

GÊNERO TEXTUAL: RESGATE DE LENDAS DO POVO KALUNGA DA VILA MORRO ENCANTADO E CONTRIBUIÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO AO FINAL DA 1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTUAL GENDER: RESCUE OF LEGENDS OF THE PEOPLE KALUNGA OF VILA MORRO ENCANTADO AND CONTRIBUTIONS OF LITERACY TO THE END OF THE FIRST PHASE OF FUNDAMENTAL TEACHING

**Valdete Pereira RAMOS ¹, Severina Alves de ALMEIDA Sissi ²,
Rosineide Magalhães de SOUSA ³, Roberta Rocha RIBEIRO ⁴,
Juscelino Francisco do NASCIMENTO ⁵**

¹ Graduada em Licenciatura em Educação do Campo LEDOC UnB, 2016. Professora da Educação do Campo. E-mail: valramos1980@gmail.com;

² Professora Adjunta da Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT atuando nos cursos de Graduação: Bacharelado em Odontologia, Bacharelado em Administração de Empresas, Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnológico em Radiologia. Doutora em Linguística (Sociologia da Linguagem) com ênfase em Linguagem e Sociedade, Interação Sociocultural e Letramento UnB (2015). Possui Mestrado em Ensino e Formação de Professores de Língua e de Literatura, Linguagem, Educação e Diversidade Cultural pela Fundação Universidade Federal do Tocantins UFT (2011). É graduada em Pedagogia pela UFT (2009). E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br; sissiunb@gmail.com. sissiuft.edu.br.

³ Professora Adjunta da Universidade de Brasília - UnB, lotada no campus de Planaltina - DF, atuando no Curso: Licenciatura em Educação do Campo, na área de Linguagem: Linguística. Está credenciada no Programa de Pós-Graduação de Linguística - PPGL/UnB. Foi coordenadora institucional do PIBID Diversidade - UnB/CAPES, de 14 a 2018. É Pesquisadora do Observatório da Educação do Campo, da CAPES. É líder do grupo de pesquisa SOLEDUC, certificado pelo CNPq. E-mail: rosimaga@uol.com.br.

⁴ Professora Adjunta A da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás, doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (2017), mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2009), licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas Correspondentes pela Universidade Católica de Goiás/PUC GOIÁS (2007) e bacharel em Letras - Língua Portuguesa e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2005).

⁵ Graduado em Letras/Inglês (2010) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Letras/Português-Espanhol (2013) pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus; Especialista em Docência para o Ensino Superior (2012) pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM) e em Libras (2014) pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED) e Mestre em Letras - Área de Concentração em Estudos de Linguagem (2014) pela UFPI. É pesquisador do Grupo de Pesquisa (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDUC/UnB), membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Escola e Sociedade (LES/UFPI), do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB) e do Núcleo de Pesquisa de Ensino do Português (NUPEP/UFPI).

Resumo

Este estudo aborda sobre a temática gênero textual: resgate de lendas do povo Kalunga da Vila Morro Encantado e contribuições da alfabetização ao final da 1ª fase do ensino fundamental. Tal proposta é realizada por intermédio da aplicação da metodologia de pesquisa etnográfica de cunho qualitativo, onde outros métodos são aplicados no intento de identificar e descrever as lendas de forma a caracterizá-las como um gênero textual, que faz parte do contexto cultural da comunidade quilombola Kalunga, residente no bairro Vila Morro Encantado, no município de Cavalcante (GO). Para tanto, o trabalho é o resultado de um estudo com forte embasamento teórico sobre o tema e de uma pesquisa realizada com professoras, alunos, pais e pessoas idosas ligadas à Escola Municipal do referido lugar. A partir dos apontamentos obtidos por meio da participação desses sujeitos, é possível reconhecer a carência que tal instituição de ensino tem quando o assunto é a metodologia de trabalho com lendas, de forma que os dados ajudam a perceber a urgência que há dentro das perspectivas da Educação do Campo de que esse gênero textual, que melhor representam os saberes e a cultura quilombola possam ser alvos do processo de alfabetização e de toda a 1ª fase do Ensino Fundamental. Uma vez que, esse pensar e prática contribuem para a formação cidadã dos alunos, e para a mediação do processo de interação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, o que valoriza e ajuda na prevalência das memórias e histórias locais.

Palavras-Chave: Gênero Textual. Lendas. Ciclo de Alfabetização. Ensino Fundamental. Cultura.

Abstract

The present study deals with the theme textual genre: retrieval of legends from the Kalunga people of Vila Morro delighted and literacy contributions at the end of the first stage of elementary education. This proposal is made through the application of the methodology of qualitative ethnographic research, where other methods are applied in the attempt to identify and describe the legends in order to characterize them as a textual genre that is part of the cultural context of the Quilombola community Kalunga, resident in the Vila Morro delighted neighborhood, in the municipality of Cavalcante (GO). For this, the work is the result of a study with a strong theoretical foundation on the subject and a research done with teachers, students, parents and elderly people connected to the Municipal School of the mentioned place. From the notes obtained through the participation of these subjects, it is possible to recognize the lack that such an educational institution has when it comes to the methodology of working with legends, so that the data help to perceive the urgency that exists within the perspectives of Education of the Field that this textual genre, which best represent the quilombola knowledge and culture, can be targets of the literacy process and of the entire first phase of Elementary Education. Since this thinking and practice contributes to the formation of the students' citizenship and to the mediation of the process of interaction between everyday knowledge and scientific knowledge, what values and helps in the prevalence of local memories and histories

Key Words: Textual Genre. Legends. Literacy Cycle. Elementary School. Culture.

INTRODUÇÃO

Povo sem conhecimento, saliência de seu passado histórico, origem e cultura é como uma árvore sem raízes.

Bob Marley

A pesquisa busca relatar a importância de se trabalhar os gêneros textuais na alfabetização até os anos sequenciais da 1ª fase do Ensino Fundamental, mediante estudo das lendas que circulam entre os moradores da Vila Morro Encantado, Cavalcante Goiás, e que são conhecidas podem ser trabalhadas com os alunos por parte dos educadores da escola pública presente nesse bairro.

Nesse sentido, o intuito é registrar como o gênero textual Lendas, que circula nessa comunidade, pode contribuir para o fortalecimento da identidade e cultura local no contexto da escola. Além disso, realizamos um trabalho investigativo, para perceber de que forma os gêneros textuais podem contribuir para a aprendizagem das crianças desde os primeiros anos do ciclo da alfabetização tendo perspectiva até o último ano da 1ª fase do Ensino Fundamental (EF), a saber, do 5º ano.

A pesquisa se configura como qualitativa, e se desenvolveu mediante os predominantemente procedimentos da pesquisa do tipo etnográfica, e tem como objeto do estudo alunos do 5º ano (EF), professores, idosos, e pais relacionados à Escola Municipal Vila Morro Encantado, envolvendo desse modo pessoas que conhecem as lendas presentes na comunidade quilombola Kalunga e

mesmo no contexto urbano.

O trabalho está distribuído em três capítulos. O capítulo I trata de aspectos relacionados com a metodologia da pesquisa, entre eles os objetivos, a justificativa, o público alvo, e o local de pesquisa. O capítulo II, por sua vez, aborda sobre o referencial teórico que compreende autores como Osias (2010), Marcuschi (2014), Travaglia et al (2013), Santos (2015), Soares (2004), Bortoni-Ricardo (2009), Carvalho (2005), Resende e Ramalho (2011),

Faraco (2001), Oliveira (2001), Baiocchi (2006), Caldart et al (2012), Molina (2010) e entre outros que discutem assuntos relativos ao gênero textual lendas e aspectos relativos. O capítulo III representa os resultados e as discussões acerca da pesquisa realizada. Ao final é feita a conclusão do trabalho desenvolvido, onde são manifestas as contribuições e a importância do presente estudo, bem como as considerações a esse pertinente e que tanto elevam o estudo do gênero lendas como forma de representação local, de resgate cultural e histórico do povo Kalunga do município de Cavalcante (GO).

Nessa perspectiva o objetivo geral foi identificar e descrever as lendas, caracterizando-as como gêneros textuais, que fazem parte da cultura da Comunidade Kalunga da Vila Morro Encantado, Cavalcante Goiás, na busca de compreender e identificar as possibilidades de incorporação dessas às práticas pedagógicas que vão desde os primeiros ciclos da alfabetização até o final da 1ª fase do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos elencamos: 1)

Entender, descrever e analisar as concepções de lendas com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo; 2) Apresentar e descrever a comunidade e o público alvo do estudo; 3) Analisar as concepções de alunos, de professores e da comunidade sobre o gênero textual lendas, de modo a identificar os obstáculos e possibilidades inerentes, no intento de meditar de forma propositiva frente às questões observadas.

Para alcançar nossos objetivos utilizamos a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho Etnográfico, pois conforme Mattos (2011), este método de pesquisa tem por finalidade estudar e descrever os povos, sua língua, sua raça, sua religião, suas manifestações materiais e também a sua cultura material. Segundo Mattos (2011, p. 31) “qualquer pesquisador culturalmente sensível” pode fazer a pesquisa etnográfica. Dessa forma, entendo que ao pertencer a esta cultura, e pela prática docente tenho adquirido sensibilidade para perceber os costumes e as crenças que estão presentes no contexto de estudo, uma vez que, esses elementos estão impregnados às nossas vidas, onde praticamos as manifestações que compreendem as formas de letramento.

De acordo ainda com Mattos (2011) se torna imensamente relevante que o pesquisador antes de começar a sua pesquisa tenha já em mente os conhecimentos e procedimentos prévios a sua busca, o que para ela compreende a superação do chamado estranhamento existente. Para essa autora, ao se fazer este tipo de pesquisa é necessário ter uma pergunta socialmente relevante, e nós temos esta pergunta, pois objetivamos responder a questão: Como o gênero

textual lendas da Comunidade pode contribuir para os ciclos de alfabetização até o final da 1ª fase do ensino fundamental?

De acordo com Creswel (2010) ao se levantar a questão da pesquisa o pesquisador, na intenção de se inteirar do assunto, precisa também construir as primeiras hipóteses, que são respostas prévias aos problemas de estudo. Assim, para esse trabalho, levantou-se as seguintes percepções hipotéticas: É capaz de contribuir para a elaboração de planos de aula que podem ser aplicados na escola da localidade, e ainda para conduzir os alunos e professores ao reconhecimento e ao interesse pelo fortalecimento da cultura local. Para Creswel (2010) os procedimentos são as bases fundamentais que precedem o processo de pesquisa, sendo que a qualidade de sua determinação tem efeito sobre o sucesso dos resultados nas demais fases que sucedem a coleta e análise de dados. Os tópicos seguintes detalham os procedimentos adotados para a realização do presente estudo.

A pesquisa realizou-se em quatro momentos, responsivamente. 1) **Estudos Teóricos/Pesquisa Bibliográfica:** Este procedimento se caracteriza por revisão bibliográfica, e se dará durante todo o período de realização do trabalho, de forma que subsidie as demais etapas da investigação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). 2) **Pesquisa Etnográfica:** Por ser um trabalho desenvolvido numa comunidade com aspectos socioculturais muito específicos e por sua tradição quilombola, a pesquisa se situa no campo da Etnografia, pesquisa qualitativa por excelência (MATTOS, 2011).

