023).

Percebe-se que os alunos conseguem identificar o jogo de encantamento do Boto, o jogo de sedução, o fato de engravidar quase todas as mulheres escolhidas e, principalmente, a atribuição da paternidade de todos os filhos de mãe solteira ao Boto (Macedo, 2011).

Por fim, constata-se que o universo mítico tem se enfrentado com a modernização, promovida por diferentes instituições e em diferentes períodos, de distintas maneiras. Na atualidade vem mudando a situação, pois existe uma diferença entre a memória de ontem e a de hoje. Porém, os encantados seguem ocupando um lugar importante na vida das comunidades que se defrontam com a modernização. Hábitos que se prolongam no tempo, através de idades e civilizações, mentalidades e interpretações, enraizadas de sobrenaturalidade e mistério (Souza, 2021).

Questionou-se a conclusão que os alunos chegaram após a leitura das lendas, conforme resultados a seguir.

Na lenda Vitória-Régia, os alunos concluíram “*que Vitória Régia nasceu para iluminar a vida das pessoas de uma aldeia*”. O Boitatá “*que os animais sempre tem o poder de proteger a floresta*” e o Boto Cor-de-Rosa “*que sempre encantava as jovens, e nunca ficavam com nenhuma delas, pois ele era um boto, e só era um homem em noite de festas juninas*” (A2).

E, finalmente, os alunos percebem que o desfecho da narrativa que por muitos é conhecido como conclusão, ocorre com a solução do conflito produzido pelas ações dos personagens que no caso das lendas em estudo ocorre para enaltecer a força e a beleza da Literatura oral amazônica e seu rico repertório lendário: A vitória-régia abre-se durante a noite para receber os raios de luar e, assim, viver sua história de amor (Rodrigues; Sales, 2021).

O desfecho do Boitatá se deu quando começou a chover sem parar, e os animais correram todos para a montanha, onde se reuniram, a cobra grande ou boiguaçu foi obrigada a sair de sua cova, e começou a devorar os olhos de todos os animais que encontrava. O boiguaçu transformou-se em boitatá. A cobra foi punida, sendo obrigada a vigiar eternamente os campos, assombrando os viajantes descuidados. Sua missão é proteger as campinhas e relvados contra os incêndios e destruições (Rabelo, 2013).

Na Lenda do Boto Cor-de-Rosa, os alunos concluíram que de dia, Boto, de noite, um rapaz sedutor. Entretanto, as implicações da lenda não param por aqui. Acredita-se que, de tanto admirar as moças, o Boto passou a cuidar de todas as mulheres, tornando-se assim seu protetor quando, por exemplo, acontece um naufrágio de um barco nas águas dos rios onde vive (Fernandez, 2013).

Em última análise, constata-se que os verbos predominam no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Existem marcas linguísticas que remetem a um tempo longínquo e não aparecem marcas que indicam dia, semana e mês. Também há o uso de organizadores temporais. Para estabelecer relação entre os segmentos do texto, a lenda vale-se de mecanismos de coesão como as anáforas nominais e as pronominais como recursos coesivos empregados no gênero. Os discursos dos contos são produzidos por diferentes tipos de narradores, sobressaindo-se o narrador em 3ª pessoa, aquele que consegue narrar tanto o que se passa nos espaços quanto na

cabeçados personagens. Por fim, observa-se que os alunos buscam elementos que construam a articulação entre as diversas partes do texto.

4.1.5 QUINTA OFICINA: 'Produzindo Histórias'

Esta oficina teve início com a leitura da lenda do Curupira pela professora, pois foi o primeiro passo para que os alunos dessem início ao processo de retextualização, em seguida, cada um dentro dos seus conhecimentos linguísticos e gramaticais, passou a lenda para a língua escrita, seguindo os passos da retextualização.

As condições de produção induzemos sujeitos e a situação. Faz ainda parte das condições de produção a memória discursiva, o interdiscurso. A situação de produção ocorre de duas maneiras, no sentido escrito, em que ela considera o contexto imediato da enunciação, o aqui e o agora do dizer; e no sentido lato em que a situação de produção do discurso compreende o contexto sócio histórico, ideológico mais amplo. Nesse contexto, o sujeito ocupa a posição projetada no discurso. Isso leva-nos à dedução da existência na língua de mecanismo que corroboram para que se possa passar da situação sujeito para ocupar a situação de sujeito projetado no discurso. Conclui-se assim que a posição que atua no discurso não é a do sujeito físico, mas sim do sujeito discursivo (Dantas; Souza, 2014).

Construir e compreender a história são tarefas dos sujeitos que atuam nela. Desta forma, vale enfatizar que, não é à toa, que nesse processo de construção do saber histórico e empírico, o homem enquanto um animal racional e, ser social historicamente, está constituído de memórias e fantasias e, vive cercado por imaginários, que se percebe a partir de inúmeras rememorações difusa ao longo da história, que paulatinamente, vai se construindo enquanto identidade, a partir da linguagem, sendo representada através da cultura e do discurso, numa relação de conhecimento entre passado e presente, atravessando assim, a lógica da narração, que promove, de certa forma, a constituição da memória e sua validação (Carvalho; Silva Júnior, 2024).

Ao utilizar a 'lenda do Curupira' que tem os pés virados para trás e sua existência será explicado o desaparecimento dos caçadores. Logo após a teorização da lenda, os alunos irão retextualizar a lenda em texto escrito, mantendo alguns elementos-chave e fazendo as adaptações necessárias. O professor orientou os

alunos a fazerem um planejamento da lenda considerando os elementos da narrativa (personagens, ambiente e enredo) e pensando como adaptar a história oral para o gênero escrito.

Para a realização da atividade, o professor leu a lenda do Curupira, frisando os elementos-chave do texto. O Curupira é um dos personagens mais famosos e emblemáticos do folclore brasileiro. Ele é retratado como um ser mitológico com características peculiares, especialmente, seus pés virados para trás e seu cabelo ruivo. O Curupira é considerado um guardião que habita as florestas e as matas, sendo conhecido por proteger a fauna e a flora contra invasores e caçadores irresponsáveis. Além disso, acredita-se que ele possua poderes sobrenaturais, como a habilidade de se transformar em diferentes animais e emitir sons assustadores para assustar aqueles que ameaçam o equilíbrio natural. O Curupira também é descrito como um ser travesso e brincalhão, capaz de pregar peças naqueles que adentram seu território (Hagen, 2023).

Os elementos insólitos ou fantásticos se fazem muito presente nas lendas, por se tratar de histórias ou fatos incomuns ocorridos, o que torna o texto mais atrativo para o leitor. O conceito de fantástico se define, pois com relação ao real e imaginário, e estes últimos merecem algo mais que uma simples menção. Esses elementos tornam o texto mais instigante devido à incerteza dos fatos serem reais ou imaginários, ninguém pode afirmar ou não a veracidade da lenda do Curupira, ou se o personagem é um ser do bem ou do mal, tanto há pessoas que acreditam que ele é bom, quanto as que não acreditam. As ambiguidades presentes no discurso das lendas amazônicas as tornam narrativas misteriosas e maravilhosas, a ambiguidade é um elemento necessário no discurso do conto maravilhoso (Mota; Oliveira, 2019).

Após a conclusão da primeira versão da lenda, o professor deverá incentivar os alunos a revisarem a lenda que eles fizeram a retextualização da língua oral para a escrita. Eles devem analisar a estrutura, a coesão, a clareza e a correção gramatical, além de fazerem ajustes necessários. O professor ao prosseguir as atividades de revisão, como revisões em pares ou em grupo, deve fornecer orientações sobre como fornecer feedback útil.

O terreno dessa exposição preconizado em atavismos culturais é vasto. E com abstrações. Esta é a razão pela qual cada aluno tem sua própria reescrita,

conforme se vê. Cada um aluno ouviu a lenda pela professora, gravou a partir de seu telefone e fez a transcrição.

Texto A1 – Reconto da Lenda do Curupira

Dizem que na floresta vive um menino de cabelos cor de fogo com os pes virados para tras se chamava Curupira gostava da natureza gostava dos animais e dos vegetais quando acontecia alguma coisa na floresta ele saia avisando a todos da floresta os bichos as avores para que todos se proteja do que ia acontece uma vez o caçador viu um macaco brincando com seus filhotes Curupira viu que o caçador tinha mal intenção começou a andar deixando pegadas o caçador vendo as pegadas se interreçou e foi atras das pegadas quando o caçador chegou e viu um bicho daqueles se assustou e começou a tremer de medo pois nunca tinha visto um bicho daquele jeito com os cabelos cor de fogo e pes virados para tras começou a correr com medo e o Curupira correu atras dele ate o caçador sair da floresta e assim foi depois daquele dia o caçador falou pra todo mundo e ninguém teve coragem de ir la.

Em relação à ortografia, constata-se desvios, como “natureza”, “alguuma”, “ávores”, “entenção”, “assutou”, “interreçou”. Observa-se que são desvios bastante comuns, como a troca do ‘z’ pelo ‘s’, de ‘i’ pelo ‘e’, falta e excesso de letras. Os desvios por desconhecimento das regras contextuais ocorrem quando se deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras, como quando escreve passarinho, por desconhecimento de que a letra s entre vogais tem o som de /z/, ou ainda quando escreve guitarra, por desconhecimento de que a letra g diante de ee i representa som diferente daquele representado quando diante das vogais a, o, ou u. A concretização dos processos da leitura e da escrita é a base pela qual deveria se pautar a educação no ensino fundamental, porém se sabe que, no que se refere ao ensino público, esse objetivo está longe do desejado e esperado (Nobile; Barrera, 2009).

Em “ávore”, “assutou” e “interreçou” ocorreu erro por sílaba complexa. Segundo Nobile e Barrera (2009), esse erro pode ocorrer pelo fato que as sílabas não obedecem ao padrão consoante-vogal (CV), oferecendo maior dificuldade de escrita, sobretudo no caso de alunos que foram alfabetizados com metodologias de alfabetização que enfatizam os padrões silábicos mais simples.

Vê-se a ocorrência de problemas de repetição de palavras em algumas frases do texto, como “...gostava da natureza, gostava dos animais...” A repetição em língua portuguesa é usada para enfatizar uma ação. É importante que o autor, ao produzir um texto, saiba a carga semântica de cada palavra para evitar certos tropeços na escrita e deixá-la comprometida no sentido da sua construção. No entanto, saber um grande número de sinônimos e suas funções semânticas não garantirá que o texto terá eficiência para a sua compreensão, pois a coesão textual é indispensável para interação do leitor para com a leitura e ao mesmo tempo extrair dela as informações ali contidas de forma a comungar com os conhecimentos adquiridos (Nogueira, 2018).

A repetição na escrita se manifesta com funções distintas, como um recurso de coesão que auxilia as atividades de compreensão e de produção de informações, portanto a repetição deve existir quando for um elemento relevante para dar sentido ao texto, tornando-o coeso e coerente.

Sabe-se que a coesão textual tem a função de fazer a ligação, a relação e a conexão entre as palavras, expressões ou frases do texto, ou seja, os processos de sequência e organização textual que possam garantir uma ligação linguística importante na elaboração do texto. Esse recurso refere-se às relações de encadeamento semântico existente dentro do texto, e que fazem dele texto e não uma sequência aleatória de frases (Nogueira, 2018).

Texto A2 -Reconto da Lenda do Curupira

Os índios na floresta viviam um anãozinho traveço com o cabelo vermelho e os pés virados para trás, amigo da natureza e passa o dia cuidando da natureza quando uma tempestade se aproxima por exemplo sai avisando as avoas e os bixos uma vez um caçador estava perseguinto um macaco que brincava com seus filhotes Curupira percebendo intenção do inimigo e olhando aquelas pegadas o homem se interessou a saber o que era as pegadas o homem e foi atrás e chegando lá ele deu de cara com um anãozinho de cabelos vermelhos e pés pra trás essa criatura estranha é chamada de Curupira e começou a proteger a natureza e os seus filhos o Curupira começou a deixar várias pegadas e ora um lado e outro e não tinha ninguém ao seu redor.

A partir do texto acima, verifica-se erros na ortografia, como “traveço”, “pes”, “trais”, “apaixona em vez de aproxima”, “exeplo”, “casador”, “perceguindo”, “perçebendo”, “intereçou”, “anaozinho”, “niguem”. Observa-se erros de transcrição da fala por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita. É mais frequente em falantes de variedades linguísticas mais afastadas da língua padrão. Também se presencia erros por desconhecimento das regras contextuais que ocorrem quando a criança deixa de considerar a posição de uma letra ou unidade sonora em relação a outras. E, ainda, erros na marcação da nasalização que se caracteriza pela não diferenciação entre vogais nasais e orais.

A predominância e perpetuação dos erros de transcrição da fala é a influência da variação linguística, a qual costuma interferir mais na escrita dos alunos das classes populares, uma vez que a distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito de valores, subjacentes a esses padrões linguísticos diferentes, pode ser vista como uma das causas do fracasso escolar das crianças provenientes das camadas populares. Isso ocorre já que a escola, muitas vezes, desvaloriza a linguagem dessas crianças, não trabalhando adequadamente as diferenças entre língua oral e língua escrita (Nobile; Barrera, 2009).

Constata-se que na expressão “...e passa odias cuidando...”, há uma falta de concordância nominal entre o artigo e o substantivo. Em se tratando da concordância de número, a concordância ocorre de maneira similar à de gênero, ou seja, todos os determinantes são marcados no singular ou plural em consonância com o núcleo. Portanto, núcleo plural, determinantes no plural, núcleo singular determinante no singular (Araújo; Silva, 2015).

Por fim, sabe-se que com o aumento da escolarização, há uma tendência à diminuição de erros de transcrição da fala, erros por desconhecimento da origem das palavras e erros por dificuldade na escrita de sílabas complexas. Os erros de segmentação lexical, embora bastante frequentes tendem a apresentar forte declínio (Nobile; Barrera, 2009).

Texto A3 -Reconto da Lenda do Curupira

Os índios diziam que via um anãozinho na floresta e os cabelos dele era da cor de fogo ele andava com os pés pra trás e o nome desse estranho que andava pela

floresta é Curupira ele era muito amigo da floresta ele era visto direto montado em sua queixada e ele passa o dia cuidando dos vegetais e dos animais quando a tempestade já se aproximando ele vai dizendo a floresta toda que todos da floresta também cuidado dos ventos e dos raios certa vez um caçador tava perseguindo um macaco que brincava com seus filhotes e Curupira observando o inimigo começou a andar deixando pegadas no chão ele se informou naquelas pegadas parece que so os índios por aquelas das pegadas ai eles foram atras do homem.

Presencia-se como erro ortográfico a palavra “tabem” erro na marcação da nasalização que se caracteriza pela não diferenciação entre vogais nasais e orais na escrita ou pela marcação inadequada da nasalização. Nota-se que esse tipo de erro é cometido por todos os participantes, numa proporção em geral elevada.

Constata-se desvios de acentuação gráfica, como “índios” e “já”, em que no primeiro caso se tem uma palavra paroxítona terminada em ditongo seguido de ‘s’ e, no segundo uma palavra monossílabo tônica. Isto vale dizer que a proficiência na escrita de palavras e a fluência na leitura dependem da qualidade dos três domínios da representação lexical (fonologia, semântica e ortografia) e da coerência da representação mental desses domínios (Castelo; Sousa, 2017).

Constatou-se ainda desvios de concordância verbal em “Os índios dizia que via...”, tendo em vista que o sujeito é plural. A concordância estabelece uma relação de identidade entre a palavra regida e a palavra regente, entre o termo modificador e o termo modificado. A concordância é a harmonia existente na oração em que determinados elementos concordam com os outros, o que para ele a ausência de concordância é considerada um erro, ou seja, o ideal abstrato de língua perfeita que emerge das prescrições dessa gramática tende a ser visto como a própria língua, que deve ser protegida dos usos em contrário, o que promove uma percepção negativa da variação (Silva, 2018).

Observa-se a dificuldade dos alunos na pontuação dos textos. Nesse contexto, os problemas de escrita relacionados ao uso dos sinais de pontuação apresentam-se de maneira recorrente em produções textuais, o que reflete a incompreensão sobre a função desses sinais como mecanismos organizadores do texto, que relacionam e delimitam ideias, estabelecem hierarquias e ordenações no corpo textual, de forma a garantir uma escrita coesa e coerente. A ausência ou o seu uso aleatório podem, na realidade, prejudicar a escrita, dificultando a compreensão

do texto em decorrência da falta dessa hierarquização e da organização de ideias que podem ser estabelecidas pela pontuação (Becher; Busse, 2019).

Efetivamente, no processo de ensino e de aprendizagem da escrita, o professor deverá procurar incentivar os alunos a escreverem como sabem, melhorando progressivamente a sua capacidade de escrita. Procura-se que haja uma evolução da escrita, de uma fase inicial para uma fase avançada que se torne funcional e organizada, seja do ponto de vista sintático, seja sob uma perspectiva ortográfica e de pontuação. Ou seja, para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita têm que progredir também no seu conhecimento gramatical, pois um texto, neste caso, só é considerado bem escrito se estiver de acordo com as normas e convenções linguísticas definidas pelo uso geral de uma língua por uma comunidade (Teixeira; Gorgulho; Lopes, 2015).

Considerando que o texto acima transcrito apresenta todas as características da lenda por ser narrativo com elementos fantasiosos que unem realidade e fantasia para explicar um fenômeno sobrenatural, o texto foi retextualizado considerando todos os elementos da macroestrutura.

4.1.6 SEXTA OFICINA: 'Elaborando Entrevistas'

Os alunos se reuniram em equipe para fazer o roteiro da entrevista que irão aplicar aos pescadores. Depois da elaboração, foi feita uma roda de conversas em que cada equipe apresenta seu roteiro para a escolha dos itens a serem questionados, visto que só haverá um roteiro para todos os alunos.

Uma das formas que complementariam estas coletas de dados seria a entrevista. A entrevista é definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se

relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados(Boni; Quaresma, 2005).

Durante o processo da elaboração das entrevistas,o professor instruiu os alunos a serem atentos e empáticos, criando um ambiente acolhedor para que os pescadores se sintam à vontade para compartilhar suas histórias e conhecimentos. Foram entrevistados 16 pescadores que foram escolhidos pelos alunos, cada um escolhe um pescador. As entrevistas foram gravadas, por isso cada aluno utilizou um gravador de áudio ou um aplicativo de android para gravação no celular para capturar as vozes dos pescadores durante as entrevistas.

