



**GOVERNO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**DEVANIL LOPES DA COSTA**

**RETEXTUALIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS RIBEIRINHAS DE  
VÁRZEA GRANDE-MT**

**Sinop - MT  
2019**

DEVANIL LOPES DA COSTA

**RETEXTUALIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS RIBEIRINHAS DE  
VÁRZEA GRANDE-MT**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Marta Helena Cocco

**Sinop - MT**

**2019**

C837r COSTA, Devanil Lopes .  
Retextualização de Narrativas Oraís Ribeirinhas de Várzea Grande-MT / Devanil Lopes Costa – Sinop, 2019.  
126 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) –  
Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional)  
Profletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de  
Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Orientador: Profa. Dra. Marta Helena Cocco

1. Narrativas Oraís. 2. Retextualização. 3. Cultura  
Ribeirinha . I. Devanil Lopes Costa. II. Retextualização de  
Narrativas Oraís Ribeirinhas de Várzea Grande-Mt: .

CDU 82.09(817.2)

**DEVANIL LOPES DA COSTA**

**RETEXTUALIZAÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS RIBEIRINHAS DE  
VÁRZEA GRANDE-MT**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Marta Helena Cocco  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra  
(Presidente)

**TITULARES**

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. Aroldo José Abreu Pinto  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Tangará da Serra/MT

**SUPLENTES**

Profa. Dra. Externo: Profa. Dra. Raquel Dal Cortivo –  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Antônio Aparecido Mantovani  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 27/02/2019

Local da defesa: Sala H-5 – *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedico este trabalho aos meus filhos Karoline Barros e João Pedro Lopes, tesouros da minha vida, pessoas que me apoiaram e souberam entender, que o longo período desse mestrado, representava muito para nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu eterno protetor, por conceder-me saúde para trilhar esta nova conquista na minha vida.

Aos meus pais, especialmente, à Joanita Lopes, minha mãe (*in memoriam*), meus maiores incentivadores aos estudos.

Aos meus filhos, Karoline Barros e João Pedro, pela compreensão e pelo apoio nos momentos de ausência, pelo amor incondicional a mim sempre dedicados.

À minha filha de coração, Alvaci Dias, pelas muitas apostilas xerocadas para as leituras do mestrado. Amo-te imensamente.

À família Fungaro pela hospitalidade concedida no período das aulas, pela carona até a faculdade, pela companhia e pelas deliciosas comidas à noite.

À professora Dra. Marta Helena Cocco, pelas orientações e a confiança depositada em mim, serei eternamente grata pela parceria e amizade construída.

À Emília, amiga especial, companheira dos momentos de estudos, dos almoços corridos, dos passeios para descontrair. Obrigada pelas muitas caronas nesse período de aulas.

A todos os colegas do Profletras, turma 4, amigos especiais, com os quais convivi nesse período de mestrado e aprendi a amar e levarei no coração para sempre. Compartilhamos momentos de aprendizado, alegrias e angústias nesta caminhada.

Aos professores da Unemat, com os quais cursei as disciplinas como mestranda no PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), agradeço pelos conhecimentos construídos.

À direção da Escola Municipal Prof. Paulo Freire, que não mediu esforços para a realização da intervenção pedagógica, contribuindo com cada etapa do projeto.

Aos alunos do nono ano B da Escola Municipal de Educação Básica Prof. Paulo Freire, principais coadjuvantes para a realização desta pesquisa.

Aos pescadores, sr. Abner da Silva e sr. Felipe, pelas belíssimas histórias relatadas para o enriquecimento do nosso trabalho.

À professora Rita pela contribuição com a pesquisa.

Ao professor Helton pela parceria e colaboração nas atividades desenvolvidas durante o projeto.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos através do Programa de Pós graduação - Profletras.

Não se pede ao contador um pedaço da vida cotidiana, mas um grande pedaço de sonho... Como se a gente estivesse lá.

Henri Verneuil

## RESUMO

Nesta pesquisa objetivamos analisar como a retextualização das narrativas orais, contadas por pescadores nativos da comunidade da Passagem da Conceição, contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno, utilizando como suporte tecnológico a ferramenta *Movie Maker*, para promover práticas de letramento, além da promoção de conhecimentos sobre o contexto cultural do aluno. A pesquisa-ação foi realizada com a turma do 9º ano “B”, da Escola Municipal Prof. Paulo Freire, durante os meses de março a agosto de 2018. Como revisão de literatura para a fundamentação e análise dos resultados do trabalho, reportamo-nos a estudos e conclusões de teóricos acerca dos conceitos de letramento, oralidade e retextualização como Soares (2016), Kleiman (2005), Marcuschi (2010) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – os documentos norteadores da educação brasileira, dentre outros. As atividades foram desenvolvidas com base nos procedimentos metodológicos da retextualização pautados na obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” de Marcuschi (2010), utilizando a metodologia da pesquisa – ação, de cunho interventivo. O estudo foi realizado por meio da coleta de narrativas orais de pescadores nativos da Passagem da Conceição, da transcrição e retextualização das histórias, assim como da produção de histórias em quadrinhos digitais no *Movie Maker*. Priorizamos os processos de retextualização da fala para a escrita a partir das histórias reais contadas por pescadores nativos da comunidade, visando à melhoria das competências discursivas do educando, uma vez que consideramos a língua como prática social e cultural que se dá na interação entre os sujeitos. Observamos que a retextualização, pautada nos operadores discursivos, oportunizou ao aluno ser agente produtor do conhecimento, o que constitui uma metodologia eficiente para explorar em sala de aula as peculiaridades de usos e funções dos gêneros textuais nas modalidades orais e escritas de uma língua.

**Palavras-chave:** Narrativas orais, retextualização, cultura ribeirinha

## **ABSTRACT**

In this research we aim to analyze how the retextualisation of oral narratives, counted by native fishermen of the Passage of the Conception community, contributes to the improvement of the communicative competence and the student's textual production, using as a technological support the Movie Maker tool to promote literacy practices , in addition to promoting knowledge about the student's cultural context. The action research was carried out with the 9th grade class "B", from the Municipal School Prof. Paulo Freire, during the months of March to August, 2018. As a review of the literature for the foundation and analysis of the results of the work, we report to theoretical studies and conclusions about the concepts of literacy, orality and retextualization as Soares (2016), Kleiman (2005), Marcuschi (2010) and the National Curricular Parameters (1998) - the guiding documents of Brazilian education, among others. The activities were developed based on the methodological procedures of the retextualization based on the work "From the speech to the writing: activities of retextualization" of Marcuschi (2010), using the research methodology - action, of an interventional character. The study was carried out through the collection of oral narratives of fishermen native to the Passage of Conception, the transcription and retextualization of the stories, as well as the production of digital comics in Movie Maker. We prioritize the processes of retextualization of speech for writing from the real stories told by native fishermen of the community, aiming at the improvement of the discursive competences of the student, once we consider the language as a social and cultural practice that occurs in the interaction between the subjects. We observed that the retextualization, based on the discursive operators, gave the student an agent of knowledge, which is an efficient methodology to explore in the classroom the peculiarities of uses and functions of textual genres in the oral and written modalities of a language.

**Keywords:** Oral narratives, retextualization, riverside culture

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>CCDE</b>	Conselho Consultivo Deliberativo Escolar
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>G</b>	Grupo
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OD</b>	Operações Discursivas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>R</b>	Retextualização
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Educação Básica
<b>T</b>	Transcrição

## LISTA DE QUADROS

**Página**

QUADRO 1. Metas projetadas e resultados alcançados no Ideb.....	25
---	----

## LISTA DE FOTOS

	<b>Página</b>
FOTO 1 Apresentação da proposta aos alunos. ....	54
FOTO 2. Momento da entrevista com os moradores da comunidade. ....	61
FOTO 3. Aluno L.F em entrevista com um dos moradores da comunidade. ....	62
FOTO 4. Grupo 1 no momento da coleta das narrativas. ....	77
FOTO 5. Grupos em descontração no momento da coleta das narrativas. ....	78
FOTO 6. Grupos no momento da retextualização das narrativas. ....	79
FOTO 7. Momentos da criação das histórias em quadrinhos. ....	87
FOTO 8. Aluno L.R em gravação do áudio da história coletada pelo G1. ....	91
FOTO 9. Aluno L.F em gravação do áudio da história coletada pelo G2. ....	93
FOTO 10. Sr. Abner na culminância do projeto à comunidade. ....	97
FOTO 11. Grupo todo na culminância do projeto à comunidade. ....	98

## LISTA DE FIGURAS

### Página

FIGURA 1 Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi (2010, p. 75). .....	30
FIGURA 2. Comparativo do aprendizado obtido pela EMEB Prof. Paulo Freire em relação às escolas do Brasil, Estado e Município. ....	44
FIGURA 3. Apresentação do resultado da entrevista com 60 moradores do número de pessoas que vivem na residência destes na localidade da Passagem da Conceição. ....	64
FIGURA 4. Apresentação de uma demonstração da renda mensal das famílias que vivem na localidade da Passagem da Conceição. ....	65
FIGURA 5. Resultado apresentando o grau de escolaridade dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição. ....	65
FIGURA 6. Apresentação do resultado de pessoas aposentadas que convivem nas residentes na localidade da Passagem da Conceição. ....	66
FIGURA 7. Resultado apresentando o tempo que os moradores residem na localidade da Passagem da Conceição, evidenciando que a grande maioria sempre viveu no lugar onde nasceu.....	66
FIGURA 8. Resultado apresentando o número de pessoas que trabalham nas famílias dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição. ....	67
FIGURA 9. Resultado evidenciando que a maioria dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição trabalha fora da comunidade. ....	67
FIGURA 10. Resultado apresentando que a casa dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição é própria. ....	68
FIGURA 11. Resultado apresentando que a água consumida pelos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição é tratada, evidenciando que tem acesso a este serviço público essencial a todo cidadão. ....	68
FIGURA 12. Resultado representando que os moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição possuem nas suas residências luz elétrica, evidenciando que todos têm acesso a este serviço público essencial a todo cidadão. ....	69

FIGURA 13. Resultado representando só a metade dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição tem em casa acesso à internet, evidenciando que este serviço público ainda não é privilégio de todos na comunidade. ....	69
FIGURA 14. Resultado representando só uma parte dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição usufrui da coleta de lixo pública, evidenciando que este serviço público essencial ainda não é privilégio de todos na comunidade.....	70
FIGURA 15. Resultado representando que o número de pescadores nas famílias dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição é muito pequeno, evidenciando que a pesca não é principal renda, apesar de ser uma comunidade ribeirinha este serviço público ainda não é privilégio de todos na comunidade. ....	70
FIGURA 16. Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição tem conhecimento das lendas do rio que banha a comunidade.....	71
FIGURA 17. Resultado representando o tipo de lazer dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição têm em casa, evidenciando que a maioria prefere ficar em casa a divertir-se fora da comunidade.....	71
FIGURA 18. Resultado representando que praticamente todos os moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição têm conhecimento da festa religiosa que acontece anualmente na comunidade. ....	72
FIGURA 19. Apresentação do resultado que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição é praticante da religião católica. A pergunta foi subjetiva, sendo os dados todos baseados nas respostas espontâneas dos moradores. ....	72
FIGURA 20. Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição já presenciou fatalidades de afogamento nos rios da comunidade. ....	73
FIGURA 21. Resultado representando que praticamente não há casos de violência na localidade da Passagem da Conceição e quando ocorre são decorrentes de pessoas que não moram na comunidade.....	73
FIGURA 22. Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição já presenciou fatalidades de afogamento nos rios da comunidade. ....	74

FIGURA 23. Representação dos desenhos criados pela aluna T.C do G1 para a criação da história em quadrinhos.....89

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
INTRODUÇÃO .....	17
1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA .....	20
1.1 A oralidade aliada ao ensino de língua portuguesa .....	20
1.2 A retextualização como prática na sala de aula .....	26
1.3 As narrativas orais como resgate da memória .....	32
2 MÉTODOS E CONTEXTO DA PESQUISA .....	39
2.1 A localidade de passagem da conceição .....	41
2.2 O local de aplicação da proposta de ensino-aprendizagem .....	43
2.3 O público da pesquisa de intervenção .....	45
2.4 Proposta de intervenção didática e roteiro das atividades .....	46
2.4.1 Descrição das atividades desenvolvidas .....	47
3. FUNDAMENTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PROPOSTA .....	53
3.1 Socializando a proposta .....	54
3.2 Praticando a transcrição e a retextualização .....	56
3.3 Aula de campo coletiva: entrevista com os moradores .....	60
3.4 A socialização dos dados .....	62
3.5 O primeiro contato com os pescadores .....	75
3.6 A coleta das narrativas com os pescadores .....	76
3.7 Transcrevendo e retextualizando as narrativas coletadas .....	78
3.8 A produção das histórias em quadrinhos .....	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
5 REFERÊNCIAS .....	101
6 REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS .....	104
7 APÊNDICES .....	105
8 ANEXOS .....	121

## INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa devem priorizar a prática da leitura e produção de textos, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas por meio das modalidades orais e escritas de diferentes gêneros textuais para as interações da vida cotidiana, sejam elas mais espontâneas (como nas interações casuais), ou mais formais (como nas interações institucionalizadas). Essa necessidade é fundamentada pelo fato de que as pessoas tornam-se sujeitos críticos e aptos para agir em seu meio, a partir dessas interações e dos lugares sociais diversificados que as possibilitam falar – assumindo uma determinada posição – argumentar, concordar, discordar, desempenhando papéis a cada momento da vida cotidiana, ou seja, desenvolvendo o verdadeiro letramento, que é o papel essencial da escola.

Práticas pedagógicas voltadas para a oralidade devem se fazer presentes nas aulas, contribuindo assim para promover práticas de letramento, instigando nos alunos a compreensão de que a modalidade falada, assim como a modalidade escrita da língua, tem suas peculiaridades e que essas podem ser trabalhadas na produção de textos. Ambas são importantes e são modalidades linguísticas complementares. É necessário, quando parte-se da oralidade para a escrita, fazer as devidas adequações para que as produções sejam bem estruturadas e compreendidas, culminando, assim, na melhoria da produção textual escrita, problema que emerge, uma vez que a oralidade é ainda uma prática bastante limitada nas escolas e também nos livros didáticos, pois ela é considerada, na maioria das vezes, inferior à escrita.

Entretanto, a grande maioria dos professores, muitas vezes por desconhecer a importância ou por não saber como abordá-la sistematicamente, utilizam-na apenas como pretextos nas perguntas para que os alunos respondam oralmente ou para que eles leiam trechos de textos trabalhados e suas questões, deixando de lado os gêneros orais tão importantes, como por exemplo: o debate, o seminário, a entrevista, o relatório, a exposição oral e as narrativas orais. Sobre essa última, asseveramos que a respectiva retextualização pode despertar a criticidade dos alunos acerca da dimensão oral da língua e sobre como ela influencia a dimensão escrita, sobre as semelhanças e diferenças entre ambas.

Como consequência desse trabalho desarticulado, que não prioriza práticas de oralidade articuladas à produção de textos, não é surpresa constatar, ainda, um

elevado índice de alunos que ao término de ensino fundamental (nove anos de estudo) continuam apresentando sérias deficiências de conhecimentos científicos e um baixo nível de letramento diante de situações que exijam destes o uso da escrita e da leitura em textos simples. Conforme dados atestados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cujo objetivo é avaliar alunos de 15 anos, idade média de conclusão da educação básica dos países participantes, nossos alunos, infelizmente, sempre ocuparam as últimas posições do ranking quando são avaliados em conhecimentos de ciências, matemática e leitura, persistindo, dessa forma, em compor oficialmente as estatísticas negativas educacionais do Brasil.

Esse baixo desempenho irá refletir em toda a vida desse aluno, tanto na acadêmica, pois concluirá o ensino médio ainda apresentando dificuldades de escrita e entendimento textual, quanto na pessoal, limitando, dessa forma, a sua qualificação profissional, diminuindo a sua atuação crítica e cidadã diante da conjuntura política, econômica e social. Enfim, será um cidadão que terá sempre um direito ou outro renegado, precisando de ajuda para decisões inerentes ao mundo e à vida.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar como a retextualização das narrativas orais contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno, utilizando como suporte tecnológico a ferramenta *Movie Maker*, para promover práticas de letramento, além da promoção de conhecimentos sobre o contexto cultural do aluno.

Para ampliarmos essa discussão, contemplamos como objetivos específicos: diagnosticar o perfil de entrada dos alunos quanto ao conhecimento das especificidades de gêneros ligados à oralidade; levantar hipóteses e analisar se as atividades interdisciplinares a partir da oralidade favorecem as práticas de leitura e produção textual; observar e analisar se as práticas da oralidade e escuta em sala de aula atendem às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); incentivar os alunos a conhecerem a cultura do município em que vivem.

Devido a essas indagações, buscamos propor um projeto de intervenção partindo das narrativas orais da localidade de Passagem da Conceição no município de Várzea Grande porque ali se concentram moradores antigos e pescadores com muitas narrativas orais interessantes e desconhecidas pelos moradores juvenis do próprio município, e desenvolver, a partir delas, atividades

prazerosas como: estudo da história da localidade e sua importância na fundação de Várzea Grande, aula de campo para a coleta das narrativas, conversa com os moradores ribeirinhos nativos da região, gravação das narrativas, leitura e releitura dos áudios coletados para a retextualização das narrativas, autoavaliação das produções, refacção e análise dos textos orais com os escritos e a criação de desenhos animados usando a ferramenta *Movie Maker* para a divulgação das narrativas.

A organização composicional desta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro, são apresentadas as reflexões teóricas acerca da situação atual do ensino de Língua Portuguesa, da importância do trabalho com a oralidade nas aulas de Português, da retextualização como prática na sala de aula, do conceito de letramento, com base nos aportes teóricos de Soares (2016), Kleiman (2005), Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) e Marcuschi (2010), dentre outros.

O segundo capítulo trata sobre as narrativas orais como resgate da memória de um povo tomando como referência os autores Benjamin (1987), Bosi (1994), Cardoso (2000), Paulino (1992), dentre outros.

O terceiro capítulo reporta-se à metodologia, fazemos uma breve descrição sobre a localidade da Passagem da Conceição, comunidade onde se deu toda a pesquisa, também sobre o local de aplicação da proposta de ensino-aprendizagem, os colaboradores da pesquisa e a apresentação dos passos da proposta das atividades desenvolvidas no decorrer de todo o projeto. E no quarto e último capítulo, são apresentadas as análises dos resultados com trechos mais pertinentes das transcrições e retextualizações das histórias dos pescadores coletadas pelos alunos sempre fundamentadas por autores que discorrem sobre o assunto.

Nas considerações finais são retomados os resultados e as considerações mais pertinentes em cada parte deste trabalho, com ênfase na importância de um trabalho pedagógico articulando oralidade com a escrita para melhoria da produção textual dos alunos, assim como o resgate da valorização da cultura do município onde vivem.

## **1 FUNDAMENTOS DA PESQUISA**

Com o intuito de buscarmos analisar e discutir como é abordada a oralidade como aliada à produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, apoiamo-nos em autores que discorrem sobre diferentes concepções de linguagem e oralidade, as novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa, o trabalho com a retextualização no ensino, assim como as especificidades que devem ser consideradas no trabalho com as narrativas orais como valorização e resgate da cultura de um povo.

### **1.1 A oralidade aliada ao ensino de língua portuguesa**

O ensino da Língua Portuguesa é preocupação constante em todas as esferas da educação, pois a essa disciplina é direcionada a responsabilidade de desenvolver alunos leitores e escritores capazes de utilizar a linguagem nas mais variadas práticas sociais com competência.

Dessa forma, acreditamos ser importante afirmar que, nesta pesquisa, consideramos a língua como interação, perspectiva ligada às teorias enunciativas, propostas, entre outros, por Mikhail Bakhtin (2006). Conforme essa concepção acredita-se que é a partir da linguagem que o indivíduo se coloca no mundo, interagindo com seus interlocutores e estabelecendo com eles compromissos e vínculos diversos.

O autor destaca, então, 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” (p.128). Considerando-se esse fato, o estudo da língua deve-se voltar, de acordo com o autor, 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, por último, 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, por último, chegar às mudanças na forma linguística.

A língua é viva e há diversas maneiras de apropriá-la e sistematizá-la. Na escola, cabe ao professor de língua portuguesa conhecer, integrar, vivenciar e

desenvolver contextualmente diferentes estratégias para poder usufruir, intervir e consolidá-la em suas aulas.

Partindo dessas premissas, Geraldi (2006) discute como, dentre as deficiências do sistema educacional brasileiro, está o baixo desempenho linguístico dos alunos na utilização da língua, tanto em sua modalidade oral, quanto na escrita. O autor mostra que, embora algumas interpretações desse acontecimento estejam equivocadas, é necessário reconhecer um fracasso da escola e, especificamente, do ensino de língua na forma como ele vem sendo concretizado.

Percebe-se, dessa forma, que o ensino de oralidade ainda é abordado superficialmente, ou, até mesmo, inexistente nas aulas de língua portuguesa. Uma das principais justificativas para esse fato é a concepção de que, ao chegar à escola, o aluno já sabe falar e que se deve então na escola aprender a escrever. Outra é a associação da fala a aspectos como a falta de planejamento, a espontaneidade e, principalmente, a “erros” linguísticos (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004).

Corroborando com essa visão, Castilho argumenta (1998):

não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 1998, p 13)

A concepção de que as aulas de Língua Portuguesa devem ser planejadas a partir dos usos sociais da leitura e da escrita só tornou-se uma orientação teórica a partir dos PCN (1998) criados na década de 90. Dentro dessa nova concepção de língua, a aquisição da língua escrita se faz paralelamente à apropriação das práticas sociais mediadas pela oralidade, pela leitura e pela escrita. Tal mudança de concepção estava inscrita em um movimento mais amplo de repensar a educação como um direito universal, e não restrito aos filhos das elites brasileiras (GERALDI, 1997).

Os avanços dos estudos linguísticos sobre o ensino da língua materna contribuíram para uma reflexão acerca da necessidade de uma revisão nas práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Com bases nestes estudos, os PCN são utilizados para nortear o trabalho dos professores fornecendo uma nova roupagem para o ensino da língua materna, que é o gênero oral.

Os PCN (1998) discorrem sobre a necessidade de se aplicar no contexto escolar atividades que desenvolvam os diferentes modos de falar, no qual seja adaptado o gênero oral que melhor trabalhe a modalidade oral para que o aluno se torne um cidadão crítico, o que implica ser competente nas diferentes modalidades de uso da língua. O documento esclarece que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realizações de apresentações públicas, ou seja, trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. (PCN, 1998, p.25).

Dessa forma faz-se necessário que a escola propicie aos alunos o desenvolvimento de práticas da modalidade oral em diferentes situações, entre elas as realizações de entrevistas, de debates, de seminários, de contação de histórias, de retextualização de textos orais, recitação de poemas, a 'performance' teatral (através da qual se assume o papel de outros) e a leitura para os outros, ou seja, atividades relacionadas à oralização da escrita, dentre outros. Os PCN alertam-nos:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1998, p. 25).

Antunes (2003) afirma que, a partir dessa concepção de ensino, o aluno passa a ser considerado o sujeito da aprendizagem, e isso significa que é a partir dele que a interação deve se concretizar, bem como a construção do conhecimento. O professor, nesta visão, deve ser além de educador, linguista e pesquisador, uma vez que é o principal interlocutor de seus alunos, conforme propõe Geraldi (2006), observando, analisando e refletindo sobre a língua em seus múltiplos usos. Dessa forma, o aluno torna-se autônomo e o professor seguro em relação à forma como deve conduzir o trabalho com a oralidade e a produção textual em sala de aula.

Ao ingressar na escola, o aluno já traz consigo uma competência discursiva e linguística, aprendida nos espaços domésticos, e já se comunica nas diversas situações do cotidiano, sejam elas escolares ou não. Cabendo à escola utilizar a

modalidade oral da língua tão somente para desenvolver os diversos conteúdos constantes no currículo para aprimoramento dessas competências.

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, deixando de lado a oralidade, sendo essa, pouco valorizada; entretanto, é a oralidade que permite as mais variadas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo.

E nessa interação, as modalidades da língua falada e escrita se concretizam em usos e práticas sociais. Segundo Marcuschi (2010), oralidade e escrita apresentam características próprias, mas não dicotômicas, permitem a construção de textos coesos e coerentes. “Ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Vale ressaltar que essas práticas são importantes do ponto de vista do letramento, uma vez que permitem ao educando desenvolver as habilidades necessárias para compreender e produzir enunciados em sua língua materna, possibilitando ao mesmo de atingir a competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo, em que contribui para a sua formação geral enquanto cidadão.

Não basta saber falar, escrever e ler, é preciso: compreender um texto do cotidiano nas entrelinhas, percebendo os objetivos pretendidos pelo emissor desse texto; fazer uso da linguagem escrita adequadamente, sempre que necessário, como apoio para registro, documentação e análise, saber aplicar os mecanismos de coerência e coesão na produção comunicativa; planejar a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.

Reportando-se ao conceito de letramento de Soares (2016, p. 40): “Letramento é estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Assim, segundo Soares (2016) o letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar

leitura e escrita na sociedade, ou seja, para a autora, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado.

Segundo Ângela Kleiman (2005) a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário. Para a autora, a prática social é possível quando sabemos como agir discursivamente numa situação, ou seja, quando sabemos qual gênero do discurso usar.

Kleiman (2005) apresenta algumas atitudes que o professor deve ter para trabalhar com práticas sociais não escolares. A autora defende que o professor precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social - um agente de letramentos - gestor de saberes, descobrindo qual o valor da leitura e da escrita na vida do aluno. Dessa forma, poderá criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita. Conhecendo bem os recursos do grupo, poderá mobilizar os alunos para aquilo que é relevante de ser aprendido para inserir-se na sociedade letrada, ampliando os horizontes da ação do grupo. Ao envolver os estudantes em práticas de letramento, estará propondo uma atividade colaborativa, em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa deve levar o estudante a adquirir um grau de letramento que possibilite a ele desenvolver habilidades de linguagem, tendo como propostas situações didáticas que valorizem e incentivem os alunos a usar a fala nos mais variados contextos sociais, usando um grau de formalidade ou informalidade dependendo da situação de comunicação.