3) **Observação Participante e Não Participante:** Isso aconteceu com a realização do trabalho

de observação no contexto onde encontro-me inserida, de modo que como professora e coordenadora pedagógica da escola e residente na comunidade Kalunga da Vila Morro Encantado tive condições de envolver-me diretamente como parte daquela realidade. Noutra instância, a observação não participante efetivou-se na análise visual das aulas de língua portuguesa das turmas do ciclo de alfabetização, bem como pelo registro das informações pertinentes ao tema que iam sendo detectadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

4) Estudo de caso Etnográfico: É um tipo de pesquisa com abordagem qualitativa e/ou interpretativa, que busca e procura compreender e retratar a particularidade e a complexidade de um grupo natural ou microcultura, a partir dos significados subjetivos de seus atores, coletados em seu contexto ecológico, por meio de observação participante, entrevistas e narrativas escritas (MARTUCCI, 2001). A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso etnográfico, justamente, pelo fato de que tal tipologia termina por compreender técnicas que correspondem àquelas que também são empregadas na pesquisa etnográfica, portanto, entendemos que a abrangência de nossa investigação caracteriza-se como tal, contudo, sendo de cunho etnográfico. Isso levando-se em consideração que o levantamento realizado está sendo desenvolvido com um grupo específico, o qual relaciona-se com o caso do emprego das lendas do povo Kalunga na educação dos alunos quilombolas que estudam na escola pública, fazendo-se necessária nesse trabalho uma análise por diferentes técnicas que compreendem a observação e o registro da particularidade cultural de um povo histórico para

interpretarmos a problemática.

Ao final, pretende-se, junto à Escola Municipal Morro Encantado, colocar em prática o trabalho realizado, uma vez que este tende a servir de apoio pedagógico nas turmas de 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização e dos anos finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4 e 5º ano) (CRESWEL, 2010).

1. CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido de um modo específico no contexto da Vila Morro Encantado, um bairro da cidade de Cavalcante-GO, o que compreendeu o cenário escolar e também o ambiente comunitário. Contudo, seguindo bases de Callai (2000) entendemos que o estudo do lugar é de suma importância para se conhecer o povo, a cultura e a sua história em qualquer que seja o trabalho de pesquisa. Assim, compreendemos a relevância de se considerar os aspectos que compreendem o contexto dessa cidade histórica e rica em conhecimentos tradicionais.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) o município de Cavalcante teve suas primeiras penetrações por volta de 1736, por intermédio do garimpeiro e explorador Julião Cavalcante, o qual veio a essa localidade no intento de conhecer e explorar novas minas de ouro (GOIÁS, 2016).

Com a notícia de que a região tinha uma extensa mina de ouro, especialmente nas dimensões do córrego chamado de Lava Pés, muitos aventureiros começaram a adentrar a localidade e contribuir para o início do seu povoamento, sendo

relevante frisarmos que o seu nome se deu em homenagem ao principal fundador e colonizador, a saber, o bandeirante Diogo Teles Cavalcante, que estava vinculado à capitania de São Paulo, onde o governador D. Luiz Mascarenhas atuava, o qual em 1740 inaugurou o Arraial Cavalcante. No ano de 1759, o arraial de Cavalcante elevou-se a categoria de freguesia⁵, através do Governador D. João Manoel de Melo (GOIÁS, 2016).

Conforme dados do site da cidade de Cavalcante, tal localidade é um município goiano que passou a ser parte da história de Goiás ainda no período da Capitania de Goyaz, fase em que Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido popularmente como Anhanguera (Pai) passou em proximidades das terras cavalcantenses no intento de adquirir ouro e também índios. Contudo, na ocasião esse bandeirante não conseguiu adentrar a Chapada dos veadeiros, onde Cavalcante encontra-se localizada, indo, no entanto, para a região das cidades de Pirenópolis (antiga Meia Ponte) e Cidade de Goiás (antiga Vila Boa) (GOIÁS, 2016).

Como o quantitativo de ouro permanecia pouco se comparada à necessidade que havia, o Anhanguera filho, que tinha o mesmo nome do

pai, voltou pelo trajeto feito por esse e descobriu a região da cabeceira do Rio Tocantins, pelo qual esse chegou à Chapada dos Veadeiros, onde o município de Cavalcante sempre ocupou uma maior extensão de terra, o qual apesar de já ter sido dividido por mais de três vezes, ainda é o mais extenso dessa microrregião goiana (GOIÁS, 2016).

De acordo com os dados históricos, ao se formar a Capitania de Goiaz, esse município começou a ser um fortíssimo alvo para o trabalho de exploradores e aventureiros que vinham à região no intento de aumentar a riqueza da Coroa Portuguesa através do processo de interiorização entre os séculos XVIII e XIX (GOIÁS, 2016).

Nesse contexto sabe-se que, muitos portugueses passaram a ocupar e a povoar a região, e nessa fase negros foram trazidos para o trabalho escravo, havendo por volta dos anos de 1794 a 1806 um quantitativo de mais de 20.000 negros que trabalhavam sob o jugo da escravidão portuguesa, contexto em que comunidades quilombolas Kalungas como o Vão de Almas, Vão de Moleque e Engenho Il vieram a servir de refúgio para esses sujeitos, que procuravam liberdade de expressão e de vida.



Figura 1 - Antigo Centro Histórico de Cavalcante
Fonte: <http://cavalcantego.blogspot.com.br>.

Em 11 de novembro de 1831 esse município elevou-se a categoria de Vila, já com a denominação de Cavalcante, tendo sua freguesia criada sob o respectivo nome através da Lei provincial, nº 14, de 03 de julho de 1835 (GOIÁS, 2016). As pessoas nascidas ou residentes em Cavalcante, em seu contexto rural ou urbano têm como gentílico o termo Cavalcantense. Contudo, hoje essa cidade é rica em diversidade cultural, histórica e natural, tendo condições de emergir seu campo turístico por meio de tudo isso, inclusive pela presença de cachoeiras, fontes de águas diversas, dos quênios e serras naturais, além de ter em seu contexto o povo Kalunga, que representam uma das comunidades mais tradicionais brasileiras, cujos membros são descendentes de escravos (GOIÁS, 2016).

Dessa maneira a região onde esses residem é mundialmente reconhecida como Patrimônio Histórico da Humanidade em consequência de toda a variedade e diversidade que essa guarda. Enfim, mediante os elementos que a constituem a cidade de Cavalcante, onde localiza-se a comunidade do estudo etnográfico recebe pessoas de vários lugares do Brasil e do mundo, as quais visitam a região e também os sujeitos sociais nela presentes com o intuito de conhecerem e se divertirem perante tantos conhecimentos tradicionais e tamanha beleza natural (GOIÁS, 2016).

Até aqui tivemos a oportunidade de nos inteirarmos um pouco mais dos elementos metodológicos que estiveram presentes no processo de coleta de dados, tais como a definição dos procedimentos, tipo de pesquisa, etapas, instrumentos de coleta, característica do público alvo e do lugar onde o trabalho encontra-se inserido, e entre outros

aspectos que ajudam a entender um pouco mais sobre a necessidade de reflexão e de planejamento num processo de estudo como esse.

1.1. Os Kalunga: Aspectos sócio históricos e culturais

De acordo com levantamentos de Baiocchi (2006) mesmo no período em que o município de Cavalcante ainda não tinha revelado a sua vocação para as práticas de turismo e ecoturismo, esse já era reconhecido em nível nacional e mundial como um dos lugares no Brasil que abrigava um dos maiores quilombos de negros descendentes de escravos, uma vez que esse povo passou a contribuir para a povoação do local há mais de 200 anos (OLIVEIRA, 2001). Para Baiocchi (2006), os Kalunga receberam esse denominação ainda nos anos 90, quando políticas públicas começaram a serem desenvolvidas em favor da valorização histórica e cultural desses sujeitos que em muito contribuíram para a formação brasileira.

Esse povo está distribuído pelo município de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, sendo que ocupam mais de 20 comunidades nativas, onde preservam um vasto valor cultural, de forma que devido a isso recebeu o título de Sítio Histórico do Patrimônio Cultural Kalunga. O povo Kalunga de Cavalcante está distribuído em três núcleos, a saber, o Vão do Moleque, o Ribeirão dos Bois e Contenda, onde residem milhares de pessoas, o que o qualifica como maior quilombo com remanescentes de escravos do Brasil (OLIVEIRA, 2001).

Os dados históricos demonstram que no período da exploração das minas de ouro, o

município contava com mais de 9 mil escravos, contudo, devido às práticas desrespeitosas e preconceituosas, além dos massacres que eram sofridos, muitos negros fugiam para partes mais distantes e de difícil acesso, onde encontravam clima, fauna e flora ideais para a sobrevivência, além de serem espaços propícios para que pudessem esconder das retaliações dos senhores brancos, há indícios de que por mais de 150 anos essa comunidade permaneceu isolada por medo (OLIVEIRA, 2001).

Isso faz compreender que, tem muito pouco tempo em que na história brasileira o povo Kalunga passou a ser alvo de políticas sociais e de inclusão nos diversos campos da vida cidadã, inclusive no contexto da escola, o que nos conduz a perceber a relevância de se promover espaços de integração e de valorização desse povo e dos saberes que possuem.

1.1.1. A Comunidade da Vila Morro Encantado

A Vila Morro Encantado é atualmente o maior bairro da cidade de Cavalcante-GO, tendo maior prevalência de quilombolas advindos das comunidades do Vão do Moleque, Vão de Almas e Engenho II, há também outros grupos que compreendem povoados como São Domingos e São José (GOIÁS, 2015). A localidade encontra-se em processo de povoação, e de acordo com dados da Prefeitura Municipal de Cavalcante (PMC) e a Secretaria Municipal de Turismo (SMT) é um dos pontos com maior possibilidade de crescimento e de desenvolvimento social e econômico para os próximos anos, uma vez que, neste, há maior quantitativo de pessoas, além de estar a evoluir em pontos comerciais e turísticos, sendo um

ambiente de referência local quando o assunto é contato mais próximo com remanescentes quilombolas (GOIÁS, 2015).

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) nessa localidade residem cerca de 2.000 pessoas, fazendo-se necessário entender que os dados do censo demográfico do IBGE encontram-se defasados, com isso, atualmente pode prever um quantitativo de cerca de 12.000 pessoas distribuídos na zona urbana e rural. Sendo assim, tal bairro compreende uma parte representativa de cidadãos desse total, sendo os moradores em maioria quilombolas que saiu dos quilombos em busca de melhor qualidade de vida, do acesso às políticas sociais, entre elas, emprego e educação.

Antigamente não existia a forte migração dos sujeitos das regiões, que hoje é denominada Kalunga, para as cidades, até porque eram lugares muito distantes e de difícil acesso. Ali foi a saída encontrada para os refugiados da escravidão ficarem livres da miséria e opressão do homem branco e na medida do possível foram se adaptando nesses recantos. Constituíram famílias, crenças costumes religião e acima de tudo respeito mútuo. Ali também passaram a produzir o básico para a sua subsistência em mutirão ou individualmente se caracterizando como produção familiar (BAIOCCHI, 2006).

