

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANNE HELEN VIEIRA DE FARIAS

**RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO POPULAR:
OS RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Rio Branco
2020

ANNE HELEN VIEIRA DE FARIAS

**RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO POPULAR:
OS RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes

Rio Branco
2020

F224r Farias, Anne Helen Vieira de, 1982 -

Retextualização do conto popular: os resultados de uma experiência no 9º ano do ensino fundamental / Anne Helen Vieira de Farias; orientador: Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes. Rio Branco, 2020.

143 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS. Rio Branco, 2020.

Inclui referências e anexos.

1. Conto popular 2. Retextualização 3. Narrativas orais 4. Produção textual I. Apontes, Selmo Azevedo (orientador) II. Título

CDD: 400

ANNE HELEN VIEIRA DE FARIAS

RETEXTUALIZAÇÃO DO CONTO POPULAR:
Os resultados de uma experiência no 9º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Acre - UFAC para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Selmo Azevedo Apontes – (Orientador)
Universidade Federal do Acre - PROFLETRAS/UFAC

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos - (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Acre - PROFLETRAS/UFAC

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (Examinador Externo)
Universidade Federal de Tocantins – UFT

Dr. Shelton Lima de Souza (Examinadora suplente)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Data da aprovação: 01 de junho de 2020.

DEDICATÓRIA

A Deus, por todas as bênçãos e providências divinas concedidas em minha vida;

Ao meu esposo Miberly Cavalcante, nunca esquecerei da maior prova do seu amor ao dizer: “sim, amor, podes ir que eu aguento as pontas por aqui”. Todos os frutos dessa vitória, eu dedico a você: meu amigo, amor e companheiro;

À minha mãe, pelo amor incondicional. Eterna gratidão por todos os momentos em que cuidastes da minha filha durante a minha ausência nos períodos de estudo;

À minha filha Helena, meu bem maior. Cada lágrima derramada de saudade por dois anos valeu muito à pena. Demonstrar para você a relevância dos estudos em nossa vida, ainda que haja sacrifícios, foi o meu maior ganho ao concluir o curso de Mestrado;

À família Ortiz, pela generosidade, amizade e acolhimento oferecidos em Rio Branco - AC. O apoio de vocês foi primordial para a concretização desse sonho;

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Acre – UFAC, por oportunizar-me a continuidade do ingresso à pesquisa tão necessário aos profissionais de educação em nosso país;

Ao Corpo docente do PROFLETRAS na UFAC, em especial: *Rosane Garcia, Tatiane Castro, Gisela Maria e Selmo Azevedo* pela inspiração e por me ensinar que mesmo diante de todas as lutas, devemos oferecer sempre o melhor de nós para nossos alunos;

A CAPES, pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos, que por dois anos me permitiu cruzar a floresta, num pequeno avião, em busca do (auto) conhecimento;

À Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC, pelo irrestrito apoio a este mestrado;

À Escola Estadual Francisca Mendes-Am, que possibilitou a aplicação da minha pesquisa, de maneira particular ao Gestor Raimundo Altemar pela parceria.

Ao meu orientador, professor Dr. Selmo Azevedo Apontes, por todos os conhecimentos compartilhados, pela humildade em suas atitudes e palavras, revelando o brilhante ser humano que és. Meus agradecimentos, principalmente, por sua confiança no trabalho do professor da rede pública. Foi uma honra receber orientações tão valiosas para o meu trabalho;

Às amigas Francivete, Letícia e Marciele, que me ensinaram muito sobre amizade durante o curso. Por todas as conversas que me ajudaram a superar os momentos de desânimo. Pelas risadas que alegraram a minha vida quando eu estava longe da família. Obrigada, meninas!

Oração

*O meu sangue é o rio da vida
a correr dentro de mim.*

*E é neste rio vermelho da minha mocidade,
que as iaras da alegria cantam
e florescem as vitórias-régias da
sensibilidade.*

*Este rio vermelho,
que corre pelo leito azul das minhas veias,
é tão quente
como o sol ardente,
que doira a terra onde nasci,
o Amazonas cheio de crenças
e de lendas
onde os rios são feitos de prata,
e as praias, pedaços brancos de rendas.*

Violeta Branca

RESUMO

As aulas de língua portuguesa configuram-se em torno do ensino de leitura, oralidade e escrita e do desafio de associá-las as práticas letradas de nossos alunos. Torna-se um desafio constante para o professor oferecer espaços para a construção de aprendizagens que auxiliem na ampliação das competências comunicativas. Nessa perspectiva, esta pesquisa intitulada “Retextualização do conto popular: os resultados de uma experiência no 9º ano do ensino fundamental” tem a finalidade de aperfeiçoar as competências letradas de escrita por meio de um trabalho pedagógico com o gênero textual conto popular, construído a partir de narrativas orais e pelo processo de retextualização. Dessa forma, por meio dos saberes advindos da cultura local, podem-se obter excelentes instrumentos didáticos para contextualizar a produção escrita em sala de aula. Assim, apresentamos nesta dissertação uma proposta de ensino aplicada numa escola pública do município de Eirunepé – AM que objetivou contribuir para o aprimoramento da escrita por meio de produções textuais desenvolvidas a partir do processo de retextualização com o gênero conto popular. Para tanto, a construção teórica ancorou-se nos estudos de Bakhtin (2016), Antunes (2017), Terra (2017), Gomes-Santos (2016), Ferrarezi; Carvalho (2015), Koch (2013), Marcuschi (2001), (2008) (2011) , Oliveira (2010), Maria (1992), Pinto (2014), Cascudo (2012), Possenti (2012), Araújo (2010), Telles (2010), Malta (2009), Araújo; Araújo (2006), Bortoni-Ricardo (2004), Tocantins (1973) e Ferranti (2003). O aporte teórico conta com duas subseções que discorrem sobre o ensino do texto em sala de aula embasadas em autores como Rojo (2009), Antunes (2009), Leite (2012), Santos (2013) entre outros. O processo de retextualização da escrita foi fundamentado pelos estudos de Marcuschi (2001), entre outros colaboradores que discorrem sobre as modalidades de fala e escrita. Os procedimentos metodológicos utilizados para se alcançar os objetivos da proposta de intervenção aplicada na escola de atuação profissional da professora-pesquisadora, tendo como base as narrativas orais coletadas com um morador da Comunidade Vila Gomes, localizada à margem direita do rio Juruá, em frente à cidade de Eirunepé – AM. As ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos foram compostas por onze etapas no decorrer de 29 horas-aulas. A capacidade dos alunos de transformarem textos orais em textos escritos seguindo os processos de retextualização deixando as marcas de um interdiscurso colaborativo e a produção da coletânea de textos como suporte de leitura para a comunidade ribeirinha Vila Gomes se afirmam como os resultados mais significativos obtidos com a aplicação da proposta interventiva. Por fim, consideramos que o gênero textual trabalhado alicerçado pela cultura popular e as atividades de retextualização realizadas do texto oral para o escrito contribuíram de forma significativa para a ampliação da competência comunicativa de nosso alunado.

Palavras-chave: Conto popular. Narrativas orais. Produção textual. Retextualização.

ABSTRACT

Portuguese language classes are structured around the teaching of reading, speaking and writing and the challenge of associating them with the literate practices of our students. It becomes a constant challenge for the teacher to offer spaces for the construction of learning that assist in the expansion of communicative skills. In this perspective, this research entitled “Retextualization of the folk tale: the results of an experience in the 9th grade of elementary school” aims to improve literacy skills of writing through pedagogical work with the textual genre folk tale built from oral narratives and the retextualization process. Thus, through the knowledge derived from the local culture, excellent teaching tools can be obtained to contextualize the written production in the classroom. Thus, we present in this dissertation a teaching proposal applied in a public school in the city of Eirunepé - AM that aimed to contribute to the improvement of writing through textual productions developed from the process of retextualization with the genre popular story. For this, the theoretical construction was anchored in Bakhtin's (2016), Antunes' (2017), Terra's (2017), Gomes-Santos's (2016), Ferrarezi; Carvalho's (2015), Koch's (2013), Marcuschi's (2001), (2008) (2011) , Oliveira's (2010), Maria's (1992), Pinto's (2014), Cascudo's (2012), Possenti's (2012), Araújo's (2010), Telles's (2010), Malta's (2009), Araújo; Araújo's (2006), Bortoni-Ricardo's (2004), Tocantins's (1973) and Ferranti's (2003) studies. The theoretical contribution has two subsections that discuss the teaching of text in the classroom based on authors such as Rojo (2009), Antunes (2009), Leite (2012), Santos (2013) among others. The process of retextualization of writing was based on studies by Marcuschi (2001) among other collaborators who discuss the modalities of speech and writing. The methodological procedures used to achieve the objectives of the intervention proposal applied in the school of professional activity of the teacher-researcher, based on the oral narratives collected with a resident of the Vila Gomes Community, located on the right bank of the Juruá River, in front of the city of Eirunepé - AM. The pedagogical actions developed with the students were composed of eleven stages over the course of 29 class hours. The students' ability to transform oral texts into written texts following the processes of retextualization leaving the marks of a collaborative interdiscourse and the production of the collection of texts as a reading support for the riverside community Vila Gomes affirm themselves as the most significant results obtained with the application of the intervention proposal. Finally, we consider that the textual genre worked based on popular culture and the retextualization activities carried out from oral to written text contributed significantly to the expansion of the communicative competence of our students.

Keywords: Folk tale. Oral narratives. Text production. Retextualization.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Distribuição dos gêneros da oralidade	15
Quadro 2 – Possibilidades de retextualização	34
Quadro 3 – Modelo das Operações Textuais-Discursivas.....	36
Quadro 4 – Pedido de autorização enviado aos pais dos alunos	63
Quadro 5 – Análise da 1ª operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais	91
Quadro 6 – Análise da 2ª Operação: Introdução da Pontuação	92
Quadro 7 – Análise da 3ª operação: Eliminação para uma condensação linguística	93
Quadro 8 – Análise da 4ª operação: Introdução da paragrafação	94
Quadro 9 – Análise da 5ª operação: Reformulação objetivando explicitude	95
Quadro 10 – Análise da 6ª operação: Reconstrução em função da norma escrita	95
Figura 1 – Frente da Escola Estadual Francisca Mendes	42
Figura 2 – A lenda amazônica do Mapinguari	55
Figura 3 – Preguiça-gigante seria o verdadeiro Mapinguari	56
Figura 4 – Alunos no Porto de Eirunepé-AM	64
Figura 5 – Alunos embarcando com destino à comunidade Vila Gomes	65
Figura 6 – Alunos desembarcando na Comunidade Vila Gomes	66
Figura 7 – O entrevistado recebendo os alunos na comunidade	66
Figura 8 – Alunos na casa do entrevistado	67
Figura 9 – Alunos registrando as narrativas orais do entrevistado	67
Figura 10 – Final da entrevista	68
Figura 11 – Alunos registrando elementos da comunidade para a composição textual	69
Figura 12 – Alunos do 5º ano lendo os contos populares na Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima	76
Figura 13 – Alunos do 5º ano ilustrando os contos populares	77
Figura 14 – Rascunho da primeira produção do conto popular em sala de aula	89
Figura 15 – Conto popular produzido pelos alunos em sala de aula	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

HTP - Horas de Trabalho Pedagógico

OLP - Olimpíada de Língua Portuguesa

OLPAM - Olimpíada de Língua Portuguesa do Amazonas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PN - Pesquisa Narrativa

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SD - Sequência Didática

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação de Eirunepé

UFAC - Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. O GÊNERO CONTO POPULAR: CARACTERÍSTICAS E AS INTERSECÇÕES COM O CONTEXTO AMAZÔNICO	10
1.1 GÊNEROS TEXTUAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CONTO POPULAR	10
1.2 OS SABERES CONSTRUÍDOS À LUZ DAS NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS	19
2. PRODUÇÃO TEXTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO E A RETEXTUALIZAÇÃO.....	23
2.1 O TEXTO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM SALA DE AULA	23
2.2 OS DESAFIOS DE INCENTIVAR A AUTORIA DOS ALUNOS NA ESCOLA	31
2.3 DO ORAL PARA O ESCRITO: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	33
3. METODOLOGIA	37
3.1 PROCEDIMENTOS	37
3.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	40
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	40
3.3.1 Campo da pesquisa	41
3.3.2 Sujeitos da pesquisa	43
3.3.3 Local da coleta de dados.....	43
3.3.4 O entrevistado	44
3.4 ROTEIRO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	45
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	49
4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA.	49
4.1.1 Conhecendo mais sobre o gênero: 1ª etapa.....	50
4.1.2 Conhecendo mais sobre o gênero: 2ª etapa.....	53
4.2 O CONTO POPULAR.	54
4.3 ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO SOBRE O GÊNERO	57
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR.....	62
4.4.1 Organização da visita à comunidade Vila Gomes.....	62

4.4.2 Visita à Comunidade Vila Gomes.....	63
4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS	70
4.6 PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO: 1º TEXTO.....	71
4.6.1 Produção do gênero textual: Texto coletivo.....	72
4.6.2 Produção do gênero textual: Produção final.....	73
4.7 CONSTRUINDO UMA AUTOBIOGRAFIA.	73
4.8 ATENDIMENTO AOS ALUNOS NA HTP: HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO.....	74
4.9 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS À COMUNIDADE ESCOLAR.	74
4.10 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS À COMUNIDADE ESCOLAR EXTERNA.....	75
4.11 ENTREGA DOS TEXTOS À SEMEC – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	77
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	79
5.1 PROTOCOLOS DO RELATO DOS CONTOS POPULARES NARRADOS ORALMENTE PELO ENTREVISTADO	79
5.1.1 Dados apresentados pelo Seu Boneco.....	84
5.2 BASE TEÓRICA DOS CONTOS NARRADOS DURANTE A ENTREVISTA	85
5.3 ANÁLISE DOS CONTOS POPULARES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS, A PARTIR DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	88
5.4 DISCUSSÃO A PARTIR DOS RESULTADOS APRESENTADOS	96
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das competências profissionais dos educadores passa necessariamente pela ampliação do universo de conhecimentos e pela reflexão sobre a prática. Assim, há uma constante inquietação em não permitir que os nossos alunos somente “passem” pelas salas de aulas, mas tomem posse do desenvolvimento pleno da língua nas modalidades oral e escrita, despertando sua consciência crítica - reflexiva e sua capacidade transformadora, tornando-se um ser ativo da mudança social.

Nosso interesse em realizar este trabalho surgiu em virtude de uma experiência enriquecedora resultante de uma participação da edição de 2016 da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - OLP. Nessa oportunidade, como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Francisca Mendes, localizada no município de Eirunepé-Am, trabalhamos o gênero Memórias Literárias com duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II.

As atividades para a construção dos textos de memórias literárias orientavam aos alunos a entrevistar uma pessoa mais velha de sua comunidade e a ouvir suas histórias e experiências de vida, as quais eram recriadas pelos alunos ao escreverem o seu texto valorizando principalmente o lugar onde vivem, sendo este o tema central da OLP-2016.

As entrevistas realizadas em sala de aula e nos ambientes familiares permitiram à professora-pesquisadora e aos alunos fortalecer vínculos com as histórias do seu lugar, valorizando as cenas cotidianas que retratavam a identidade cultural de seus moradores. Todas essas práticas contribuíram significativamente para a valorização das memórias, das histórias do povo de Eirunepé – Am.

A troca de aprendizados entre gerações em nossa escola resultou em uma medalha para o nosso aluno por seu texto “Gotas de alegria” ter sido finalista daquela edição da Olimpíada de Língua Portuguesa. Tão valiosas quanto às medalhas, viagens e experiências trocadas ao longo de nossa participação na OLP-2016, era um pensamento sendo fortalecido de que a nossa cultura, a nossa gente tinha muito a nos ensinar. Aprendemos que a aprendizagem, e, principalmente, os textos podem ser construídos com embasamentos que vão além dos livros didáticos.

Em cidades interioranas da região norte, é muito comum ter a presença de alunos em escolas urbanas advindos de comunidades ribeirinhas, que vivenciam outro cotidiano, outra rotina totalmente diversificada dos alunos que moram na cidade. Valorizar os traços culturais

desses alunos que residem em comunidades ribeirinhas, em sala de aula, é usufruir de uma observação *in loco* das variáveis linguísticas e de histórias que enriquecessem nosso folclore, afinal “toda variedade regional é instrumento de identidade de um dado grupo” (MATTA, 2009, p. 31).

Partindo dessa prerrogativa, a presente dissertação vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Acre- UFAC, intitulada “Retextualização do conto popular: os resultados de uma experiência no 9º ano do ensino fundamental” visa aperfeiçoar as competências letradas de escrita por meio de um trabalho pedagógico com o gênero textual conto popular, construído a partir de narrativas orais e pelo processo de retextualização.

É importante frisar nesse início que as narrativas orais foram coletadas durante a aplicação da pesquisa de campo por meio do gênero entrevista com a participação dos alunos, professora-pesquisadora e um morador de uma comunidade ribeirinha. Após o registro de coleta de dados, os alunos, em sala de aula, realizaram o processo de retextualização dos contos populares narrados oralmente pelo morador para o registro escrito. A descrição detalhada a respeito da coleta das narrativas orais e sua transferência para o texto escrito encontram-se nos capítulos 4 – Proposta de Intervenção - e 5 - Apresentação e Discussão dos Resultados.

Por esse fim, traçamos como objetivos específicos desta pesquisa:

1. Apresentar uma proposta de ensino para a escrita a partir do gênero conto popular com temáticas oriundas do contexto amazônico, visando ao fortalecimento da cultura local e a ampliação das práticas letradas de escrita.
2. Retextualizar contos populares a partir do gênero entrevista com análise das marcas linguísticas identificadas na oralidade para o processo de transcrição para o registro escrito.
3. Organizar uma coletânea de contos populares intitulada *Presentes da Memória* utilizando os textos produzidos pelos alunos em sala de aula para que, posteriormente, possam ser utilizados como instrumento de leitura pelas crianças da Comunidade Vila Gomes (local da pesquisa de campo deste estudo).

Dentro do contexto da tradição oral, o trabalho com o conto popular, gênero textual escolhido por ser um texto no qual as “estórias” (CASCUDO, 2012) podem promover um resgate da memória e uma preservação da cultura da região norte, motivará o aluno a desfrutar do mundo das letras de uma maneira reflexiva, uma vez que, ao produzir um texto baseado

nas narrativas orais contadas por um morador de uma comunidade rural, em Eirunepé-Am, estará assegurando seu direito de ler e escrever, aproveitando seus saberes prévios e, conseqüentemente, enriquecendo o ato de conviver numa perspectiva lúdica e cidadã.

Tocantins (1973), em *O Rio Comanda a Vida*, menciona ainda que:

Essa herança espalhada por todos os quadrantes do globo, exaltada e colorida pela imaginação de quantos povos a usufruíram, teve na Amazônia o cenário mais propício aos seus significados inescrutáveis. Os bichos, as águas, as matas, foram o melhor agente adaptativo, bem ao calor da fantasia, à ideia do mistério, ao clima indefinido dos sortilégios (TOCANTINS, 1973, p. 49).

Nessa perspectiva, os contos populares produzidos por nossos alunos, apresentados nessa dissertação, buscaram representar em seus enredos, “os bichos”, “as águas”, “as matas”, como enfatizou acima Tocantins, e ao mesmo tempo tão presentes no contexto sociocultural do povo ribeirinho que habitam nossa Amazônia, circundados por todos os mistérios e fantasias advindos de seu lugar.

A partir de suas discussões teóricas, essa pesquisa propõe uma reflexão sobre gênero textual ancorada nos estudos de Bakhtin (2016), Antunes (2017), Marcuschi (2008) e (2011), Gomes-Santos (2016) dentre outros. Para discutirmos sobre as características do conto popular apresentamos as contribuições de Pinto (2014), Maria (1992), Tocantins (1973), Ferrante (2003), Terra (2017), dentre outros. A fim de ampliar nossa conversa sobre as narrativas orais amazônicas, trouxemos autores que corroboram a respeito dessa temática como Antunes (2009), Cascudo (2012), Gonçalves (2017), Matta (2009), Possenti (2012), Araújo (2010), Telles (2010), Araújo; Araújo (2006), Rojo (2009) e Travaglia (2007). Para realizar uma abordagem sobre o ensino do texto em sala de aula destacam-se as contribuições de Rojo (2009), Leite (2012), Santos (2013), Antunes (2009, 2017), Marcuschi (2008), Terra (2017), Oliveira (2010), Travaglia (2009), Faraco (2008), Soares (2016), Possenti (2012) e Geraldi (2012). Para uma breve concepção sobre autoria nos baseamos em Ferreira (2011), Possenti (2002), Tfouni (2001). Concluímos nosso aporte teórico discorrendo sobre o processo de retextualização do texto oral para o escrito fundamentado nos estudos de Marcuschi (2001) e outros colaboradores.

Dessa forma, para fins de esclarecer como ocorreu a efetivação dessa pesquisa, apresentaremos neste capítulo, o tema e a sua respectiva delimitação com a finalidade de especificar os atores educacionais envolvidos nesse processo; as indagações contidas no processo educacional do pesquisador que permearam o nascimento da problemática desta

pesquisa, assim como a relevância dessa pesquisa para a Academia e a escola na qual ela está inserida. Por fim, apresentaremos a estruturação dos capítulos desta dissertação.

Esta pesquisa aplicou um projeto pedagógico pelo viés do gênero conto popular na turma 9º ano 01, modalidade do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Francisca Mendes, e também desenvolveu atividades de aprofundamento sobre o gênero em estudo na Comunidade Ribeirinha Vila Gomes localizada no município de Eirunepé-AM. Nesta pesquisa, utilizaram-se contos de autores clássicos conhecidos nos livros didáticos, mas o alvo deste estudo é a competência comunicativa dos alunos por meio da atividade de retextualização, portanto, os contos que aqui serão analisados foram os escritos pelos alunos, em sala de aula.

A problemática da pesquisa se originou a partir de dois questionamentos advindos da prática pedagógica da professora-pesquisadora: o uso de saberes tradicionais advindos da cultura local pode ser utilizado como instrumento didático motivador para as atividades de produção escrita? Que outras possibilidades, além do livro didático, podem nortear o processo de produção escrita em sala de aula?

Diante das indagações supracitadas, justifica-se trabalhar com temática apresentada, pois a pesquisa “Retextualização do conto popular: os resultados de uma experiência no 9º ano do ensino fundamental” é regida pelo interesse de dialogar sobre os caminhos pedagógicos que o professor utiliza para incentivar a produção textual dos alunos. Dessa forma, a pesquisa fará uso do gênero textual conto, do contexto social dos alunos e da valorização dos saberes da comunidade local, a fim de investigarmos como a escrita pode ser prazerosa e autoral para os alunos nas aulas de língua materna.

Discorrendo sobre a questão intercultural, Marcuschi (2008, p.172) nos apresenta um questionamento: “qual o lugar e o papel da cultura regional no ensino?”. Diante dessa indagação, nos propomos a dizer que se o livro didático não contempla a pluralidade regional existente em nosso país, nós, professores, temos a condição de não excluir as singularidades culturais de nossa cidade e também do nosso estado.

Os livros utilizados em sala de aula ainda divergem optando, na maioria das vezes, por uma seleção cultural que não abarca as heterogeneidades deste nosso vasto país. Lima e Costa (2017, p. 105) confirmam esta proposição ao dizer que “boa parte dos livros didáticos adotados pelos sistemas municipais e estaduais pela educação básica brasileira é produzida no eixo Rio de Janeiro São Paulo”.

Assim, este estudo torna-se interessante para a academia, uma vez que investigará *in loco* a inter-relação entre gênero textual e cultura, assuntos esses que mesmo diante de estudos científicos já realizados, ainda é recorrente quanto às dúvidas e às lacunas entre os profissionais de educação, nos ambientes escolares, haja vista a dificuldade que os alunos ainda possuem de contextualizar as aprendizagens construídas em sala de aula com o cotidiano.

Rojo (2016, p. 8) afirma que “a escola tem de contemplar os contextos culturais diferenciados, as culturas locais de onde se está trabalhando”. Por isso, essa pesquisa torna-se necessária à escola ao propor uma metodologia específica para o gênero conto, na qual os alunos terão a oportunidade de construir aprendizagem fora dos ‘muros da escola’, compreendendo a função social dos gêneros e sobre a importância dos saberes populares para a sua formação como cidadão.

A presente dissertação está construída dentro da seguinte estrutura:

O primeiro capítulo inicia o embasamento teórico, com duas subdivisões de temas, nas quais são discutidos o gênero textual conto e as narrativas orais amazônicas;

O segundo capítulo conclui o aporte teórico apresentando duas subseções que discorrem sobre o texto e o processo de retextualização da escrita.

No terceiro capítulo, são traçados os aspectos de procedimentos metodológicos utilizados para se alcançar os objetivos da proposta de intervenção. Neste capítulo, são identificadas as principais orientações metodológicas que guiaram a criação e a estruturação da proposta intervencionista aplicada nesta pesquisa.

O quarto capítulo, proposta de intervenção, descreve um projeto pedagógico aplicado na escola de atuação profissional da professora-pesquisadora, apresentando o detalhamento das ações pedagógicas desenvolvidas com seus alunos.

No quinto, apresentação e discussão dos resultados apresentam os protocolos dos relatos do entrevistado durante a pesquisa de campo entrelaçados com os fundamentos teóricos desta pesquisa, discorrendo ainda sobre como ocorreu o processo de retextualização das narrativas orais para o texto escrito dos alunos.

No sexto e último capítulo, a professora-pesquisadora apresenta suas inferências e considerações finais.

1. O GÊNERO CONTO POPULAR: CARACTERÍSTICAS E AS INTERSECÇÕES COM O CONTEXTO AMAZÔNICO

Neste capítulo, apresentamos, na seção 1.1, alguns conceitos e explicações a respeito de gêneros textuais, discorrendo especificamente sobre o gênero conto popular, sendo este o principal gênero textual apresentado na proposta intervencionista dessa pesquisa. Na seção 1.2, dialogaremos sobre como as narrativas orais, intrínsecas ao folclore amazônico, constroem um diálogo natural com o conto popular, gênero este tão presente no contexto dos alunos moradores da zona rural e, ainda, fortalecido na cultura amazonense, berço desta pesquisa.

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CONTO POPULAR

Os gêneros textuais se apresentam, na atualidade, como uma nova perspectiva no fazer pedagógico, que, outrora, baseava-se apenas na transmissão sistemática de conteúdos dissociados da realidade do aluno. Apresentamos no início dessa discussão, as concepções de Bakhtin (2016) acerca das relações sociocomunicativas que norteiam a definição de gênero textual:

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

O autor acrescenta ainda:

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

O pensamento bakhtiniano sobre o emprego da língua e como interagimos por meio de enunciados consolidou os estudos sobre gêneros, definindo-os em seus estudos como gêneros do discurso. Assim como já constava um discurso sobre a relevância das práticas

sociais e os gêneros textuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, atualmente, o texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC também dialoga com as ideias de Bakhtin ao afirmar que “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 61).

Estamos sempre nos comunicando e descobrindo o mundo por meio de textos. Cotidianamente, são comuns as interações via mensagens de texto pelo celular como também contatos com textos mais rotineiros como uma receita médica, bula de remédio dentre outros. Diante desse contexto, não podemos reduzir as aulas de língua portuguesa a classificação de vocábulos isolados, uma vez que:

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas do enunciado e justamente com essas formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas (BAKHTIN, 2016, p. 38-39).

Gomes-Santos (2016) também enfatiza a importância do trabalho com os gêneros textuais:

[...] temos a ação de tornar presente na sala de aula o conhecimento, de torná-lo um objeto que pode ser manipulado, sobre o qual se pode falar e pensar. Em outras palavras, a ação de familiarizar o aluno do objeto de conhecimento, sensibilizá-lo para descobrir pontos de identificação de seu cotidiano e de sua história com esse objeto. Essa ação é conhecida pelos professores como a fase de contextualização do objeto de conhecimento (e ganhou grande importância na proposta didática de ensino por meio de gêneros textuais) (GOMES-SANTOS, 2016, p. 13).

Essa contextualização do objeto de conhecimento, citada por Gomes-Santos (2016), reafirma nossa responsabilidade de trazer para a sala de aula todas as aprendizagens obtidas fora do contexto escolar, tornando familiar e útil todo saber adquirido e formalizado na escola.

Assim, a escola busca atualizar suas atividades de ensino baseada tanto nas concepções de gêneros supracitadas quanto nas recentes pesquisas sobre letramento que buscam associar os usos sociais que fazemos da leitura e da escrita aos conhecimentos formalizados nos bancos escolares.

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos nos mais diversos espaços sociais como escola, família e comunidade serão basilares para a formação de um sujeito ativo e participativo, consciente do mundo que o cerca. Afinal, segundo Soares, “letramento não é

pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2016, p. 72).

Estudos (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2016) enfatizam a importância de incorporar nas atividades escolares o conhecimento de mundo intrínseco às práticas letradas que o aluno vivencia nos espaços sociais. Todos os conhecimentos adquiridos nos ambientes sociais dos quais ele participa além da escola podem ser explorados em sala de aula, a fim de auxiliá-lo a entender as funções sociais da leitura e da escrita.

O professor, como agente de letramento (BORTONI-RICARDO, 2010), é imbuído da necessidade de valorizar os saberes prévios dos alunos trazidos de sua vivência familiar e cultural, e, ainda, colaborar sistematicamente para expandir os conhecimentos de mundo, oferecendo-lhes oportunidades para conhecer sobre aquilo que ele ainda não sabe, afinal “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Para incluir-se nessa perspectiva de ensino, a escola, cada vez mais, está buscando interagir com o contexto social do aluno e suas várias formas de oportunizar aprendizagens múltiplas. E o professor, ao adotar como base para as suas práticas pedagógicas os projetos de letramentos, pode oferecer uma grande possibilidade de interação social e cultural à comunidade escolar, pois:

nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social (OLIVEIRA, 2014, p.48).

A sala de aula pode e deve ser um ambiente em que oportunize espaços para que o aluno compreenda os usos reais da escrita e da leitura em seu cotidiano, nos quais os conhecimentos adquiridos na escola sejam úteis em suas práticas sociais, e, conseqüentemente, o ajude a ser um cidadão participativo e transformador do seu meio. Sendo assim:

o ensinar a língua não pode ter outro objetivo senão o de chegar aos usos sociais desta língua, como ela acontece no dia a dia das pessoas. É a língua-em-função, que somente ocorre entre as pessoas, com alguma finalidade, dentro de um determinado contexto (MATTA, 2009, p. 16).

A escola, nesse sentido, atua nessa conexão entre o conhecimento de mundo e o aprendizado formalizado para que ambos construam ou ampliem o desenvolvimento social e cultural de seus alunos. Os PCNs (2000, p. 34) orientam a prática docente para essa interação entre as práticas letradas e o aprendizado construído nos bancos escolares afirmando que “a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”.

Diante desse contexto, nós, segundo a Base Nacional Comum Curricular, como professores devemos:

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65-66).

No entanto, devemos ter o cuidado com os equívocos que cometemos ao rotular tipos de texto e gêneros textuais como sendo a mesma coisa. Antunes (2017) esclarece a diferença:

os tipos de texto são reconhecidos por suas marcas linguísticas e não são concretamente exemplares de textos. Os gêneros, ao contrário, são textos concretos, reconhecidos por seu conteúdo, por seus propósitos comunicativos e sua forma de composição. Por exemplo: um texto do tipo narrativo pode, concretamente, ser do gênero notícia, relato policial, biografia, romance, crônica, conto etc. (ANTUNES 2017, p. 131).

Cientes desse conhecimento, o professor pode planejar atividades escolares em que o aluno também perceba, principalmente nas atividades de produção textual, a concretude e singularidades dos gêneros textuais. É importante ressaltar que, na BNCC, o componente Língua Portuguesa:

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

As atividades sociais que englobam o cotidiano dos alunos, sejam elas no ambiente familiar como nas demais interações em comunidade, tornam-se fundamentais como base para a construção de um conhecimento institucionalizado, uma vez que todas as práticas

letradas vivenciadas até a sua inserção na escola são basilares para que o professor possa compreender aquilo que o seu aluno já sabe e o que ele ainda necessita conhecer.

o certo é que o cidadão, mesmo quando não letrado em alto nível, serve-se de um sem-número de gêneros, mas em sua autoria bastante regulados e padronizados. Diante disso, pode-se indagar se a escola deveria trabalhar com estes preferencialmente ou se deveria deixá-los de lado. Quais seriam aqueles a que ela deveria dedicar-se? (MARCUSCHI, 2011, p. 30).

Diante dessa indagação, somos instigados, como profissionais em educação, a tornar presente em sala de aula todos os saberes prévios dos alunos advindos da cultura local por meio da aplicação de sequências didáticas ou projetos pedagógicos que explorem os gêneros textuais, independente se o uso é de caráter mais popular ou científico, proporcionando-lhe a compreensão de quando e onde usufruir da aplicação dos gêneros textuais em sua vida social.

Marcuschi (2011, p. 18) afirma que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” e confirma que os gêneros textuais estão intrínsecos a cada atividade social que realizamos. Todos os dias, trocamos relações pessoais com vários setores da sociedade para desenvolver as necessidades básicas de sobrevivência, como conversar com um amigo, ir à igreja, ao trabalho, ao banco, e, são nessas trocas de experiências, nesse contato com o outro que nossa identidade cultural vai sendo construída e fortalecida.