Percebe-se, no entanto, que a prática de abordar a linguagem, associando a oralidade como uma aliada à produção escrita, apesar de tantos debates, estudos, mudanças nos currículos, ainda é deficitária, principalmente, nas escolas públicas, onde os dados estatísticos dos resultados dos mecanismos oficiais de avaliação como SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica) apontam que cada vez é maior o número de alunos que chegam ao 9º ano do Ensino Fundamental sem as habilidades mínimas de leitura e produção textual, apesar de que esses dois eixos são trabalhados desde o seu ingresso na vida escolar, não sendo este resultado diferente no município de Várzea Grande.

Pode-se constatar ao observar o resultado das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas escolas municipais de Várzea Grande no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com as metas projetadas até o ano de 2021, uma vez que o valor da média obtida em 2017, último ano de realização das provas, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal cresceu, mas não atingiu a meta, tendo, dessa forma, o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

IDEB		
Ano	Meta	Nota
2005		3.4
2007	3.5	3.4
2009	3.6	3.8
2011	3.9	
2013	4.3	3.7
2015	4.7	3.5
2017	4.9	3.9
2019	5.2	
2021	5.5	

■ Acima ou igual à meta  
■ Abaixo da meta

**QUADRO 1.** Metas projetadas e resultados alcançados no Ideb.

A análise dos dados junto aos professores de toda a unidade escolar é necessária, uma vez que direcionam as atividades do professor em sala de aula e permitem um planejamento baseado nas necessidades reais dos alunos, focando suas ações na obtenção de resultados mais efetivos. Além disso, a disposição dos profissionais em participar de projetos e qualificações profissionais, (re) significando suas práticas de leitura e escrita, possibilita, também, o avanço na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, nas avaliações externas.

Esse resultado deve ser norteador de reflexões acerca do trabalho desenvolvido com propostas que aliem a oralidade à produção escrita, visto que, o trabalho com a linguagem (oralidade, leitura e escrita), na escola, deve privilegiar discussões sobre as várias possibilidades de falar, ler e escrever um texto, dependendo do objetivo e da situação comunicativa. Nessa perspectiva, faz-se necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas visando ao estudante um processo significativo para o seu desenvolvimento, proporcionando avanços

efetivos no uso da linguagem, não apenas no ambiente escolar, mas também em outros ambientes sociais que exigem práticas sociais letradas.

Corroborando Bentes (2011) afirma que para vivermos em uma sociedade democrática é essencial o exercício mediado de práticas orais dentro e fora da escola, sendo essas práticas relacionadas aos princípios de igualdade, liberdade de expressão e fraternidade.

Percebe-se, nesse sentido, que as práticas utilizadas para desenvolver a oralidade do aluno, não se devem priorizar em valorizar apenas o nível de fala culto e utilizá-lo em todas as situações. Em suma, concebe-se que o papel do professor seja planejar e criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva por meio da diversidade de gêneros que possibilitem ao aluno, em sua prática, ampliar sua competência discursiva, uma vez que é por meio da linguagem que este expressa suas ideias, pensamentos.

## **1.2 A retextualização como prática na sala de aula**

Nesta pesquisa, utilizamos a orientação teórica de Marcuschi (2010) pautados na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, uma vez o objetivo maior do projeto de intervenção pautou-se na pretensão de que os alunos envolvidos compreendessem, praticassem e refletissem como se deu os processos de transformação de narrativas orais coletadas de pescadores para a modalidade escrita dentro da mesma língua.

Considerando as concepções de linguagem e oralidade abordadas no capítulo anterior, concordamos com Milanez (1993) em que é preciso que ocorra uma transformação no ensino de Língua Portuguesa no sentido de integrar a modalidade oral e escrita da língua, trabalhando-se com as diversas formas orais e escritas que são aceitas na sociedade, especificamente aquelas da variedade padrão.

Marcuschi (2010), objetivando especificamente as relações entre fala e escrita a partir de seus usos, sugere que sejam realizadas atividades de transformação de uma modalidade para a outra, ou seja, atividades de retextualização, as quais são um processo que interfere no código e em outros aspectos que não são muito evidentes nas relações entre fala e escrita para que se analise o grau de consciência dos indivíduos sobre as relações entre fala e escrita.

As atividades de retextualização são comuns e rotineiras no nosso cotidiano. Realizamos essa prática até mesmo quando contamos um caso ou repetimos o que alguém disse reformulando o que foi dito, e geralmente acrescentamos ou suprimimos partes do acontecimento de acordo com a nossa capacidade de relato em função, muitas vezes, da nossa compreensão sobre o assunto.

Ao referir à retextualização, Marcuschi (2010) afirma que:

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Para Marcuschi (2010, p. 48), a retextualização pode se dar da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Segundo o autor, fazemos estas operações diariamente quando “repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

A retextualização é mais comum quando feita de um texto oralizado para a forma escrita. As transcrições de falas oralizadas para a forma escrita são muito usadas pelos profissionais de jornalismo, quando transcrevem a fala de um entrevistado para a publicação nos jornais, revistas ou sites de notícias.

Convém salientar que a retextualização não deve ser considerada sinônimo de reescrita, uma vez que é uma prática muito mais abrangente, enquanto esta última ocorre dentro da mesma modalidade, a primeira pode alterar-se de uma modalidade para outra. Caso típico deste projeto de intervenção, objeto desta pesquisa na qual analisamos a passagem de narrativas orais relatadas por pescadores para um texto narrativo escrito. A partir dessa perspectiva, compactuamos com Andrea e Ribeiro (2006, p. 66) ao afirmarem que “toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização”.

Seguindo essa linha os PCN (1998) asseguram que o processo de refacção textual caracteriza-se como uma revisão feita pelos competentes escritores em suas próprias produções textuais com o objetivo de modificá-los para desfazer-se de possíveis confusões, ambiguidades, redundâncias e incompletudes.

Em consonância com os PCN (1998), o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental do município de Várzea Grande (2016), contempla a prática da retextualização do texto oral para a modalidade escrita evidenciando a importância deste trabalho para a melhoria da produção textual dos alunos.

O trabalho com gêneros textuais faz parte do mundo dos alunos em todas as faixas etárias. Destaca-se a importância de ensinar aos alunos o processo da passagem do texto oral para o escrito, tarefa central do ensino de língua portuguesa na escola, uma vez que a escrita que o aluno desenvolve é marcada pela fala, tornando-se, assim, necessária a intervenção do professor no processo, por meio do trabalho de retextualização ou reescrita do texto para que os alunos identifiquem as marcas de oralidade em seus textos e deem conta de substituí-las adequadamente por elementos próprios do mundo da escrita. (REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2016, p.156).

O documento enfatiza a importância da reescrita dos textos orais:

A reescrita permite que os alunos atinjam uma melhor compreensão de como se dá a produção dos textos escritos e falados, e de que há diferenças maiores ou menores entre fala e escrita, dependendo do gênero textual. Assim, o papel do professor nesse trabalho é o de evidenciar a diferença entre os aspectos do oral e da escrita, mostrando seu impacto na produção textual. (REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 2016, p.156).

Marcuschi (2010) destaca a importância dessas atividades no ensino, visto que elas podem proporcionar conhecimentos sobre o texto oral e o texto escrito, além de acabar com algumas ideias distorcidas sobre as relações entre fala e escrita. As atividades de retextualização contribuem também, de acordo com o autor, para a percepção de que a fala não deve ser diretamente associada ao caos. O mesmo autor aponta para o fato de que “o texto oral apresenta nos diversos gêneros alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário” (p. 124).

Fávero, Andrade e Aquino (2009) corroboram com essa perspectiva de Marcuschi, destacando que o ensino da fala deve se concretizar no sentido de fazer com que os alunos percebam a diversidade de situações em que a modalidade oral da língua é utilizada e se conscientizem de que essas situações dão à linguagem um caráter heterogêneo, mais ou menos formal, a depender da situação. Uma vez que, de acordo com as autoras, a oralidade e a escrita mantêm relações mútuas entre si,

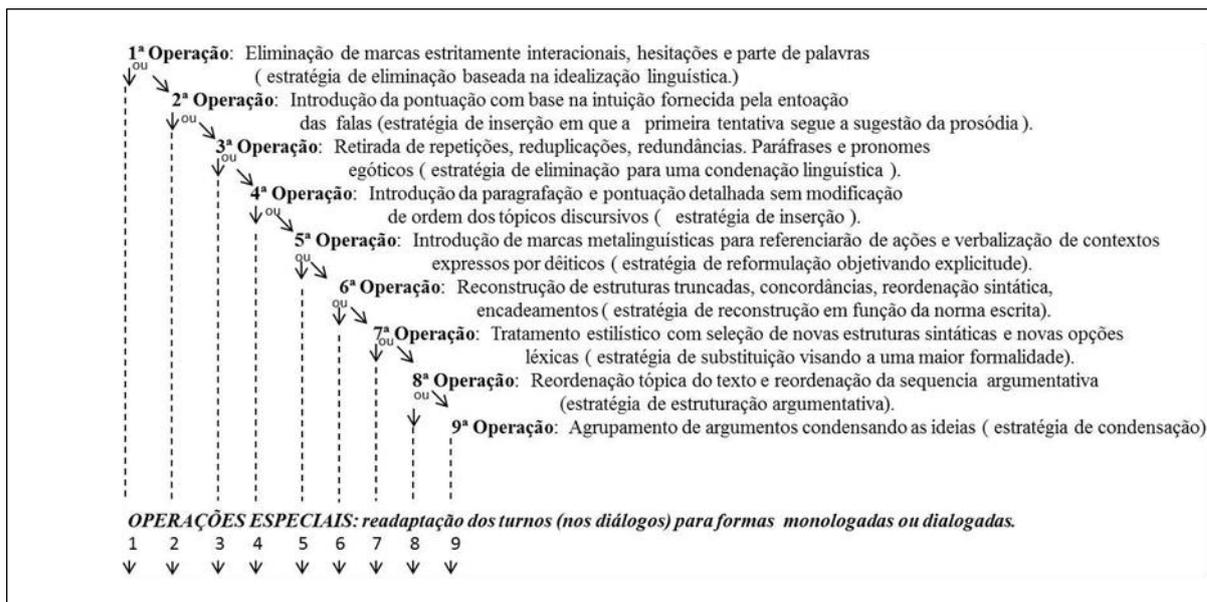
não é possível conceber um ensino de oralidade de maneira isolada e sem relações com a escrita.

Assim, como se verifica ao longo deste trabalho, fala e escrita não podem ser dissociadas, pois se influenciam reciprocamente. A perspectiva dicotômica entre ambas não encontra respaldo, como se percebe, nos estudos e pesquisas acerca da relação entre as duas modalidades. É, portanto, a visão dialógica dessa relação que interessa a esta pesquisa e que se propõe estar presente nas propostas pedagógicas de ensino da oralidade e, conseqüentemente, da escrita. Logo, no tocante às manifestações orais e escritas da língua, as atividades de retextualização contribuem com resultados satisfatórios em sala de aula.

Entre outros aspectos, a relevância nesse tipo de proposta situa-se no fato de que, por meio de tais atividades, o professor possa avaliar o grau de consciência linguística do aluno, bem como sua noção de língua como usuário e sua noção das relações entre o texto oral e escrito. Segundo Marcuschi, (2010):

Além disso, devem contribuir para se perceber que o trabalho com a língua, quando realizado nesta perspectiva, é um bom ponto de partida não só para uma melhor compreensão da oralidade na sua relação com a escrita, mas para um melhor tratamento da oralidade em si mesma (MARCUSCHI, 2010, p. 121).

O processo de retextualização envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido do texto e revela muitas facetas não compreendidas na relação fala/escrita. Dependendo do que se pretende, as interferências são mais ou menos acentuadas, quando se procede à passagem da fala para a escrita. Esse processo, como enfatiza Marcuschi (2010, p. 47), “não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Para Marcuschi (2010, p. 74), essa passagem do texto oral para o texto escrito – a retextualização – se dá através de várias operações textuais-discursivas, como se pode observar no quadro abaixo:



**FIGURA 1** Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi (2010, p. 75).

Ainda que o autor afirme que a retextualização plena de um texto oral para o escrito deveria passar por todas essas operações sugeridas, ele também destaca que é possível concluir a atividade em qualquer ponto do processo, sem necessariamente realizar todas as operações. Isso porque, segundo Marcuschi (2010, p.76), a questão é complexa e não há critérios suficientemente seguros para apontar o que se deve preservar, o que deve descartar e o que deve ser alterado em um texto falado para se chegar a um estágio considerado adequado no que tange à presença da oralidade no texto escrito. Além disso, as condições de produção do texto, o gênero discursivo utilizado e os objetivos a serem atingidos com a atividade podem influenciar na quantidade de operações realizadas.

Assim, a passagem de uma narrativa oral para um texto narrativo escrito, como por exemplo, deu-se na realização desta pesquisa certamente não demandou a utilização de todas as operações propostas, visto que as narrativas orais, mesmo retextualizadas em um texto escrito, trazem marcas da oralidade que devem ser preservadas para o entendimento textual. Nesse aspecto, Marcuschi (2010) salienta que:

Não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo. O modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que em certo sentido se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente. (MARCUSCHI, 2010, p. 74).

Ressaltamos que, diante das nove operações textuais discursivas citadas na obra de Marcuschi (2010), analisamos, no decorrer da intervenção, aquelas mais recorrentes nas narrativas coletadas, sendo, então, dispensadas das análises as três últimas operações, ou seja, “o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, a reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa, de estruturação argumentativa,” bem como “o agrupamento de argumentos condensados as ideias, estratégia de condensação,” por tratar-se de operadores adequados para sequências textuais argumentativas, sendo estas de pouca incidência na forma e no conteúdo das narrativas retextualizadas e analisadas neste trabalho.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2009), as atividades de transformação do texto falado para o escrito contribuem, principalmente, no sentido de favorecer um melhor domínio da língua escrita e a percepção das diferenças entre essas duas modalidades. Essa perspectiva, ainda que, apresente pontos positivos, parece dar pouca autonomia ao ensino da oralidade, uma vez que a ele é dado pouca ênfase em sala de aula ou quando explorado é apenas com o objetivo de melhorar o domínio da escrita, e não como um objeto de ensino em si. As autoras apontam operações possíveis nas transformações do texto falado para o escrito:

1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação; 2ª operação: apagamento de repetições, redundâncias, autocorreções e introdução de substituições; 3ª operação: substituição do turno por parágrafos; 4ª operação: diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos; 5ª operação: tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 90).

De acordo com Marcuschi (2010), um texto só pode ser retextualizado se houver a compreensão do texto-base por parte de seu produtor. Se isso não acontecer, tendo clara, ainda, a função do novo texto, sua transformação será problemática. Isso pode se dar em qualquer nível de transposição, seja em relação à fala ou à escrita.

Daí a necessidade de se empreender esforços para o tratamento dessa temática, extremamente fecunda às investigações sobre os processos de transposição de uma modalidade à outra, bem como de um gênero a outro, em contextos de sala de aula. Além disso, é de extrema relevância se resgatar o

percurso da oralidade nos estudos de linguagem, uma vez que se percebeu que a cultura escrita, por muito tempo, teve (e ainda tem) um lugar privilegiado nas investigações/nos estudos sobre a mesma. Marcuschi (2010) diz:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (MARCUSCHI, 2010, p. 83)

Dessa forma, fica evidente a importância de um trabalho pedagógico aliando oralidade à prática de escrita, duas formas de comunicação que não devem ser vistas como sendo uma preponderante à outra, pois ambas se completam.

### **1.3 As narrativas orais como resgate da memória**

Trabalhar com narrativas orais implica pensar nas histórias familiares, nas tradições orais que passam de geração a geração através da voz ou das vozes poéticas. Implica lembrar que, lá atrás, contar histórias não era apenas uma prática cotidiana, era um ofício comum do qual muitos se encarregaram e através do qual foram repassados ensinamentos e lições de vida.

Barthes, (2011), coaduna com essa ideia afirmando que:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda (...) na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no fait divers, na conversação. (BARTHES, 2011, p. 19)

Nesse sentido, compreende-se a narrativa como um modo de interagir com o mundo, ou seja, é uma forma de linguagem necessária à vida humana. Em outras palavras, é por meio dela que as culturas, os costumes, as crenças, as estruturas sociais, as literaturas são transmitidas de geração a geração.

As narrativas possibilitam ao ser humano exteriorizar seus pensamentos, seus pontos-de-vista, suas experiências e a relatar eventos que estão armazenados em sua memória. Assim, ao narrar, o indivíduo faz uso tanto da sua memória individual quanto da memória coletiva.

Por memória individual entendem-se as impressões particulares sobre os fatos, compostas de detalhes e sequências que se organiza ao fazer uso das recordações. É um espaço onde as lembranças de fatos vividos, os saberes, as crenças, os sentimentos são armazenados. Ela também pode ser traduzida como as reminiscências do passado, que surgem no pensamento dos seres humanos, no momento presente.

O ser humano, a todo instante, exterioriza pensamentos, acontecimentos, pontos de-vista, ou seja, experiências que estão armazenadas em sua memória. Por isso, num primeiro momento, ela é relacionada, principalmente, ao domínio individual porque para exteriorizar experiências é preciso que alguém tenha participado de um fato, como ouvinte ou como ator, que se lembre dele para relatá-lo verbalmente e guardá-lo na memória. Em outros termos, a memória individual é considerada única, original já que o fato é lembrado por meio do testemunho de quem viveu, ouviu ou presenciou o episódio. Dito de outra forma, o narrador é protagonista ou coadjuvante, por isso, seu testemunho possui a descrição dos fatos e também carrega a carga emocional com que os fatos são interpretados.

A memória busca resgatar o passado. Contudo, é impossível resgatá-lo fielmente. Existem lacunas e perdas. Para Bosi (1994, p. 55), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens, ideias de hoje, as experiências do passado”. A lembrança é uma imagem construída pelas referências que estão à disposição, no conjunto de representações que povoam a consciência atual. Sendo assim, a memória individual não está isolada, ela toma pontos externos aos sujeitos como referências.

Segundo a autora a memória do indivíduo é controlada tanto por ele mesmo quanto pelos outros, pois ela se constitui a partir da relação que o indivíduo estabelece com as memórias dos diferentes grupos dos quais ele está inserido, seja na família, na escola, em um grupo de amigos ou na classe social (BOSI, 1994, p. 54). Isso acontece porque o indivíduo é um ser social, e, sendo assim, precisa de outras pessoas para que suas lembranças não sejam esquecidas.

Já a memória coletiva são as impressões e registros de memória significativos para um conjunto de pessoas, porque fazem parte das histórias de vida deste grupo e compõem sua identidade. É constituída por meio das relações de convivência dos indivíduos nos diversos espaços sociais: família, escola, igreja, associações e outros. A participação deles nesses diversos grupos faz com que suas memórias se formem de modo fragmentado, como um mosaico. Nesse sentido, Ferreira Netto (2008), afirma que a memória coletiva é:

[...] o resultado de uma reconstrução de memória individual da qual participaram todos os membros de uma mesma comunidade que foram testemunhas dos mesmos acontecimentos que formam o conjunto que se reconstrói. Dessa maneira, a partir de um conjunto de memórias individuais fragmentadas, forma-se uma imagem mais completa dos acontecimentos. (FERREIRA NETTO, 2008, p. 27)

Na concepção do autor, a memória coletiva resulta, pois, dos testemunhos de uma época e não ultrapassa a duração da vida humana, “pois depende do indivíduo para sua manutenção” (FERREIRA NETTO, 2008, p. 32). Ela é “o grupo visto de dentro”, constituída num tempo presente em movimento, sempre atual e dinâmica; apresenta ao grupo um “quadro de si mesma”. Nessa perspectiva, a existência e a organização da memória coletiva dependem dos indivíduos que rememoram fatos ocorridos no grupo social a que pertencem.

Bosi (1994) considera que cada indivíduo carrega suas lembranças pessoais. Entretanto, ele está inserido em um contexto social e cultural, e é nesse contexto que ele consolida suas lembranças. A memória individual sofre influências das diversas memórias que nos rodeiam. Dessa forma, a memória do indivíduo está relacionada à classe social a que pertence, ao relacionamento com a família, com a igreja, com a escola, com a profissão, com os grupos de referência. Essas diversas memórias constituem a memória coletiva, que dá base à identidade do indivíduo, como pertencente a um determinado grupo. Podemos, assim, dizer que a memória pessoal está ligada à memória em grupo que, por sua vez, está amarrada à memória coletiva de cada sociedade.

Corroborando com os autores Chauí, (1996) destaca que a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais. (CHAUI, 1996, p.158).

Nessa perspectiva, um trabalho voltado para a memória implica em falar de pessoas, representações sociais, tempos, espaços, significados, valores culturais, sentimentos individuais e coletivos, ou seja, a vivência ou os acontecimentos guardados na memória são fruto das relações sociais dos indivíduos e ao serem recuperados são inseridos dentro do quadro atual, e conseqüentemente, serão atualizados. Essas atualizações, muito provavelmente, ocorrem por meio da linguagem materializada pelas narrativas, que são uma forma especial do sujeito traçar relações sociais, inserir-se na sociedade e reconstruir a realidade (BRUNER, 1997a).

Narrar nossas experiências, contar casos e causos, ilustrar nossas fantasias, propor acordos, descrever acontecimentos, relatar biografias, entre outras formas de comunicação, fazem parte do universo que envolve o discurso narrativo, tão presentes no nosso cotidiano.

Quando contamos histórias envolvemos alguns elementos estruturais e linguísticos, ou seja, organizamos formalmente a narrativa apresentando elementos-chave como, por exemplo: personagens, espaço, tempo, narrador; por outro lado, fazendo uso de recursos da linguagem para estabelecer interação entre o narrador e o interlocutor do relato. À medida que a narrativa se concretiza, temos a oportunidade de relatar, representar, tomar o turno e garanti-lo para atrair a atenção do ouvinte. Segundo Benjamin (1987):

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-lo dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.  
(BENJAMIN, 1987, p. 9)

Segundo Cardoso (2000), a criança interage com a narrativa desde o nascimento; primeiro ela escuta histórias e depois ela produz seu próprio discurso narrativo oral. Por conseguinte, a escola opta por trabalhar com narrativa ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que pressupõe que, dentre os vários textos a serem trabalhados, este é o tipo textual que mais se aproxima da experiência da criança com a linguagem. A fantasia é parte integrante e fundamental do ser e estar delas no mundo.

O ato de narrar, segundo Paulino (1992, p. 41), “permanece e se transforma, melhor, permanece, porque se transforma” e, de forma oral ou escrita, atravessa gerações e gerações, unindo os diversos espaços e tempos.

Uma vez que o foco desta pesquisa são as narrativas orais, convém salientar que estas apresentam múltiplas funções, pois além de servir de elo entre novas e velhas gerações, têm o importante papel de fortalecer relações entre pessoas e comunidades, criando uma rede de transmissão de conhecimento que valoriza um saber tradicional e modo de vida ressignificado pela interação por meio da palavra. Essa relação de aprendizagem informal se mostra eficiente na consolidação da cultura das comunidades ribeirinhas.

As narrativas orais onde aparecem personagens enigmáticos, seres que habitam lugares comuns como os rios e as matas, , mais do que o relato de um fato, são narrativas da vida, como destaca Todorov (2006) e são também histórias de vida. São tesouros semeados na mente de quem um dia as ouviu. São relatos, memória e poesia contados e cantados pelas vozes poéticas de homens e mulheres simples, pescadores, lavradores, seringueiros que, com a mesma habilidade com que tecem as malhadeiras, peneiras e tipitis, contam/tecem os causos que ouviram que também presenciaram, e fazem questão de dizer “Aconteceu comigo!” e, por isso, deles são também personagens.

Os contadores de histórias são os guardiões da memória da comunidade onde viveram e ainda vivem suas experiências e, através das histórias que contam, entrelaçam mistos da sua própria história de vida, uma espécie de autobiografia, diz Ecléa Bosi (1994). Ainda, segundo Bosi, “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”.

Ao contar histórias, o homem extravasa seus sentimentos e permite que seus ouvintes compartilhem de momentos tão particulares da escuta. Contar é momento de sedução, em que contador e ouvinte partilham de situações únicas, seja através do olhar, seja pelo sorriso ou até mesmo por meio do silêncio. No silêncio, escuta-se e aprende-se. “A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana”, lembra Bosi (1994).

O contador, ao contar um caso, uma história, organiza o material linguístico, dispõe da voz, do conhecimento do mundo narrado, estabelece a ordem dos fatos e escolhe as palavras que parecem mais adequadas para contar a história. Através de elementos paraverbais, a palavra adquire valores que se sobrepõem aos

linguísticos e nascem da dicção e da entonação. Os gestos, as expressões corporais e os movimentos exercem influência sobre o significado das palavras, abrindo um novo campo de significação, que confirma ou rejeita os expressos por meio da linguagem.

Dessa forma, a construção e a ressignificação da história de um povo perpassa pela capacidade dos próprios sujeitos registrarem os fatos, acontecimentos que constituíram a linha do tempo de determinada comunidade, além da capacidade de retomar a memória individual e coletiva em face de revivificar a história pessoal de cada um, como única, como também a história coletiva do grupo e comunidades do qual os sujeitos fizeram ou da qual fazem parte.

Um trabalho em torno da valorização das lembranças, dos fatos, das histórias pessoais e coletivas de uma comunidade torna-se de extrema relevância para a escola, não só no sentido histórico, social, mas também como motivação para as práticas de leitura e produção escrita, uma vez que, a escola comumente não se preocupa com a leitura e escrita sobre as histórias e as memórias de outros povos e sujeitos, relegando ao aluno o direito de conhecer a sua própria memória cultural.

Nessa perspectiva, uma prática voltada ao resgate da memória, tem um sentido para além do pedagógico, uma vez que objetiva a construção das ideias de preservação e registro das memórias coletivas da comunidade, ajudando os alunos a compreenderem melhor a cultura popular do meio no qual estão inseridos, e ainda poderão constituir relações, interpretações e inferências entre o passado, o presente e o futuro, situando-se melhor no local onde vivem, valorizando, dessa forma, a sua própria cultura.