Dessa forma mantinham vivas as práticas culturais, entre elas as crenças e superstições. Porém com o passar dos anos esses quilombos foram sendo descobertos e por consequência, muitos fatores contribuíram para a forte mudança na vida dos sujeitos, nas manifestações culturais, na religião

e inclusive na reprodução de lendas e saberes. Entidades governamentais e não governamentais passaram a fazer parte ativamente dos modos de vida dos quilombos, uns por meros objetivos próprios e outros em busca de saídas que beneficiariam de fato as regiões quilombolas, como: estradas, transportes, escolas, água encanada e energia. Porém estamos diante de duas realidades distintas: a que beneficia as comunidades, trazendo melhorias e a que faz com que essas comunidades se tornem fragmentadas culturalmente (BAIOCCHI, 2006).

Um exemplo disso é que hoje, são poucas as famílias que praticam a produção familiar e ao mesmo tempo é irônico nos depararmos com situações onde os próprios sujeitos do campo compram produtos alimentícios que são frutos da própria terra. Outro exemplo é a saída dos jovens dessas comunidades para as cidades ou capitais e por consequência surge a negação de suas identidades. Infelizmente os jovens estão muito ligados à “indústria cultural”, mas para contrapor e esse fator, podemos dizer que a educação já conquistou um grande salto na vida dos sujeitos. Muitas comunidades contam com escolas bem estruturadas e com profissionais qualificados da área (BAIOCCHI, 2006).

1.2. A Escola Municipal Morro Encantado

De acordo com dados do site Escola (2016) a unidade escolar cuja denominação é Escola Municipal Morro Encantado, faz parte da zona urbana do município de Cavalcante (GO), sendo essa criada através da lei nº 882 de 18 de dezembro de 2001, ela é administrada por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e Desporto,

vinculada a Prefeitura Municipal. Nessa escola são ofertadas as seguintes fases da educação básica: Educação Infantil (Pré-escolar), e a 1ª fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino (SITE ESCOLAS, 2016).

A escola está localizada no seguinte endereço: Rua do Cerrado Esquina C/ Avenida São Paulo, na Vila Morro Encantado, tendo os seguintes formas de comunicação: e-mail: escolamunicipalmorroencantado@hotmail.com, e telefone fixo sob o nº (62) 3494-1435 (SITE ESCOLAS, 2016). De acordo com dados do senso escolar de 2015, evidenciou-se que a escola tem a seguinte infraestrutura: água filtrada, água da rede pública, água de poço artesiano, energia elétrica advinda da rede pública, fossa rudimentar, tem o seu lixo destinado à coleta periódica realizada pelo governo municipal, e ainda, a unidade possui acesso à internet e à banda larga para alunos, professores e visitantes.

Quanto às dependências da escola, o senso demonstrou que essa possui:

[...] 07 salas de aulas, 41 funcionários, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa, almoxarifado,

pátio descoberto, e área verde (SITE ESCOLA, 2016, p. 1).

De acordo ainda com dados do senso escolar de 2015, obtemos que, em relação aos equipamentos disponíveis nessa escola, esta possui os seguintes: “Computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora, equipamentos de multimídia, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, projetor multimídia (data show), câmera fotográfica/filmadora” (SITE

ESCOLAS, 2015, p.2).

Essas informações básicas ajudam a compreender que essa escola possui uma estrutura física e material adequada para um trabalho significativo e produtivo dentro das perspectivas de garantir aulas mais abrangentes e realmente promotoras de um sujeito ativo através do ensino, bem como para a realização de metodologias de aulas tendo-se a aplicação dos gêneros textuais, inclusive o gênero lendas, que é o nosso foco nesse estudo.



Figura 3 - Escola Municipal Morro Encantado – Fachada.

Fonte: RAMOS, Valdete Pereira, 2016.



Figura 4 - Escola Municipal Morro Encantado - Pátio

Fonte: RAMOS, Valdete Pereira, 2016.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Aqui apresentamos o tema em estudo, de maneira que, neste, embasando-se em outros autores se busca tratar de tópicos como: gêneros textuais, concepções relativas às lendas e histórias no âmbito escolar e comunitário, além de fazer abrangências relacionadas à comunidade Kalunga e à Escola Municipal Morro Encantado, que compreende o contexto do presente estudo.

2.1. Concepções de Gênero Textual

De acordo com Marcuschi (2014) os gêneros textuais estão diretamente ligados às práticas sociais, sendo que esses estão relacionados não apenas com as manifestações escritas como também àquelas advindas dos avanços tecnológicos e com os eventos da vida cotidiana. Nesse campo também fazem parte dos gêneros aqueles advindos das relações de oralidade que se repercutem nos contos, nas lendas e entre outros (OSIAS, 2010). Na Série Plano de Aula (BRASIL, 2011, p.2) vimos a percepção de que as lendas “são consideradas gêneros textuais, como as diversidades de textos que encontramos em múltiplos ambientes de discurso na sociedade”.

Conforme Marcuschi (2014) os gêneros textuais ampliam suas formas de manifestação na medida em que a sociedade evolui e cria novas práticas em seu contexto, bem como isso liga-se às necessidades humanas, especialmente no que tange ao interesse de se promover a melhoria dos processos comunicacionais entre os sujeitos.

No intento de definir o termo gênero textual Marcuschi (2014) nos traz o seguinte:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2014, p.2).

Como vimos, logo acima, os gêneros textuais têm a ver com tudo que está expresso na vida diária da sociedade que sempre este comunica alguma coisa que pode ser materializada, isso ajuda a qualificar as lendas como exemplos desses elementos dentro do processo comunicativo sócio histórico.

2.1.1. Os Gêneros Textuais na Sala de Aula

De acordo com Travaglia et al (2013) os gêneros textuais por comportarem as diferentes dimensões no processo de comunicação social,

chega aos diferentes espaços, contudo, é através da escola que se consegue estudá-los e qualificá-los, aspectos que leigos ou pessoas que não frequentam os espaços escolares por muitas vezes não tem os devidos esclarecimentos quanto a isso, apesar de que na prática de vida diária usam e realizam ações que estão atreladas aos gêneros. O autor desenvolve a maior parte de suas percepções em torno dos gêneros textuais orais, isso no intento de explorar as possibilidades que há de desenvolvimento de discursos sociais dentro da escola, para tanto esse sugere que façamos uma reflexão relativa aos pontos de atividades humanas onde esses elementos são produzidos, de maneira que este coloca-nos em primeiro momento as seguintes esferas da vida social onde ocorre tal produção:

Esfera das relações do dia a dia:

entrevista de emprego⁵, fofoca, caso / caso, recados (social e familiar), bronca (repreensão), conselho, discussão (bate-boca, briga), reclamação, lamento, alerta, brinde, cantiga de ninar, discurso⁶, exéquias, juramento, provérbio, nota de falecimento (pode também ser escrito, como as que aparecem em jornais), convite (também pode ser escrito), acusação, agradecimento, atendimento (por exemplo por secretárias, telefonistas), recados (em secretárias eletrônicas ou pessoalmente) etc.; **Esferas do entretenimento e literária:** cantiga de roda, piada, anedota (é diferente de piada?), peça de teatro (representação), parlenda, reconto, comédia *stand up*, esquete, repente

(improviso cantado ou recitado), bingo (o cantar as pedras, prêmios e vencedores), filme, narração esportiva radiofônica/televisionada (de jogos, corridas etc.), telenovela, adivinhação/ adivinha, desafio, locução de rodeio, música (a letra da música que só existe como música quando cantada. Fora disso tem-se um poema), entrevistas com celebridades etc.; **Esferas escolar e acadêmica:** avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/ trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc. **Esfera religiosa:** homília, sermão, celebração da palavra, pregação ou prédica, prece/oração, confissão, passe espírita, benzeção, batismo, batismo de fogueira, casamento (religioso, mas há também o civil), consagração, crisma, extrema unção; unção de enfermo, cantos de folia de reis, ladainha, profissão de fé (há profissões de fé religiosas, mas também sobre aspectos filosóficos, sobre cânones artísticos, etc.), hinos, cânticos de congadas ou congado, ordenação de padre, batizado,

consagração, *ângelus*, prece/oração/reza, jaculatória (oração curta e fervorosa), missa, testemunho (é um tipo de depoimento que nesta esfera recebe um nome particular), oferenda, leitura de búzios, etc. (TRAVAGLIA et al, 2013, pp. 5-6). (destaques em negritos nossos).

Levando as definições de Travaglia et al (2013) para perto do nossa temática, podemos compreender que as lendas estão evidenciadas no contexto produtivo da esfera de entretenimento e literária, o que ajuda a entender tal qual aponta Marcuschi (2014) que esse gênero compreende momentos de interação, distração e até mesmo de fuga da realidade e aproximação da cultura e da história. Em segundo momento espaços mais presentes nos ambientes de interação comercial e civil, onde são pontuadas as seguintes esferas sociais:

Esfera militar: comandos, instrução de comandos, etc.; **Esfera médica:** consulta (a anamnese seria parte da consulta), sessão de terapia, etc.; **Esfera jornalística:** notícia, reportagem, comentário (feito por comentaristas econômicos, esportivos, críticos de arte, etc.), entrevistas (como as de opinião sobre determinado tópico), etc.; **Esfera jurídica / forense:** depoimento, defesa, acusação, etc. **Esfera policial:** interrogatório, denúncia (Não se trata aqui do gênero escrito produzido pelo ministério público, mas das denúncias orais e informais realizadas por cidadãos em geral), depoimento, etc.;

Esfera comercial e industrial: pregão (de camelô, de vendedor, de feirante, etc.), leilão (a fala do leiloeiro), atendimento de *call center*, transações de compra e venda (pessoalmente ou mediadas), entrevista (de pesquisa de preço e opinião sobre produtos, por exemplo), etc.; **Esfera dos transportes:** navegação de vôo, cancelamento de vôo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas, chegadas, cancelamentos, etc.; **Esfera de magia:** leitura de mão, praga, leitura de cartas, simpatia, etc.; **Esferas diversas:** depoimento / relatos de experiência de vida (policial, religiosa, de tratamentos, histórico, etc.) pedido (social = casamento e outras, comercial, etc.), agradecimentos, profissão de fé, dramatização (ver relação com peças de teatro), instruções (de vôo, para realização de algo, etc), aviso, etc.; Os discursos podem ser produzidos em diversas esferas de atividade humana, como a das relações sociais do dia a dia e na política, por exemplo (TRAVAGLIA et al, 2013, p.6-7). (destaques em negritos nossos).