Ao término das atividades dos alunos realizadas em grupo foram escolhidas as perguntas que foram feitas aos pescadores. Colheu-se os seguintes questionamentos:

1. Qual é a origem da comunidade de pescadores nessa região? Como a tradição pesqueira começou até aqui?
2. Existem lendas ou histórias transmitidas sobre os primeiros pescadores da comunidade?
3. Há histórias especiais que são consideradas fundadoras da comunidade de pescadores?
4. Como essas narrativas moldaram a identidade da comunidade ao longo do tempo?
5. Existem histórias notáveis sobre pescadores locais que se destacaram ou contribuíram de maneira significativa?
6. Como o conhecimento sobre a pesca é compartilhada entre os membros da comunidade?
7. Existem mestres pescadores ou anciãos que desempenham um papel especial na transmissão de conhecimento?
8. Como a comunidade está trabalhando para preservar suas histórias e tradições relacionadas a pesca?
9. Existem iniciativas locais para documentar ou transmitir oralmente essas histórias para as gerações futuras?

Para saber a importância das lendas em uma comunidade tem-se que conhecer suas origens e tradições que formam sua cultura.Cultura significa todo

aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral e os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridas pelos seres humanos, não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro, ou seja, é tudo aquilo que caracteriza e diferencia os seres humanos uns dos outros (Conceição, 2018).

As primeiras histórias surgidas em uma comunidade dão início à cultura e tradição dos povos dessa comunidade. Dessa forma, as histórias de pescadores não são meras fabulações engenhosas de uma imaginação ou de devaneios fortuitos. São sim, prospecções ativas que operam sobre a resistência de uma materialidade da vida que não se curva fácil e docilmente às necessidades, desejos e intenções do homem (Duarte-Alves; Justo, 2024).

As histórias dos pescadores mostram as diferenças no léxico da língua falada por cada comunidade linguística. Considerando-se a estreita relação entre história da língua e história de um grupo social, o léxico de uma língua simboliza, sobretudo, um patrimônio cultural, pois o universo vocabular de um grupo sintetiza a maneira e a forma com que seus membros estruturaram o mundo que os rodeia e designaram as diferentes esferas do conhecimento. Isto porque o universo conceitual de uma língua natural pode ser descrito como um sistema de categorias léxicas. As palavras geradas por tal sistema são chamados rótulos, através dos quais o homem interage com seu meio (Costa; Seabra, 2012).

As lendas continuaram fazendo parte da cultura do povo da comunidade através da oralidade que tem o importante papel de expressar o modo cultural daquele povo com seus códigos, pensamentos e valores. As histórias contadas fazem parte do cotidiano das pessoas do povoado, não deixando assim perderem a memória dos familiares que já partiram. Essas histórias trazem alegria ao povo que se reúnem nas casas para se divertirem com familiares e amigos. Hoje, são poucas famílias, mas ainda assim não deixam morrer essa cultura que tem grande valor entre os moradores (Coutinho, 2015).

As lendas contribuíram de modo significativo na vida da comunidade, tendo em vista que é um legado transmitido pela oralidade entre familiares e pessoas da comunidade, que representa a perpetuação dessas histórias através da memória que não é apenas a expressão individual, mas é a representação da identidade de todo o grupo.

Observa-se que nos seus dia-a-dia, os pescadores compartilham os saberes da experiência que são resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos ao longo da vida familiar e social, no decorrer da trajetória de vida, no próprio lugar de convívio na comunidade, por meio das relações estabelecidas entre si e com o outro.

Mesmo não existindo um mestre, mas por meio da língua, os pescadores recriam as suas realidades, interpretando-a e repassando-a aos demais. Aprisionado às suas estruturas, obediente às regras que lhe garantem a intercomunicação, preservam, inconscientemente, formas tradicionais, mas, sensível às modificações que se operam à sua volta, nela imprime suas marcas, renovando-a a cada apelo externo.

Apesar de não haver incentivos financeiros para a perpetuação da cultura pesqueira na comunidade, os encantos do lugar, as lembranças da infância, as dificuldades, a força e a paixão por pertencer a essa comunidade superam e resistem às adversidades do tempo vivido. São esses saberes do dia a dia, do senso comum, que representam algo comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento, mas porque são esses sujeitos comuns, na vida cotidiana, que, na prática, criam as condições de transformação do impossível em possível (Fernandes; Aguiar, 2020).

Os pescadores podem representar uma fonte importante de conhecimento, contudo as entrevistas constituíram num roteiro simples de perguntas e questões que foram apresentadas de modo flexível ao entrevistador e entrevistado na coleta de informações. Foram observadas a clareza e a pertinência das perguntas formuladas pelos alunos, tendo em vista que questões diretas e compreensíveis contribuíram para uma interação eficaz.

Avaliou-se a sensibilidade dos alunos em relação à cultura dos pescadores e às suas condições sociais. Nesse contexto, as perguntas respeitaram a experiência e conhecimento dos entrevistados foram essenciais.

Analisou-se a habilidade dos alunos em aprofundar nas experiências dos pescadores, tendo em vista que eles buscaram histórias específicas, os desafios enfrentados pelos pescadores e sucessos alcançados.

Verificou-se as perguntas envolviam terminologia técnica relacionada à pesca de maneira apropriada, e se os alunos foram capazes de traduzir conceitos complexos para uma linguagem compreensível pelos entrevistados.

Observou-se, ainda, a capacidade dos alunos em serem flexíveis durante a entrevista, ajustando as perguntas conforme necessário para explorar tópicos relevantes que surgissem durante a conversa.

Ao final, observou-se que os alunos demonstraram habilidades notáveis na elaboração de perguntas para entrevistar os pescadores. A clareza das questões, a sensibilidade cultural e social, e a capacidade de aprofundamento nas experiências foram pontos positivos. Além disso, a flexibilidade na abordagem mostrou-se eficaz para extrair informações significativas.

4.1.7 SÉTIMA OFICINA: ‘Apresentando as Entrevistas e Lendas dos Pescadores’

Para se realizar uma entrevista bem sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordar das opiniões do entrevistado, tentar ser o mais neutro possível. Acima de tudo, a confiança passada ao entrevistado é fundamental para o êxito no trabalho de campo. Além disso, existe um código de ética do sociólogo que deve ser respeitado (Boni; Quaresma, 2005).

Em uma roda de conversas foram apresentadas as entrevistas dos pescadores, as lendas coletadas dos pescadores por meio de narrativas gravadas, que promoveu a discussão sobre os temas, mensagens e valores presentes nas lendas, o que incentivou os alunos a fazerem conexões com suas próprias experiências.

Questionou-se aos pescadores a origem da comunidade de pescadores nessa região e como a tradição pesqueira começou até aqui, obtendo-se as respostas que foram transcritas e retextualizadas pelos alunos, conforme seguem abaixo.

“A construção do açude desempenhou um papel crucial na formação da comunidade de pescadores. A alteração no ambiente aquático gerou oportunidades e desafios únicos. Os residentes locais aprenderam a se adaptar, desenvolvendo técnicas de pesca específica para o novo cenário. Essa adaptação se transformou ao longo do tempo dando origem a uma tradição pesqueira única” (A1).

“A comunidade de pescadores dessa região teve início durante a construção do açude (Açude Santo Antônio de Russas – Bonhu). A necessidade de gerenciar recursos hídricos para agricultura acabou criando um ambiente propício para a pesca. Com a formação do

açude, a comunidade percebeu o potencial dos recursos aquáticos, dando origem a tradição pesqueira que perdura até hoje” (A2).

Diante das respostas acima elencadas, a construção do açude Santo Antônio/ Bonhu desempenhou um papel crucial na formação da comunidade que por conta do ambiente aquático deu origem à atividade pesqueira que foi se desenvolvendo aos poucos e passou de geração a geração, vindo a ser uma tradição da comunidade.

A pesca é uma das atividades extrativistas tradicionais mais importantes na região amazônica por motivos diversos e complexos. O peixe representa uma das principais fontes de proteína para as comunidades tradicionais que vivem em áreas de rios, igarapés, lagos e demais cursos de água relevantes do ponto de vista da produção pesqueira. A pesca sustenta e é sustentada por relações sociais que constroem a identidade e etnicidade de grupos sociais que nela se fundamentam; especialmente porque a sociedade em que se inserem antagoniza seus modos de vida (Barros *et al.*, 2019).

Questionou-se a existência de lendas ou histórias transmitidas sobre os primeiros pescadores da comunidade, obtendo-se como respostas:

“Sim, história do fundador, uma lenda passa em geração em geração em nossa comunidade. Fala sobre o primeiro pescador, conhecido como Antônio. Conta-se que ele era incrivelmente destemido e ousado enfrentando os desafios das águas com coragem” (A3).

“Sim, o fantasma do pescador solitário, uma lenda passada de geração em geração em nossa comunidade. Fala sobre o primeiro pescador, conhecido como Antônio. Conta-se que ele era incrivelmente destemido e ousado enfrentando os desafios das águas com coragem” (A4).

Verifica-se que a história é a mesma, apenas em uma das falas faz referência ao primeiro pescador da comunidade, enquanto que a outra fala se refere ao fantasma do pescador solitário, contudo também tinha o nome de Antônio, um homem que tinha coragem de enfrentar os desafios da água.

Isso mostra que a correnteza com sua brevidade e imprevisibilidade compunha a subjetividade do ribeirinho. A inconstância do espaço instigava o desejo pelo impetuoso desafio imposto violentamente pela natureza no cotidiano, possibilitando aventuras que garantiam ao pescador recriar-se e recompor-se continuamente (Duarte-Alves; Justo, 2024).

Questionou-se sobre a existência de histórias especiais que são consideradas fundadoras da comunidade de pescadores, todos responderam que *“sim. Canoa a deriva, a bola de fogo, o fantasma do pescador solitário e a história do fundador”*.

Todos os pescadores que foram entrevistados relataram essas histórias que foram acima elencadas. Esse fato se explica por eles serem da mesma comunidade têm o conhecimento das mesmas lendas em que os pescadores não só repassam tais histórias como acreditam em sua veracidade. Esse misto de respeito, fé e tradição, assim como as técnicas praticadas na pesca foram repassadas para esses pescadores pelos seus pais e continuam sendo repassadas por eles para parte de seus filhos (Silva, 2012).

Questionou-se como essas narrativas moldaram a identidade da comunidade ao longo do tempo, obtendo-se conforme segue.

“As histórias muitas vezes destacam figuras de destaque na comunidade, como pescadores habilidosos, líderes ou heroínas da pesca” (A1).

“Esses modelos influenciam a identidade profissional dos membros, inspirando as gerações mais jovens” (A2).

“Ao destacar conquistas coletivas, sacrifícios compartilhados ou eventos marcantes, a narrativa fundadora fortalece o sentido da comunidade. Os membros se veem como partes de uma cultura maior, unidos por laços de solidariedade” (A3).

Acredita-se que as narrativas tradicionais possuem uma função primordial no processo de construção identitária de um indivíduo junto a sua comunidade, pois carregam a vivência de um povo e suas experiências, muitas vezes escamoteadas por metáforas e por situações sensorialmente fantásticas, o que lhe resulta um caráter lúdico. Apesar de sua importância, a esse gênero discursivo tem sido reservado, tradicionalmente, pouca importância analítica nos espaços acadêmicos, talvez devido a sua origem popular, advinda de grupos historicamente desprestigiados (Silva, 2021).

Questionou-se a existência de histórias notáveis sobre pescadores locais que se destacaram ou contribuíram de maneira significativa, obtendo-se as respostas que seguem abaixo.

“Sim ao longo do tempo consigo encontrar histórias notáveis sobre pescadores locais que se destacaram ou contribuíram com dinheiro de forma significativa para a comunidade e para o indivíduo, muitas vezes se tornavam figuras célebres” (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8)

“Sim ao longo do tempo consigo encontrar histórias notáveis sobre pescadores locais que se destacaram ou contribuíram com dinheiro de forma significativa para a comunidade. Esses indivíduos muitas vezes se tornavam figuras lendárias” (A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A16).

Através da fala dos entrevistados, verifica-se que a partir das narrativas de moradores em grupos focais, identifica-se um forte desejo de preservar e difundir a história e as memórias locais, em conformidade com o conceito de Lugares de Memória e de reconhecimento, valorização e respeito, a fim de desconstruir o preconceito e a discriminação com que as favelas e seus moradores foram vistos desde o seu surgimento, no final do século XIX (Bagno; Silva; Pinto, 2014).

Questionados como o conhecimento sobre a pesca é compartilhado entre os membros da comunidade, todos responderam que *“o conhecimento sobre pesca é frequentemente compartilhado entre os membros da comunidade por meio da oralidade, através das histórias contadas nas barracas dos pescadores” (A3).*

O conhecimento vai sendo transmitido nas conversas entre pescadores na própria comunidade, tendo em vista que o saber nativo, passado de geração a geração, inclui a forma de detecção e definição dos cardumes, a escolha e localização dos pesqueiros ou pontos de pesca; as condições de acesso aos locais e meios de trabalho e os códigos e normas que norteiam o uso dos territórios e seus recursos em diferentes estações do ano (Lima; Dória; Freitas. 2012).

Questionados sobre a existência de mestres pescadores ou anciãos que desempenham um papel especial na transmissão de conhecimento, obteve-se a que *“sim, frequentemente em comunidades pesqueiras existem mestre pescadores ou anciãos que desempenham um papel especial na transmissão de conhecimento” (P1)⁷.*

O conhecimento e o domínio que o pescador tem sobre o rio e os elementos naturais, sobre os equipamentos de trabalho e procedimentos da pescaria fazem dele um mestre. São considerados mestres os pescadores mais antigos, com muitos

⁷ Pescador 1

anos de experiência ou jovens, que não têm muitos anos de pesca, mas que por algum motivo se fizeram ser reconhecidos mestres. A rede e a embarcação podem ser um sinal de status de mestre, mas nem sempre ocorre dessa forma. Às vezes, o dono dos equipamentos passa o controle da pescaria para outro pescador que ele considera ser mais experiente que ele para ser o mestre naquela pescaria (Silva, 2012).

Questionados de como a comunidade está trabalhando para preservar suas histórias e tradições relacionadas a pesca, obteve-se que *“durante o evento são organizadas exposições que destacam a história do açude, desde a sua construção até os eventos mais marcantes ao longo dos anos, isso inclui fotografias, documentos antigos, arte, fotos relacionadas a pesca”* (P2)⁸.

As lendas trazem o passado para o presente, sendo preciso considerar que essa retomada do passado decorre de resquícios de memória, onde se faz necessária a preservação de sua identidade, através de vestígios, relíquias e testemunhos de indivíduos que fazem uso da história oral como fonte de conservação de sua cultura e modo de vida. A associação entre história oral e memória faz referência às lembranças e impressões vividas pelos indivíduos de uma sociedade a qual tem a missão de manter viva a sua identidade pelas suas memórias (Conceição, 2018).

Questionou-se a existência de iniciativas locais para documentar ou transmitir oralmente essas histórias para as gerações futuras, sendo elucidado que *“sim, durante a festa do Distrito, a comunidade investe na documentação audiovisual do evento registrando entrevistas com anciões”* (P3)⁹.

As iniciativas de documentação para a transmissão da cultura de uma comunidade são de grande relevância, uma vez que a história oral permite não apenas compreender como o passado é concebido pelas memórias, mas principalmente como essas memórias se construíram. Uma das possibilidades de se compreender que a memória é também fato, passível de ser objetivamente estudada. E capturar a memória como fato permite entender como determinadas concepções do passado se tornaram coisas, sem o que as explicações do presente permanecem insuficientes. Representações e fatos não existem em esferas isoladas (Nascimento, 2021).

⁸ Pescador 2

⁹ Pescador 3

4.1.8 OITAVA OFICINA: 'Retextualizando a Lenda'

A prática da retextualização é muito comum em nosso cotidiano. Além de ser uma peça fundamental para manter a comunicação tanto na oralidade quanto na escrita, apesar de que na história da humanidade, a fala tenha precedido à escrita e seja mais constante nas relações socioculturais comunicativas dos usuários de uma língua e de haver também uma supremacia dos estudos da escrita em detrimento da oralidade. Isso se dá porque os autores que trabalham nessa perspectiva se centram no código linguístico, sem se preocupar com os usos reais da língua nas mais diversas práticas sociais levando em consideração os seus usuários e as situações de interação (Oliveira, 2023).

Percebe-se que a narrativa lenda está relacionada aos acontecimentos históricos de uma dada comunidade, podendo sofrer acréscimo ou modificações a partir do imaginário da população. À medida que são narrativas contadas de uma geração para outra, com o passar tempo, ganham novas versões, nas quais a verdade desaparece, restando somente os fatos folclóricos (Ferreira, 2019).

Para tanto, foi realizada a produção escrita das lendas que foram narradas pelos pescadores a pedido dos alunos, foi reservado tempo para que os alunos fizessem a retextualização, fornecendo acesso a materiais e recursos conforme necessários.

Em primeiro lugar, o professor pede que o aluno que escute gravada em áudio a lenda narrada pelo pescador, e em seguida o professor indicará os seguintes passos aos alunos, na perspectiva de Marcuschi (2010).

- 1º Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (Estratégia de eliminação baseada na idealização linguística);
- 2º Introdução da pontuação com base na intuição fornecidas pela entonação das falas (Estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia);
- 3º Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (Estratégia de eliminação para uma condensação linguística);
- 4º Introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (Estratégia de inserção);
- 5º Introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (Estratégia de reformulação objetivando explicitude);

- 6º Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (Estratégia de reconstrução em função da norma escrita);
- 7º Tratamento estilístico com seleção de normas estruturais sintáticas e novas opções léxicas (Estratégia de substituição visando a uma maior formalidade);
- 8º Reordenação tópica do texto e reordenação da sequência argumentativa (Estratégia de estruturação argumentativa);
- 9º Agrupamento de argumentos condensando as ideias (Estratégia de condensação).

O processo de retextualização exige dos produtores de textos uma compreensão das diferenças entre oralidade e escrita, para que os estudantes saibam produzir novos textos considerando os propósitos comunicativos, ou seja, não se trata de uma mera transcrição da oralidade para escrita, para retextualizar o estudante precisa compreender o gênero que será retextualizado e selecionar escolhas linguísticas que deem conta dos sentidos pretendidos (Ferreira, 2019).