Já é ponto pacífico entre os teóricos a relevância da correlação escola-comunidade. Mais recentemente, essa posição é confirmada pela Base Nacional Comum Curricular, tanto é que as competências da BNCC convidam para um trabalho que valorize “as diversas manifestações artísticas e culturais [...]” e “a diversidade de saberes e vivências culturais” (BRASIL, 2017, p. 9).

Diante das proposições até aqui apresentadas, verifica-se que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Ao concordar com essa afirmativa de Marcuschi (2008), esse estudo direcionou sua pesquisa a partir do trabalho com o gênero conto em sala de aula, sobre o qual falaremos a respeito nas linhas a seguir.

O autor supracitado apresenta, no quadro a seguir, a distribuição dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades:

Quadro 1 - Distribuição dos gêneros da oralidade e escrita

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADE		
Domínios Discursivos	Modalidades de uso da língua	
	Escrita	Oralidade
Instrucional (científico, acadêmico)	artigos científicos, verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias; glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias; manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões; exposições; comunicações; aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminário avançados; seminários temáticos; colóquios;/prova oral; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso; aulas em vídeo; aulas pelo rádio; aconselhamentos
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na TV; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; adivinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopos	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diários pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa; catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica – lírica – dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	Fábulas; contos; lendas; poemas; declamações

Fonte: Marcuschi, (2008, p. 194-196)

Ao analisarmos o quadro de gêneros textuais de Marcuschi (2008), apresentado no quadro 1, destacamos o gênero conto, incluído na última coluna da figura 1, com uma classificação ficcional no que se refere ao campo dos domínios discursivos, e citado também como um gênero que pode transitar entre as modalidades de uso da língua tanto na escrita quanto na oralidade.

Essas intersecções com a escrita e a oralidade do gênero conto relembram a sua origem em nossa sociedade, pois como destaca Pinto (2014):

a palavra “conto” tem origem no vocábulo latino *computus* – cálculo, cômputo -, derivado do verbo *computare*, que, com o passar do tempo, adquiriu o sentido de “enumerar detalhes”, “contar detalhes”, evoluindo, a partir do século XVI, para o significado que hoje utilizamos: relatar, narrar. Mas o conto enquanto gênero é muito anterior, escondido em inúmeros nomes-disfarces: mito, lenda, fábula, caso, parábola, apólogo (PINTO, 2014, p.11).

Nesse mesmo sentido, Maria (1992, p. 8) enfatiza ainda que “O conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas histórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos”.

Ernani Terra (2017), ao citar o clássico “Os gêneros do discurso” de Mikhail Bakhtin (2000), esclarece algumas características do conto:

Bakhtin (2000) estabelece a diferença entre gêneros primários, também chamados de simples, e gêneros secundários, chamados de complexos. Os gêneros simples estão ligados à comunicação oral cotidiana; os secundários surgem em uma situação cultural mais complexa e evoluída e estão relacionados à escrita. São exemplos de gêneros secundários o romance, a novela, o conto, os ensaios e artigos científicos, os contratos e as leis. Os gêneros secundários absorveram os primários. Por exemplo, o conto, um gênero secundário, absorveu a conversação, um gênero primário. Assim, é comum encontrarmos no conto diálogos entre personagens (TERRA, 2017, p. 25).

A conversação tão presente na construção do enredo do conto popular será o principal foco de análise nas produções textuais produzidas no decorrer da proposta de ensino nessa pesquisa. Por isso, frisamos, a partir da afirmação de Maria (1992), que nesse estudo abordou-se o conto a partir de sua tradição de contato com a herança cultural de um povo, que são transmitidos pelas narrativas orais e também encontrados em textos escritos registrando o folclore, a cultura de um povo. Como esclarece Pinto (2014):

há uma separação ainda entre o “conto popular”, pertencente ao domínio da literatura oral – onde se enquadram o que chamamos acima de nomes-disfarces -, e o “conto literário”, que tem um autor definido e foi criado com finalidade estética, literária, enquanto o “conto popular” tem uma gênese bem mais complexa, determinada pela necessidade de explicar fenômenos naturais, passagens históricas obscuras ou mesmo contar histórias antigas, cujas origens se perdem no tempo (PINTO, 2014, p. 11).

Esclarecemos que não descrevemos o conto, nessa pesquisa, a partir de sua formulação literária. Maria (1992) explica sobre essa diferenciação:

o conto como forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitido de gerações a gerações e o conto adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor (MARIA, 1992, p. 10).

Os contos que narram sobre prodígios fantásticos, oralmente transmitidos de gerações a gerações, como destacou Maria (1992), são classificados especificamente como – o conto popular. Sobre essa tipificação do gênero que se fundamenta as ideias centrais dessa pesquisa.

A mesma autora continua sua explanação sobre conto acrescentando que:

o conto popular cristalizava-se na tradição oral dos povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo, sendo fortalecida na memória de consecutivas gerações, a cada noite, a cada serão, espécie de legado passando de pais a filhos (MARIA, 1992, p. 12).

Dessa forma, o conto popular se cristaliza no contexto amazônico, encontrando na vida simples de sua gente, nos verdes da floresta, na profundidade de seus rios, o ambiente perfeito para recolher belas histórias e registrar os costumes de um povo que sobrevive e fortalece seus princípios de respeito à fauna e à flora na memória de seus antepassados. Cascudo (2012, p. 222) salienta que “o conto popular ainda documenta a sobrevivência, o registro de usos, costumes [...] a moral de uma época distanciada continua imóvel no conto que ouvimos nos nossos dias”.

Imbuído dos saberes folclóricos do povo amazonense e do espaço cultural em que vivem os sujeitos dessa pesquisa, pretendemos registrar nas aulas de língua portuguesa a tradição de ouvir, contar e produzir “estórias”:

A criança cresce, vai à escola, aprende todas as verdades, ruindo-se o castelo de cartas. Fala, então, desse mundo com a sensibilidade voltada para os dias da puerícia, no enlevo de retratar o maravilhoso, o fantástico, de colher o que a existência desponta na simplicidade da alma popular. É o sopro da vida que se presente no drama de viver, a celebrar as dores, as inquietações, as esperanças e os temores humanos. E aquela criança que ouviu e creu nas fabulosas estórias não poderá, entretanto, desprezar a grande influência delas no espírito crente e iletrado do povo. Passa a encarar um caso sociológico, falando de interrelações, de processos culturais, de folclore, de costumes e tradições (TOCANTINS, 1973, p.55).

Apresentamos, nas linhas finais dessa seção, com fins de exemplificação das características do conto popular, um excerto da obra Seringal (2003) do célebre escritor acreano Miguel Jeronymo:

-Toinho, tire esse pensamento da cabeça. Fique com nós, sou seu amigo, quero vosmecê como um filho.

O rapaz ri. Todos riem dos modos de Mané Lopes.

A conversa, agora, descamba para assombrações, almas do outro mundo. Cada um tem uma história de alma penada para contar. Toinho ouvia calado, bebendo-lhes as palavras, os cabelos eriçados de medo.

- Uma coisa que nunca vi, mas tou certo que existe – diz um dos homens – é mapinguari.

Sentencia o balseiro-chefe:

- Isso é fantasia.

-Não, senhor – retrucou o outro com veemência. – O senhor pode não crer, mas que existe, existe.

- Está bem, não precisa se exaltar. Se acha que há Mapinguari, não sou eu quem vai lhe tirar a idéia essa cabeça dura.

- Por mim, nunca vi tal bicho – falou Mané Lopes. – Tou porém que ele existe. Aqui mesmo, nessas matas, andou aparecendo um, já faz um tempão. Um seringueiro morreu espavorido, quando se afrontou com a fera enorme, toda cabeluda como macaco, com um olho só, bem no meio da testa. Morreu de susto, os olhos arregalados que não houve cristão que fechasse eles. Compadre Mundinho, que é entendido nessas coisas, dixe que foi por causa que ele viu mapinguari.

- Cruz, credo – exclama o homem que trouxera à baila a história do mapinguari. – vamos falar noutro assunto. Tou todo arrupiado. (FERRANTE, 2003, p.134)

Dessa forma, percebe-se com a referida exemplificação do conto popular, que este é um gênero textual propício para um trabalho pedagógico voltado para a cultura de um povo.

1.2 OS SABERES CONSTRUÍDOS À LUZ DAS NARRATIVAS ORAIS AMAZÔNICAS

Quando fazemos parte de um contexto sociocultural amazônico, onde a população vive em municípios interioranos, distantes de capitais ou grandes centros urbanos, a interação e construção de sua identidade se dá a partir de “estórias” (CASCUDO, 2012, p. 284) que são repassadas de geração em geração. Segundo o folclorista Câmara Cascudo (2012, p. 284) há “a necessidade de ser empregada *estória* para as narrativas, os contos tradicionais, ficando *História* para o sentido oficial do vocábulo”. Esse estudo adotará o uso do vocábulo estórias durante toda a descrição da pesquisa.

O autor mencionado enfatiza ainda que:

mitos, lendas, figuras indígenas de outrora e contemporâneas pertencem não apenas ao fabulário indígena, mas também às populações mestiças, correndo nas *estórias* contadas pelos caçadores, seringueiros, lenhadores da região. As figuras velhas, Caipora, Jurupari, Curupira, Matintapereira, Mapinguari, Capelobo, já não carecem de justificação. Sua popularidade credencia a legitimidade do cômputo geral (CASCUDO, 2012, p. XVIII-XIX – Nota da primeira edição).

Dessa forma, a crença em seres fantásticos que permeia o imaginário e a vida cotidiana dos ribeirinhos amazônicos se consolida em cada narrativa que vai sendo transmitida de geração para geração, solidificando a cada estória contada a cultura e a identidade de sua gente.

Nesse mesmo sentido, Gonçalves (2017, p. 87) acentua ainda que: “Narrar é a possibilidade de compartilhar essas experiências”. Assim, as aulas de língua portuguesa podem ser uma riquíssima oportunidade para esses encontros com a diversidade cultural existente fora dos muros escolares.

Inúmeras vezes o que o livro didático nos apresenta são conteúdos dissociados da realidade em que o aluno está inserido. Não estamos afirmando que o aluno deve ignorar lugares e espaços que ele não conhece, mas, sim, conhecer primeiro seu lugar, sua gente e, a partir daí ampliar seu conhecimento de mundo.

Marcuschi (2008), a seguir, nos apresenta as possibilidades de vivências culturais que uma aula de língua pode nos proporcionar:

quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e

da cultura. Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008, p.173).

São esses contextos reais da vida cotidiana enfatizados por Marcuschi (2008) que esse trabalho defende e se apropria apresentando uma proposta de aula, na qual a literatura regional seja a grande protagonista e exemplo de como a língua é diversificada e rica independentemente de quais espaços sociais ela seja reproduzida.

Tanto nos espaços urbanos como nos rurais não pode haver discriminação dos falares, pois eles caracterizam uma identidade regional, e nós somos seres plurais, recebemos contribuições de variadas culturas, portanto, acreditamos que “a literatura regional revela-se, a cada dia, com mais força e atrativos e, para confirmar o espírito poético e alegre do brasileiro, aparece representada na riqueza da nossa música e do nosso folclore” (MATTA, 2009, p. 56).

Sobre a heterogeneidade da língua, Possenti (2012) afirma que: “Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma [...]. As línguas fornecem também meios de constituição de identidade social”. (POSSENTI, 2012, p. 35)

As narrativas amazônicas contadas, geralmente, por moradores antigos de um determinado espaço geográfico seja ele urbano ou rural, resultam, na maioria das vezes, da relação de respeito que seus ancestrais possuíam com a natureza e transmitem um legado de cuidado e proteção que os filhos, os netos, todas as futuras gerações devem ter com a floresta.

Na Amazônia se percebe, com uma certa nitidez, dois espaços culturais bem definidos por suas características, e, por assim dizer, bem misturados simbolicamente. Um revitaliza o que antes dizia, outro absorve as influências das trocas simbólicas que, por sua vez, estão em constante transformação. Esses dois momentos são marcados por dois espaços que entrecruzam: o rural e o urbano; e os contos orais permeiam esses espaços simultaneamente. Nessa perspectiva, entre o lugar de reprodução material e simbólica da vida existe quem narra o mundo (o narrador e o ouvinte) e o seu produto (as narrativas) (ARAÚJO, 2010, p. 21).

As narrativas orais, que estão presentes em tantos outros contextos culturais também são marcas da identidade do povo amazonense, moldam intrinsecamente à sua história de vida, seus costumes e crenças, e uma boa parte do alunado envolvidos nesse estudo são

moradores de comunidades rurais que atravessam o rio Juruá em canoas para chegar até a escola e, muitas vezes, suas experiências, seus modos de vida não são apreciados na escola.

Envolvidos por essa realidade, como professores de língua portuguesa, somos convidados a usar também como conteúdo todas as marcas culturais que esses alunos receberam de seus avós, de seus pais, e de todos os moradores que vivem na floresta e transmitem seus ensinamentos, mesmo que empíricos advindos do contato com a natureza.

Essa é uma forma de desmitificar preconceitos, falsas concepções acerca de uma cultura que é diferente da nossa, mas ajuda a nos construir como seres sociais que respeitam sua diversidade cultural.

Araújo (2010) dialoga a respeito da riqueza do inventário amazônico que circunda a vida dos caboclos ribeirinhos:

tanto as vivências quanto as narrativas orais dos contadores de histórias do Vale do Juruá demonstram integrar a natureza a um engenhoso processo de criação, significação e, por que não dizer, de invenção da sociedade, seja no espaço de casa, seja nos usos sociais da natureza, seja no simbolismo atribuído aos encantados que povoam a floresta e o rio (ARAÚJO, 2010, p. 50).

Ouvir, respeitar e dialogar sobre esses simbolismos que povoam o “imaginário regional” (TELLES, 2010) é situar um ensino com base na valorização de nossas raízes literárias advindas da cultura cabocla e dos povos ribeirinhos, pois, por meio de suas crenças nos seres encantados que protegem a floresta, ajudam a solidificar e valorizar a riqueza das estórias contidas no nosso folclore.

São inúmeras as narrativas que expressam o conhecimento e as indagações dos povos indígenas da Amazônia (ou de seus remanescentes). Igualmente, são incontáveis as histórias que refletem o imaginário dos caboclos, habitantes das margens dos rios e dos lagos: são botos que viram homens para seduzir virgens, é a mãe-d'água a fascinar rapazes e a arrastá-los para o seu reino encantado, são curupiras de pés para trás protegendo a floresta (TELLES, 2010, p.10).

Pinto (2014, p. 19) também defende o cenário amazônico como propício às narrativas orais ao declarar que “poucas literaturas têm uma retaguarda mitológica tão expressiva como a literatura amazonense”. E como não valorizar toda essa riqueza folclórica regional? Esse trabalho enfatiza que as narrativas, as estórias que nosso povo carrega em suas memórias, não sejam utilizadas apenas em datas comemorativas na escola. Ao mesmo tempo

em que a compreensão da existência dos seres encantados da floresta não pode se resumir a uma atividade de pintura.

É sob essa perspectiva que esse estudo ressalta a valorização de um entrelace entre o conto popular e o contexto amazônico, visto que as narrativas, os encantos e a magia resultante da fala dos moradores ribeirinhos são facilmente encontrados no enredo do conto popular.

Como mencionam Araújo; Araújo (2006):

é através da tradição de contar que as comunidades mantém a vivacidade da função lúdica e didática: encanto, magia e entretenimento aliam-se a ensinamentos, regras, conceitos, posturas que devem ser aprendidas, ao mesmo tempo em que documenta o fazer, o pensar e o ser dentro de um universo cultural específico. Ao contar, o narrador é um espírito livre para criar, modificar espaços, sofisticar enredos, descrever novas cenas, incorporar novos personagens, possibilitando por meio da flexibilidade da oralidade inovações imprevisíveis. O conto recria-se a cada vez que o narrador o transmite (ARAÚJO; ARAÚJO, 2006, p. 213).

Para tanto, a sala de aula é um lugar de encontros e descobertas. É o espaço apropriado para gerir conhecimentos por meio da diversidade, seja ela social ou cultural. O interessante nesse processo é que o aluno possa usufruir de aulas que oportunizem o conhecimento a respeito de suas origens, as pessoas de sua comunidade, as histórias que construíram o seu lugar e, de posse de sua cultura expandir os saberes sobre outras culturas.

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Com base na afirmativa de Rojo (2009), concluímos que o respeito à identidade cultural é um caminho para o aluno construir saberes sobre as singularidades de seu povo e de seu lugar, e a escola, numa visão interdisciplinar, terá a oportunidade de refletir sobre falsos valores a respeito dos falares regionais, das “diferenças linguísticas regionais” (TRAVAGLIA, 2007) de nosso país. Pois, uma vez que compreendemos que somos parte de uma cultura e essa cultura influi e diz muito sobre as idiosincrasias de seu povo, também nos caberá o respeito pela cultura do outro.

2. PRODUÇÃO TEXTUAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO E A RETEXTUALIZAÇÃO

Nesse capítulo, abordaremos, teoricamente, sobre como o texto e suas relações com a produção textual estão sendo incentivadas em sala de aula em nosso fazer docente. Discorreremos ainda, brevemente, sobre os desafios de incentivar a autoria dos alunos em sala de aula. Sequencialmente, será apresentado o processo de retextualização do texto oral para o texto escrito conforme os estudos de Marcuschi (2001), visto que a professora-pesquisadora identificou as etapas da retextualização nos textos de seus alunos produzidos durante a proposta intervencionista e elas serão devidamente explicadas no capítulo de análise e discussão de resultados. Essas discussões tornam-se necessárias para que os objetivos dessa pesquisa sejam fortalecidos por autores que discorrem sobre quais caminhos devemos seguir, enquanto educadores, ao trabalharmos a linguagem oral e escrita por meio dos variados textos que transitam, cotidianamente, na vida de nossos alunos.

2.1 O TEXTO E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM SALA DE AULA

A prática pedagógica dos professores da educação básica pressupõe, hoje, novos olhares para o ensino da língua, uma vez que somente o trabalho com palavras e frases isoladas não possuem mais espaço no processo de ensino e aprendizagem. Rojo (2009) esclarece que essa mudança necessária no âmbito escolar

constitui-se um ensino mais preocupado com a realidade prática, que enfatiza sobretudo gêneros que circulam na comunicação de massa e na mídia. Segundo Clare (2002: s. p), “um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas”. É natural que novas teorias de referência – teoria da comunicação, teoria da recepção, psicologia da criatividade – comecem a circular nos documentos oficiais e em materiais didáticos. A língua passou a ser valorizada como instrumento de comunicação, ensinavam-se elementos de comunicação e funções da linguagem. É o que costumamos chamar de “virada pragmática ou comunicativa”. As propostas, programas e materiais didáticos passam a se pronunciar decisivamente em favor da presença do texto, e mais, de uma diversidade de textos, e, especial das mídias de grande circulação, em sala de aula (ROJO, 2009, p. 87).

Nesse estudo, se considera que os textos “são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”

(KOCH, 2013, p. 26). Outra definição de texto que se defende nessa pesquisa é a de que “Texto é aqui entendido como um todo organizado, dotado de sentido, que estabelece comunicação entre sujeitos. Como exemplos de textos podemos citar uma aula, uma fotografia, um filme, uma conversa, um conto”. (TERRA, 2017, p.17)

Portanto, o texto já não pode ser utilizado como um pretexto para a exploração de nomenclaturas gramaticais, mas deve partir dele todas as interações verbais e análise das situações linguísticas inter-relacionadas com o cotidiano do aluno. Sobre o texto ser considerado um pretexto em sala de aula para a exploração de nomenclaturas isoladas, Rojo (2009) declara:

a obra fundadora de práticas didáticas de Geraldi (1984) já apontava o texto (e não ortografia, a gramática, a sentença, ou as figuras de linguagem) como a principal unidade de trabalho do professor de português em sala de aula. Alertava também que o texto não deveria servir de pretexto ou apenas de suporte para essas outras práticas de ensino mais consolidadas, mas que deveria penetrar na sala de aula como objetos de práticas de leitura e de produção (ROJO, 2009, p. 88).

Ainda sobre o risco de o professor concentrar as atividades de ensino da língua materna somente em classificação de sentenças isoladas, Leite (2012) acrescenta:

na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, a escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (LEITE, 2012, p. 24).

Com bases nos discursos teóricos citados anteriormente, as aulas de língua portuguesa precisam oferecer oportunidades para que o aluno desenvolva e amplie seu repertório linguístico participando de eventos reais de comunicação em que se observem as singularidades do falante e a importância da diversidade da língua a partir da fala do outro. Travaglia (2009, p. 23) destaca que “a linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação”.

É importante, na escola, trabalhar a produção textual numa visão interacional e reflexiva do ensino de língua portuguesa, das competências comunicativas, da língua em seu funcionamento a partir das condições de produção e recepção. Para isso, podemos nos apoiar em algumas das mais recentes contribuições teóricas das áreas de Letras e Pedagogia – a sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem, a de letramento e a de texto/discurso -, pois elas consideram aspectos sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua (SANTOS, 2013, p. 99).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) discorrem sobre a necessidade de o professor redirecionar suas atividades de ensino para o trabalho com a linguagem e suas diversas manifestações na vida do nosso alunado.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com competência discursiva, que é questão central (BRASIL, 2000, p. 33).

Em consonância com os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular fortalece a escola como um espaço de aprendizagens contínuas que são construídas a partir das interações intrínsecas às práticas sociais e culturais:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2017, p. 60).

A escola tem a necessidade de valorizar as práticas e experiências linguísticas que o aluno traz de sua vivência social e, a partir delas, atribuir novas possibilidades de interação e uso da língua já que o aluno necessita aprender se comunicar em diversas situações sociais e, para que isso ocorra “a língua precisa ser concebida como um conjunto de estruturas gramaticais e lexicais à disposição dos falantes e dos escritores-leitores para que eles possam interagir socialmente em encontros culturalmente marcados” (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Antunes (2017, p. 22) discorre sobre o fenômeno *da comunicabilidade* “o qual implica que as ações de linguagem se destinam a estabelecer e a produzir eventos de comunicação, de intercâmbio, de troca entre os sujeitos e os participantes”. É dessa forma que a sala de aula poderá se aproximar dos usos reais da língua do aluno em suas práticas cotidianas e usá-las como premissa para as atividades de ensino.

Nesse sentido, concordamos com Marcuschi (2008, p. 65) ao afirmar que “a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural”. E essa pluralidade de textos deve estar ao alcance do nosso alunado por meio de aulas em que o texto seja o principal exemplo de como a língua se manifesta dentro e fora dos bancos escolares.

Segundo Antunes (2017, p. 26), “os usos reais da língua – isto é, toda ação de linguagem (falar, escrever, ouvir, ler) – só acontecem sob a forma de textos. Quer dizer, apenas por meio de textos é que entramos em contato verbal com o outro”. Travaglia (2009), quase 10 anos antes, já partilhava dessa ideia ao afirmar que:

se deve propiciar o contato e o trabalho do aluno com textos utilizados em situações de interação comunicativa o mais variadas possível. Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isso corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2009, p. 19).

Os autores mencionados, ao enfatizarem que tudo acontece a partir do texto e por meio do texto, despertam um alerta mais uma vez ao professor de língua portuguesa que insiste em desenvolver as atividades escolares levando em consideração apenas às determinações da gramática normativa, afastando dos alunos a interação com a língua de uma maneira mais ampla e significativa. Faraco (2008, p. 158) nos esclarece que “só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional”.

Essa mesma postura é encontrada em Marcuschi (2008), segundo o qual:

o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro de ensino (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

Reduzir o ensino da língua apenas para a decodificação de nomenclaturas gramaticais é deixar de proporcionar ao aluno à descoberta da significação dos usos de nossa língua, limitando as práticas de oralidade e os atos de interação verbal somente a escrita de frases descontextualizadas dos contextos sociais de nossa fala.

Assim, se faz necessário um trabalho pedagógico significativo, para que todos os envolvidos em situação de aprendizagem percebam que “falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens, experiências e assim por diante” (MARCUSCHI, 2008, p. 62).

Dessa forma, as aulas de língua portuguesa não devem estar voltadas apenas para os livros didáticos, mas também para os registros de como a língua se manifesta no dia a dia e como as ocorrências linguísticas vivenciadas pelo aluno que o caracterizam como um ser social contribui para a formação de sua identidade social e ajuda na interação com pessoas com quem mantém relações interpessoais em sua comunidade.

Toda atuação verbal acontece sempre em textos portadores de uma função comunicativo-interacional e está, em cada ocorrência, integrada num sistema mais amplo de atuação, que é a atuação social que as pessoas empreendem no dia a dia de suas relações (ANTUNES, 2017, p. 22).

Diante desse contexto, somos convidados, enquanto educadores, a situar as atividades interacionais em sala de aula sempre com base nos diversos textos que corroboram sobre as situações de comunicação em que nosso alunado participa fora do ambiente escolar, pois “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2016, p. 20).

O texto é o melhor caminho para obter um resultado de trabalho pedagógico exitoso, pois uma vez que o professor explora os saberes implícitos e explícitos na mensagem contida na leitura e os utiliza para refletir os comportamentos sociais e culturais por meio da intertextualidade a escola estará, conseqüentemente, interagindo com o contexto social do aluno e oportunizando aprendizagens múltiplas.

Ainda sobre as contribuições do texto, Santos (2013) afirma:

numa perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados (SANTOS, 2013, p. 99).

Nesse diálogo cultural proporcionado aos alunos, a linguagem fluirá repleta de sentidos e significados, pois não estará desvinculada das situações reais de comunicação do aluno, a exemplo das interações informais vivenciadas fora do ambiente escolar. Nessa

perspectiva, os textos serão um reflexo natural das situações comunicativas já conhecidas ao mesmo tempo em que, propiciará, sob as orientações do professor, novas leituras de mundo, ampliando o repertório cultural do nosso alunado.

Marcuschi (2008), dentro desse contexto, salienta que:

a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma *atividade sociointerativa* de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia a dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 163).

Ainda sobre a relação entre texto-contexto-leitura-escrita, sabemos que desenvolver a competência da escrita e da leitura ainda é o principal desafio escolar nos dias de hoje. Os últimos resultados das avaliações externas, como Prova Brasil e Enem, confirmam ainda um baixo índice de desempenho de nossos alunos nesses dois aspectos, assim a leitura e a escrita ainda se tornam muito recorrentes como temas de pesquisas no campo educacional.

Este estudo compreende o ato de escrever não como fim de obtenção de nota, mas como uma oportunidade de o aluno manifestar seus pensamentos críticos e conhecimentos de mundo a um leitor específico. Talvez, a falta do entendimento de para quem escrever ou sobre o quê escrever, se origine a dificuldade que nossos alunos têm ainda em produzir um texto. Essa manifestação do pensamento que se realiza no ato de escrever é um processo complexo entre o que se quer comunicar e as regras do se comunicar.

O autor supramencionado continua sua explanação afirmando que:

escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo e que deve ser captado por outras mentes. Pois se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntárias, mas regidas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Desse modo, a escrita é mediada pela sociedade e pela cultura com a qual e a partir da qual se vive e se vivencia. É o conhecimento de mundo que vai facilitar o ato de escrever. Antunes (2009, p. 214) declara que “As motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela”.

Compreendemos todas as dificuldades que envolvem a prática docente e, conseqüentemente, podem influenciar num desânimo notório no ato de ensinar, como falta de

estrutura física adequada nas escolas, ausência do acompanhamento dos pais na educação de seus filhos. Mas, neste trabalho, pretende-se focar apenas naquilo que é possível de se fazer enquanto professor.

Do professor, espera-se que em atividades voltadas para o desenvolvimento ou aprimoramento da escrita, uma postura de orientador, promovendo a alimentação temática a respeito sobre o quê escrever e concomitantemente atividades diversificadas como debates, recursos audiovisuais para que o aluno realmente se aproprie das ideias que ele quer expor, e não apenas *cobrar* uma produção textual, muitas vezes sem o entendimento do aluno a respeito dos objetivos que se quer alcançar com aquela ação.

Partindo dessa prerrogativa, Oliveira (2010) sinaliza que:

ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveria ter como foco principal o ensino da gramática normativa por meio da nomenclatura que a descreve de forma inconsistente (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Também dentro desse contexto, Passarelli (2012, p. 46) menciona que o “o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos”. Como espaço sociocultural, esperamos da escola a promoção de eventos letrados em que o aluno possa participar de encontros linguísticos diversos, e, a partir da fala, da conversação, ter possibilidades de construir um aporte de significados até a formalização do texto escrito.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que:

formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos (BRASIL, 2000, p. 68).

Assim, faz-se necessário conceber, em nosso fazer pedagógico, novas maneiras de pensar e oportunizar a produção textual, para que nossos alunos tenham consciência do por que e para quem produzir e, ainda, como mediadores, conduzir a reflexão sobre a atuação participativa em comunidade, na qual o aluno possa tomar posse de suas potencialidades e no quanto pode contribuir em sua prática cidadã por meio do uso social da escrita.

Nessa perspectiva, Matta (2009) salienta que:

“ter o que dizer” é a primeira condição para a atividade de escrever. Sem ideias, sem informações = sem palavras! Daí a importância de o tempo todo, ampliar o nosso repertório, alargar os nossos conhecimentos, ampliar os horizontes da percepção de mundo. Aliás, essa é uma das principais funções da escola na vida do indivíduo (MATTA, 2009, p. 100).

A partir das proposições aqui discutidas, surge uma necessidade de conceber novas posturas metodológicas acerca do ensino dos conteúdos de língua portuguesa, uma vez que a linguagem se constrói e se desenvolve a partir do contato, com o outro, que é na vivência, no diálogo, na interação que tomamos conhecimento do mundo e de como essas relações ajudam a nos desprender de todos os preconceitos que englobam o processo comunicativo, que o texto deverá sempre nortear todos os processos de aprendizagem a partir da singularidade de cada falante em sala de aula.

É preciso considerar que cada um de nós está inserido em uma comunidade linguística e nossas vivências em família e em comunidade resultam em práticas letradas diferentes. Os alunos chegam à escola repletos de experiências linguísticas diversificadas. Porém, não podemos permitir que essas individualidades, resultantes da cultura ou de práticas sociais com a linguagem se tornem alvo de preconceitos, mas o ponto de partida para enxergar a língua resultante de um contexto cultural do qual todos nós fazemos parte.

Dessa forma, Oliveira (2010) frisa:

enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que se levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. E se não se levam em conta os usos linguísticos, que se materializam em forma de textos, os fenômenos textuais acabam sendo negligenciados (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Nesse sentido, não se trata de excluir os conteúdos gramaticais. Quando falamos em desenvolver a competência comunicativa em nosso aluno, não é uma questão de escolher ou o texto ou a gramática, mas de desenvolver atividades, em sala de aula, que permitam o conhecimento da funcionalidade das nomenclaturas gramaticais a partir do texto reconhecendo e ampliando os diversos usos da língua a partir da produção textual. Sobre essas afirmativas, Possenti (2012, p. 36) é enfático ao dizer que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”.

Assim, como profissionais de língua portuguesa, somos responsáveis em desconstruir alguns procedimentos pedagógicos que circundam o ensino da língua na nossa prática em sala

de aula como apresentar conteúdos gramaticais quase sempre explorados a partir de frases ou sentenças isoladas. É esta também a posição de Geraldi (2012) ao afirmar:

parece-me que o mais caótico da atual situação do ensino de língua portuguesa em escolas do ensino fundamental consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver (GERALDI, 2012, p. 45).

Travaglia (2009) acentua as ideias de Geraldi (2012), autor retromencionado, ao enfatizar:

a maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que acrescentam ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação (TRAVAGLIA, 2009, p. 101-102).

Dessa forma, desrespeitamos a gramática ao reduzi-la somente aos estudos de nomenclaturas e desvalorizamos os saberes linguísticos construídos ao longo da vida de nosso alunado. No entanto, é importante ressaltarmos que há diversos trabalhos nas escolas e nas universidades que assinalam um movimento de mudança no modo em que incentivam a produção textual e ensinam uma gramática contextualizada com a vida de seus alunos.

Revestidos de nossas atribuições como professores, necessitamos estar sempre atentos às necessidades linguísticas de nossos alunos. E pautar nossas ações num trabalho efetivo com a linguagem em sala de aula, permitindo ao aluno a oportunidade de desenvolver-se com plenitude em suas capacidades comunicativas de leitura e escrita.

2.2 OS DESAFIOS DE INCENTIVAR A AUTORIA DOS ALUNOS NA ESCOLA

Ao discutirmos, na seção anterior, sobre a importância de utilizarmos o texto como nosso principal objeto de ensino, é necessário chamar à atenção para que o professor não utilize somente escritas canônicas, mas também valorize a produção textual de seus alunos.

Não existe mais espaço em nossa prática para pedir ao aluno que escreva meramente para atribuição de uma nota, nem para o privilégio da cópia e o modelo. Mas, como

professores, devemos oferecer mais espaços para que os nossos alunos possam exprimir a capacidade de dizer em determinada situação.