O que é demonstrado por Travaglia et al (2013) em muito contribui para pensarmos mais vez na forte abrangência em torno dos gêneros textuais e sua produção basicamente advindo das interações sociais nos diferentes espaços. De acordo com Osias (2010) a forma de trabalho com os gêneros textuais em sala de aula acaba por superar a que se trabalha nos demais elementos, uma vez que,

nesse ambiente esses tendem a ser trabalhados de forma investigativa, tendo em vista o desenvolvimento do conhecimento científico em torno do discurso e das relações comunicativas inerentes às atividades e às ações humanas. De certa feita, na escola, o professor acaba por mediar um processo onde o educando tem a oportunidade de conhecer o gênero e em seguida atrelá-la à escrita e aos elementos próprios da língua e estudos sintáticos padrões.

2.1.2. Concepções sobre Lendas, Estórias e Contos de Fadas

A Série Plano de Aula (BRASIL, 2011) que tem como foco analisar e ajudar na estruturação de aulas que valorizem o ato de contar histórias em sala de aula, de modo a destacar as lendas e conhecimentos advindos do folclore e da cultura brasileira, nesse âmbito, os estudos também trazem definições importantes, pertinentes ao gênero em questão:

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

Conforme vimos acima as lendas são gêneros

que estão presentes na vida social e na cultura regional dos diferentes povos, embora tenham sentidos e lições importantes para as práticas diárias ainda para a preservação da identidade de uma determinada região, bem como para o fortalecimento da análise crítica discursiva como discorre Ottoni e Lima (2014) ao compreenderem que os gêneros textuais, são elementos das interações sociais em suas diferentes formas e contribuem para percebermos as influências da própria história, das imposições, dos temores e entre outros aspectos que levam os sujeitos a criarem e reproduzirem suas percepções de geração para geração.

Quanto às concepções inerentes ao termo estória que estão de certa forma ligadas às lendas, obtemos através de Santos (2015) que normalmente essa é oposta a história e luta contra ela, sendo conhecida também como uma anedota⁶. Sendo relevante considerarmos que no campo literários muitos autores fizeram e fazem o uso desse estilo literário para representar fatos simbólicos e que muitas vezes se tornam jocosos pela natureza fantasiosa. De certa forma, de acordo com Santos (2015) apesar de muitas vezes se tratar de uma fantasia, a estória termina por ser repassada tradicionalmente de uma geração para a outra, não perdendo os seus traços culturais, mas ao contrário disso, contribui para a reafirmação histórica de um povo ou comunidade dentro da história, que reproduz fatos comprováveis e verídicos (SANTOS, 2015).

Ainda é importante frisarmos nesse tópico que as lendas se diferem do que chamamos de **contos de fadas**. Em que é preciso compreender que os contos lendários estão relacionados com as formas

de lembranças orais trabalhadas e repassadas cultural e tradicionalmente entre os membros de um povo, sendo essa bastante atrelada à localidade e à regionalidade, tendo descrições que se universalizam com o tempo em diferentes lugares de um país, defendendo-se a existência da fatalidade ou do destino irreversível (OLIVEIRA, 2006). Como exemplos de lendas no contexto brasileiro temos aquelas ligadas ao folclore brasileiro, entre elas destacamos: a mula-sem-cabeça, o negrinho do pastoreio, o saci pererê, o boitatá, a vitória-régia, a caipora/curupira e o boto cor de rosa. Normalmente as lendas reproduzem ambientes reais, contudo, nela se recorre a reproduções não comprovadas para se explicar os fenômenos advindos do desconhecido, de forma a refletir o drama, o medo e explicações do homem para os acontecimentos do mundo, interferindo na vida de adultos e crianças (OLIVEIRA, 2006).

Enquanto isso, os contos de fadas que também se originaram de transmissões orais, e que até mesmo tem aspectos parecidos com as lendas, estão relacionados com formas de reprodução universal e irreais onde se perpetuam dois mundos, chamados de bem e mal, de modo que os seres bons são representados por fadas que protegem os homens e os ajudam a lidar com as dificuldades impostas pela vida, ao passo que os seres maus atrapalham a ordem e representam os empecilhos na vida humana, fazendo-se nesses maiores menções ao público infantil e tendo, portanto, maiores impactos em seu caráter imaginário e fantasmagórico na vida das crianças do que necessariamente no público adulto, o qual normalmente deixa-se levar mais por lendas (OLIVEIRA, 2006).

2.1.3. As Lendas como Formas de Letramento na Escola e Comunidade

Em conformidade com o que aponta Marcuschi (2014) os gêneros textuais tem importantes funções sociocomunicativas, pensando assim, ao observarmos o caso das lendas que compreendem essa categoria, podemos afirmar, a partir disso que, essas possuem uma rica aplicação na vida social e de certa maneira ajuda a comunicar a cultura e os aspectos discursivos que possibilitam perceber a influência das hegemonias ideológicas, sociais, religiosas, econômicas e entre outras em sua constituição na sociedade (RESENDE; RAMALHO, 2011).

No intento de refletir sobre o gênero textual lendas como uma forma de letramento na escola e sociedade, tomamos por base as concepções de Soares (2004, p.18) que considera que o letramento é um termo recente na língua portuguesa e que por muito tempo foi visto e confundido com o termo alfabetizar, contudo, “letramento é, pois o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”.

De acordo com Soares (2004) o letramento como resultado do aprender a ler e escrever não envolve a vida apenas dos alfabetizados⁷, mas também a de outros sujeitos que não tiveram acesso à escrita e à leitura na sociedade, uma vez que os resultados da aprendizagem individual no ambiente escolar tende a afetar às práticas sociais coletivas, e no campo discursivo isso ocorre em vice-versa (RESENDE; RAMALHO, 2011). Nesse caso, muitos gêneros textuais que são criados

ou relacionados ao ensino padrão a partir do processo de letramento acabam por abranger a vida social e interferir diretamente em todos os contextos que se apropriam da escrita e da leitura para o processo de comunicação nos diferentes instantes e setores da vida.

Nesse âmbito é que colocamos o gênero textual lendas, especialmente se esse passar a ser introduzido na prática escolar no processo de formação e de apropriação dos letramentos sociais pelo educando. Acreditamos que tal elemento precisa ser parte do ensino padrão, uma vez que, como salienta Bortoni-Ricardo (2009) não se pode separar o aluno dos saberes e conhecimentos culturais adquiridos no contexto comunitário onde o aluno está inserido. E ainda, como pontua Carvalho (2005) nesse novo contexto de ênfase linguística e sociolinguística o termo letramento que passou a ser empregado dentro do processo socioeducativo do educando não só está relacionado com a escrita e a leitura oficial presente na escola, mas especialmente com a promulgação e o relacionamento pleno desses dois aspectos com os discursos e as práticas sociais exercidas por alfabetizados e analfabetos. Assim sendo, podemos analisar que o trabalho com lendas em sala de aula se consiste numa forma de promover o letramento e não apenas a alfabetização, isso de maneira que, desse modo estaremos a relacionar os conhecimentos da escrita e leitura que advém dos métodos científicos padronizados, como bem destaca Faraco (2001) com os conhecimentos advindos do contexto social e cotidiano tal qual é possível identificar nos estudos levantados por Mortatti (2004).

Através do que aponta o Ministério da Educação

(BRASIL, 2011), ao se trabalhar com o gênero textual lendas junto às crianças nas séries iniciais de alfabetização, é possível que o educador explore a capacidade de leitura, interpretação e relação com o mundo e os conhecimentos tradicionais presentes na comunidade onde a criança encontra-se inserida, o que de certa maneira estimula a compreensão da existência de outros letramentos e que se diferem daqueles que ela ouve os seus professores falarem em sala de aula ou que ela mesma lê nos livrinhos de contos infantis.

O trabalho com lendas em séries de alfabetização permite a valorização cultural da região onde os alunos encontram-se envolvidos, de modo que ainda nesses primeiros anos eles já passam a identificar o fascínio que a cultura local pode trazer, o que permite um maior resguardo e possibilidade de que aqueles saberes tradicionais não se percam, evitando-se que com o passar do tempo as culturas universais sobressaiam em relação às locais (GIUSTA, 2013).

2.1.4. Aspectos do Ciclo de Alfabetização até os Anos Finais da 1ª Fase do Ensino Fundamental

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) na unidade 1 do catálogo de apoio do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é extremamente relevante que a nação brasileira consiga atender as metas relativas a maior inclusão, permanência da criança em sala de aula, diminuição dos níveis de repetência e entre outros aspectos, com isso, o governo na busca de fortalecer e resguardar essas propostas estabeleceu o ciclo de alfabetização que compreende necessariamente os alunos entre 6 e

9 anos de idade que encontram-se inseridos em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Quanto aos anos finais da 1ª fase do EF estão os alunos com idades entre 9 e 11 anos de idade que encontram-se matriculados em turmas do 4º e 5º ano, contudo, de acordo com considerações do MEC (BRASIL, 2012) já nessa etapa do Ensino Básico é possível executar métodos avaliativos que ajudam a entender a evolução do ensino e a qualidade a ele associada, de modo que ao chegar ao último ano (5º ano) a criança já sai para a próxima fase com preceitos e valores que tendem a servir para todos os anos de escolarização, o que também pode contribuir até mesmo para perspectivas maiores como o Ensino Superior e pós-graduação.

2.1.5. Concepção de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização (1º ao 3º)

Há alguns anos a alfabetização era um método de ensino, totalmente rígido, em que as crianças eram submetidas a uma aprendizagem voltada para o método tradicionalista (BRASIL, 2012). Através dessa prática de ensino, a avaliação era fundamental para garantir o bom andamento do processo. O objetivo das avaliações era o de medir, classificar e selecionar os alunos de acordo com sua aprendizagem. Portanto, não se admitia naquele contexto que existissem turmas heterogêneas, ou seja, todos os alunos deveriam aprender ao mesmo tempo e na mesma intensidade e os mesmos conteúdos impostos (BRASIL, 2012). Caso contrário, os alunos não poderiam passar para a série seguinte. Assim, não se valorizava os potenciais individuais, onde cada

aluno era obrigado a decorar códigos em uma determinada sequência: coordenação motora, vogais, palavras e nome próprio, sílabas, palavras e frases para depois inserir pequenas leituras cartilhadas (BRASIL, 2012).

Com o passar dos anos, essas práticas começaram a ser fortemente criticadas, pois muitos acreditaram que o fracasso escolar estava relacionado aos métodos tradicionais. Em partes sim, porque o aluno não é uma tábua rasa, ele traz consigo um leque de conhecimentos (RESENDE; RAMALHO, 2011). Segundo afirma Eliana Borges Ferreira de Albuquerque no caderno do PNAIC (BRASIL, 2012), na década dos anos 80 as práticas de alfabetização que eram baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na reprovação de grande parte dos alunos que frequentavam as redes públicas de ensino passaram a ser criticadas mediante teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular).

Para Ferreira e Tebesrosky (1984) *apud* Brasil (2012, p.25) “é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriam da escrita alfabética”, e não a partir de textos “forjados” como os presente em diferentes cartilhas de alfabetização”. Através dos trabalhos da psicogênese da língua escrita, percebe-se um embate contrário ao uso dos métodos tradicionais de alfabetização e a defesa de uma prática voltada para a teoria psicogenética (BRASIL, 2012). Essa teoria nos mostra que é possível que as crianças se apropriem do sistema de Escrita Alfabética interagindo com diferentes métodos e com atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação infantil (BRASIL, 2012).