Na retextualização as operações ocorrem de forma imbricada, sendo separadas apenas para fins didáticos. Essa constatação confirmou apenas parcialmente a hipótese de que as operações seguiam uma ordem linear, enfraquecendo o princípio hierárquico defendido inicialmente, pois a suposição de que se alguém, no processo de retextualização, conseguisse realizar somente uma operação, faria somente a primeira e, se realizasse duas, seriam a primeira e a segunda, e assim sucessivamente, não foi comprovado, porque muitas operações mais baixas ficaram a meio caminho e entraram operações mais altas parcialmente desenvolvidas (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

Passemos então a mostrar alguns textos em que foram transcritos das lendas contadas pelos pescadores conforme mostra a seguir.

Texto A1: Aguas Mornas(P1)

Nessa vila a vida era tranquila e os moradores dependiam das águas do rio para a sua subsistência pescando peixes e navegando em suas correntezas para comércio e transporte. No entanto a tranquilidade da vila foi interrompida quando um mostro das águas uma criatura temida e lendária surgiu nas profundezas do rio. O mostro era uma besta imponente com escamas reluzentes e os olhos que faiscavam como

joias. Seu rugido era ensurdecendor e sua presença lançava medo e terror sobre a vila. O mostro das águas começou a causar estragos na vila virando barcos de pesca inundando casas e devorando o peixe dos pescadores. Os moradores da vila ficaram apavorados e não sabiam como lidar com essa ameaça iminente que vinha das profundezas do rio. Armando-se em sua coragem e astúcia um jovem chamado Jose enfrentou o mostro desafiando-o para uma batalha de vontades. Usando sua inteligência e habilidade ele conseguiu enganar o mostro e prende-lo em uma armadilha selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas. Com o mostro das águas aprisionado a vila finalmente pode respirar aliviada. Os moradores celebravam a coragem e o heroísmo de Jose que arriscou sua comunidade. Eles reconheciam que embora o mostro das águas fosse uma ameaça terrível também era uma parte vital e merecia respeito e cuidado.

Texto A2: O Pescador e o Espelho (P2)

Nas margens do açude Santo Antonio de Russas cercado por diferentes vegetação vivia um pescador chamado Josué. Josué era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por seu amor pela natureza. Ele passava seus dias a beira do açude lançando sua rede com habilidade e paciência em busca do sustento para sua família. Um dia enquanto caminhava ao longo das margens do açude Josué descobriu um objeto brilhante sobre as pedras. Era um espelho d'água liso e polido como o cristal refletindo o azul do céu e as nuvens brancas acima. À noite enquanto a lua iluminava o açude com sua luz prateada Josué decidiu usar o espelho d'água para pescar. Ele colocou na água esperando que sua superfície refletisse a luz da lua e atraia os peixes para perto da costa. Para surpresa de Josué quando olhou para o espelho d'água viu não apenas o reflexo da lua mas uma imagem deslumbrante – uma visão de um mundo subaquático repleto de cores vibrantes e vida abundante... Maravilha como o que via Josué mergulhou sua rede na água capturando peixes com facilidade como nunca antes. Nos dias seguintes Josué continuou a usar o espelho d'água em suas pescarias desfrutando da beleza e da abundância do mundo subaquático que se revelava. Ele compartilhou sua descoberta com os outros pescadores da vila ensinando-os a usar o espelho d'água para melhorar suas próprias pescarias. Com o tempo o lago tornou-se um lugar de prosperidade e fartura graças ao espelho d'água e a generosidade de Josué.

Texto A3:O Pescador e o Encantamento (P3)

Há muito tempo em um pequeno distrito vivia um pescador chamado Luiz. Luiz era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por sua alma gentil. Uma noite enquanto pescava sob o brilho prateado da lua cheia Luiz avistou uma luz cintilante dançando sobre a superfície das águas, intrigado ele remou em direção à luz e descobriu uma concha marinha cintilante emitindo um brilho mágico à luz do luar. Naquela mesma noite enquanto Luiz dormia ele foi visitado em seus sonhos por uma sereia de longos cabelos dourados. Ela explicou que a concha era um artefato mágico capaz de conceder um único desejo ao seu portador. Luiz ficou atordoado com a oferta mas depois de muita reflexão ele soube exatamente o que desejava: saúde e felicidade para sua família e para todos os habitantes do distrito. Com um coração puro e generoso Luiz expressou seu desejo à sereia. Ela sorriu e disse que seu desejo seria concedido mas que haveria uma condição: Luiz precisaria compartilhar sua história com os outros espalhando a esperança e a bondade por toda a vila. Luiz concordou sem hesitação. Na manhã seguinte Luiz acordou para encontrar sua família radiante de saúde e felicidade e a vila banhada em uma luz dourada de alegria. Ele compartilhou sua história com todos inspirando-os a serem gentis uns com os outros e a nunca desistirem da esperança mesmo nos tempos mais difíceis.

Passa-se então a mostrar alguns textos em que foram retextualizados as lendas contadas pelos pescadores conforme mostra a seguir.

Texto A1: Águas Mornas (P1)

Nessa vila, a vida era tranquila e os moradores dependiam das águas do rio para a sua subsistência, pescando peixes e navegando em suas correntezas para comércio e transporte. No entanto, a tranquilidade da vila foi interrompida, quando um monstro das águas, uma criatura temida e lendária surgiu nas profundezas do rio.

O monstro era uma besta imponente com escamas reluzentes e os olhos que faiscavam como joias. Seu rugido era ensurdecedor e sua presença lançava medo e terror sobre a vila. O monstro das águas começou a causar estragos na vila, virando barcos de pesca, inundando casas e devorando o peixe dos pescadores. Os moradores da vila ficaram apavorados e não sabiam como lidar com essa ameaça iminente que vinha das profundezas do rio.

Armando-se em sua coragem e astúcia, um jovem chamado Jose enfrentou o monstro desafiando-o para uma batalha de vontades. Usando sua inteligência e habilidade, conseguiu enganar o monstro e prendê-lo em uma armadilha, selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas.

Com o monstro das águas aprisionado a vila finalmente pode ficar tranquila. Os moradores celebravam a coragem e o heroísmo de Jose que arriscou sua comunidade. Eles reconheciam que embora o monstro das águas fosse uma grande ameaça, também era uma parte vital e merecia respeito e cuidado.

Texto A2: O Pescador e o Espelho (P2)

Nas margens do açude Santo Antônio de Russas, cercado por diferentes vegetações, vivia um pescador chamado Josué, conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por seu amor pela natureza. Ele passava seus dias à beira do açude lançando sua rede com habilidade e paciência em busca do sustento para sua família.

Um dia enquanto caminhava ao longo das margens do açude Josué descobriu um objeto brilhante sobre as pedras. Era um espelho d'água liso e polido como o cristal refletindo o azul do céu e as nuvens brancas acima. A noite enquanto a lua iluminava o açude com sua luz prateada, Josué decidiu usar o espelho d'água para pescar.

Ele colocou na água esperando que sua superfície refletisse a luz da lua e atraia os peixes para perto da costa. Para surpresa de Josué, quando olhou para o espelho d'água viu não apenas o reflexo da lua, mas uma imagem deslumbrante – uma visão de um mundo subaquático repleto de cores vivas e vida abundante...

Maravilhado como o que via, Josué mergulhou sua rede na água capturando peixes com facilidade como nunca antes. Nos dias seguintes, Josué continuou a

usar o espelho d'água em suas pescarias desfrutando da beleza e da abundância do mundo subaquático que se revelava.

Ele compartilhou sua descoberta com os outros pescadores da vila, ensinando-os a usar o espelho d'água para melhorar suas próprias pescarias. Com o tempo, o lago tornou-se um lugar de prosperidade e fartura graças ao espelho d'água e a generosidade de Josué.

Texto A3:O Pescador e o Encantamento (P3)

Há muito tempo em um pequeno distrito vivia um pescador chamado Luiz, conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por sua alma gentil.

Uma noite enquanto pescava sob o brilho prateado da lua cheia, Luiz avistou uma luz cintilante dançando sobre a superfície das águas, intrigado ele remou em direção a luz e descobriu uma concha marinha cintilante, emitindo um brilho mágico a luz do luar. Naquela mesma noite, enquanto dormia, foi visitado em seus sonhos por uma sereia de longos cabelos ruivos.

Maia explicou que a concha era um artefato mágico capaz de conceder um único desejo ao seu portador. Luiz ficou atordoado com a oferta, mas depois de muita reflexão ele soube exatamente o que desejava, saúde e felicidade para sua família e para todos os habitantes do distrito.

Com um coração puro e generoso, Luiz expressou seu desejo a sereia. Maia sorriu e disse que seu desejo seria concedido, mas que haveria uma condição: Luiz precisaria compartilhar sua história com os outros espalhando a esperança e a bondade por toda a vila. Luiz concordou sem hesitação.

Na manhã seguinte, Luiz acordou para encontrar sua família radiante de saúde e felicidade e a vila banhada em uma luz dourada de alegria. Ele compartilhou sua história com todos inspirando-os a serem gentis uns com os outros e a nunca desistirem da esperança, mesmo nos tempos mais difíceis.

As quatro primeiras operações, denominadas operações de regularização e idealização, contribuem para chegar à idealização linguística e eliminar marcas da oralidade, suprimindo marcas de hesitação e outros elementos típicos da interação entre os interlocutores, além de palavras repetidas e redundâncias, promovendo uma condensação linguística. Soma-se a isso a inserção tanto de pontuação

diacrítica e formal quanto de paragrafação, que não são possíveis na fala, mas são exigências do texto escrito. As cinco demais operações são as de transformação, que promovem alterações nos níveis sintático, semântico, pragmático e cognitivo (Justino, 2019).

A retextualização das lendas apresentou aspectos positivos, como a fidelidade ao contexto cultural e a clareza narrativa. A linguagem utilizada foi adequada e a descrição dos cenários e personagens foi rica e envolvente.

Observou-se também uma boa dose de originalidade e criatividade na abordagem da história, o que contribuiu para tornar a narrativa mais cativante. No entanto, foram identificados alguns pontos que necessitam de ajustes, especialmente no que diz respeito à correção gramatical e ortográfica.

Em relação à pontuação apresentou resultados satisfatórios em geral. A pontuação utilizada segue as convenções gramaticais padrão e contribui para a clareza e a compreensão da narrativa. Apresentou ainda algumas melhorias significativas, visto que foram realizadas de forma mais precisa, contribuindo para uma organização mais clara das frases e períodos. Além disso, a pontuação foi utilizada de maneira mais eficaz para criar ênfase e expressividade em certos trechos da narrativa.

No entanto, não foram identificados alguns pontos que necessitam de aprimoramento, especialmente em relação à consistência na aplicação dos sinais de pontuação e à eliminação de possíveis ambiguidades.

A retextualização da lenda em relação à eliminação de duplicações de palavras apresentou resultados positivos. Foram identificadas e corrigidas as repetições, o que contribuiu significativamente para a qualidade e fluidez do texto o que causou um impacto positivo na qualidade textual.

A introdução de variedade vocabular ajuda a enriquecer as narrativas, tornando-as mais interessantes e cativantes para o leitor. A fluência da narrativa flui na versão do próprio pescador, pode-se distinguir as partes das lendas.

4.1.8.1 Estratégia de Eliminação baseada na Idealização Linguística

Eliminação de segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas também são retiradas (Carvalho,

2014). Um exemplo pode ser visto no texto A2 *“Maravilha como o que via Josué mergulhou sua rede na água capturando peixes com facilidade como nunca antes”* em que a retextualização seria *“Maravilhado como o que via, Josué mergulhou sua rede na água capturando peixes com facilidade como nunca antes”* e no texto A3 *“...que o cou era um artefato magico”* em que a retextualização seria *“...que a concha seria um artefato mágico”*

Marcadores conversacionais são elementos típicos da fala, os quais podem ser verbais, prosódicos e não linguísticos, e desempenham uma função interacional entre o falante e o ouvinte, revelando e marcando as condições de produção do texto oral (Matos; Leite; Araújo, 2014). Pode-se ver no texto A2 *“– uma visão de um mundo subaquático repleto de cores vibrantes e vida abundante...”*

Essas eliminações correspondem a um percentual entre 10% a 20% do material fônico do texto falado. No processo de retextualização, a possibilidade de o retextualizador se limitar apenas a essas estratégias é muito remota. Nessa operação também ocorre a eliminação dos comentários do analista, embora não tenha ocorrido nas lendas em estudo (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

Observou-se que nos três textos que foram retextualizados houve ocorrências de palavras incompletas ou mesmo não concluídas. Esses elementos são reconhecidos mais facilmente como “estranhos” à estrutura da escrita, de modo que a operação de eliminação dessas marcas é realizada em todas as amostras, havendo, sobretudo aquelas muito frequentes na fala, incluindo situações formais.

4.1.8.2 Estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia

Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas, podendo-se utilizar a prosódia. A prosódia é o ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala e tem estreita relação com acento, ritmo e entonação. A interpretação, ou seja, essa pontuação intuitiva depende fortemente da intenção entoacional aplicada no texto pelo indivíduo que a faz. Essa pontuação quase espontânea leva em conta a indagação se ocorre ou não uma espécie de transformação na medida em que coincide com os mesmos

slots ou nichos ecológicos dos marcadores eliminados na primeira operação (Carvalho, 2014).

Ocorre a introdução de uma pontuação diacrítica e formal, quase espontânea, baseada principalmente na sugestão dos fenômenos prosódicos, com destaque para a entonação. A ausência desse recurso na fala obriga a sua utilização na escrita (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

No texto A1 constatou-se a presença de vírgulas por conta da entonação, como *“Nessa vila a vida era tranquila...”*; *“Nessa vila, a vida era tranquila...”* e *“No entanto a tranquilidade da vila foi...”*; *“No entanto, a tranquilidade da vila foi...”*. Por outro lado, observa-se uma ausência de vírgula para entonação em *“...habilidade ele conseguiu enganar o mostro...”*; *“habilidade, ele conseguiu enganar o mostro...”* e *“...em uma armadilha selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas”*; *“...em uma armadilha, selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas”*.

No texto A2, foi constatado a ausência de vírgula em *“...açude Santo Antônio de Russas cercado por diferentes vegetações...”*, *“Era um espelho d’água liso e polido como o cristal...”*, *“Para surpresa de Josué, quando olhou para o espelho d’água viu não apenas o reflexo da lua mas uma imagem deslumbrante...”*, *“Um dia, enquanto caminhava ao longo das margens do açude”*, *“À noite, enquanto a lua iluminava o açude...”*, *“- uma visão de um mundo subaquático repleto de cores vibrantes e vida abundante...”*, *“Nos dias seguintes, Josué continuou a usar o espelho d’água em suas pescarias...”* e *“Com o tempo, o lago tornou-se um lugar de prosperidade e fartura...”*.

Por fim, no texto A3 foi constatado *“Uma noite, enquanto pescava sob o brilho prateado da lua cheia...”*, *“Intrigado, intrigado ele remou em direção a luz...”*, *“Naquela mesma noite, enquanto Luiz dormia...”*, *“...mágico, capaz magico capaz de conceder um único desejo ao seu portador.”*, *“... o que desejava, saúde e felicidade...”*, *“Na manhã seguinte, Luiz acordou para encontrar sua família...”* e *“...da esperança, mesmo nos tempos mais difíceis. ...”*. Também ocorreu uma falta de pontuação em *“...chamado Luiz. Luiz era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca...”*

No fluxo da produção do texto oral, mostrada pelos alunos nos áudios feitos pelos alunos com os pescadores, constata-se que a entonação é o elemento que marca as pausas e nuances da fala, dando expressividade, auxiliando a distribuição de turnos de fala, ordenando argumentos. Ao efetuar a transformação, o

retextualizador usa essa entoação como referência para pontuar o texto, valendo-se de conhecimentos linguísticos importantes. Esta segunda operação não contempla um detalhamento dessa pontuação, mas uma divisão marcada pelas pausas do falante. Trata-se de uma marcação que substitui elementos prosódicos pelos elementos gráficos, no que seria uma primeira interpretação desse texto-base (Araújo, 2017).

4.1.8.3 Estratégia de eliminação para uma condensação linguística

Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. A repetição de itens lexicais, sintagmas, orações é uma das características da oralidade. Elas geram um maior volume de elementos reduplicados desnecessários para a constituição do texto escrito. Tais repetições, bem como os pronomes egóticos são eliminados, resultando, assim, numa melhor organização sintática do texto (Carvalho, 2014).

No texto A1, encontra-se a eliminação do pronome *ele* para uma sondensação “*Usando sua inteligência e habilidade ele conseguiu enganar o mostro e prendê-lo em uma armadilha selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas...*” para “*Usando sua inteligência e habilidade, conseguiu enganar o mostro e prendê-lo em uma armadilha selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas...*”.

No texto A2 “*...um pescador chamado Josué. Josué era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por seu amor pela natureza...*” por “*...um pescador chamado Josué, conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por seu amor pela natureza....*”.

No texto A3, vê-se “*...um pescador chamado Luiz. Luiz era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por sua alma gentil.*” por “*...um pescador chamado Luiz, conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por sua alma gentil.*”

Nesta operação, identificam-se elementos repetidos. A eliminação dessas marcas reduplicadas e redundantes funciona como um enxugamento do texto, mas não representa uma condensação de ideias, tal qual veremos na 9ª operação. Trata-se de uma “varredura” em estruturas que atendem à necessidade da oralidade, em

sua expressão, mas que na escrita constitui um “defeito”, um vício, enfim, um desvio da norma dessa modalidade (Araújo, 2017).

4.1.8.4 Estratégia de inserção

Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, como em “...*chamado Luiz. Luiz era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca...*”. Essa operação pode ser classificada como o elo entre as operações que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção e as operações pelas quais se dá a transformação propriamente dita da passagem de um texto oral para um escrito (Carvalho, 2014).