Ao transmitir para o papel o seu conhecimento de mundo, imaginação e criatividade, o aluno almeja uma resposta de seu leitor (que não maioria das vezes, se reduz ao professor) e muitas vezes ele a obtém em forma de alguns rabiscos em vermelho no seu texto.

Situados num cenário educacional que ainda enfrenta muitos desafios em relação a escrita do texto, reconhecemos que o professor busca oferecer atividades ao seu alunado que permitam a expressão da criatividade e uma inserção social por meio da socialização de ideias.

Ferreira (2011, n.p.) afirma que “a autoria é o reconhecimento do indivíduo como autor do texto produzido e que o autor é o proprietário do ato criativo, é aquele que produz o texto, colocando em evidência a sua ação sócio-discursiva”. Já Possenti (2002, p. 112) vai além ao caracterizar a autoria: “As verdadeiras marcas de autoria são de ordem do discurso, não do texto ou da gramática”.

Os discursos produzidos fora e dentro da escola parecem ter valores diferentes para os alunos. Na sala de aula, os alunos só reproduzem um modelo de texto. No entanto, quando estão em casa ou com os amigos as interlocuções fluem naturalmente ao contar uma novidade, escrever um recado, fazer uma lista de compras ou enviar uma mensagem pelo celular. Ações cotidianas em que utilizam a escrita sempre com um propósito fluem naturalmente nas práticas sociais, pois sabem, ainda que inconscientemente, que se escreve sempre para alguém com algum objetivo.

Por isso, essa pesquisa apresenta uma atividade que além de oportunizar o processo de produção textual por meio da contextualização do gênero textual, sugerimos que os textos dos alunos sejam utilizados como suporte de leitura para outras crianças porque esse é o fundamento do ato de escrever: o autor escreve para que o leitor usufrua do seu texto. O texto de autoria do aluno precisa ser compartilhado, divulgado com a sociedade, não somente com o professor. Dessa forma, nossos alunos realmente se incorporarão como autores e não como cumpridores de um trabalho escolar.

Ferreira (2011) esclarece que:

o processo de autoria está diretamente associado ao contexto de produção, que pode influenciar no momento da produção (positivamente ou não), e também à definição do destinatário, para quem dizer/escrever. Ter-se explícito quem é o seu destinatário

define o modo como será produzido o texto: as formas como se deve dirigir a alguém; a linguagem que será usada; ser mais ou menos formal; o gênero que deverá ser usado (FERREIRA, 2011, n. p).

As considerações de Ferreira (2011) ressaltam a importância do trabalho com os gêneros textuais e de aulas em que o professor fomente as práticas discursivas para que o processo de autoria esteja definitivamente presente em nossas salas de aulas. Interagir com a sociedade letrada utilizando diferentes discursos e tendo o professor como principal intermediador dessas ações é assumir a escrita com um compromisso social. Nesse contexto, deixamos de ter um aluno inerte, que só escuta e reproduz para um aluno que contribui significativamente como um cidadão crítico e responsável com o seu meio.

Tfouni (2001) nos alerta que:

as leituras parafrásicas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciativos que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca na de autores. E mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição (TFOUNI, 2001, p. 92).

O recorte teórico de Tfouni (2001) resume a reflexão presente nessa brevíssima seção sobre autoria, mas que registra um compromisso, enquanto professores, de transformar a nossa sala de aula num espaço favorável à autoria para que nelas, ao invés de um aluno que copie, encontremos um aluno que produza.

2.3 DO ORAL PARA O ESCRITO: PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nossa identidade linguística é particularmente caracterizada pelo espaço cultural no qual pertencemos. Antunes (2009, p. 23) salienta que “A língua que falamos deixa ver de onde somos. Revelamo-nos pela fala.” Por isso, a nossa escola não pode ser um espaço de competição entre fala e escrita. Mesmo que nós, professores, tenhamos aprendido, de certo modo, que uma de nossas funções é corrigir a fala de nossos alunos, já superamos essas más formações ao introduzirmos em nossa prática, novos saberes advindos com os estudos da variação linguística em nosso país.

Rojo (2009) discute sobre as duas modalidades da nossa língua e o risco que corremos ao enfatizar a supremacia da escrita na escola:

outro mito que deveria ser expulso das salas de aula de alfabetização é o de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira. Ao contrário, há muitos falares (dialetos sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima apenas de um deles (o português padrão/ norma culta urbana), mas mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente. Dependendo da região, classe e grupo social do falante, a escrita estará muito distante de seu modo de falar e seria mais fácil se apresentada como outra modalidade, que capta aspectos de outra variedade. [...] Mais vale analisar as diferenças sociolinguísticas que desvalorizar o falar do aluno em favor da escrita e da língua padrão (ROJO, 2009, p. 68-69).

Como usuários da língua, os alunos devem ser incluídos em práticas sociais que os possibilitem a interação com os diversos contextos de uso, discernindo, por exemplo, como falar com um vendedor ambulante ao realizar uma compra e como se dirigir ao prefeito de sua cidade para solicitar melhorias na coleta de lixo do seu bairro. A compreensão que aspectos como região, grupo social e classe influenciam nos falares assim como disse Rojo (2009) anteriormente, é basilar para o aluno situar-se da variedade linguística, ao mesmo tempo em que a escola se dispõe a ampliar suas interações e conhecimentos linguísticos.

Apresentamos, nessa seção, o processo de retextualização baseado nos estudos do pesquisador Luis Antônio Marcuschi (2001) como uma sugestão de trabalho para o tratamento das duas modalidades da língua, em sala de aula: a fala e a escrita. A retextualização, para Marcuschi (2001, p. 46), acontece na “passagem do texto falado para o texto escrito”, utilizando processos que auxiliam na atividade de transformação, analisando e respeitando as diferenças de cada modalidade da língua.

Marcuschi (2001, p.47) afirma que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Com essa assertiva, o autor esclarece que a fala e a escrita são práticas discursivas que representam variedades da língua fonicamente e graficamente, cada uma com suas características que se modalizam de acordo com os contextos de uso.

De acordo com Marcuschi (2001), há quatro diferentes possibilidades em que o professor pode explorar o processo de retextualização, em sala de aula para que o aluno se conscientize das diferenças entre fala e escrita:

Quadro 2 – Possibilidades de retextualização

1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência	→	tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito	→	exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, (2001, p.48)

Uma ação importante antes de iniciar a transformação para o texto escrito é identificar junto com os alunos as características linguísticas presentes em gêneros textuais orais. De acordo com Santos (2013, p. 33), nesses gêneros podem ocorrer:

1. Trocas de turno: chamamos de turno cada vez que um interlocutor toma a palavra.
2. Marcadores conversacionais: (hum, né, aí).
3. Hesitações, repetições, correções.
4. Digressões: fuga do tema principal.

Essas características presentes no texto falado (chamado por Marchuschi de texto-base para a retextualização) serão devidamente analisadas por meio da realização das operações textuais-discursivas propostas pelo autor até que se alcance o texto escrito (texto-alvo do processo de retextualização) .

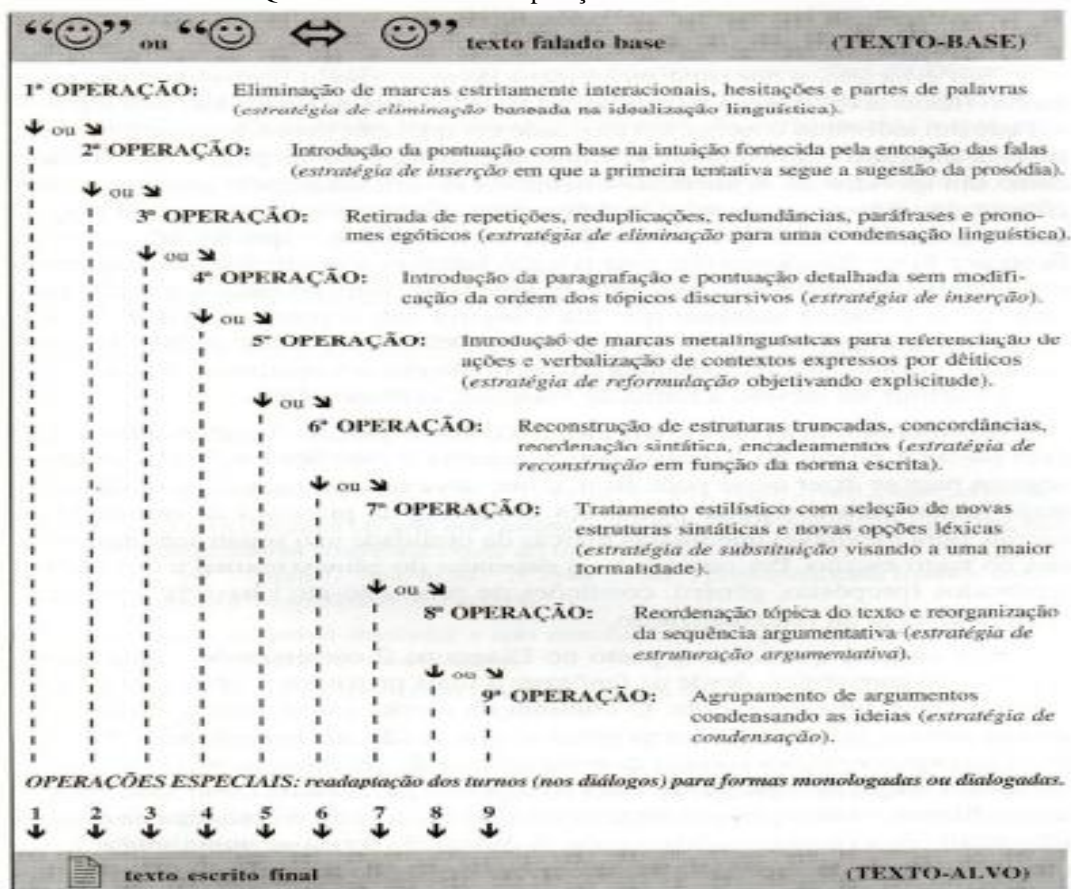
Marcuschi (2001, p. 74) agrupa as nove operações em dois grandes grupos: I - operações que seguem regras de regularização e II - idealização e as regras de transformação. As quatro primeiras operações estão incluídas no primeiro grupo, as quais podem ser aplicadas as estratégias de eliminação e inserção. É nessa fase do processo que o professor pode enfatizar as diferenças linguísticas existentes entre fala e escrita.

A seguir, analisamos o quadro de operações propostas por Marcuschi (2001), quadro 3, a serem investigadas durante o processo de retextualização, no qual serão observados todos os aspectos de adaptações e perdas da produção oral até o texto escrito final.

As operações subsequentes fazem parte do grupo que seguem as regras de transformação. Nelas acontecem as estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São as que caracterizam, de forma condensada, o texto escrito e todos os elementos morfossintáticos necessários para a construção da coesão da escrita. Nessa fase do processo, ao focalizar no acréscimo dos parágrafos, pontuação e nos encadeamentos, por exemplo, pode-se identificar a estrutura de uma produção textual e conseqüentemente, ampliar a competência escrita dos alunos.

O autor ainda esclarece que as nove operações propostas não devem ser seguidas como uma receita, visto que as operações podem ser seguidas por completas ou o indivíduo pode ter a liberdade de concluir o processo em qualquer ponto “a depender do gênero textual e dos fatores lembrados (propósito, gênero, condições de produção)”. (MARCUSCHI, 2001, p. 76)

Quadro 3 – Modelo das operações textuais-discursivas



Fonte: Marcuschi, (2001, p. 75).

Tomando por base as operações de Marcuschi (2001) que auxiliam na transformação do texto oral para o texto escrito, temos a possibilidade de incentivar um ensino de língua sem (pré) conceitos no tratamento da oralidade e da escrita em nossa sala de aula. Outros estudos científicos, talvez mais aprimorados e ampliados no conceito de retextualização já devem circular em nosso meio, porém para o alcance dos objetivos dessa pesquisa o quadro de operações de Marcuschi (2001) foi suficiente para atender às nossas expectativas. Esperamos que mais professores da rede pública usufruam dessa experiência, propiciando aos nossos alunos uma consciência plena da variedade presente nas modalidades da nossa língua.

Nesse capítulo, buscamos apresentar os discursos teóricos que embasaram essa pesquisa. A seguir, apresentaremos os processos metodológicos aplicados para o alcance dos objetivos propostos nesse estudo científico.

3. METODOLOGIA

Nesta seção, serão elencados os processos metodológicos e as técnicas utilizadas que contribuíram para o alcance dos resultados desta pesquisa. O capítulo será organizado em subseções responsáveis pelo detalhamento dos procedimentos adotados, objetivos da proposta de intervenção didática, contexto da pesquisa realizada. Nesta subseção, abordaremos o campo, o sujeito o local e os sujeitos da pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS

Tendo em vista que a proposta deste trabalho é incentivar os alunos a construir aprendizagens por meio da interação e maior envolvimento com a sua cultura local optou-se pela metodologia da abordagem qualitativa, pois responde às indagações dessa pesquisa. Além do mais, Godoy (1995, p. 21) afirma que “segundo esta perspectiva [qualitativa], um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte” . Este enfoque ao contexto foi dado através da pesquisa de campo realizada na Comunidade Vila Gomes, situada à margem direita do rio Juruá, no município de Eirunepé – AM.

A abordagem qualitativa foi realizada por meio da coleta de narrativas, e, dentre as narrativas, optou-se pelas narrativas orais. Menezes (2008) se manifesta a respeito da temática:

muitos são os significados de narrativa que circulam entre nós: uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. As narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada (MENEZES, 2008, p. 2).

Ainda no enfoque dessa abordagem, o trabalho com as narrativas orais exige metodologia da Pesquisa Narrativa - PN -(MENEZES, 2008). Essa proposta da PN responde aos questionamentos e objetivos tratados nessa pesquisa, uma vez que, de acordo com Menezes (2008):

a pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias,

gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (MENEZES, 2008, p. 4).

Assim, a abordagem qualitativa seguirá com uma coleta de narrativas orais, contextualizadas no universo da pesquisa, pois essa pesquisa aplicada que “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas de conhecimento” (GIL, 2008, p. 27), através de um estudo direcionado à prática docente que atenda aos interesses da escola. Utilizar-se-á várias técnicas e instrumentos citados por Menezes (2008), tais como: entrevistas, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

Uchôa (2017) acrescenta ainda no âmbito da Pesquisa Narrativa que:

as narrativas são tanto o fenômeno a ser estudado quanto o método a ser utilizado na investigação. As experiências humanas, as histórias vividas, o reviver e o recontar pelos pesquisadores e participantes fazem parte do processo de construção e condução dos trabalhos de campo, bem como dos resultados de pesquisa. Por tratar-se de uma abordagem metodológica que considera as vivências, contadas e recontadas, os participantes narram suas histórias a partir das suas paisagens, dos seus contextos de atuação, reveladores das relações sociais e individuais. Por sua vez, as histórias são revisitadas, reinventadas e, nesse processo dinâmico, novos sentidos são construídos ou ressignificados (UCHÔA, 2017, p. 63).

A natureza deste trabalho científico correlaciona-se com a Pesquisa Narrativa, uma vez que este se designa no envolvimento dos alunos e de toda a comunidade escolar com a cultura local, por meio da valorização dos saberes advindo dos ribeirinhos, pescadores, e de todos os moradores (zona rural ou urbana) que detenham saberes *a priori* construídos nos contextos culturais, em detrimento apenas da valorização dos saberes apreciados dentro da escola.

Visto que os dados investigados não se encontram somente em documentos, mas também no registro e análise da vivência e conhecimentos empíricos de moradores ribeirinhos de determinada comunidade rural, foi aplicada uma pesquisa descritiva. De acordo com Cervo (2007, p. 62) “a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade”. Esta definição correlaciona-se com esse estudo científico uma vez que os dados foram coletados na própria comunidade onde reside o morador ribeirinho, entrevistado durante a pesquisa de campo.

Quanto aos procedimentos, adotamos como modo de investigação a pesquisa de campo em decorrência dos objetivos apresentados. Para a obtenção dos dados necessários, a principal técnica utilizada foi à entrevista não estruturada, visto que neste tipo de entrevista

“as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (LAKATOS, 2003, p. 197). Essa informalidade aqui ressaltada faz-se necessária para que o entrevistado possa fazer uso com maior liberdade de suas memórias, registrando oralmente por meio da conversação com os alunos os contos, as lendas, as histórias vividas e transmitidas por suas gerações que embasaram o produto final desta pesquisa, a produção textual de um conto popular. Dessa forma, os relatos orais feitos pelos moradores caracterizam-se nesse estudo pela técnica da História Oral. De acordo com Fontana (2018, p. 71) “a história oral é multidisciplinar e muito usada na construção de dados distantes dos registros e das fontes documentais oficiais, além disso, eles só podem ser fornecidos por pessoas”. Essa técnica atende aos objetivos dessa pesquisa, pois ao utilizar a história oral na coleta de dados se considera que:

aquilo que é dito pelo entrevistado durante a narração de sua história apresenta-se como merecedor de atenção, ou seja, aquilo que é revelado pela memória dos narradores torna-se também um novo registro válido de determinados acontecimentos sociais, políticos culturais e econômicos (FONTANA, 2018, p. 71-72).

Para a obtenção dos dados e posterior acesso a eles em sala de aula, foram utilizados durante a visita à comunidade equipamentos eletrônicos, tais como: máquinas fotográficas, filmadoras, gravadores de áudio e registros escritos para que, assim, os alunos obtenham histórias suficientes que motivassem a produção final do texto, tendo como base as estórias e contos populares contadas pelo morador ribeirinho entrevistado.

O registro audiovisual das narrativas orais bem como de toda a visita à comunidade rural Vila Gomes, em Eirunepé-AM, foi realizado por nossos alunos mediante autorização verbal, e caso necessário escrito, do colaborador da pesquisa, morador da comunidade Vila Gomes, para a utilização dos dados nessa pesquisa. A professora-pesquisadora também realizará parcerias com a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC que concederá uma lancha escolar devidamente equipada com as medidas de segurança para o traslado dos alunos até a comunidade Vila Gomes.

Partindo do pressuposto que todos os alunos podem usufruir da arte do bem falar e do bem escrever, desde que bem orientados, esta pesquisa se propôs a aplicar um projeto pedagógico de ensino inspirado nas leituras da metodologia de escrita de Ferrarezi; Carvalho (2015) e nos projetos de letramento. Para tanto, a metodologia adotada servirá para responder aos objetivos propostos na proposta de intervenção.

3.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Objetivo geral:

Contribuir para o aprimoramento da escrita por meio de produções textuais desenvolvidas a partir do processo de retextualização com o gênero conto popular.

Os objetivos específicos:

Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II da escola em estudo deverão:

- a) Promover sistematicamente o conhecimento do gênero textual conto popular.
- b) Contextualizar os conhecimentos sobre as características dos contos populares adquiridos em sala de aula, por meio de uma observação *in loco*, da vivência cotidiana dos ribeirinhos;
- c) Produzir contos populares e ilustrá-los a partir de narrativas orais coletadas com moradores da Comunidade Vila Gomes;
- d) Organizar uma coletânea de contos populares produzidos em sala de aula para ser posteriormente socializada com outros alunos da Escola da comunidade ribeirinha Vila Gomes.
- e) Compreender as características presentes nos discursos orais e escritos durante a análise dos usos sociais de cada modalidade da língua presentes nas operações textuais-discursivas da retextualização.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O problema apresentado nesta pesquisa surgiu de uma inquietação da professora pesquisadora ao aplicar, em sala de aula, no ano letivo de 2018, o gênero conto proposto na unidade 2 pelo livro didático Português linguagens, 9º ano (2015), de William Roberto Cereja. O livro didático utilizado inclui o gênero conto na seção Produção de texto e faz o seu detalhamento em subseções intituladas: O conto (I), O conto (II) e o conto (III).

Na subseção O conto (I) (CEREJA, 2015, p. 74), o livro didático apresenta a estruturação do enredo interligando com aspectos do texto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector. Em O conto (II), p. 93, Cereja (2015) aborda o tempo e o espaço referindo-se ao texto *Pausa*, de Moacyr Scliar. Todas essas sugestões foram consideradas e aplicadas em sala

de aula. Todavia, ao iniciar a subseção O conto (III), na qual o autor inicia enfatizando que “da época das narrativas orais feitas pelos povos antigos em volta de fogueiras até os dias atuais, o conto sofreu muitas alterações” (CEREJA, 2015, p. 111), a maioria dos alunos começou a relatar as histórias orais contadas por seus avós. Houve também a participação de alunos moradores de áreas rurais que lembraram as lendas que costumavam ouvir desde a infância de seus pais.

A citação retromencionada foi usada no livro didático apenas para retratar as mudanças sofridas pelo gênero conto ao transcorrer do tempo, pois o objetivo era apresentar a estrutura do microconto. No entanto, os alunos, mesmo depois de toda a unidade estudada, continuavam interessados pelas histórias orais que transitavam no âmbito familiar e sociocultural de sua cidade.

Diante desse contexto, novos caminhos foram direcionados aos alunos a partir de um convite proposto no livro de didático: “Escreva um conto sobre um assunto que quiser” (CEREJA, 2015, p. 112). Os alunos poderiam escrever, por orientação da obra supracitada, um conto tradicional ou subverter a estrutura convencional criando um microconto. Entretanto, entende-se a produção textual nessa pesquisa como uma atividade em que o professor precisa assumir o papel de orientador e, principalmente, oportunizar a contextualização do gênero às práticas sociais. Dessa forma, por mais que o gênero tenha sido exemplificado anteriormente por meios de textos no livro didático, é difícil o aluno compreender toda a sua funcionalidade e extensão prática-social atendendo somente ao comando: escreva sobre o que você quiser.

Por isso, aproveitando o interesse demonstrado pelos alunos nas histórias próprias da cultura local, e, levando em consideração que essa pesquisa integra um contexto escolar amazônico, a professora pesquisadora optou por aplicar uma proposta de intervenção pensada a partir do gênero social conto popular e na valorização das histórias orais, narradas por moradores ribeirinhos, a qual será detalhada nas subseções a seguir.

3.3.1 Campo da pesquisa

Essa pesquisa foi aplicada na Escola Estadual Francisca Mendes, localizada na Rua da Cultura – s/n. °, no bairro de Nossa Senhora de Fátima, na cidade de Eirunepé, Estado do Amazonas. Inscrita com o CNPJ 02.004.301/0001-19, seu Ato de Criação foi formalizado por meio do Decreto Lei N° 13.769/91, campo de atuação profissional da professora pesquisadora.

As atividades que serão descritas no item roteiro da proposta de intervenção foram devidamente elaboradas com a aprovação da gestão escolar e aprovadas e autorizadas pelos pais de alunos que colaboraram com a realização dessa pesquisa.

Figura 1 - Frente da Escola Estadual Francisca Mendes



Fonte: Acervo da escola (2018).

A cidade de Eirunepé localizada às margens do rio Juruá, próximo à desembocadura do rio Tarauacá. “**Eirunepé** está localizado na microrregião de Juruá e no Sudoeste do Amazonas, possuindo uma área territorial de 14.966,244 km². Em 2016, o IBGE estimou 34.461 habitantes no município, tornando-o o mais populoso da sua microrregião. O acesso aos municípios vizinhos e à capital se dá exclusivamente via transporte fluvial e aéreo” (PREFEITURA MUNICIPAL, 2019) ¹.

A Escola Estadual Francisca Mendes é uma Instituição Pública de Ensino mantida pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC - e atende a modalidade de ensino do Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano).

No ano letivo de 2018, a escola Estadual Francisca Mendes atendeu 16 (dezesesseis) turmas, com 35 (trinta e cinco) alunos cada, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, totalizando 560 (quinhentos e sessenta) alunos, na faixa etária entre 10 a 16 anos.

Frente aos novos paradigmas educacionais e as transformações exigidas pela sociedade, a Escola Francisca Mendes investiu na construção de um Projeto Político

¹ Site: < <https://www.eirunepe.am.gov.br/a-cidade/>> Acesso em: 02 jun. 2019.

Pedagógico centrado na Promoção Humana, no diálogo dos saberes, na pesquisa, na utilização das diferentes linguagens, com vistas à prática da cidadania, à liberdade e a solidariedade.

3.3.2 Sujeitos da pesquisa

O projeto de ensino foi aplicado numa única turma da escola. Os alunos que participaram da pesquisa cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental II, turma 01, turno matutino, no ano letivo de 2018. A turma era composta por 34 alunos dos quais 11 do sexo masculino e 23 do sexo feminino, com idade de 14 a 15 anos.

A professora-pesquisadora possui uma matrícula de 40h vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC. Residente no município de Eirunepé-AM que fica localizado a uma distância aérea de 1159 km da capital Manaus e também não possui acesso a nenhuma outra cidade por estrada, a professora sempre enfrentou dificuldades para participar de cursos de formação continuada, além dos oferecidos pela Secretaria de Educação.

Para cursar o Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS na cidade de Rio Branco - AC, era necessário viajar em aviões de pequeno porte com disponibilidade para no máximo 06 (seis) passageiros realizando os trechos Eirunepé – AM / Envira-AM e depois Envira-AM / Feijó –AC. Ao chegar ao município de Feijó-AC, a professora prosseguia a viagem com destino a Rio Branco de táxi. Desafiando o isolamento amazônico, fizemos viagens cansativas com duração de 06 (seis) a 08 (oito) horas realizadas quase que semanalmente, porém, essenciais na construção da jornada como pesquisadora.

3.3.3 Local da coleta de dados

A comunidade Vila Gomes está localizada à margem direita do rio Juruá, em frente à cidade de Eirunepé – AM. Na referida comunidade, vivem moradores da zona rural de Eirunepé que possuem como principais fontes de renda a agricultura local e cadastro nos programas sociais como o Bolsa Família, do Governo Federal. Ainda integra essa comunidade uma escola da rede municipal de ensino, denominada Escola Municipal São Raimundo, pertencente ao quadro de escolas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer – SEMEC.

Tendo em vista a delimitação do nosso trabalho e a caracterização do contexto da pesquisa, Maria, (1992) explica que:

o conto popular parece restringir-se apenas aos meios rurais, aos confins da civilização, lá onde não chegaram ainda o fascínio da eletricidade, o encanto da comunicação visual, espaço em que o aquecimento nas noites frias ainda se faz ao redor de uma fogueira e o embarque no sabor da imaginação é ainda uma aventura coletiva irradiando, paralela ao calor do fogo, uma onda de calor humano acendendo fantasias. Ali o conto popular está vivo, reformulando-se a cada nova exposição (MARIA, 1992, p. 14-15).

Dessa forma, a visita até esta comunidade foi fundamental para que os alunos pudessem vivenciar, *in loco*, as singularidades da vida rural e toda a riqueza cultural trazida por seus moradores, contadas no encanto de seu habitat local.

3.3.4 O entrevistado

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio dos relatos de História Oral de um morador ribeirinho José Ribeiro de Lima, 74 anos, residente há 33 anos na Comunidade Vila Gomes - AM.

Como critério de escolha do entrevistado, a professora-pesquisadora realizou uma primeira visita à comunidade Vila Gomes, anterior a ida dos alunos, para o conhecimento do local, onde obteve a oportunidade de conversar informalmente com mais quatro moradores sobre os objetivos da pesquisa. Cientes, indicaram o entrevistado supracitado por ser um dos moradores mais antigos da comunidade e principalmente por ser conhecido como um bom contador de histórias.

Deslocamo-nos até a casa do ribeirinho indicado que aceitou amistosamente a colaborar com a pesquisa concedendo a autorização verbal e por escrito para qualquer gravação audiovisual e posterior divulgação das histórias e de sua imagem sempre que for necessário nessa pesquisa.

3.4 ROTEIRO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção teve início no dia 05 de novembro/2018 com término dia 30 de novembro de 2018, totalizando 29 aulas. E foram assim detalhadas:

1. Apresentação da proposta – 1 aula de 48 min. realizada no dia 05 de novembro de 2018, especificando o gênero conto. Nesse momento, foram feitas a consulta ao livro didático, apresentação do vídeo *you know what a story is*, realização de um varal de leitura, visita ao laboratório de informática para realizar pesquisa de exemplos de contos. Os alunos realizaram um fichamento sobre os contos já lidos.

2. Conhecendo mais sobre o gênero – Esse momento foi distribuído em duas etapas. Na 1ª etapa – 2 aulas de 48 min., realizado no dia 07/11/2018, com o conteúdo: Tipificação dos contos. Foi apresentado *slide* explicativo sobre a classificação dos contos: contos de fadas, contos maravilhosos, contos populares e contos modernos, tipificação dos personagens. Foi apresentado o texto *A vendedora de fósforos*, para exemplificação de diferenças textuais. Na 2ª etapa, com duração de 1 aula de 48 min., no dia 08/11/2018. Conteúdo: Elementos constituintes do conto. Foi utilizado o estudo do texto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, proposto na p. 74 do livro Português Linguagens de Cereja (2015). Nessa etapa apresentou-se a distinção do gênero comparando aspectos similares do gênero crônica ao gênero conto, como pertencerem ao grupo de gêneros narrativos ficcionais. Foram realizadas também as características físicas e psicológicas da personagem, o tipo de narrador (narrador-observador ou narrador-personagem), onde aconteceram os fatos narrados e o conflito presente no conto. Interagimos nessa atividade oralmente. O estudo finalizou com a leitura no livro didático de um resumo da estrutura do enredo, o qual definia os elementos constituintes do texto como Introdução, Complicação, Clímax e Desfecho, nomenclaturas essas definidas pelo livro utilizado. Também recomendamos a leitura do texto *Pausa*, de Moacyr Scliar, p. 93, no livro didático, para verificação das diferenças entre os gêneros abordados nesta etapa.

3. O conto popular - 2 aulas de 48 min., realizado no dia 09 de novembro de 2018, para fins de estudo dos conteúdos: Diferenciação entre conto popular e lenda. Classificação dos contos populares. Realizamos a leitura no livro didático Português - Linguagens de Cereja (2015, p.111), sobre a sócio-história do conto, e, por conseguinte, uma correlação com a ampliação do conceito atual do conto (transição entre a oralidade para o texto escrito). Esclarecemos, ainda, a diferenciação entre conto popular e lenda, com base

numa leitura da lenda do Mapinguari para que não haja dúvidas quanto às denominações dos gêneros, uma vez que eles aparecerão concomitantemente em diversos momentos da proposta de intervenção. Para finalizar, foi realizado um estudo dos contos populares no *data show* com apresentação de *slides* sobre a classificação dos contos populares.

4. Atividade de aprofundamento sobre o gênero – 1 aula de 48 min., realizada no dia 12 de novembro de 2018. Conteúdo: Exemplificação do conto popular. Propomos como atividade a leitura o texto “Quem toma açaí não sai mais daqui”. No conto produzido por uma aluna de uma escola da Rede Estadual do Amazonas em que exemplifica os costumes, falares e retrata o cotidiano típico amazonense foram observados oralmente os aspectos linguísticos da narrativa e analisados o testemunho de usos e costumes na construção do enredo na narrativa a fim de aprofundar o conhecimento das características do conto popular.

Contextualização do gênero conto popular – Esse momento foi distribuído em duas etapas. Na 1ª etapa – 2 aulas de 48 min., realizada no dia 14/11/2018, com o conteúdo: Reunião com pais e alunos / Organização da excursão à comunidade Vila Gomes. Realizamos, em parceria com a gestão e toda a comunidade escolar, uma reunião com os pais dos alunos, no pátio da escola, com a presença da turma de alunos, com fins de apresentação, organização e autorização para a participação dos alunos na Pesquisa de Campo.

Na 2ª etapa – 4 aulas de 48 min., realizada no dia 15/11/2018. Conteúdo: Entrevista e coleta de dados. Realizamos uma visita à comunidade ribeirinha Vila Gomes, localizada à margem direita de Eirunepé - AM, cortada pelo rio Juruá. Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Eirunepé – SEMEC, que concedeu o transporte para o traslado, a travessia do rio será realizada por transporte fluvial respeitando todas as normas de segurança sob a orientação da Marinha do Brasil, com o objetivo de entrevistar, por meio da técnica História Oral, um morador da comunidade e registrar suas narrativas que serviram como inspiração para o produto final desta pesquisa: uma coletânea de contos populares.

5. Organização e análise da coleta de dados – 1 aula de 48 min., realizada no dia 16 de novembro de 2018. Conteúdo: Narrativas orais coletadas, organização e análise das histórias registradas em áudio, filmagens e registros escritos. Nessa etapa foram analisadas, em sala de aula, utilizando recursos como *data show*, caixas de som, dentre outros, os registros audiovisuais e as anotações escritas que foram produzidos durante a entrevista com o morador da comunidade Vila Gomes. Foi explicado como os dados coletados deveriam ser utilizados na construção do conto popular.