Com base nisso, a partir da década de 90 surgiu o discurso acerca dessa prática pedagógica, onde se criou um novo conceito dentro da alfabetização: o de letramento, que como já vimos representa o resultado do ato de se aprender a ler e a escrever, ou seja, resultado do ser alfabetizado (SOARES, 2004).

No entanto, não podemos afirmar que pessoas analfabetas são “iletradas”, ou vice-versa”. Pois aquele que ainda não está em contato com a leitura e a escrita propriamente dita, envolve-se com outras pessoas diariamente. Um exemplo claro disso, é o meu filho de 3 anos que está aqui do meu lado, enquanto escrevo, me observando, e fingindo estar lendo e escrevendo também. Ou seja, de uma forma ou de outra, já associa práticas de leitura e escrita, mesmo sem ter noção disso. Mas é importante destacar, que apenas o contato com a leitura e a escrita fora da escola, não garante que a criança se aproprie da escrita alfabética, uma vez que esta não acontece de maneira espontânea, exige-se uma preparação sobre as características do nosso sistema de escrita e isso se aprende dentro da escola com as mediações de um bom professor que leve em consideração os conhecimentos prévios de seus alunos.

É importante destacar, no entanto que, mesmo com base nas novas perspectivas teóricas de ensino, há contradições, muitos alunos terminam o ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, o que é um resultado obtido nas avaliações municipais (BRASIL, 2012). A partir de então surgem muitas propostas para superar essa defasagem como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como período destinado a

alfabetização, o que é definido pelo Plano Nacional da Educação (PNE 2011/2020) e o investimento na formação continuada de professores (BRASIL, 2011).

Paralelamente a essas propostas, Borges (2008) *apud* Brasil (2012) chama atenção para o amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos mediante o fracasso escolar na alfabetização, uma vez que, muitos direcionam esse fracasso aos métodos construtivistas de alfabetização. Diante disso ela afirma que: “Defender, no entanto, a alfabetização entrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar a construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento” (BORGES, 2008, p.10 *apud* BRASIL, 2012, p.30).

Soares (2004, p.18) defende em seu artigo Letramento: um tema em três gêneros que a falta de trabalhos com a psicogênese não pode ser apontada como a principal causa do fracasso escolar, mas que de uma forma ou de outra contribui para a perda da especificidade do processo de alfabetização. Alguns professores confundiram o novo método, fazendo o que ela chamou de “desinvenção da alfabetização”. Nesse contexto a autora evidencia a distinção entre alfabetização e letramento afirmando o seguinte: “Alfabetizar e letra são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47).

Como bem apontam Resende e Ramalho (2011) alfabetizar não é um dever fácil, é uma tarefa árdua e ao mesmo tempo gratificante. As fases da alfabetização são processos emocionantes. Poder acompanhar a criança que está na pré-silábico, passar para o silábico é um acontecimento único. Considerando que as crianças chegam à escola levando uma bagagem de conhecimentos cabe ao professor inseri-las em situações que as envolvam em práticas de leitura e escrita respeitando os direitos de aprendizagens de cada série ou ciclo (BORTONI- RICARDO, 2009).

No curso do PNAIC é possível conviver com novas práticas de alfabetização no qual as crianças aprendem brincando, se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de forma prazerosa e significativa produzindo textos, além da garantia de seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012). O PNAIC é um acordo formal assumido pelo Governo Federal (GF), estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Assim o PACTO surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninos e meninas, até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Portanto, para que essa proposta aconteça o Governo Federal contribui com cursos para aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores e o MEC disponibiliza materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais (BRASIL, 2012). Através de Marcuschi (2014) passamos a perceber a importância de se utilizar os diversos gêneros textuais em sala de aula, e ainda a partir do que esse autor coloca-nos

vimos à relevância do trabalho educativo com gêneros que circulam na localidade onde residem as crianças, na busca de tornar a aprendizagem muito mais significativa.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) *apud* Marcuschi (2014, p.8), “os gêneros textuais são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais”.

Desse modo, em se tratando do campo de estudo temático desse trabalho, toda a localidade é repleta de diversos gêneros que se concretizam através de textos, porém, no caso das comunidades rurais de Cavalcante GO, tais gêneros circulam mais na forma oral, sendo necessário o seu registro, para a efetivação do trabalho em sala de aula e ainda de acordo com Delgado (2006) tal processo de registro ajuda a preservar e disseminar a cultura e memória oral de um povo.

Schneuwly e Dolz (2004) *apud* Marcuschi (2011, p.7) apontam que: “assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns”. Portanto não somente no processo de alfabetização, mas também noutros anos do processo de escolarização básica entendemos a partir dos autores trabalhados até aqui que os gêneros textuais são de grande relevância para o fortalecimento da memória social e do registro da história e das convicções culturais daqueles sujeitos que por muitos anos foram excluídos dos registros oficiais, como é o caso da comunidade Kalunga.

2.2. Aspectos da Educação do Campo

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é também sem dúvidas um enorme salto em busca da transformação profissional do educador para atuar na escola e que esta escola seja no/do campo (MOLINA, 2010). A qual só foi conquistada através de lutas e políticas públicas, graças a essas conquistas, hoje os jovens podem retornar às suas comunidades, levando em seu bojo uma diversidade de conhecimentos, visando a transformação do ensino e aprendizagem (CALDART et al, 2012)

Atualmente, são poucas famílias consideradas tradicionais que sobrevivem na região, essas famílias guardam suas crenças e costumes com muita reverência, ou seja, muito respeito. De acordo com Caldart et al (2012) a Educação do Campo veio justamente para buscar valorizar os conhecimentos tradicionais no contexto do ensino escolar especialmente das comunidades do campo ou a elas ligadas, como é o caso dos quilombolas. Assim, mesmo que a Escola Morro Encantado não está no contexto do campo, a localidade onde essa encontra-se inserida é fruto da aglomeração dos povos advindos do contexto rural em busca de políticas públicas que viessem a atendê-los, o que não acontecia quando estavam em suas regiões de origem.

Na realização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, tivemos a oportunidade de nos inteirarmos da realidade do contexto escolar, e de ter percepções muito mais amplas sobre as possibilidades de trazer à tona os saberes culturais para dentro do contexto educativo e formativo dos educandos, sendo esse um dos aspectos que pretendemos abordar com o estudo das lendas na Escola Morro Encantado.

Em se tratando do estudo de lendas e do seu emprego no processo de escolarização dos alunos pode-se afirmar que esse é um assunto que também tem a ver com o aprendizado dimensionado em LEdoC, onde aprendemos que os saberes locais e tradicionais do meio social onde os alunos encontram-se inseridos devem ser levados e valorizados na esfera escolar.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o ensino nas escolas relacionadas ao campo, inclusive aquelas que comportam alunos quilombolas Kalungas como é o caso da escola local aqui estudada precisam ser redimensionadas no intento de oferecer um ensino mais significativo com a introdução dos conhecimentos de seus pais e demais antecedentes históricos. Assim como aponta Molina (2010) a Educação do Campo é um espaço que pode trazer maior significado para os povos rurais que adentram os espaços escolares, onde os saberes científicos e cotidianos ganham dimensões complementares dentro do processo de aprendizagem do educando, e o trabalho com lendas pode ser visto como uma metodologia que propõe esse tipo de relação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos, a seguir, os resultados encontrados durante o trabalho de pesquisa com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com professores, pais e idosos da comunidade onde encontra-se a Escola Municipal Morro Encantado, em Cavalcante (GO). Neste são apresentados os posicionamentos desses públicos em tangência ao trabalho com o gênero textual lendas na aprendizagem escolar, levando-se em conta as bases teóricas levantadas nesse trabalho.

3.1. Aspectos da observação realizada nos anos do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e no 4º Ano (EF)

Optamos por realizar no ciclo de alfabetização uma observação das práticas exercidas com os alunos que encontram-se nesse etapa do Ensino Fundamental, no intento de investigar como se dão os empregos dos gêneros textuais, especialmente o trabalho com lendas, o que aconteceu durante as aulas de língua portuguesa ministradas pelos docentes da Escola Morro Encantado junto a esses educandos.

Do 1º ano ao 3º ano observou-se que as professores trabalham muito com atividades de leituras, escrita e desenhos, sendo que de certa forma o material é pré-estabelecido pelo sistema, onde as crianças têm a função de decorarem os conceitos, as letras, e ao mesmo tempo completarem aquilo que já vem pronto para ser repetido e estudado. O trabalho com gêneros textuais orais como as lendas não acontece, especialmente daquelas que compreendem a realidade dos educandos, que em maioria são oriundos de famílias quilombolas, e, quando ocorrem de utilizar esse recurso as educadoras simplesmente falam de contos urbanos como: branca de neve, Joãozinho e o pé de feijão, os três porquinhos, chapeuzinho vermelho e outros relacionados.

Na turma do 4º ano, pós ciclo de alfabetização foi possível identificar pequenos momentos em que os alunos com muito esforço e súplica conseguiam fazer com que a professora caridosamente lhes contassem alguma estória ou lenda como as do saci pererê e do curupira, mas ainda de forma muito tímida. Conseguiu-se entender que

normalmente os

alunos requisitavam a educadora que falasse da mesma estória que eles tinham ouvido os pais ou avós contarem em casa, e por vezes, essa rebatia dizendo: “eu não conheço essa estória não”, “vamos falar de uma nova, que tem nos livros de Monteiro Lobato e de Cecília Meireles, por exemplo...” e assim por diante, detectei que ainda falta um trabalho metódico que seja capaz de envolver educadores e educandos no ideal de abordar o gênero textual lendas.

Os dados obtidos durante o processo de observação dessas turmas do ciclo de alfabetização e também da turma do 4º ano do Ensino Fundamental contribuíram para que entendêssemos a relevância dos dizeres de Bortoni-Ricardo (2009) e de Resende e Ramalho (2011) que analisam que a relação sociolinguística no ambiente escolar por muitas vezes se limita pela prática única de metodologias de aulas centradas no sistema educativo tradicional, onde os elementos próprios da cultura são deixados em último plano ou nem mesmo compreende os objetivos das aulas por parte de professores e da gestão escolar.