Esta operação poderia ser parcialmente incluída na primeira e parcialmente no conjunto seguinte, pois é um passo em direção a uma transformação e não apenas a uma idealização. Entretanto, essa operação deve ser mantida no conjunto que busca a idealização linguística, porque, nessa etapa da retextualização, ainda não existe uma reordenação tópica do texto (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

Neste item os três textos apresentam uma boa paragrafação de acordo com a língua escrita. Essa operação está mais ligada a uma inserção de idealização linguística. A estruturação interna dos parágrafos também é indicadora desse ordenamento textual.

4.1.8.5 Estratégia de reformulação objetivando explicitude

Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Os dêiticos são elementos linguísticos que indicam o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido. Podem assumir a condição de dêiticos os pronomes pessoais que revelam os participantes da comunicação, “eu/tu”; os marcadores de espaço, como os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos, que funcionam como marcadores de espaço, os marcadores de tempo (Carvalho, 2014).

A escrita, diferente da fala, não presentifica o contexto situacional. Por isso, na escrita, esse contexto é resgatado por meio de informações equivalentes, que transformam essa operação, na modalidade escrita da língua, em um fenômeno

relevante para que o leitor se oriente em relação ao espaço físico ou em relação a questões de referenciação(Cerqueira Neto; Santos, 2017).

No texto A1, constata-se a presença dos pronomes demonstrativos nessa e essa, como em *“Nessa vila a vida era tranquila e os moradores dependiam das águas do rio para a sua subsistência pescando peixes e navegando em suas correntezas para comércio e transporte.”* e *“Os moradores da vila ficaram apavorados e não sabiam como lidar com essa ameaça iminente que vinha das profundezas do rio”*.Constata-se ainda palavras que dão referências de tempo, como “quando” –*“No entanto, a tranquilidade da vila foi interrompida quando um mostro das águas uma criatura temida e lendária surgiu nas profundezas do rio”*.

No texto A2, tem-se palavras que dão referências de tempo e de lugar, como “ao longo” e “perto” – *“Um dia enquanto caminhava ao longo das margens do açude Josué descobriu um objeto brilhante sobre as pedras”,* “perto” – *“Ele colocou na água esperando que sua superfície refletisse a luz da lua e atraia os peixes para perto da costa”,* “quando” – *“Para surpresa de Josué quando olhou para o espelho d’água viu não apenas o reflexo da lua mas uma imagem deslumbrante”* e “nunca antes” –*“Maravilhado como o que via, Josué mergulhou sua rede na água capturando peixes com facilidade como nunca antes”*.

No texto A3, vê-se um pronome demonstrativo “Naquela noite” – *“Naquela mesma noite, enquanto Luiz dormia, ele foi visitado em seus sonhos por uma sereia de longos cabelos dourados”*. Nessa operação, são usadas as estratégias de reformulação, transformação das características mais próximas do texto escrito. Serão introduzidas marcas metalinguísticas utilizando-se sistematicamente do contexto físico objetivando uma maior explicitude.

4.1.8.6 Estratégia de reconstrução em função da norma escrita

Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.Nessa operação ocorre o peso maior da normatização da escrita. No exercício dessa operação é necessário o emprego de conectores e circunstanciadores, visando ao estabelecimento da coesão e da coerência textual(Carvalho, 2014).

Evidencia-se uma tentativa de reconstruir estruturas comuns à oralidade, mas consideradas inadequadas para a escrita formal, tratando-se, portanto, de uma normatização do texto (Justino, 2019).

Envolve ações bastante diversificadas e a classifica como muito importante para a normatização da escrita; nela, encontram-se estratégias de reconstrução de vários fenômenos linguísticos presentes na linguagem oral, mas inadequados à linguagem escrita formal, como as estruturas truncadas, a ausência das marcas de concordância nominal e de concordância verbal, além dos problemas que dizem respeito à ordenação sintática. Com a aplicação dessas operações, já é possível observar de forma mais clara o deslocamento do texto oral base, na linha do contínuo tipológico, em direção ao texto alvo escrito, por meio da incorporação das características específicas dessa modalidade (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

Os textos A1 e A3 não apresentam marcas de concordância, sintaxe ou estruturas truncadas, contudo essas marcas estão presentes no texto A2 em “Diferentes vegetação” – “*Nas margens do açude Santo Antônio de Russas, cercado por diferentes vegetações vivia um pescador chamado Josué*” e “*refletisse a luz da lua e atraía os peixes*” – “*Ele colocou na água, esperando que sua superfície refletisse a luz da lua e atraísse os peixes para perto da costa*”. Evidencia-se uma tentativa de reconstruir estruturas comuns à oralidade, mas consideradas inadequadas para a escrita formal, tratando-se, portanto, de uma normatização do texto.

Nessa operação, o núcleo de informação é mantido, contudo, o trabalho de ordenamento sintático exclui estruturas e realça outras, interferindo no sentido e projetando uma “imagem” positiva do interlocutor (imagem de firmeza, segurança, clareza, credibilidade) (Araújo, 2017).

4.1.8.7 Estratégia de substituição visando a uma maior formalidade

Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. O tratamento estilístico, que constitui a operação sete, além de afetar o nível sintático e o nível lexical, implica também mudanças no campo semântico. Sua realização depende do domínio que o operador tem do texto escrito, pois não há critérios bem específicos de execução, como ocorre na primeira operação de retextualização (Carvalho, 2014).

Contempla o tratamento estilístico das estruturas sintáticas, ponto importante na construção do sentido, pois a escolha sintática influencia diretamente na semântica do texto(Justino, 2019).

Todas as construções sintáticas têm valor semântico, pois escolhas sintáticas equivalem a escolhas semânticas. Um enunciado na voz ativa ou na voz passiva apresenta características diferentes, ou seja, apresenta uma carga semântica distinta (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

Pode-se utilizar novo tratamento estilístico em partes do texto A1, como em “ameaça iminente” por “urgente ameaça” – “*Os moradores da vila ficaram apavorados e não sabiam como lidar com essa urgente ameaça que vinha das profundezas do rio*”; “respirar aliviada” por “ficar tranquilo” – “*Com o monstro das águas aprisionado a vila finalmente pode ficar tranquila*”; “ameaça terrível” por “grande ameaça” – “*Eles reconheciam que embora o mostro das águas fosse uma grande ameaça também era uma parte vital e merecia respeito e cuidado*”.

No texto A2, “cores vibrantes por cores vivas” – “...uma visão de um mundo subaquático, repleto de cores vivas e vida abundante...”; “facilidade como nunca antes por facilidade incomum” – “*Maravilhado com o que via, Josué mergulhou sua rede na água, capturando peixes com facilidade incomum*”

No texto A3, “longos cabelos dourados” por “longos cabelos ruivos” – “*Naquela mesma noite enquanto Luiz dormia ele foi visitado em seus sonhos por uma sereia de longos cabelos ruivos*”. Dessa forma, essa operação é mais delicada uma vez que para que haja transformação é necessário compreender o texto, pois ao se estabelecer quaisquer operações no plano sintático, conseqüentemente acarretará uma mudança no campo semântico.

4.1.8.8 Estratégia de estruturação argumentativa

Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Esta operação se dá em textos complexos, em que predomina o aspecto argumentativo, razão pela qual exige alto domínio da escrita (Carvalho, 2014). Exige um domínio maior da modalidade escrita formal da língua, a fim de promover uma reordenação do texto e da sequência argumentativa (Justino, 2019).

Não ocorreu reorganização da sequência argumentativa nos textos. Esta operação se dá em textos complexos, em que predomina o aspecto argumentativo,

razão pela qual exige alto domínio da escrita. Nos três textos predomina a sequência narrativa.

4.1.8.9 Estratégia de condensação

Agrupamento de argumentos condensando as ideias. Dependendo do objetivo da retextualização a eliminação pode atingir maior ou menor grau. Essa operação é significativa para estabelecer a diferença entre resumir e transformar, pois ela apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro (Carvalho, 2014).

Tem a tendência à redução textual, uma vez que pretende condensar os argumentos. É preciso salientar que não se trata de uma atividade de resumo. A redução, comum em processos como esse, não deve, necessariamente, implicar redução do conteúdo (Justino, 2019).

Apresenta uma tendência à redução textual e reordenação de natureza global, pois um argumento posto no final do texto base pode ser reorganizado para o início do texto final retextualizado. Surge como uma estratégia bastante expressiva para diferenciar as atividades de resumo e transformação, pois, mesmo sendo atividades retextualizadoras, apresentam objetivos, intensidade e interesses diferentes. Essa operação não pode ser confundida com uma estratégia de resumo, nem de eliminação sistemática de informação, pois, no resumo há uma predominância das estratégias relacionadas à seleção de conteúdos e condensação pela eliminação de informações secundárias (Cerqueira Neto; Santos, 2017).

No texto A1, que foi contada pelo pescador 1 e transcrita e retextualizada pelo aluno 1:

“Nessa vila a vida era tranquila e os moradores dependiam das águas do rio para a sua subsistência pescando peixes e navegando em suas correntezas para comercio e transporte. No entanto a tranquilidade da vila foi interrompida quando um mostro das águas uma criatura temida e lendária surgiu nas profundezas do rio”.

Foi feita a condensação por:

“Na vila, a vida era tranquila, os moradores tinham o rio como fonte de subsistência, pois a maioria vivia da atividade pesqueira.No entanto, a tranquilidade da vila acabou com a chegada do monstro das águas, que surgiu nas profundezas do rio”.

No Texto A2, que foi contada pelo pescador 2 e transcrita e retextualizada pelo aluno 2:

“Nas margens do açude Santo Antonio de Russas cercado por diferentes vegetação vivia um pescador chamado Josué. Josué era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por seu amor pela natureza. Ele passava seus dias a beira do açude lançando sua rede com habilidade e paciência em busca do sustento para sua família. Um dia enquanto caminhava ao longo das margens do açude Josué descobriu um objeto brilhante sobre as pedras. Era um espelho d’água liso e polido como o cristal refletindo o azul do céu e as nuvens brancas acima”.

Foi feita a condensação foi da seguinte forma:

“Cercado por diferentes vegetações nas margens do Açude Santo Antônio em Russas, vivia Josué muito conhecido pela sua habilidade na pesca e pelo amor à natureza. Ele passava o dia no açude lançando sua rede em busca do sustento de sua família. Um dia, ao caminhar ao longo das margens do açude, descobriu um objeto brilhante entre as pedras. Era um espelho d’água, liso e polido como um cristal, refletindo o céu azul e as nuvens brancas acima”.

No Texto A3, que foi contada pelo pescador 3 e transcrita e retextualizada pelo aluno 3:

“Há muito tempo em uma pequeno distrito vivia um pescador chamado Luiz. Luiz era conhecido por sua habilidade excepcional na pesca e por sua alma gentil. Uma noite enquanto pescava sob o brilho prateado da lua cheia Luiz avistou uma luz cintilante dançando sobre a superfície das águas, intrigado ele remou em direção a luz e descobriu uma concha marinha cintilante emitindo um brilho mágico a luz do luar”.

A condensação aconteceu da seguinte forma:

“Há muito tempo, em um pequeno vilarejo vivia um pescador chamado Luiz que era muito conhecido pela sua grande habilidade na pesca e pela sua gentileza. Uma noite resolveu pescar sob o brilho prateado da lua cheia, quando avistou uma luz cintilante, remou em direção a luz e descobriu uma concha marinha cintilante que emitia um brilho mágico a luz da lua”.

A correção de textos em Língua Portuguesa na sala de aula, pautada nos parâmetros da textualização e retextualização, tem grande importância na formação escolar do aluno, para que ele, como produtor textual, esteja inserido em uma prática reflexiva, de modo que, ao observar a correção de seu texto, tome nota da

dimensão de seus erros, sendo eles gramaticais, de textualização ou do comprometimento da interpretação do texto.

Reconhece-se que o gênero é parte fundamental no processo de retextualização, visto que todos possuem suas individualidades e há uma grande variação de estilos, não sendo possível estabelecer um padrão a ser seguido. Porém, é válido ressaltar que as características de textualização devem estar presentes em todas as atividades que envolvam produção textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “Das Lendas de Pescadores Ribeirinhos aos Contos Orais: a retextualização no Ensino da Língua Portuguesa no oitavo ano do Ensino Fundamental” teve como objetivo analisar os aspectos formais e funcionais do gênero textual lenda e suas relações com a retextualização do oral para o escrito. As oficinas mostraram a contribuição das atividades de retextualização no desenvolvimento da competência linguística e na produção escrita dos alunos.

As vivências oriundas dos mais variados berços culturais e sociais repassados oralmente formam vínculos únicos entre várias gerações, transformando as histórias narradas pelos mais velhos em ensinamentos dos saberes ancestrais transmitidos dentro da comunidade. Valorizar e trabalhar as lendas enquanto elemento de valorização da cultura, deve-se levar em consideração que também ela é usada em variadas formas de identificação do sujeito, visto que além de repassar noções de valores morais, ética e conduta de uma sociedade, também retratam a importância da preservação dos costumes, crenças, tradições, história, cultura e saberes tradicionais.

Constatou-se que a oralidade não constitui um espaço de vale-tudo linguístico: o uso do registro da língua sempre irá corresponder ao gênero textual, que, por sua vez, é determinado pela situação comunicativa. Por isso, é de grande importância a mediação do professor na motivação do aluno em relação ao uso adequado da língua oral.

Além disso, a reescrita é parte constitutiva do processo de escrita, precisa ser amplamente orientada e realizada como metodologia de ensino de produção textual, visto que ela colabora para que o estudante perceba e corrija os problemas cometidos nas primeiras versões dos seus textos, além de ser uma importante estratégia de verificação do progresso do discente na sua produção textual, contudo

alunos de 8º ano do Ensino Fundamental ainda apresentam grandes dificuldades para a retextualização escrita.

Sobre as lendas de pescadores ribeirinhos aos contos orais a pesquisa apontou que as lendas dos pescadores surgiram da convivência destes em noites de pescaria e povoavam o imaginário destes pescadores. Eles contavam as lendas para os alunos com muita satisfação, pois sabiam que estavam depositando o seu legado para esta e novas gerações. Representou um grande incentivo para leitura e produção de textos escritos para os alunos, além de ter enriquecido os alunos acerca dos conhecimentos da cultura local.

Em relação à retextualização no ensino de língua portuguesa no oitavo ano do ensino fundamental, considerando sua natureza complexa e o fato conjugar o trabalho com a leitura, a compreensão e a produção de textos reais, pode ser um recurso didático relevante nas práticas de ensino em sala de aula. Enquanto recurso didático-discursivo no ensino de língua portuguesa, a retextualização potencializa práticas que podem favorecer o domínio da leitura, da compreensão e da produção de textos, de maneira significativa e contextualizada.

A análise dos dados nos demonstrou que, ao considerar as nove operações apresentadas por Marcuschi (2010), para realização do processo de retextualização, os estudantes utilizaram algumas delas mesmo de forma elementar, contudo minimizou as dificuldades dos estudantes nas produções textuais.

Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir não somente para nosso aprendizado, enquanto pesquisadores, mas também colabore para que os profissionais da área possam fazer avaliações mais significativas e que, de fato, contribuam para que os estudantes sejam capazes de (re)escrever seus textos de forma mais autônoma e consciente. Como buscar estratégias que as retextualizações realizadas por eles garantam mais autonomia ao aluno nas produções de texto?

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Charles Ricardo de Souza; SILVA, Raimundo Sílvia Costa da. **Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos Gêneros Textuais**. [Monografia]. Curso de Licenciatura e Pedagogia. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRAM. Belém-PA, 2017. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/675/1/Ensino%20de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental%20na%20perspectiva%20dos%20g%C3%AAneros%20textuais.pdf>. Acesso: 12 set. 2022.
- AMARAL, Náya Cristina do; BELINTANI, Renato Nogueira; MORAES, Rosana de; VALENTE, Rita de Cássia; ANTÔNIO, Fernanda Peres. Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano X, n. 19, 2012. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/mB3aBiN8DsSQ85A_2013-7-10-15-34-55.pdf. Acesso: 11 set. 2022.
- ANDRADE, Cleidiane da Silva; PEREIRA, Elson de Menezes. O trabalho com a Oralidade em sala de aula. Anais do II Colóquio de Letras FALE/CUMB – **Formação de Professores: Ensino, Pesquisa, Teoria**. Breves-PA, 2015. Disponível em: <https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/102-cleidiane.pdf>. Acesso: 29 jun. 2022.
- ÂNGELO, Cristiane MalinoskiPinaro; COSTA, Luciane Trennephol da; ANDRADE, Sérgio de. Princípios para o ensino de oralidade na Base Nacional Comum Curricular. **Revista X** – Universidade Federal de Paraná. Departamento de Letras Estrangeiras Moderna, v. 16, n. 6, 2021. Disponível em: [file:///E:/Downloads/82236-334611-1-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/82236-334611-1-PB%20(1).pdf). Acesso: 29 jun. 2022.
- ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A Oralidade entre o Prescrito e o Possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Estadual de Pernambuco. Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40977/1/TESE_%20Fl%C3%A1via%20Barbosa%20de%20Santana%20Ara%C3%BAjo.pdf. Acesso: 26 jun. 2022.

ARAÚJO, Márcia Souza Maia e. **Da Fala para a Escrita: intervenções discursivas em processo de retextualização**. [Dissertação]. Programa de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Ba, 2017. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/603/2/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20VERS%C3%83O%20DEFINITIVA%20PARA%20O%20MEL%20-%20VERS%C3%83O%20ONLINE.pdf>. Acesso: 31 mar. 24.

ARAÚJO, Michelle Andrade. **Performance e oralidade: o contador de lendas de tradição indígena Pitaguary de Monguba**. [Projeto de Pesquisa]. Curso de Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades e Letras. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção-Ce, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1248/1/Ara%c3%baixo%2c%20Michelle%20Andrade.pdf>. Acesso: 27 jun. 2022.

ARAÚJO, Denise Felipe Carvalho de; LIMA, Edvania Ferreira. **A contribuição do folclore nas aulas de Literatura Infantil**. [TCC]. Curso de Pedagogia. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6630>. Acesso: 24 jun. 2022.

ARAÚJO, Cristiane Nogueira de; SILVA, Jorge Augusto Alves da. Concordância Nominal em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental II. **XI Colóquio do Museu Pedagógico**, 2015. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5142/4929>. Acesso: 27 mar. 24.