Nesse sentido, segundo Chauí, (1996):

Como consequência da diferença temporal, passado, presente e futuro, a memória é uma forma de percepção interna, chamada introspecção, cujo objeto é interior ao sujeito do conhecimento: as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado relatado ou registrado por outros em narrativas orais e escritas. (CHAUI, 1996.p.159)

Causos, contos populares, lendas urbanas, enfim, narrativas orais diversificadas, ainda hoje povoam a memória de um povo. Entretanto, as abordagens docentes voltadas ao estudo de estratégias de sua circulação são insignificantes, concomitantes às práticas de escrita, muito mais valorizadas no currículo escolar.

Dessa forma, uma ação pedagógica que privilegie também as narrativas orais, proferidas mediante a história de vida dos moradores ribeirinhos da comunidade, certamente será de grande relevância para a constituição da identidade dos alunos em face do contar e do recontar da história da cidade onde vivem.

Partindo dessa premissa, Barthes (2011) afirma:

(...) a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes e mesmo opostas.  
(BARTHES, 2011, p.19)

A possibilidade de clarear e humanizar o presente pela troca de experiências é defendido por Bosi (1994). Para ela, é preciso conservar a arte de narrar. Trata-se de um processo em que o narrador é o sujeito personagem da história e o narrar é o registro; a passagem do oral para o escrito faz parte da história que está sendo construída pelo narrador e pelo historiador/ouvinte. Dessa maneira, um mundo de vivências, de contradições e de projetos que não vingaram pode chegar até nós, não como realmente existiu, mas como foram experimentados e como, hoje, são vistos.

Pensar, então, atividades de transmissão das narrativas e a sua recepção tornam-se essenciais para a sobrevivência das marcas culturais ribeirinhas, assim como o trabalho com as narrativas orais em processos de retextualização, da fala para a escrita, uma vez que um dos problemas do ensino de Língua Portuguesa das escolas públicas brasileiras é a pouca ênfase que se dá ao estudo de gêneros textuais na modalidade oral. Além do mais, como nos afirma Bedran (2010, p. 122), “onde desaparece a arte de narrar, também desaparece o dom de ouvir”, ou seja, é necessário incentivar as narrativas orais em sala de aula para que os nossos alunos aprendam a ouvir, atividade que, para os PCN, devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

## 2 MÉTODOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O projeto de intervenção fundamentou-se na pesquisa qualitativa uma vez que possibilita uma investigação mais detalhada de todas as situações vivenciadas pelos envolvidos nas ações, para então compreender e analisar o objeto de estudo em questão, através da interação do pesquisador com os sujeitos alunos e com a realidade vivida pelos mesmos, de forma mais direta possível. Utilizamos a modalidade da pesquisa-ação, já que permite a criação de processos colaborativos de conhecimento entre pesquisadora e pesquisados em situações reais, de forma coletiva, colaborativa e interativa com o objetivo de promover o letramento dos alunos por meio da coleta, transcrição e retextualização das narrativas orais dos pescadores entrevistados.

Os planos do projeto didático de intervenção pedagógica contendo todas as etapas, os objetivos, as propostas metodológicas, as narrativas orais retextualizadas e os recursos didáticos utilizados foram sequencialmente registrados num caderno de campo, assim como o registro das observações, reflexões, indagações, intervenções. Tudo foi registrado, continuamente, nesse caderno.

Por ser um projeto pautado pela abordagem da pesquisa qualitativa foi feita a observação de toda a participação dos alunos no desenvolvimento de todas as etapas das atividades desenvolvidas, na coleta das narrativas, nas posteriores audições, transcrições e retextualização, assim como na produção dos desenhos animados no *Movie Maker* feitos pelos alunos, coletando as dificuldades apresentadas, os avanços conquistados, as atividades mais e menos atrativas para posterior interpretação e análise dos dados.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa embasou-se primeiramente por uma pesquisa bibliográfica. Segundo Gil, (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto.

Dessa forma, como revisão de literatura reportou-se a estudos e conclusões de teóricos acerca dos conceitos de letramento, oralidade e retextualização de autores como Soares (2016), Kleiman (2005) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – os documentos norteadores da educação brasileira, orientação

teórica de Marcuschi (2010) pautados na obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, uma vez que nosso objetivo é que os alunos do ensino fundamental compreendam, pratiquem e reflitam como se dão os processos de transformação de textos (narrativas orais) da modalidade oral para a modalidade escrita dentro da mesma língua, assim como um estudo sobre a importância da oralidade para a divulgação da cultura de um povo, ressaltando os autores que discorrem sobre o tema, uma vez que a escola tende a menosprezar o trato com a oralidade, valorizando a supremacia da escrita.

Além da pesquisa sobre a importância da oralidade, fizemos, também, um levantamento de dados bibliográficos sobre a tipologia textual: narrativas orais, sua definição e importância para a literatura, fazendo um paralelo com as lendas, o conto, os causos, as histórias de pescadores e o mito.

Para situar os alunos ao contexto da pesquisa, uma vez que não são moradores da localidade, houve um levantamento de dados e um breve percurso histórico da localidade de Passagem da Conceição – MT.

Após toda esta contextualização, como parte final da proposta de intervenção pedagógica, os alunos retextualizaram os textos orais em textos narrativos escritos, sendo a produção escrita um item relevante da pesquisa bibliográfica, uma vez que perceberam na reescrita as marcas linguísticas presentes em cada modalidade.

Também teve abordagem de pesquisa de campo, uma vez que os alunos se deslocaram da comunidade escolar até a localidade de Passagem da Conceição para a coleta das narrativas orais. Segundo Gonçalves (2001),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]. (GONÇALVES, 2001, p.67).

Sendo assim as narrativas foram coletadas por meio de uma conversa com roteiro já elaborado previamente pelos alunos com os moradores ribeirinhos da localidade, sendo gravadas por vídeo em celular num processo relevante para a obtenção das narrativas orais sem interferência dos alunos nas falas dos envolvidos.

Está embasado também em uma pesquisa-ação uma vez que essa possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes, como se deu durante todo o desenvolvimento do projeto de intervenção.

No campo da Educação, a finalidade essencial da pesquisa-ação é a produção do saber e o desenvolvimento de uma ação. Isso implica a participação dos interessados (alunos e educador) na resolução de problemas, além de proporcionar ao pesquisador refletir sobre sua ação. Segundo Thiollent (2011):

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.14):

Dessa forma com o intuito de fomentar indagações acerca do trabalho desenvolvido com a retextualização de textos orais, proporcionando meios que ajudem aos alunos participantes a adquirir habilidades da escrita e da fala para melhorar o desenvolvimento de sua competência discursiva, desenvolvemos uma sequência de atividades como parte do projeto de intervenção tendo como base os pressupostos teóricos metodológicos preconizados por Marcuschi, (2010) que destaca o trabalho com a retextualização como possibilidade de articulação entre a fala e a escrita para o aperfeiçoamento das capacidades de leitura, interpretação e produção de textos.

## **2.1 A localidade de passagem da conceição**

As narrativas orais fazem parte da cultura dos ribeirinhos de Passagem da Conceição. São histórias de pescadores que, juntamente com o rio e seus personagens, compõem o imaginário da região, no entanto não há registro dessas histórias e, muito menos, o conhecimento e o reconhecimento por parte dos adolescentes do município de Várzea Grande.

A comunidade de Passagem da Conceição está situada no trecho mais encachoeirado do Cuiabá acima, nos extremos dos limites cuiabanos com Várzea Grande, tendo como limites ao Sul e leste o rio Pari e ao norte e oeste parte das

linhas divisórias do município de Nossa Senhora do Livramento e, na íntegra, as de Acorizal, abrangendo esse distrito as áreas lavradas da região da margem do rio Pari, a Fazendinha, o Engenho, o Esmeril e a povoação do Espinheiro.

De acordo com os registros da Fundação Júlio Campos (1991), a comunidade ribeirinha recebeu o nome de Passagem da Conceição por conta do senhor Manoel Antônio da Conceição, que nas suas horas de folga, transportava as pessoas de um lado para o outro do rio Cuiabá, recebendo assim alguns réis por seu serviço prestado.

Inicialmente, o nome da Comunidade ribeirinha era Passagem do Conceição, porém devido à capela e a uma imagem de Nossa Senhora da Conceição (padroeira da comunidade), o nome da comunidade ribeirinha passou a ser Passagem da Conceição.

A Igreja de Nossa Senhora da Conceição, foi construída no ano de 1910, sob a benção do Arcebispo Dom Aquino Correa. Construída com adobe, a Capela apresenta características do final do século XIX com um estilo Colonial e apresenta molduras simples, o que a faz possuir beleza cândida e pura. A imagem de Nossa Senhora da Conceição foi doação do coronel Joaquim Corsino, um dos amigos da Passagem.

Inicialmente Passagem da Conceição era considerada distrito de Cuiabá, porém através da Lei de nº670, a partir de 11 de dezembro de 1953 ela passou a fazer parte do município de Várzea Grande.

A Escola João Ponce de Arruda, de 1º Grau, construída em 1958, a única da comunidade, não impulsionou o avanço da vila, agora sem grandes movimentos, mas que ainda mantém suas festividades anuais, com afluxo de grande número de pessoas.

Hoje, Passagem da Conceição ainda é um belo cartão postal, uma beleza nostálgica, o aspecto bucólico cativa todos que até ali vão em busca de lazer, contemplação e gastronomia.

Entretanto, há uma preocupação com o destino do conhecimento tradicional da comunidade, pois atualmente os moradores estão se afastando da mesma, procurando espaços na área urbana da capital – Cuiabá-, principalmente. É muito comum observar que na comunidade há residentes temporários, os quais a frequentam nos finais de semana e/ou nos feriados.

Os moradores antigos são os que não abandonam o lugar, são pessoas humildes, receptivas, de fala simples, que detêm um vasto conhecimento não só sobre o uso dos recursos vegetais, mas também sobre o local em que vivem, principalmente, os pescadores. E estes serão os contadores das narrativas orais que subsidiarão este trabalho.

## **2.2 O local de aplicação da proposta de ensino-aprendizagem**

A Escola Municipal de Educação Básica Prof.º Paulo Freire, universo da pesquisa, é mantida pela prefeitura do município de Várzea Grande, através da Secretaria Municipal de Educação, sob o assessoramento da Secretaria Municipal de Educação, situada no município de Várzea Grande, na rua Ébano, bairro Jardim Glória II, s/nº, possui prédio próprio, tendo este passado por uma reforma total no ano de 2016, sendo entregue à comunidade no final do referido ano, com 08 salas de aula, sendo destas 02 salas móveis, um laboratório de informática com dez computadores sem conexão à internet, uma biblioteca com material de leitura e espaço para pesquisa e estudo, cozinha, salas da secretaria, da direção e de professores climatizadas, com computador e internet à disposição dos profissionais. Foi criada em 2006, através da Resolução Nº 11/2018/CME/ VG- MT.

Atualmente, atende, em dois turnos, quatrocentos e sessenta alunos, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a maioria proveniente dos bairros adjacentes, sendo estes oriundos de famílias de baixa renda, pais e mães assalariados. A matriz curricular do Ensino Fundamental tem sua organização em Ciclos de Formação Humana, princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) que foi desenvolvido em parceria com todo o segmento escolar da escola e membros do Conselho Consultivo Deliberativo Escolar (CCDE), sendo o documento avaliado por toda a equipe da escola e adequado a cada início do ano letivo. Apresenta como missão: garantir aos educandos a construção de conhecimentos significativos, tendo como base político educacional a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, para atuarem enquanto sujeitos ativos e agentes transformadores da sociedade e da sua própria história.

Conta com um quadro de funcionários bem heterogêneo, sendo este composto por cinquenta e três profissionais entre efetivos e contratados temporariamente por processo de contagem de pontos. Os professores são todos habilitados na área de atuação, facilitando o trabalho pedagógico desenvolvido. A equipe gestora é formada por um uma coordenadora pedagógica e um diretor eleito pela comunidade escolar por um triênio, sendo agora representado pelo professor efetivo Cícero Batista de Carvalho, que gerencia a unidade escolar em parceria com seus pares visando sempre a qualidade de ensino ofertado à comunidade.

Apresenta como nota no Ideb no ano de 2017 uma média de 5,3 tendo como referência a avaliação dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que no referido ano só ofertava até o 6º ano. A nota da escola apesar de ter aumentado, ainda encontra-se inferior em relação às expectativas do estado e do município, conforme podemos verificar na figura abaixo:



**FIGURA 2.** Comparativo do aprendizado obtido pela EMEB Prof. Paulo Freire em relação às escolas do Brasil, Estado e Município.  
 Fonte: Site do QEdU.  
<https://www.qedu.org.br/escola/258246-emeb-professor-paulo-freire/compare>  
 Acesso em 14 de outubro de 2018.

Conforme aponta a pesquisa, apenas 36% dos alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental (no ano de realização da Prova Brasil, a escola ainda não ofertava o 9º ano), estão proficientes na leitura e interpretação de texto e que, se confrontado aos outros resultados, indica uma proporção preocupante em relação aos alunos que atingiram os objetivos estabelecidos pela instituição e/ou demais

secretarias responsáveis por estabelecer metas e objetivos para o ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras.

Vale ressaltar que os resultados servem como parâmetro para que as metas estabelecidas sejam superadas e possa articular o fazer pedagógico com vistas no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos.

Apesar do resultado caótico apresentado até o momento, o PPP ainda não prevê ações voltadas para um trabalho com a oralidade aliada à produção textual. Sendo assim, esta iniciativa, de escolhermos a escola para aplicação do projeto interventivo, pode contribuir positivamente para a melhoria da proficiência leitora e escritora dos alunos e assim, conseqüentemente, cooperar para a evolução nos índices das avaliações internas e externas.

### **2.3 O público da pesquisa de intervenção**

O projeto de intervenção foi realizado na turma do 9º ano B, no período matutino, composta de vinte e oito alunos, na faixa de treze a dezoito anos, entre estes, treze meninos e quinze meninas, sendo um aluno portador de necessidades especiais, com laudo. Moram em bairros adjacentes à escola, com os pais, avós ou parentes próximos. A maioria possui celular com acesso à internet e domina o uso das diversas ferramentas disponíveis no dispositivo móvel.

A escolha por uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental deu-se, principalmente, pelas características da faixa etária, alunos considerados nativos digitais, geração em constante contato com as tecnologias digitais, em diversas situações de seu cotidiano. Sem contar, que devido ao projeto ter em seu desenvolvimento a coleta das narrativas numa comunidade diferente dos alunos, carecia de uma turma mais madura e centrada para a realização desta atividade que possibilitaria mais facilidade de entendimento da proposta de retextualização e, conseqüentemente, maior engajamento por parte dos mesmos.

Uma turma bastante dinâmica, muito homogênea, alunos participativos e bastante críticos, com poucos problemas de aprendizagem, salvo o aluno L.F, o aluno com deficiência e incluso da turma, que necessitava de auxílio pedagógico diferenciado dos demais da turma, mas que não o impediu de participar ativamente do desenvolvimento do projeto.

## 2.4 Proposta de intervenção didática e roteiro das atividades

A proposta de intervenção deu-se na disciplina de Língua Portuguesa, com duração de seis meses, ou seja, sendo iniciada em março de 2018 e encerrada em setembro do mesmo ano, foram ministradas em média quatro aulas semanais, num total de vinte e duas horas/aula em sala e oito horas de aula em campo.

As atividades foram pensadas visando o desenvolvimento dinâmico do projeto de intervenção, sendo avaliadas e adequadas de acordo com o interesse dos alunos participantes. Fazemos, aqui, uma breve descrição do passo a passo de cada aula desenvolvida, sendo a análise dos resultados apresentados somente no capítulo seguinte.

O momento de socialização da proposta foi pensado e repensado, pois sendo o primeiro contato com os alunos adolescentes, que geralmente desinteressam-se por projetos e, na concepção de alguns, servem apenas para dar mais trabalho. Então, procuramos dinamizar esta aula, conduzindo-a com questionamentos orais aos alunos, instigando se gostavam de ouvir histórias, quais já tinham ouvido se possuíam contato com pessoas mais velhas e com elas conversavam, se conheciam algumas histórias orais ligadas ao imaginário das águas, entre outras. Em seguida, assistimos ao vídeo: Águas encantadas do Pantanal: (Documentário que narra as fantásticas histórias do imaginário pantaneiro: mãe d'água, minhocão, baías que fazem ondas quando gritam perto de suas águas. Águas Encantadas do Pantanal foi inspirado na tese de doutorado do Prof. Mario Cezar Silva Leite, defendida na PUC-SP). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yn\\_s75vrLvk](https://www.youtube.com/watch?v=yn_s75vrLvk)

Após assistirem ao vídeo discutimos sobre o que viram e ouviram, indagando aos mesmos se conheciam algumas das histórias retratadas no documentário. Este momento foi muito produtivo, pois percebemos o interesse demonstrado pelos alunos. No momento do debate fizeram observações pertinentes, evidenciando o interesse pelo tema e o respeito aos relatos de pessoas mais velhas.

Neste mesmo dia foi explicado aos alunos que utilizaríamos a tecnologia como ferramenta pedagógica em quase todas as etapas do projeto, sendo comum a utilização do celular para várias ações, dessa forma, criamos um grupo pelo

aplicativo *whatsApp*<sup>1</sup>, e adicionamos todos os alunos que utilizavam o recurso, os quais ficaram muito empolgados, uma vez que não tinham grupo da sala e não podiam utilizar o celular em sala. Explicamos que o grupo seria utilizado somente para mensagens e postagens direcionadas ao projeto e que o uso do celular também ficaria liberado para tal fim.

Percebemos que esta estratégia foi muito importante para criarmos um fortalecimento de laços de afetividade, empatia, colaboração e parceria entre todos do grupo. Dessa forma, passamos a frequentar o mesmo espaço *online*, interagindo da melhor forma para que todos se sentissem à vontade para conversar, perguntar e tirar dúvidas. Pelo espaço, marcamos encontros, motivamos para a produção, cobramos a participação deles nas aulas de campo, socializamos textos e tiramos dúvidas sobre as retextualizações, criação dos desenhos das histórias em quadrinhos, sobre o uso dos recursos dos aplicativos tecnológicos utilizados, dentre outros assuntos, todos relacionados ao projeto.

Dessa forma explicamos a eles da relevância do projeto de mestrado, que este passou por um comitê de ética em pesquisa da Plataforma Brasil, sendo aprovado para ser executado com o parecer consubstanciado sob o número: 2.448.391, entregamos o termo de assentimento, fazendo com eles a leitura de item por item para que tomassem ciência de quanto era importante o empenho e envolvimento de todos para o êxito da pesquisa. Os estudantes assinaram o termo com muita empolgação, pois perceberam o quanto representavam na execução do projeto.

#### **2.4.1 Descrição das atividades desenvolvidas**

Foi feita a mobilização dos conhecimentos prévios através de questões que contribuem para o envolvimento da turma: Quem gosta de histórias? Costumam ouvir histórias em casa? Quais? Possuem contato com pessoas mais velhas que gostam de contar histórias? Conhecem as histórias das lendas dos rios cuiabanos?

---

<sup>1</sup> WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Os usuários podem enviar imagens, vídeos, mensagens de áudio de mídia e na nova atualização, podem ligar para qualquer contato de sua agenda que possua WhatsApp. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>. Acesso em: 10 out.2018.

Sobre a etapa de mobilização, Solé (2008, p. 91) diz que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que os meninos e meninas se encontrem motivados para ela”. Assim, a conversa motivadora funcionou como uma chamada para que os alunos realmente se envolvessem com a atividade proposta.

Pedimos, como atividade extraclasse, que coletassem em casa, em áudio ou em gravação no próprio celular, as histórias que os familiares mais velhos relataram, podendo ser de variados temas (infância, acontecimentos marcantes ou até mesmo histórias repassadas por gerações anteriores).

Nesta etapa, exploramos a percepção dos alunos em relação aos fatos narrados pelos familiares e também a forma como eles foram contados. Foi um momento de avaliar a compreensão da turma, pedindo a cada aluno que recontasse na sala o que ouviu e o que sentiu durante a coleta das narrativas.

Num segundo momento, solicitamos aos alunos que reescutassem as narrativas orais e observassem nestas as marcas da oralidade, instigando a percepção de que estas estão presentes na fala e que na escrita devem ser evitadas.

Propusemos aos alunos uma pesquisa em grupo (04 a 05 alunos) sobre a Passagem da Conceição, delimitando os assuntos (população, economia, tradição, turismo, costumes) para coletar os conhecimentos acerca do local. Neste momento, foram já formados os grupos que trabalhariam juntos em todas as etapas posteriores do projeto.

Utilizamos o laboratório de informática somente para montar os slides, uma vez que os computadores não possuem acesso à internet, sendo toda a pesquisa feita em casa ou no celular dos alunos conectados à internet. Foram apresentados os slides com o resultado da pesquisa para socialização sobre a localidade, sempre instigando a participação dos alunos, observando o envolvimento e interesse acerca da pesquisa, inclusive um grupo fez uso do programa *Movie Maker*<sup>2</sup> para a apresentação, evidenciando a prática de alguns alunos com a tecnologia.

Apresentamos um vídeo sobre a Passagem da Conceição disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=jMf0fk4tMA>), fazendo as devidas

---

<sup>2</sup> Movie Maker é um programa simples e de fácil utilização, o que permite que pessoas sem muita experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Windows\\_Movie\\_Maker](https://pt.wikipedia.org/wiki/Windows_Movie_Maker). Acesso em: 10 nov.2018.

comparações do vídeo com as pesquisas feitas para que os alunos analisassem o resultado do trabalho feito.

Através de slides mostrados em data show apresentamos a proposta na íntegra para conhecimento e apreciação dos alunos observando o grau de interesse e envolvimento dos mesmos.

Em seguida assistimos a um vídeo de um pescador retirado do *youtube* contando a própria história de vida e fizemos, coletivamente, a transcrição e retextualização no quadro para que os alunos pudessem familiarizar-se com a metodologia, e, acima de tudo, observar os recursos linguísticos utilizados em ambas as modalidades: a fala e a escrita.

Como afirma Koch (1997), pode-se dizer que os textos orais são relativamente não planejáveis de antemão. Isso acontece em função de apresentarem uma natureza altamente interacional. Além disso, ao contrário dos textos escritos, para os quais o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, a grande maioria da produção oral é caracterizada por ser planejada e verbalizada simultaneamente, justamente porque essa produção emerge no próprio momento da interação. Sendo assim, os textos orais apresentam descontinuidades frequentes, que podem ser observadas no fluxo da fala.

Mas isso não significa que a maioria de nossa produção oral pode ser considerada como "errada" ou "feia". Ao contrário, a produção oral caracteriza-se por elementos próprios, sem nenhum demérito nisso.

Segundo a autora, todas as estratégias de construção dos textos falados contribuem para a sua existência: a hesitação (tem a função cognitiva de ganhar tempo para o planejamento/verbalização do texto), a inserção (tem a função cognitiva de facilitar a compreensão dos parceiros); a reformulação (tem a função de reforçar a argumentação, a repetição, que como recurso coesivo, serve para a manutenção temática e como recurso retórico, serve para "martelar" na mente do interlocutor uma dada informação ou um dado argumento para persuadi-lo de sua tese) (KOCH, 1997).

Apresentamos em data show mais um vídeo de uma história de pescador retirado do *youtube*, agora para que os alunos fizessem, em grupo, a transcrição e a retextualização da história, fazendo na escrita as adequações necessárias

Em visita à Passagem da Conceição, os alunos foram divididos em grupo de 05 alunos e, com o roteiro das perguntas em mãos, fizeram entrevistas com os moradores da comunidade para a realização de uma pesquisa socioeconômica sobre a localidade. Este momento foi muito significativo para os alunos que puderam conhecer um pouco dos costumes e história da localidade, assim como praticar o uso da oralidade, através da conversa e perguntas com os moradores, bem como a escrita nas respostas dadas por eles.

A participação foi muito satisfatória, pois fizeram todo o trabalho com muita seriedade, demonstrando maturidade apesar de serem adolescentes e esta ser a primeira experiência de entrevista e coleta de dados em uma comunidade conforme relataram os alunos, para eles foi um momento ímpar.

Para a coleta das narrativas levamos os alunos com seus respectivos grupos individualmente para a coleta das histórias com os pescadores da localidade. Fizeram, primeiramente, uma conversa informal com o morador ribeirinho antigo da localidade, explicando-lhe o objetivo da visita, valorizando a importância das narrativas para o projeto de retextualização.

Em seguida, coletaram, em câmeras de celular, os relatos das narrativas, sendo visível o envolvimento e contentamento dos alunos durante o processo de coleta, identificaram-se com aqueles senhores com toda simplicidade que muitos queriam voltar com outros grupos, envolviam-se com as histórias contadas e questionavam querendo saber detalhes das narrativas contadas, estendendo as visitas, que, muitas das vezes, terminavam em uma rodada de caldo de cana-de-açúcar (*Saccharum officinarum L.*) espremida na hora, uma pausa para um doce de mamão feito no fogão de lenha ou para umas goiabas ou laranjas- lima, todas colhidas diretamente do pé, para um bate papo descontraído sobre os artefatos usados nas pescarias. Para os alunos o momento foi de muito aprendizado.

Com todas as narrativas em mãos, os alunos foram orientados a fazer a transcrição das narrativas orais, ou seja, apenas transformar a realização sonora em gráfica por meio de convenções, sem interferir no conteúdo e na linguagem utilizada.

Foi um momento trabalhoso e bastante demorado, pois cada grupo tinha no celular a gravação de uma narrativa e tiveram que ouvir, por várias vezes, para conseguirem fazer a transcrição nos mínimos detalhes e isso demandou a colaboração e a compreensão de um grupo com o outro. Fizemos as devidas orientações de como realizar a transcrição objetivando com que os alunos tivessem

maior clareza das características da modalidade oral da língua. Assim, eles foram orientados a ouvir o texto, pausá-lo a fim de dar tempo para que possam realizar o ato de transcrição em si.