3.2. Análise do Estudo Feito com Professoras

Ao ser feita a primeira pergunta às professoras (Que disciplina você leciona?) foi possível obtermos as seguintes respostas representadas em gráfico:

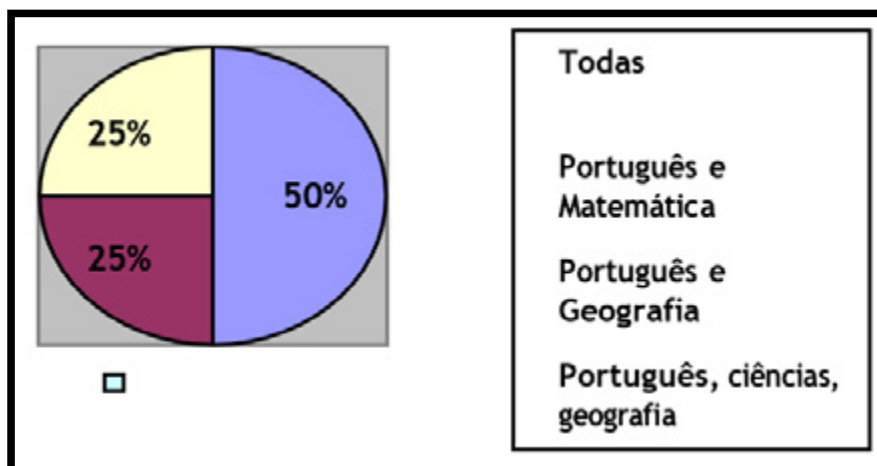


Gráfico 1 – Disciplina lecionada pelo professor

Fonte: Elaboração Própria

A demonstração acima deixa evidente que na presente escola os educadores estão envolvidos com um excessivo quantitativo de disciplina, o que de acordo com Bortoni- Ricardo (2009) acaba por interferir na qualidade e disposição docente para incrementos e desenvolvimento de aulas mais criativas. Como é possível identificar no curso do PNAIC (BRASIL, 2012) no exercício dentro do ciclo de alfabetização e mesmo noutras fases do Ensino Fundamental e Ensino Médio o educador precisa ter tempo e condições mínimas para que

possa planejar e pensar em aulas mais influentes. Desse modo, pensando por este lado, pelo menos a metade das educadoras que trabalhavam com essa etapa do Ensino Básico não tem obtido condições suficientes para pensar em aulas que fujam um pouco do conteúdo programático.

Em tangência à segunda pergunta (Para qual nível/ ano escolar você leciona?) obtivemos os dados conforme representado a seguir:

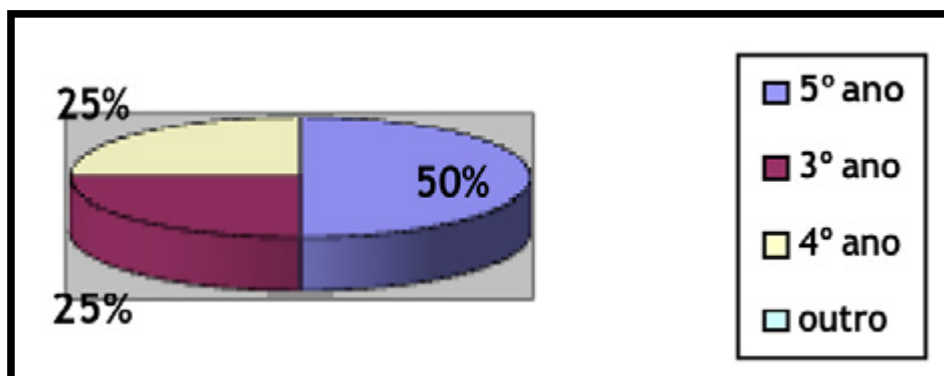


Gráfico 2 – Nível escolar trabalhado pelo professor.

Fonte: Elaboração Própria

Como demonstra o gráfico, a metade das educadoras pesquisadas trabalha com as turmas do 5º ano, último período da 1ª fase do Ensino Fundamental. Esse aspecto é em parte relevante para entendermos de acordo com Resende e Ramalho (2011) como se dá o processo de ensino e a dinâmica do trabalho docente na escola, inclusive quanto as séries ou anos que o educador trabalha, de maneira que por muitas vezes isso é positivo no que tange ao acompanhamento do progresso da aprendizagem do alunato, uma vez que, em escolas públicas, a depender dessa variedade de alocação, um mesmo educador trabalha com o mesmo aluno em toda a fase de escolarização desse, e se torna parte histórica da vida educativa do educando.

Quanto à terceira pergunta (Em sua opinião, qual deve ser o objetivo principal do estudo de gêneros textuais em língua portuguesa? Por quê?) obtivemos que:

Desenvolver a leitura, escrita e interpretação **(Professora 1)**.

Enriquecer o conhecimento do aluno, porque assim se desenvolve a leitura, a produção e a compreensão de texto **(Professora 2)**.

O resgate cultural histórico, porque com isso se trabalha a história, a memória e a identidade local **(Professora 3)**.

Levar os alunos ao mundo da imaginação. Porque desperta seu interesse pela leitura **(Professora 4)**.

Todos os apontamentos relativos aos gêneros textuais por parte das educadoras são

consideráveis para entendermos as chances que há de que essas em algum momento de suas aulas venham abordar essa temática em sala, como salienta Marcuschi (2014), que considera que o professor é o principal mediador no trabalho da cultura dos gêneros textuais na escola, isso em caráter formativo, social e educativo.

Em relação à quarta pergunta (O que você entende por gêneros textuais e como eles podem ser importantes para o processo de alfabetização, letramento e formação dos alunos?) as educadoras pontuaram que:

São diferentes tipos de textos. São importantes para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem **(Professora 1)**.

São textos que usamos em função daquilo que desejamos comunicar. E são importantes, pois contribuem para o aprendizado da prática da leitura e compreensão de textos **(Professora 2)**.

Entendo que os gêneros textuais fazem parte de todos os processos desde o menor de idade até a idade adulta. A partir dos gêneros obtemos a leitura oral, trazendo consigo o resgate do letramento e uma junção de oralidade e escrita. A partir disso temos um vasto relacionamento com a diversidade da vida **(Professora 3)**.

Lendas, histórias e poemas. Explorando suas próprias culturas e imaginando outras **(Professora 4)**.

Essas considerações das educadoras para

definirem os gêneros textuais são válidas e correspondem ao que vimos através de Marcuschi (2014) e também por meio de Osias (2010) os quais observam que esses elementos presentes no processo de comunicação social estão fortemente ligados com o desenvolvimento da aprendizagem, tal qual vimos na definição da Professora 1, e ainda, esses autores consideram a diversidade de forma que os caracterizam, inclusive as lendas fazem parte de tais considerações, como bem ressalva a professora 3 e 4.

As respostas dadas pelas professoras são fundamentais, uma vez que, os (a) educadores (as) ao trabalharem com dado conteúdo em sala seja qual for esse junto a uma turma precisam ter ciência teórica necessária para a prática com seus alunos. Essa necessidade de preparação docente para o ensino dos gêneros textuais é vista por Marcuschi (2014) como um diferencial que deve fazer parte da rotina do educador, uma vez que, quanto mais esse conhece sobre o que ensina maiores condições o mesmo tem para explorar possibilidades e construir métodos de aulas mais significativas, dessa forma não se pode ter qualidade num ensino onde o mestre não carrega domínio teórico e prático.

Quanto à quinta pergunta (Você conhece a concepção que os PCNs tem sobre a valorização da cultura e da identidade do aluno nas aulas?) essas profissionais observaram:

Sim. É importante a valorização da cultura e identidade do aluno nas aulas, pois trabalhar a realidade do cotidiano é valorizar o aluno como ser humano (**Professora 1**).

Não conheço essas informações nos PCNs (**Professora 2**).

Sim. Os PCNs garantem que toda criança compreenda as memórias e as histórias vivenciadas consigo em seu dia a dia. Todavia, é um processo que ocorre em todas as áreas e em todos os lugares (**Professora 3**).

Sim. Valorizam a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, isso é interdisciplinaridade (**Professora 4**).

Os apontamentos das professoras são consideráveis frente às propostas de valorização da cultura por intermédio da escola e da prática metodológica capaz de promover os diferentes discursos sociais em seu contexto, tal qual é observado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), o que de acordo com Travaglia et al (2013) deve ser colocado nas pautas dos planos de aulas e no currículo das unidades formativas.

No caso da escola em análise, sabe-se que de certa maneira, essas exigências já são de conhecimento de pelo menos a maior força das educadoras, tendo-se exceção no caso da professora 2, que alega não ter informações relativas. De acordo com Faraco (2001) o educador precisa se informar, especialmente das políticas públicas que são levantadas para o campo da prática docente, pois isso lhe concede bases e força frente às buscas que vier a realização pela melhoria do ensino e do seu trabalho.

Para a sexta pergunta (Como você trabalha com gêneros textuais em sala de aula? Você consegue

abordar lendas e estórias típicas do povo Kalunga junto aos seus alunos?) foi possível identificar esses posicionamentos:

Sim. Por meio de pesquisas feitas pelos alunos com os próprios familiares **(Professora 1)**

Trabalho utilizando anúncio, bilhete, carta, receita, etc. Em relação ao povo Kalunga, sempre procuro trabalhar seus costumes, e tradições com entrevistas, pesquisas, contação de estórias, etc. **(Professora 2)**

Contos históricos, algumas lendas e parlendas. Sim, ao introduzir este assunto na sala de aula, reconectamos as crianças com as partes históricas familiares, para saberem alguns vínculos quilombolas **(Professora 3)**

Através de contar histórias, basear nas comidas e danças, e folias feitas da própria região **(Professora 4)**.

Mais uma vez os apontamentos dessas professoras acabam por fortalecer os conhecimentos sobre as possibilidades de trabalho na escola com os gêneros textuais. Especialmente no intento de aproximar a ciência com as práticas sociais, tal qual intercede Carvalho (2005) que considera que os gêneros textuais ampliam os discursos e as relações diversas do educando com a sociedade na qual este encontra-se inserido.

Em tangência à sétima pergunta (Você gostaria de trabalhar de outra forma? Se sim, que dificuldades você encontra para trabalhar esses gêneros durante suas aulas? Explique.) as educadoras pontuaram que:

Sim. As dificuldades são a falta de materiais como: recursos tecnológicos, Xerox, etc. **(Professora 1)**.

Sim. Gostaria de ter maior participação dos pais. Ex.: Ter interesse em responder entrevistas, contar estórias e lendas **(Professora 2)**.

Sim. Porém, a falta de material pedagógico, didático, apoio e eventos, nos impossibilitam de ir além. **(Professora 3)**.

Sim. Por falta de materiais pedagógicos, Falta de espaço na escola **(Professora 4)**.

As considerações das educadoras ajudam a perceber o que Marcuschi (2014) pontua quanto às limitações no contexto escolar para a realização de um trabalho com gêneros textuais com os alunos de maneira satisfatória e com os níveis de qualidade ideais. O que elas consideram serve para refletir sobre as dificuldades que as professoras do ciclo de alfabetização e dos anos finais da 1ª fase do EF enfrentam para promoverem aulas que abranjam, por exemplo, o ensino de lendas, o conto de estórias e entre outras possibilidades que refletem a cultura local dos educandos que moram e estudam na Vila Morro Encantado.

Enfim, tivemos os seguintes retornos por parte das educadoras em relação à oitava pergunta (Dê exemplos daquilo que você considera ser ideal para o ensino de gêneros textuais na escola, inclusive quanto ao emprego de lendas e estórias):

Desenvolvimento da oralidade, da escrita e da concentração temática **(Professora 1)**.