BAGNO, Silvana; SILVA, Sérgio Luiz Pereira; PINTO, Diana Souza. Memórias, identidades e pertencimento de um grupo de moradores da Comunidade de Fallet, Bairro de Santa Tereza, cidade do Rio de Janeiro. **Revista Perspectiva do Desenvolvimento: um enfoque multidimensional**, v. 2, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/perspectivasdodesenvolvimento/article/view/14362/12674>. Acesso: 29 mar. 24.

BARON, Roberto. O Ensino e a Aprendizagem da Escrita na Língua Materna: da transdisciplinaridade ao colonialismo implícito nos gêneros exames de larga escala e avaliações do desempenho da aprendizagem dos alunos nas salas de aula. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 60.1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/Xfk8bfnH6wRRgNDsj9wdHLg/>. Acesso: 17 dez 23.

BARONAS, Joyce Elaine de Almeida. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, nº 1, p. 15-32, jul. 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/joyce-elaine-de-almeida-baronas>. Acesso: 15/02/23.

BARROS, Flávio Bezerra; PORRO, Noemi Sakiara Miyasaka; LINHARES, Anny da Silva; BRITO, Ciro de Souza. A tradição da pesca no Território Sesmaria do Jardim (Maranhão): conflitos socioambientais e estratégias de mobilização. **Vivência 53 – Revista de Antropologia**, n. 53, 2019. Disponível em: https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/63398259/20596-Texto_do_artigo-65701-2-10-2020052020200522-95846-c0gei9-libre.pdf?1590178266=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_tradicao_da_pesca_no_Territorio_S. Acesso: 28 mar. 24.

BARROSO, Terezinha. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais – a argumentação. **Janela de Ideias**, 2012. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/biblioteca/B_PraticasDeLeitura.pdf. Acesso: 13 set, 2022.

BASTOS, Danielle da Mota; GOMES, Jaciara Josefa. *E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade*. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BECHER, Tatiane Cristina; BUSSE, Sanimar. Análise do uso da Pontuação em produções no Ensino Médio. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, 2019. Disponível em: <file:///E:/Downloads/5738-Texto%20do%20artigo-11433-1-10-20200128.pdf>. Acesso: 27 mar. 24.

BENICÁ, Fabiana Aparecida. **Lenda Urbana**: uma proposta de ensino da oralidade. 2018. Dissertação f. 194 (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153322/benica_fa_me_assis.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso: 23 jun. 2022.

BISPO, Elielson Assunção; SANTO, HeilaPauliane Vieira do Espírito; SILVA, Joel Pantoja da. As escritas nos Rios Breves-PA: a coesão e discursos produzidos pelos alunos do 6º e 7º Anos. **Colóquio de Letras**. Universidade Federal do Pará, 2016. Disponível em: <https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/iv-coloquio/elielson.pdf>. Acesso: 14/02/23.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese**, v. 2, n. 1 (3), 2005. Disponível em: <file:///E:/Downloads/18027-Artigo%20fluxo%20livre-56348-1-10-20110215.pdf>. Acesso: 18 dez. 23

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros Oraís e Ensino da Língua Portuguesa: concepções e práticas**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13088/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20LA%c3%8dS%20BOTLER.pdf>. Acesso: 13 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998.

BRASIL. **Contando história, mudei minha história**. 08 p. Série Plano de Aula; Língua Portuguesa, MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 26 jun. 2022.

BRITO, Rosiely Caroline Gonçalves. **O Processo de (Re) Escrita nas Aulas de Língua Portuguesa**. [Monografia]. Curso de Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa]. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/34994/1/OProcessoDe.pdf>. Acesso: 17 dez. 23.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Gêneros Oraís na sala de aula da Educação Básica: abordagem nos livros didáticos e reorientação metodológica. **Linguística Textual e Pragmática**. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/01/043.pdf. Acesso: 13 set. 2022.

CARVALHO, Isabel Soares da Costa. Retextualização do oral para o escrito com alunos de sétimo ano. **Anais do V Cogite – Colóquio sobre Gêneros & Textos**, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10952/6289>. Acesso: 29 mar. 24

CARVALHO; Francisco Romário Paz; FERREIRA, Paula Jane Barbosa do Nascimento; SILVA, Ailma do Nascimento. **O papel da oralidade no Ensino Fundamental: uma análise dos Manuais Didáticos de Língua Portuguesa**, 2014. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/918.pdf>. Acesso: 19 jun. 2022.

CARVALHO, Maurício Dias; SILVA JÚNIOR, Sebastião Rodrigues da. A construção da memória a partir das lendas marajoaras no imaginário sourense. **Revista EDUCAmazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**. Humaitá, v. XVII, n. 1, 2024. Disponível em: <file:///E:/Downloads/T10,+Vol+17,+n1,+jan-jun,+2024-+p%C3%A1g+152-176.pdf>. Acesso: 26 mar. 24.

CASTRO, Silvia Margareth dos Santos. **O imaginário do letramento das lendas e mitos amazônicos na escola: a prática do letramento por meio da criação de histórias em quadrinho**. [TCC]. Curso de Letras – PARFOR. Universidade Federal do Pará. Abaetetuba – PA, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/handle/prefix/2258>. Acesso: 24 mar. 24.

CASTELO, Adelina; SOUSA, Otília. Desempenho ortográfico em estudantes do ensino superior – a acentuação gráfica. **Da Investigação à Prática**, v. 7, n. 3, 2017. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/11999/1/Castelo_Sousa_Desempenhoortograficoemestudantesdoensinosuperior-aacentuaografica.pdf. Acesso: 27 mar. 24

CAVALCANTE, Maria do Socorro de Oliveira, SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da; FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira. **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2009.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Ministério da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso: 26 jun. 2022.

CERQUEIRA NETO, José Calais; SANTOS, Adelino Pereira dos. A retextualização como prática de produção de textos no Ensino Fundamental: os resultados de uma experiência. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 33, n. 8, 2017. Disponível em: <file:///E:/Downloads/admin,+05.pdf>. Acesso: 29 mar. 24.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Pergaminho**, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/PP-A-importancia-da-oralidade-EI-e-S%C3%A9ries-Iniciais-do-EF-CHAER-Mirella-Ribeiro.1.pdf>. Acesso: 26 jun. 2022.

CHAGAS, Nédilã Espíndola. A concepção do Ensino de Língua e a Prática Docente frente às transformações no ensino dos anos 70. **Revista Desempenho**, v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: <file:///E:/Downloads/16808.pdf>. Acesso: 13 set. 2022.

CHAVES, Sérgio Wellington Freire; OLIVEIRA, Maria Eveuma de; FREIRE, Manoel. Querelas a respeito do cerimonial da oralidade ao procedimento do registro por meio do romance A Casa: algumas reflexões. **Imburana – Revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN**, n. 5, 2012. Disponível em: <file:///E:/Downloads/harajo,+CHAVES.pdf>. Acesso: 27 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, Nicélia Rosa da Silva. **Tradição oral como patrimônio imaterial**: um estudo sobre as narrativas no Município de Canguaretama. [TCC]. Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Canguaretama/RN, 2018. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2314/TCC%20VERS%C3%82O%20FINAL%20Nic%C3%A9lia.pdf?sequence=1>. Acesso: 27 mar. 24.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Leitura e identidade: um processo de construção do ser humano. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 29, 2011.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Oralidade e produção textual na sala de aula: dos conflitos às soluções para uma aprendizagem da nova ortografia da língua portuguesa. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 38, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/38/oralidade-e-producao-textual-na-sala-de-aula-dos-conflitos-as-solucoes-para-uma-aprendizagem-da-nova-ortografia-da-lingua-portuguesa>. Acesso: 13 set. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e Prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Raquel Pires; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Léxico e Cultura dos pescadores do município de Raposa, Maranhão. **Revista Língua & Literatura**, v. 14, n. 23, 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/404/1319>. Acesso: 28 mar. 24

COSTA MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Gêneros Textuais, oralidade e o Livro Didático de Língua Portuguesa: o que esperar dessa relação. **ANPED**, 2007. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5616--Int.pdf>. Acesso: 13 set. 2022.

COUTINHO, Rosilda Alves. **Mitos e Lendas e as possibilidades do trabalho interdisciplinar na Escola da Comunidade São José**. [Monografia]. Licenciatura em Educação do Campo – LedoC. Faculdade UnB Planaltina – FUP. Universidade de Brasília – UnB. Planaltina – DF, 2015. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/pesquisa/article/view/549>. Acesso: 28 mar. 24.

CRUZ, Carlos Maurício. **A pertinência da produção dos gêneros orais nas aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.btdt.uerj.br:8443/bitstream/1/6667/1/Carlos%20Mauricio%20da%20Cruz_Dissertacao.pdf. Acesso: 14 set. 2022.

DANTAS, Francinilda Lucinda; SOUZA, Gilton Sampaio de. **O trabalho com lendas locais em sala de aula: argumentação e construção de sentidos em narrativas orais do Município de São Miguel**. [Artigo]. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Campus Avançado Profa Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros – RN, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2014/Modalidade_1datahora_25_05_2014_22_24_08_idinscrito_790_518791e8f85318cf6348706b2cd20a08.pdf. Acesso: 19 dez. 23.

DIAS DA SILVA, Viviane KêniaFachin. **O trabalho com a estrutura da narrativa na produção e reescrita de textos do gênero lenda urbana**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras – Profletras). Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4947/5/Viviane%20K%C3%AAnia%20Fachin%20Dias%20da%20Silva.pdf>. Acesso: 18 jun. 2022

DINIZ, Márcia Maria Costa da Silva; UTTA, Bergson Pereira. **As Práticas de Leitura e Escrita nas aulas de Língua Portuguesa no 9º Ano: compreendendo as dificuldades e/ou avanços a partir do gênero notícia como ferramenta pedagógica**. [Artigo]. Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos. Campus São Bernardo. Universidade Federal do Maranhão. São Bernardo - MA, 2017. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1204/1/MarciaDiniz.pdf>. Acesso: 16 dez. 23.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

DORETTO, Shirley Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de Linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**. Recife, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192>. Acesso 12 set. 2022.

DORNELES, Darlan Machado. A Leitura e a Escrita no Ensino de Língua Portuguesa. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_090.pdf. Acesso: 16 dez. 23.

DUARTE-ALVES, Andréia; JUSTO, José Sterza. **Espaço, Tempo e Subjetividade: Memórias e imaginários nas histórias de pescadores ribeirinhos**. [Artigo]. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Justo-4/publication/267265529_ESPACO_TEMPO_E_SUBJETIVIDADE_MEMORIA_E_IMAGINARIO_NAS_HISTORIAS_DE_PESCADORES_RIBEIRINHOS/links/56035b7308ae08d4f1715fb6/. Acesso 28 mar. 24.

ELLIS, Bill. **Estrangeiros, fantasmas e rituais: lendas que vivemos**. Jackson: University Press of Mississippi, 2001.

ESTRELLA, Mônica Duarte Silva; SOUSA, Rafael Rossi de. Oralidade e alfabetização: implicações dos gêneros orais para o ensino e a aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 24, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/oralidade-e-alfabetizacao-implicacoes-dos-generos-orais-para-o-ensino-e-a-aprendizagem>. Acesso: 14 set. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. *O ensino do português no Brasil: alguns paradoxos e desafio*. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A.G. Ensino de Língua Portuguesa e Produção Escrita. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017. Disponível em: <file:///E:/Downloads/quilherme,+dossie--vanda--versao-final-70-83.pdf>. Acesso: 16 dez. 23.

FERNANDES, Stênio de Brito; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Saberes da experiência para a formação do cotidiano de homens e mulheres da comunidade de Rosado/RN. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**. São Luís, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13923/7557>. Acesso 28 mar. 24;

FERNANDEZ, Bárbara Martinez. **Contribuições a uma reflexão acerca do trabalho com Lendas do Folclore Brasileiro na Educação Formal de Crianças Pequenas**. [Trabalho de Conclusão do Curso]. Curso de Pedagogia. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/9047>. Acesso: 25 mar. 24.

FERREIRA, Yvonélio Nery. O Conto, da tradição à contemporaneidade: um exemplo em Luiz Vilela. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v20n59/1518-5370-tei-20-59-0301.pdf>. Acesso: 18 dez.23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Leuda Fernandes. **Retextualização de Mitos e Lendas: contribuições para a prática docente no 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental**. [Dissertação]. Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Campus de Cajazeiras. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Cajazeiras-PB,

2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/9621>. Acesso: 06/01/23.

FERREIRA, Elaine Cristina Forte. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do Gênero Debate. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/12979>. Acesso: 29 jun. 2022.

FIGUEIRA, Geovana Vitória Dias; SIMÕES, Dayse de Souza Lourenço. Trabalhando oralidade a partir do go gênero textual conto: reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **VII Semana Internacional de Pedagogia**. As lutas da Pedagogia em tempos de pandemia: Ciência, Educação e Formação Humana, 2020. Disponível em: https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-d9f8f98d02ca3127a0aaee89996b5fc6814cc571-segundo_arquivo.pdf. Acesso: 14 set. 2022

FILIPAK, Márcia. **O resgate de histórias, lendas, contos e casos no Município de Ponta Grossa**, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/15-4.pdf>. Acesso: 17 jun. 2022.

FILIPE, Ricardo André Teixeira. **As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico**. [Relatório de Estágio]. Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico. Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57246>. Acesso: 27 jun. 2022.

FONSECA, Thaila Bastos da. O Gênero Textual Lendas Amazônicas no âmbito escolar: caminhos para a formação da identidade cultural e ressignificação da cultura. **Contra Corrente**, n. 16, 201. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2179/1249>. Acesso: 4 jun. 24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Instituto Sedes Sapientiae**, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542013000100004. Acesso: 26 jun. 2022.

GOODY, Jack. *Da Oralidade à escrita*. Reflexões antropológicas sobre o ato de narrar. In: MORETTI, Franco (Org.). **O Romance**. A Cultura do Romance. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cosacnaify, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/frontereiras/article/view/12369/8969>. Acesso: 17 jun. 2022.

GOMES, Rita de Cássia Rocha Bastos. **Oralidade e Literatura na Escola**: uma experiência com oficinas de leitura. [Memorial]. Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS. Universidade Federal da Bahia 0 UFBA. Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30724/1/Memorial%20Rita%20%20%28final%29.pdf>. Acesso: 17 jun. 2022.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BARTIKOSKI, Fernanda Vanessa Machado. Práticas de linguagem em sala de aula como reveladoras de mudanças na profissionalidade docente. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 359-373, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/cPbZ9SV6Vk5Dvb3kfy6LYNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 13 set. 2022.

HAGEN, Ricardo. **ConceptArt para Jogos Mobile**: Design de Personagens e Folclore Brasileiro. [TCC]. Curso de Design Visual. Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/266268/001186659.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 26 mar. 24.

JACINTO, Carla Rosângela. **A importância do espaço à oralidade no ambiente escolar**. [Artigo]. Curso de Letras. Faculdade Cenecista de Osório 0 FOCOS;RS, 2011. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiglopedia/outubro2011/pdf/a_importancia_do_espaco_a_oralidade_no_ambiente_escolar.pdf. Acesso: 18 jun. 2011.

JACOB, Ana Elisa; BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan. Oralidade e Gêneros Oraís: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um Grêmio Estudantil. **Revista Trama**, v. 17, n. 42m 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27288/20460>. Acesso: 13 set. 2022.

JANUÁRIO, Nicolas Vladimir de Souza; FERREIRA, Fernando Aparecido. Da Bíblia para os quadrinhos: o Processo de Retextualização de “Gênesis” por Roberts Crumb. VIII Seminário de Pesquisa em Linguística da UNIFRAN, 2017. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/criacao/arquivos/anais_VIII_selinfran.pdf#page=97. Acesso: 07/01/23.

JUSTINO, Keittimere Aparecida. **Da fala para a escrita: preenchimento e apagamento do sujeito em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental**. [Dissertação]. Mestrado em Letras – ProfLetras. Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15422>. Acesso: 30 mar. 24.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

LACERDA, Naziozênio. O Gênero Textual Lenda: Fantasiando a imaginação de alunos em processo de alfabetização e letramento. **Anais do IV COGITE –**

Colóquio sobre Gêneros e Textos, 2015. Disponível em: <file:///E:/Downloads/10934-40261-1-PB.pdf>. Acesso: 27 jun. 2022.

LAYNES, Chris Regina Gohr. **O Ensino da Escrita na Escola: A Constituição do Sujeito-Autor nas Aulas de Língua Portuguesa..** [Dissertação]. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSM. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175793/345654.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 17 dez. 23.

LIMA, Rosiane da Silva; PEREIRA, Elson de Menezes. A utilização dos gêneros textuais orais na Escola Getúlio Vargas. Anais. I Colóquio de Letras da FALE/CUMB. Universidade Federal do Pará, 2014. Disponível em: https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/i-coloquio/anais/38_ROSIANE.pdf. Acesso: 14 set. 2022.

LIMA, Maria Alice Leite; DORIA, Carolina Rodrigues da Costa; FREITAS, Carlos Edwar de Carvalho. Pescarias Artesanais em Comunidades ribeirinhas da Amazônia Brasileira: Perfil socioeconômico, conflitos e cenários da Atividade. Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XV, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/asoc/a/q7VvSF36WKCj4FqLw5j34rj/>. Acesso: 29 mar. 24.

LIRA, Marizabeth da Silva. **A multimodalidade das lendas Amazônicas no contexto da Challenges**: uma proposta para o nono ano do ensino fundamental. [TCC]. Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Linguagem, Cultura e Formação Docente. Campus Tomé-Açu. Universidade Federal Rural da Amazônia. Tomé-Açu, 2022. Disponível em: <https://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/2210>. Acesso: 4 jun. 24.

LOPES, Carlos Renato. Em busca do gênero Lenda Urbana. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/ld/a/6DfPChn7m85wGmXvZZ65y6j/>. Acesso: 26 mar. 24.

LOURENÇO, Adriana. Contando Histórias e encantando nos espaços de leitura. **C. Inf. Rev.** Maceió, v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1442/1197>. Acesso: 18 dez. 23

LUCENA FILHO, Severino Alves de. As festas juninas: uma vitrine de culturas simbólicas no contexto do turismo cultural. **VII Folkcom**. Lajeado/RS, 2004. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/90-as-festas-juninas.pdf>. Acesso: 21 mar. 24.

MACEDO, Lílian Polo de Queiroz. Investigação da Ação Docente em Práticas Sociais de Leitura de Lendas Indígenas Amazônicas para a Formação de Alunos de EJA como Leitores. [Dissertação]. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/13500>. Acesso: 24 mar. 24.