6. Produção do gênero textual Conto – Esse momento foi distribuído em três etapas. Na 1ª etapa – 1 aula de 48 min., realizada no dia 19/11/2018, com o conteúdo: Produção inicial de um conto. Solicitamos que os alunos produzissem o primeiro rascunho do seu texto, tomando por base os dados coletados anteriormente. Na 2ª etapa – 2 aulas de 48 min., realizada no dia 19/11/2018. Conteúdo: Produção coletiva de um conto. Produzimos um texto coletivo, no quadro negro com o objetivo de dirimir possíveis dúvidas quanto à estrutura da narrativa do conto popular. Seleccionamos os elementos para a composição da narrativa como espaço, personagens e enredo com base na visita à Comunidade Vila Gomes.

A 3ª etapa – 2 aulas de 48 min., realizada no dia 22/11/2018. Conteúdo: Produção final do conto popular. A professora-pesquisadora realizou registros fotográficos de 10 textos já produzidos em sala de aula, evitando a exposição de nomes dos alunos, com o objetivo de incentivar e orientar a reescrita final do texto por meio da análise das construções de enredo e organização da sequência da narrativa. Realizamos sugestões coletivas para aprimoramento, se necessário, dos contos produzidos.

7. Construindo uma autobiografia - 1 aula de 48 min., realizada no dia 26/11/2018 com o objetivo da produção de uma autobiografia dos alunos-autores dos contos populares. A autobiografia produzida pelos alunos, no laboratório de informática da escola, foi anexada ao conto popular e fará parte da composição de uma Coletânea de contos populares intitulada *Presentes da Memória*.

8. Atendimento aos alunos na HTP / Horas de Trabalho Pedagógico - 4 aulas de 48 min., realizado no dia 27/11/2018, com o objetivo de realizar uma revisão dos textos produzidos. Combinamos um atendimento aos alunos no contraturno de suas aulas, no laboratório de informática para a realização de uma revisão final dos textos produzidos (conto popular e autobiografia). O dia de HTP da professora-pesquisadora são horas destinadas ao planejamento de aulas, previsto em lei pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC.

9. Apresentação dos textos à comunidade escolar – 2 aulas de 48 min., realizada no dia 28/11/2018. Conteúdo: Exposição dos textos à comunidade escolar. Nesta etapa, foi organizada uma apresentação da leitura dos contos populares, autobiografia e exposição dos registros fotográficos da visita à comunidade Vila Gomes, no pátio da escola, com a presença de alunos de outras séries convidadas, os pais de alunos e toda a comunidade escolar.

10. Apresentação dos textos à comunidade externa – 2 aulas de 48 min., realizada no dia 29/11/2018. Conteúdo: Apresentação e leitura dos contos populares a alunos de séries iniciais. Na penúltima etapa da proposta foi realizada uma visita a uma escola de séries iniciais. Os alunos da professora-pesquisadora realizaram a apresentação da nossa proposta e de todas as atividades desenvolvidas até essa etapa. Em seguida, realizamos o convite para alunos de 5º ano ilustrarem por meio de desenhos os contos populares e, assim, concluir a organização da coletânea de contos incluindo a autobiografia e os textos de nossos alunos juntamente com as ilustrações das narrativas feitas pelos alunos convidados.

11. Entrega dos textos à SEMEC –1 aulas de 48 min., a ser realizada no dia 30/11/2018. Conteúdo: Coletânea de contos populares. Na última etapa, organizamos a impressão e encadernação da coletânea. Foram distribuídas cópias para os alunos, biblioteca da escola, e uma cópia será entregue à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC como o objetivo de oferecer os contos produzidos como instrumentos didáticos de leitura a ser utilizado pelo professor no ensino das crianças da comunidade Vila Gomes. O retorno dos textos à comunidade possuiu uma especial significação, uma vez que se acredita, nessa pesquisa, que os textos produzidos pelos alunos-autores necessitam de uma finalidade e uma circulação social para a construção de sentidos a partir da interação com a linguagem.

Nesse capítulo, buscamos apresentar todos os percursos teórico-metodológicos que essa pesquisa utilizou para que os objetivos dessa dissertação fossem alcançados. A seguir, apresentaremos todo o detalhamento das atividades que compuseram a proposta interventiva aplicada nessa pesquisa.

4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentaremos a proposta de intervenção detalhada aplicada a alunos do 9º ano do ensino Fundamental II na escola da rede estadual de ensino, Francisca Mendes, do município de Eirunepé - AM, com o intuito de alcançar os objetivos propostos anteriormente.

A professora-pesquisadora aplicou a proposta de intervenção na escola supracitada, a qual teve início no dia 05 de novembro/2018 com término no dia 30 de novembro de 2018, totalizando 29 aulas.

A aplicação desta pesquisa percorreu as seguintes etapas: apresentação da proposta, produção inicial, atividades de aprofundamento sobre o gênero conto popular, contextualização do gênero conto popular, organização e análise dos dados, produção textual do conto popular, construção de uma autobiografia dos alunos, atendimento dos alunos nas Horas de Trabalho Pedagógico – HTP, apresentação dos textos à comunidade escolar interna e externa e, por fim, entrega de um coletânea de contos populares a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, os quais constam devidamente detalhados nas subseções a seguir:

4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA - 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 05/11/2018

Conteúdo: O conto

Para iniciarmos a aplicação da proposta, foram apresentadas aos alunos as etapas e a finalidade do trabalho com o gênero, visto que o seu estudo estava previsto na unidade II do livro didático utilizado pela turma.

Em seguida foi apresentado um vídeo: Você sabe o que é um conto? Posteriormente, verificamos o que os alunos já sabiam sobre conto a partir do vídeo estudado. Na oportunidade, os alunos falaram sobre os contos estudados nas séries iniciais como contos de fadas muito presentes em suas infâncias, desde a escuta de histórias para dormir contadas por familiares.

Para dar continuidade à sondagem sobre os conhecimentos prévios sobre o gênero, foi organizado um varal de leitura com diversos livros de contos infantis conhecidos pelos alunos.

Finalizando essa etapa, realizamos uma visita ao laboratório de informática da escola para pesquisa de exemplos de contos. Retornando à sala de aula, os alunos organizaram um fichamento sobre os contos já lidos em outras séries de estudo, em suas leituras pessoais em casa e sobre títulos novos conhecidos na ida ao laboratório.

4.1.1 Conhecendo mais sobre o gênero: 1ª etapa – 2 aulas de 48 min.

Data: 07/11/2018

Conteúdo: Tipificação dos contos: Texto A vendedora de fósforos

Na aula anterior, foi diagnosticado durante as conversas iniciais sobre o gênero conto que os conhecimentos dos alunos sobre o gênero em estudo se limitavam a apenas um tipo de conto: o conto de fadas. Dessa forma, iniciamos essa aula apresentando *slide* explicativo sobre a classificação dos contos: contos de fadas, contos maravilhosos, contos populares e contos modernos. Durante a explicação da tipificação dos contos, foi destacado o universo cultural dos contos populares que reflete nos costumes e nas tradições de um povo. Os alunos puderam compreender os contextos de circulação desse tipo de conto, suas características e função social a partir de um diálogo traçado com exemplos de histórias locais, em que os alunos puderam compartilhar os causos conhecidos a partir do relato de seus familiares e vizinhos.

Para dar continuidade a essa etapa, conversamos sobre os diferentes tipos de personagens e possíveis finais no conto. Os alunos notaram que estavam acostumados apenas aos “finais felizes” dos contos de fadas. Sobre esse aspecto também ressaltaram sobre os tipos de vilões existentes nos contos de fadas, como por exemplo, a antagonista do filme *Malévola*. Perceberam a possibilidade de reconstrução da personagem, tanto nos aspectos físicos como comportamental já que no filme citado a vilã é representada por uma atriz admirada por sua aparência física e ainda demonstra bons sentimentos, fato incomum às “bruxas más” que eles estavam acostumados a ler nas histórias infantis já relatadas na aula anterior.

A professora-pesquisadora apresentou a leitura do texto “A vendedora de fósforos” com o intuito de ampliar o repertório dos alunos sobre o gênero e com o fim de exemplificar toda a conversa dirigida sobre os saberes presentes num texto, conforme transcrevemos a seguir:

Atividade 1- Texto:

A vendedora de fósforos

Adaptação de Pedro Bandeira de um conto de Hans Christian Andersen

Era a noite de Ano Novo, na Dinamarca, lá no norte gelado do mundo.

Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta. Fazia um frio terrível, nevava e já tinha escurecido há bastante tempo. Ela havia saído bem cedinho do casebre onde morava, calçando os velhos chinelos de sua falecida avó. Mas eles eram muito grandes e tinham caído de seus pezinhos, pouco antes, quando ela tivera de correr para não ser atropelada por um carro que passava a toda velocidade. Procurou, mas só achou um dos pés do par de chinelos. Na mesma hora, porém, um moleque mau arrancou-o de suas mãos, rindo e dizendo, só de pirraça:

– Onde vai com esse chinelão, garota? É tão grande que pode até servir de berço para um bebê! Ah, ah! Vou levá-lo comigo para quando eu crescer e tiver um filho!

Com seus pezinhos nus, roxos de frio, enterrando-se enregelados na neve fofa das calçadas, a menina vagava, carregando caixinhas de fósforos num bolso de seu avental remendado. Ela já não tinha mais mãe, nem pai, e sua avó havia morrido. Todos os dias, o padrasto malvado a mandava para as ruas, para vender caixas de fósforos para os transeuntes. Mas ninguém lhe comprara nem um palitinho de fósforo durante aquele dia inteiro. Ninguém lhe dera sequer uma moedinha.

Faminta, tremendo de frio, a pobrezinha olhava as janelas iluminadas nas casas que se preparavam para a ceia de Ano Novo. Parou um pouco à frente de uma delas, admirando uma árvore de Natal grande, iluminada. De lá de dentro, vinha um delicioso aroma de ganso assado e seu pequeno estômago retorcia-se de fome.

Não ousava ir para casa, porque o padrasto bateria nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa. Na verdade, mesmo tendo de levar uma surra de cinta, ela gostaria de estar naquela hora aconchegada no meio dos trapos onde dormia todas as noites, embora soubesse que continuaria a sentir frio, porque o casebre não tinha forro e o vento assobiava atravessando as falhas do telhado mal tapadas com palha e trapos.

Exausta, a menininha encolheu-se num vão entre duas casas. Sentou-se, encolheu as perninhas, mas continuava a sentir frio, muito frio. Suas mãozinhas estavam enregeladas. Talvez, se acendesse um dos fósforos, poderia esquentar-se um pouco. Com os dedos

endurecidos, riscou um fósforo. A chama ardeu na mesma hora. Que beleza! Envolveu a chama com a mão. Clara e quente, parecia uma velinha de Natal!

Mas era uma luz estranha... Refletida nela, a menina viu-se sentada dentro da sala que havia visto há pouco, à frente de uma grande lareira de ferro, toda adornada em latão polido! O fogo da lareira crepitava alegremente e aquecia tanto, tanto... Maravilha! A menina já ia estendendo os pés, para esquentá-los também, quando tudo se apagou e a lareira desapareceu. E ela viu-se de novo encolhida na calçada, só com um toquinho de fósforo queimado nas mãos...

Riscou mais um fósforo, que acendeu-se claro, brilhante, tornando a parede transparente como um véu. E ela viu uma sala grande, aquecida, onde estava uma mesa, com toalha bordada e posta com fina porcelana e talheres de prata. No centro da mesa, um ganso assado fumegava recheado de ameixas e maçãs. De repente, o ganso pulou da travessa de prata e saiu na direção da menina, cambaleando pela sala, com o garfo e a faca espetados nas costas! Aí, o fósforo se apagou e ela só via a parede, grosseira e fria.

Ela acendeu outro fósforo. Na mesma hora, viu-se sentada sob os ramos da mais linda árvore de Natal, maior e mais enfeitada do que a que ela acabara de ver pela vidraça da casa por onde tinha passado ainda há pouco. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas como as bonecas que ela às vezes via nas vitrinas das lojas, olhavam para ela, sorrindo... A pequena estendeu as mãos para o alto, mas, nisto, o fósforo se apagou. As velas de Natal foram subindo, subindo, e ela viu que eram estrelas cintilando no céu negro do inverno. Uma das estrelas caiu, traçando um longo risco de fogo no céu.

“Isso é sinal de que alguém vai morrer...”, pensou a menina, lembrando-se de sua querida avó, a única pessoa neste mundo que lhe quisera bem. A avó costumava dizer que, quando uma estrela cai, sobe aos céus uma alma.

A pobrezinha tornou a riscar um fósforo. No clarão da chama, surpresa, a menina viu radiante e luminosa, sua velha vovó, com a expressão meiga e bondosa de que ela se lembrava tão bem.

– Vovó! – gritou a pequena. – Leva-me contigo! Sei que não mais estarás aí quando o fósforo se apagar. Desaparecerás, como a boa lareira, o delicioso ganso assado e a grande, linda árvore de Natal!

Riscou às pressas o resto dos fósforos que havia na caixinha, para ter a avó ali a seu lado, para conservá-la mais um pouco junto de si. O clarão dos fósforos tornou-se mais intenso que a luz do dia. Nunca a avó fora tão grande e bela! Ergueu a menina nos braços e

as duas voaram, felizes, para as alturas, onde não havia frias nem fome, nem apreensões. Voaram para junto de Deus...

Após a leitura do texto realizada individualmente, em silêncio, e depois em grupo em voz alta, a participação de dois alunos com perguntas orais a respeito de algumas passagens do texto foram importantes para que a diversidade de enredos e personagens existentes nos contos fosse claramente compreendida. O primeiro aluno destacou que durante a leitura havia percebido a possibilidade de dois vilões: o padrasto por ter demonstrado insensibilidade às condições de sofrimento da personagem comprovado no trecho “não ousava ir para casa, porque o padrasto bateria nela...” e o segundo poderia ser o frio que de fato ocasionou a morte da menina no final. Nesse momento, o segundo aluno entrevistou dizendo que o final era muito diferente dos demais contos vistos na aula anterior, pois era a primeira vez que a protagonista morria no final. Houve nesse momento, induzido pela professora, um debate se a morte da menina não teria sido um final feliz também para a personagem.

Todos os questionamentos levantados, a partir do texto, foram relevantes para a ampliação do repertório sobre o gênero conto e já aproveitamos para relatar sobre aspectos do texto que seriam estudados na aula seguinte como a importância de um narrador que sabia de tudo no texto e um espaço com condições climáticas diferentes das que eles costumavam presenciar em nossa região.

4.1.2 Conhecendo mais sobre o gênero: 2ª etapa – 1 aula de 48 min.

Data: 08/011/2018

Conteúdo: Elementos constituintes do conto

Para trabalhar os elementos constituintes do conto, seguimos as orientações do livro didático. Iniciamos com o estudo do texto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, proposto na p.74 do livro Português Linguagens, de Cereja² (2015).

Após uma leitura dirigida do texto, com realizações de interferências da professora a cada final de parágrafo para indagações sobre a compreensão do que foi lido, iniciamos o estudo da estrutura do enredo conforme propunha o livro didático. Numa seção intitulada Produção de texto, o assunto iniciou-se ressaltando os aspectos similares do gênero crônica e

² Frisamos que as atividades didáticas contidas no livro Português Linguagens de Cereja (2015) não foram completamente descartadas por nossa proposta de ensino. Ao contrário, aproveitamos o livro criticamente e contribuimos com novas ideias para a exploração do gênero conto popular.

conto tais como se enquadrarem no grupo de gêneros narrativos ficcionais e possuem o mesmo tipo de narrador, porém diferenciando-os quanto a construção das personagens.

Logo após, seguimos as instruções para identificar no texto em estudo as características físicas e psicológicas da personagem, o tipo de narrador (narrador-observador ou narrador-personagem), onde aconteceram os fatos narrados e o conflito presente no conto. Interagimos nessa atividade oralmente.

O estudo finalizou-se com a leitura no livro didático de um resumo da estrutura do enredo, o qual definia os elementos constituintes do texto como Introdução, Complicação, Clímax e Desfecho, nomenclaturas essas definidas pelo livro utilizado.

Ao final da aula, recomendamos aos alunos a leitura em casa do texto *Pausa* de Moacyr Scliar, p. 93, no livro didático e anotações no caderno a respeito dos esclarecimentos sobre o tempo e o espaço no conto. A leitura no livro informava que diferentemente do gênero romance, no conto o tempo e o espaço eram apresentados de forma mais contida, reduzidos ao essencial.

4.2 O CONTO POPULAR – 2 AULAS DE 48 MIN.

Data: 09/011/2018

Conteúdo: Diferenciação entre conto popular e lenda

Classificação dos contos populares: Texto A lenda do Mapinguari

Iniciamos a aula retomando o conto *Pausa* de Moacyr Scliar sugerido no livro didático de Cereja (2015, p. 111). Primeiramente, a professora pediu para que os alunos lessem em voz alta as anotações feitas no caderno sobre o tempo e o espaço do conto a partir do texto lido. Os alunos apresentaram dificuldades na compreensão do conto. Com uma releitura, os alunos notaram as peculiaridades dos elementos presentes no conto e ressaltaram que o diálogo na construção do texto facilitou a leitura. No entanto, o desconhecimento da significação de algumas palavras na leitura prévia interferiu na compreensão.

Como próxima tarefa foi realizada a leitura no livro didático *Português – Linguagens*, de Cereja (2015, p. 111), sobre a sócio-história do conto, no qual houve uma explanação por meio de um breve resumo escrito sobre os tempos em que as histórias eram transmitidas oralmente de geração para geração e, por conseguinte, uma correlação com a ampliação do conceito atual do conto (transição entre a oralidade para o texto escrito).

Posteriormente, conversamos sobre como essas histórias orais ainda se faziam tão presentes em nossa cultura local por meio das narrativas de pescadores, caçadores ou

familiares advindos da zona rural. Os alunos aproveitaram para relatar diversas lendas e causos que já tinham escutado em ambientes familiares ou sociais, como rodas de conversa com amigos.

A lenda mais citada entre os alunos foi a do Mapinguari. Muitos afirmavam que seus avós já tinham visto o bicho na floresta. E como os alunos já tinham conhecimento de toda a proposta e os objetivos a serem alcançados com o estudo do gênero, solicitaram, naquele momento, que lêssemos a lenda do Mapinguari para que posteriormente, na visita à comunidade, pudéssemos pedir para o morador ribeirinho contar a lenda e comparar se a narrativa oral era compatível com o registro escrito. Aprovamos a ideia e assim foi feito.

Realizamos a leitura da lenda do Mapinguari conforme descrita abaixo:

Figura 2 - A lenda amazônica do Mapinguari



Fonte: www.noamazonaseassim.com.br

Atividade 2 – Texto:

A lenda do Mapinguari

www.noamazonaseassim.com.br

Os caboclos contam que dentro da floresta vive o Mapinguari, um gigante peludo com um olho na testa e a boca no umbigo. Para uns, ele é realmente coberto de pelos, porém usa uma armadura feita do casco da tartaruga, para outros, a sua pele é igual ao couro de jacaré. Há quem diga que seus pés tem o formato de uma mão de pilão.

O Mapinguari emite um grito semelhante ao grito dado pelos pescadores. Se alguém responder, ele logo vai ao encontro do desavisado, que acaba perdendo a vida. A criatura é

feroz e não teme nem caçador, porque é capaz de dilatar o aço quando sopra no cano da espingarda.

Os ribeirinhos amazônicos contam muitas histórias de grandes combates entre o Mapinguari e valentes caçadores. O Mapinguari sempre leva vantagem e os caçadores que conseguem sobreviver, muitas vezes ficam aleijados ou com terríveis marcas no corpo para o resto de suas vidas. Há quem diga que o Mapinguari só anda pelas florestas de dia, guardando a noite para dormir.

Quando anda pela mata, vai gritando, quebrando galhos e derrubando árvores, deixando um rastro de destruição. Outros contam que ele só aparece nos dias santos ou feriados. Dizem que ele só foge quando vê um bicho-preguiça. O que ninguém explica é porque ele tem medo justamente do seu parente, já que é considerado um bicho-preguiça pré-histórico.

Seria um inimigo dos humanos e segundo os índios nenhuma pessoa que cruzasse o seu caminho poderia sobreviver para contar a história.

Figura 3 - Preguiça-gigante seria o verdadeiro Mapinguari



Fonte: www.noamazonaseassim.com.br

No término da leitura, salientamos que a lenda se enquadrava como um nome-disfarce para o que chamamos de conto popular pertencente ao domínio da literatura oral, assim também como os mitos, as fábulas dentre outros que pertencem à tipologia da narração (PINTO, 2014).

Porém, foi esclarecido que no gênero textual lenda há uma descrição da origem, suas principais características físicas e psicológicas e informações sobre como vivem os seres

fantásticos que habitam na floresta, conforme foi identificado na leitura da lenda do Mapinguari. Já no conto popular que seria produzido pelos alunos, nas próximas aulas, os seres fantásticos descritos nas lendas poderiam ser utilizados como uma das personagens do enredo do conto produzido.

Em seguida, foi realizado um estudo dos contos populares no *data show* com apresentação de *slides* sobre a classificação dos contos populares. Com base na classificação do folclorista Luís Câmara Cascudo em seu Dicionário do Folclore Brasileiro (2012, p. 222-224) que classifica a construção narrativa do conto popular em: contos de encantamento – contos de animais – contos de exemplos – contos religiosos e causos. Os alunos fizeram anotações escritas para serem utilizadas na próxima aula.

4.3 ATIVIDADES DE APROFUNDAMENTO SOBRE O GÊNERO – 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 12/11/2018

Conteúdo: Exemplificação do conto popular: Texto Quem toma açaí não sai mais daqui.

Nessa aula, para que se cumprisse a etapa de aprofundamento do gênero, propomos a leitura de um conto produzido por uma aluna de uma escola da Rede Estadual do Amazonas em que exemplifica os costumes, falares e retrata o cotidiano típico amazonense. Mesmo que o conto proposto como exemplificação não obtivesse em seu enredo a presença de seres fantásticos da natureza, sua leitura proporcionaria a oportunidade de compreender o modelo estrutural de narrativa que eles iriam produzir nas aulas seguintes.

Atividade 3 – Texto Quem toma açaí não sai mais daqui

I Olimpíada de Língua Portuguesa do Amazonas – OLPA

Registrando discursos midiáticos e narrativas do cotidiano amazonense

Escola: Estadual brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro

Manaus: 25 de maio de 2017

Aluna: Yasmin da Silva Lima Batista

Série: 7º Turma: 1 vespertino

Quem toma açaí não sai mais daqui

Em uma tarde escaldante de Manaus, um curumim chamado José, estava soltando papagaio lá no “Igarapé dos 40”. Era um menino magro, de pele morena, olhos e cabelos

negros. Tinha no rosto um sorriso travesso, e gostava de brincar na rua, descalço e sem camisa, com os seus melhores amigos: Tonho e Dan, dois garotos muito espertos que competiam com ele para saber “quem empinava melhor o papagaio”.

- Ei! Zé Magrelo, cê não ganha de mim não viu?!

- Calaboca Tonho! Eu sou melhor do que você e o Dan.

- Cês são tudo lesos! Enquanto tão nesse bate boca besta aí, eu tô é me esforçando para ganhar.

- Ixi! É mermo, Tonho! Corre, Tonho! Bora ganhar desse abestado!

De tardinha, com o sol quase se pondo, José e seus amigos pegaram seus papagaios e guardaram, pois já estava quase na hora do jantar. E cada um deles foi para a sua casa.

A casa de José não era muito longe dali, mas ele tinha certeza de que quando chegasse em casa, sua mãe lhe daria um ralho pois já estava ficando muito escuro. Correu bastante para chegar rápido em casa. E como já era de se esperar, sua mãe foi logo brigando:

- Ô menino, eu já não te falei que eu te quero aqui antes das seis para comer?!

- Desculpa mãe! Eu fiquei bizonhando por aí.

- Tá, mais da próxima vez, vai ficar um menino sem vergonha!

- Tá, tá, mãe.

O menino apressado foi logo sentando à mesa, estava com muita fome. O cheiro era inconfundível, dava pra sentir lá da rua. Já ia pegar o prato quando sua mãe o impediu:

- José, mas olha como tu tá imundo, parece um porco! Passa já pro banheiro!

José como todo amazonense adorava peixe, era uma das melhores comidas para ele. O banho tinha que ser rápido, pra não perder tempo. E logo já estava saboreando a refeição:

- Ah que delícia! Adoro jaraqui frito!

Sua mãe sorria ao ver a satisfação do menino, que repetiu três vezes a comida preferida: arroz, feijão, peixe e farinha. Quando todos terminaram, saiu correndo para o quarto. Tinha tarefa da escola para terminar e ainda queria fazer mais papagaios coloridos. De manhã, tudo de novo.

- José! Acorda, menino, tu tá atrasado de novo! Anda!

Foi em um pulo que José levantou, tomou banho, escovou os dentes, vestiu sua farda e pegou a mochila. Na mesa, o café com pão, bolo de milho e tapiquinha.

- Ô mãe, por que a senhora fez isso? Agora vou me atrasar mais ainda com esse café!

- Cuida de comer, menino, e deixa de papo-furado!

Comeu tudo rapidinho e saiu logo dizendo que chegaria tarde porque iria jogar bola com os amigos, depois da aula. Já na escola, entrou na sala e como estava atrasado, todos olharam para ele.

- José você já deu um péssimo exemplo para o nosso aluno novo – Disse o professor.

O professor apresentou o aluno novo, que se chamava Jonathas e tinha acabado de chegar do Rio Grande do Sul. José olhou para o garoto com curiosidade, mas o menino revirou os olhos sem dar atenção. José caminhou até a sua cadeira que ficava na frente do Tonho a atrás do Dan.

Na hora do recreio, José olhou a fila imensa que se formara para pegar a merenda. Pensou que seria perda de tempo ficar ali esperando, afinal, era muita gente querendo tomar açaí. Mas mesmo assim entrou na fila.

Enquanto esperava, José percebeu que o novato não estava na fila e então logo pensou que como ele era gaúcho não iria gostar de açaí.

- Olha ali, o novatinho metido à besta. Qual o nome dele mermo? Deixa eu ver... Zé Frescura?

- Não fala assim não Zé Magrelo, tu nem conhece o outro e já tá falando mal! Foi a merma coisa com o Dan – Disse Tonho.

José ficou assim, pois o menino revirou os olhos para ele deixando-o triste e chateado.

- Tá, bora lá com ele.

Tonho o cumprimentou estendendo a mão e ao mesmo tempo falando o seu nome. O menino olhou para a mão do Tonho e voltou a comer seu lanche. Sem resposta, José tentou puxar assunto perguntando o porquê do garoto não tomar açaí, o garoto respondeu dizendo que a bebida tinha uma cara ruim e que não gostava.

- Ruim é essa tua frescura! Nem provou e já tá dizendo que não gosta!

- Eu não quero e não vou tomar! Agora para de encher e vai embora!

Os garotos afastaram-se meio contrariados, a tentativa de fazer amizade tinha sido em vão. Já chegando em casa, José largou suas coisas no quarto e foi logo para a cozinha pois havia sentido o cheiro de macaxeira cozida.

- Oi mãe! A senhora tá cozinhando macaxeira é?

- Sim, e fazendo bola também! Vai logo tomar seu banho porque vai demorar um pouco.

Subiu e tomou banho como sua mãe havia dito. E quando desceu, sentou e logo começaram a comer até que sua mãe falou que à noite viria uma velha amiga que é gaúcha com o seu filho. E contou que o filho dela estudava na mesma escola de José.

- Hum... legal mãe!

Mas tarde, José ouviu a campainha e já sabia quem era, avisou sua mãe e correu para trocar de roupa. Quando apareceu de novo, se espantou com quem era a visita. Incrédulo e chateado, passou direto para o sofá sem dar uma palavra.

- José! volta aqui agora menino! Não foi isso que te ensinei, da “oi” pros nossos convidados.

- Oi Jonathas.

- Já conhece ele?

- Já, já mãe!

- Tá boom!

José logo sentiu o cheiro de peixe frito. Sua mãe foi para cozinha junto com sua amiga, e José e Jonathas ficaram na sala.

- O que vai ser o jantar, José?

- Pelo cheiro, acho que vai ser peixe frito.

- PEIXE FRITO?!

- É! Algum problema?

O garoto respondeu afirmando que peixe era ruim e nojento. José na mesma hora o encarou feio, pensando o quanto o garoto não sabia o que estava perdendo, e disse:

- Já provou, por acaso?!

- Não...e nem quero! Tem cara de ser ruim.

- Olha menino, tu deixa de ser fresco! Prova antes de tu falar!

- Vou pensar. Mas que peixe é?

- Jaraqui.

- Eca.

- Cê é muito besterento mermo!

Já, na cozinha, logo avistaram sobre a mesa peixe frito, feijão, arroz, salada, suco e farinha. Sentaram-se e começaram a comer. Jonathas olhou para a comida e para não desagradar sua mãe, resolveu experimentar um pouquinho, não custava nada.

- Nossa, eu tô muito cheio! Tem alguma coisa para beber?

- Tem sim, Jonathas! Suco de cupuaçu e açai. – Disse a mãe do José.

- Sei não...Qual a senhora tomaria mãe?

- Suco de cupu!

Jonathas olhou para o copo e deu um gole dizendo que o suco era delicioso. Logo em seguida, bebendo-o todo, disse que queria provar o açaí também e depois de um tempo a mãe de José chegou com um copo cheio do líquido e deu ao garoto. Bebeu e para a surpresa de José disse:

- Nossa! Isso é a melhor coisa que já bebi! Consegue ser até melhor que o jara... Jaraqui! – Riram e todos beberam açaí também. Depois de um tempo Jonathas perguntou a sua mãe:

- Mãe, a gente não vai embora não né? Porque nunca mais quero sair daqui! Manaus tem as melhores comidas do mundo e se a gente for embora, não vai ter nem açaí e nem jaraqui lá em casa.

- Já que você quer filho, não vamos não. Isso é o que eu mais queria ouvir de você.

Jonatas voltou para casa muito alegre e satisfeito. Tinha experimentado aquelas comidas estranhas, porém muito saborosas e com a certeza de que sua opinião sobre elas já não era mais a mesma.

José também estava muito feliz, pois já não tinha mais a mesma impressão sobre Jonatas. Mais tarde, já deitado em sua cama, tinha no rosto aquele leve sorriso de satisfação. E enquanto esperava o sono chegar, ficou imaginando que outras coisas gostosas poderia apresentar ao novo amigo: tucumã, pupunha, castanha, buriti... Dava para escrever uma lista bem grande...

Enfim, isso era apenas o começo. Jonathas entendeu que não custava nada experimentar outras culturas e costumes sem julgá-las antes de conhecer, pois estava impedindo-o de experimentar coisas novas porque no Amazonas é assim: quem prova do açaí não quer mais sair daqui!

Com o término da leitura, primeiramente, foram observados oralmente os aspectos linguísticos da narrativa por meio da presença de indícios de oralidade nos diálogos das personagens. Foi explicado aos alunos que, no gênero em estudo, de acordo com Pinto (2014, p. 27), a oralidade pode ser representada no texto escrito “sem nenhum rebuscamento verbal, tal como na linguagem falada. Esta é uma virtude do escritor-recolhedor dos contos de domínio popular. Manter-se fiel à fala e, discreto na composição do texto, buscando produzi-la”.

Foi analisado também o testemunho de usos e costumes na construção do enredo na narrativa, muito enfatizado na culinária, demarcação dos lugares, brincadeiras de infância e ações cotidianas da personagem ressaltando, assim, mais uma das características do conto popular.

A turma obteve espaços para o diálogo e compreensão da estrutura da narrativa do conto popular por meio desse texto, já que o livro didático não oportunizara nenhum exemplo desse conto em específico. Os alunos também gostaram também de analisar um conto produzido por um estudante de uma série inferior a deles, pois se sentiram seguros de suas capacidades para produzir a partir do exemplo estudado.

Finalizamos a aula fazendo alguns combinados para a reunião com os pais, que seria realizada no dia seguinte.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO CONTO POPULAR

Esta seção apresentará o detalhamento das próximas atividades que culminará na visita à comunidade ribeirinha. Essa é a fase de contextualização do gênero conto, momento importante que incluirá a coleta de dados para a produção textual dos alunos.

4.4.1 Organização da visita à comunidade Vila Gomes – 2 aulas de 48 min.

Data: 14/11/2018

Conteúdo: Reunião com pais e alunos / Organização da excursão à comunidade Vila Gomes

Nesse dia, em parceria com a gestão e toda a comunidade escolar convidamos os pais dos alunos para participarem de uma reunião, no pátio da escola, com a presença da turma de alunos, com fins de apresentação, organização e autorização para a participação dos alunos na Pesquisa de Campo. Na oportunidade, foi esclarecida a parceria realizada com a Secretaria Municipal de Educação que concederia um barco escolar para o transporte seguro dos alunos até a comunidade Vila Gomes.

Enfatizamos que a travessia do rio seria realizada por transporte fluvial respeitando todas as normas de segurança, sob a orientação da Marinha do Brasil, com o objetivo de entrevistar, por meio da História Oral, os moradores e registrar suas memórias que serviriam como inspiração para o produto final da pesquisa: o texto dos alunos.

A gestão da escola, em consenso com o corpo docente, também afirmou na reunião aos pais que, no dia da visita, os alunos seriam liberados das outras aulas previstas para o dia,

sem prejuízos, uma vez que os professores já estariam programando trabalhos escolares de reposição.