Pesquisas sobre lendas, narrar aos colegas, contar histórias, fazer ilustrações, trazer receitas, etc. **(Professora 2).**

Bom, as imagens, gravuras, observação do quadro literário e história musical **(Professora 3).**

É essencial reservar tempo para o ensino específico de gramática, para o ensino de tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências didáticas. As sequências permitirão contextualizar certos objetivos da aprendizagem e dar-lhes mais sentido **(Professora 4).**

De acordo com Mortatti (2004), ao se propor melhorias para o espaço escolar, isso significa que o professor conhece a realidade onde atua, e que o mesmo se interessa pela promoção de um ensino melhor, isso é um dos elementos que consideramos ao analisarmos as falas das professoras pesquisadas. As dimensões e

sugestões dadas por elas correspondem em muito com o que Santos (2015) pontua como relevante para o trabalho com lendas e histórias com crianças e adolescentes, de maneira que, para esse a pesquisa e a ligação dos alunos com a sociedade se consiste em passos essenciais para a promoção da mediação e significação dos discursos entre escola e os elementos das práticas sociais.

3.1. Análise do Estudo Feito com os Alunos do 5º ano (Final da 1ª Fase do EF)

Nessa proposta foi possível realizar um levantamento pertinente à temática gêneros textuais com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Morro Encantado, onde a partir de perguntas objetivas e subjetivas foi possível chegar aos dados que serão apresentados nas partes que prosseguem.

A primeira pergunta direcionada aos educandos (Você gosta da disciplina de língua portuguesa?) obteve os seguintes resultados:

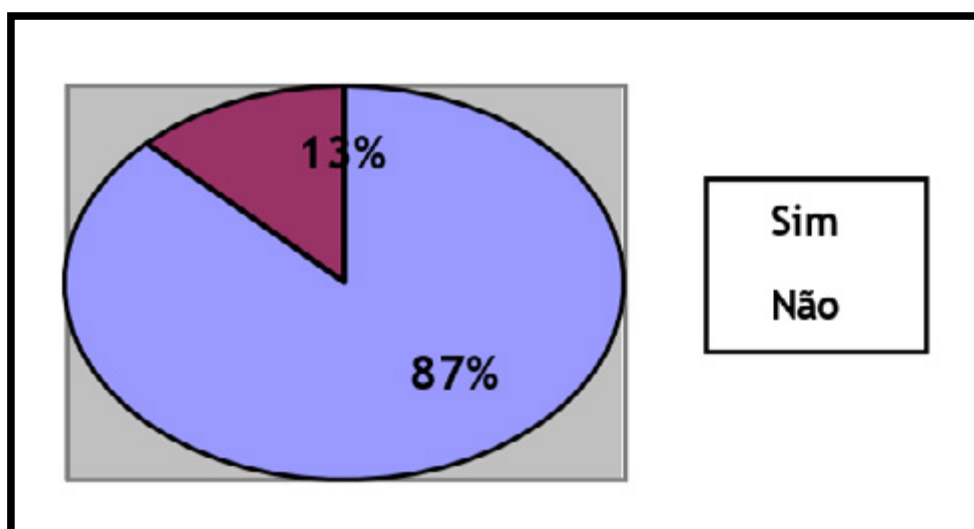


Gráfico 3 – Interesse do aluno pela Disciplina de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração Própria.

Ao nos atentarmos para o fato de que existe um grande interesse por parte dos alunos do 5º ano pela disciplina de Língua Portuguesa levamos em consideração o que Bortoni- Ricardo (2009) considera em relação à aproximação que a criança na escola passa a ter com disciplinas que trazem novidades ou que as ajudam a estabelecer conexões com a vida diária. Ao responder positivamente, vimos que os alunos pontuaram que essa é uma disciplina boa porque os ajudam a acessar o computador, a ler o que há nas lojas, nos produtos que compram, e ainda, essa disciplina é posta como importante por ajudá-los a ler as cartas para os pais, a pagar contas no mercado e

nos pontos de pagamento existentes na localidade. Essas considerações do alunato compreendem o que Resende e Ramalho (2011) advogam como sendo elementos do discurso social, e o que Soares (2004) considera como resultado do processo de letramento, uma vez que, ao se apropriar da escrita e da leitura os educandos estão tendo chance de exercer diversas outras atividades na vida cotidiana.

Na segunda pergunta (Você sabe o que são gêneros textuais?) as respostas obtidas levaram a essa representação:

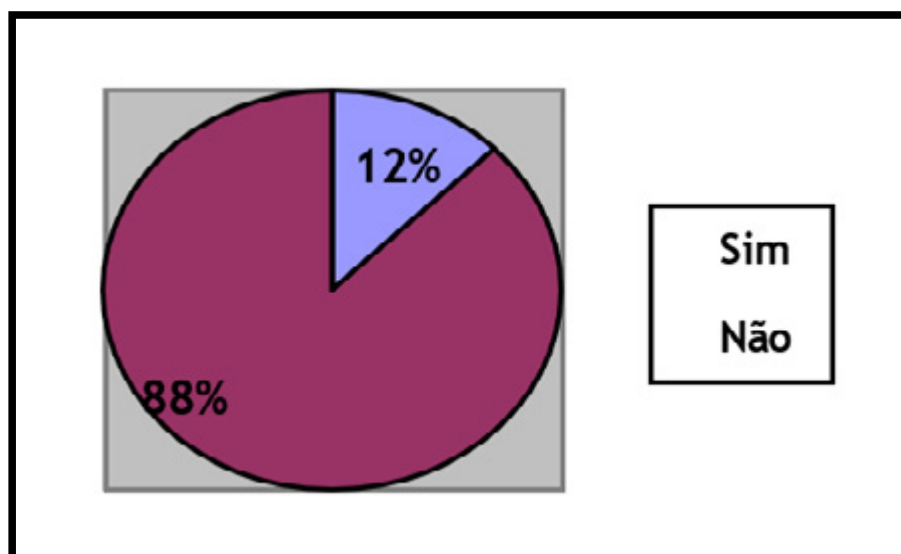


Gráfico 4 – Conhecimento dos alunos sobre Gêneros Textuais.

Fonte: Elaboração Própria

Para os posicionamentos demonstrados no gráfico acima obtivemos as explicações de que:

Sei o que são, são as formas como a língua é empregada nos textos, em suas diversas situações de comunicação **(Aluno 1)**.

São as lendas e as histórias **(Aluno 5)**

As explicações dadas por esses dois alunos foram impactantes para esse estudo, sobretudo, porque ambos refletem sobre elementos importantíssimos para a definição dos gêneros textuais, que em muito dialogam com Marcuschi (2011) que os observa como sinônimos de diversidade comunicativa, inclusive as lendas são partes específicas dos mesmos.

Contudo, nesse contexto, frisamos que o foco principal dessa segunda pergunta não foi de maneira alguma forçar os alunos a responderem uma questão que não se encaixa ainda de forma genérica em seu processo de ensino, uma vez que, essas definições e conhecimentos tendem a vir no decorrer das evoluções de idade e séries escolares (RESENDE; RAMALHO, 2011). No entanto, esse

questionamento partiu da curiosidade de perceber se já existia na série final do EF (1ª fase) alguma noção dessa temática, não havendo qualquer obrigatoriedade de responderem a questão.

A terceira pergunta (Você já estudou sobre gêneros textuais lendas?) compreendeu os seguintes resultados:

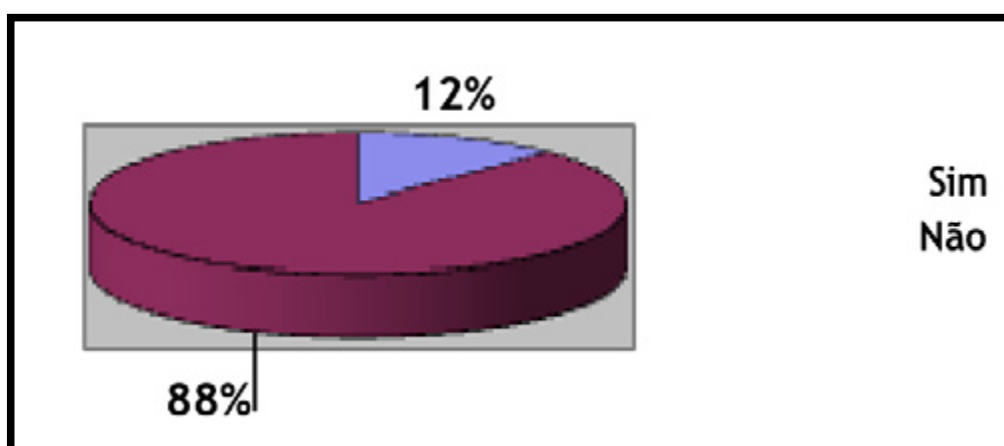


Gráfico 5 – Estudo sobre Gêneros Textuais pelos Alunos.

Fonte: Elaboração Própria.

Como vimos acima, os alunos do 5º ano que responderam às perguntas da entrevista em maioria ainda não estudaram os gêneros textuais lendas, ao menos no que tange às definições dos mesmos, o que interage com Soares (2004) que analisa que por vezes o sujeito na escola ou fora dela têm relações com formas diversas de letramentos e gêneros textuais, mas por não terem domínio ainda do seu significado teórico podem achar que nunca ouviram ou se relacionaram com alguma manifestação desse. Contudo, essa pequena quantidade que afirma conhecer são em geral crianças que ouvem professores e seus

pais dialogarem sobre o assunto em momentos dispersivos (CARVALHO, 2005).

Nisso, mais uma vez, tocamos no que Resende e Ramalho (2011) apontam, pois justamente nessa série (5º ano) do EF os alunos dificilmente têm percepções e definições específicas quanto ao conceito dos termos, no entanto, em nosso estudo julgou-se importante explorar as noções iniciais dos educandos. Para a quarta pergunta (Você sabe o que é estória? E lenda?) os alunos levaram as seguintes conclusões representadas no gráfico a seguir:

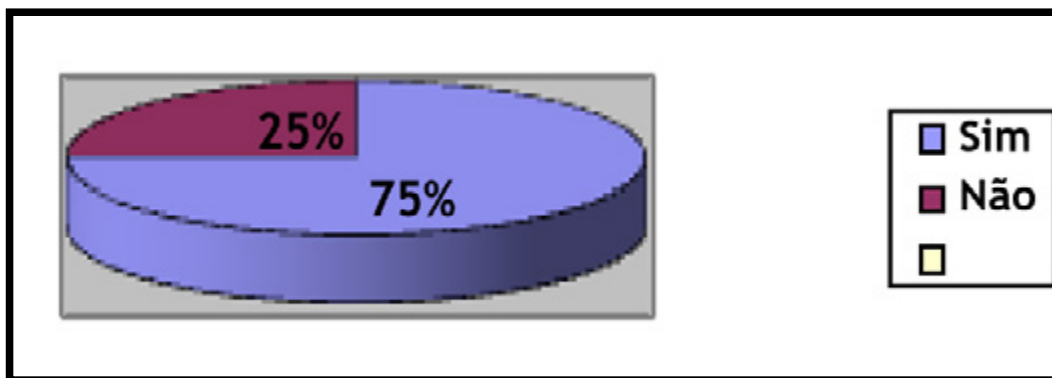


Gráfico 6 – Conhecimento sobre Lendas e Estória pelos Alunos.