MACHADO, Andreia Filipa Fernandes. **O potencial didático das narrativas (lendas, mitos e literatura infantil mito-simbólica) para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão histórica aos alunos do 1º e 2º Ciclo.** [Relatório de Estágio]. Mestrado em Ensino de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30139>. Acesso: 25 mar. 24.

MAISPAIC. Governo do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 1010. Disponível em: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizacoes>. Acesso: 26 jun. 2022.

MARCHIORO, Marina Zvierzikovski; ÂNGELO, CFristianeMalinoskiPianaro; STUTZ, Lídia. Leitura de Lendas e Mitos Guarapavuanos em Sala de Aula: Tecendo fios dialógicos. **Caminhos em Linguística Aplicada.** Taubaté, SP, v. 28, n. 1, 2023. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3433/2116>. Acesso: 25 mar. 24.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais 1: definição e funcionalidade.** Editora Cortez, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais.** Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos), 2007

MARINELLO, AdianeFogale; KOCHÉ, VanildaSalton. **O Gênero Textual Lenda e o Ensino de Leitura e Escrita,** 2009. Disponível em: <https://silo.tips/download/o-genero-textual-lenda-e-o-ensino-de-leitura-e-escrita>. Acesso: 28 jun. 2022.

MATOS, Solange Cavalcante de; LEITE, Eliete de Castro; ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. Retextualização e Adequação Linguística: uma proposta sociointeracionista para o ensino da língua materna na Escola Pública. **Revista Cereus.** UnirG. Gurupi, TO, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/595/243>. Acesso: 30 mar. 24.

MELO, Rafael Signato de. Ensino da escrita na cultura digital em aulas de Língua Portuguesa durante a Covid-19. **Revista Triângulo,** v. 15, n. 5, 2022. Disponível em: [file:///E:/Downloads/6-110-118%20\(8\).pdf](file:///E:/Downloads/6-110-118%20(8).pdf). Acesso: 17 dez. 23.

MENDES, Lise Mary Ferreira; DO VALE, Wilciene Nunes. Desafios do professor de Língua Portuguesa: um novo olhar para a leitura e escrita no Ensino Fundamental. **Perspectiva em Diálogo.** Naviraí, v. 9, n. 20. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/13214/10253>. Acesso: 17 dez. 23.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZERSKI, Hellen Jaqueline Cordeiro. **Ensino de Ciências e Interdisciplinaridade: Relato de experiência no CanyonGuartelá**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/23944>. Acesso: 25 jun. 2022.

MOTA, KerolaynePacaio; OLIVEIRA, Manoel Domingos de Castro. **Os Discursos e Elementos Fantásticos na Lenda Amazônica do Curupira através dos olhos Greimasiano**. [Artigo]. Curso de Licenciatura em Letras. Universidade do Estado do Amazonas – CEST/UEA, 2019. Disponível em: <http://177.66.14.82/handle/riuea/2089>. Acesso: 26 mar. 24.

NASCIMENTO. Fabrício Gomes do. **Relação dos habitantes de Itapemirim/ES com o patrimônio cultural a partir da compreensão da memória individual**. [Dissertação]. Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/1160/FABRICIO%20GOMES%20DO%20NASCIMENTO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 29 mar. 24;

NASCIMENTO, Marcelo de Oliveira. **Das lendas aos quadrinhos: a retextualização e o ensino dos tipos de discurso**. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). PróReitoria de pesquisa e pós-graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4839/2/2018%20-%20Marcelo%20de%20Oliveira%20Nascimento.pdf>. Acesso: 06/01/23.

NOBILE, GislaneGasparin; BARRERA, Sylvia Domingos. Análise de erros ortográfico em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldade na escrita. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/P.1678-9563.2009v15n2p36/868>. Acesso: 26 mar. 24.

NOGUEIRA, Joani Almeida Santos. **A repetição como recurso para construção coerente do texto: aplicação em produção textual**. [Monografia]. Curso de Especialização em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/34460>. Acesso: 27 mar. 24.

NONATO, Sandoval. Escrita, Ensino de Língua Portuguesa e Formação de Professor. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n. 58.3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/s36CRtbxV4YG7MmgLk4TnqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 17 dez. 23.

OLIVEIRA, Jackson Santos. **Da entrevista a narrativas pessoais**: Processos de retextualização de estudantes do Povoado da Boca da Mata em Atalaia/AL. [Dissertação]. Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió – AL, 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/12466>. Acesso: 30 mar. 24.

OLIVEIRA, Deivison Ferreira. **A Prática da Oralidade em Sala de Aula**, 2014. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho Comunicacaooral idinscrito 1964 a505c70f08610f6d1dc8e83f86790632.pdf>. Acesso : 17 jun. 2022.

OLIVEIRA, Daisy Cristina Buzaglo de; ANDRADE, Edisônia Costa de; SILVA, Ariceneide Oliveira da. O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica: Literatura, uma proposta metodológica. **CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA15_ID5268_14082019170707.pdf. Acesso: 11 set. 2022.

OSS-EMER, Michelli Marchi. **O podcast em sala de aula**: oralidade, escrita e tecnologia nas aulas de Língua Portuguesa. [Dissertação]. Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSM. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/241001/PPL0053-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso: 17 dez. 23.

PARANÁ. Governo do Estado. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor: PDE Produções Didático-Pedagógico. **Cadernos PDE**, v. 2, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pde busca/producoes_pde/2013/2013 fecilcam port pdp roseny inacio luiz.pdf. Acesso: 27 jun. 2022.

PEREIRA, Mikaelly Cabral. **A Contação de Histórias como prática de Letramento**: um processo de retextualização do cordel para a contação de histórias. [Monografia], Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. Centro de Formação de Professores. Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Cajazeiras, BP, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/9604/MIKAELLY%20CABRAL%20PEREIRA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20-%20L%20c%3%8dNGUA%20PORTUGUESA.2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso: 07/01/23.

PEREIRA, Edna de Moraes; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Ensino e Aprendizagem da Língua Escrita: trabalhando a partir de diagnósticos. **Cadernos PDE**. Paraná: Secretaria do Estado, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013 unioeste port artigo edna de morais pereira.pdf. Acesso: 18 dez. 23.

PEREIRA, Ana Paula; ALMEIDA, Marinalva Luísa; SANTOS NETO, João Arlindo dos. Mediação de Lendas Urbanas na Biblioteca Pública Municipal Lupércio Luppi. **Bibl. Esc. em Revista**. Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, 2017. Disponível

em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2017/04/pdf_8cfbe6cc0e_0000022938.pdf. Acesso: 27 jun. 2022.

PEREIRA, Fabiane Aparecida; BRAGA, Sandro. A escrita na formação de professores de língua portuguesa. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 23, n. 48, 2019. Disponível em: <file:///E:/Downloads/Dialnet-AEscritaNaFormacaoDeProfessoresDeLinguaPortuguesa-8086727.pdf>. Acesso: 18 dez. 23,

PESSOA, Ercilene Azevedo Silva. **O Tratamento da Variação Linguística no Ensino de Língua Portuguesa**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6450/1/arquivototal.pdf>. Acesso: 11 set. 2022.

PINHEIRO, Luciana Chaves. Gêneros orais e normas linguísticas: análise de uma proposta de ensino no contexto digital. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5771/577163982004/html/>. Acesso: 13 set. 2022.

POMBO, Lucidete Alho; PEREIRA, Edson de Menezes. Trabalhando o resgate das narrativas orais na Escola Santa Maria do Rio Marajoí. **II Colóquio de Letras, 2007**. Disponível em: <https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/221-lucidete.pdf>. Acesso: 18 jun. 2007.

PRADO, Arthur Ângelo de Oliveira. **Concepções de Língua(gem) e de Ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do aluno**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-BB5Q8A/1/arthur_angelo_de_oliveira_prado_concep_o_de_linguagem_e_de_ensino_de_lngua_portuguesa_na_perspectiv.pdf. Acesso: 11 set. 2022.

RABELO, Rosane Cristina Reis. **As Lendas e as Crianças**: uma aproximação entre versões de regiões brasileiras. [Relatório Final]. Programa Institucional de Iniciação Científica. Universidade Federal do Amazonas. Manaus – AM, 2013. Disponível em: <https://www.riu.ufam.edu.br/handle/prefix/3381>. Acesso: 24 mar. 24.

RAMOS, Valdete Pereira. **Gênero Textual**: resgate de lendas do Povo Kalunga da Vila Morro Encantado e contribuições da Alfabetização ao final da 1ª fase do Ensino Fundamental. [Monografia]. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Faculdade UNB Planaltina – FUP. Universidade de Brasília – UNB. Planaltina – DF, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16721/1/2016_ValdetePereiraRamos_tcc.pdf. Acesso: 24 jun. 2022.

REIS, Flaviano Pereira. As Festas Populares Religiosas: Abordagem Espacial de um Manifestação Cultural em Arara, Estado da Paraíba. **Geo UERJ**, ano 11, v. 3, n. 20, 2009. Disponível em: file:///E:/Downloads/admin_depext,+1434-5517-1-CE.pdf. Acesso: 21 mar. 24.

RIBEIRO, Pollyana Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Naiá e a Lua**: Lendas indígenas sob os holofotes da narrativa, 2010. Disponível em: <https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/article/view/156/299>. Acesso: 23 mar.24.

RODRIGUES, Suelem Maquiné; SALES, Taísa Aparecida Carvalho. A representatividade da mulher na literatura surda: adaptações literárias. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27464>. Acesso: 25 mar. 24.

SÁ, Gladys Oliveira de; DUTRA, Márcia Guedes Egas. **Mulheres na Mitologia**: uma análise de personagens míticas da Cultura Amazônica. [Artigo]. Universidade do Estado do Amazonas, 2014. Disponível em: https://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Poster/Trabalhos_Completos/Gladys_Sa_e_Marcia_Dutra.pdf. Acesso: 23 mar. 24.

SANTOS, Maria do Socorro Libório dos. **O Guaraná de Maués e as Narrativas Oraís no Ensino de Língua Portuguesa**. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12546>. Acesso: 4 jun. 24.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade. Bebedouro - SP, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>. Acesso: 25 jun. 2022.

SANTOS, Francisco Bezerra dos; MAIA, Gleidys Meyre da Silva. Literatura Indígena Professor? **Revista Científica da FASETE**, 2018. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/317/317>. Acesso: 25 mar. 24.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CRUZ, Welington de Almeida; ANTUNES, Vanessa. Oralidade e Gênero Textuais oraís em sala de aula: uma questão ainda pouco falada; **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/40179/21545>. Acesso: 13 set. 2022

SARAIVA, Eduardo de Souza. A arte de contar histórias dos Povos Indígenas Canadenses e a construção do conhecimento através da lenda e da tradição oral. **GARRAFA**, v. 18, n. 52, 2020. Disponível em: <file:///E:/Downloads/36519-97811-1-SM.pdf>. Acesso: 26 jun. 2022.

SARAIVA, Eduardo de Souza; CUNHA, Rubelise da. Lenda e Oralidade: duas formas para a construção do conhecimento no texto de E. Pauline Johnson. **14ª Mostra de Produção Universitária**, 2011. Disponível em: file:///E:/Downloads/eduardo_saraiva.pdf. Acesso: 26 jun. 2022.

SCHNEUWLY, Bernad e DOLZ, Joaquim. **Gêneros oraís e escritos na escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2004.

SICSÚ, Daniel Alexandro Pacheco. Narrativas Oraís: Religação de Saberes Culturais no Município de Parintins. **ABRALIC** – XIV Congresso Internacional. Fluxos e correntes: trânsito e traduções literárias, 2015. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456146769.pdf. Acesso: 27 jun. 2022.

SILVA, Kellyane Fernandes da. **O Processo de Retextualização no Ensino de Produção de Memórias Literárias**. [Dissertação]. Programa de Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Campus Pau dos Ferros. Pau dos Ferros, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/defendidas-em-2021/arquivos/6263dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_versa%C2%A3o_final_kellyane_fernandes_da_silva.pdf. Acesso: 18 dez. 23.

SILVA, Viviane KêniaFachin Dias da. **O Trabalho com a Estrutura da Normativa na Produção e Reescrita de Textos do Gênero Lenda Urbana**. [Dissertação]. Mestrado de Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel-PR, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4947/5/Viviane%20K%C3%AAnia%20Fachin%20Dias%20da%20Silva.pdf>. Acesso: 26 jun. 2022.

SILVA, Francisca Waldenira Barbosa. **Ensino de Leitura de Produção de Textos no Ensino Fundamental**: processos de retextualização de Lendas [Dissertação]. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal, RN, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21366>. Acesso: 06/01/23

SILVA, Vanda Maria Aparecida da. **Crianças brincando com crianças**: discutindo concepções sobre diversidade cultural na Educação Infantil. [TCC]. Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação. Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/14473/1/2015_VandaMariaAparecidadaSilva_tcc.pdf. Acesso: 18 dez. 23.

SILVA, Sílvia Porfírio. Didática do Ensino de Língua: concepções de Linguagem e Práticas Docentes de leitura e escrita. **Revista Arredia**. Dourados, MS: UFGD, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <file:///E:/Downloads/eduufgd,+5-Artigo+Silvio+OKAY.pdf>. Acesso: 13 set. 2022,

SILVA, Glauce Vítor da. **Cultura imaterial**: mitos e lendas de Belém-PA. [Artigo]. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Universidade Estadual do Pará. Belém – PA, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/12842/5/Artigo_CulturaImaterialMitos.pdf. Acesso: 24 jun. 2022.

SILVA, Anelino Francisco. A Pesca Artesanal como Arte e como Significado Cultural: o Caso Potiguar. **Acta Geográfica**. Boa Vista, v. 4, n. 8, 2010. Disponível em: file:///E:/Downloads/admin,+05_ANELINO.pdf. Acesso: 21 mar. 24.

SILVA, Ricardo Soares da. **A Concordância Verbal em textos escritos por estudantes de Garanhuns – Pe**: uma análise sociolinguística. [TCC]. Curso de Licenciatura em Letras – Português, Inglês e suas respectivas literaturas. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Garanhuns – PE, 2018. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/1027>. Acesso: 27 mar. 24.

SILVA, Suana Medeiros. **Pesca Artesanal**: a história, a cultura e os (des) caminhos em Lucena/PB. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB). João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5820>. Acesso: 28 mar. 24.

SILVA, Wesley Rodrigo Pedrozo da. Projeto de Letramento: ressignificando narrativas tradicionais por meio de Scratch. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/15351/10626>. Acesso: 29 mar. 24.

SILVA, Lúcio Flávio Gondim da; MENDES, Maria das Dores Nogueira. Concepção de Língua e Análise de Gramáticas de Língua Materna: aproximações e distanciamentos. **Revista Versalete**. Curitiba, v. 2, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol2-03/110L%C3%B4cioGondim.pdf>. Acesso: 12 set. 2022.

SILVA, Eliezer Nunes; SOUZA, Joseane Leão de; SANTOS, Roseli Bernardo S. dos. Reativação Cultural: Artesanato de palha e cipó na Região Sul/Sudeste do Estado de Roraima. **Norte Científico**, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos.ifrr.edu.br/index.php/norte_cientifico/article/view/80. Acesso: 21 mar. 24.

SILVA, Daniel Cobra; ZIMMERMANN, Ana Cristina, SAURA, Soraia Chung. O mar e o caíçara: a corrida de canoas como jogo tradicional e fortalecimento identitário. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 32, n. 63, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72453/43925>. Acesso: 21 mar. 24.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Português na escola*: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. Potencialidades didáticas do uso de lendas no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 2º ano do ensino básico. **Diálogos**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/75668>. Acesso: 25 mar. 24.

SOLÉ, Maria Glória Parra. **As lendas no ensino da História e sua articulação com a Língua Portuguesa no 1.º ciclo**. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RAMOS, Rui Lima; COQUET, Eduarda & MARTINS, Marta (Coords.), Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 479-502). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CD/Rom), 2013.

SOUSA, Ivan Vale de. Os gêneros textuais orais e escritos na Educação de Jovens e Adultos. Ribanceira – **Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém, v. 6, n. 1,

2016. Disponível em: <file:///E:/Downloads/rbessa,+OS+G%C3%8ANEROS+TEXTUAIS+ORAIS+E+ESCRITOS+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+DE+JOVENS+E+ADULTOS.pdf>. Acesso: 14 set. 2022.

SOUZA, Marinalva de. Um olhar sob o uso de gêneros textuais orais nas aulas de Língua Portuguesa. **V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA15_ID6839_01082018221739.pdf. Acesso: 13 set. 2022.

SOUZA, Antônio Carlos Batista de. **Diminui a fé nos santos, desaparecem as visagens, acabam as paredes e matam o Boto**. [Tese]. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura da Amazônia – PPGSCA. Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Manaus – AM, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8450>. Acesso: 26 mar. 24.

SOUZA, Antônio Carlos Batista de; SILVA, Ana Paula Bastos da. Um Impacto Ambiental Iminente: a extinção do Boto na Amazônia. **CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID6811_30092019114545.pdf. Acesso: 24 mar. 35.

SPINILLO, Alina Galvão; MELO, Kátia Leal Reis de. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto na escrita de histórias por crianças. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/ppMppQvVm6rdCXMpKpCG7d/?lang=pt>. Acesso: 20 mar. 24.

STREILLING, Roseny Inácio Luiz. A produção textual escrita em um 7º ano do ensino fundamental: revisão e a reescrita a partir do trabalho com o gênero lenda. **Cadernos PDE**. Paraná: Secretaria de Educação, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_port_pdp_roseny_inacio_luiz.pdf. Acesso: 18 dez. 23.

TEIXEIRA, Daniela Luciana Braga Santiago. **Letramento Literário**: uma sequência expandida com lendas diamantinenses. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2018. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/2750>. Acesso: 25 mar. 24.

TEIXEIRA, Madalena; GORGULHO, Ana Rita; LOPES, Sandra. Escrita e Gramática – Que Relação. **Revista Metalinguagens**, n. 3, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3301>. Acesso: 27 mar. 24.