Depois de esclarecidos os objetivos a serem alcançados com a atividade proposta, foi distribuído um pedido de autorização por escrito para a assinatura dos pais, conforme amostra abaixo. Todos os pais presentes assinaram a autorização por escrito, porém, sugeriram que a visita fosse realizada no dia 15 de novembro de 2018, por conta do feriado nacional, seria mais viável, para os alunos devido à continuidade das aulas. A professora-pesquisadora aceitou, desde que a gestão escolar concordasse que as aulas fossem computadas como horas extras no diário escolar. Todos de comum acordo, a reunião foi encerrada com êxito.

Quadro 4 – Pedido de autorização enviado aos pais dos alunos

<p>GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS <i>Escola Estadual Francisca Mendes</i> <i>Ato de Criação Decreto Nº 13.769/91</i> escolafranciscamendes@gmail.com <i>Eirunepé – Amazonas</i></p> <p>PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO</p> <p>Senhores pais,</p> <p>Estamos realizando na sala de seu filho o projeto pedagógico - Sequência didática: o conto sob a perspectiva da cultura local. Esse trabalho tem como objetivo valorizar as estórias populares dos moradores ribeirinhos. Por esse motivo, estamos solicitando a sua autorização para que seu filho possa participar de uma excursão até a comunidade Vila Gomes, amanhã, 14/11/2018 (quarta-feira), às 8h, sob a responsabilidade da professora Anne Helen Vieira de Farias.</p> <p>Visitaremos um morador da comunidade que nos contará estórias de sua vida que servirão posteriormente como base para produção de textos (contos populares) em sala de aula. Desde já, agradecemos o seu apoio e incentivo e confirmamos nossa total responsabilidade em garantir a segurança de seu filho nessa atividade escolar.</p> <p>-----</p> <p>ASSINATURA DO RESPONSÁVEL</p>

Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

4.4.2 Visita à Comunidade Vila Gomes – 4 aulas de 48 min.

Data: 15/11/2018

Conteúdo: Entrevista e coleta de dados

Às oito horas da manhã, conforme combinado no dia anterior, a professora – pesquisadora encontrou a turma na escola para sairmos juntos até o porto fluvial de Eirunepé, onde embarcaríamos rumo à comunidade Vila Gomes, localizada à margem direita do município de Eirunepé-Am, cortada pelo rio Juruá. Essa etapa consta como execução do último módulo da sequência didática.

O dia amanheceu chuvoso, talvez por esse motivo somente 17 (dezesete) alunos do total de 34 (trinta e quatro) tenham comparecido, já que os pais haviam autorizados anteriormente a participação. No entanto, consideramos ainda um bom número de alunos para prosseguirmos com a programação prevista para o dia.

Alguns imprevistos ocorreram como, por exemplo, a professora-pesquisadora teve que custear, de última hora, o aluguel de um carro para transportar os alunos ao porto fluvial, assim como também comprar o combustível para a lancha escolar necessário para a travessia. Esse custeio deveria ter sido fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Eirunepé-SEMEC, que, além da lancha completamente adequada para a travessia, também tinha concedido um ônibus para a locomoção dos alunos da escola até o porto, mas, no dia marcado o transporte não compareceu.

Sanados todos os imprevistos, chegamos ao porto com segurança, onde nos dirigimos para a lancha para realizarmos a travessia do rio Juruá. A seguir, segue uma prévia mostra da execução dessa etapa.

A figura 4 demonstra os alunos no porto de Eirunepé-AM, ao fundo o Rio Juruá, e, na sua margem direita, as casas dos moradores que compõem a comunidade Vila Gomes a ser visitada pelos alunos. Os alunos estavam temerosos porque o céu estava repleto de nuvens carregadas, serenava, e havia um medo antes do embarque que a chuva atrapalhasse a chegada à comunidade. Uma aluna apreensiva, indagou: “- professora, como vamos subir aquele barranco se chover mais forte?”. Para o alívio de todos, o motorista da lancha chegou, tranquilizando a turma, dizendo que já havia passado pelo local e que daria para desembarcar com segurança.

Figura 4 - Alunos no Porto de Eirunepé – AM



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018)

A figura 5 mostra o Pontão de Eirunepé onde estava ancorada a embarcação que usamos para realizar a travessia do Rio Juruá até a Comunidade Vila Gomes:

Figura 5 - Alunos embarcando com destino à comunidade Vila Gomes



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

A viagem foi realizada com segurança, os alunos fizeram a travessia cantando, eufóricos porque nenhum deles tivera a oportunidade de conhecer a comunidade e comentavam, durante o percurso, como a vista da comunidade era bonita: “- olha o tamanho daquela árvore!”. Outros acrescentavam: “- Olha aquele menino pulando na beira do rio, ele é pouco corajoso oh”!

Ao desembarcarmos, o motorista auxiliou na saída dos alunos. A aluna vestindo blusa de cor rosa, na figura acima disse: “- Era pra eu ter vindo de bota”. A turma riu percebendo a lama causada pela chuva. Para alívio de todos, mas à frente encontramos uma velha escada que dava acesso à comunidade.

Figura 6 - Alunos desembarcando na comunidade Vila Gomes



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

Assim que chegamos à comunidade, fomos recepcionados pelo senhor José e conduzidos até a sua casa. Os alunos apresentaram-se ao entrevistado e ressaltaram em seus diálogos a importância daquele encontro.

Segue o registro fotográfico realizado assim que chegamos à comunidade:

Figura 7 - O entrevistado recebendo os alunos na comunidade



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

Figura 8 - Alunos na casa do entrevistado



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

A figura 8 mostra os alunos bem alocados na sala da casa do senhor José, colaborador de nossa pesquisa, que tão bem nos recebeu juntamente com a sua esposa e os seus filhos que também se fizeram presentes. A professora apresentou o colaborador da pesquisa aos alunos, explicou os objetivos de nossa visita ao morador entrevistado e pediu que narrasse oralmente os contos amazônicos que já ouvira falar a priori de seus antepassados, as “estórias” (CASCUDO, 2012) de sua infância vividas na comunidade e também como ocorriam suas ações cotidianas na comunidade Vila Gomes.

Figura 9 - Alunos registrando as narrativas orais do entrevistado



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

Observamos na figura 9 os alunos utilizando recursos eletrônicos como celulares, tablets para registro em áudio e vídeo das narrativas das histórias pelo entrevistado.

Durante a entrevista, os alunos fizeram colaborações com perguntas sobre as estórias narradas e, principalmente, para sanar dúvidas quanto a palavras desconhecidas que faziam parte das narrativas orais do entrevistado, como, por exemplo, no trecho do conto oral envolvendo o Mapinguari em que o senhor José narrou que “o bicho ficou atolado no grogotozal”.

A análise e descrição detalhada da entrevista não-estruturada realizada com o morador ribeirinho e como ela foi retextualizada para o texto escrito dos alunos será informado no capítulo 6 que apresentará a análise e discussão dos dados.

A próxima imagem retrata o final da entrevista. O registro fotográfico contém uma família ribeirinha sentada no sofá, abraçados, felizes pela oportunidade de compartilhar suas estórias, e agradecidos por terem sido ouvidos com tanta atenção, curiosidade e respeito. Ao fundo, em pé, uma professora rodeada de afeto e completamente satisfeita com o seu riquíssimo dia de trabalho. E, por fim, o mais importante: o sorriso ‘largo’ dos alunos em retribuição a essa experiência repleta de múltiplas aprendizagens.

Figura 10 - Final da entrevista



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

Após a entrevista, o colaborador da pesquisa, senhor José, conduziu a turma de alunos para conhecer outros locais da comunidade. Visitamos a escola municipal, uma

pequena casa de farinha e depois aproveitou para nos mostrar as árvores típicas do lugar. Os alunos se interessaram por um *pé de coité*. Segundo os relatos do morador, essa árvore fornece um fruto cuja casca, após ser retirada a polpa interna da fruta, é colocada para secar ao sol para posteriormente, ser utilizada como *cuia*, espécie de vaso que os homens utilizam para retirar o excesso de água dentro da canoa e as mulheres para ajudar a pegar água no rio ou até mesmo como recipiente para pôr a comida.

Ter usufruído de todos esses saberes compartilhados pelo entrevistado foi importante para enriquecer o conhecimento cultural dos alunos acerca do cotidiano dos ribeirinhos na comunidade. Todas as informações coletadas durante a entrevista na casa do morador e posteriormente no passeio aos arredores da comunidade Vila Gomes serviriam como suporte para a composição do enredo do conto popular a ser construído em sala de aula.

Figura 11- Alunos registrando elementos da comunidade para a composição textual



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

A visita à comunidade ribeirinha obteve uma duração de três horas, às 11 horas a lancha escolar ancorou no porto da comunidade e nos levou novamente para o município de Eirunepé em segurança.

A etapa de contextualização do gênero conto popular buscou confirmar nas atividades realizadas a importância da interlocução para a produção textual. As situações de interação comunicativa (Travaglia, 2009) vivenciadas entre os alunos e o entrevistado proporcionaram um encontro entre escola e comunidade. É a aula de língua portuguesa ocorrendo na vida diária, em contextos reais da vida humana (Marcuschi, 2008).

No decorrer da entrevista realizada na casa do morador ribeirinho e ao conhecer outros espaços sociais diferentes dos quais os nossos alunos estavam acostumados a participar pode-se averiguar que a relação entre escola e vida ocorreu nas inter-relações, na identidade regional, cultura e nas atividades sociais de ouvir, contar e produzir histórias realizadas em outros espaços, além do ambiente escolar.

Nossos alunos assumiram o papel de protagonistas ao construírem o próprio objeto de conhecimento coletado da “alma popular” (Tocantins, 1973), das tradições orais e da influência do folclore amazônico sobre suas vidas.

4.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DA COLETA DE DADOS – 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 16/11/2018

Conteúdo: Narrativas orais coletadas: organização e análise das histórias registradas em áudio, filmagens e registros escritos;

Inicialmente, os alunos estavam eufóricos, descrevendo para os demais colegas como havia sido a visita à comunidade, que tinha ocorrido no dia anterior. A professora explicou aos alunos que não participaram que não se preocupassem quanto às histórias para a produção textual, uma vez que os vídeos e áudios da entrevista poderiam ser compartilhados nessa aula e, posteriormente, via celulares para estudo.

Em seguida, assistimos, em sala de aula, utilizando computador, caixinhas de som e *data show*, todos os registros em vídeos gravados da entrevista com o senhor José, morador da comunidade Vila Gomes. Foram narradas histórias de encontro de caçadores com animais fantásticos, lendas, histórias de sua infância e ações cotidianas do morador na comunidade como suas atividades de caça na floresta e seu trabalho com a agricultura.

Das histórias narradas, os alunos escolherem os seres fantásticos que foram descritos na narração das lendas do Mapinguari, do Boto e do Caipora, mãe da mata, para utilizarem na composição de seus contos populares. Alguns alunos se manifestaram que, mesmo diante das histórias narradas pelo colaborador da pesquisa, preferiam utilizar as histórias contadas por seus avós, em casa, que não tinham sido contadas por seu José, tais como a lenda do Curupira e da Matinta Pereira. Não vimos problemas, já que o importante era que a socialização da cultura local estava acontecendo, principalmente, num espaço importante como o familiar.

Finalizamos a aula explicando como todos os dados coletados poderiam ser utilizados na construção do conto popular.

4.6 PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CONTO: 1º TEXTO – 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 19/11/2018

Conteúdo: Produção inicial de um conto

Como as ideias para o texto foram previamente preparadas e amadurecidas (FERRAREZI, 2015) com a visita à comunidade, os alunos já chegaram com o primeiro rascunho de seu texto escrito pronto em sala de aula. Porém, fazendo uma leitura prévia dos textos, num círculo de leitura formado em sala de aula, identificamos as primeiras dificuldades na escrita do texto:

- Ocorrência da escrita da terminação do verbo na terceira pessoal do plural no futuro na forma: *ão* quando seria correto escrever o verbo na terceira do na terceira pessoal do plural no passado na forma: *am*
- Ocorrência do uso dos pronomes oblíquos *mim* em vez de *me* no texto;
- Estrutura da organização da narrativa parecida com o gênero textual relatório, ou seja, apenas descrevendo a visita à comunidade por meio de datas, nomeando os participantes e os fatos ocorridos.

Quanto aos desvios ortográficos, não os visualizamos de forma negativa ao avaliarmos o primeiro rascunho do texto, visto que, como outrora mencionado, alguns desvios na escrita estavam sendo valorizados na produção textual como forma de reproduzir o contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) da fala do entrevistado durante a narração das histórias. Isso não significa que durante a leitura conjunta com o aluno, que foi realizada durante o círculo de leitura nessa aula, individualmente, conforme os alunos produziam, a professora não tenha indicado as alterações necessárias para a reescrita do texto.

Não gostaríamos também, nessa proposta de ensino mesmo voltada para a produção textual, que o conhecimento ortográfico sobressaísse à competência linguística do aluno, visto que todas as atividades propostas até foram pensadas para que esse aluno compreendesse o texto a partir de sua atividade interacional e social (KOCH, 2013).

Por conseguinte, voltamos a exemplificar a tipologia narrativa do texto relembando os textos estudados enfatizando o que se esperava a partir daquele momento da produção textual dos alunos. Sentimos a tensão e o medo de escrever as primeiras linhas nos olhos confusos de nossos alunos nesse dia. Mesmo com material suficiente para a escrita do texto, constatamos algo já sabido por muitos que frequentam os ambientes escolarizados: escrever não é fácil.

4.6.1 Produção do gênero textual: Texto coletivo – 2 aulas de 48 min.

Data: 21/11/2018

Conteúdo: Produção coletiva de um conto

Realizada a redação do primeiro texto, resolvemos nessa aula construir um texto coletivo no quadro negro para que diante da ansiedade e dúvidas demonstradas na aula anterior, os alunos pudessem fortalecer seus aprendizados a partir dos direcionamentos da professora.

Iniciamos a produção selecionando, numa conversa em grupo, os elementos que iríamos usar no texto coletivo. Utilizamos a comunidade Vila Gomes como o espaço, seu Zé (que se apresentou na entrevista também como ‘seu boneco’ e esse nome já estava aparecendo em alguns textos individuais dos alunos) como personagem, e o Mapinguari como um dos seres fantásticos relatados na conversação com o entrevistado para compor o clímax da narrativa.

Foi explicada a importância de apresentar a personagem e o lugar no início do conto. Como os alunos poderiam organizar as falas das personagens por meio dos diálogos, a importância também de retratar as singularidades do cotidiano amazonense nas ações da personagem e da variação regional presente nos falares das personagens da história. Realizada todas as orientações e combinados, produzimos coletivamente o texto no quadro negro.

Com o término do texto coletivo, alguns alunos que não participaram da visita à comunidade Vila Gomes disseram: “*ah, professora, é assim! agora entendi*”! Essa aula foi essencial para dirimir algumas dúvidas que os alunos possuíam quanto a construção da narrativa, organização do enredo, de como explorar os elementos da natureza vistos *in loco*, ou como envolver os seres fantásticos no conto popular diferentemente de como são abordados na lenda.

Concluimos a aula realizando uma nova leitura nos textos dos alunos, dessa vez, solicitando que explorassem mais o clímax da narrativa. Geralmente, essa parte do enredo estava sendo elaborado pelos alunos quando a personagem encontrava o ser fantástico ou no rio ou na floresta. No entanto, os parágrafos que descreviam esse conflito estavam muito concisos. Os momentos finais da aula serviram para a orientação de como os alunos-autores poderiam acrescentar mais informações criando um clima de suspense quando necessário em sua narrativa.

4.6.2 Produção do gênero textual: Produção final – 2 aulas de 48 min.

Data: 22/11/2018

Conteúdo: Produção final do conto popular

Nessa etapa, o conto popular produzido pelos alunos já estava em processo de finalização. Com a devida autorização, a professora realizou o registro fotográfico dos textos, evitando a exposição do nome dos alunos, focando apenas na construção do enredo e paragrafação para serem analisados em sala de aula, com o objetivo de incentivar e orientar a reescrita do texto.

A professora fez a exposição no quadro do texto original de dez alunos utilizando o *data show*. Cinco textos escolhidos considerados *bem redigidos* para que a turma visualizasse a obra finalizada a partir de todas as instruções que já haviam sido repassadas e outros cinco ainda necessitando de ajustes na coesão do texto. Fizemos sugestões coletivas de melhoramentos para esses últimos textos que serviram também de *tira-dúvidas* para os demais alunos da turma.

Esse processo levou os alunos a refletirem sobre as diferentes etapas que percorreram para produzir o texto, identificando na ajuda colaborativa da correção os seus saberes prévios, suas evoluções e aonde ainda precisariam aprimorar.

4.7 CONSTRUINDO UMA AUTOBIOGRAFIA – 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 26/11/2018

Conteúdo: Autobiografia

Finalizada a etapa de produção dos contos populares, foi apresentado um novo gênero textual que também deveria ser produzido pelos alunos: a autobiografia. A autobiografia foi escrita com a finalidade de compor a minicoletânea de contos intitulada *Presentes da memória*.

Após os esclarecimentos, conduzimos os alunos até o laboratório de informática onde, em duplas, puderam realizar mais pesquisas de exemplificação e aprofundamento sobre como construir uma autobiografia. Logo após, os alunos iniciaram a digitação de suas próprias autobiografias que incluíam informações sobre filiação, escolaridade, atividades esportivas e perspectivas para o futuro. Ao finalizarem o texto, anexaram uma foto pessoal no texto.

Após a digitação, os alunos gravaram em mídia (*pendrive*) seus textos e levaram para casa para que fosse providenciada a impressão, visto que não era possível imprimir na escola.

4.8 ATENDIMENTO AOS ALUNOS NA HTP: HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO - 4 AULAS DE 48 MIN.

Data: 27/11/2018

Conteúdo: revisão dos textos

Às terças-feiras, as horas-aulas da professora-pesquisadora eram voltadas à participação da HTP do professor (horas de trabalho pedagógico) prevista pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas-SEDUC. Além das horas semanais de trabalho efetivo em sala de aula, todos os professores dispunham de um dia (às terças-feiras para os professores da área de Linguagens) para planejar aulas, preparar materiais didáticos e participar de formações continuadas.

Visto que somente as horas em sala de aula com os alunos não estavam sendo suficientes para que concluíssemos todas as atividades da proposta interventiva, foi combinado um atendimento aos alunos no contraturno de suas aulas. No dia da HTP, a professora recebeu-os no laboratório de informática da escola, previamente reservado, para a realização de uma revisão final na escrita dos textos.

Foi divulgado um cronograma de atendimento, os alunos participaram do atendimento no contraturno em grupos de dez. Das 13h às 17h15min, todos os textos receberam sugestões para aprimoramento da escrita e reestruturação do enredo. O trabalho de revisão foi concluído com a digitação dos textos pelos alunos no laboratório de informática.

4.9 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS À COMUNIDADE ESCOLAR – 2 AULAS DE 48 MIN.

Data: 28/11/2018

Conteúdo: Exposição dos textos à comunidade escolar

Nessa etapa da proposta, inspiramo-nos para a apresentação dos textos produzidos em sala de aula pelos alunos nas sugestões do livro didático no capítulo Intervalo, p. 126 (Cereja, 2015) o qual sugere, por meio da apresentação do projeto *Quem conta um conto aumenta um ponto*, uma montagem de um livro artesanal de contos com folhas grampeadas ou editadas no computador e, posteriormente, propõe uma mostra dos livros confeccionados e de outros contos clássicos.

Dessa forma, organizamos com a gestão da escola uma apresentação da leitura dos contos populares, autobiografia e exposição de fotos da visita à comunidade Vila Gomes, no pátio da instituição para a comunidade escolar. Os pais dos alunos-autores duas turmas de 6º ano e duas turmas de 7º ano e toda a comunidade escolar que apoiaram a realização da proposta interventiva foram convidados para acompanhar a socialização dos contos populares escritos.

A professora-pesquisadora fez a apresentação aos presentes da coletânea de contos populares *Presentes da memória*, explicando que o motivo do nome da coletânea deve-se a motivação dos textos terem sido produzidos a partir das estórias, lembranças e fatos vividos na comunidade ribeirinha Vila Gomes, narrados pelo senhor José, principal colaborador do nosso projeto pedagógico. Por isso, aqueles textos que foram produzidos por nossos alunos foram considerados *presentes* resultantes daquela cultura singular que os ribeirinhos nos revelaram.

Em seguida, um grupo de alunos apresentaram as fotos, em slides, explicando cada momento da visita à comunidade e, posteriormente, os alunos iniciaram por ordem de chamada, a leitura de seus contos. A apresentação foi encerrada sob os aplausos do público e com o depoimento de alguns pais e da gestão escolar falando a respeito da contribuição positiva do projeto aplicado na escola.

4.10 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS À COMUNIDADE ESCOLAR EXTERNA – 2 AULAS DE 48 MIN.

Data: 29/11/2018

Conteúdo: Apresentação e leitura dos textos a alunos de séries iniciais

Organização da Coletânea de Contos populares

Nessa penúltima etapa da nossa proposta, sob a autorização da gestão da escola e pais dos alunos, dirigimo-nos, a pé, até uma escola de séries iniciais mais próxima da localização da nossa escola para visitarmos uma turma de 5º ano do ensino fundamental I.

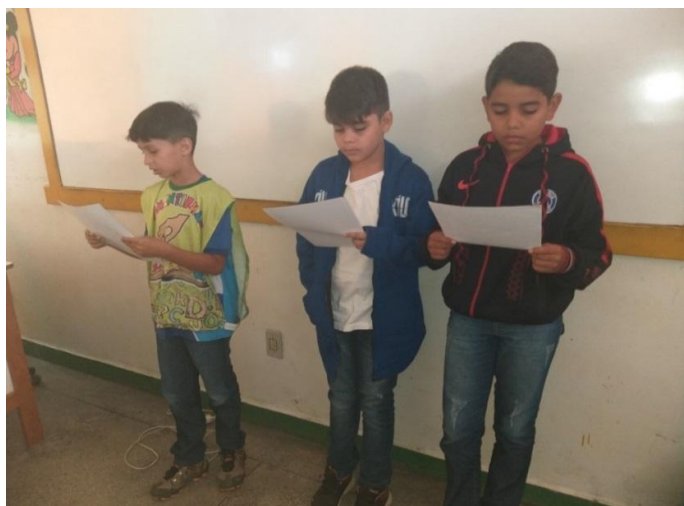
A visita previamente já programada com a gestão e apoio pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima pela professora aplicadora dessa proposta de intervenção teve a duração de aproximadamente duas horas.

Ao chegarmos à escola, com a autorização da professora da turma de 5º ano, a professora-pesquisadora e a turma de 9º ano entraram na sala de aula. Apresentamos a proposta da coletânea de contos, explicamos todas as atividades desenvolvidas até esse dia,

mostramos em *slides* as fotos da comunidade Vila Gomes e do colaborador da pesquisa entrevistado pelos alunos e, posteriormente, convidamos aos alunos da turma de 5º ano que ilustrassem com desenhos os contos populares por nossos alunos para que assim compusessem a conclusão da coletânea de contos: os textos, as autobiografias e os desenhos ilustrativos das narrativas feitas por nossos alunos convidados.

Animados com o convite, fizemos uma roda de leitura, os textos foram lidos por seus respectivos autores e, em seguida, os contos foram distribuídos para que os alunos do 5º ano escolhessem um momento do enredo da narrativa para ilustrar, conforme podem ilustrar a figura 12.

Figura 12 - Alunos do 5º ano lendo os contos populares na Escola Est. Nossa Sra. de Fátima



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

Os alunos do 5º ano realizaram a leitura dos contos populares em grupo, conforme combinado com a professora-pesquisadora, pois a quantidade de alunos em sala era maior que a quantidade de textos produzidos pelos alunos dessa pesquisa, conforme figura 13..

Os mesmos grupos que realizaram a leitura do conto popular se reuniram para ilustrar o texto. Após a coleta de todos os desenhos, a professora –pesquisadora escolheu qual a ilustração iria fazer parte da coletânea de contos populares. Essa escolha não ocorreu no mesmo dia, mas somente no momento de organizar a coletânea.

Desse modo, frisamos que a situação de interação comunicativa ocorrida no encontro dos sujeitos descritos nessa etapa fortaleceu o processo de autoria desenvolvido em nosso

projeto pedagógico de escrita. A circulação dos discursos produzidos em nossa escola (TFOUNI, 2001) motivou a produção de novos discursos, de outras autorias, incluso em cada desenho construído para a coletânea de contos populares.

Figura 13: Alunos do 5º ano ilustrando os contos populares



Fonte: Arquivo da aplicação da proposta (FARIAS, 2018).

4.11 ENTREGA DOS TEXTOS À SEMEC³ – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 1 AULA DE 48 MIN.

Data: 30/11/2018

Conteúdo: Coletânea de contos populares

Na etapa final de nossa proposta, como última atividade, organizamos para impressão e encadernação as fotos da visita à comunidade Vila Gomes, os textos de nossos alunos com suas respectivas autobiografias e as ilustrações das narrativas dos alunos convidados.

Em parceria com a gestão escolar, professora-pesquisadora e pais de alunos tiramos cópias encadernadas da coletânea de contos populares para distribuir exemplares para a biblioteca da escola, um exemplar para cada aluno, para a professora-pesquisadora e uma cópia da coletânea ainda foi entregue à Secretaria Municipal de Educação- SEMEC do município de Eirunepé.

³Além de entregar os textos a SEMEC, esclarecemos que era intuito dessa pesquisa que a coletânea também fosse entregue diretamente ao entrevistado, na comunidade. Porém, a programação prevista da entrega não foi possível porque o ano letivo da comunidade Vila Gomes foi prejudicado devido aos fortes períodos de cheia. A escola entrou em reforma ainda sem data prevista de retorno as atividades escolares, mas assim que for possível, reuniremos o entrevistado e os alunos ribeirinhos para que, no espaço escolar da comunidade, se realize formalmente a entrega da coletânea.

Esse exemplar entregue à SEMEC teve por objetivo oferecer a coletânea como um instrumento didático de leitura a ser utilizado pelo professor no ensino das crianças da comunidade Vila Gomes, uma vez que as histórias presentes na coletânea tinham sido produzidas baseadas na cultura local. E, muitas vezes, os livros didáticos utilizados para desenvolver o letramento literário ou ampliar as competências de leitura são dissociados da realidade vivenciada pelos ribeirinhos amazônicos.

Por fim, salientamos que os resultados obtidos nas atividades sociais realizadas em nossa proposta interventiva devem-se ao fato de submetermos as condições de produção e recepção numa visão interacional (SANTOS, 2013). O contexto de produção (visita a comunidade ribeirinha) oferecido aos nossos alunos proporcionou um conhecimento de mundo, antes desvalorizado.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse capítulo, realizaremos uma apresentação dos dados obtidos durante a execução da entrevista não-estruturada feita na comunidade rural/ribeirinha Vila Gomes, pertencente ao município de Eirunepé - AM, uma das etapas do plano intervencionista, visto que os saberes culturais compartilhados pelo morador ribeirinho foram elementos essenciais para o alcance do objetivo dessa pesquisa.

Ao lado da literatura, do pensamento intelectual letrado, correm as águas paralelas, solitárias e poderosas, da memória e da imaginação popular. O conto é um vértice dessa memória e dessa imaginação. A memória conserva os traços gerais, esquematizadores, o arcabouço do edifício. A imaginação modifica, ampliando pela assimilação, enxertias ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa (CASCUDO, 2018, p.14)

A memória e a imaginação populares ressaltadas por Cascudo (2018, p. 14) destacaram-se como fatores presentes na narrativa dos contos populares produzidos pelos alunos, a partir da entrevista. Nesse evento de oralidade, o entrevistado expôs, conforme descrito a seguir, marcas simbólicas de sua infância, conhecimentos culturais compartilhados de geração a geração, assim como uma variedade de fala tipicamente rural, que, mesmo após o processo de retextualização para o texto escrito, os alunos quiseram manter com o intuito de valorizar os traços singulares de oralidade do entrevistado.

Nesse capítulo, abordaremos ainda sobre os protocolos do relato dos contos populares narrados oralmente pelo entrevistado e apresentaremos a base teórica dos contos narrados durante a entrevista conforme descritos no Dicionário do Folclore Brasileiro (2012), do pesquisador Luís Câmara Cascudo. Consta ainda, uma seção com trechos dos textos produzidos pelos alunos com a análise de como ocorreu o processo de retextualização, seguindo as operações sugeridas por Marcuschi (2001), conforme foram apresentadas na discussão teórica, uma vez que foram suficientes para atender as indagações e questionamentos propostos nessa pesquisa.

5.1 PROTOCOLOS DO RELATO DOS CONTOS POPULARES NARRADOS ORALMENTE PELO ENTREVISTADO

Apresentaremos a seguir os protocolos verbais da entrevista realizada com o morador ribeirinho José Ribeiro de Lima, conforme exposto no capítulo de Metodologia. A transcrição

da entrevista oral foi feita com base numa gravação de vídeo de 40 minutos, utilizando a ferramenta do aparelho celular. Seu José, que pediu para ser chamado informalmente como “seu Boneco”, está identificado nas transcrições como (E) de entrevistado. A professora está identificada como (P) e os alunos estão identificados como (A).

Quanto à disposição da organização da entrevista, os alunos ficaram dispostos em formato de roda, sentados no chão da sala da casa de seu José; a professora-pesquisadora ficou em pé ao lado do entrevistado que estava sentando num pequeno sofá de frente para os alunos.

A transcrição da entrevista buscou retratar os traços de oralidade do entrevistado, a fim de enfatizar a regionalidade típica da fala mais rural/ribeirinha, assim como os elementos simbólicos presentes num evento de oralidade, tais como gestos e pausas.

Segue a transcrição completa da entrevista oral:

- (1) P.: Na aula de hoje, fizemos questão de trazer os alunos até aqui, Comunidade Vila Gomes, para que eles pudessem, além de conhecer a vida cotidiana dos moradores ribeirinhos, de pessoas mais idosas que ajudaram a construir nossa cidade, também se apropriarem das histórias que escutamos desde a nossa infância, a respeito da floresta, das lendas, bichos, das caçadas na mata. Uma realidade desconhecida para a maioria dos alunos que estão aqui, e que é essencial que conheçam mais sobre a própria cultura tão típica de quem mora em cidades interioranas.
- (2) P.: Seu boneco, quem vive aqui sobrevive de quê?
- (3) E.: Nós... aqui...mariscamos aqui no lago e nós planta.
- (4) P.: É muito bom saber que hoje, através do senhor, nossos alunos compreenderão, por meio de suas histórias, como viveram seus próprios familiares, como seus avós. Dessa nossa visita, quando eles retornarem à escola, terão que produzir um conto popular. Por isso, disse para eles da importância de se deslocarem até a zona rural, para ouvir um morador antigo para ouvirem as histórias de caçadas na mata, das pescarias, de todas as boas histórias que o senhor carrega consigo, para que sejam utilizadas em seus textos.
- (5) E.: Rapaz... até agora eu ouvi falar muito do Mapinguari... das onças.
- (6) P.: E o Mapinguari, o senhor sabe como ele é? Como descrevem esse bicho?
- (7) E.: Ele se vira de índio brabo... e ele só anda em cima das terras firmes.
- (8) P.: Então ele não vai para a água?

- (9) E.: Não... ele é da terra... anda pelos roçados... onde a gente planta a roça não alaga... não anda em chavascal, nem no grogotozal porque ele se atola...o pé dele é um pilão... por isso que quando ele pisa... ele se atola.
- (10) P.: E o que é o pilão? Para que nossos alunos possam entender bem sobre o quê o senhor está falando.
- (11) E.: É um objeto de pisar o milho... o arroz... o café... é achatado assim (*mostrando o formato com as mãos*). O Mapinguari pega qualquer uma pessoa, põe debaixo do braço e sai comendo... vai comendo e gritando. O que eles fazem é isso... A onça também é assim, também pega e come logo... e enterra o que ela não come e... no outro dia, ela vem e pula em cima daquele montante que ela fez para terminar de comer o que ela escondeu.
- (12) P.: Quando nós fizemos uma pesquisa sobre o Mapinguari, vimos que ele tinha só um olho, é verdade?
- (13) E.: Isso... só um olho no meio da testa...e ele tem uma capa no meio da barriga que quando ele grita... ele levanta...a barriga dele é que nem a barriga de um caranguejo.
- (14) P.: Por isso que a gente escuta muito estórias de caçadores que quando iam para a floresta viam o Mapinguari. E o que é o grogotozal que o senhor falou anteriormente?
- (15) E.: Chavascal e grogotozal...é essa parte debaixo do barranco... cheia de buracos... que a gente só anda caindo... se melando... o Mapinguari não passa por lá.
- (16) P.: Eu nunca tinha escutado essa palavra: grogotozal. Vejam como é bom conversar e aprender mais.
- (17) E.: Aí... o chavascal é uma parte que a gente só anda por cima de vara... não pode derrubar um pau que a lama dá aqui assim oh... (*apontando para a cintura*).
- (18) P.: É por isso que a história que escutamos de quem o encontra são de índios que caçam bem dentro da floresta.
- (19) E.: O índio brabo ele só anda com flecha e arco... tanto faz ser cristão como bicho... eles matam para comer...e eles só andam vestido com uma tanga que eles tecem de palha.
- (20) P.: E o senhor quando era jovem costuma caçar na floresta? O senhor sempre morou aqui na Vila Gomes?
- (21) E.: Eu moro aqui há 25 anos... eu andava por todo canto. Era para marisco, para caçar, cortar seringa. Quando eu saí da companhia do papai e da mamãe eu tinha 8 anos... vivia jogado por aí... nas casas de parentes... daqui pra acolá.