Conforme Marcuschi (2010), embora a atividade de transcrição não envolva tantas habilidades quanto a de retextualização, ela serve para que as características da oralidade sejam evidenciadas e, assim, possibilita que os alunos tenham maior clareza em relação a essas características, até mesmo para que depois realizem a retextualização de forma mais madura.

Os alunos foram orientados a realizar a retextualização seguindo as operações:

- 1) Retiraram as hesitações e partes de palavras, que, segundo Marcuschi (2010), somam, geralmente, cerca de 20% do material fônico eliminado, dependendo do gênero textual. Os segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, bem como a hesitação. Ambos são frequentemente relacionados à correção, pois são mecanismos de formulação textual. A hesitação é substituída por pontuações no texto escrito, e a correção é eliminada na retextualização do texto oral para o escrito. Além disso, outras peculiaridades interacionais são eliminadas nessa operação, como eventuais sobreposições, e elementos lexicalizados ou não, que sejam típicos da fala.
- 2) Fez-se a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, seguindo, nesta primeira tentativa a sugestão da prosódia (para o dicionário Houaiss é “a entoação de voz que revela intenção ou sentimento de quem fala; inflexão, entonação”).
- 3) Foi feita a retirada de palavras/expressões/orações repetidas, de redundâncias informacionais, de algumas reformulações parafrásticas e de pronomes egóticos (“eu” e “nós”).
- 4) Fez-se a inserção de parágrafos e de pontuação detalhada, porém sem modificar a ordem dos tópicos discursivos.
- 5) Inserção de marcas metalinguísticas que fazem referência a conhecimentos no ato da fala, mas que têm que ser explicadas e referenciadas no texto escrito para que haja compreensão do leitor.
- 6) Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos do texto.

A correção deu-se durante todo o processo de retextualização, observando o passo a passo da mesma e verificando junto aos alunos a percepção ou não das marcas linguísticas da oralidade.

No laboratório de informática, em uma oficina prática, foram apresentados aos alunos os programas *Paint*<sup>3</sup> e *Movie Maker*, com os quais criariam os desenhos animados das narrativas orais coletadas.

Os alunos criaram, primeiramente, os desenhos manuscritos para que ficasse mais fácil de repassá-los para o *Paint*, depois foram transformados em desenhos animados, utilizando as narrativas orais coletadas, preservando nos áudios o falar típico dos entrevistados, valorizando, dessa forma, a oralidade característica dos moradores ribeirinhos da localidade da Passagem da Conceição.

Em data *show*, os alunos apresentaram, primeiramente em sala, as histórias produzidas, relatando todo o processo da criação.

---

<sup>3</sup> Paint é um software utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens. O programa é incluso, como um acessório, no sistema operacional Windows, da Microsoft, e em suas primeiras versões era conhecido como Paintbrush. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_Paint](https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Paint). Acesso em: 10 nov.2018.

### 3. FUNDAMENTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PROPOSTA

Com o objetivo de verificarmos como se efetiva a retextualização de textos da modalidade oral para a modalidade escrita e como se constituiu a evolução dos alunos envolvidos durante todo o processo desta intervenção pedagógica, passamos a analisar as retextualizações a partir das transcrições feitas das histórias coletadas dos pescadores. Essas retextualizações foram feitas acordo com os seis operadores discursivos da fala para a escrita, conforme orienta Marcuschi (2010) e todos trabalhados em sala de aula. Para exemplificarmos os textos coletados que foram transcritos e retextualizados, optamos por comentá-los conforme apresentaram um maior índice de recorrência dos operadores discursivos trabalhados.

Conforme já demonstrado na metodologia, as ações do projeto foram pensadas minuciosamente e as seguintes tarefas foram propostas aos alunos participantes: a) Entrevistar e coletar uma história com um pescador nativo da Passagem da Conceição sobre as memórias da profissão, do tempo de pescaria e dos mistérios da água; b) Gravar essa narrativa com um aparelho de celular, uma filmadora ou uma máquina fotográfica; c) Ouvir a gravação, quantas vezes fossem necessárias, com a narrativa e fala original e transcrever a história coletada (falada) na íntegra; d) Reescrever o texto da transcrição de uma maneira formal, como ele deveria ter sido escrito (transformação da fala para a escrita). Todas as etapas foram cumpridas pelos alunos e, com o material em mãos, deu-se início ao processo de análise dos resultados.

Os operadores discursivos (OD) conforme orienta Marcuschi (2010), serão identificados por OD1 (Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras), OD2 (Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas), OD3 (Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos). OD4 (Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos). OD5 (Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos). OD6 (Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos).

Os alunos foram divididos em sete grupos e aqui serão denominados por grupo com seus respectivos números (G) e as narrativas coletadas identificadas como T(transcrição) e R (retextualização). Foram coletadas sete histórias de pescador que foram transcritas, retextualizadas e envolveram seis das operações discursivas de retextualização da fala para a escrita, pertinentes à tipologia textual narrativa.

### 3.1 Socializando a proposta

A socialização da proposta de intervenção pedagógica foi bem aceita pelos alunos. Durante a explanação em data *show* todos ouviram atentamente a exposição das etapas do projeto e, em seguida, manifestaram-se orgulhosos por terem sido os escolhidos para participar do projeto, fizeram vários questionamentos acerca de cada etapa, ficaram entusiasmados, principalmente, com a aula de campo e o uso do celular e do laboratório de informática que seriam as tecnologias utilizadas como suporte.



**Foto: Devanil Lopes, 2019.**

**FOTO 1** Apresentação da proposta aos alunos.

Aos alunos foi explicado que seriam distribuídos em sete grupos e a discussão sobre como daria essa divisão foi bastante calorosa. Então enumeramos os alunos de 1 a 7 e fez-se a junção dos respectivos números, dando-se, dessa forma, a criação dos grupos. Cada grupo escolheu, em comum acordo entre os seus membros, um nome para representá-lo, ficando os sete grupos nomeados da seguinte forma: G1-Desbravadores de memórias; G2- Contadores de histórias; G3- Contadores radicais; G4- Pequenos pesquisadores; G5 Descobridores de histórias;

G6 - Recontadores de memórias; G7- Pesquisadores de memórias. Também escolhemos coletivamente como nome do grupo geral da sala toda: “Retextualizadores de memórias” que denominaríamos a partir de então, inclusive no grupo de *whatsapp*.

Outro ponto de relevante discussão foi sobre o termo retextualização, pois ao lerem o título da proposta, Retextualização de narrativas orais ribeirinhas de Várzea Grande- MT questionaram sobre o conceito, pois nunca tinham ouvido falar sobre o termo. Perguntamos, inicialmente, o que entendiam sobre texto e sobre o prefixo “re”. As contribuições foram muito significativas, os alunos colocaram que texto: “é uma forma de organizar as ideias,” “é relatar um fato, uma história”, “é tudo o que escrevemos na escola”, “são as histórias do dia a dia” “histórias inventadas e verdadeiras” e quanto ao prefixo “re”, nem sabiam o que significava o termo. Considerando as definições dadas e os conhecimentos prévios dos alunos, explicamos que o prefixo “re” trata-se de um elemento de repetição, ação repetida ou retroativa (ex.: reabastecer, recandidatura, reequilíbrio), que usada na palavra retextualizar significava a escrita de outro texto a partir de outro já escrito. Por tratar-se de uma metodologia nova, ainda pouco utilizada em sala de aula, desconheciam o termo e, conseqüentemente, o seu significado.

Em continuidade, expusemos o conceito de retextualização, de forma simples, não tão aprofundada, porém compreensível para os alunos, utilizando o conceito definido por Marcuschi (2010), através de um vídeo retirado do *youtube*, no site: [https://www.youtube.com/watch?v=lbcXDC\\_1lw4](https://www.youtube.com/watch?v=lbcXDC_1lw4)

Por tratar-se de uma linguagem bastante fácil, apresentando, ainda, um exemplo prático de retextualização, os alunos puderam compreender o conceito, familiarizando-se então com o termo que passariam a utilizar com bastante frequência no transcorrer das aulas.

Em seguida, explicamos sobre os procedimentos do projeto, destacando que eles seriam participantes ativos do processo e poderiam propor ações, assim como sugerir mudanças durante o processo.

Salientamos sobre o uso das diversas tecnologias disponíveis na escola em variados espaços, na sala de aula, no laboratório de informática assim como as pessoais: computador, *notebook*, celular, com acesso à internet e, além disso, a produção das histórias em quadrinhos, através dos programas: *Paint* e *Movie Maker*, divulgação dos textos retextualizados e das histórias em quadrinhos nas redes

sociais. Destacamos que esse trabalho demandaria dedicação nas produções, mas que também possibilitaria grande satisfação e, acima de tudo, aprendizagem a eles.

Explicamos, também, que, para o desenvolvimento de todas as etapas do projeto, usaríamos as aulas de língua portuguesa, durante os dois primeiros bimestres do ano, em parceria com o professor titular da sala. E se fosse necessário, também estaríamos utilizando aulas de outras disciplinas ou viríamos em horário extraclasse para a conclusão das atividades. As aulas de campo até a localidade da Passagem da Conceição seriam agendadas previamente para a ciência dos pais e alguns destes seriam inclusive convidados para acompanhar-nos se pudessem ou tivessem interesse. Fizemos o convite, mas por indisponibilidade de tempo, não puderam participar. Por fim, perguntamos se todos tinham interesse em participar do trabalho. A maioria concordou com a proposta, alguns euforicamente, outros timidamente e alguns até com desânimo. Dessa forma, demos início ao projeto de intervenção.

### **3.2 Praticando a transcrição e a retextualização**

Para que os alunos se familiarizassem com a retextualização e transcrição da modalidade oral para a escrita, utilizamos quatro aulas para ensinarmos como se dava todo esse processo. Utilizamos um vídeo retirado do *youtube*, no seguinte endereço eletrônico: [https://www.youtube.com/watch?v=Hpe\\_NiPdod8](https://www.youtube.com/watch?v=Hpe_NiPdod8).

Primeiramente assistiram ao vídeo sem nenhuma orientação predefinida, somente com o intuito de deleite da narrativa mesmo. Em seguida, trabalhamos coletivamente os operadores discursivos que levariam à retextualização do texto oral para o texto escrito. Nesse vídeo, apontamos, coletivamente na lousa, as marcas interacionais presentes no texto falado como (ah, aí, né, ei, tou, praqui, bora, quando, olha, entre outros) que deveriam ser eliminadas ou substituídas sem prejuízo de comunicação para o texto escrito.

Nesse momento da aula, os alunos participantes observaram as marcas da oralidade presentes na fala do pescador, mas para eles isso era comum também na escrita, pois até então não haviam vivenciado essa prática de retextualizar, muito menos de atentar-se que certas marcas linguísticas deveriam ser evitadas num texto escrito.

Dessa forma, fizemos coletivamente a transcrição da narrativa, procurando sempre o envolvimento de todos os alunos, instigando que os mesmos assimilassem os apontamentos para as retextualizações futuras.

Com a transcrição finalizada, iniciamos o processo de retextualização, de forma ainda coletiva, na lousa, fomos readequando a fala para a escrita, primeiramente eliminando as palavras e expressões típicas da fala ou substituindo-as por outras palavras sem prejuízo de comunicação para o texto escrito. Exemplo de um trecho retirado do vídeo de uma transcrição da fala com marcas da oralidade:

“ [...]daí os pescador antigo que tinham aqui...mais ou menos uns 60, 70 anos, aí eles chamaram eu pra pescar com eles, daí então eu comecei a pesca, né, peguei o gosto, né e nunca mais quis pará...”

Dessa forma, depois de aplicadas às operações de retextualização, mais especificamente a primeira, temos o novo texto:

“[...] os pescadores antigos que havia aqui... mais ou menos uns 60, 70 anos, eles me chamaram para pescar com eles, então eu comecei a pescar, peguei o gosto e nunca mais quis parar...”

Os alunos perceberam e ficaram até impressionados, com as retiradas das expressões (daí, né, aí...), uma vez que justificaram serem estas muito usadas nas produções por eles escritas e concordaram que, realmente, na escrita formal, o texto fica muito mais claro e segundo eles mais chique sem elas.

Dando sequência, introduzimos, no texto retextualizado, a segunda operação, ou seja, a pontuação, tendo como base a intuição fornecida pela entoação da fala, reforçando que os sinais de pontuação são fundamentais para o entendimento do texto escrito. Aproveitamos, neste momento, para enfatizar que não podemos escrever sem pontuar. Nessa operação, pontuamos o texto seguindo a intuição (prosódia), mas foi necessária muita orientação e uma breve retomada sobre o uso e as diferenças do emprego dos sinais de pontuação, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades neste momento.

“[...] na hora deles trabalhar eu já tava lá também aí eles viravam e diziam assim olha aí esse menino tá chegando primeiro que a gente...”.

Depois de aplicadas as operações de retextualização, mais especificamente a segunda, temos o novo texto:

“[...] na hora de trabalhar, eu já estava lá também”.  
Ao me verem, falavam:  
— Olha, esse menino está chegando primeiro que nós...”

Este momento foi bastante produtivo, pois os alunos participaram ativamente da construção do texto, sempre opinando, ora concordando, discordando, justificando ou exemplificando, ficamos bastante satisfeitos com a maturidade e desempenho demonstrado por eles.

Em seguida, trabalhamos agora no texto retextualizado, a retirada das repetições, redundâncias e pronomes egóticos (eu, nós) muito comuns na oralidade, mas desnecessários na produção escrita. Exemplificamos na lousa trechos de textos orais em que numa mesma sentença, uma palavra se repetia até três vezes e condensamos para uma sem perder o sentido do texto, pois a informação maior é recuperada no contexto do texto. Então, partimos para o texto retextualizado, fazendo neste as adequações da terceira operação. Exemplo de um trecho com a transcrição da fala:

“[...] eu virei pescado porque eu quando eu cheguei com uma idade de dez ano eu tive que ajuda minha mãe em casa porque nois não tinha pai e nois era em sete irmão...”

Assim, depois de serem aplicadas as operações de retextualização, mais especificamente a terceira, apresenta-se o novo texto:

“[...] eu virei pescador porque aos dez anos tive que ajudar minha mãe em casa, pois não tínhamos pai e éramos sete irmãos...”

Nesta operação, os alunos perceberam quanto é desnecessário o uso repetitivo de pronomes ou de quaisquer outras palavras nas produções, confessaram ser este um dos mais graves deslizes cometidos por eles nos textos escritos.

Com a quarta operação, introduzimos no texto os parágrafos, explicamos aos alunos que a paragrafação não necessariamente deve estar associada à pontuação, mas à organização das ideias, dos conteúdos. Embora os alunos tivessem conhecimento que se tratava de único conteúdo, ou seja, histórias de pescador

tiveram a preocupação de dividir em parágrafos distintos, como por exemplo, a caracterização do pescador foi separada do início da vida de pescador.

Já na quinta operação, que consiste em marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, exploramos os trechos da fala do pescador, uma vez que fez uso de muitos deles em vários momentos. Então identificamos e listamos na lousa os dêiticos pronominais, dêiticos de tempo e de espaço bem presentes na narrativa.

Explicamos para os alunos, de uma forma simples, do jeito que pudessem entender, que as palavras como “eu, aqui, hoje, amanhã” presentes na narrativa do pescador são consideradas dêiticas porque são instrumentos linguísticos responsáveis pela coesão, que os dêiticos funcionam também no sentido de enriquecer o sentido do texto, além de assegurarem uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual, fazem referência à situação de enunciação, constitutiva do sentido dos enunciados. Após uma reflexão e para uma melhor compreensão, os alunos foram levados a identificar os referentes dessas expressões em outros textos.

Na sexta operação discursiva, trabalhamos apontando no texto os truncamentos e as ocorrências da falta de concordâncias e de encadeamentos presentes no texto oral, sem problemas textuais de comunicação, entretanto comprometedores para um texto escrito. Fizemos uma retomada quanto ao uso da concordância verbal e nominal, além dos encadeamentos necessários para um adequado texto escrito.

Frisamos no texto oral, entre tantos outros exemplos, que a expressão “a minha mãe me liberou eu pra ajudar ela”, usada pelo pescador, é adequada para a situação comunicativa da fala ou para textos escritos numa situação de comunicação informal. No entanto, em textos, cuja situação exija uma comunicação mais formal, essa mesma expressão deve ser adequada e assim substituída por “a minha mãe liberou-me para ajudá-la”.

Dessa forma, e através de muitos outros exemplos, os alunos puderam refletir quanto à necessidade de uma escrita utilizando dos recursos da concordância e assim adequaram o texto transcrito para uma escrita totalmente formal.

Assim demos continuidade com cada etapa da retextualização e minuciosamente a transcrição da narrativa foi se transformando em uma produção

escrita, sempre com o auxílio pessoal do professor, fazendo as interferências necessárias e com a participação fervorosa da turma.

Para que os alunos pudessem ter maior familiaridade com todo o processo de retextualização, propomos, a eles a tarefa de ouvir outro vídeo com história de pescador também retirada do *youtube* no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=QXCR3-0uKmw>, para que fizessem a transcrição e retextualização nos devidos grupos de forma autônoma, solicitando auxílio do professor, sempre que necessário. Foi uma atividade bastante demorada, pois tiveram que ouvir o vídeo atentamente por diversas vezes, exigindo deles concentração e, principalmente, a colaboração entre os grupos.

Foi um momento bastante significativo para os alunos, pois perceberam, no trabalho em grupo, que retextualizar um texto oral é uma tarefa que requer atenção, seja nas palavras ditas ou nos gestos feitos com as mãos ou outra parte do corpo, já que estas são formas também de comunicação e precisam ser observadas no momento da retextualização.

### **3.3 Aula de campo coletiva: entrevista com os moradores**

Para que fizéssemos uma análise da situação cultural, social e econômica da comunidade da Passagem da Conceição, explicamos aos alunos que faríamos uma visita *in loco* aos moradores, entrevistando-os e depois tabulando os dados em gráficos. Em sala, elaboramos as perguntas que fariam parte da entrevista, que variaram em diversos assuntos (renda familiar, religião, tipo de moradia, serviços públicos oferecidos, tipos de lazer, lendas do rio, entre outras).

O interessante nesta atividade foi que, além da participação dos alunos na elaboração das perguntas, eles ainda atentaram-se quanto à importância de explorar o levantamento de quantos pescadores ainda viviam na localidade, se trabalhavam na pesca e, também sobre as lendas do rio e o índice de afogamentos naquela região, uma vez que vários óbitos já aconteceram ali devido à imprudência dos banhistas, por serem estes temas relacionados ao projeto de intervenção.

Nesta etapa, os alunos tiveram algumas dificuldades na escrita das perguntas, tinham as ideias, mas na formulação das perguntas faltava coerência na articulação das mesmas, exigindo, um trabalho de escrita e reescrita até que o texto estivesse de acordo com as normas de uma entrevista.

Elaboramos, então, em comum acordo 20 perguntas bastante pertinentes para ter-se uma descrição socioeconômica da comunidade que foram digitadas, impressas, dispostas em uma pasta e entregues aos alunos para a realização das entrevistas.

Fomos de ônibus numa manhã de aula para a comunidade, tivemos o auxílio de seis profissionais da escola, já que os alunos trabalhariam nos seus respectivos grupos. Então, com as devidas orientações, desde o modo de chegar à residência, de comportar-se frente aos moradores, de respeitar a todos sem distinção, da clareza ao ler as perguntas, de explicar quantas vezes fosse necessário, da forma de conduzir o processo, no modo de agradecer a participação, todos foram separados e conduzidos pelo líder a dirigir-se pelas casas na sua referida rua, pois a comunidade é bastante pequena, facilitando a coleta.

A entrevista transcorreu de maneira tranquila nas casas visitadas, com os moradores presentes, a conversa foi bastante harmoniosa, os alunos sentiram-se confortáveis na condução das perguntas, registramos todos os momentos com fotos. Conseguimos visitar 60 casas, inclusive algumas mais afastadas do centro da comunidade, andamos por estradas de chão batido, com muita terra, lama, poeira, um cenário bem rústico de zona rural, algumas residências eram chácaras, com porteira na entrada e animais característicos do ambiente rural.



Foto: Devanil Lopes, 2019.

**FOTO 2.** Momento da entrevista com os moradores da comunidade.

Não conseguimos visitar todas as residências, pois muitas delas estavam fechadas porque os moradores estavam trabalhando ou por tratar-se de residências

só utilizadas por pessoas para descanso nos finais de semana, feriados ou no período de férias.

Passamos a manhã toda na comunidade, os alunos envolveram-se em todo o processo, inclusive os meninos que costumam acanhar-se com tais práticas, participaram ativamente, deixando-nos muito satisfeitos com a ação. Os alunos demonstraram maturidade na condução da entrevista, pois como estavam em grupo, deram oportunidades a todos, delimitando a ordem da participação de cada um dos integrantes, preocuparam-se com a inclusão do aluno L.F, o aluno deficiente físico da sala, que participou, é claro, com suas limitações, sendo auxiliado tanto pelo professor, quanto pelos alunos no momento da entrevista.



Foto: Devanil Lopes, 2019.

**FOTO 3.** Aluno L.F em entrevista com um dos moradores da comunidade.

A volta para a escola foi fervorosa, puderam socializar com os colegas a experiência das visitas, muitos comentários surgiram: a grosseria de alguns moradores contrastando com a receptividade da maioria deles, a parada na lanchonete para refrescar-se com um refrigerante, as surpresas com os animais que depararam pelo caminho, a tranquilidade do local. Eram poucos os alunos que conheciam a localidade, então para eles foi algo novo, queriam conhecer a famosa praia do local, mas por questão de segurança optamos por não incluir a visita ao rio.

### **3.4 A socialização dos dados**

Em parceria com a professora de Matemática, fizemos a socialização dos dados da entrevista feita com os moradores da Passagem da Conceição. Primeiramente

devolvemos a cada aluno uma pasta com as folhas das entrevistas feitas, variando a quantidade de folhas por pasta, já que alguns alunos conseguiram um número maior de entrevistas e outros não. Então, explicamos a eles que faríamos a contagem das respostas dadas pelos moradores uma a uma, que cada um deles teria a incumbência de repassar-nos com seriedade as respostas reais dos questionários que tinham em mãos.

Assim, fomos conduzindo o trabalho, lendo pergunta a pergunta e computando no quadro as respostas para posterior criação dos gráficos. A atividade transcorreu calma, no início, pois era algo inédito para eles, no entanto, por tratar-se de muitas perguntas, o clima foi se agitando, tendo, por diversas vezes, de solicitar a calma e a colaboração de alguns alunos, principalmente, daqueles que não foram no dia da coleta e, assim pareciam estar alheios ao processo.

Conseguimos finalizar o cômputo das perguntas, agradecendo, mais uma vez ao empenho dos alunos e, assim, a professora de Matemática deu início ao processo de criação dos gráficos com os alunos. Ela conduziu a aula toda na lousa, sendo a principal protagonista do processo, uma vez que nos explicou que esta prática de construção de gráficos, ainda não havia sido trabalhada com os alunos, então, estes não tinham habilidade para trabalhar com os dados autonomamente.

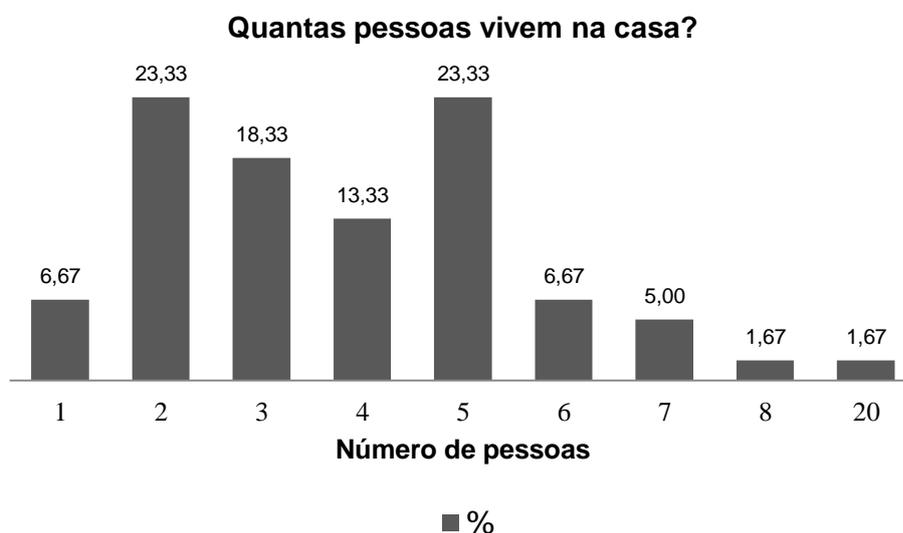
Não quisemos, nesse momento, opinar, pois não era essa nossa intenção, nem ao menos nossa função, mas sentimos frustração ao ver um conteúdo de extrema relevância não estar sendo trabalhado, uma vez que no Ensino Fundamental, os alunos precisam aprender a ler, interpretar e transformar dados em gráficos, pois se deparam com esses recursos, a todo o momento, no dia a dia. Além disso, esse é um conteúdo importante da Matemática que vai acompanhá-los durante toda a escolaridade no estudo de diversas outras disciplinas.

Dessa forma, fez-se a criação dos gráficos na lousa tabulando os resultados a partir de cada pergunta, transformando-os em porcentagem para que os alunos percebessem que os gráficos são usados para facilitar a leitura do conteúdo, já que apresentam as informações de maneira mais visual, e pudessem ter noção da amplitude em números das informações por eles levantados com a entrevista.