TIRADENTES, Magda Simone. **Argumentação por meio de gêneros textuais orais**: uma proposta metodológica para o Ensino Fundamental II. [Dissertação]. Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/495/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Argumenta%C3%A7%C3%A3o_G%C3%Aa%C3%A7%C3%A3o_Orais_Proposta_Metodol%C3%B3gica.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso: 13 set. 2022.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; MORAIS, Cláudia Goulart; DIAS, Eliana; OTTONI, Maria Aparecida Resende; FRENANDES, Maria José da Silva; SILVA, Pollyana Honorata; CARDOSO, Solange Aparecida Faria; FELIX, Regina Lúcia; ANDRADE, Valdete Aparecida Borges; SILVA, Walleska Bernardino. **Gêneros Orais** – Conceituação e Caracterização. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TURKE, Nathália Hernandez; MENEGUETE, Hemilyn Silva; MAISTRO, Virgínia Iara de Andrade; PASSOS, Marínez Meneghello. Folclore no Ensino Fundamental e Produção de Cultura e Aprendizado a partir das lendas. **CONEDU – VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID5244_16052019202155.pdf. Acesso: 24 jun. 2011.

VIERA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – A Lenda do Curupira

Curupira



Os índios contam que na floresta vive um anãozinho travesso de cabelo cor de fogo e pés virados para trás. Essa criatura estranha é chamada de Curupira.

Amigo da natureza, é comumente visto montado em sua queixada e passa os dias cuidando dos vegetais e dos animais. Quando uma tempestade se aproxima, por exemplo, ele sai avisando as árvores e os bichos para que todos se protejam dos raios e dos ventos.

Certa vez, um caçador estava perseguindo um macaco que brincava com seus dois filhotinhos.

Curupira, percebendo a intenção do inimigo, começou a andar, deixando bem visíveis as pegadas invertidas.

Olhando aquelas marcas no chão, o homem se interessou:

- Parece que os índios passaram por aqui. Vou atrás, porque eles sabem as melhores localidades para caça.

Depois de muito andar, ele foi atraído por uma bela canção.

Na verdade, era o Curupira cantando, e aquela voz conduziu o caçador até a armadilha.

O guardião da floresta se aproximou do buraco e ouviu o grito do prisioneiro:

- Por favor, tire-me daqui!

- Você queria aprisionar os macaquinhos. E agora é você que está preso!

Bem feito!

O caçador então, ficou muito envergonhado e triste, e Curupira se comoveu:

- Não precisa chorar. Vou libertá-lo. Antes prometa-me que, de hoje em diante, você vai respeitar os filhotes dos animais.

- Eu prometo! Eu prometo!

Diante do aventureiro já livre, o ruivinho anunciou:

- Agora vá e não se esqueça do seu compromisso.

O caçador que ficou realmente arrependido, passou a proteger os filhotes dos animais.

E Curupira ficou feliz, porque aquele homem cumpriu a promessa.

ANEXO 2 – Atividade da primeira Oficina

1. O Texto é uma lenda? Por quê?

2. Você encontra no texto características que o identifique como lenda? Se sim, justifique sua resposta.

3. Quais os elementos encontrados na lenda?

4. Divida a lenda em partes:

Introdução: _____

Desenvolvimento: _____

Conclusão: _____

5. Qual a lição de vida que a lenda trouxe para você?

ANEXO 3 – ATIVIDADE DA SEGUNDA OFICINA(EM GRUPO)

1. Quais são as tradições mais marcantes da região?

2. Como a cultura local se manifesta na vida cotidiana das pessoas?

ANEXO 4 - ATIVIDADE – OBSERVANDO DIFERENTES LENDAS

1. Retire da Lenda:

a) Os personagens

b) O enredo

2. Quais as suas descobertas através da leitura da lenda?

3. Qual a conclusão que você chegou através da lenda?

ANEXO 5 - LENDA DA VITÓRIA-RÉGIA



Há muitos e muitos anos, em certas noites, a Lua, chamada Jaci pelos índios tupi-guarani, aparecia com todo seu esplendor para iluminar uma aldeia na Amazônia brasileira.

Sabia-se que Jaci, quando se escondia atrás das montanhas, sempre levava consigo as jovens de sua preferência e as transformava em estrelas no céu.

Acontece que uma moça da tribo, a guerreira Naiá, vivia sonhando com esse encontro, e seus olhos brilhavam quando pensava no grande dia em que seria convidada pela deusa Jaci. No entanto, os anciões da tribo alertavam:

- Naiá, as moças são transformadas em estrelas, depois são tocadas pela formosa deusa. Não tem volta, Naiá!

Mas quem conseguiu convencê-la? Naiá queria porque queria ser levada pela Lua, para ser estrela no céu e brilhar ao lado de Jaci!

Nas noites claras da floresta, ou, quando apenas um pedacinho da Lua aparecia no céu, a índia, sonhadora corria e implorava pelo toque de Jaci, sem nunca o alcançar.

Naiá subia nos galhos mais altos das árvores ou pernoitava no cume dos morros silenciosos, na esperança de ascender ao céu pelo convite da deusa.

Mas Jaci sumia na imensidão do céu, para depois ressurgir linda, redonda e brilhante. Enquanto isso, a jovem índia apenas definhava. Naiá já não sentia nem fome nem sede. E não havia pajé que a curasse do seu imenso desejo.

Uma noite, tendo parado para descansar após longa caminhada, Naiá sentou-se à beira de um lago. Viu, então, na superfície, a imagem da deusa: a Lua estava bem ali, ao seu alcance, refletida no espelho d'água. Naiá, pensando que a Lua descera para se banhar, mergulhou fundo ao seu encontro e se afogou.

Jaci, comovida com tão intenso desejo, quis recompensar o sacrifício da bela jovem índia e resolveu metamorfoseá-la em uma estrela diferente de todas aquelas que brilhavam no céu.

Assim, Naiá foi transformada na “Estrela das Águas”, única e majestosa, que é a vitória-régia ou mumuru, como é chamada pelos índios tupis-guaranis.

Conta-se que, por isso, as flores perfumadas e brancas da vitória-régia só se abrem à noite: uma homenagem à Jaci, a deusa da Lua. E, ao nascer do sol, as flores ficam rosadas, como o rosto da índia guerreira Naiá.

ANEXO 6 - LENDA DO BOITATÁ



Há muitos anos, numa grande floresta, diversas espécies de animais viviam muito felizes. Mas, devido às mudanças climáticas, o céu de repente escureceu. O sol sumiu e, sem saberem quando era noite ou quando era dia, as estrelas e a lua também não apareciam mais.

Em seguida, começou a chover sem parar. Não demorou para as casas e os campos serem inundados. Naquela escuridão, ninguém enxergava nada e só dava para ouvir a barulheira dos animais e das pessoas tentando encontrar um lugar alto e seguro para se proteger.

Enquanto a terrível tempestade ameaçava todas as espécies da floresta, Boitatá, uma cobra pra lá de esperta, encontrou seu refúgio num buraco que ficava no alto da montanha. Acomodou-se e como não tinha outra alternativa, durante o longo período que durou o dilúvio, permaneceu por lá, dormindo.

Vários dias depois despertou. Boitatá percebeu que a água já estava baixando, que o sol estava nascendo e que, aos poucos, o céu começava a clarear novamente. Para sua surpresa, por ter ficado tanto tempo no escuro, não conseguiu

enxergar bem na claridade. Então arregalou bem os olhos e permaneceu assim até o sol se pôr, durante todos os dias seguintes.

A cada dia que passava, os olhos de Boitatá absorviam mais e mais luz do sol.

Como sua pele era muito fina, a grande quantidade de luz deixou o corpo da grande serpente cada vez mais luminoso.

Assim ao arrastar-se pelos campos, parecia um facho de fogo correndo de um lado para outro da mata. E percebeu que tudo estava devastado, feio e sujo.

Como era preciso revitalizar a floresta, Boitatá e todos os outros animais trataram de unir forças. Pássaros, onças e macacos começaram a trabalhar juntos, plantando diversas espécies de árvores e plantas para recuperar a mata.

Após alguns anos, depois de muito trabalho, finalmente veio a recompensa: lindas flores e grandes árvores já podiam ser novamente admiradas pelos animais da floresta.

Com a natureza recuperada, Boitatá já pensava em descansar, quando foi surpreendido com a chegada de uma onça que veio avisá-lo sobre desmatadores irresponsáveis que estavam cortando, queimando e roubando muitas árvores e plantas.

Boitatá ficou doido de raiva. Correu para o local do desmatamento e viu algumas pessoas agredindo o meio ambiente. Revoltado começou a pensar em como aquela ação inconsequente poderia provocar a extinção de diversas espécies de animais e plantas. Sem contar os gases que deixavam o ar com um cheiro horrível.

Enquanto imaginava a consequência daquele ato para o mundo, Boitatá foi ficando furioso e a chama de luz que havia dentro de seu corpo foi aumentando, até transformá-lo em uma grande serpente de fogo encantada.

Boitatá saiu correndo atrás dos criminosos, prometendo colocar fogo em quem devastasse as matas daquele dia em diante.

Assustado, os homens que cortavam as árvores saíram em disparada. Nem olharam para trás.

A partir desse dia, Boitatá ficou conhecido como guardião de floresta e protetor da fauna e da flora e, até hoje, ajuda a evitar a derrubada de árvores, vigiando as matas brasileiras durante o dia e iluminando durante a noite.

ANEXO 7 - LENDA DO BOTO COR-DE-ROSA



Reza a lenda que em meio a Amazônia, quando é época de festa junina, um boto cor-de-rosa sai da profundidade das águas dos rios da região, durante uma noite estrelada.

Mas o que era uma cauda com barbatanas, agora são pés viscosos de um ser que aos poucos se transforma na imagem de um humano.

Lentamente, coberto pela escuridão da noite e envolto pela mata, é possível ver um robusto rapaz.

Com o tom da pele rosado, o estranho rapaz rouba algumas roupas do varal de um pequeno vilarejo ali perto do rio, e se disfarça com um traje social e um chapéu ao rosto para cobrir o enorme nariz.

Assim, depois de algumas horas, lá está ele na cidade, procurando por algo...

Então, ao andarilhar por toda a cidade, a misteriosa criatura aproveita cada segundo, adentrando em festas e bailes.

Com isso, o rapaz acaba chamando a tenção das moças naturalmente por onde passa, que ficam atraídas pela sua estatura e corpo forte.

Logo, através de um cortejo galante facilmente ele enturma com a mulherada solteira.

A noite passa, e conversa vai, conversa vem, a lábia do boto convence uma jovem mulher a entrar em seu barco para um passeio pelo rio.

Não resta mais nada agora.

Pois, no dia seguinte...

A jovem acorda sozinha no barco! Após uma longa noite de amor.

Porém, o que ela não poderia ter deixado de notar era um pequeno detalhe:

Acontece, que do lado de fora do barco, ela estava sendo consolada pelas gaitadas de um lindo boto cor-de-rosa rodopiando pelas águas do rio.

Passando alguns meses, com o jovem jamais sendo visto pela moça, só restou uma única coisa: um bebê.

Anexo 8 – FOTOS

Foto 1 – 1ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 2 – 1ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 3 – 1ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 4 – 2ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 5 – 2ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 6 – 2ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 7 – 3ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 8 – 3ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 9 – 3ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 10 – 4ª Oficina



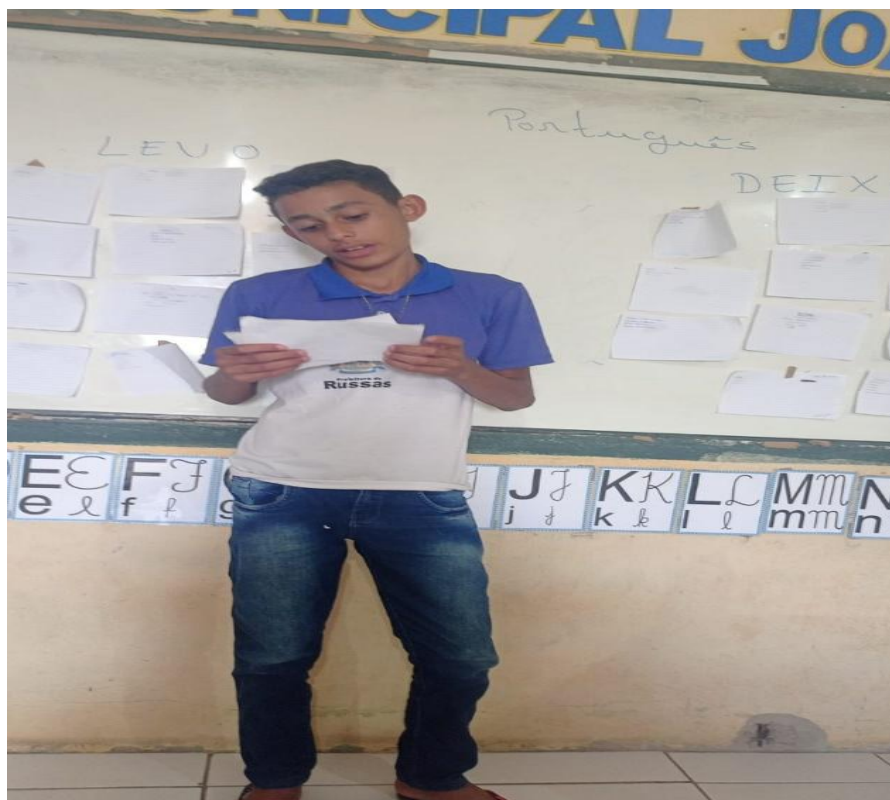
Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 11 – 4ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 12 – 4ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 13 – 5ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 14 – 5ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 15 – 5ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 16 – 6ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 17 – 6ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 18 – 6ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 19 – 7ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 20 – 7ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 21 – 7ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 22 – 8ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 23 – 8ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 24 – 8ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

Foto 25 – 8ª Oficina



Fonte: Dados Móveis da autora (2024)

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – 1ª Oficina

O texto é uma lenda? Por quê?

(A1)

POR QUE É PASSADO DE GERAÇÃO PARA GERAÇÃO
E É FICTÍCIO

(A2)

SIM, PASSANDO POR GERAÇÃO EM GERAÇÃO

(A3)

NÃO PORQUE É UMA HISTÓRIA VERÍDICA QUE NÃO É
MÍTICA

(A4)

1. O texto é uma lenda? Por quê?

SIM, PORQUE É UM TEXTO FICTÍCIO, POUCOS
PERSONAGENS E PODE TER TODAS AS CARACTERÍSTICAS DE
CULTURA

(A5)

O texto é uma lenda? Por quê?

QUE É CONTADO PELO MAIS VELHO

(A6)

SIM, PORQUE É UMA NARRATIVA TRADICIONAL QUE CONTA
EVENTOS OU FEITOS EXTRAORDINÁRIOS MUITAS VEZES ENVOLVENDO
ELEMENTOS SOBRENATUAIS

(A7)

O TEXTO É UMA NARRATIVA TRADICIONAL QUE CONTA
EVENTOS OU FEITOS EXTRAORDINÁRIOS MUITAS VEZES ENVOLVENDO
ELEMENTOS SOBRENATUAIS

(A8)

SIM, A COERÊNCIA DO SEU OUVIR SA LIGADA AO PAÍM
VARIA DE ACORDO COM A INTENÇÃO DO AUTOR.

Você encontrou no texto características que o identifique como uma lenda?

(A1)

ELEMENTOS REAIS E NÃO REAIS MISTURA DE
HISTÓRIA E FANTASIA

(A2)

REAIS E NÃO REAIS

(A3)

as lendas são geralmente transmitidas de geração
para geração com elementos sobrenaturais conexão
com a cultura local moral e preservação de histó-
ria.

(A4)

SIM, OS PRINCIPAIS ELEMENTOS SÃO: SEU
SOBRENATURAL, GUARDIÃO DA NATUREZA,
HABILIDADES, DE CONFUNDIR LACAPONES.

Quais os elementos encontrados na lenda?

(A1)

PERSONAGEM E AS ISFENA

(A2)

PERSONAGEM O ENREDO E A ATMOSFERA

(A3)

Apresenta diversos elementos típicos de uma lenda como ser mítico guardião da Floresta defendendo os animais

(A4)

O TEXTO SOBRE O CURUPIRA APRESENTA DIVERSOS ELEMENTOS TÍPICOS DE UMA LENDA COMO SER MÍTICO, NARRATIVA TRADICIONAL, AMBIENTE NATURAL.

(A5)

CABELO VERMELHO, SER SOBRENATURAL, GUARDIÃO DA NATUREZA, ABILIDADES DE COMBATE

(A6)

CABELO VERMELHO, SER SOBRENATURAL, GUARDIÃO DA NATUREZA, HABILIDADES DE CONFUNDIR CAÇADORES, ENSINOS MORAIS.

Divida a lenda em partes

(A1)

Introdução:

OS ÍNDIOS COTAM QUE NA FLORESTA VIVE UM ANAZINHO TRAVESSO DE CABELO COR DE FOGO E DESVIRADO PARA TRÁS

Desenvolvimento:

CURUPIRA PERCEBENDO A INTENÇÃO DO INIMIGO COMEÇOU A ANDAR DEIXANDO BEM VISÍVEL AS PEGADA INVERTIDAS

Conclusão:

O CAÇADOR QUE FICOU REALMENTE ARREPENDIDO PASSOU A PROTEGER OS FILHOTES DOS ANIMAIS

(A2)

Introdução:

CURUPIRAS, PERCEBENDO A INTENÇÃO DO INIMIGO COMEÇOU A ANDAR

Desenvolvimento:

DEIXANDO AS PERGUNTAS INVERTIDAS

Conclusão:

O CASADO QUE FICOU APRENDENDO PASSOU A PROTEGER OS ANIMAIS

(A3)

Introdução:

OS INDIOS CANTAM QUE NA FLORESTA VIVE UM CHÃOZINHO
TRAVESSO DE COBERTO COM SE FOGO E PÃO VINDO PARA TRÁS

Desenvolvimento:

CURUPIRA PERCEBEU A INTENÇÃO DO INIMIGO COMEÇOU
A CHORAR DEIXANDO BEM VISÍVEL OS PERGUNTAS INVERTIDAS

Conclusão:

O CASADO QUE FICOU PERCEBENDO APRENDENDO
PASSOU A PROTEGER OS FILHOS DOS ANIMAIS

(A4)

Introdução: QUANDO UMA TEMPESTADE SE APROXIMA, PÓO A ESCAMPIO
AIA SEI AVISANDO OS ANIMAIS E OS BICHOS PUM E
TODAS AS PROTAGONISTAS DOS ANIMIS E DOS VANTOS.