- (22) P.: E essas estórias do Mapinguari. Como o senhor aprendeu? Alguém lhe contou?
- (23) E.: Meus avós.
- (24) P.: O que eles diziam? Eles viram o bicho na floresta?
- (25) E.: Quando eles iam caçar ou cortar seringa... eles sempre chegavam com umas estórias.
- (26) P.: E na água? Quais são as estórias que os pescadores contam?
- (27) E.: Meus avós diziam que no Solimões existia uma Xamexuga que é capaz de chupar qualquer pessoa que tivesse no barco.
- (28) A.: O senhor já ouviu falar na Mãe da Lua?
- (29) E.: É o seguinte... ela se casou-se... aí um dia o marido chegou, ela tava comendo. Quando ele olhou para ela... que ela levou a colher para a boca... se abriu uma boca enorme que passava com colher... com braço... com tudo... E ele...oh... *(fazendo gestos com a mão)* correu para trás... ela saiu atrás dele gritando... Oscar... Oscar... Ele disse... enquanto vida eu tiver... com você não moro mais... E foi embora... Até hoje a gente escuta ela gritando a noite... Oscar... Oscar...
- (30) A.: Então, a Mãe da Lua são pessoas?
- (31) E.: Não... é um pássaro.
- (32) A.: *(risos)*
- (33) A.: Nós estudamos também na sala de aula sobre a Caipora. O senhor já ouviu falar nela?
- (34) E.: Ela ninguém vê... Ela é a dona dos bichos... de todos os bichos da mata...aí, um dia... o cara pegou uma mambira, matou...aí ela vinha...olhou pro bicho e mandou ele levantar... A Caipora é tipo um caboquinho... é pequeno... ele açoita o homem sem ninguém vê... Só escuta a lapada... Digo por que já aconteceu com os cachorros do meu irmão... Nós tava sentado... assim... *(fazendo gestos)* em cima do pau... aí lá vinha o cachorro latindo e a gente só ouvia era pá... pá... e o cachorro chorando... Meu irmão disse... vai lá... Eu disse... vai tu que é o dono... Eu num vô não... *(risos)*. Ela se chama também Mãe da Mata... Ela usa um cachimbo... às vezes, um caçador atira num animal... aí é ela quem vai cuidar.
- (35) P.: É como se ela fosse a defensora dos animais que sofrem com as caças, né?
- (36) *(O entrevistado confirma gesticulando com a cabeça)*
- (37) P.: Bom, nós já ouvimos muitas histórias, até aqui já ouvimos um pouco sobre o Mapinguari, a Caipora, Mãe da Mata... *(uma aluna pergunta)*

- (38) A.: Professora, ele conhece alguma estória sobre o boto?
- (39) E.: O boto vermelho quando anda debaixo da canoa... você só escuta o barulho dos dentes dele: tá..tá..tá.. e causa o rebojo na popa da canoa... eles não gostam de pegar ninguém... só de encantar... mas não é todos os botos que encantam... ele buiou bem na beira da canoa... era um boto enorme... eu olhei pra ele... nós ia para o centro... demorou um pouco... ele buiou bem pertinho... peguei o arpão e pensei... eu não vou acuar em cima dele não... ele pode ser encantado... só em cima do lombo porque se fosse encantado o sangue ia sair e ele ia pra terra desencantar...aí, eu cutuquei ele bem devagarinho e não vi ele baixar mais em canto nenhum... eu achava que ele estava procurando alguma coisa... ele não mexeu com nois.. saiu só beirando a canoa.
- (40) P.: Bem, alunos, tudo que ouvimos aqui já é suficiente para construirmos uma estória escrita?
- (41) A.: Sim. (*em uníssona voz*)
- (42) P.: Queremos agradecer por essa conversa. Dizer que foi uma experiência muito boa. Nosso muito obrigado por nos ter recebido aqui, na sua casa, com muito carinho. Nós achamos importante o contato dos alunos que moram na cidade com os moradores ribeirinhos. O mais importante dessa aula de hoje é justamente conhecermos as estórias das pessoas mais idosas que moram na zona rural, mais próximos da nossa floresta, para que os alunos tenham uma noção de vidas diferentes da realidade que eles estão acostumados.
- (43) (*A entrevista é finalizada com agradecimentos e cumprimentos ao seu José e sua família*).

A entrevista oral acima transcrita serviu de texto base para a contextualização do enredo dos contos populares produzidos pelos alunos, em sala de aula. A turma, em vários momentos, questionou sobre o tom e a velocidade de voz do entrevistado, afirmando que em determinados momentos o que estava sendo dito ficava incompreensível pelo fato de o entrevistado falar baixo e rápido.

Por outro lado, os alunos interagiram com perguntas demonstrando interesse pelo que estava sendo contado. Atenção, reações de surpresa, alegria e admiração também foram perceptíveis a cada estória narrada. Um aluno disse ao sairmos da casa do entrevistado: “- professora, ouvir essas estórias contadas por essas pessoas foi muito mais legal e inspirador para o meu texto do que as pesquisas que fizemos nos livros, em sala”. Para nós, professores-

pesquisadores, estes retornos positivos são confirmações de que a proposta intervencionista aplicada estava alcançando seus objetivos.

5.1.1 Dados apresentados pelo Seu Boneco

Nessa subseção, apresentamos os dados obtidos na entrevista oral realizada com o senhor José, informalmente apresentado como “Seu Boneco”. Os elementos folclóricos e a variedade de fala regional foram utilizados como embasamentos para a construção do enredo do conto popular produzido pelos alunos.

O registro sintetizado das narrativas do entrevistado é transcrito a seguir:

1. Mariscar – pescar no lago
2. Mapinguari – sua característica: andar em terras firmes, não em grogotozal, tem pés de pilão, pega a pessoa e põe debaixo do braço e sai comendo. Vai comendo e gritando. Ele tem só um olho no meio da testa. E ele tem uma capa no meio da barriga que quando ele grita. Ele levanta a barriga dele é que nem a barriga de um caranguejo.
3. Mapinguari e índio brabo - O índio brabo ele só anda com flecha e arco... tanto faz ser cristão como bicho... Eles matam para comer e eles só andam vestido com uma tanga que eles tecem de palha.
4. Xamexuga - no Solimões existia uma Xamexuga que é capaz de chupar qualquer pessoa que tivesse no barco.
5. Mãe da Lua - Conta a história que era uma mulher e ela se casou. Aí um dia o marido chegou, ela estava comendo. Quando ele olhou para ela, no momento que ela levou a colher para a boca, se abriu uma boca enorme que passava com colher... com braço... com tudo... E ele...oh... (*fazendo gestos com a mão*) correu para trás... E ela saiu atrás dele gritando... *Oscar... Oscar...* Ele disse: *enquanto vida eu tiver... com você não moro mais...* E foi embora... Até hoje a gente escuta ela gritando a noite: *Oscar... Oscar...* E transformou-se em um pássaro.
6. Caipora - Ela ninguém vê. Ela é a dona dos bichos, de todos os bichos da mata. Conta uma história que um dia um cara pegou uma mambira, matou. Aí a ela vinha, olhou pro bicho e mandou ele levantar. A Caipora é tipo um caboquinho, pequeno. Ele açoita o homem sem ninguém vê. Quem é atingido só escuta e sente a lapada. Essa história aconteceu com os cachorros do meu irmão: *Nós tava*

sentado... assim... (fazendo gestos) em cima do pau... aí lá vinha o cachorro latindo e a gente só ouvia era pá... pá... e o cachorro chorando... Meu irmão disse... vai lá... Eu disse... vai tu que é o dono... Eu num vô não... (risos). Ela se chama também Mãe da Mata... Ela usa um cachimbo... às vezes, um caçador atira num animal... aí é ela quem vai cuidar. É como se ela fosse a defensora dos animais que sofrem com as caças.

7. O Boto - O boto vermelho quando anda debaixo da canoa você só escuta o barulho dos dentes dele: *tá..tá..tá..* e causa o rebojo na popa da canoa. Eles não gostam de pegar ninguém, só de encantar... Mas não são todos os botos que encantam. Um exemplo dessa história aconteceu comigo: *o boto buiou bem na beira da canoa... era um boto enorme... eu olhei pra ele... nós ia para o centro... demorou um pouco... ele buiou bem pertinho... peguei o arpão e pensei... eu não vou acuar em cima dele não... ele pode ser encantado... só em cima do lombo porque se fosse encantado o sangue ia sair e ele ia pra terra desencantar...aí, eu cutuquei ele bem devagarinho e não vi ele baixar mais em canto nenhum... eu achava que ele estava procurando alguma coisa... ele não mexeu com nós... saiu só beirando a canoa.*

Os dados elencados acima, utilizados na composição, foram escolhidos pelos alunos conforme interesse individual pela estória narrada.

5.2 BASE TEÓRICA DOS CONTOS NARRADOS DURANTE A ENTREVISTA

Nessa seção, apresentamos as personagens folclóricas seguindo a descrição presente na obra Dicionário do folclore brasileiro (2012) do pesquisador Luís Câmara Cascudo. Esta listagem se faz necessária para que possamos conhecer o registro científico das estórias que estão incorporadas na cultura popular narradas pelo entrevistado e, por conseguinte, utilizadas pelos alunos para criarem seus contos populares.

1 Boto. Golfinho do Amazonas, boto vermelho, boto branco, piraia-guará, peixe-cachorro, *Inia geoffrensis*, Blainville, cetáceo fluvial de citação indispensável no folclore do Pará. O boto seduz as moças ribeirinhas aos principais afluentes do rio Amazonas e é o pai de todos os filhos de responsabilidade desconhecida. Nas primeiras horas da noite transforma-se

num bonito rapaz, alto, branco, forte, grande dançador e bebedor, e aparece nos bailes, namora, conversa, frequenta reuniões e comparece fielmente aos encontros femininos. Antes da madrugada pula para água e volta a ser boto [...] (CASCUDO: 2012, p. 127).

2 Caipora. É o curupira tendo os pés normais. De *caá*, mato, e *póra*, habitante, morador. O curupira é um caipora (habitadores do mato), residindo no interior das matas, nos troncos das velhas árvores. [...] Os indígenas defendiam-se andando com um tição flamejante durante as jornadas noturnas. Esses fantasmas da noite fogem da claridade que os homens dominam. Negros e orientais viajam com fogos, amedrontando os bichos fabulosos que povoam as horas escuras. É mito tupi-guarani emigrando do Sul para o Norte. Couto de Magalhães fixou-o como um grande homem coberto de pelos negros por todo o corpo e cara, montado sempre num porco de dimensões exageradas. [...] Em qualquer direção, pelo interior do Brasil, o Caipora-Caipora é um pequeno indígena escuro, ágil, nu ou usando tanga, fumando cachimbo, doido pela cachaça e pelo fumo, reinando sobre todos os animais e fazendo pactos com os caçadores, matando-os quando descobrem o segredo ou batem número maior das peças combinadas. O Caipora pequenino e popular, é o velho Curupira sem a influência platina que Couto Magalhães aceitou, e possivelmente representa o Caipora inicial, o selvagem apenas, agigantado pelo medo que espalhava no mistério da floresta. (CASCUDO: 2012, p.159-160)

3 Curupira. Um dos mais espantosos e populares entes fantásticos das matas brasileiras. De *curu*, contrato de *corumi*, e *pira*, corpo, corpo de menino, segundo Stradelli. O curupira é representado por um anão, cabeleira rubra, pés ao inverso, calcanhares para frente. [...] Ver *Caipora, Saci, Kilaino, Matuiú*. Eduardo Galvão, *Santos e Visagens*, 99-102, Brasiliense, 284, S. Paulo, 1955, presta informação recente e nítida: “Curupira é um gênio da floresta. Na cidade ou nas capoeiras de sua vizinhança imediata não existem currupiras. Habitam mais para longe, muito dentro da mata. A gente da cidade acredita em sua existência, mas ela não é o motivo de preocupação porque os currupiras não gostam de locais muito habitados. Em Maria Ribeira, freguesia de Itá, existe na trilha que vai para a mata, uma sapopema gigantesca. É morada de currupira. Moradores que são obrigados a passar pelo local já têm sentido o remorso (calafrio) de uma visagem... Gostam imensamente de fumo e de pinga. Seringueiros e roceiros deixam esses presentes nas trilhas que atravessam, de modo a agradá-los ou pelo menos distraí-los. Na mata os gritos longos e estridentes dos currupiras

são muitas vezes ouvidos pelo caboclo. Também imitam a voz humana, num grito de chamada, para atrair vítimas. O inocente que ouve os gritos e não se apercebe que é um curupira e dele se aproxima perde inteiramente a noção do rumo”. (CASCUDO: 2012, p. 246-247)

4 Mãe da Mata. Duende da floresta, que preside aos destinos da flora e da fauna que a habitam (*Dicionário de Língua Portuguesa*, 3261, IV, Laudelino Freire, Rio de Janeiro, 1942). É a Caa-Manha dos mestiços e brancos. (CASCUDO: 2012, p. 414).

5 Mapinguari. É um animal fabuloso, semelhando-se ao homem, mas todo cabeludo. Os seus grandes pelos o tornam invulnerável à bala, exceção da parte correspondente ao umbigo. Segundo a lenda, é ele um terrível inimigo do homem, a quem devora. Mas devora somente a cabeça. De um velho tuxaua, já semicivilizado, ouvi dizer que nele estava o antigo rei da região (Mário Guedes, *Os Seringais*, 221-222, Rio de Janeiro, 1920). J. da Silva Campos fixou a versão do rio Purus, Amazonas: “Um Mapinguari, aquele macacão enorme, peludo que nem um coatá, de pés de burro, virados para trás, trazia debaixo do braço o seu pobre companheiro de barraca, morto, estrangalhado, gotejando sangue”. O monstro, com as unhas que pareciam de uma onça, começou a arrancar os pedaços do desgraçado e metia-os na boca, grande como uma solapa, rasgada à altura do estômago (Basílio de Magalhães, “Contos e Fábulas Populares na Bahia”, in *O Folclore no Brasil*, 321-322). Francisco Peres de Lima descreve o Mapinguari no território do Acre: “...este animal deriva-se dos índios que alcançam uma idade avançada, transformando-se em um monstro das imensas e opulentas florestas amazônicas – ao qual dão o nome de Mapinguari. O seu tamanho é de 1,80m aproximadamente, a sua pele é igual ao casco de jacaré, os seus pés idênticos aos de uma mão de pilão ou de um ouriço-de-castanha” (*Folclore Acreano*, 103, Rio de Janeiro, s. d. [1938] ...). O Mapinguari continua assombrando pelas matas do Pará, Amazonas e Acre. (CASCUDO: 2012, p. 427-428).

6 Matinta Pereira. Mati, mati-taperê; nome de uma pequena coruja, que se considera agourenta. Quando, a horas da noite ouvem cantar a mati-taperê, quem a ouve e está dentro de casa, diz logo: Matinta, amanhã podes vir buscar o tabaco. “Desgraçado – deixou escrito Max. J. Roberto, profundo conhecedor das coisas indígenas – quem na manhã seguinte chega primeiro àquela casa, porque será ele considerado como o mati. A razão é que, segundo

a crença indígena, os feiticeiros e pajés se transformam neste pássaro para se transportarem de um lugar para outro e exercer suas vinganças. Outros acreditam que o mati é uma maaiua, e então o que vai à noite gritando agoureiramente é um velho ou uma velha de uma só perna, que anda aos pulos”. (*Stradelli, Vocabulário da Língua Geral*, 518). (CASCUDO: 2012, p. 442).

Constatamos uma verossimilhança entre as personagens acima descritas pelo entrevistado e como elas estão cientificamente catalogadas no Dicionário do Folclore Brasileiro (2012). Verifica-se esse fato na descrição dos elementos fantásticos descritos por Cascudo (2012): na estória do boto, o animal transforma-se para seduzir e depois volta a ser boto confirmado na narrativa no trecho “- Eles não gostam de pegar ninguém, só de encantar”. A forma como o Mapinguari é descrito também coincide. Para Cascudo (2012) é um terrível inimigo do homem a quem devora e possuem pés idênticos de uma mão de pilão, fatos esses confirmados também na narrativa de seu José quando ele diz; “- tem pés de pilão, pega a pessoa e põe debaixo do braço e sai comendo”. O modo de execução e a descrição física da caipora também são semelhantes. Nas duas vias de comparação a caipora é um pequeno indígena (caboquinho) fuma cachimbo e reina sobre todos os animais. Na descrição de seu José esse último fato se confirma em: “-ela é a dona dos bichos, de todos os bichos da mata”.

As estórias narradas contendo os respectivos personagens folclóricos descritos acima foram assim utilizadas pelos alunos, e serviram de base para a composição de: 05 (cinco) contos sobre o Mapinguari, pois esta figura folclórica foi a que mais despertou interesse nos alunos; 01 (um) sobre a Mãe da mata; 02 (dois) utilizando a Caipora; e 01(um) com o Curupira. Percebe-se que o poder sobrenatural atribuído a cada um deles foi semelhante, mesmo sendo nominalmente distinguidos; 02 (dois) contos sobre o boto e 01 (um) texto sobre a Matinta Pereira não foi baseado nas narrativas do entrevistado, mas nas estórias coletadas por meio da avó da aluna.

5.3 ANÁLISE DOS CONTOS POPULARES PRODUZIDOS PELOS ALUNOS, A PARTIR DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização foi realizada da fala para a escrita (entrevista oral → texto escrito). No entanto, o processo ocorreu com algumas variáveis a serem esclarecidas. No decorrer da narrativa, o entrevistado forneceu informações isoladas e meramente descritivas a respeito das características físicas e habitat sobre os bichos que compõem o folclore amazônico, baseadas,

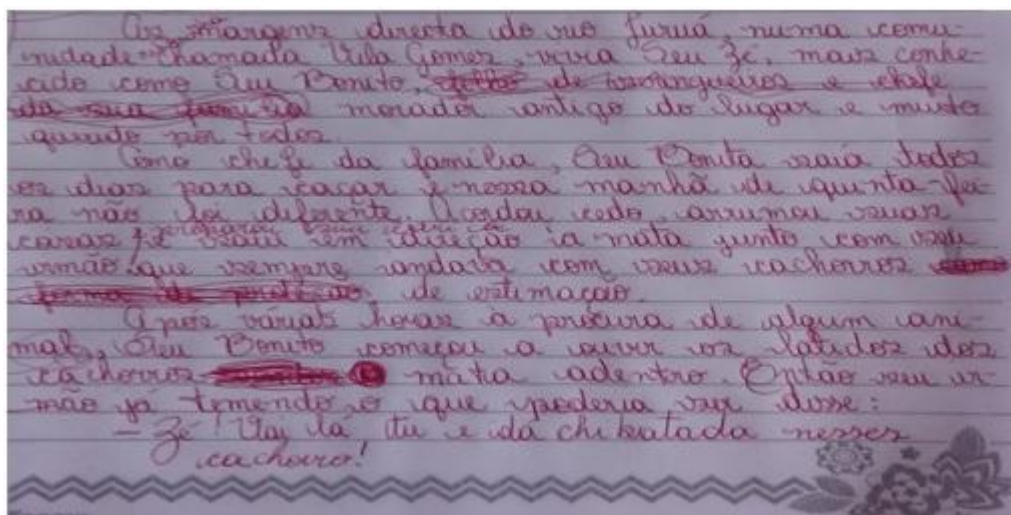
na maioria das vezes, no seu conhecimento empírico ou na transmissão de geração para geração representada muitas vezes durante a fala de seu José: “Meus avós diziam...”.

Dessa forma, os alunos tiveram dificuldades para iniciar o texto escrito, pois havia o conhecimento sobre os bichos citados na entrevista, mas não sabiam, nesse primeiro momento, como contextualizá-los dentro de um conto popular, com o acréscimo de informações como tempo, espaço, conflito, enredo. Essas diferenças marcantes entre o que ouviram e como usariam no texto resultaram num entrave para o início da produção textual.

Para sanar as dúvidas que foram surgindo, a professora-pesquisadora retomou o vídeo da entrevista, listou no quadro todos os bichos e suas principais características citadas pelo entrevistado e enfatizou que os alunos já tinham as informações principais para o texto. Eles já sabiam sobre o quê escrever, pois esse tinha sido um dos objetivos da ida à comunidade rural, buscar as informações para o texto. Agora, de posse de tudo que se tinha aprendido, era preciso escolher qual bicho seria a personagem de seu conto, utilizar todas as singularidades da comunidade rural visitada como o lugar da estória e o desafio seria criar um enredo envolvendo todos os elementos que já possuíam em suas anotações particulares durante a visita a casa do entrevistado.

Seguem os textos escolhidos para compor esta análise:

Figura 14- Rascunho da primeira produção do conto popular em sala de aula

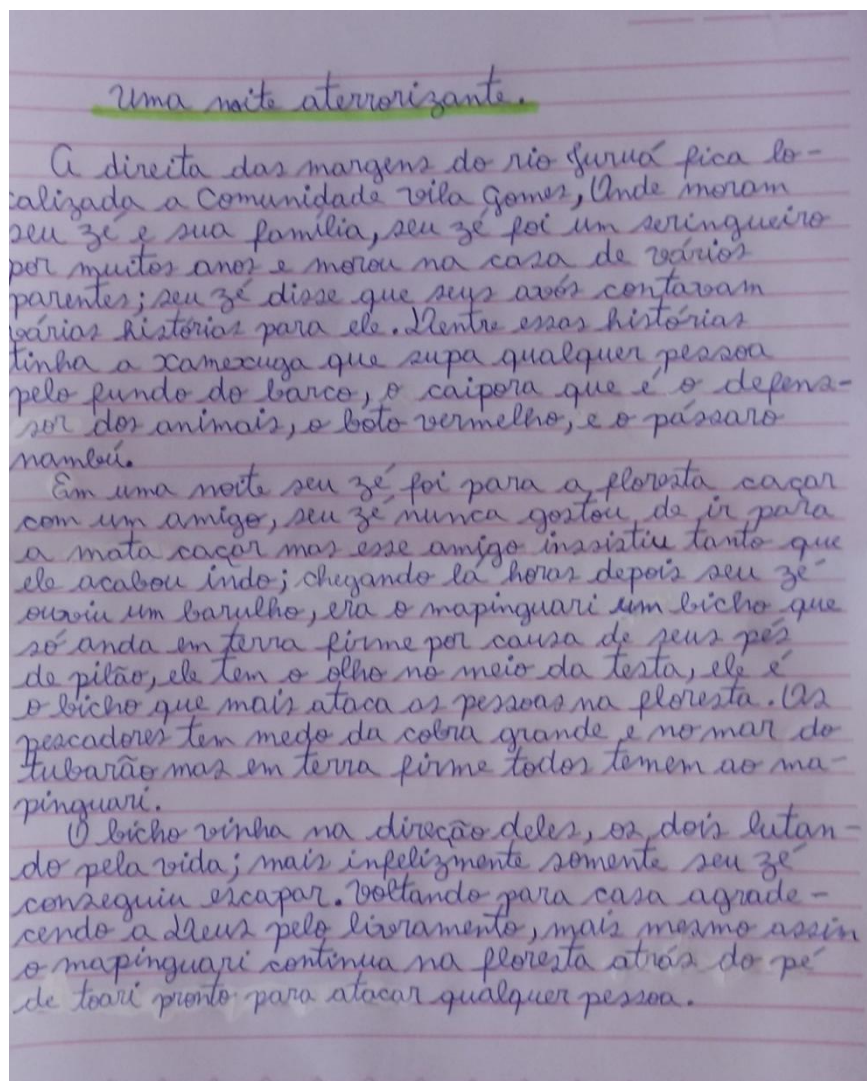


Fonte: Acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018).

Com o fim de exemplificação das diversas fases da composição textual, apresentaremos dois textos produzidos em sala de aula, individualmente, por diferentes alunos. O primeiro, figura 14, é um rascunho de um texto em andamento, depois dos

esclarecimentos feitos pela professora, como citado anteriormente. O segundo texto escolhido pela professora, , figura 15, entre o total de doze textos entregues pelos alunos, retrata um texto escrito finalizado, antes da etapa de ser digitado para fazer parte da coletânea, a qual consta nos anexos dessa pesquisa. Foram necessários três dias de aulas com um intenso acompanhamento da professora-pesquisadora para que os textos dos alunos fluíssem. Nesses dias, organizamos rodas de leitura dos textos que estavam sendo elaborados, houve troca de textos, para que os alunos recebessem sugestões tanto do colega sentado ao seu lado quanto também as sugestões escritas da professora, tais como reordenação de parágrafos, utilização de sinônimos, elementos lexicais importantes para a construção da narrativa. Fizemos o acompanhamento da escrita utilizando ainda, o recurso do *whatsapp*, para além do horário estipulado em sala de aula. Os alunos enviavam fotos de seus textos e escreviam suas principais dúvidas e a professora enviava áudios com as observações.

Figura 15 – Conto popular produzido pelos alunos em sala de aula



Com a escrita dos contos populares finalizada, a professora-pesquisadora reuniu tanto os textos que foram impressos para a minicoletânea como também os primeiros rascunhos a fim de coletar as informações necessárias para realizar a análise do processo de retextualização.

É importante frisar que da totalidade de nove operações de retextualização sugeridas por Marcuschi (2001): eliminação de marcas estritamente interacionais; introdução da pontuação; retirada de repetições, reduplicações, redundâncias; introdução da paragrafação; introdução de marcas metalinguísticas; reconstrução de estruturas truncadas; tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa; e condensação de ideias; apenas seis primeiras foram utilizadas como premissas nessa pesquisa, uma vez que consideramo-las suficientes para analisar os textos tendo em vista a série em que os alunos estavam cursando quando produziram as narrativas.

Apresentaremos os quadros contendo a análise das operações de retextualização organizados em três colunas: a primeira possui a representação escrita da narrativa oral da entrevista; a segunda contém a retextualização feita pelos alunos; e a terceira está marcada com as operações textuais discursivas em evidência. Após cada quadro, terá um comentário sobre a operação textual em destaque.

Do total de 12 textos produzidos em sala de aula, apresentaremos seis textos de alunos-autores diferentes que foram utilizados como texto-alvo do processo de retextualização. A decisão de não utilizar a totalidade dos textos escritos pelos alunos na análise ocorreu para que o total de contos fosse equiparado ao número de operações de retextualização utilizadas.

Quadro 5 – Análise da 1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<i>ai... o chavascal é uma parte que a gente só anda por cima de vara... não pode derrubar um pau que a lama dá aqui</i>	Imóveis, os dois homens espreitavam temerosos entre as árvores e escutavam pegadas do ser estranho. Como em um filme de terror, saiu do meio da mata um bicho enorme correndo desesperadamente atrás dele. Mais que depressa, Seu Bonito e seu irmão,	1ª eliminação de marcas

<i>assim oh... (apontando para a cintura)</i>	fugiram sem nem menos olhar para trás enquanto corriam. Após várias horas de fuga, resolveram se esconder em meio ao chavascal cheio de espinheiros e outras plantas silvestres e por alguma razão a criatura não conseguiu alcançá-los.	estritamente interacionais.
---	--	-----------------------------

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

A produção escrita, no quadro 5, eliminou os marcadores conversacionais “aí” e “oh” na construção do enredo da estória como também a ação do falante de apontar para a cintura. Observamos, ainda, que foi criado um contexto situacional para a inserção do vocábulo “chavascal”.

Quadro 6 – Análise da 2ª operação: Introdução da pontuação

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<i>Nós tava sentado assim (fazendo gestos) em cima do pau... aí lá vinha o cachorro latindo e a gente só ouvia era pá... pá... e o cachorro chorando...meu irmão disse... vai lá... eu disse... vai tu que é o dono... eu num vô não (risos)... ela se chama também mãe da mata... ela usa um cachimbo... às vezes... um caçador atira num animal... aí é ela quem vai cuidar.</i>	<p>Memórias de uma caçada Às margens direita do rio Juruá, numa comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes, vivia Seu Zé, mais conhecido como Seu Bonito, morador antigo do lugar e muito querido por todos. Como chefe da família, Seu Bonito saía todos os dias para caçar e nessa manhã de quinta-feira não foi diferente. Acordou cedo, arrumou suas coisas de caça, preparou sua larica e saiu em direção à mata junto com seu irmão que sempre anda com seus cachorros de estimação. Após várias horas à procura de algum animal, eles começaram a ouvir os latidos dos cachorros mata adentro. Seu irmão já temendo o que poderia ser disse: - Zé! Vai lá tu e dá uma chibatadas nesses cachorro. - Tu é leso! Os cachorro é teu, vai tu! – falou Seu Bonito já com as pernas bambas.</p>	2ª Introdução da pontuação

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

O trecho do texto no quadro 6 mostra uma inserção de pontuações realizadas pelos alunos. Elas foram adotadas, a partir dos elementos prosódicos, como entoação, analisados durante as audições das gravações da entrevista. É necessário esclarecer, tomando como

premissa, nos diálogos construídos nesse texto, que os alunos optaram por manter as marcas orais linguísticas típicas dos moradores da zona rural, mesmo após o processo de retextualização do texto. Tomando por base as características do gênero textual conto popular que permite essas construções de representação de fala com fins de representação da regionalidade e singularidades das personagens. Foram utilizadas as marcas de oralidade somente na demarcação de diálogos nos textos.

Quadro 7 – Análise da 3ª operação: Eliminação para uma condensação linguística

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<p><i>O boto vermelho quando anda debaixo da canoa...você só escuta o barulho dos dentes dele: tá,tá,tá...e causa o rebojo na popa da canoa...eles não gostam de pegar ninguém... só de encantar...mas não é todos os botos que encantam...ele buiou bem na beira da canoa... era um boto enorme... eu olhei pra ele... nós ia para o centro... demorou um pouco... ele buiou bem pertinho.</i></p>	<p>O BOTO E A MIRAGEM Numa comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes, no tempo onde as casas eram muito longes uma das outras, vivia Francisco, um pobre homem que ganhava a vida pescando. Num certo dia, saiu cedo para pescar com seu vizinho João em sua pequena canoa, quando chegaram ao local onde todos os dias pescavam recolheu suas redes e parou para descansar em uma pequena praia. Quando desceu da canoa percebeu que um pequeno boto o observava mais não ligou, tendo os dois descansando resolveram voltar ao serviço.</p>	<p>3ª Eliminação para uma condensação linguística</p>

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

A passagem desse conto retextualiza a narrativa do entrevistado sobre o boto, no quadro 7. O aluno, ao produzir o conto, elimina a reduplicação de pronomes pessoais (eu, ele, eles) utilizados em excesso na fala do entrevistado, resultando num texto mais fluido com as modificações realizadas.

Um dos processos de retextualização em que os alunos mais apresentaram dificuldades foi na organização dos parágrafos, visto que realizar o encadeamento das ideias absorvidas na entrevista oral e transformá-las no processo da linguagem escrita requer, além de muitas adequações linguísticas e sintáticas, uma maturidade intelectual para compreender que retextualizar não é apenas transcrever.

Nesse sentido, a escolha do conteúdo que seria abordado, o reordenamento das informações, a criação de contextos para a estória, acréscimos de lugar, tempo, todos os elementos narrativos exigiram da professora e dos alunos muito estudo e entendimento do que

foi dito na entrevista e acompanhamento individual nas leituras da professora com constante orientação.

Quadro 8 – Análise da 4ª operação: Introdução da paragrafação

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<p><i>Ela ninguém vê... Ela é a dona dos bichos... de todos os bichos da mata...aí, um dia... o cara pegou uma mambira, matou...aí ela vinha...olhou pro bicho e mandou levantar... A caipora é tipo um caboquinho... é pequeno... ele açoita o homem sem ninguém vê... Só escuta a lapada...</i></p>	<p style="text-align: center;">A CAÇA PERDIDA</p> <p>As margens do rio Juruá, fica localizada a Vila Gomes, onde mora um caçador chamado João Antônio. Ele era um rapaz bonito, mas se divertia em matar sem piedade os animais. Todos os ribeirinhos diziam:</p> <p>- Esse seu Antônio é bonito, mas o cabra é ruim! Chega dois os doentes.</p> <p>Num dia em que o sol iluminava o rio Juruá deixando-o mais belo ainda, Antônio resolveu caçar. Pegando sua velha espingarda, passou na casa de seu Zé e disse:</p> <p>- Cumpadi, quando eu voltar com a minha caça, posso pegar um pouco da tua farinha?</p> <p>Respondeu Zé. –</p> <p>- Pode sim.</p> <p>Entrando na mata mais verde do mundo, a floresta amazônica, onde aquelas belas árvores já tinha visto vários tipos de histórias e estavam prestes a ver mais uma. Com uma grande vontade de comer macaco frito com farinha de comunidade, a tão conhecida farinha da “torre da lua”, só de lembrar já lhe dava água na boca. De repente: -</p> <p>- Poooooooooooooooooooo!</p> <p>Um tiro mesmo no macaco. Antônio estava tão alegre que falou:</p> <p>- Te peguei seu bicho danado! Agora vou comê tu frito com farinha!</p> <p>Quando foi procurar o animal, não o achava. Não entendendo, os animais começaram a gritar por todos os lados. De repente, ele ouviu um voz:</p> <p>- Como você não tem piedade ao matar meus amigos?</p> <p>Antônio com medo, mesmo gaguejando, pergunta:</p> <p>- Quem está falando?</p> <p>Olhava para todos os lados da floresta, mas não conseguia ver ninguém.</p> <p>Então, a voz responde:</p> <p>- Eu me chamo caipora, sou a defensora dos animais, e não gosto sem um pouco do seu feito, rapaz? Dessa vez não vou machucá-lo. Mas se não mudar...</p>	<p style="text-align: center;">4ª Introdução da paragrafação</p>

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

As informações contidas no quadro 8 demonstraram que a introdução do parágrafo conseguiu ser compreendida pelos alunos. Esse entendimento ocorreu principalmente quando

eles digitaram os seus textos para a encadernação e puderam obter uma compreensão global da disposição e organização dos seus textos.