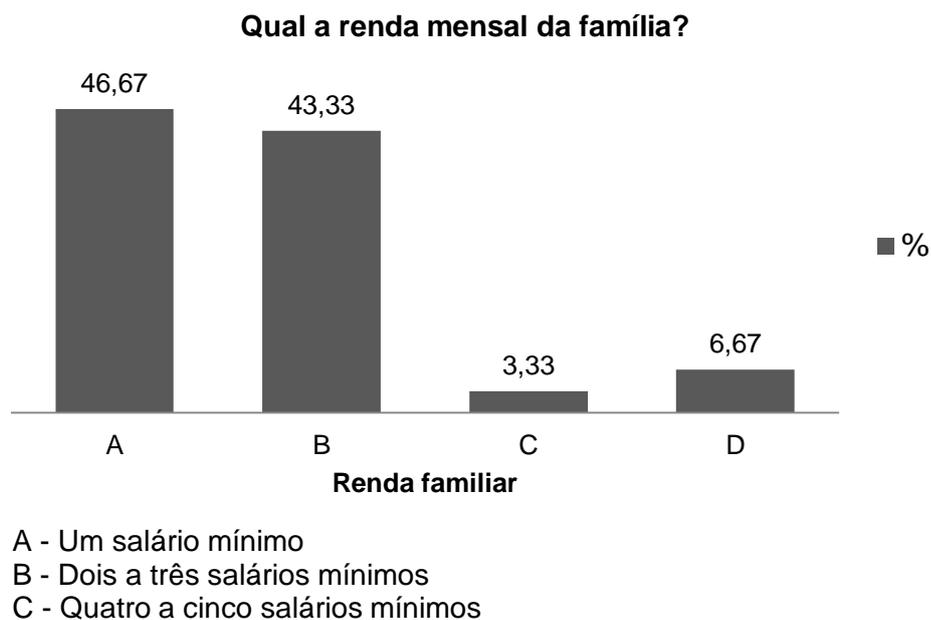
Apesar de a aula ser toda expositiva, foi para os alunos uma experiência gratificante, pois puderam ver a grandeza do trabalho que eles desenvolveram com a coleta e tabulação dos dados sendo transformados em porcentagem e gráficos, foram fazendo inferências, fizeram a escolha do tipo do gráfico a ser usado, optando

pela barra para as perguntas com mais de duas opções de resposta e o modelo pizza para as perguntas cujas respostas tivessem só a opção “SIM” ou “NÃO”. A professora explicou aos mesmos que se tratavam dos modelos mais fáceis para se fazer a leitura e os mais utilizados no dia a dia, que são usados para comparar dados quantitativos e que as barras apresentam-se da mesma largura e comprimento variável, pois dependem do montante que representam. A barra mais longa indica a maior quantidade e, com base nela, é possível analisar como certo dado está em relação aos demais.

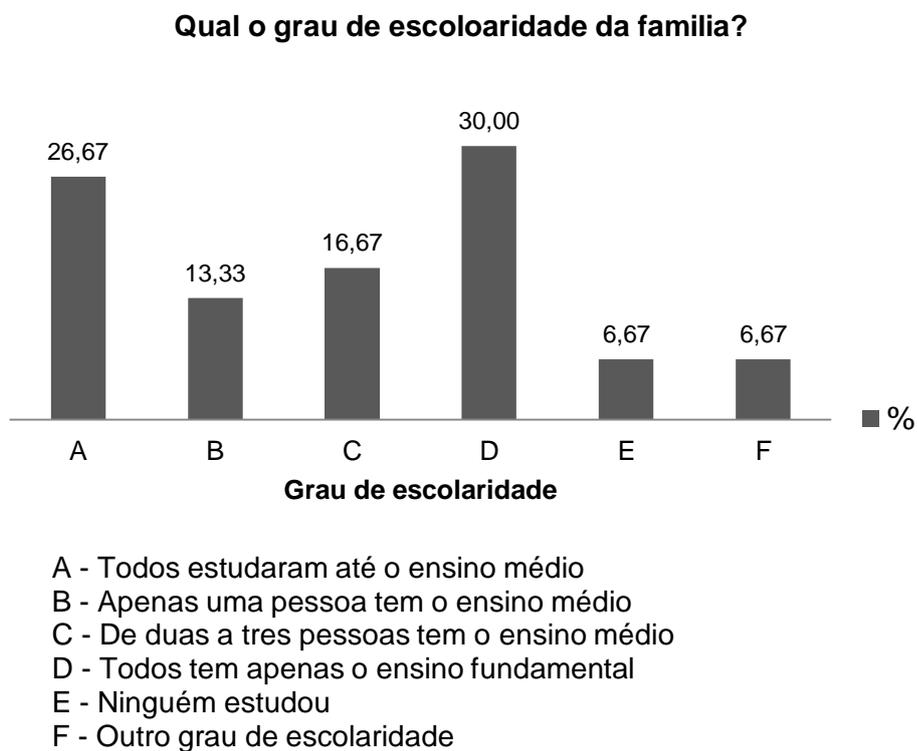
Depois dos gráficos montados, a professora usou o programa *Excel*, neste momento, sem a participação dos alunos. Assim, os dados coletados, computados e transformados em gráficos ficaram da seguinte forma:



**FIGURA 3.** Apresentação do resultado da entrevista com 60 moradores do número de pessoas que vivem na residência destes na localidade da Passagem da Conceição.

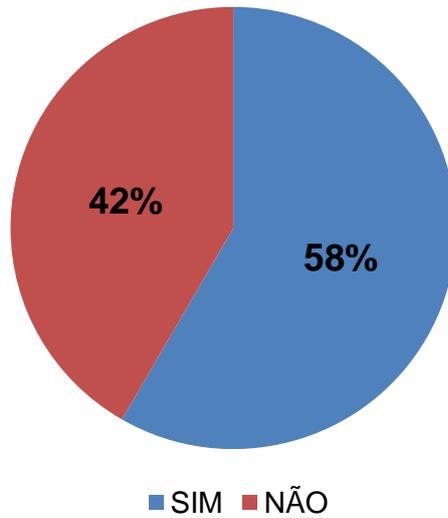


**FIGURA 4.** Apresentação de uma demonstração da renda mensal das famílias que vivem na localidade da Passagem da Conceição.



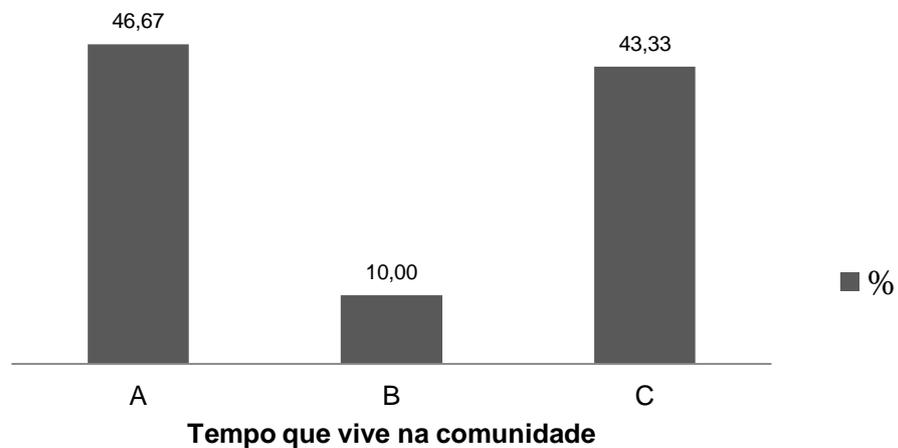
**FIGURA 5.** Resultado apresentando o grau de escolaridade dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição.

### Há pessoas aposentadas na família?



**FIGURA 6.** Apresentação do resultado de pessoas aposentadas que convivem nas residentes na localidade da Passagem da Conceição.

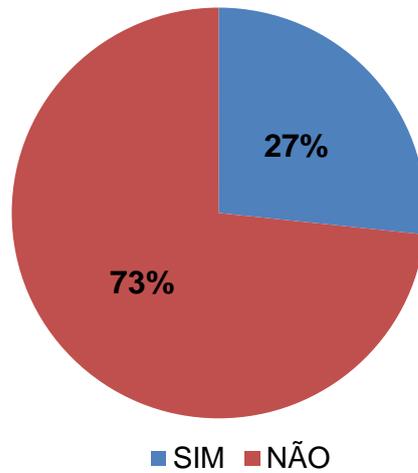
### Há quanto tempo vive na comunidade?



- A - Sempre viveu
- B - De um a cinco anos
- C - Há mais de cinco anos

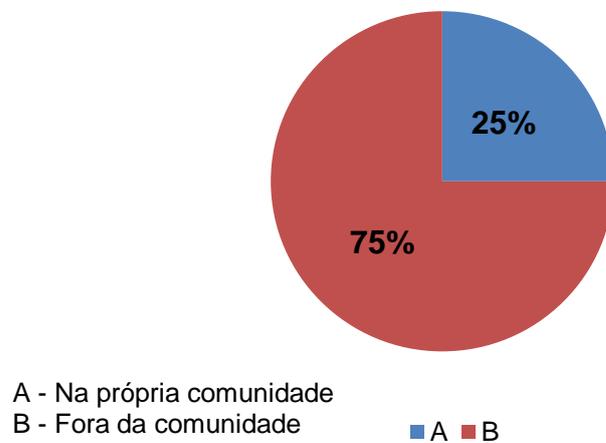
**FIGURA 7.** Resultado apresentando o tempo que os moradores residem na localidade da Passagem da Conceição, evidenciando que a grande maioria sempre viveu no lugar onde nasceu.

### Todos da família trabalham?

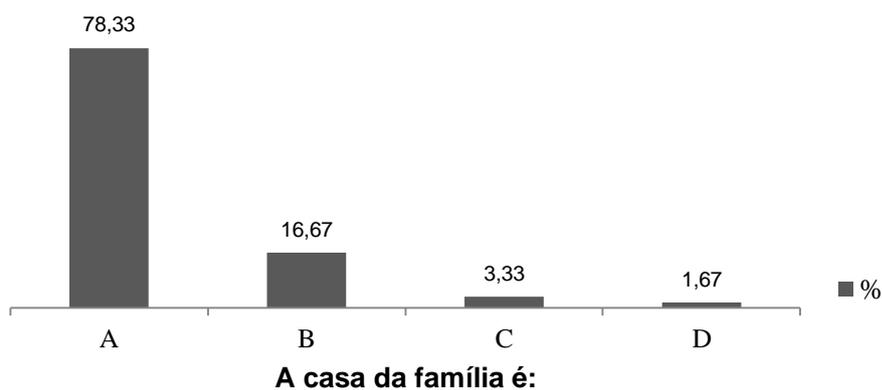


**FIGURA 8.** Resultado apresentando o número de pessoas que trabalham nas famílias dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição.

### Onde as pessoas da família trabalham?

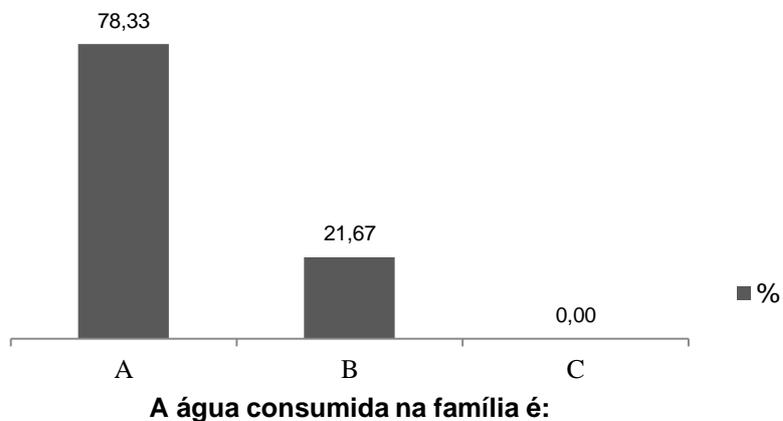


**FIGURA 9.** Resultado evidenciando que a maioria dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição trabalha fora da comunidade.



- A - Própria
- B - Alugada
- C - Cedida
- D - Outra

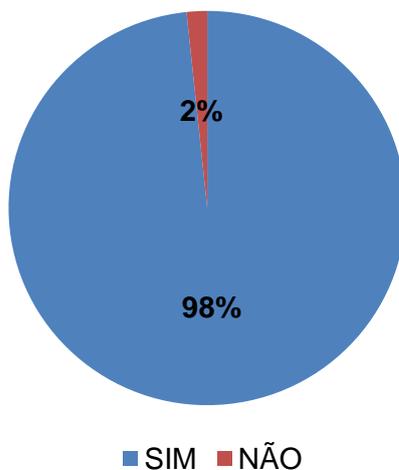
**FIGURA 10.** Resultado apresentando que a casa dos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição é própria.



- A - De rede encanada
- B - De poço artesiano
- C - Outro

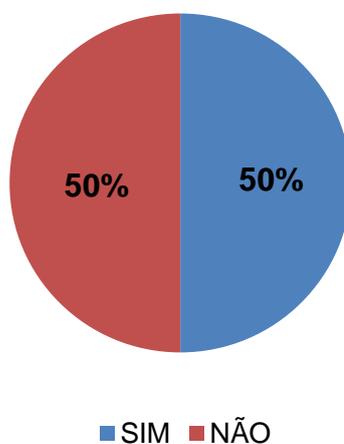
**FIGURA 11.** Resultado apresentando que a água consumida pelos moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição é tratada, evidenciando que tem acesso a este serviço público essencial a todo cidadão.

### Tem luz elétrica na casa?



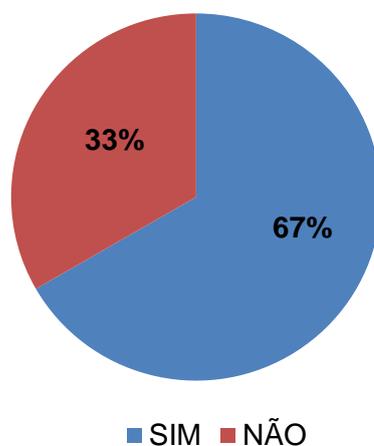
**FIGURA 12.** Resultado representando que os moradores que residem na localidade da Passagem da Conceição possuem nas suas residências luz elétrica, evidenciando que todos têm acesso a este serviço público essencial a todo cidadão.

### Tem acesso à internet?



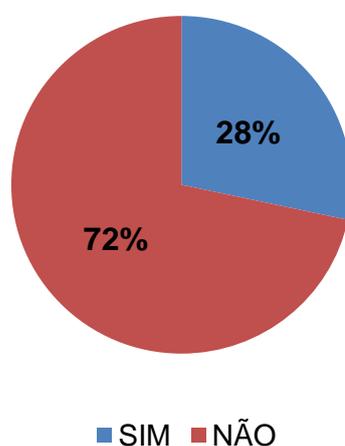
**FIGURA 13.** Resultado representando só a metade dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição tem em casa acesso à internet, evidenciando que este serviço público ainda não é privilégio de todos na comunidade.

### Há coleta de lixo na comunidade?



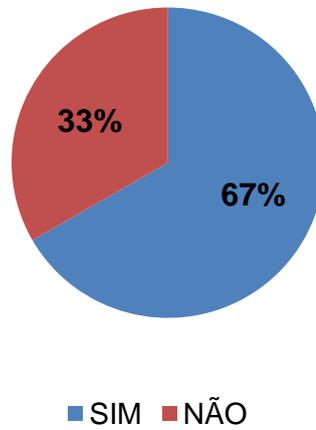
**FIGURA 14.** Resultado representando só uma parte dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição usufrui da coleta de lixo pública, evidenciando que este serviço público essencial ainda não é privilégio de todos na comunidade.

### Há pescadores na família?



**FIGURA 15.** Resultado representando que o número de pescadores nas famílias dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição é muito pequeno, evidenciando que a pesca não é principal renda, apesar de ser uma comunidade ribeirinha este serviço público ainda não é privilégio de todos na comunidade.

**Conhecem lendas referentes às águas do Rio Cuiabá?**

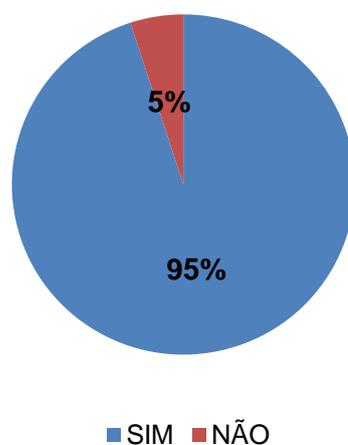


**FIGURA 16.** Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição tem conhecimento das lendas do rio que banha a comunidade.

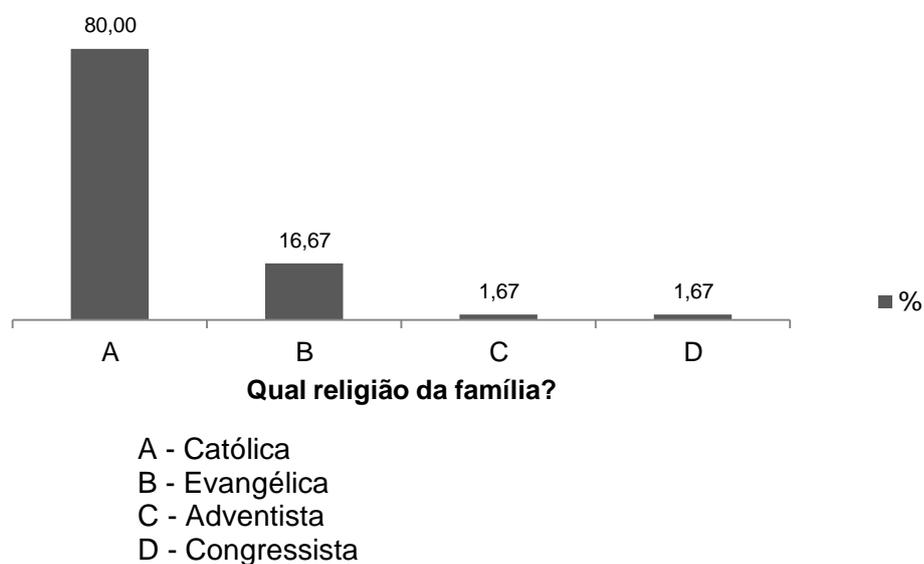


**FIGURA 17.** Resultado representando o tipo de lazer dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição têm em casa, evidenciando que a maioria prefere ficar em casa a divertir-se fora da comunidade.

### Há festas religiosas na comunidade?

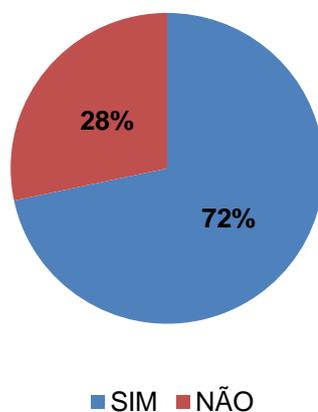


**FIGURA 18.** Resultado representando que praticamente todos os moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição têm conhecimento da festa religiosa que acontece anualmente na comunidade.



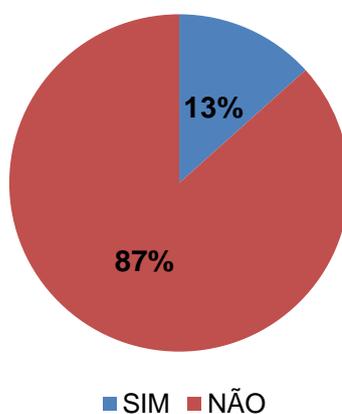
**FIGURA 19.** Apresentação do resultado que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição é praticante da religião católica. A pergunta foi subjetiva, sendo os dados todos baseados nas respostas espontâneas dos moradores.

**Já presenciou muitas fatalidades nas águas do rio da comunidade?**



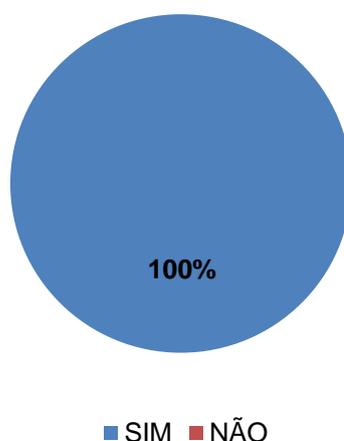
**FIGURA 20.** Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição já presenciou fatalidades de afogamento nos rios da comunidade.

**Há casos de violência na comunidade?**



**FIGURA 21.** Resultado representando que praticamente não há casos de violência na localidade da Passagem da Conceição e quando ocorre são decorrentes de pessoas que não moram na comunidade.

### Gosta de morar na comunidade?



**FIGURA 22.** Resultado representando que a maioria dos moradores residentes na localidade da Passagem da Conceição já presenciou fatalidades de afogamento nos rios da comunidade.

A pesquisa oportunizou aos alunos muitos conhecimentos linguísticos, pois criaram as perguntas que seriam feitas aos moradores da comunidade, exercitando assim a escrita. Fizeram uso da oralidade no momento da entrevista, uma vez que tiveram que se apresentar, explicar o porquê da visita, conduzir todo o processo da entrevista, além de explorar e conhecer as poucas ruas do local e também descobrirem as curiosidades, a história da comunidade, assim como a situação socioeconômica dos moradores.

Percebemos durante todo o processo algumas dificuldades dos alunos no desenvolvimento das etapas da entrevista, uma vez que se tratava da primeira experiência vivida por eles, demandando, então, várias retomadas na condução do trabalho, tanto na escrita e reescrita das perguntas, quanto nas orientações de como proceder no momento das visitas. Uns queriam ficar só tirando *selfies*, outros não queriam conduzir a entrevista por vergonha ou desinteresse mesmo. No entanto, mesmo com algumas adversidades, esta etapa foi concluída.

Depois a professora apresentou o resultado do trabalho em data show, fazendo com os alunos uma análise dos gráficos, com as devidas observações matemáticas. Foi um momento muito significativo aos alunos, pois se pôde perceber que não tinham vivenciado esta prática até então e, para eles, foi um momento ímpar, sentiram-se realizados por terem feito parte de todo o processo de criação.

### **3.5 O primeiro contato com os pescadores**

Com a ajuda da professora Rita, que inclusive trabalha na única escola da comunidade, nativa e conhecedora de toda a história da Passagem da Conceição, os alunos tiveram acesso aos moradores pescadores da localidade. Ao entrarmos em contato com a professora imaginávamos que encontraríamos muitos pescadores para serem sujeitos da nossa pesquisa, no entanto esta expectativa não foi possível, segundo o relato da mesma, muitos mudaram da comunidade, outros abandonaram a profissão por vários motivos e outros, infelizmente, faleceram. Então nos apresentou três pescadores nativos, que viveram da pesca, sendo a única profissão deles e hoje, são pescadores aposentados, que relembram com saudades dos tempos saudosos da pescaria.

Fizemos, previamente, uma visita na residência dos pescadores e conversamos com cada um dos três pescadores e eles, prontamente, aceitaram contribuir com os relatos, cada um com suas particularidades, encantaram-nos de imediato.

Sr. Abner de 79 anos, o mais falante deles, não mediu esforços em buscar na memória os acontecimentos mais marcantes da sua vivência com o rio. Contou-nos, em poucas horas de visita, várias histórias com as lendas que povoaram as águas cuiabanas por muito tempo. Sr. Felipe, já um pouco mais tímido, um homem de poucas palavras, entretanto com muitas histórias para contar sobre o imaginário das águas, relatou-nos, também muitas das aventuras vividas nos rios, inclusive ao lado do Sr. Abner. O Sr. Benedito, nosso terceiro pescador, infelizmente, por motivo de doença, não pôde contribuir com a nossa pesquisa, fizemos a visita na casa dele, contou-nos belíssimas histórias vividas nas águas e também fora delas, foi uma pena não ter suas contribuições no nosso projeto.

Feito esse primeiro contato com os pescadores, explicamos a eles que traríamos os alunos para a coleta das narrativas, que estes eram os protagonistas do projeto, os maiores interessados em conhecer as histórias misteriosas que permeiam as águas cuiabanas. Os pescadores entenderam a proposta e prontificaram-se em colaborar. Apenas o Sr. Felipe mostrou-se receoso de conversar com crianças, justificando que muitas destas não respeitam os mais velhos, mas nós

o despreocupamos explicando que os nossos alunos agiriam com o devido respeito que eles mereciam e, assim, agendamos as visitas para as coletas.

### **3.6 A coleta das narrativas com os pescadores**

Os alunos foram levados em grupo para a coleta das narrativas, por tratar-se de um trabalho minucioso, exigindo concentração e muito silêncio no momento da gravação. Então, com a autorização prévia dos pais, levamos de carro próprio, uma vez que não conseguimos ônibus para o transporte por sete idas à comunidade, já que eram sete grupos na sala.

A coleta das narrativas aconteceu de forma harmoniosa em todos os grupos, chegávamos à residência dos pescadores, nos apresentávamos, explicávamos a estratégia da coleta, sempre tínhamos um bate-papo descontraído para criar um clima agradável e, assim, as coletas ocorreram tranquilamente. Os ribeirinhos sentiram-se à vontade para lembrar as histórias vividas por eles no tempo da pescaria, começaram relatando o início da vida de pescador, demonstrando ser esta uma herança repassada pelos pais. Os dois pescadores relataram que começaram a pescar muito cedo, já que iam para ajudar a carregar os artigos de pescaria e, que até tinham medo dos peixes, mas podia estar chovendo que estavam acompanhando os pais nas inúmeras madrugadas pelos rios da redondeza, que viram e viveram cenas inesquecíveis para eles.

Fizemos a coleta de sete narrativas, gravando-as no aparelho de celular dos próprios alunos, sendo quatro relatadas pelo Sr. Abner e três pelo Sr. Felipe. Ambos contaram histórias que encantaram a mente dos alunos adolescentes, que ficaram entusiasmados com o mundo encantado das águas, com as inúmeras lendas dos rios, pois não conheciam, nunca imaginaram que nos rios houvesse seres encantados que assustavam e protegiam o seu habitat natural. Fizeram diversas perguntas, questionaram sobre a veracidade da existência das lendas dos rios, se o minhocão, o cachorro d'água, o negrinho d'água, dentre tantos outros ainda existiam nas águas, compararam as histórias com as contadas por seus entes mais velhos, enfim, aprenderam e, principalmente, valorizaram cada momento vivido ali.



Foto: Devanil Lopes, 2019.

FOTO 4. Grupo 1 no momento da coleta das narrativas.

Alguns alunos ainda foram privilegiados e puderam saborear das delícias da terra após a coleta das narrativas. Desfrutaram de cana retirada do quintal, tomaram e até ajudaram no preparo de um delicioso caldo de cana-de-açúcar (*Saccharum officinarum* L.), coado no engenho do pescador, chuparam laranja-lima colhida diretamente do pé, comeram melado de cana feito pelo entrevistador, deliciaram com um saboroso doce de mamão laspeado feito no fogão à lenha. Para eles foi um momento de grande satisfação e muita aprendizagem, uma aula significativa que muito contribuiu tanto em nível de conhecimento, quanto de vivência para a vida, pois a experiência passada dos idosos para os jovens acrescenta conhecimentos de uma forma diferente do que acontece na escola.