Desenvolvimento: CURUPIRA, PERCEBENDO A INTENÇÃO DO INIMIGO
COMEÇOU A CHORAR, DEIXANDO BEM VISÍVEL OS PERGUNTAS
INVERTIDAS.

Conclusão: O CASADO QUE FICOU PERCEBENDO APRENDENDO
PASSOU A PROTEGER OS FILHOS DOS ANIMAIS.

(A5)

Introdução: Quando uma tempestade se aproxima por exemplo, ele sai avisando as crianças e os bichos para que todos se protejam dos raios e dos

Desenvolvimento: Parece que os índios passaram por aqui. Vou atrás porque eles sabem melhores localidades para caça

Conclusão: - a Gona vai e não se esconde do seu compromisso o Casador que ficou realmente impressionado, passou a proteger os filhotes dos animais.

Qual a lição de vida que a lenda trouxe para você?

(A1)

PROTEGER OS ANIMAIS E FILHOTES INDEFESOS E A MATA

(A2)

DESTACOU A IMPORTÂNCIA DE E CULTURA E A IDENTIDADE REGIONAL

(A3)

que não devemos esquecer os histórias que não se perdem

(A4)

Respeitar a Floresta e os animais

(A5)

NÃO DEIXA NINGUÉM INDEFESO EM FILHOTE INDEFESO.

(A6)

Proteger os animais e o meio ambiente

(A7)

A lenda serve como uma advertência alertando sobre os perigos de agir sem considerar as consequências.

(A8)

Ensina a importância de respeitar a natureza e a importância da preservação.

(A9)

Ensina a respeitar a natureza e seus habitantes, mostrando que não é apenas a natureza que precisa ser protegida, mas também os animais.

(A10)

Ensina a importância de respeitar a natureza e seus habitantes.

Quais são as tradições mais marcantes da região? (A1)

Festa Religiosas
Festa Juninas
Artesanato de Palha
Comida de canoa

Como a cultura local se manifesta na vida cotidiana das pessoas?

(A2)

Festas religiosas, fazem parte integrante da vida cotidiana.

A produção e o uso de artesanato não é evidente no cotidiano das pessoas. Itens como produção de chapéu e esteta e Vassoura feita de palha não vendidos no comércio local.

A produção de Linhas de pesca é uma atividade significativa na comunidade.

A produção de Linhas de pesca muitas está envolta em narrativas e histórias compartilhadas entre membros da comunidade. Essas histórias se tornam parte da tradição oral e são compartilhadas entre membros da comunidade.

Comida de canoa não é apenas uma atividade isolada, mas influencia várias facetas da vida cotidiana desde a rotina física até as interações sociais.

(A1)

D S T Q O S S
O L A M M J V S 01 | 03 | 24

O RECONTO DA LENDA
DO CURUPIRA

OS INDÍOS CONTAM QUE NA FLORESTA, DE CABELO DE FOGO E RAS VIBRADOS PARA TRÁS, ELE SE CHAMAVA CURUPIRA. ELE ERA AMIGO DA NATUREZA, ELE PASSA O DIA CUIDANDO DOS ANIMAIS, QUANDO TEM TEMPESTADE ELE SAI AVISANDO AOS ANIMAIS E AS ÁRVORES PARA TODOS SE PROTEGEREM DOS RAIOS E DOS VENTOS.

UMA CERTA VEZ, UM CAÇADOR QUE ESTAVA ATRÁS DE UM MACACO QUE ESTAVA COM SEUS 2 FILHOTES, O CURUPIRA ENTÃO PERCEBU A MALADE DO CAÇADOR, COMEÇOU A ANDAR DEIXANDO AS PEGADAS BEM VISÍVEIS. O CAÇADOR OLHOU AS PEGADAS NO CHÃO, ENTÃO O CAÇADOR SE INTERESSOU PELAS PEGADAS DO CURUPIRA.

O CAÇADOR ENTÃO PALOU:

— PARECE QUE OS INDÍOS PASTAM POR AQUI NOV ATRÁS, POR QUE ELIS SABEM MELHOR ONDE FICA UM LOCAL DE CASA, DEPOIS DE MUITO ANDAR, O CAÇADOR OUVIO UMA CANÇÃO, NA VERDADE ERA UM CURUPIRA, ENTÃO ELE FOI CONDUZIDO PELA VOZ DO CURUPIRA ENTÃO ELE CAIU NA ARMADILHA. O CURUPIRA OUVIO O GRITO DO CAÇADOR.

O GUARDITO ENTÃO SE APROXIMOU E OUVIO

— POR FAVOR MIM TIRE DAQUI!

— VOCÊ QUERIA ARREBANAR OS MACACINHOS. E AGORA VOCÊ NÃO VAI SAIR DAQUI!

O CAÇADOR MUITO ARREPENTIDO PEDIU DESCULPA E QUE NÃO FARIA DE NOVO.

O CURUPIRA SOLTOU O CAÇADOR E PALOU:

— NUNCA MAS VOCÊ VENHA AQUI PARA CAÇAR ANIMAIS.

— EU PROMETO QUE NUNCA MAS VOU CAÇAR ANIMAIS.

E DEPOIS DISSO O CAÇADOR NUNCA MAIS CASOU ANIMAIS E O CURUPIRA FICOU MUITO FELIZ.

Jandaia

(A2)

UMA CERTA VEZ, UM CAÇADOR QUE ESTAVA ATRÁS DE UM MACACO QUE ESTAVA COM SEUS 2 FILHOTES, O CURUPIRA ENTÃO PERCEBU A MALADE DO CAÇADOR, COMEÇOU A ANDAR DEIXANDO AS PEGADAS BEM VISÍVEIS. O CAÇADOR OLHOU AS PEGADAS NO CHÃO, ENTÃO O CAÇADOR SE INTERESSOU PELAS PEGADAS DO CURUPIRA.

Os personagens

(A1)

O Boto cor-de-Rosa, uma jovem mulher e o bebê.

(A2)

Na lenda boitatá os personagens são o boitatá macaco, passaro, onça, criminosa e os homens.

(A3)

Os personagens da lenda Vitória - Régia são Jaci Montupi - Gaurani as Jéris Naia Anéis Paizé e Vitória - Régia.

O enredo

(A1)

Logo através de um conto ga-
sante facilmente se entenda
com a mulherada solteira

(A2)

Como era preciso neutralizar a floresta, mata e todos os outros animais trataram de virar feras. Pássaros, onças e macacos começaram a trabalhar juntos, plantando diversas espécies de árvores e plantas para recuperar a mata.

(A3)

Sabia-se que Jaci, quando se escondia atrás das montanhas, sempre levava consigo as sementes de sua preferência e as transformava em estrelas no céu.

Quais as suas descobertas através da leitura da lenda?

(A1)

Elas podem revelar sobre as
exemplos e valores de uma soci-
idade.

(A2)

Por se os animais se adaptam nos rios
mortos para viver os inimigos.

(A3)

QUE OS PERSONAGENS SEMPRE TEM UM DOM E ACABAM
SOFRENDO TRANSFORMAÇÃO E SEMPRE TEM A MISSÃO DE
PROTEGER A NATUREZA

Qual a conclusão que você chegou através da lenda?

(A1)

Ele sempre seduzia as moças
mais ele nunca ficava com
quem ele seduzia

(A2)

que os animais, sempre tem o poder de proteger a
floresta

(A3)

Fuz vitima meio hócel para insultar a vida das
pessoas de uma cidade

APÊNDICE 4 – 5ª Oficina

(A1)

01.03.2024

O RECONTO DA LENDA DO CURUPIRA

DIZEM QUE NA FLORESTA VIVE UM MENINO DE CABELOS COR DE FOGO COM OS PÉS VIRADOS PARA TRÁS, SE CHAMAVA CURUPIRA, GOSTAVA DA NATUREZA, GOSTAVA DOS ANIMAIS E DOS VEGETAIS, QUANDO ACONTECIA ALGUMA COISA NA FLORESTA ELE SAIA ANDANDO A TODOS DA FLORESTA, OS BICHOS, AS ÁRVORES PARA QUE TODOS SE PROTEJA DO QUE IA ACONTECE, UMA VEZ O CAÇADOR VIU UM MACACO BRINCANDO COM SEUS FILHOTES, CURUPIRA VIU QUE O CAÇADOR TINHA MÁ INTENÇÃO, COMEÇOU A ANDAR DEIXANDO PEGADAS, O CAÇADOR VENDO AS PEGADAS SE INTERROGOU E FOI ATRÁS DAS PEGADAS, QUANDO O CAÇADOR CHEGOU E VIU UM BICO DA-QUEZES, SE ASSUTOU, E COMEÇOU A TREMER DE MEDO, POIS NUNCA TINHA VISTO UM BICO DAQUELE JEITO COM AS CABELOS COR DE FOGO E PÉS VIRADOS PARA TRÁS, COMEÇOU A CORRER COM MEDO, E O CURUPIRA CORREU ATRÁS DELE ATÉ O CAÇADOR SAIR DA FLORESTA, E ASSIM FOI DEPOIS DAQUELE DIA O CAÇADOR FAZOV PARA TODO MUNDO E ~~NUNCA~~ NINGÉM TEVE CORAGEM DE IR LA.

(A2)

O RECONTO DA LENDA DO CURUPIRA

OS INDIOS QUE NA FLORESTA VIVEM UM AMANZILLO INAVESSO COM O CABELO VERMELHO E OS PÉS VIRADOS PARA TRÁS. AMIGO DA NATUREZA E PASSA O DIA CUIDANDO DA NATUREZA. QUANDO UMA TEMPESTADE SE APROXIMA POR ELE ELE SAI AVISANDO AS ÁRVORES E OS BICHOS..

UMA VEZ UM CAÇADOR ESTAVA PERSEGUINDO UM MACACO QUE BRINCAVA COM SEUS DOIS FILHOTES. CURUPIRA, PERSEGUINDO INTENÇÃO DO INIMIGO E OLHANDO AQUELAS PEGADAS O HOMEM SE INTERROGOU A SABER O QUE ERA AS PEGADAS O HOMEM E FOI ATRÁS. E CHEGANDO LA ELE VEU DE LARGA COM UM AMANZILLO DE CABELOS VERMELHOS E PÉS PARA TRÁS..

ESSA CRIATURA ESTANHA É CHAMADA DE CURUPIRA. E COMEÇA A PROTEGER AS NATUREZA E OS SEUS FILHOS O CURUPIRA COMEÇOU A DEIXA VARIAS PEGADAS E OLHAVA PARA UM LADO E OUTRO E NÃO TINHA NINGÉM AOS SEU RECOR..

(A3)

Português

O Recanto da Lenda do Curupira

os índios dizem que via um aborígene na floresta, e os cabelos dele era de cor de fogo, ele andava com os pés na água, e o nome desse estranho que andava pela floresta é curupira.

Ele era muito amigo da floresta, ele era visto direto montado em sua queixada e ele passava o dia cuidando das plantas e dos animais. Quando a tempestade já se aproximava ele voltava para a floresta toda.

que todos da floresta tinham cuidado das plantas e dos animais, certa vez um caçador estava perseguindo um macaco que brincava com os seus filhotes e curupira observando o indiano, começou a andar deixando as pegadas visíveis.

O caçador olhando aquelas pegadas no chão, ele se interessou por aquelas pegadas, parece que só os índios conheciam por aquelas das pegadas, e eles foram atrás do homem.

Texto A1: Águas Mornas

21/03/24

Águas mornas

Nessa vila, a vida era tranquila e os moradores dependiam das águas do rio para sua subsistência, pescando peixes e navegando em suas canoas para comércio e transporte.

No entanto, a tranquilidade da vila foi interrompida quando um monstro das águas, uma criatura temida e lendária, surgiu das profundezas do rio. O monstro era uma besta imponente, com escamas reluzentes e os olhos que faiscavam como joias. Seu rugido era ensurdecedor e sua presença lançava medo e terror sobre a vila.

O monstro das águas começou a causar estragos na vila, virando bancos de pesca, inundando casas e devorando os peixes dos pescadores. Os moradores da vila ficaram apavorados e não sabiam como lidar com essa ameaça iminente que vinha das profundezas do rio.

Armado-se com sua coragem e astúcia, um jovem chamado José enfrentou o monstro, desafiando-o para uma batalha de vontades. Usando sua inteligência e habilidade, ele conseguiu enganar o monstro e prendê-lo em um armadilha selando a entrada da caverna com pedras grandes e pesadas.

Com o monstro das águas aprisionado, a vila finalmente pôde respirar aliviada. Os moradores celebraram a coragem e o heroísmo de José, que salvou sua comunidade. Eles reconheceram que, embora o monstro das águas fosse uma ameaça terrível, também era uma parte vital do rio e merecia respeito e cuidado.

Texto A2 – O Pescador e o Espelho

O PESCADOR E O ESPELHO

NAS MARGENS DO AÇUDE SANTO ANTÔNIO DE RUSSAS, CERCADO POR DIFERENTES VEGETAÇÃO, VIVIA UM PESCADOR CHAMADO JOSUE. JOSUE ERA CONHECIDO POR SUA HABILIDADE EXCEPCIONAL NA PESCA E POR SEU AMOR PELA NATUREZA. ELE PASSAVA SEUS DIAS À BEIRA DO AÇUDE, LANÇANDO SUA REDE COM HABILIDADE E PACIÊNCIA, EM BUSCA DO SUSTENTO PARA SUA FAMÍLIA.

Um DIA, ENQUANTO CAMINHAVA AO LONGO DAS MARGENS DO AÇUDE, JOSUE DESCOBRIU UM OBJETO BRILHANTE ENTRE AS PEDRAS. ERA UM ESPELHO D'ÁGUA, LISO E POLÍDO COMO O CRISTAL, REFLETINDO O SEU AZUL E AS NUVENS BRANCAS ACIMA.

À NOITE, ENQUANTO A LUA ILUMINAVA O AÇUDE COM SUA LUZ PRATEADA, JOSUE DECIDIU USAR O ESPELHO D'ÁGUA PARA PESCAR. ELE COLOCOU NA ÁGUA, ESPERANDO QUE SUA SUPERFÍCIE REFLETISSE A LUZ DA LUA E ATRAIA OS PEIXES PARA MAIS PERTO DA COSTA.

PARA SURPRESA DE JOSUE, QUANDO OLHOU PARA O ESPELHO D'ÁGUA, VIU NÃO APENAS O REFLEXO DA LUA, MAS TAMBÉM UMA IMAGEM DESUMBRANTE - UMA VISÃO DE UM MUNDO SUBAQUÁTICO, REPLETO DE CORES VIBRANTES E VIDA ABUNDANTE...

MARAVILHA COMO O QUE VIA, JOSUE MERGULHOU SUA REDE NA ÁGUA, CAPTURANDO PEIXES COM FACILIDADE COMO NUNCA ANTES.

NOS DIAS SEGUINTE, JOSUE CONTINUOU A USAR O ESPELHO D'ÁGUA EM SUAS PESCARIAS, DESFRUTANDO DA BELEZA E DA ABUNDÂNCIA DO MUNDO SUBAQUÁTICO QUE SE REVELAVA. ELE COMPARTILHOU SUA DESCOBERTA COM OS OUTROS PESCADORES DA VILA, ENSINANDO-OS A USAR O ESPELHO D'ÁGUA PARA MELHORAR SUAS PRÓPRIAS PESCARIAS.

COM O TEMPO, O LAGO TORNOU-SE UM LUGAR DE PROSPERIDADE E CAPTURA, GRACAS AO ESPELHO D'ÁGUA E À GENEROSIDADE DE JOSUE.



Texto A3 – O Pescador e o Encantamento

D S T Q Q S S
D I A M J V S

O PESCADOR E O ENCANTAMENTO

HÁ MUITO TEMPO, EM UMA PEQUENO DISTRITO, VIVIA UM PESCADOR CHAMADO LUIZ. LUIZ ERA CONHECIDO POR SUA HABILIDADE EXCEPCIONAL NA PESCA E POR SUA ALMA GENTIL.

UMA NOITE, ENQUANTO PESCAVA SOB O BRILHO PRATEADO DA LUA CHEIA, LUIZ AVISTOU UMA LUZ CINTILANTE DANÇANDO SOBRE A SUPERFÍCIE DAS ÁGUAS. INTRIGADO, ELE REMOU EM DIREÇÃO À LUZ E DESCOBRIU UMA CONCHA MARINHA CINTILANTE, EMITINDO UM BRILHO MÁGICO À LUZ DA LUA.

NAQUELA MESMA NOITE, ENQUANTO LUIZ DORMIA, ELE FOI VISITADO EM SEUS SONHOS POR UMA BELA SEREIA DE LONGOS CABELOS DOURADOS.

MAIÁ EXPLICOU QUE O COV ERA UM ARTEFATO MÁGICO, CAPAZ DE CONCEDER UM ÚNICO DESEJO AO SEU PORTADOR.

LUIZ FICOU ATORDADO COM A OFERTA, MAS DEPOIS DE MUITA REFLEXÃO, ELE TOUVE EXATAMENTE O QUE DESEJAVAM: SAÚDE E FELICIDADE PARA SUA FAMÍLIA E PARA TODOS OS HABITANTES DO DISTRITO. COM UM CORAÇÃO PURO E GENEROSO, LUIZ EXPRESSOU SEU DESEJO À SEREIA.

MAIÁ TORREV E DITSE QUE SEU DESEJO SERIA CONCEDIDO, MAS QUE HAVERIA UMA CONDIÇÃO: LUIZ PRECISARIA COMPARTILHAR SUA HISTÓRIA COM OS OUTROS, ESPALHANDO A ESPERANÇA E A BONDADE POR TODA A VILA. LUIZ CONCORDOU SEM HESITAÇÃO.

NA MANHÃ SEGUINTE, LUIZ ACORDOU PARA ENCONTRAR SUA FAMÍLIA RADIANTE DE SAÚDE E FELICIDADE, E A VILA BANHADA EM UMA LUZ DOURADA DE ALEGRIA. ELE COMPARTILHOU SUA HISTÓRIA COM TODOS, INSPIRANDO-OS A SEREM GENTIS UNS COM OS OUTROS E A NUNCA DESISTIREM DA ESPERANÇA, MESMO NOS TEMPOS MAIS DIFÍCEIS.

○

○

Jandaia