Quadro 9 – Análise da 5ª operação: Reformulação objetivando explicitude

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<i>Não... ele é da terra... anda pelos roçados... onde a gente planta a roça não alaga... não anda em chavascal... nem no grogotozal porque ele se atola...o pé dele é um pilão... por isso que quando ele pisa... ele se atola.</i>	Era o mapinguari um bicho que só anda em terra firme por cuasa de seus pés de pilão, ele tem o olho no meio da testa e é o bicho que mais ataca as pessoas na floresta. Os pescadores tem medo da cobra grande, no mar do tubarão mas enterra firme todos temem ao mapinguari.	5ª Reformulação objetivando explicitude

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

A autora desse texto do quadro 9 conseguiu reformular um trecho da entrevista em que há uma contínua repetição do pronome pessoal *ele* o qual estava ocasionando um distanciamento do sujeito da frase: Mapinguari. Dessa forma, para que fosse eliminado qualquer risco de ambiguidade, o texto foi reescrito de uma forma a deixar claro de quem se está falando no parágrafo.

Quadro 10 – Análise da 6ª operação: Reconstrução em função da norma escrita

Narrativa oral do entrevistado (texto-base)	Retextualização: alunos do 9º ano do ensino fundamental	Tipo de operação
<i>Ela ninguém vê... ela é a dona dos bichos... de todos os bichos da mata...aí, um dia, o cara pegou uma mambira... matou... aí ela vinha... olhou pro bicho e mandou ele levantar... A caipora é tipo um caboquinho... é pequeno... ele açoita o homem sem ninguém vê... só escuta a lapada... digo por que já aconteceu com os cachorros do meu irmão.</i>	<p style="text-align: center;">MÃE DA MATA</p> <p>Numa tarde escaldante, em uma pequena comunidade ribeirinha Vila Gomes, seu Zé estava sentado embaixo de um Pé-de-Trapiá, contando algumas histórias para seu neto. Ele era um senhor já de idade, de pele morena cor de jambo, olhos e cabelos negros, no trazia sempre um sorriso contagiante.</p> <p>- Num amanhecer de domingo eu e teu pai, pegamos as espingardas e os cachorros e fomos caçar, andamos a manhã toda e não conseguimos pegar nada. Já estávamos quase desistindo quando teu pai viu um veado, nos aproximamos bem devagar, colocamos ele na mira e pou!</p> <p>Na mesma hora do tiro, surgiu entre os falhos um ser conhecido como mãe da mata. Era um caboquim pequeno, bem moreno, com os pés virados pra trás, montando numa espécie de porco. Os cachorros começaram a latir e a gente só escutava as lapadas lapo, lepo. Teu pai se tremia mais que vara verde, saiu correndo com os cachorros e me deixou lá com o bicho – Contou seu Zé.</p>	6ª Reconstrução em função da norma escrita

Fonte: acervo da professora-pesquisadora (FARIAS, 2018); Marcuschi, 2001 (p. 74-78).

A narrativa do entrevistado presente no quadro 10 é um exemplo das repetições de marcadores conversacionais (“*ai*”) típicos da oralidade. O aluno ao retextualizar recontando a mesma história conseguiu substituir frases truncadas com inserções de pontuação, paragrafação, utilização da ordem indireta da fala do sujeito oracional e realizando acréscimos de elementos para enriquecer o contexto da história. Mesmo a morfossintaxe ainda necessitando de revisão, consideramos a linguagem escrita nesse processo de retextualização viável e compreensível tomando por base a idade/série do aluno.

5.4 DISCUSSÃO A PARTIR DOS RESULTADOS APRESENTADOS

O conto popular, gênero escolhido nessa pesquisa, possibilitou uma aproximação dos alunos com uma cultura local antes desconhecida por nossos jovens alunos. O encontro de gerações, a partilha de saberes, o reconhecimento das belezas de seu lugar foi um ganho que talvez não receberíamos, se não tivéssemos tido a coragem de atravessar o rio Juruá - AM.

A análise de alguns dos processos de retextualização realizada com excertos dos textos produzidos pelos alunos, em sala de aula, nos trouxe a confirmação do êxito que foi ‘atravessar’ os muros da escola e ouvir a comunidade como ponto de partida para a produção textual. Não é fácil escrever. Nem para os alunos e nem para nós que somos professores. Por isso, a proposta de intervenção dessa pesquisa apresentou uma escrita a partir de uma contextualização.

No entanto, alguns problemas surgiram no decorrer da aplicação da proposta interventiva, e se faz necessário aqui esclarecê-los para uma melhor compreensão do resultado dessa pesquisa: o ano letivo de 2018 (data de aplicação das atividades em sala de aula) no Estado do Amazonas foi atípico, pois no período (novembro de 2018) em que a professora-pesquisadora estava desenvolvendo a proposta de ensino houve uma redução da carga horária devido a uma paralisação do trabalho dos funcionários administrativos da escola.

Em decorrência do atraso de pagamento dos merendeiros e serviços gerais contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas – SEDUC, os tempos de aulas foram reduzidos. Seguimos com a execução de todas as etapas previstas no plano de intervenção, porém, tivemos que reunir os alunos dessa pesquisa aos sábados para que a revisão dos textos fosse cumprida a tempo.

Dia 01 de dezembro de 2018 os alunos automaticamente aprovados por média foram liberados da escola, já que o cumprimento do calendário escolar sem o trabalho dos servidores

administrativos estava prejudicado. Por essas questões, a pesquisa foi aplicada numa turma de 34 alunos, mas somente 12 entregaram seus textos digitados para a coletânea, produto final dessa pesquisa. É importante frisar que houve mais produções textuais, no entanto, devido à dispersão dos alunos, só foi possível receber menos da metade dos textos produzidos durante a pesquisa.

Mesmo diante do enfrentamento dessas dificuldades, consideramos válida a nossa pesquisa pelo cumprimento e sucesso alcançado em todas as etapas, por isso organizamos e entregamos a coletânea à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC somente com os 12 textos entregues.

Como professores da educação básica, somos conscientes dos diversos desafios que enfrentamos quando nos comprometemos a oferecer uma educação de qualidade aos nossos alunos, mas também sabemos que mesmo diante de um cenário alheio a nossa vontade, como o que foi relatado anteriormente, seguimos firmes cumprindo nossa missão de educar.

Em termos gerais, as atividades de retextualização resultaram em aprendizagens significativas tanto para os alunos, ao compreenderem a importância de cada processo necessário para a escrita como para nós, professores, ao estudarmos incessantemente para ajudarmos cada vez mais os nossos alunos a serem bons escritores.

Nesse capítulo, apresentamos como ocorreram as operações de retextualização do texto oral para o texto escrito realizadas pelos alunos assim como o detalhamento da entrevista não estruturada ocorrida na Comunidade Vila Gomes-AM. A seguir, apresentaremos as considerações finais de nossa pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de língua portuguesa e as pesquisas voltadas para a formação dos professores que atuam na rede pública de ensino ainda se concentram na prática de duas unidades principais: a leitura e da escrita. Nesta pesquisa, apresentamos uma proposta de intervenção construída a partir da “concepção interacionista da linguagem” (GERALDI, 2012, p.59) que objetivou aperfeiçoar as competências letradas de escrita em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II no município de Eirunepé-Am.

A escolha do gênero textual conto popular para alicerçar as atividades de produção textual foi pensada a partir do meio cultural em que a nossa escola está inserida. A proposta de ensino apresentou uma temática para escrita a partir da regionalidade para depois, em trabalhos de pesquisas posteriores, utilizar as atividades de retextualização a partir de novos gêneros textuais.

As aulas de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, na Universidade Federal do Acre – UFAC proporcionaram um conhecimento substancial a partir das reflexões teóricas e da partilha de saberes com outros docentes que enfrentam o desafio constante de desenvolver a competência comunicativa no espaço escolar. Compreender a importância de entrelaçar a pesquisa à prática pedagógica foi essencial para obtermos uma postura crítica e transformadora diante das nossas ações em sala de aula.

Todos os saberes construídos no decorrer do curso provocaram uma reflexão em nossa prática docente e, conseqüentemente a necessidade de discutir com os alunos sobre a função social da escrita oferecendo-lhes oportunidades de exercitar a produção textual baseando-se em premissas como contexto, interação e finalidade. Dessa forma, ao aplicarmos a proposta de intervenção, obtivemos resultados satisfatórios reveladas na fala de alguns alunos em diversas etapas, exemplificadas a seguir:

Na etapa de contextualização do gênero conto popular - A visita à comunidade rural Vila Gomes foi o momento que mais despertou interesse, entusiasmo e motivação nos alunos, como pode ser observado nas transcrições a seguir:

- “Nunca pensei que ia atravessar o rio, conhecer pessoas e ouvir histórias boas durante uma aula. Quero fazer isso de novo”.

- “Professora, ele conta histórias igual o meu avô. Nunca tinha pensado em escrever sobre elas. Vou fazer isso mais vezes”.

- “Eu vejo a comunidade Vila Gomes todos os dias lá da cidade, mas ainda não tinha percebido como aqui é bonito”.

- “Eu tive que esperar até o nono ano para ter uma aula como essa”.

Ao promover interlocuções com a cultura ribeirinha foi possível, apreciar, *in loco* as riquezas das narrativas orais presentes na enunciação singular do entrevistado. Por conseguinte, registrar as crenças e saberes do povo ribeirinho nos textos escritos permitiu aos alunos que refletissem sobre a sua própria identidade cultural. Os resultados positivos dessas ações coadunaram com os objetivos da proposta de ensino aplicada nessa pesquisa.

No processo de produção textual do conto popular, percebemos que os alunos demoraram mais do que o tempo previsto a ordenar e selecionar os registros gravados durante a entrevista oral. Conforme foi descrito no capítulo de análise dos resultados, a dificuldade apresentada durante a retextualização para o texto escrito foi em adicionar os elementos do gênero narrativo, visto que informações como tempo e conflito foram ocultadas durante os eventos narrados pelo entrevistado. Por isso, verificou-se a necessidade de, como fim de aprimoramento da proposta de ensino uma ampliação das horas-aulas para que as dúvidas quanto os procedimentos necessários para a construção da narratividade sejam esclarecidas mais detalhadamente.

O resultado desse trabalho foi à organização dos textos produzidos pelos alunos no total de 12 contos populares. Esses textos, realizados a partir da visita à comunidade Vila Gomes foram acrescidos de uma pequena autobiografia e desenhos para retratar as histórias contadas. O material acabou formalizado em forma de uma coletânea. Essa coletânea de contos populares foi entregue a Secretaria Municipal de Educação / SEMEC. Durante a entrega, verificou-se que os alunos demonstraram sentimento de orgulho, enquanto recebiam os cumprimentos do Secretário Municipal de Educação. Esta etapa confirmou que escrever com uma finalidade para alguém, com objetivos definidos obtém resultados positivos visto que a escrita ganha a mesma funcionalidade de quando escrevemos cotidianamente, fora da escola.

Os alunos que participaram dessa pesquisa não questionaram se o texto iria ‘valer uma nota’, e afirmações como: “estou muito feliz em saber que um texto meu vai contribuir com a educação daquelas crianças da comunidade” é a certeza de que a escrita, em sala de aula, deverá sempre que possível, ser incentivada e exercitada para contribuir com práticas cidadãs e não somente como fim de uma avaliação somativa.

Apresentamos um conceito de ensino para as aulas de língua portuguesa defendido pelo professor Marcos Bagno (2012) que sintetiza as discussões teóricas realizadas nessa pesquisa e que nos motivou a realizar a proposta de intervenção:

Ler, escrever e refletir sobre a língua. Essas três tarefas - que no fundo são uma só: desenvolver o letramento – constituem toda a missão da escola no que diz respeito à educação em língua materna. Não há tempo a perder com outras práticas que já se comprovaram absolutamente irrelevantes e inúteis para se cumprir essa missão: [...] Produzir “redações” com temas irrelevantes, sem definição de tipo nem de gênero textual? –Não. (BAGNO, 2012, p.29)

Confirmamos ainda que o modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito sugerido pelo professor e pesquisador Luiz Antônio Marcuschi (2001) foi um recurso proficiente para auxiliar tanto a professora-pesquisadora a compreender os pressupostos intrínsecos nos discursos orais e escritos como também foi importante para os alunos assimilarem que fala e escrita não competem entre si, que não existe uma modalidade da língua mais valorizada que a outra, tendo em vista que cada uma pressupõe usos sociais diferentes dependendo do contexto em que sejam utilizadas cotidianamente.

Nós, professores de língua portuguesa somos responsáveis por mais disseminação de uma educação linguística que aceite as pluralidades existentes nas práticas discursivas dos falantes, para que nossos alunos, independente do grupo social que pertença, se sintam acolhidos e valorizados por sua diversidade cultural participando na escola de atividades que promovam práticas de oralidade e escrita capazes de inseri-los numa sociedade como cidadãos conscientes de suas idiossincrasias e potencialidades.

Dessa forma, conscientes da contribuição da nossa pesquisa à educação escolar e principalmente aos professores de língua portuguesa ao desenvolver um projeto de escrita fundamentado em princípios pedagógicos como contexto, interlocução e autoria, e ainda relevante para os futuros trabalhos de intervenção incluindo as operações de retextualização, esperamos que os resultados dessa pesquisa impliquem em novas práticas educativas que desenvolvam a oralidade e a escrita de nossos alunos com foco nos gêneros textuais propiciando a participação ativa em eventos comunicativos capazes de fazê-los refletir sobre cultura, linguagem e identidade.

Por fim, desejamos ainda que mais professores da educação básica participem de cursos de formação continuada buscando uma contínua relação com a pesquisa como um caminho eficaz para a reflexão e o aprimoramento de nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

A lenda do Mapinguari. **Lendas Amazônicas & Lendas Urbanas**. Disponível em: www.noamazonaseassim.com.br. Acesso em: 06 nov. 2018.

ANDRADE, Maria. **Como preparar trabalhos de pós-graduação: noções práticas**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10)

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ARAÚJO, Jordeanes do Nascimento. **O imaginário amazônico nas narrativas orais do Vale do Juruá**. Dissertação de Mestrado. Manaus: UFAM, p.15-91, 2010.

ARAÚJO, José Júlio; ARAÚJO, Jordeanes. “Representação do Imaginário no Conto Oral: uma leitura dos contos coletados no vale do Juruá”. In: **Revista Imaginário**. São Paulo: USP, 2006, vol.12, nº 13, p. 209-232.

A VENDEDORA DE FÓSFOROS. Biblioteca Pedro Bandeira. Disponível em: www.bibliotecapedrobandeira.com.br. Acesso em: 26 jul. 2018.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**/Mikhail Bakhtin; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. – 2. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASCUDO, Luís Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 14. ed. – Salvador, BA: LDM, 2018.

_____. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12. ed. – São Paulo: Global, 2012.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens**, 9º ano/ Willian Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. - 9. ed. reform.- São Paulo: Saraiva: 2015.

CERVO, Amado. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna / Leonor Lopes Fávero, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, Zilda Gaspar Oliveira de Aquino.** – 6.ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

FERRANTE, Miguel Jeronymo. **Seringal.** 2. ed. – Rio Branco: UFAC/Fundape, 2003.

FERRAREZI, Celso; CARVALHO, Robson. **Produzir textos na educação básica: o que saber como fazer.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Autoria em processo de produção de texto coletivo a partir dos gêneros da ordem do argumentar.** V. Ferreira / Pesquisa em Discurso Pedagógico 2011.2. Doi nº. 10.17771/PUCRio.PDPe.18846

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico.** Penápolis: FUNEPE, 2018.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012. (Vários autores).

GIL, Antonio Carlos. Pesquisa social. In: **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GOMES-SANTOS, Sandoval. **Especial o trabalho do professor e seus gestos didáticos.** Revista Na Ponta do Lápis, ano XII - nº 27, julho de 2016, p. 12-17.

GONÇALVES, Rafael Marques. Noções teóricas e políticas da pesquisa com o cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica entre vaga-lumes, conversas e narrativas. In: **Caminhos investigativos: a metodologia em foco – Volume 1 / José Mauro Souza Uchôa, Maria Irinilda da Silva Bezerra (organizadores).** – Curitiba: CRV, 2017. (Coleção Caminhos investigativos).

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. Tipos de entrevistas. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Lígia Chiappini. Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LIMA, Ana Maria; COSTA, Emias. Os gêneros do discurso de circulação regional nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta assentada sobre a análise do discurso. In: **Questões de linguística aplicada ao ensino**: da teoria à prática. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19), p. 65-82.

MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.17-31.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIA, Luzia de. **O que é conto**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção primeiros passos;135).

MATTA, Sozângela. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

MENEZES de Oliveira e Paiva, Vera Lúcia, **A pesquisa narrativa**: uma introdução. Revista Brasileira de Linguística Aplicada [en línea] 2008, 8 (Julio-Diciembre): Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829603001>> ISSN 1676-0786. Acesso em: 12 mai. 2019.

NASCIMENTO, Maria; OLIVEIRA, Valdemir. **Metodologia do estudo e do trabalho científico**. Manaus: UEA Edições, 2016.

OLIVEIRA, Luciano. **Coisas que todo professor precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSARELLI, Lílian Ghiurro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1.ed. – São Paulo. Telos, 2012.

PINTO, Zemaria. **O conto no Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2014.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Indícios de autoria**. *Perspectiva*, Florianópolis, n.01.p. 105-124, jan./jun.2002.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

QUEM TOMA AÇAÍ NÃO SAI MAIS DAQUI. **Texto vencedor da I Olimpíada de Língua Portuguesa do Amazonas – OLPAM**. Registrando discursos midiáticos e narrativas do cotidiano amazonense. Manaus: SEDUC, 2017.

ROJO, Roxane. **Entrevista concedida à Revista Na Ponta do Lápis**, ano XII - nº 27, julho de 2016, p. 8-11.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck. **Análise e produção de textos**. Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche, Claudia Souza Teixeira. 1.ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TELLES, Tenório. **Antologia do Conto do Amazonas**. Tenório Telles e Marcos Frederico Kruger (Organizadores). 3.ed. Manaus: Editora Valer, 2010.

TERRA, Ernani. **O conto na sala de aula**. Ernani Terra, Jessyca Pacheco. Curitiba: Intersaberes, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**. Uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1973. (Coleção Gen. Benício, v.118, publ. 439).

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento/ Luis Antônio Marcuschi ... [et al]; Inês Signorini (org.)**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. – (Coleção Ideias sobre Linguagem).

UCHÔA, José Mauro Souza. Pesquisa narrativa e ensino de línguas: sentidos que se constroem na prática. In: **Caminhos investigativos: a metodologia em foco – Volume 1 / José Mauro Souza Uchôa, Maria Irinilda da Silva Bezerra (organizadores)**. Curitiba: CRV, 2017. (Coleção Caminhos investigativos).

ANEXOS

ANEXO 1 – CAPA DA COLETÂNEA DE CONTOS POPULARES

Escola Estadual Francisca Mendes

**MiniColetânea de
Contos populares**



“Presentes da memória”

Autores: Alunos da turma 9º ano 01 mat.

Organização: Profª. Anne Helen Vieira de Farias

Eirunepé –Am

2018

ANEXO 2 – APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

APRESENTAÇÃO

A minicoletânea intitulada “Presentes da memória” reúne 12 (doze) textos impressos escritos pelos alunos do 9º ano do Ensino fundamental II, turma 01, turno matutino, da Escola Estadual Francisca Mendes, pertencente a rede estadual de ensino no Município de Eirunepé –Am .

Os contos populares foram organizados, ilustrados e encadernados após a aplicação de uma proposta de intervenção da disciplina de Língua Portuguesa que visou contribuir para o aprimoramento da escrita por meio de produções textuais desenvolvidas a partir do processo de retextualização com o gênero conto popular.

A articulação entre oralidade e escrita ocorrida durante todo o desenvolvimento das atividades resultou numa possibilidade dos alunos ampliarem seus círculos de letramento social e cultural, por meio da entrevista oral realizada com um morador da Comunidade Rural Vila Gomes, Senhor José Ribeiro de Lima, 74 anos, que posteriormente serviu de inspiração para a construção dos contos populares, em sala de aula, pelos alunos.

Assim, esperamos que esses textos não circulem apenas no espaço interno escolar, entre os alunos de nossa escola, mas também alcancem os alunos ribeirinhos da Comunidade Vila Gomes, tendo em vista que os contos populares foram produzidos com base nos saberes populares desse lugar. Torcemos para que em cada estória lida, estes alunos reconheçam suas próprias vivências e traços de sua identidade cultural.

Desejamos ainda, que essa semente da escrita se faça presente em muitos outros encontros e reencontros culturais diversos, de falas que se apresentam tão diferentes e ao mesmo tempo se entrelaçam pelas mesmas histórias de vida. Que novas estórias, a partir das que apresentamos aqui, sejam construídas.

Eis o nosso desejo, eis o nosso próximo desafio!

ANEXO 3 – DADOS DA AUTORA: MARIA CLARA HERCULANO DE SOUZA**Dados sobre a autora**

Meu nome é Ana Clara Hercúano de Souza, tenho 14 anos, nasci no dia 20 de fevereiro de 2004, em uma noite chuvosa. Moro num pequeno município localizado às margens esquerda do rio Juruá chamado Eirunepé, no estado do Amazonas. Sou a filha mais velha de Antonia Damizia e Francioney Chaves.

Entre minhas paixões está a leitura, em especial o livro a “A Bailarina Fantasma” da autora Socorro Accioli, mas não só os livros que despertam a minha curiosidade, adoro assistir filmes na companhia de pessoas queridas, pois alegram o ambiente e nos dão a sensação de aconchego.

Meu lazer favorito é aos domingos, quando reunimos a família e fazemos um churrasco, assim aproveito com diversão cada segundo ao lado de quem amo. Aprecio muito a união, ainda mais no ambiente familiar, onde nos preparamos para o mundo.

Como jovem, almejo ardentemente fugir dos rótulos da sociedade, fazendo dos meus sonhos realidade e dos meus ideais um ponto de referência para a vida, sendo capaz de enxergar além das aparências e mirar nas coisas verdadeiramente importantes.

Minha dedicação é voltada exclusivamente para estudos e vida religiosa, tendo em foco que Deus está no comando de tudo.

Assim, posso dizer que vivo um dia de cada vez na esperança de, no futuro, viver histórias empolgantes.

ANEXO 4 – CONTO POPULAR: MEMÓRIAS DE UMA CAÇADA

Memórias de uma caçada

Às margens direita do rio Juruá, numa comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes, vivia Seu Zé, mais conhecido como Seu Bonito, morador antigo do lugar e muito querido por todos.

Como chefe da família, Seu Bonito saía todos os dias para caçar e nessa manhã de quinta-feira não foi diferente. Acordou cedo, arrumou suas coisas de caça, preparou sua larica e saiu em direção à mata junto com seu irmão que sempre andava com seus cachorros de estimação.

Após várias horas à procura de algum animal, eles começaram a ouvir os latidos dos cachorros mata adentro. Seu irmão já temendo o que poderia ser disse:

- Zé! Vai lá tu e dá umas chibatadas nesses cachorro.

- Tu é lesão! Os cachorro é teu, vai tu! – falou Seu Bonito já com as pernas bambas.

Então, mais que depressa os cachorros passaram correndo pelos dois e um ruído estranho ecoou por todo o lugar, os galhos das árvores balançavam fortemente como se fossem arrancá-las do solo. Nesse momento, o medo do desconhecido já dominava os dois caçadores.

Imóveis, os dois homens espreitavam temerosos entre as árvores e escutavam as pegadas do ser estranho. Como em um filme de terror, saiu do meio da mata um bicho enorme correndo desesperadamente atrás deles.

Mais que depressa, Seu Bonito e seu irmão, fugiram sem nem menos olhar para trás enquanto corriam. Após várias horas de fuga, resolveram se esconder em meio ao chavascal cheio de espinheiros e outras plantas silvestres e por alguma razão a criatura não conseguiu alcançá-los.

Já ao anoitecer, enquanto voltavam para casa, chegaram a conclusão que o ser com apenas um olho no meio da testa e a boca na altura do umbigo, era o mapinguari.

A história dos caçadores chegou aos ouvidos de todos os ribeirinhos, que desde então passaram a acreditar e temer a terrível criatura. Esse dia ficou marcado na memória de todos, principalmente na de Seu Bonito.

ANEXO 5 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO MEMÓRIAS DE UMA CAÇADA

Ilustração do Conto popular:

Memórias de uma caçada



AUTORIA Rhionna Beatriz da Silva Lima

IDADE: 11 anos

SÉRIE: 6º ano

ESCOLA nostra senhora de fatimá

CIDADE: Enxerpe

ANEXO 6 – DADOS DA AUTORA: JAIRINE

Dados sobre a autora

Eu me chamo Jairine, nasci no ano de 2004, no dia 1º do mês de maio, dia do trabalhador. Sou filha de Socorro e Jairo e tenho um irmão chamado Kanael. Estudo cursando o 9º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Francisca Mendes.

Gosto de ler, de ficar sozinha refletindo sobre as coisas perfeitas de Deus. Meu sonho é me formar em uma faculdade. São poucas palavras, mas espero que Deus abençoe a nossa vida.

ANEXO 7 – CONTO POPULAR: A CAÇA PERDIDA

A caça perdida

Às margens do rio Juruá, fica localizada a Vila Gomes, onde mora um caçador chamado João Antonio. Ele era um rapaz bonito, mas se divertia em matar sem piedade os animais. Todos os ribeirinhos diziam:

-Esse seu Antonio é bunito, mas o caba é ruim! Chega dói os doentes.

Num dia, em que o sol iluminava o rio Juruá deixando-o mais belo ainda, Antonio resolveu caçar. Pegando sua velha espingarda, passou na casa de seu Zé e disse:

-Cumpadi, quando eu voltar com a minha caça, posso pegar um pouco da tua farinha?

Respondeu Zé:

-Pode sim.

Entrando na mata mais verde do mundo, a floresta amazônica, onde aquelas belas árvores já tinham visto vários tipos de histórias e estavam prestes a ver mais uma. Com uma grande vontade de comer macaco frito com farinha da comunidade, a tão conhecida farinha da “torre da lua”, só de lembrar já lhe dava água na boca. De repente:

- Pooooooooouuuuu!!!

Um tiro mesmo no macaco, Antonio estava tão alegre que falou:

-Te peguei seu bicho danado! Agora vou comê tu frito com farinha!

Quando foi procurar o animal, não o achava. Não entendendo, os animais começaram a gritar por todos os lados. De repente, ele ouviu uma voz:

-Como você não tem piedade ao matar meus amigos?

Antonio, com medo, mesmo gaguejando, pergunta:

-Quem está falando?

Olhava para todos os lados da floresta, mas não conseguia ver ninguém. Então, a voz responde:

- Eu me chamo caipora, sou a defensora dos animais, e não gosto nem um pouco do seu jeito, rapaz! Dessa vez não vou machuca-lo, mas se não mudar...

A voz sumiu no ar. Antonio muito assustado começou a correr, mesmo tropeçando nos galhos, não olhava para trás. Chegando em casa, contou tudo o que aconteceu e, a partir daquele dia, ele mudou.

Por isso que o nosso Amazonas é tão querido, pois é cheia de lendas que encantam a cada um que nos visita.

ANEXO 8 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO A CAÇA PERDIDA

Ilustração do Conto popular:

A caça perdida



AUTORIA Karen Cristina Araújo da Silva.
IDADE: 11 anos.
SÉRIE: 5º ano 1º trimestre.
ESCOLA Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima.

ANEXO 9 – DADOS DA AUTORA: JÉSSICA LIMA DE ARAÚJO



Dados sobre a autora

Me chamo Jéssica Lima de Araújo, tenho 14 anos, sou filha de José Gláucio de Araújo e Angleane da Silva Lima. Estudo no 9º ano na escola Estadual Francisca Mendes.

Tenho quatro irmãos: Giovana, Beatriz, Sofia e Bernardo. Também tenho um cachorrinho chamado Marley.

Gosto muito de ler, escrever, de assistir séries, e principalmente de comer. Sonhos eu tenho vários - como qualquer jovem.

Sonho em me formar na faculdade, ter uma ótima carreira e viajar bastante, conhecer novos lugares, novas culturas, dentre outros.

Acredito que com muito esforço e com muita fé, todos os sonhos podem ser alcançados.

“Se você pode sonhar, você pode fazer.”

- Walt Disney.

ANEXO 10 – CONTO POPULAR: O FILHO PERDIDO

O filho perdido

Às margens da praia, na areia quente do sol de meio-dia, corria apressadamente um garotinho, em direção a canoa que estava sendo empurrada para a água.

- Me leva! Me leva!- dizia ele.

- Ô menino, tu não sabe nadá, se nois se alagá tu se afoga.- disse a mãe retirando a água que tinha dentro da canoa.

- Mas claro que sei nadá mãe, deixa eu ir?!- suplicava ele.

A mãe já com dó da criança mandou que ele embarcasse. Entusiasmado, sentou-se no banquinho e já apressado pegou um remo.

Adorava passear de canoa, apesar de ser pequeno, conhecia muito bem aquelas bandas, sabia que os pais estavam indo ver a rede de pesca que mais cedo haviam colocado.

Passavam por um banzeiro causado por uma lancha, quando de repente a canoa, pequena e rasa, virou.

O menino buiou e ficou batendo mãos e pés enquanto o pai virava a canoa. Esperou que a mãe e o pai subissem, e em sua vez, três botos surgiram ao seu redor, o menino assustado, permaneceu imóvel, os botos afundaram e emergiram duas vezes.

Na terceira e última vez, levaram o garoto. Tão rápido que os pais não puderam fazer nada. Procuraram o garoto pelo resto do dia, mas não o acharam.

Seu Raimundo, o pai do garoto, pediu ajuda de todos os ribeirinhos. Passaram dias vagando pelo rio em busca do garoto, porém nunca o encontraram.

Até hoje, a mãe ainda tem esperança de encontrar seu filho perdido, o sonho do filho era ser navegador, aventureiro. Quem sabe ele não conquistou o sonho?

ANEXO 11 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO O FILHO PERDIDO

Ilustração do Conto popular:

O filho perdido



AUTORIA Lamira Ferreira de Souza
IDADE: 10 anos
SÉRIE: 5º ano
ESCOLA Escola Nossa Senhora de Fátima

ANEXO 12 – DADOS DA AUTORA: KAINDRÁ CAVALCANTE FERREIRA

Autobiografia

Meu nome é Kaindra Cavalcante Ferreira, tenho 15 anos, nasci no dia 25 de outubro de 2003 em uma pequena cidade localizada as margens do rio Juruá chamada Eirunepé. Sou filha de Antônio César Maciel Ferreira e de Klynthia de Lima Cavalcante.



Sou uma garota simples, meiga e de um coração gigantesco. Não sou uma princesa de contos de fadas, tem muitos defeitos como todo mundo. Estou cursando o nono ano na Escola Estadual Francisca Mendes, durante esse período, aprendi grandes lições, construí amizades maravilhosas que levarei para a vida.

Tenho muitos sonhos para o futuro, um deles é ingressar em uma faculdade de medicina e me tornar uma das medicas mais renomadas do país. Adoro ler todos os tipos de livros e entre os meus preferidos estão: A Bailarina Fantasma, O Caçador de Pipas, O Melhor de Mim e Jogando Xadrez com os Anjos. O mundo da leitura é um mundo mágico, consigo ir do Polo Norte ao Polo Sul, sem sair do lugar.

Agora com um adeus a sua infância e um sorriso a mocidade, começo a escrever mais um capítulo desse maravilhoso livro chamado vida.

ANEXO 13 – CONTO POPULAR: MÃE DA MATA

Mãe da mata

Numa tarde escaldante, em uma pequena comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes, seu Zé estava sentado embaixo de um Pé-de-Trapιά, contando algumas histórias para seu neto.

Ele era um senhor já de idade, de pele morena cor de jambo, olhos e cabelos negros, no rosto trazia sempre um sorriso contagiante.