Os alunos voltaram para a escola com muitas novidades para contar, a cabeça transbordando com as histórias ouvidas, querendo repassá-las, divulgá-las. Percebemos que, neste momento, haviam incorporado o projeto verdadeiramente, sentiam-se partes do processo e isso foi, com certeza, muito gratificante para todos.



Foto: Devanil Lopes, 2019.

FOTO 5. Grupos em descontração no momento da coleta das narrativas.

### 3.7 Transcrevendo e retextualizando as narrativas coletadas

Após a coleta das narrativas, iniciamos, finalmente, o processo de fazer a transcrição e retextualização das narrativas. Explicamos aos alunos que faríamos inicialmente a transcrição e que, este momento, exigia de todos, colaboração e compreensão quanto ao silêncio, pois teriam que ouvir, ao mesmo tempo, os vídeos gravados das narrativas e isso poderia acabar atrapalhando a qualidade do trabalho. Fizemos toda a orientação e acompanhamento individualmente nos grupos e a atividade demandou tempo e empenho por parte dos alunos, que ora se dispersavam nas conversas corriqueiras de adolescentes, mas logo retornavam ao trabalho concluindo, dessa forma, o processo de transcrição.

Com a transcrição, os alunos tiveram maior clareza das características da modalidade oral da língua. Ainda que, conforme Marcuschi (2010), a atividade de transcrição não envolva tantas habilidades quanto a de retextualização, ela serve para que as características da oralidade sejam evidenciadas e, assim, possibilita que os alunos tenham maior clareza em relação a essas características, até mesmo para que depois realizem a retextualização de forma mais madura.

Em seguida, iniciamos a retextualização das narrativas a partir das transcrições feitas, no entanto percebendo a dificuldade na execução da atividade, optamos por fazê-la utilizando, simultaneamente, a transcrição e o áudio das

narrativas, otimizando assim a finalização da atividade. Foi um trabalho muito minucioso, que demandou um número maior de aulas, inclusive, alguns grupos, tivemos que orientar no contraturno, pois não conseguiram concluir a atividade em sala devido tanto à complexidade da atividade, quanto à dificuldade em articular os conhecimentos para a adequação ao novo texto ou, ainda, pela falta de comprometimento de alguns alunos que não participavam efetivamente no grupo.



**Foto: Devanil Lopes, 2019.**

**FOTO 6.** Grupos no momento da retextualização das narrativas.

Dessa forma, analisamos as retextualizações fazendo apontamentos de acordo com as seis OD (Operações discursivas) conforme orienta Marcuschi (2010), dos avanços relevantes percebidos nas produções dos alunos durante o processo, assim como as dúvidas e dificuldades também apresentadas por eles.

Em relação à primeira operação, percebemos que os alunos identificaram rapidamente as marcas linguísticas da oralidade presentes nas narrativas dos pescadores logo na audição dos vídeos gravados, pois já mencionaram as inúmeras palavras repetidas, as hesitações e, principalmente, as expressões tipicamente cuiabanas (vôte, ocê, ave Maria, xó...). Então foram orientados a observar na transcrição essas ocorrências fazendo as devidas substituições ou retiradas delas nos textos retextualizados, no entanto sem mudar o sentido do texto.

Segundo Marcuschi (2010), fazendo estas substituições e eliminações, diminui-se consideravelmente o número de vocábulos no texto retextualizado, pois estas somam cerca de 10% a 20% do material fônico do texto falado, ainda mais se tratando de uma narrativa da vida pessoal, onde o grau de espontaneidade é maior em relação a outras formas de oralidade.

Registramos a OD1 presentes nas transcrições feitas pelos grupos a partir das histórias coletadas onde as hesitações, os marcadores típicos da conversação, sejam os elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, os segmentos de palavras iniciadas e não concluídas foram retirados ou substituídos conforme pode-se perceber nos trechos abaixo:

**T-** "... Nois saía daqui ah... 11 hora da da noite...aí lá nesse lugar é que tá, lá que.. nesse lugar tinha uma enorme de praia, né, uma fazendinha lá, tinha enorme de praia embaixo da cachoeira..."

**R-** "... Nós saíamos de casa às 23h00min e íamos para um lugar que tinha uma praia enorme embaixo de uma cachoeira..." (Grupo 01)

**T-** "... Bom... No rio tinha carneiro, carneiro né... igualzinho do seco esse aqui, aí no Euzébio, aqui mesmo perto..."

**R-** "... No rio num lugar chamado Euzébio tinha carneiro igualzinho da terra..." (Grupo 07)

Fazendo as devidas adequações, os alunos perceberam que as palavras: ah, né, que tá, aí, bom... eram comuns na oralidade, porém completamente desnecessárias no texto escrito e, assim, os trechos foram reduzidos significativamente do número de vocábulos - no entanto, sem alterar o sentido da história narrada pelos pescadores.

Já a OD2 foi a operação mais tranquila de realizar, pois as transcrições foram feitas, na sua maioria, sem a devida pontuação, alguns grupos introduziram, automaticamente, alguns sinais de pontuação, ora um ponto final, uma vírgula, principalmente, um ponto de interrogação nas perguntas observadas nos relatos com a entonação da voz, evidenciando assim que estes observaram que a pontuação segue a entoação da fala que, geralmente, na oralidade é marcada por pausas marcadas por expressões como: aí , por (...) ou o marcador interacional sabe seguido de interrogação presentes na T. Conforme Marcuschi (2010):

Com essa operação surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso. É a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois do contrário não se entende. Parece que na escrita as unidades têm de ser visivelmente marcadas. (MARCUSCHI, 2010, p. 78)

Assim observamos a evolução dos grupos nas T e R feitas, valendo aqui destacar:

**T-** “aí nois vinha daqui aí tamo veno aquele vurto em cima da praia aí eu vi esse vurto em cima da praia, a praia branca né e esse vurto em cima da praia lá”

**R-** “Um dia, nós vínhamos da pescaria de lá e vimos aquele vulto em cima da praia branca.” (Grupo 01)

**T-** “Abner da Silva eu so pescado desde os dez anos de idade que meu pai ia no rio né e eu também ia podia tá choveno que eu ia junto...”

**R-** “Abner da Silva. Eu sou pescador desde os dez anos. Eu ia ao rio com meu pai mesmo que estivesse chovendo...” (Grupo 02)

Os G1 e G4 perceberam, durante a transcrição, que, na história relatada por seus entrevistados, havia diálogo entre as personagens, no caso, o pescador entrevistado e seu respectivo pai, havendo assim a necessidade de inserção do travessão que determina numa narração a ocorrência de diálogo. Pode-se verificar esse entendimento nos seguintes trechos:

**T-** “aí eu falei pra papai lá em cima tem um enorme de negócio lá e eu falei, mas o que é será”.

**R-** “Eu falei:

— Papai, tem um bicho enorme lá em cima, o que será? “(Grupo 01)

**T-** “nois descia aí no rio e via aquele negócio pulano na água assim eu falava pra papai, mas o que é esse que pula na água assim”.

**R-** “Nós descíamos o rio e sempre víamos aquele negócio pulando na água e eu sempre falava:

—Papai, o que é esse negócio que pula na água?”(Grupo 04)

Segundo Azeredo (2008) "Um texto bem pontuado há de ser, é claro, aquele em que a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido por seu autor". Ou seja, um texto em que a pontuação é correta faz com que o leitor chegue muito mais próximo das intenções pretendidas pelo autor em sua obra, além de fazer com que o mesmo soe melhor também aos ouvidos de quem o ouve.

Dessa forma, constatou-se que embora os alunos ainda tivessem algumas dificuldades na introdução da pontuação em um texto, demonstraram habilidades na percepção de que este fica sem nexo, desestruturado sem os devidos sinais de pontuação que servem para além de pausa na fala e entonação da voz, como para reproduzir, na escrita, nossas emoções, intenções e anseios.

Em relação à OD3, deu-se a observância das palavras repetidas e reduplicadas, assim como dos pronomes egóticos (eu, nós) em demasia num

mesmo período, que segundo Marcuschi (2010) trata-se de uma estratégia de eliminação para uma condensação linguística, que se torna desnecessária no texto escrito, sendo muito frequente na oralidade especialmente nos relatos pessoais. Dessa forma, orientamos aos alunos que se atentassem na T a essas observações, adequando-as na R. Foi um momento trabalhoso, pois exigiu dos alunos um exercício de ler, reler as transcrições, assim como ouvir os áudios das histórias gravadas para a finalização do texto retextualizado.

Assim com a ajuda e nossa orientação, conseguiram condensar os trechos conforme o exemplo abaixo:

**T-** “nois saia de canoa sempre ia com meu pai senhor Eloi, Eloi famoso, nois pescava mais aqui pra cima, nois ia até um lugar chamado Tarumã...”

**R-** “Nós saíamos de canoa, eu sempre ia com meu pai: Eloi, Eloi famoso. Pescávamos sempre por perto, num lugar chamado Tarumã” (Grupo 03)

Nesse trecho o pronome “nós” aparece na T como “nóis”, uma vez que foi a forma como foi falada no relato do pescador entrevistado. Bagno (2009, p.147), alerta que essa ditongação é generalizada no português brasileiro, só não ocorre em algumas variedades do Sudeste-Sul, sendo comum, portanto, tratando-se da região Centro- Oeste, tal palavra ser pronunciada dessa forma.

Na fala do pescador o mesmo pronome foi utilizado, num mesmo período, por 3 vezes, sendo na R reduzido a uma única vez, permanecendo marcados apenas pelas desinências verbais conforme mostra o exemplo, não alterando o entendimento das ideias expostas pelo entrevistador.

**T-** “... então eu pegava o peixe de dia e botava no jacá, aí quando era 11 horas da noite eu ia e puxava o jacá um poco assim o peixe parava de pulá né...aí eu virava o jacá os peixe tudo dentro da canoa ”

**R-** “... às 23h00min pegava os peixes e colocava-os num jacá ajeitando-o para que eles parassem de pular lá dentro, depois o colocava com os peixes na canoa.” (Grupo 04).

Neste trecho, houve a repetição na fala do pescador da palavra jacá por 3 vezes, uma vez que é comum esta repetição na oralidade, sendo duas delas substituídas pelo pronome oblíquo “o” deixando o texto mais enxuto ,pois conforme salienta Marcuschi (2010) :

Não se trata de condensação informacional, mas simplesmente de uma retirada de elementos sentidos como desnecessariamente reduplicados, para a produção escrita. Essa reduplicação por repetições pode chegar a 20 % do texto global em conversações espontâneas, mas o mesmo ocorre em exposições orais. (MARCUSCHI, 2010, p. 78)

Assim, deu-se a assimilação da importância da condensação do texto escrito, evitando repetições desnecessárias ou substituindo-as por pronomes ou palavras sinônimas afins. Foi um exercício que demandou concentração, leitura e refação dos textos retextualizados até que concluísse a versão final.

Quanto à OD4 que trata da introdução dos parágrafos sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, deu-se de forma bastante minuciosa, pois os alunos tiveram que atentar-se na disposição dos assuntos tratados na T que foi feita num único bloco de ideias. Então fizeram a leitura e alguns grupos reportaram-se aos áudios dos vídeos da gravação para delimitar a separação das ideias nos devidos parágrafos, aqui citando como exemplo alguns trechos relevantes para visualização desta operação:

**T-** “Eu já tinha casado né aí... então eu pegava o peixe de dia e botava no jacá, aí quando era 11 horas da noite eu ia e puxava o jacá um pouco assim o peixe parava de pulá né...aí eu virava o jacá os peixe tudo dentro da canoa e vinha aí pra enfiá porque aí era praia né, aí eu ficava com água aqui assim e a canoa ficava aqui pra não cansá a cadera, aí nisso, eu fazia isso há muito tempo né já, nesse dia euuuu...e a lamparina ficava na polpa da canoa acesa, esse dia eu to enfiando peixe , já tinha enfiado quatro cambada de pacupeva né, nisso que eu to...que eu levanto a vista tá ele na lamparina assim ih, ih, ih(risos) olhano na lamparina ali,aí eu fiquei parado espiano a cara dele, aí foi uma base de cinco minuto olhano dentro da água , só apareceno o pescoço dele, mas era como nois memo, não tem diferença nenhum, diferença de nois é que o nariz dele era quase que colado assim no beijo, ah é preto, ih, ih, ih(risos), tinha tudinho nosso tem, acredito que ele já era de idade porque o cabelo dele já tava pintado de branco né...”

**R-** “Eu já estava casado nesse tempo, às 23h00min pegava os peixes, colocava-os num jacá ajeitando-o para que eles parassem de pular lá dentro e depois o colocava com os peixes na canoa”.

Tudo por aqui era praia, nós ficávamos com água até a cintura, com a canoa na altura da barriga para não cansar as nossas colunas.

Nesse dia, a lamparina, como sempre, acesa na polpa da canoa, eu estava enfiando quatro cambadas de pacupeva, de repente levanto a vista e vejo o negrinho d’água mirando para a lamparina, fiquei parado olhando a cara dele mais ou menos uns 5 minutos dentro da água, só aparecia o pescoço dele, o nariz era quase colado nos

lábios, era preto, tinha tudo de um humano. Acredito que ele já era de idade, pois o cabelo já estava todo branco.” (Grupo 04)

Pôde-se observar que o G4 dividiu o trecho observando a sequência das ideias, fazendo a divisão por conteúdos sem prejuízos dos tópicos discursivos, deixando o primeiro parágrafo com a descrição de uma ação gradativa, para no segundo explicar como era o ambiente de pescaria e, então, no terceiro descrever a aparição de uma lenda das águas cuiabanas. Evidenciando, dessa forma, que compreendem a necessidade da separação das ideias para que o texto não fique um amontoado de orações.

Nessa operação, buscamos conciliar dois constituintes desse processo, a pontuação e o parágrafo, cuja natureza remete à idealização linguística. Para Marcuschi (2010, p. 80) “a questão do parágrafo não se acha necessariamente unida à pontuação, pois ela diz respeito a uma decisão de agrupamento do conteúdo por outros critérios”.

Como a OD5 E a OD6 tratam da estrutura sintática propriamente dita e segundo Marcuschi (2010), dão uma ideia mais nítida da própria concepção de escrita e suas preferências, procuramos orientar os alunos nas escolhas dos dêiticos utilizados no momento da retextualização, sem, é claro, mencionar o termo que para eles seria desnecessário, procurando também ajudá-los nas substituições e adequações dos períodos da fala desprovidos de concordância, uma vez ser esta fundamental em qualquer texto escrito. Para Bechara (2009), concordância significa a adaptação de palavras determinantes ao gênero, número e pessoa das palavras determinadas presentes na oração e devem estar em harmonia para um melhor entendimento do que se pretende expressar.

Dessa forma, os alunos observaram que as falas dos entrevistados, por serem pessoas sem escolaridade e nativos cuiabanos, apresentavam desvios de concordância gramatical que precisariam ser adequadas no texto escrito, então fazendo uso dos conhecimentos sobre o assunto, procuraram fazer as adequações necessárias para a formalidade dos textos, como no exemplo a seguir.

**T-** “Eu já tinha casado né aí... então eu pegava o peixe de dia e botava no jacá, aí quando era 11 horas da noite eu ia e puxava o jacá um pouco assim o peixe parava de pulá né...”

**R-** “Eu já estava casado nesse tempo, às 23h00min pegava os peixes e colocava-os num jacá ajeitando-o para que eles parassem de pular lá dentro...” (Grupo 04)

Nesse trecho o grupo acrescentou duas locuções adverbiais (nesse tempo, lá dentro), que inexistia no relato do pescador, mas que perceberam necessárias para determinar as circunstâncias dos verbos e da situação enunciativa do contexto da fala, assim como na R, o pronome “eu” foi retirado, embora o verbo continue em primeira pessoa do singular. Já a palavra “peixe” foi substituída por “peixes” no plural, visto que os alunos entenderam tratar-se de vários pelo contexto da narrativa, havendo, também, a adequação do verbo da terceira pessoa do singular no pretérito imperfeito do indicativo para a terceira pessoa do plural do pretérito do modo subjuntivo: “parava de pulá” foi substituída respectivamente na R por “parassem de pular.”.

**T-** “... então fiquei co medo de fica ali, aí panhei um poco dos meus trem travessei pro outro lado, num lugar limpo...”

**R-** “Então fiquei com medo de ficar ali, peguei meus instrumentos de pescaria e atravessei para o outro lado mais limpo...” (Grupo 05)

Quanto ao estilo lexical, o G5 conseguiu perceber as seguintes expressões da fala do pescador típicas do falar cuiabano presentes na T: “panhei um poco dos meus trem” foram substituídas respectivamente na R por “peguei meus instrumentos de pescaria”, fazendo nas mesmas a concordância nominal para que ficassem adequadas para um texto escrito. Frisamos que não há erro na forma do falar do entrevistado, uma vez que as expressões são variedades linguísticas comuns da região a qual ele pertence. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 71) “todas as sentenças produzidas pelos falantes de uma língua são bem formadas, independentemente de serem próprias da chamada língua-padrão ou de outras variedades”.

Conforme Hilgert (1996, p. 9) em relação a textos falados “atividades de formulação são aqueles procedimentos a que recorrem os interlocutores para resolver, contornar, ultrapassar ou afastar dificuldades, obstáculos ou barreiras de compreensão”.

Assim, as pessoas falam, comunicam-se, se expressam claramente na língua oral mesmo que utilizando de outra variedade, mas a escrita tem deficiência dessa

liberdade, uma vez que exige-se formalidade e conhecimento prévio das normas da língua.

Dessa forma, finalizamos esta etapa do projeto, a qual não só favoreceu as atividades de retextualização, no que tange ao trabalho com os operadores discursivos para a transformação de um texto oral para um texto escrito, numa sequência de atividades pensadas na intervenção com as histórias narradas pelos ribeirinhos, como também promoveu uma aproximação cultural entre o modo de vida dos alunos com o dos pescadores, uma vez que nos relatos de vida surgiram aspectos culturais e identitários que não são os mesmos vividos pelos alunos.

### **3.8 A produção das histórias em quadrinhos**

Com as histórias retextualizadas demos início à etapa da produção das histórias em quadrinhos. Explicamos, primeiramente, todas as etapas desta atividade que demandaria dedicação e comprometimento, assim como nas outras desenvolvidas até então. Pedimos a eles que se organizassem nos grupos, delegando um membro que ficaria responsável por cada parte do processo, ou seja, desenhar manualmente a história coletada, repassar esses desenhos no computador através do programa do *Paint* do *Windows*, gravar o áudio com a história e, por fim, agrupar os desenhos feitos no computador com o áudio gravado no programa *Movie Maker*, concluindo, assim as histórias em quadrinhos.

Assim os alunos, usando a habilidade que cada um dos membros possuía, delimitaram as funções, dando início a esta etapa, que acreditamos ser a que eles mais se envolveram.

Com a função delimitada nos grupos, demos início às orientações aos membros responsáveis pela criação manual dos desenhos que seriam transformados em história em quadrinho digital no *Movie Maker*. Pedimos que lessem o texto retextualizado, ouvissem o áudio da história coletada prestando atenção nos fatos narrados, nas descrições dos detalhes de ambiente, personagens, tempo acontecido das ações para que repassassem as emoções percebidas nos quadrinhos criados.



Foto: Devanil Lopes, 2019.

FOTO 7. Momentos da criação das histórias em quadrinhos.

Dessa forma, os alunos responsáveis pela primeira ação dedicaram-se à criação dos desenhos, ficamos impressionados com os talentos descobertos nesta atividade, demonstraram total entendimento da proposta, uma vez que o processo da criação deu-se de forma espontânea e bastante dinâmica, tendo incentivos e colaboração dos demais integrantes que opinavam sobre um detalhe ou outro, elogiavam a evolução dos desenhos e ainda comparavam com as lembranças do momento em que os entrevistados narravam as histórias.

Os alunos ouviram por diversas vezes o áudio com as gravações das histórias para assimilar com maior clareza as cenas acontecidas, procurando sempre dar veracidade a elas, impressionando-nos com o comprometimento com a tarefa. Alguns precisaram recorrer a imagens da internet, para confirmar, principalmente, as lendas ou algum animal, como a capivara, que era para eles desconhecido, mesmo sendo uma espécie típica da região.

Os grupos conseguiram finalizar as produções dos desenhos, alguns ficaram mais bem caracterizados que outros, podendo aqui destacar o G1 que traduziu, em forma de belos desenhos, a história relatada por Sr. Abner numa noite de pescaria em que ele e seu pai viram o minhocão<sup>4</sup> nas águas cuiabanas.

---

<sup>4</sup> O minhocão, segundo o professor e pesquisador Mário Cezar Silva Leite da Universidade Federal do Mato Grosso em sua dissertação de Mestrado: A poética do sobrenatural no homem ribeirinho: o Minhocão é um ente na forma de gigantesca serpente que persegue e devora os pescadores ou emborca suas canoas e barcos com as enormes ondas que provoca na sua passagem e habita o rio Cuiabá, em Mato Grosso. Em muitas comunidades ribeirinhas, antigos moradores, principalmente os pescadores relatam seus encontros com esse "encantado".

As perfeições dos detalhes chamaram-nos a atenção, uma vez que a aluna T.C, responsável pelo desenho, teve a sensibilidade de expor no papel todas as percepções da história coletada: o brilho de uma noite enluarada, o céu estrelado, a lamparina na polpa da canoa iluminando as águas escuras, o minhocão aparecendo e desaparecendo no rio, a expressão na fisionomia dos pescadores e os peixes surgindo na água, conforme a figura 23 em anexo.

Na Figura 23, a ilustração 1 está mostrando o pescador entrevistador com seu pai numa noite de pescaria em que viram a figura misteriosa do minhocão. Já a ilustração 2 retrata o momento de diálogo entre pai e filho, com o minhocão descendo rio abaixo. A ilustração 3 já mostra o ambiente sem a figura do ser aquático com os pescadores ainda tensos, mas pescando normalmente. Enquanto na ilustração 4 vê-se os pescadores menos tensos e com a canoa já lotada de peixes. A ilustração 5 demonstra já a volta dos pescadores para casa, com um campo de futebol ao lado, visto que foi relatada na narração do pescador que tinha um, próximo ao rio onde eles pescavam.

Com o desenho no papel, os alunos responsáveis pela criação da história em quadrinhos no *Paint* deram início aos trabalhos, reproduziram fielmente as produções dos desenhos no computador, alguns alunos até, inclusive, incrementando-os com maior riqueza de detalhes, como mostra a figura 23 em que não aparecia a chama da lamparina na polpa da canoa e, este deslize, foi consertado com recursos tecnológicos descobertos por eles mesmos.

Tivemos, também, nesta etapa do projeto, a feliz surpresa de perceber o envolvimento dos alunos com a atividade, mostraram-se encantados com a montagem das histórias, uns auxiliaram os outros ao perceberem dificuldades ou mesmo falta de conhecimentos com o programa, não mediram esforços para usar o laboratório até no contraturno das aulas, pois o horário normal não foi suficiente para o término dos desenhos, tivemos encontros, inclusive aos sábados para a finalização da atividade.



**FIGURA 23.** Representação dos desenhos criados pela aluna T.C do G1 para a criação da história em quadrinhos.

A cada parte da história desenhada que, no caso, eram duas cópias do mesmo desenho, sendo uma das personagens com a boca fechada, outra com a boca aberta para que, no *Movie Maker* no momento da edição, dessem o efeito de diálogo entre as personagens, os alunos, numa pasta criada no computador, iam salvando as imagens, nomeando-as com termos criados por eles para que ficasse fácil de colar no momento final da montagem das histórias.

Este momento do projeto evidenciou que as tecnologias devem fazer realmente parte do cotidiano da sala de aula, uma vez que os alunos envolveram-se com a atividade, construíram aprendizagens significativas, concretizando o que traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para as novas tendências educacionais, especificamente na competência 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p.9).

O documento discorre sobre o protagonismo do jovem a partir da compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais, por isso procuramos, neste projeto de intervenção, oportunizar aos alunos esta vivência, apesar das inúmeras dificuldades encontradas, como falta de internet no laboratório de informática e o número reduzido de computadores. No entanto, estas não foram desculpas para a não efetivação desta etapa, pois conseguimos exitosamente a finalização da mesma tendo o empenho e colaboração dos alunos.

Com os desenhos já criados, iniciamos uma nova etapa do projeto, ou seja, a gravação dos áudios das histórias coletadas. Encontramos, aqui, algumas dificuldades, pois precisávamos de vozes masculinas para a execução da tarefa e alguns meninos ofereceram resistência para colaborar, uns por vergonha, outros por indisponibilidade em comparecer no contraturno e outros por falta de entusiasmo mesmo. Mas conseguimos, depois de muitos incentivos e bons argumentos, os voluntários para tal função.

Esta etapa do projeto deu-se no contraturno, sempre depois do horário de aula, pois carecia de silêncio para não comprometer a qualidade das gravações.

Fizemos algumas, inclusive à noite e aos sábados também, sempre com o consentimento dos pais. Marcávamos, antecipadamente, com os alunos, grupo a grupo e para a realização da atividade, explicávamos como se daria o processo de criação.

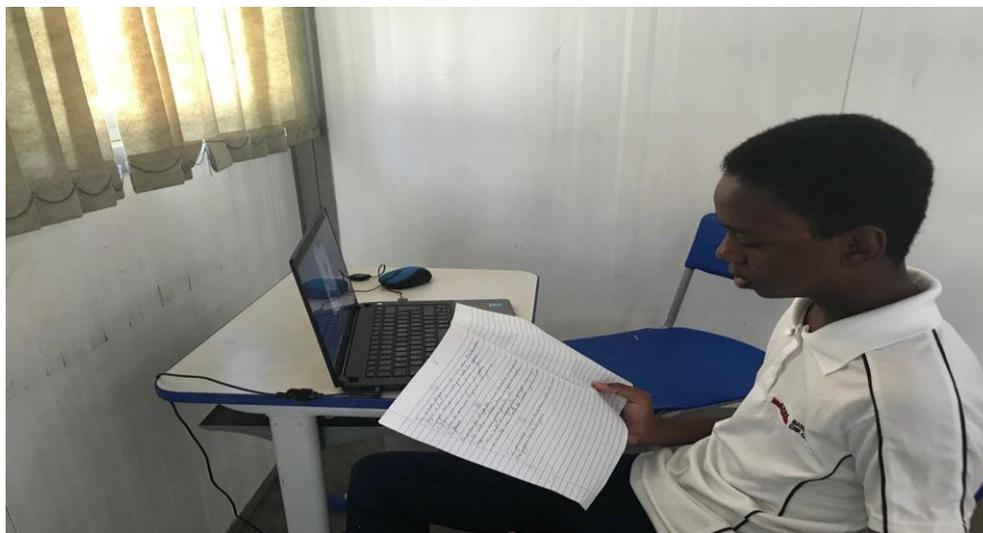


Foto: Devanil Lopes, 2019.

**FOTO 8.** Aluno L.R em gravação do áudio da história coletada pelo G1.

Os alunos ouviam o áudio das histórias gravadas com os pescadores para uma melhor compreensão da fala dos mesmos, pois teriam que reproduzi-las fielmente preservando as características do sotaque cuiabano que para alguns era desconhecido, pois não convivem com pessoas que usam este linguajar que não é mais comum, principalmente, entre jovens e crianças. A maneira de falar do cuiabano, hoje, praticamente desapareceu. Era tão generalizada e acabou se diluindo tanto, chegando a ficar restrito a pequenos redutos, onde certamente irá permanecer devido aos elementos uniformizados da linguagem, como é o caso dos moradores da Passagem da Conceição.

Corroborando com este trabalho, trazemos esta afirmação de Bagno (2009):

O compromisso do educador é, antes, com a formação do aluno, com o desenvolvimento de suas capacidades tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de uso crítico da língua. E na medida em que língua e linguagem são parte indissociável de nossa forma de ser e de viver, da história individual e coletiva de todos nós, a educação linguística não pode deixar de ocupar-se o maior número possível de suas facetas, em especial aquelas mais envolvidas na vida social (BAGNO, 2009, p15).

Em consonância com as ideias de Bagno (2009), nos PCN (1998) encontramos essa necessidade no ensino de Língua Portuguesa para os alunos do

ensino fundamental. O documento apresenta como proposta o ensino de uma língua materna mais aberta, compreendendo o ensino das variações linguísticas, como forma de valorizar os diferentes modos de falar encontrados no Brasil, ensinando o aluno a respeitar as diferenças e livrar-se de alguns mitos envoltos no ensino do português, tais como a existência de uma única forma de falar e escrever.

Os alunos encantaram-se com esse jeito peculiar do falar dos pecadores, e como os vocábulos, as expressões e o jeito arrastado de falar que não fazia parte do cotidiano deles, tiveram dificuldades para gravar os áudios, precisando de várias repetições, até conseguirem a versão final, que para eles foi uma surpresa, pois foi um exercício que até então não tinham praticado em sala de aula. Fizemos o áudio por partes, para uma melhor reprodução da narrativa e ao término de cada rodada de gravação, ouvíamos as partes gravadas e os alunos se auto avaliavam, uns gostavam do resultado, outros criticavam, riam das próprias vozes, outros queriam gravar de novo, assim fomos finalizando esta etapa com os áudios salvos numa pasta no computador.

O aluno L.F, responsável pela gravação do G2, devido às suas limitações foi o que requereu mais tempo para a finalização das gravações, no entanto, foi um momento muito significativo do projeto, pois a empolgação e interesse para executar a tarefa, mostrou-nos que a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola deve garantir a estes um atendimento igualitário e, principalmente, participativo em todas as atividades educacionais desenvolvidas em sala de aula, efetivando assim o que está garantido na Constituição.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 afirma que: "A educação é direito de todos e dever do Estado e da família". Em seu Artigo 208, também prevê:..."atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Entretanto, em sala de aula não deve ser visto como mero espectador, como diz Coelho, (2000):

O ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades. No desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes. Os processos subjetivos não são sensíveis às normas, não têm um caráter

normativo, são processos vitais sempre em expansão, que se alimentam da espontaneidade e da criatividade dos que fazem parte deles (COELHO, 2000, p. 60).



Foto: Devanil Lopes, 2019.

FOTO 9. Aluno L.F em gravação do áudio da história coletada pelo G2.

Dessa forma, esta atividade propiciou ao aluno interação e principalmente, uma aprendizagem significativa, pois o mesmo dava ideias na hora da gravação, ajudava com o manuseio do computador, sorria das falhas no processo e, ainda, cobrou o registro do momento com uma foto para mandar no nosso grupo de *whatsApp*. Foi para ele um momento ímpar, era visível a sua empolgação, desde o momento da chegada à escola, já que, mesmo em uma tarde de feriado, dispôs-se a sair de casa, sem precisar da companhia de alguém para realizar a tarefa a ele delegada. A sua alegria no momento da gravação, mesmo diante de repetidas tentativas em cada frase gravada, encorajava-nos a persistir e o resultado foi surpreendente.

Finalizadas as gravações dos áudios, era chegada a hora de editar as histórias no *Movie Maker*. Os alunos responsáveis por esta etapa empenharam-se como os outros, e tiveram a parte mais trabalhosa do projeto. Todos tinham habilidade com tecnologia e isso facilitou o processo de criação, que exigiu tempo e muita atenção nos detalhes para que a produção final ficasse impecável para apresentação à comunidade escolar.

Neste momento do projeto, contamos com a parceria do professor responsável pelo laboratório de informática que, prontamente, instalou o programa *Movie Maker* nos 10 computadores para que pudéssemos concluir a atividade e,

sempre que precisávamos de apoio, seja numa dúvida sobre o programa, na edição do vídeo ou numa falha dos computadores, estava prontamente ali para orientar-nos.

Iniciamos as edições, sempre no contraturno, pois utilizamos o laboratório de informática para a realização das mesmas. Primeiramente, os alunos ficaram a par das pastas em que estavam salvas os desenhos criados no *Paint*, assim como das pastas arquivadas com os áudios das gravações. Em seguida, copiaram os desenhos no programa *Movie Maker* na ordem em que foram numerados de acordo com a narração, sempre se atentando para uma cena das personagens com a boca aberta e outra das mesmas com a boca fechada, para dar a ideia de diálogo no momento da edição.

Na sequência, com as imagens todas coladas, introduziram os áudios com as gravações das falas dos pescadores, momento este mais trabalhoso, pois tiveram que calcular minimamente o tempo dos áudios para duplicação das imagens para que estas ficassem de acordo com os áudios. Nesta etapa, trabalharam sempre em parceria, destacando aqui o aluno R.S que dominava cada recurso do aplicativo dando o suporte necessário aos demais grupos.

O vídeo com o áudio gravado pelo aluno L.F precisou de legenda, uma vez que a forma de o mesmo articular as palavras, devido às suas limitações, não era compreensível para o aluno responsável por esta ação, então este teve a ideia da introdução das legendas em cada fala. Acrescentou também uma nota explicativa na legenda relatando as especificidades do colega. Esse foi um dos resultados mais surpreendentes e emocionantes do projeto, devido à sensibilidade dos colegas para com o aluno portador de necessidades especiais.

Com os vídeos já editados, começaram a pensar nos detalhes extras: as fotos dos momentos do projeto a ser anexada, uma música para servir de fundo nos momentos das legendas, a escrita dos créditos dos vídeos, a melhor arte para a abertura, enfim, foram minuciosos nesses detalhes finais. Achamos interessante a escolha das músicas serem todas típicas de Mato Grosso, evidenciando que os alunos entenderam que a valorização da cultura mato-grossense era um dos objetivos propostos do projeto de intervenção.

Dessa forma, entende-se que o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola não pode estar desconexo com o da cultura, deve ser um processo articulado, uma vez que “a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural” como lembra-nos Candau

(2002, p. 160), um espaço de vivência, conhecimento e de auto-formação, mútuo e bastante rico, onde os alunos devem ter contato com a diversidade cultural seja ela regional ou nacional. Os PCN defendem essa pluralidade:

A temática da Pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, [...] que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. [...] Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação. (PCN, 1998, p. 121-122).

A participação neste projeto possibilitou aos alunos esse reconhecimento da própria cultura, em seus diversos aspectos, seja na forma típica do falar cuiabano, que, infelizmente, perdeu espaço entre a nova geração, nas lendas que povoaram os rios cuiabanos e tiveram o privilégio de conhecer, nos costumes simples dos ribeirinhos, na história da Passagem da Conceição que teve grande significado na povoação do município no qual vivem.

Enfim, depois de longas horas trabalhando na criação e edição, os vídeos ficaram prontos. Cada vídeo variou de duração, pois umas histórias eram mais curtas que outras, porém todos evidenciaram que o esforço não fora em vão, que as horas cansativas à frente do computador, fazendo ou refazendo algo para incrementar o trabalho ainda mais, as inúmeras pesquisas por imagens, fotos ou músicas para enriquecimento do mesmo, tudo foi válido na autoavaliação feita pelos seis grupos ao término dos trabalhos. Infelizmente, o G7 acabou sendo desfeito, pois dois dos integrantes pediram transferência da escola e os outros dois componentes foram remanejados para outros grupos, terminando, assim, o projeto com seis histórias em quadrinhos.

Fizemos, em sala de aula, uma apresentação das histórias em quadrinhos para apreciação de todos os alunos, para verem o resultado da junção do trabalho por eles executado em cada etapa de produção, antes de fazer a culminância do projeto como um todo à comunidade escolar. Era visível o contentamento na

expressão de cada um deles, pois se perceberam protagonistas do processo, sentiram-se realizados com a produção final, que era fruto da imaginação, da criação deles. Cada um teve uma parcela no resultado, o sucesso deu-se graças ao trabalho em equipe, sentiram-se com a sensação de dever cumprido. Agradecemos e enfatizamos o quanto foi prazeroso o desenvolvimento de todo o projeto com eles.

Marcamos junto à equipe gestora o dia da apresentação do projeto à comunidade escolar para que pudéssemos mostrar o resultado do trabalho desenvolvido com a turma, para que tomassem ciência da grandeza e empenho pelos alunos demonstrados em cada etapa. Segundo, os PCN de Língua Portuguesa esta divulgação faz-se necessária:

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. (PCN, 1998, p.87)

A organização do evento foi toda planejada com os alunos, com eles definimos a melhor forma de apresentar todas as ações do projeto de forma bem objetiva para que não ficasse muito extensa, nem cansativa ao público que seria composto, também, pelos pais e mães deles que estariam presentes para prestigiá-los.

Como se sentiram motivados com o resultado dos vídeos, os alunos decidiram que fariam toda a apresentação do projeto em um vídeo criado no *Movie Maker* e assim o fizeram. Selecionamos fotos com cada ação desenvolvida e fomos montando o vídeo com passo a passo do projeto. Foi um *flashback*, reviveram tudo desde o início, emocionaram-se com as recordações. O vídeo ficou longo, tendo a duração de sete minutos, pois valorizamos todas as ações nos mínimos detalhes, enriquecendo, assim, a produção.

A apresentação do projeto à comunidade escolar aconteceu no período noturno, houve presença significativa de pais, alunos, professores e funcionários da escola, tivemos todo o apoio da equipe gestora que nos auxiliou em toda a logística do evento: bilhete para divulgação do evento aos pais, espaço decorado com cadeiras para acomodação dos convidados, instalação dos aparelhos eletrônicos que seriam utilizados: som com microfone e data *show*. Contamos com a presença

de um dos pescadores entrevistados no projeto, o sr. Abner da Silva, e a professora Rita colaboradora e parceira da pesquisa.



Fonte: Devanil Lopes, 2019.

FOTO 10. Sr. Abner na culminância do projeto à comunidade.

As alunas G.M e M.S foram as cerimonialistas do evento, fazendo, primeiramente, um agradecimento. Depois de uma breve explanação do projeto, apresentaram o sr. Abner e a professora Rita, explicando a importância deles para todo o desenvolvimento do trabalho. O sr. Abner teve um espaço de fala para opinar sobre o trabalho.

Em seguida, apresentaram o vídeo com toda a trajetória do projeto, finalizando com a apresentação de duas histórias em quadrinhos pelos grupos produzidos: a do G1 que narrava a história da aparição do minhocão, e do G2 que contava com a narração do aluno L.F. Essa última foi escolhida pelos alunos por se tratar, na opinião deles, da história que comoveria a todos os presentes. O trabalho foi muito elogiado, principalmente, pelos pais e mães dos alunos.

Os vídeos de apresentação de todas as etapas do projeto, assim como das histórias em quadrinhos criadas pelos alunos estão disponíveis nas redes sociais, no *Facebook* da professora pesquisadora e no *youtube* para apreciação e valorização do trabalho desenvolvido.

Vídeo de apresentação com todas as etapas do projeto  
[https://www.youtube.com/watch?v=i1nf\\_GjNlw&t=107s](https://www.youtube.com/watch?v=i1nf_GjNlw&t=107s)

Vídeo criado pelo G1-Desbravadores de memórias  
<https://www.youtube.com/watch?v=Eu5kScEyaqE&t=2s>

Vídeo criado pelo G2- Contadores de histórias

<https://www.youtube.com/watch?v=W0YkiXWEXqk&feature=youtu.be>

Vídeo criado pelo G3- Contadores radicais

<https://www.youtube.com/watch?v=3tzDkLbcPdE&feature=youtu.be>

Vídeo criado pelo G4- Pequenos pesquisadores

<https://www.youtube.com/watch?v=wtUxFYJmM8&feature=youtu.be>

Vídeo criado pelo G5 Descobridores de histórias

<https://www.youtube.com/watch?v=W0PDAbm3EBA&feature=youtu.be>



Fonte: DEVANIL LOPES (2019)

FOTO 11. Grupo todo na culminância do projeto à comunidade.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, responder à seguinte questão: a retextualização das narrativas orais contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno? Assim, no intuito de analisar e discutir como uma prática voltada à oralidade pode contribuir com a melhoria da produção textual nas aulas de português, elaboramos alguns objetivos específicos, a partir dos quais empreendemos a investigação, como: diagnosticar o perfil de entrada dos alunos quanto ao conhecimento das especificidades de gêneros ligados à oralidade; levantar hipóteses e analisar se as atividades interdisciplinares a partir da oralidade favorecem as práticas de leitura e produção textual; observar e analisar se as práticas da oralidade e escuta em sala de aula atendem às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); incentivar os alunos a conhecerem a cultura do município em que vivem.

A partir desses objetivos específicos e com base em algumas categorias teóricas, desenvolvemos um projeto de intervenção com vistas à retextualização de histórias coletadas pelos alunos com moradores antigos e ribeirinhos do município de Várzea Grande, mais precisamente da localidade de Passagem da Conceição. Analisamos, ao longo do trabalho, como esta prática pode contribuir para promover práticas de letramento, contribuindo, assim, com a melhoria da proficiência leitora e escritora dos educandos, além de colaborar com ações afirmativas de cidadania, valorizando o contexto cultural e as identidades dos alunos.

Para os alunos participantes da pesquisa foi um aprendizado de relevância significativa em relação à percepção das experiências linguísticas entre o texto oral e o texto escrito, uma vez que refletiram sobre a importância de ambos nos diversos contextos interacionais em que se façam necessárias as práticas sociais de comunicação pelo uso da língua.

Como nosso objetivo maior foi retextualizar a partir da transcrição feita das narrativas coletadas dos pescadores, utilizando os processos de retextualização – da fala para a escrita -, analisamos o desempenho durante todo o processo das produções textuais dos alunos. Com isso, verificamos quanto os alunos avançaram na transformação de um texto falado para um texto escrito através do trabalho

didático com os operadores discursivos, propostos por Marcuschi (2010), sendo estes trabalhados minuciosamente, pois era uma prática desconhecida pelos alunos.

Constatamos ainda, que o trabalho com transcrição e de retextualização das narrativas coletadas realizou-se de modo bastante meticuloso, principalmente por se tratar de uma turma do ensino fundamental, com alunos adolescentes, não acostumados com tal prática e que ainda apresentam deficiências linguísticas no tocante à sintaxe e à ortografia da língua. Houve muitos problemas comuns numa produção textual como: concordância tanto nominal, quanto verbal usada inadequadamente, dificuldades na coerência e coesão das ideias, desvios de ortografia na escrita dos alunos durante todo o processo.

Porém, tais deficiências serviram como parâmetros na condução do projeto, foram trabalhados e não apresentaram ameaças ao objetivo final da intervenção, visto que os alunos refletiram e compreenderam que os textos falados e os textos escritos se complementam e são usados para designar formas e atividades comunicativas que se dão em eventos e processos de práticas sociais do usuário da língua, enquanto as diferenças entre eles são marcadas nos aspectos formais, estruturais e semiológicos.

Observamos que a retextualização pautada nos operadores discursivos oportunizou ao aluno ser agente produtor do conhecimento e é uma metodologia eficiente para explorar em sala de aula as peculiaridades de usos e funções dos gêneros textuais nas modalidades orais e escritas de uma língua.

Assim, encerramos o projeto de intervenção com a sensação de dever cumprido, conseguimos o envolvimento dos alunos na realização de todas as etapas da pesquisa e, principalmente, alcançamos os objetivos propostos, evidenciando, ser possível uma prática inovadora, como a transcrição e retextualização de narrativas orais aliada às tecnologias disponíveis na escola.

## 5 REFERÊNCIAS

- ANDREA, C.F.B.; RIBEIRO, A. E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial.** Veredas on line – Atemática – 1/2006, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora – ISSN 1982- 2243.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARTHES, Roland [et.al]. **Análise estrutural da narrativa.** Trad. de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática.** Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1987.
- \_\_\_\_\_ Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: a arte de cantar e contar histórias.** Niterói: UFF, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política.** 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENTES, Anna Christina. **Oralidade, política e direitos humanos.** In: ELIAS, Vanda Maria (org.) Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011, p. 41-54.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna – A sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos.** São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

CANDAU, Vera. **Interculturalidade e educação escolar**. In: CANDAU, Vera (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2002

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMG; INEP; MEC, 2000.

CASTILHO, Ataliba de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Editora Ática, São Paulo, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. Moderna, 2000.

DOLZ, Joaquim; HALLER, Sylvie. **O oral como texto**: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 125-155.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Fundação Júlio Campos. **Municípios de Mato Grosso – Várzea Grande**. Projeto Memória Viva. 46 p. 1991.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In: Milton José de Almeida (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p.39-46.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HILGERT, J.G. **Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual**. In: A.T. CASTILHO & M. BASÍLIO, *Gramática do Português Falado*, vol. III. Edunicamp, 1996.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

- LEITE, Mário Cezar Silva. 1995. **A poética do sobrenatural no homem ribeirinho: o Minhocão**. São Paulo. Dissertação (Mestrado), Departamento de Literatura Brasileira, FFLCH-USP.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do Oral: Condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.
- PAULINO, Graça e WALTY, Ivete. **Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus**. UFMG, Minas Gerais, 1992.
- REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL- Várzea Grande-MT- 2016 (p.156)
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3<sup>a</sup> ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2011.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006. P. 20-21

## 6 REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MEC**. Disponível em:

<https://gedu.org.br/cidade/1054-varzea-grande/ideb> - Acesso em 11 de nov. 2018.

QEdu. **Plataforma de dados do ensino básico brasileiro**. Disponível em:

<https://www.qedu.org.br/escola/258246-emeb-professor-paulo-freire/compare>

Acesso em 14 de outubro de 2018.

## 7 APÊNDICES

**APÊNDICE A** – Questionário aplicado para verificação da situação socioeconômica da Passagem da Conceição.

### **EMEB PROFESSOR PAULO FREIRE QUESTIONÁRIO SOCIOECONOMICO DA PASSAGEM DA CONCEIÇÃO**

NOME:

IDADE:

1- **Quantas pessoas vivem na sua casa?** \_\_\_\_\_

2- **Qual a renda mensal da família?**

- a) Um salário mínimo;
- b) 02 a 03 salários mínimos;
- c) 04 a 05 salários mínimos;
- d) Mais de 05 salários mínimos.

3- **Qual o grau de escolaridade de sua família?**

- a) Todos estudaram até o Ensino Médio;
- b) Apenas uma pessoa tem até o Ensino Médio;
- c) 02 a 03 pessoas têm o Ensino Médio;
- d) Todos têm apenas o Ensino Fundamental;
- e) Ninguém estudou;
- f) Outro Grau de escolaridade? Qual?

4- **Há pessoas já aposentadas na família?**

- a) Sim. Quantas? \_\_\_\_\_
- b) Não

5- **Há quanto tempo vive na comunidade?**

- a) Sempre viveu;
- b) De 01 a 05 anos;
- c) Há mais de 05 anos;

6- **Todos da família trabalham?**

- a) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_
- b) Não. Quantos? \_\_\_\_\_

7- **Onde as pessoas da família trabalham?**

- a) Na própria comunidade. Com quê?  
\_\_\_\_\_

- b) Fora da comunidade. Onde?  
\_\_\_\_\_

8- **A casa da família é:**

- a) Própria
- b) Alugada

c) Cedida

**9- A água consumida na família é:**

- a) De rede encanada?
- b) De Poço artesiano;
- c) Outro. Qual?

**10- Tem luz elétrica na sua casa?**

- a) Sim
- b) Não

**11- Tem acesso a internet?**

- a) Sim
- b) Não

**12- Há coleta de lixo na Comunidade?**

- a) Sim. Quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_
- b) Não. O que fazem com lixo? \_\_\_\_\_

**13- Há pescadores na família?**

- a) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_
- b) Não

**14- Conhecem as lendas referentes às águas do Rio Cuiabá?**

- a) Sim.  
Quais? \_\_\_\_\_
- b) Não

**15- Qual o lazer (diversão) da família?**

\_\_\_\_\_

**16- Há festas religiosas na comunidade?**

- a) Sim. Quais? \_\_\_\_\_
- b) Não

**17- Qual religião da sua família? \_\_\_\_\_**

**18- Já presenciou muitas fatalidades (mortes) na água do rio da Comunidade?**

- a) Sim. Quais?
- b) Não

**19- Há casos de violência na Comunidade?**

- a) Sim. Quais? \_\_\_\_\_
- b) Não

**20- Gosta de morar na comunidade?**

- a) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_
- b) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B** – Transcrições e retextualizações dos grupos G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7.

### **Transcrição da história coletada pelo G1**

Nois saía daqui ah... 11 hora da noite...aí lá nesse lugar é que tá, lá que.. nesse lugar tinha uma enorme de praia, né, uma fazendinha lá, tinha enorme de praia embaixo da cachoeira de lá que é, o povo fazia campo de futebol lá, aí nois vinha daqui aí tamo veno aquele vurto em cima da praia aí eu vi esse vurto em cima da praia, a praia branca né e esse vurto em cima da praia lá, assim desceno, lá era poço, aí eu falei pra papai papai lá em cima tem um enorme de negócio lá e eu falei mas o que é será, ele já tava meio de idade, aí ele baixou e to veno aquele vurto, aí nois fomo indo, assim que fui olhano pra ele, eu vi que ele tava desceno pro rio, papai o trem tá desceno pro rio, será o que que é, era enorme o volume dele, era grande memo, o formato redondo, assim como ele tava, assim foi desceno pra água, aí quando chego mais ou menos uns trinta metro, papai, o trem tá ino pro lado da água, aí papai baixo e viu. Aí desceu na água, papai nois não vai passa ali agora, vamo dá mais um tempo, aí nois passa. Aí fomo, quando foi chegano, vi o tamanho na areia, não tinha rastro nenhum, desceu na água e sumiu, fiquemo um poco parado ali, vamo ino devagarzinho, qualquer coisa que movimentá, nois sarta da canoa e pula no seco. Aí passemos e não teve mais nada não, nesse dia pegamo bastante peixe.

### **Retextualização – G1**

Nós saíamos de casa às 23h00min e íamos para um lugar que tinha uma praia enorme embaixo de uma cachoeira, era uma fazendinha. O povo fazia um campo de futebol lá.

Um dia, nós vínhamos da pescaria de lá e vimos aquele vulto em cima da praia branca, estava descendo de um poço. Eu falei:

— Papai, tem um bicho enorme lá em cima, o que será?

Ele já estava meio de idade, só baixou... Vi que o bicho estava descendo para o rio.

—Papai, o bicho tá descendo para o rio?

Era enorme, muito grande mesmo, de formato redondo, foi descendo para o rio, quando estava a trinta metros de nós, falei:

—Pai, ele está indo para o outro lado da água.

Meu pai então baixou e o viu.

—Nós não vamos passar por ali agora?- disse ao meu pai.

—Não, vamos esperar um tempo, depois passamos. – disse papai.

Então fomos, ao chegar mais perto, só vi o tamanho dele na areia, mas não tinha rastro nenhum. Desceu rapidamente na água e sumiu.

Ficamos por um tempo parados ali. Papai disse:

—Vamos devagar, qualquer coisa que movimentar, saltamos da canoa e pulamos no seco. Passamos, mas não teve mais nada. Nesse dia pegamos muitos peixes.

### **Transcrição da história coletada pelo G2**

Abner da Silva eu sou pescador desde os dez anos de idade que meu pai ia no rio né e eu também ia podia tá chovendo que eu ia junto aí nós ia e pegava o peixe e vinha e trazia pra vender do outro lado que os comprador vinha. A primeira ida foi que eu brigava com meu pai que eu era criança e ele não queria deixa eu i aí eu ia, com dez anos e eu andava com ele eu pegava os peixe, com doze anos aí eu já pegava eu... e ia vender no mercado porque não tinha rua aqui nem ali, aí eu ia descia o porto de canoa as hora da madrugada e vendia e voltava novamente aí eu comecei a pescar memo. O primeiro dia de pescador eu foi com ele pegava os peixe eu ficava até com medo dos peixe porque eu era pequeno... não caia da canoa eu pegava pintado, dourado, jaú era o maior peixe que nós pegava e eu sempre olhava...aí assim que era.