- Num amanhecer de domingo eu e teu pai, pegamos as espingardas e os cachorros e fomos caçar, andamos a manhã toda e não conseguimos pegar nada. Já estávamos quase desistindo quando teu pai viu um veado, nos aproximamos bem devagar, colocamos ele na mira e pou!

Na mesma hora do tiro, surgiu entre os galhos um ser conhecido como mãe da mata. Era um caboquim pequeno, bem moreno, com os pés virados pra trás, montado numa espécie de porco. Os cachorros começaram a latir e a gente só escutava as lapadas lapo, lepo. Teu pai se tremia mais que vara verde, saiu foi correndo com os cachorros e me deixou lá com o bicho. – Contou se Zé.

- E o que aconteceu depois vô, conta! Conta! – Dizia o menino.

- Eu peguei a espingarda e fui chegando mais perto bem de mansinho, me escondi atrás de uma moita, já tava pronto pra atirar quando a caipora olhou pro veado e disse:

- Ressuscite! E o bicho levantou e foi embora.

- Eu fiquei tão assustado que num conseguia me mexer.

No caminho de volta, encontrei teu pai escondido na casa de farinha, contei pra ele o que tinha acontecido mais ele não acreditou disse que era coisa da minha cuca, que eu já tava veí de mais pra caça.

- Eu acredito no senhor- Falou o menino, muito encantado com o que tinha acabado de ouvir.

Debaixo daquela árvore, os dois ficaram conversando até o cair da noite, sobre todos os mistérios, e seres fantásticos que rondavam aquela Vila.

ANEXO 14 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO MÃE DA MATA



AUTORIA Antônio Kemilla de Oliveira Lopes
IDADE: 11 anos
SÉRIE: 5º ano
ESCOLA noza senhora de fatima

ANEXO 15 – DADOS DA AUTORA: LEILIANE DE LIMA MONTEIRO**Autobiografia**

Meu nome é Leiliane de Lima Monteiro, tenho quatorze anos, nasci no dia 14/03/2004, moro na cidade de Eirunepé-Am, estou no 9º ano, finalizando o Ensino fundamental na Escola Estadual Francisca Mendes, meus pais se chamam José Cláudio Monteiro e Angela Celiney de Lima Monteiro, os dois são professores.



Gosto de cantar, dançar, ouvir música, assistir televisão, ler Gibis da turma da Mônica, fala sério e livros de Youtubers. Sou católica e participo do ministério Jovem. Sou uma ótima aluna e sempre me dediquei aos trabalhos escolares.

Quero ingressar numa faculdade para poder me formar e ter minha profissão. Sou uma menina feliz, amo Deus, minha família e meus amigos.

“ Sempre faça as coisas com paciência e felicidade, pois ninguém jamais conquistou alguma coisa com lágrimas. E a paciência pode ser amarga, mas seu fruto é doce”

ANEXO 16 – CONTO POPULAR: UMA NOITE ATERRORIZANTE**Uma noite Aterrorizante**

A direita das margens do Rio Juruá fica localizada a comunidade Vila Gomes, onde moram seu Zé e sua família. Seu Zé foi um seringueiro por muitos anos e morou na casa de vários parentes, seus avós contavam várias histórias. Dentre essas histórias, tinha a xamexuga que chupa qualquer pessoa pelo fundo do barco, o caipora que é o defensor dos animais, o boto vermelho e o pássaro nambu.

Em uma noite seu Zé foi para a floresta caçar com um amigo, ele nunca gostou de ir para a mata caçar mas esse amigo insistiu tanto que seu Zé acabou indo, chegando lá, horas depois, os dois ouviram um barulho.

Era o mapinguari um bicho que só anda em terra firme por causa de seus pés de pilão, ele tem o olho no meio da testa e é o bicho que mais ataca as pessoas na floresta. Os pescadores tem medo da cobra grande, no mar do tubarão mas em terra firme todos temem ao mapinguari.

O bicho vinha na direção deles, os dois apavorados lutando pela vida, foram para dentro da água, mais o amigo não conseguiu entrar na água; quando ele saiu tinha desaparecido o mapinguari e seu amigo, somente seu Zé conseguiu escapar. Voltando para casa agradecendo a Deus pelo livramento, mais mesmo assim o mapinguari continua na floresta atrás do pé de toari pronto para atacar qualquer pessoa.

ANEXO 17 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO UMA NOITE ATERRORIZANTE

Ilustração do Conto popular:

Uma noite aterrorizante



AUTORIA Thiago Menezes de Lima

IDADE: 10 anos

SÉRIE: 5^ª

ESCOLA Nossa Senhora de Fátima

ANEXO 18 – DADOS DA AUTORA: LORENA DA LUZ MARTINS***Minha história de vida***

Meu nome é Lorena da Luz Martins, tenho 14 anos e sou filha de José Artemio Martins e Walessa Erika da Luz Martins.

Tenho uma irmã chamada Natália e uma cachorrinha da raça Pinscher chamada Amora. Estudo na Escola Estadual Francisca Mendes no 9º ano 1.

O que eu mais gosto de fazer é assistir filmes, séries, animes e de navegar na internet. Sonho em me tornar uma analista e desenvolvedora de sistemas e ter uma casa só pra mim.

Espero muito que eu alcance meus objetivos, e que as amizades que fiz aqui durem a vida toda.

ANEXO 19 – CONTO POPULAR: A MATINTA PEREIRA

A Matinta Pereira

Certo dia, eu, meu irmão e minha mãe decidimos ir ao sítio do meu avô, Seu Chico. Ele é famoso por suas milhares de histórias, contando sobre suas caçadas e pescas.

Depois de uma longa caminhada, chegamos ao sítio, já à noite, por isso toda a família de meu avô já estava na casa.

-Até quinfim! – falou vovô.

-Viemos andando papai, pra quê correr? –declarou minha mãe.

-Vai ter história hoje vô? –perguntou Lucas.

-Claro! Simbora lá pra sala.

Seguimos meu avô em direção à sala de estar.

-Sentai, vou contá pra vocês a história Matinta Pereira.

-Nunca nem vi. –falou Lucas.

-Shii! –falei

-A Matinta Pereira é uma bruxa veia que de noite vira um pássaro e pousa nos muros e telhados das casas começando a assuiar. Só parando quando o camarada, já com muita raiva, promete tabaco pra ela, fazendo ela pará e vuá pra longe. No outro dia, ela volta até a casa do camarada que fez a promessa, cobrando o prometido. Se a pessoa não der o tabaco, leva cipoadas nas costas.

-O senhor já sentiu pai? –perguntou minha mãe.

-Já mermo, dói pra caramba! –falou meu avô.

-Como ela é?

-Uma véia baixinha, que veste um capuz preto.

-Eu hein, tá amarrado! –esbravejou Lucas.

-É só uma história Lucas! –falei.

Já estávamos nos levantando quando vovô voltou a falar.

-Uma dica crianças, não quebrem promessas, elas podem ter um preço.

A partir desse dia, eu e Lucas nunca mais quebramos promessas, pois elas poderiam custar até mesmo nossas vidas.

ANEXO 20 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO A MATINTA PEREIRA

Ilustração do Conto popular:

A Matinta pereira



AUTORIA Barbara Vitória Pereira Nunes
IDADE: 10 anos
SÉRIE: 5º ano "A"
ESCOLA Estadual Nossa Senhora de Fátima

ANEXO 21 – DADOS DA AUTORA: MARCELA LETÍCIA RODRIGUES SARAIVA**Minha história, minha vida**

Meu nome é Marcela Letícia Rodrigues Saraiva, tenho 14 anos, nasci no dia 22 de maio de 2004, no município de Eirunepé-AM. Moro com o meu pai e irmãos. Minha mãe não mora conosco, mas vive presente no meu dia a dia.

Estou cursando o 9º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Francisca Mendes. O que eu mais gosto de fazer nas horas vagas é assistir televisão, jogar videogame e de praticar atividades esportivas como futebol e vôlei.

Meu maior sonho é formar em Medicina e ajudar a minha família.

ANEXO 22 – CONTO POPULAR: UMA NOITE ATERRORIZANTE

Uma noite aterrorizante

Numa comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes mora seu Zé, um idoso de 73 anos. Ele reside na comunidade há 35 anos e cresceu ouvindo seus avós contarem histórias sobre os bichos da floresta e do rio Juruá. Seu Zé gosta muito de caçar com o seu cunhado.

Certo dia, quando saíram para caçar seu Zé disse:

- Ei, ôme, tu tá escutando esses gritos estranhos?

- Eu tô, é de arrepiar!

- Tu trouxe a lanterna?

- Sim.

Já estava escurecendo, um tempo forte de chuva vinha se aproximando, então decidiram voltar para casa. Mas, na estrada, o cunhado de seu Zé avistou uma criatura muito feia. Ele tinha um olho na testa e a boca no umbigo. Seu Zé estava espantado pois nunca tinha escutado falar sobre um bicho assim. Então seu cunhado falou:

- Vamo correr, ele nos viu!

Os correram tanto que foram parar num grogotozal. Atolados, pensavam que iam morrer. O que eles não sabiam é que o Mapinguari só anda por terra firme e como já era noite, o bicho voltou deixando os dois lá, medrosos e sozinhos.

Felizes por estarem vivos agradeceram ao senhor dos céus e voltaram para casa onde contaram tudo para as suas famílias.

ANEXO 23 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO UMA NOITE ATERRORIZANTE



AUTORIA Alberth Emanuel Damasceno Farias
IDADE: 10 anos
SÉRIE: 5º ano
ESCOLA Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima
CIDADE: Cimamepe

ANEXO 24 – DADOS DA AUTORA: MARIA ELISA CARANHA DA SILVA**Dados sobre a autora**

Meu nome Maria Elisa Caranha Da Silva, tenho 14 anos, o nome dos meus pais são Carlos Andre e Susiellen, tenho duas irmãs a Ana Luiza e Susanne.

Estudo na Escola Estadual Francisca Mendes no 9 ano.

O que eu gosto de fazer é passear com meus amigos, e sair cm a minha família, amo assistir series “ Diário de um vampiro, Elite, Lucifer”, participo de dois grupos da igreja a Renovação Carismática e Ministério Jovem. São minha segunda família.

Sonho em fazer faculdade de fisioterapia ou fazer advocacia, eu sei que um dia irei realizar um desses dois sonhos, não sou de desistir de nenhum dos meus sonhos.

Mas como dizia a frase de Barão de Itararé:

“Nunca desista de seu sonho. Se ele acabou numa padaria procure em outra.

ANEXO 25 – CONTO POPULAR: A CAÇA ASSUSTADORA

A caça assustadora

Numa comunidade ribeirinha chamada Terra Grande vivia um caçador chamado seu Raimundo.

De manhãzinha, ele saiu para caçar sozinho. Andando pela mata, seu Raimundo estava decidindo o que iria matar. De repente, ele avista um veado. Vai logo preparando sua espingarda para matá-lo. Assim que ele acertou o bicho, escutou um barulho vindo da floresta: era a caipora, protetora dos animais, que surgiu para defender o veado que estava em perigo.

A caipora salvou o pobre animal, seu Raimundo, assustado, disse:

Ué! Cadê o animal que eu acabei de matar?

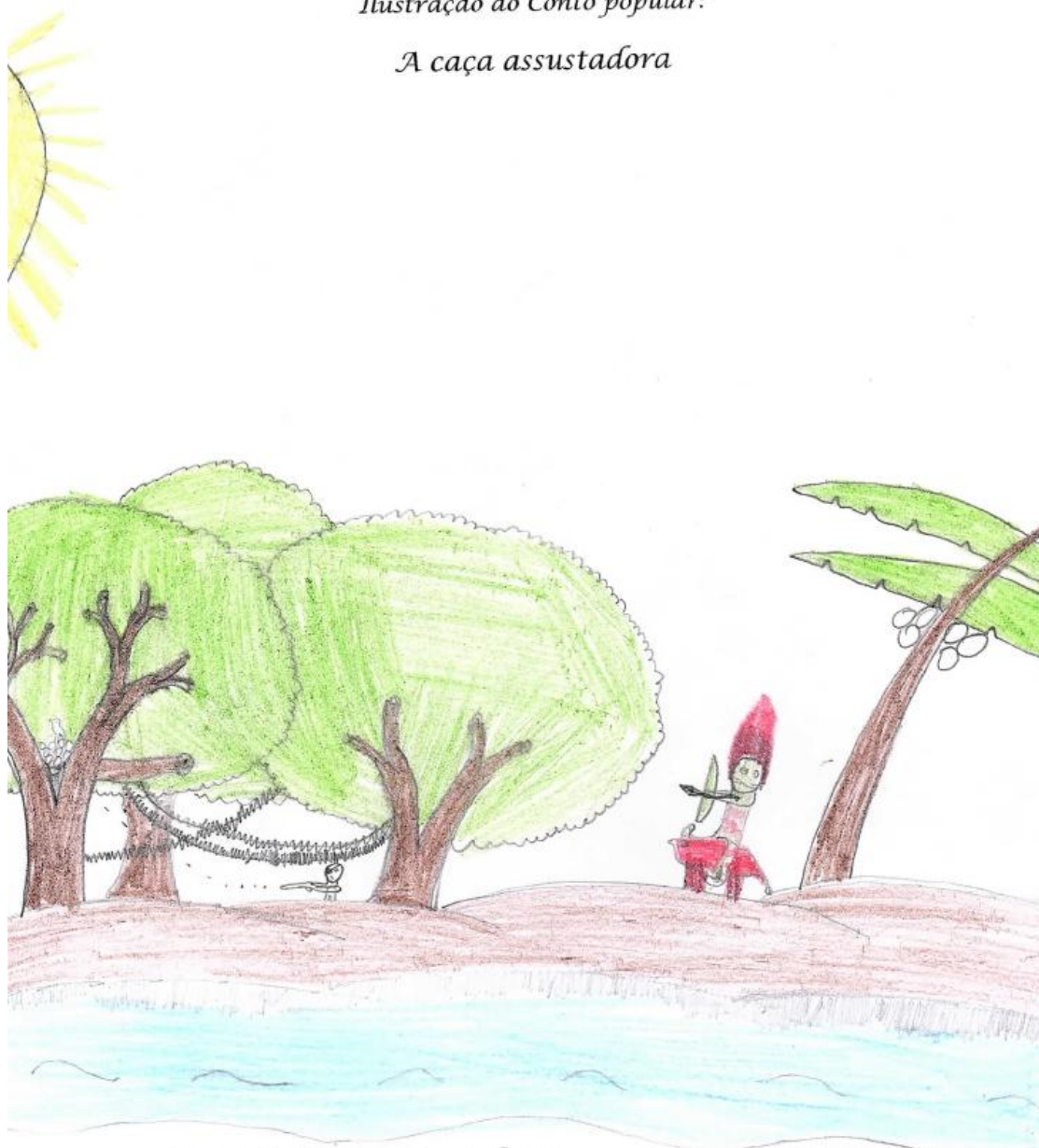
Ao ver a caipora correu tão rápido que conseguiu despistar a caipora.

Chegando na comunidade, seu Raimundo ainda muito assustado contou para a sua família tudo o que tinha acontecido. Seu Raimundo logo entendeu que a caipora é a mãe da mata e que da próxima vez que fosse caçar teria mais cuidado.

ANEXO 26 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO A CAÇA ASSUSTADORA

Ilustração do Conto popular:

A caça assustadora



AUTORIA Kaik Moreira de Brito

IDADE: 11 anos

SÉRIE: 5º ano

ESCOLA Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima

CIDADE: Guarani

ANEXO 27 – DADOS DA AUTORA: MARIA RITA SOUZA DE OLIVEIRA**Minha História**

Sou Maria Rita Souza de Oliveira, tenho quatorze anos, sou filha de Pedro Jean Gomes de Oliveira e Raykelly Araújo de Souza, faço o nono ano na escola Francisca Mendes.

Meu sonho é estudar medicina e me tornar uma ótima médica adoro ler todos os tipos de livros, não tenho nenhum preferido, pois todos que leio me encontro. Gosto de animais, já criei muitas espécies de animais, gosto de participar das coisas da RCC (Renovação Carismática Católica). Uma coisa que gosto muito de cantar.

Tenho muito caminho pela frente e muitos sonhos para realizar, luto todos os dias por eles, pois sei que um dia eles se tornarem realidade. Como diz uma bela frase que escutei; Se você pode sonhar, você pode fazer.

ANEXO 28 – CONTO POPULAR: O BOTO E A MIRAGEM

O boto e a miragem

Em uma comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes, no tempo onde as casas eram muito longes umas das outras, vivia Francisco, um pobre homem que ganhava a vida pescando.

Num certo dia, saiu cedo para pescar com o seu vizinho João, numa pequena canoa. Quando já estavam bem no meio do rio Juruá, recolheram suas redes e pararam para descansar numa pequena praia.

Ao desceram da canoa perceberam que um pequeno boto os observava, mas não ligaram. Após o descanso, resolveram voltar ao serviço.

Quando Francisco levantou, dentro da água do rio ele avistou uma linda cidade e uma moça encantadora. Ele não conseguia entender a sua visão. Então, chamou João e mostrou tudo que estava vendo, ali nas águas do Juruá, mas seu companheiro de pesca disse que não conseguia enxergar nada ali.

Francisco percebendo que seu amigo não acreditara no que estava acontecendo, resolveu mergulhar e ir atrás da cidade e da bela moça que o encantara. Alguns minutos se passou e Francisco não retornava. Então, João preocupado, foi atrás de Francisco, mas não o encontrou. Desesperado, ele pegou a canoa e remou o mais rápido possível de volta a comunidade.

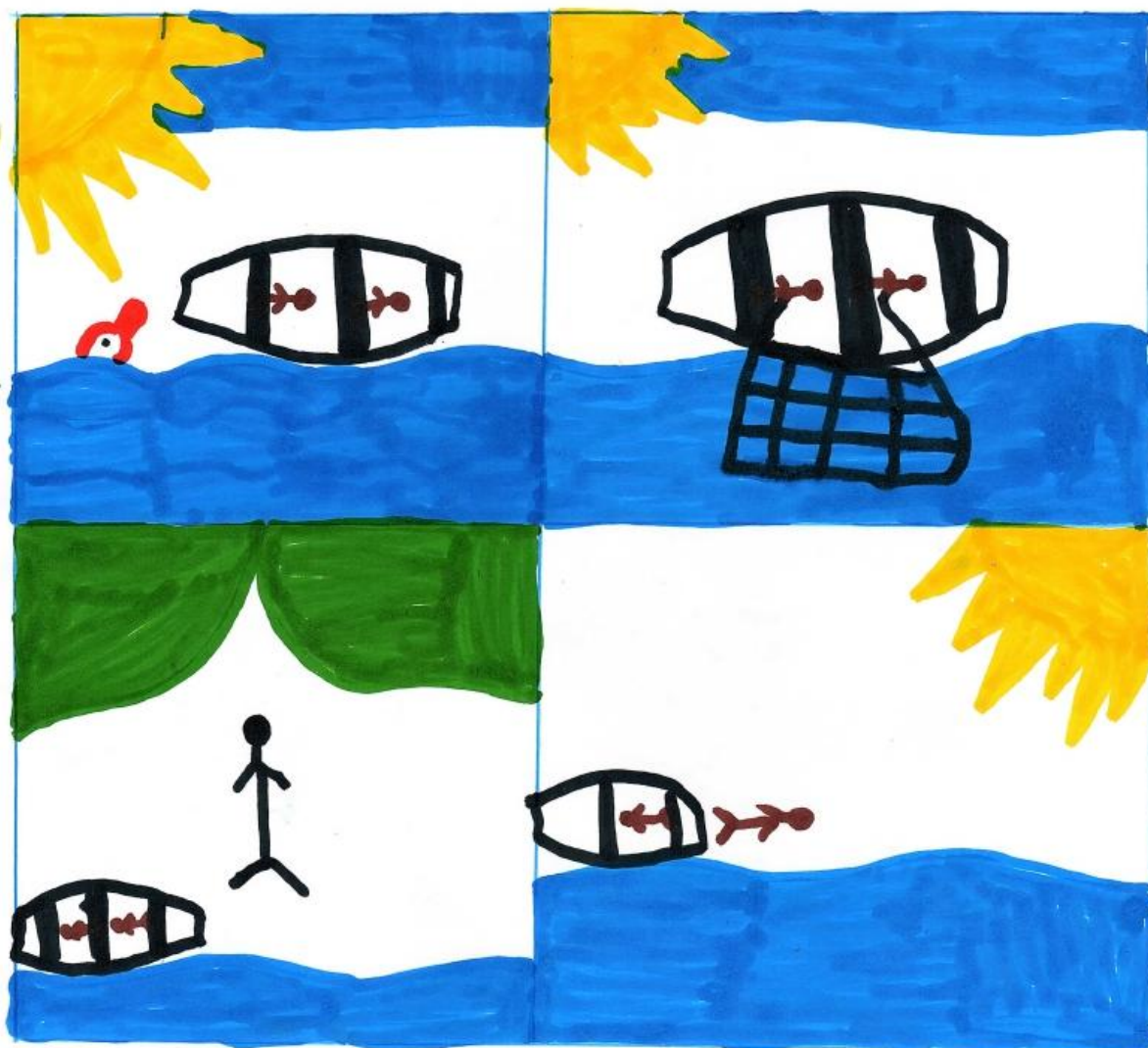
Chegando à Vila, começou a gritar por socorro. Os moradores saíram correndo para saber o motivo de toda aquela gritaria. João contou-lhes a história e os chamou para procurar por Francisco.

Os moradores não aceitaram ajudá-lo pois afirmavam que o boto havia levado seu amigo. Depois disso, os pescadores, com medo, começaram a pescar em outros lugares.

ANEXO 29 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO O BOTO E A MIRAGEM

Ilustração do Conto popular:

O boto e a miragem



AUTORIA Carminho Lopes
IDADE: 15 anos
SÉRIE: 5ª
ESCOLA nostra senhora do Latingo
CIDADE: Montez

ANEXO 30 – DADOS DA AUTORA: MARIANA BARROS DE OLIVEIRA

Dados da autora

Sou Mariana Barros de Oliveira, tenho 14 anos. Adoro aventuras, estar com a minha família, ajudar nos deveres de casa e no tempos livre, gosto de ir para a academia.

Meu sonho e de minha família é de fazer uma faculdade pública. Ainda não sei qual faculdade, mas uma de minhas ambições é a advocacia.

Espero muito alcançar o que eu quero. Uns de meus maiores orgulhos é minha mãe, ela é minha melhor amiga, pois sei que a confiança entre nós nunca será destruída.

Minha ligação com meu pai é como se ele tivesse tido um filho homem. Acompanho ele em jogos, sou sua fã número 1.

Dessa forma, espero sempre conservar meus sonhos plantados em meu coração.

ANEXO 31 – CONTO POPULAR: MEU AVÔ E AS LIÇÕES DA FLORESTA

Meu avô e as lições da floresta

Quando eu tinha 26 anos, saí para a mata para conseguir alguma renda familiar. Antes disso, disse para a minha velha esposa:

- Minha véa, tô de saída, amanhã logo cedo chego aí.

E saí pra mata, com minha velha garrafa de pinga na mão, e na companhia do meu velho cigarro. Logo quando entrei na mata, escutei uns assobios se aproximando de mim, e eu apenas com uma lâmpada na mão, passo por uma árvore enorme cheia de galhos, ela era bem diferente de todas que já tinha visto.

Logo pensei em jogar minha coberta lá em baixo dela, parei e fiquei observando-a ,ali, deitado. Quando o sono estava batendo, e meus olhos foram fechando, sinto algo sinistro. Alguma coisa estava pegando nos meus pés, pensei que fosse um sonho, mas quando abri meus olhos fui vendo uma criança com os pés virados para trás.

Seu corpo parecia ser coberto de pelos, ela tinha orelhas vermelhas e pontudas, suas unhas estavam sujas de lama, olhos claros, ela olhava para mim, e de repente, começou a rir. Lembrei que meus avós me ensinaram que quando algum espírito da floresta aparece você tem que perguntar o que ele quer.

- O que você quer comigo?

Ele olhou para mim e deu uma risada tão alta que me assustei. Ele olhou dentro dos meus olhos e disse:

- Quero todos os seus cigarros e pinga.

Quando olhei para a minha bolsa, já não havia mais nada e a criança misteriosa também havia sumido. Corri para as criações do meu avô. Ao chegar, minha vó perguntou:

- O que aconteceu? Parece assustado.

- Vó, vi uma criança muito estranha na mata.

Após explicar o que aconteceu e como ela era, minha vó acrescentou:

- Meu neto, vou lhe explicar o que você viu. Ela é uma pessoa que é capaz de enfeitiçar crianças, adultos. Ela pega as pessoas e volta depois de sete anos. Você deu sorte, ele é conhecido como o demônio das florestas, misterioso, inexplicável. Caçadores dizem que com os seus pés virados para trás, ele engana as pessoas e que gosta muito de fumar e beber pinga.

- Mais vó como ele se chama?

- Ele é conhecido como o velho curupira.

ANEXO 32 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO MEU AVÔ E AS LIÇÕES DA FLORESTA

*Ilustração do Conto popular:
Meu avô e as lições da floresta*



AUTORIA Mariclaara Fernandes Monteiro
IDADE: 11 anos
SÉRIE: 5º série
ESCOLA Antônio Carlos Pereira Moreira de Fátima

ANEXO 33 – DADOS DA AUTORA: ROYCE ALVES RAMOS

Sobre a autora

Eu sou Royce Alves Ramos, tenho 14 anos, sou filha de Ana Paula e Sebastião. Estou cursando o 9º ano na Escola Estadual Francisca Mendes. Sou do município de Eirunepé – AM. Nasci, cresci e vivo aqui até hoje.

Adoro sair, me divertir e a atividade que mais gosto de fazer é dançar. Também adoro desenhar nas horas vagas. Sou uma menina muito sonhadora. Como toda adolescente, desejo me formar em Direito, pois pretendo ser uma grande juíza. Outro sonho é aprender Libras.



ANEXO 34 – CONTO POPULAR: OS DOIS CAÇADORES E O MAPINGUARI

Os dois caçadores e o Mapinguari

Numa comunidade ribeirinha chamada Vila Gomes vivia um caçador chamado Zé.

Num amanhecer de segunda-feira, seu Zé chamou seu cunhado para caçar, pegaram suas armas e saíram para mata. Chegando lá, seu Zé olhou para o céu que estava começando a ficar escuro.

- Óia só cunhado! Estou vendo que vai vim um temporal dos brabo! Disse seu Zé.

- É mermo, vamo cuidá! Respondeu seu cunhado.

E eles andaram muito até que chegaram numa parte da floresta fechada e, de repente, ouviram um grito forte. Com medo, se esconderam atrás da de umas árvores e ficaram observando para ver que bicho era aquele.

Então, a criatura se aproximou e os dois ficaram muito assustados. Era um bicho com um olho na testa, a boca perto do umbigo e peludo.

- Oh seu Zé, que coisa feia é essa? Perguntou o cunhado.

- É o Mapinguari, toma muito cuidado. Disse seu Zé.

Sem querer, o cunhado de seu Zé, tremendo de medo, fez um barulho e o Mapinguari que estava faminto começou a persegui-los. Percebendo que o bicho estava chegando muito perto deles, correram para o grogotozal. Chegando lá, ficaram atolados e pensaram que não iriam sobreviver.

- E agora cunhado? Cumé que vamo saí daqui?

- Sei não seu Zé, mas Deus vai ajuda nós!

O que parecia terminar em tragédia, acabou em felicidade. O Mapinguari não entra no grogotozal devido os seus pés de pilão. Depois que o bicho foi embora, os caçadores saíram se arrastando pelo grogotozal até chegar a Vila.

ANEXO 35 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO OS DOIS CAÇADORES E O
MAPINGUARI



Lina Gabrielle Soares de Souza

10 anos

5ª ano

Nossa Senhora de Fátima

ANEXO 36 – CONTO POPULAR: O GRITO DO PERIGO

O grito do perigo

Em uma comunidade localizada às margens do rio Juruá, morava seu José, conhecido pelos ribeirinhos como seu Boneco. Ele gostava muito de caçar em meio a floresta com seu amigo Chicó, costumavam sair bem cedinho, ao amanhecer.

Numa certa manhã de sábado, seu Boneco junto com Chicó estavam trilhando o caminho, quando eles ouviram ruídos estranhos:

-Tu escutô isso hõmi? – disse Chicó.

-Isso deve ser uma cobra matando um bicho por aí. – respondeu seu Boneco.

Novamente o barulho se repetiu, e Chicó outra vez reclamou:

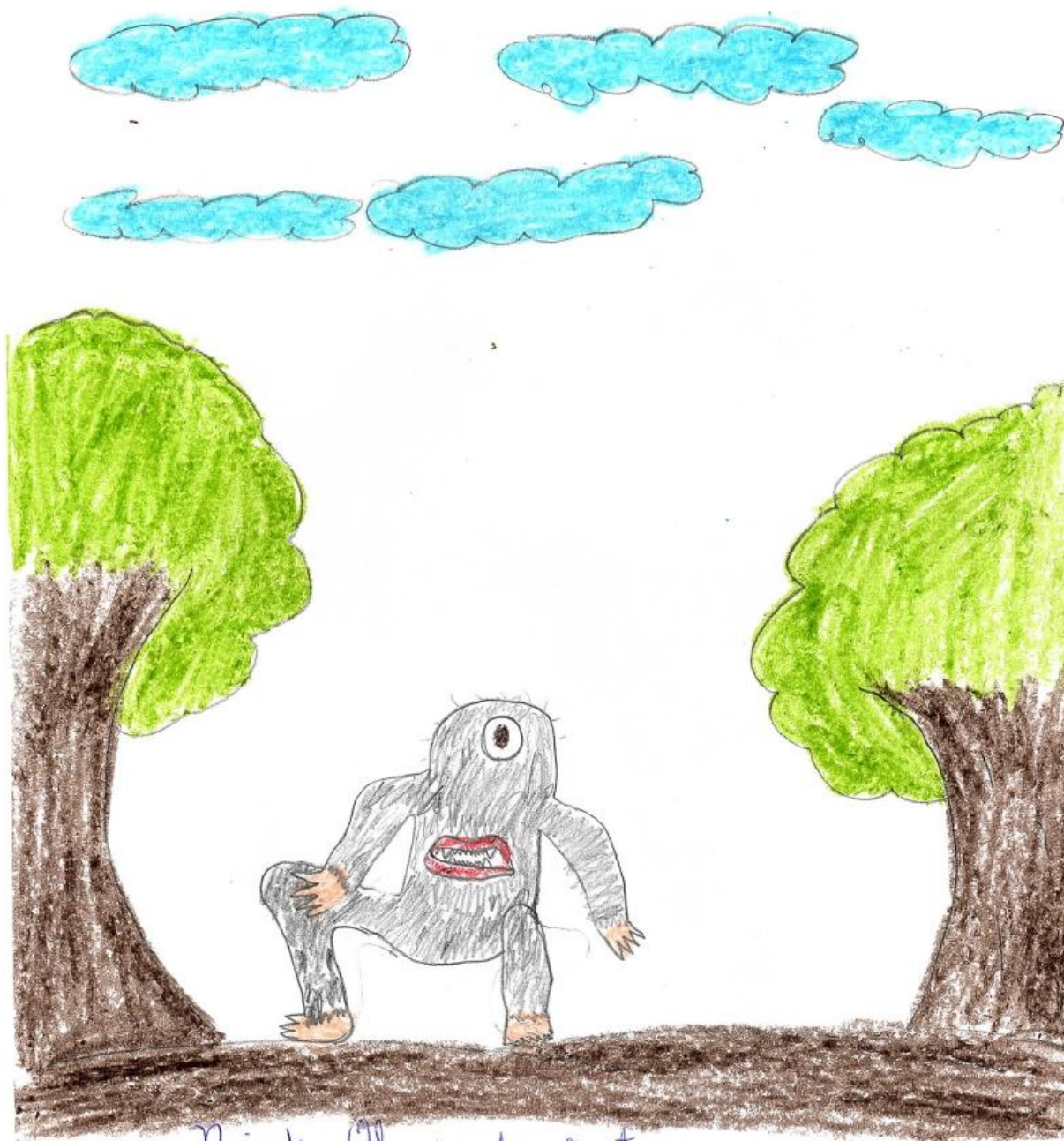
-Seu Boneco já tô começando a ficá comedo. É meió nós volta!

Quando Chicó se calou, as árvores começaram a balançar e os galhos com suas folhas formaram uma brisa de arrepiar. Os dois olharam para o lado e gelaram de medo quando viram perto de uma árvore o Mapinguari.

Com a sua boca no umbigo e um olho na testa foi o suficiente para fazer os caçadores correrem. Como conheciam aquela mata, eles fugiram para um grogotozal. Chegando lá, mortos de cansados, viram o Mapinguari se atolar naquela terra molhada, pois seus pés de pilão afundaram no grogotozal.

Resolveram ir para casa antes do sol se pôr para contar a comunidade sobre o acontecimento daquele dia, pois eles nunca mais queriam ouvir o grito do perigo.

ANEXO 37 – ILUSTRAÇÃO DO CONTO O GRITO DO PERIGO



Naiadia Oliveira dos Santos

10 anos

5º ano

Escola Estadual Nossa Senhora de Fátima