### **Retextualização – G2**

Abner da Silva. Eu sou pescador desde os dez anos. Eu ia ao rio com meu pai mesmo que estivesse chovendo. Nós íamos, pegávamos o peixe, vínhamos e trazíamos para vender do outro lado aonde os compradores vinham.

A primeira ida ao rio eu brigava com meu pai porque eu era criança, ele não deixava ir, mas eu ia.

Desde os nove anos eu já comecei, aos dez anos eu já andava com ele tranquilo pilotando a canoa, pegava os peixes para trazer. Aos doze anos, eu mesmo já levava na cidade para vender no mercado.

Naquele tempo, não havia estrada por aqui para levar, então eu ia, descia no porto de canoa altas horas da madrugada, vendia e voltava novamente. Então eu comecei a pescar mesmo.

No primeiro dia de pescaria fui com meu pai no rio, ele pegava os peixes, eu era pequeno, não caia da canoa. Pegava pintado, dourado, o maior peixe que nós pegávamos era o jaú, esses que nós pescávamos.

Meu pai que pegava os peixes, eu ficava sempre olhando, ajudando-o. Assim que era...

### **Transcrição da história coletada pelo G3**

Comecei pesca desde os nove anos de idade eu mesmo não pescava quem pescava mesmo era papai né, era só pra segura canoa daí foi o primeiro dia... daí continuei né... daí

num parei mais. Esse tempo tinha aufa de peixe aqui... qualquer hora que cê saia pegava, tinha dourado, pintado, jaú, barbado, curimbatá, piavuçu, agora que acabo o peixe né, nois pescava de noite, de dia, qualquer horário, aqui peixe tinha bastante, nois saia de canoa sempre ia com meu pai senhor Eloi, Eloi famoso, nois pescava mais aqui pra cima, nois ia até um lugar chamado Tarumã, lá em cima que tinha um poço famoso: poço Tarumã, lá pegava peixe dia que queria, dia que o mestre de lá queria que oçe pegasse, oçe pegava, o dia que não queria oçe não pegava chegava lá quanto mais oçe começasse fala alto começava ferve, pegava um curimbatá ou muçum enfiava no anzol e largava e aí quando tremia a linha oçe recolhia a linha e enfiava no rabo ou na cabeça. Lá não era ponto de tarrafa, era ponto de anzol..., assim que era...

### **Retextualização G3**

Comecei a pescar aos nove anos de idade. Eu mesmo quase não pescava quem pescava mesmo era papai, só servia para segurar a canoa.

Fui ao primeiro dia, continuei e não parei mais.

Nesse tempo tinha peixe aqui, qualquer hora que saísse por aí pegava: dourado, pintado, jaú, barbado, curimbatá e piavuçu. Agora que acabaram os peixes.

Nós pescávamos de noite, de dia, qualquer horário, aqui havia muito peixe. Nós saíamos de canoa, eu sempre ia com meu pai: Eloi, Eloi famoso.

Pescávamos sempre por perto, num lugar chamado Tarumã, bem para cima, esse poço era famoso. Lá pegávamos peixe, mas só o dia que o mestre do rio queria. Chegando lá não podia falar alto porque os peixes começavam a ferver, então não pegava nada.

A gente pegava um curimbatá ou muçum, enfiava no anzol e largava, quando tremia a linha recolhia, enfiava no rabo ou na cabeça. Lá não era ponto de tarrafa só podia usar anzol. Assim que era...

### **Transcrição da história coletada pelo G4**

Eu já tinha casado né aí... então eu pegava o peixe de dia e botava no jacá, aí quando era 11 horas da noite eu ia e puxava o jacá um pouco assim o peixe parava de pulá né...aí eu virava o jacá os peixe tudo dentro da canoa e vinha aí pra enfiá porque aí era praia né, aí eu ficava com água aqui assim e a canoa ficava aqui pra não cansá a cadera, aí nisso, eu fazia isso há muito tempo né já, nesse dia euuuu...e a lamparina ficava na polpa da canoa acesa, esse dia eu to enfiando peixe, já tinha enfiado quatro cambada de pacupeva né, nisso que eu to...que eu levanto a vista tá ele na lamparina assim ih, ih, ih(risos) olhano na lamparina ali,aí eu fiquei parado espiano a cara dele, aí foi uma base de cinco minuto olhano dentro da água, só apareceno o pescoço dele, mas era como nois memo, não tem diferença nenhum,

diferença de nois é que o nariz dele era quase que colado assim no beicho, ah é preto, ih, ih, ih(risos), tinha tudinho nosso tem, acredito que ele já era de idade porque o cabelo dele já tava pintado de branco né, desde criança que eu andava com meu pai no rio, nois descia aí no rio e via aquele negócio pulano na água assim eu falava pra papai, mas o que que é esse que pula na água assim, tinha uma barça ali né e caí na água assim, sempre nois via capivara ali também, aí ele falava que era capivara e assim foi, o negrinho d'água fico olhando na lamparina e eu olhando pra ele, aí quando ele viro que eu tava olhando pra ele, aí ele afundo e sumiu, aí a curiosidade meu, pegava um peixe e espiava ih, ih, ih(risos) se tava de novo né, mas não apareceu mais...

#### **Retextualização G4**

Eu já estava casado nesse tempo, às 23h00min pegava os peixes e colocava-os num jacá ajeitando-o para que eles parassem de pular lá dentro, depois o colocava com os peixes na canoa.

Tudo por aqui era praia, nós ficávamos com água até a cintura, com a canoa na altura da barriga para não cansar as nossas colunas.

Nesse dia, a lamparina, como sempre, acesa na polpa da canoa, eu estava enfiando quatro cambadas de pacupeva, de repente levanto a vista e vejo o negrinho d'água mirando para a lamparina, fiquei parado olhando a cara dele mais ou menos uns 5 minutos dentro da água, só aparecia o pescoço dele, o nariz era quase colado nos lábios, era preto, tinha tudo de um humano. Acredito que ele já era de idade, pois o cabelo já estava todo branco.

O negrinho quando percebeu que eu olhava para ele afundou na água e sumiu, continuei com muita curiosidade e o tempo todo pegava um peixe e olhava na água para ver se aparecia novamente, mas não apareceu mais.

Desde criança que eu acompanhava meu pai nas pescarias, nós descíamos o rio e sempre víamos aquele negócio pulando na água e eu sempre falava:

—Papai, o que é esse negócio que pula na água?

— Deve ser capivara, meu filho.

E assim foi...

#### **Transcrição da história coletada pelo G5**

Nois fiquemo pescando aí né... Nisso apareceu uma cambada de companheiro subino rio acima, mas xó eu prefiri ficar por ali mesmo, então fiquei co medo de fica ali, aí panhei um poco dos meus trem, travessei pro outro lado, num lugar limpo, quando foi já... Bem no escurecer né, eu atravessei do outro lado pra marrar umas linha, quando foi mais ou menos umas nove horas da noite, começo, escuto né, esse pisero na água crá, crá, crá... vôte dava

um medo que só...eu pensava que era capivara né,que tava pulano na água...mas vote era o mistério da água, daí né, veio desbarrancano tudo, mais ou menos uns vinte metro de terra...terra com mato, com tudo...com tudo mesmo, daí saí da canoa, mas não vi o que era,né só via aquela espumada, espuma né alta, que saía do barranco onde o mistério tava e descia daí rio abaixo Fui espiá como tava né as linha...daí mas ao ve toda aquela espumada desisti e voltei com medo, resolvi daí dá uma verificada pelo menos como tava a última linha que tava em um lugar mais seco, achei alguns pintado e amarrei, mas não tive coragem né de seguir em frente, daí resolvi deitá na canoa, pois havia muito mosquito ali, já tava quase dormindo daí né... uma capivara levanto a canoa pro alto, passo como uma correnteza por baixo da canoa, mas não teve como passá e daí então jogou né...jogo a canoa para cima, levei baita um susto...susto grande pensano que era um bicho, o mistério da água que tava ali, mas vi a capivara saindo da água indo em direção ao seco. Depois dormi...

### **Retextualização G5**

Nós estávamos no meio do rio, de repente apareceu uma turma de companheiros de pescaria subindo rio acima, alguns os acompanharam, mas eu preferi ficar ali mesmo.

Então fiquei com medo de ficar ali, peguei meus instrumentos de pescaria e atravessei para o outro lado mais limpo. Fiquei lá até o escurecer, amarrei algumas linhas para ver se aparecia algum peixe. Às nove horas, mais ou menos, começou um piseiro na água, muito barulho, pensei que fosse capivara pulando na água, mas não era, era o mistério da água, veio desbarrancando tudo, mais ou menos vinte metros de terra com mato e tudo. Saí da canoa, mas não vi o que era só via uma espuma alta, que saía do barranco onde o mistério estava e descia rio abaixo.

Fui olhar como estavam às linhas, mas ao ver toda aquela espuma desisti e voltei com medo. Resolvi verificar pelo menos a última linha que estava em um lugar mais seco, achei alguns pintados e amarrei, mas não tive coragem de seguir em frente, deitei na canoa, pois havia muito mosquito ali. Já estava quase dormindo e de repente uma capivara levantou minha canoa para o alto, passou por baixo dela, mas não teve como passar e então jogou a canoa para cima, levei um susto grande pensando que era um bicho que estava ali, mas vi a capivara saindo da água indo em direção ao seco. Depois dormi...

### **Transcrição da história coletada pelo G6**

Nisso eu escutei um barulho da orelha bate, que eu olhei tava ele arrodeano pra deitá na pedra aí que saiu no... Quando caiu na água aí eu vim descendo passo, passo... De repente vorto de novo começou a rodeá dali deito aí né... ficou me olhano, mas era um enorme de um cachorrão só que não tem um fiu de cabelo, pelado de vez era cachorro mesmo daquele

velhão danado de grande, foi no rio manso... num poço...né que o poço de lá enorme de poço isso era em preno rio... Eu acima que não tinha... era oito horas mais ou menos do dia ainda tava meio friu sai pra quentá de sol, mas era enorme memo quando ele olho pra mim... Que eu vinha descendo pescano na canoa né... Aí ele caiu na água daí... Passo... Passo ele torno voltá torno rodeá né ficou me espiano eu cheguei mais perto mais ou menos uns dez metros de perto dele aí ele caiu na água e não apareceu mais continuei pescano o peixe tava só surgindo não fiquei com medo já passei cada coisa nesse rio que vo te conta eu durmia no meio do rio nesse lugar de pesca.

### **Retextualização G6**

No rio Manso, no poço chamado Piavuçu um poço enorme, estava pescando e ouvi um barulho, era a orelha do cachorro bater, olhei, ele estava rodeando para deitar numa pedra. Ele olhou para mim e caiu na água, eu vim descendo, passou um tempo, de repente ele voltou de novo, começou a rodear, deitou-se e ficou me olhando deitado, era um enorme cachorrão, não tinha nenhum fio de cabelo, todo pelado com uma orelha muito grande. Era mais ou menos oito horas da manhã, estava meio frio, acho que ele ficou com frio e saiu para esquentar-se. Cheguei a dez metros dele, ele pulou na água e não apareceu mais. Continuei pescando porque os peixes estavam só surgindo, os pintados saindo, desci rio abaixo, soltei o anzol para ver se pegava algum. Não fiquei com medo porque já passei por muita coisa nesse rio...

### **Transcrição da história coletada pelo G7**

Bom...No rio tinha carneiro, carneiro né... Igualzinho do seco esse aqui, aí no Euzébio, aqui mesmo perto. Eu e Bene fomo pesca um dia, fomo panha pacu, espiano assim no meio do poço tá ele lá, chifrinho fincado ´pra traz ,ih, ih, ih, mas Bene correu duro, ave maria. Na água, na água tem carneiro, tem tatu, aqui no poço do Pari. Um dia, no poço do Pari, quando nois passava por ali de madrugada pra lá, lá tinha um cachorro que tinha o orelhão dele desse tamanho, vôte, ocê, não via ele, só via o frisco da água que vinha. Assim quando ele chego uma distância assim, quando ele fundava, a canoa saía de travessado com a onda dele, ele morava dentro da água, nesse dia eu tava com papai nois ia desceno pra ir lá ao Porto vende peixe, a canoa tava cheia de peixe, nesse tempo só trabalhava na pescaria.

### **Retextualização – G7**

No rio num lugar chamado Euzébio tinha carneiro igualzinho da terra. Um dia, eu e Benê fomos pescar pacu, de repente olhamos no meio no poço e havia um carneiro com o chifre virado para traz na cabeça. Benê correu rápido...

Também no poço do Pari, uma noite eu e papai, nós sempre passávamos de madrugada por ali, vimos um cachorro com uma orelha enorme, ele morava dentro da água, não dava para vê-lo, só se via o reflexo dele na água, quando ele afundava, a canoa até virava com a onda forte dele. Nós estávamos descendo pelo rio em direção ao Porto para vender os peixes, a canoa estava cheia deles. Nesse tempo só trabalhávamos de pescaria.

## APÊNDICE C – Termo de consentimento livre esclarecido destinado aos alunos (Página 1).



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** “A retextualização das narrativas orais ribeirinhas de Várzea Grande-MT nos desenhos animados criados no Movie Maker.”

**Responsável pela pesquisa:** Devanil Lopes da Costa

**Endereço e telefone para contato:** Rua Pedro Pedrossian nº 449, Bairro Jardim Glória, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil, CEP 78.140-280 fone (65) 99998-9669

**Equipe de pesquisa:** Devanil Lopes da Costa

**Objetivo geral:** Analisar como a retextualização das narrativas orais contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno, utilizando como suporte tecnológico a ferramenta Movie maker, para promover práticas de letramento, além da promoção de conhecimentos sobre o contexto cultural do aluno.

**Riscos:** Há alguns riscos que a pesquisa poderá oferecer aos alunos, uma vez que será realizada em uma comunidade diferente, e os mesmos deslocarão de ônibus para a coleta das entrevistas que serão previamente agendadas com os entrevistados, evitando possíveis contratemplos, dessa forma, serão tomadas todas as medidas possíveis para a segurança e bem-estar de todos com as seguintes precauções:

- autorização prévia dos pais ou responsáveis, participando somente os alunos com o devido consentimento;
- serão convidados dois responsáveis para acompanhar a visita;
- no dia da visita todos os alunos estarão uniformizados e identificados com crachá com todos os seus dados;
- será disponibilizado um funcionário responsável para cada grupo de cinco alunos, sendo este o guia e orientador no dia da visita;
- o ônibus locado será climatizado com todas as janelas lacradas, sem a menor possibilidade da abertura das mesmas pelos alunos;
- será providenciado água e lanche aos alunos;
- no momento da visita, os alunos serão orientados a ficar sempre no seu grupo com o seu guia responsável;



- PRPPG | Pro-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br



1

## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre esclarecido destinado aos alunos (Página 2).



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



-em caso de acidente ou queda, será providenciado o atendimento necessário e se for preciso será acionado o serviço de órgãos responsáveis ( Bombeiro, SAMU...);

**Benefícios:** Os benefícios da pesquisa estão relacionados com a valorização da cultura da comunidade da Passagem da Conceição, assim como na oportunidade ímpar dos alunos participantes de conhecerem a localidade tão importante para a formação do município no qual moram para que valorizem a cultura e os costumes dos moradores mais antigos que fazem parte da história do município e a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande também poderão utilizar os dados obtidos com a pesquisa para melhorar o desenvolvimento das práticas docentes de todos os professores da rede municipal através da retextualização das narrativas orais.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:

- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise da equipe pesquisadora, com vistas ao alcance do objetivo do estudo acima exposto;
  - Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são entrevista e questionário e terei o direito de não responder as perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;
  - Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;
  - A equipe pesquisadora me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
  - Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
  - Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;
  - Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
  - Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
  - Posso descontinuar minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem que eu em nada seja prejudicado; e que
- Autorizo a publicação dos meus dados.
- Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br



2

**APÊNDICE E – Termo de consentimento livre esclarecido destinado aos alunos (Página 3).**



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br



## APÊNDICE F – Termo de assentimento (Página 1).



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “A retextualização das narrativas orais ribeirinhas de Várzea Grande-MT nos desenhos animados criados no Movie Maker” a ser desenvolvida na Escola Municipal Prof. Paulo Freire em Várzea Grande, Mato Grosso.

Nesta investigação pretendemos saber quais contribuições a produção textual por meio da retextualização de narrativas orais agregam ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável e posteriormente serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Sendo assim, eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a)  
dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas  
dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu

**APÊNDICE G – Termo de assentimento (Página 2).**



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo.

Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Várzea Grande-MT, 07 de novembro de 2017.

---

Assinatura do(a) menor

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

**Pesquisador responsável**

Devanil Lopes da Costa, Rua Pedro Pedrossian, nº 449, Bairro Jardim Glória.  
CEP: 78.140-280 Várzea Grande /MT Fone: (65) 99998-9669 E-mail: devanillopes@gmail.com.

## APÊNDICE H – Termo de consentimento livre esclarecido dos entrevistados (Página 1).



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** " A retextualização das narrativas orais ribeirinhas de Várzea Grande-MT nos desenhos animados criados no Movie Maker."

**Responsável pela pesquisa:** Devanil Lopes da Costa

**Endereço e telefone para contato:** Rua Pedro Pedrossian nº 449, Bairro Jardim Glória, Várzea Grande, Mato Grosso, Brasil, CEP 78.140-280 fone (65) 99998-9669

**Equipe de pesquisa:** Devanil Lopes da Costa

**Objetivo geral:** Analisar como a retextualização das narrativas orais contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno, utilizando como suporte tecnológico a ferramenta Movie maker, para promover práticas de letramento, além da promoção de conhecimentos sobre o contexto cultural do aluno.

**Riscos:** Há riscos de constrangimento aos entrevistados, já que a entrevista será realizada com alunos de uma comunidade diferente da deles, podendo os mesmos ficar acanhados e desconfortados de narrar fatos pertencentes a sua história de vida ou quando compartilharem algumas informações pessoais ou em algum tópico da pesquisa que possa incomodar. Porém, os participantes são livres em responder ou não qualquer parte do questionário ou da entrevista, e serão tomadas todas as medidas possíveis para o bem-estar dos participantes com a devida valorização das narrativas orais por eles narradas, mostrando aos mesmos que estas serão reconhecidas por outras comunidades.

**Benefícios:** Os benefícios da pesquisa estão relacionados com a valorização das narrativas orais dos moradores ribeirinhos da localidade da Passagem da Conceição, que agora serão retextualizadas e ficarão registradas para que não se percam na história e também no aprendizado que estarão repassando aos alunos adolescentes que terão a oportunidade de conhecer as histórias destes moradores e da divulgação através das narrativas retextualizadas e dos desenhos animados criados que serão disponibilizados na internet, assim como, na contribuição para a melhoria da educação do município Várzea Grande.

Ao assinar este termo de consentimento livre e esclarecido, entendo que:



- PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br



1

## APÊNDICE I – Termo de consentimento livre esclarecido dos entrevistados (Página 2).



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP  
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- Os dados por mim gerados serão submetidos à análise da equipe pesquisadora, com vistas ao alcance do objetivo do estudo acima exposto;
- Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados são entrevista e questionário e terei o direito de não responder as perguntas que me causem constrangimentos de qualquer natureza;
- Caso, por qualquer motivo, eu me sinta desconfortável, poderemos utilizar algum outro método alternativo de coleta, com a minha permissão;
- A equipe pesquisadora me dará esclarecimentos, antes e durante a pesquisa, acerca de sua metodologia e de seu método de análise dos dados;
- Reconheço que tenho o direito de acessar os registros utilizados nesta pesquisa a qualquer momento que julgue necessário e conveniente;
- Os resultados desta pesquisa serão fornecidos a mim e aos demais participantes, assim que tiver sido devidamente concluída;
- Os dados coletados durante o estudo poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, atentando para a ética no proceder científico;
- Não serei pago pela minha participação na pesquisa, sendo que os ganhos decorrentes da mesma serão no âmbito de minha aprendizagem e experiência de participação;
- Posso descontinuar minha participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem que eu em nada seja prejudicado; e que
- Autorizo a publicação dos meus dados nas narrativas retextualizadas, assim como nos desenhos animados.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

RG/ou CPF \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

Responsável pela Pesquisa: \_\_\_\_\_



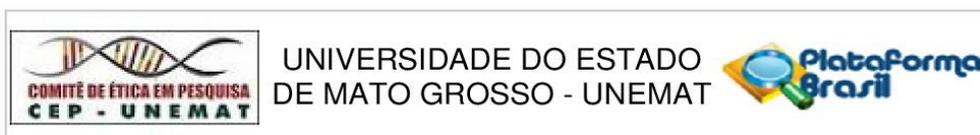
Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada  
CEP 78.200-000, Cáceres/MT  
Tel: (65) 3221-0067  
E-mail: cep@unemat.br



2

## 8 ANEXOS

### ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP (Página 1).



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A retextualização das narrativas orais ribeirinhas de Várzea Grande-MT nos desenhos animados criados no Movie Maker.

**Pesquisador:** DEVANIL LOPES DA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 80193817.9.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.448.391

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Pesquisa do PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras da Unemat Campus de Sinop, que será desenvolvido em uma turma do 9º ano do período matutino da Escola Municipal Prof. Paulo Freire no município de Várzea Grande- MT, na disciplina de Língua Portuguesa, duração de aproximadamente dois a três meses, ou seja, um bimestre, sendo iniciada em fevereiro de 2018 e encerrada em maio do mesmo ano, serão ministradas em média quatro aulas semanais, num total de vinte e duas horas/aula em sala e quatro de aula em campo.

O projeto pretende saber quais contribuições a produção textual por meio da retextualização de narrativas orais agregam ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Os alunos se deslocarão da comunidade escolar até a localidade de Passagem da Conceição para a coleta das narrativas orais dos moradores da região.

As narrativas serão coletadas por meio de uma conversa com roteiro já elaborado previamente pelos alunos com os moradores ribeirinhos da localidade, sendo gravado por vídeo em celular num processo relevante para a obtenção das narrativas orais sem interferência dos alunos nas falas dos envolvidos. A seguir os alunos serão orientados a realizar a retextualização das narrativas orais dos moradores nativos da localidade da Passagem da Conceição no município de Várzea Grande. Através desta pesquisa espera-se que os alunos percebam a importância da valorização das memórias coletivas presentes nesta comunidade e que estas devem ser preservadas para que as gerações futuras as reconheçam como parte da cultura e da história do município do qual fazem

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavalhada II

**CEP:** 78.200-000

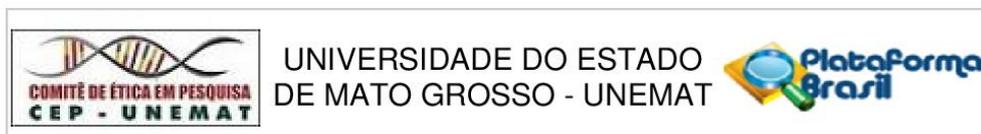
**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP (Página 2).



Continuação do Parecer: 2.448.391

parte.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar como a retextualização das narrativas orais contribui para a melhoria da competência comunicativa e da produção textual do aluno utilizando de suporte tecnológico a ferramenta Movie maker para promover práticas de letramento.

Objetivo Secundário:

- Diagnosticar o perfil de entrada dos alunos quanto à oralidade.
- Identificar se os momentos de leitura e de contação de história se constituem para o aluno como estímulo de produção cultural.
- Verificar se os eventos de letramento contribuem para a melhoria das práticas de leitura e produção textual.
- Verificar se a retextualização de narrativas orais contribui para a melhoria da produção de texto dos alunos.
- Levantar e analisar se as atividades interdisciplinares a partir da oralidade favorecem as práticas de leitura e produção textual.
- Observar e analisar se as práticas da oralidade e escuta em sala de aula atendem às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 510/2016.

Fazendo a ponderação, como preconiza a resolução 510/2016, entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

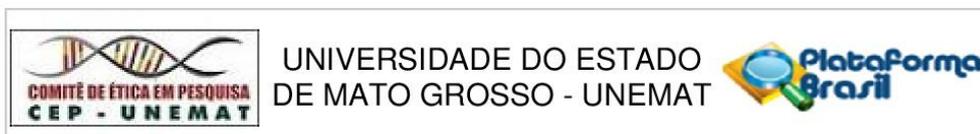
A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavallhada II **CEP:** 78.200-000  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

Página 02 de 04

## ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP (Página 3).



Continuação do Parecer: 2.448.391

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 5106/2016 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

### Recomendações:

Não há.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 510/2016 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1026656.pdf	14/11/2017 16:19:00		Aceito
Outros	oficio.pdf	14/11/2017 16:18:08	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Outros	instrumentoleta.pdf	14/11/2017 16:12:09	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Outros	resolucao.pdf	14/11/2017 16:07:52	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Outros	naoiniciada.pdf	14/11/2017 16:06:13	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimento.pdf	14/11/2017 16:02:32	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	individualmarta.pdf	14/11/2017 16:00:14	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclesclarecidoentrevistados.pdf	14/11/2017 15:58:28	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclesclarecidodosalunos.pdf	14/11/2017 15:55:49	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavahada II

**CEP:** 78.200-000

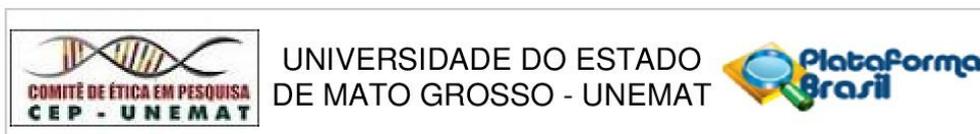
**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**E-mail:** cep@unemat.br

**ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP (Página 4).**



Continuação do Parecer: 2.448.391

Declaração de Instituição e Infraestrutura	instituicao.pdf	14/11/2017 15:53:19	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura.pdf	14/11/2017 15:51:47	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Outros	curriculo.pdf	14/11/2017 15:50:57	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	14/11/2017 15:38:18	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	14/11/2017 15:37:32	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	14/11/2017 15:10:27	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	14/11/2017 15:06:05	DEVANIL LOPES DA COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CACERES, 19 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Raul Angel Carlos Olivera**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavahada II  
**UF:** MT      **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0067      **CEP:** 78.200-000  
**E-mail:** cep@unemat.br