Fonte: Elaboração Própria.

Quanto ao que é demonstrado no gráfico acima, obtivemos importantes justificativas dos alunos, das quais destacamos algumas:

Estórias são contos ocorridos no passado e lendas são fantasias **(Aluno 1)**. Estória é quando uma pessoa quer falar de um caso que não é verdade **(Aluno 2)** Lendas são coisas que não são verdades **(Aluno 3)**

A estória como objeto de estudo pode ser entendida como uma experiência humana através dos tempos, um constante construir, desconstruir e reconstruir. As lendas são mitos passados de pais para filhos **(Aluno 4)** Sim, a estória é mentirosa **(Aluno 5)**.

Sim. Estória é um texto. E lenda são contos não verdadeiros, como a mula sem cabeça **(Aluno 7)**

Lenda é coisa antiga e estória é a mesma coisa que xarada **(Aluno 8)**.

As definições acima trazidas pelos alunos são importantes, especialmente se consideramos os apontamentos de Santos (2015) e do Plano de Aula defendido no documento do MEC (BRASIL,

2011) que analisa que as lendas e estórias são normalmente gêneros que marcam momentos de entretenimento e cultura em sala de aula, de forma que necessariamente esses não tratam de aspectos verdadeiros, ou que tenham ocorrido no contexto material, mas que fazem parte das informações que ajudam a realizar o levantamento histórico e as influências da política e das hegemonias diversas na constituição mitológica de um povo.

Como discutimos anteriormente essa quarta questão assim como as anteriores foi empregada em cunho exploratório, não sendo obrigatório que as crianças já definissem conceitos. E tratando-se de um estudo etnográfico se torna importante fazer especulações sobre as percepções inerentes à temática até mesmo para medir o nível de ensino que os entrevistados (no caso, os educandos) têm obtido na escola (RESENDE; RAMALHO, 2011).

Uma vez que essas crianças, no 5º ano do EF já conseguem decifrar o que é verdade e o que é imaginário/não verídico quanto às lendas e a outras reproduções orais em sala, podemos concluir que os professores apesar de não adotarem com precisão os contos lendários locais em sala, nos

anos iniciais, eles conseguem explicar e repassar aos alunos alguns macetes importantes no campo textual, uma vez que, em maioria eles já sabem que história se remete a verdade e estória a uma mentira (SANTOS; 2015).

Em relação à quinta pergunta (Que estórias ou lendas da comunidade Kalunga você ouviu seus pais ou adultos contarem?), os alunos fizeram significantes relatos, dos quais destacamos:

Já ouvi meu pai contar do caso do homem que vira onça **(Aluno 2)**.

Sei sobre a mula sem cabeça e a do Morro Encantado, meus pais me contaram **(Aluno3)**.

Tem uma do homem que toda sexta feira da paixão virava Lobsomem. Um belo dia ele virou Lobsomem e tentou comer a mulher dele, e ela ficou muito triste por saber que o marido dela era esse bicho. **(Aluno 4)**.

Meus pais não me contam estórias **(Aluno 5)**

Eu já ouvi muita coisa como: “Escutar o barulho do gado berrando”, “Ficar com medo de ouvir o cachorro latindo”, tem muitas superstição **(Aluno 7)**.

Já ouvi meus pais contarem sobre dos calangos que eram cachaceiros **(Aluno 8)**.

Essas crianças nos levam a refletir na natureza histórica e cultural das lendas, especialmente na comunidade quilombola presente na Vila Morro Encantado, onde os conhecimentos e os saberes tradicionais são repassados de uma geração para

outra como bem vimos através de Santos (2015) que considera que as lendas e estórias apesar de não fazerem parte do mundo da imaginação, são elementos históricos de um povo.

Quanto à sexta pergunta (E na escola, seus professores falam de lendas que são típicas do povo Kalunga?), os educandos abordaram questões essenciais, entre essas realçamos as seguintes:

Os professores não falam sobre o povo Kalunga na escola **(Aluno 1)**.

Não ouço eles falarem sobre isso **(Aluno 2)**.

Quase não falam **(Aluno 3)**

Escuto alguns falarem, mas pouco. **(Aluno 4)**.

Sim, minha professora sempre fala sobre isso **(Aluno 5)**.

A professora conta sobre a lenda do saci pererê e da mãe d’água **(Aluno 7)**.

Sobre lendas da comunidade Kalunga posso dizer que não falam **(Aluno 8)**.

As considerações desses alunos são importantes e até mesmo interagem com a observação realizada nas séries anteriores, onde no ensino de Língua Portuguesa foi identificado que a maior parte dos ensinamentos giram em torno de contos urbanos, e os saberes locais quilombolas são deixados de lado, ou não recebem uma atenção específica, o que interage com as críticas de Molina (2010), a qual observa que os povos tradicionais precisam ser inseridos na escola, pois nesse contexto, devem ser valorizadas as diversidades sociais e culturais que realmente fazem parte do lugar. Assim sendo, o maior valor do discurso está justamente em

permitir que o aluno dialogue com as realidade próximas, a fim de que num campo distinto esse venha se aproximar de saberes de outros lugares (CALLAI, 2000).

No que toca à sétima pergunta (É bom ouvir essas lendas contadas? Como você acha que elas lhe ajudam em sua aprendizagem na escola?) obtivemos posicionamentos fundamentais ao nosso estudo, como pode ser visto nas expressões destacadas:

Nunca ouvi, mas seria bom eu ouvir **(Aluno 1)**.

Sim. Eu acho bom ouvir, porque elas são conhecimentos do nosso povo **(Aluno 2)**

Me ajudam a escrever e a ler **(Aluno 3)**

Sim. Pois me ensina mais sobre o povo Kalunga e sobre todas as lendas. **(Aluno 4)**

Sim, porque nós alunos temos que aprender as coisas do passado **(Aluno 5)**.

É bom ouvir porque no aprendizado dos alunos têm vários tipos de lendas **(Aluno 7)**

É bom e educativo, pois nos faz aprender mais **(Aluno 8)**.

Quando observamos esses conhecimentos trazidos através dos alunos do 5º ano passamos a valorizar ainda mais o diálogo, a emancipação e as condições participativas e democráticas a partir do contexto escolar (CALDART et al, 2012), uma vez que, numa pesquisa como essa já conseguimos obter dos alunos elementos essenciais que precisam ser valorizados pelos professores, coordenação e

direção das escolas públicas, especialmente em se tratando das lendas como fatores que auxiliam no processo de desenvolvimento de conhecimentos e articulação socioeducativa (CARVALHO, 2005).

Por fim a oitava pergunta (O que você acha que deve ser feito para que as lendas sejam mais valorizadas e contadas na escola?) para a qual obtivemos respostas bastante reflexivas no que tange a necessidade de posicionamento escolar quanto à temática em abordagem, o que pode ser analisado a partir dos discursos em evidência abaixo:

Devia ser exigido um pouco mais nas escolas **(Aluno 1)**.

Tem que tirar um tempo para que só ensine sobre lendas, o que pode ser mais divertido se usarem fantoches **(Aluno 4)**.

A colaboração dos professores e dos pais deve acontecer **(Aluno 5)**

Tem que ser passado em livros, tem que sempre ir falando de lendas e outros na escola **(Aluno 7)**.

Tem que melhorar a educação, primeiro **(Aluno 8)**.

As respostas dos alunos trazem sugestões que se relacionam com o que Ottoni e Lima (2014) afirmam sobre os passos que devem ser seguidos para o processo de trabalho com as lendas em sala de aula, de maneira que a conscientização de toda a comunidade escolar e a disseminação constante desses conhecimentos na sala de aula e noutros ambientes se tornam fundamentais para que as práticas em torno desses saberes ganhem espaço na educação.

Outro aspecto importante é que se torna essencial pensarmos sobre isso, uma vez que, os alunos no final da 1ª fase do EF já entendem a importância das lendas e contribuem com suas respostas para que repensemos na necessidade de intervenção por parte da escola onde esses estudam em favor de um trabalho mais aperfeiçoado com esse gênero. E ainda, na percepção de uma Educação do Campo realmente inclusiva nós educadores devemos ser pontes para que o trabalho com esse gênero textual consiga ir em frente no processo de ensino de crianças.

3.3. Análise da Pesquisa com pessoas da Comunidade

A pesquisa com pessoas da comunidade, que compreendeu dois participantes idosos e oito pais naturais da região quilombola Kalunga foi desenvolvida por mim e pelos alunos do 5º ano da Escola Municipal Morro Encantado, o que foi viabilizado por intermédio da aplicação de formulário específico em entrevista semi-estruturada e direta.

Em primeiro momento intermediados por trabalho em sala de aula, os alunos do 5º ano da Escola Municipal Morro Encantado tiveram o desafio de realizarem uma busca junto aos familiares e conhecidos, no intento de que esses pudessem obter respostas a questões que abrangiam o gênero textual lendas (e estórias) no contexto diário, e que posteriormente contassem histórias/estórias e saberes históricos da região.

Em relação à primeira pergunta (Em sua opinião, o que é lenda?) obtivemos essas respostas:

A estória é coisa que acontece e a lenda não **(Pai C, quilombola Kalunga, morador da Vila Morro Encantado)**.

Estória são mitos e verdades, e lendas são mitos **(Pai D, quilombola Kalunga, morador da Vila Morro Encantado)**.

A estória é mentirosa **(Pai E, quilombola Kalunga, morador da Vila Morro Encantado)**.

Estórias são textos e lendas são coisas falsas, mas algumas são verdadeiras **(Pai F, quilombola Kalunga, morador da Vila Morro Encantado)**.

Estórias e mitos são mentiras **(Pai G, quilombola Kalunga, morador da Vila Morro Encantado)**.

Os pais acabam por trazer reflexões que ajudam mais uma vez a definir os termos estória e lenda, de forma que todos tem percepções de que essas não são literalmente verdades, mas textos contos (gêneros) que falam de assuntos mitológicos, o que compreende o que Santos (2015) analisa sobre as características formativas e informativas dos contos lendários na sociedade brasileira ao longo de sua formação histórico-social.

No que toca à segunda pergunta (Das estórias e lendas que você conhece, qual você mais gosta? Justifique.) os pais disseram que:

A que eu mais gosto é do homem que vira onça **(Pai B)**

Eu gosto da estória da mula sem cabeça **(Pai C)**

De estórias quase eu não gosto, mas gosto da que fala da loira do banheiro, que aprendi com as pessoas da cidade

mesmo **(Pai D)**

Das que falam de fantasmas **(Pai E)**

Gosto da que fala sobre o Morro Encantado **(Pai F)**

Da mula sem cabeça, que meu pai contava **(Pai G)**

Sobre quando Deus criou o mundo **(Pai H)**

É muito bom vermos que os pais de alunos da comunidade Kalunga da Vila Morro Encantado possuem conhecimentos práticos de contos

lendários que eram trabalhados por seus antecedentes, isso é importante porque uma vez que, algo é apreendido e cai em nosso domínio, temos maiores condições para disseminá-lo e repassá-lo às gerações futuras, tal qual vimos em Marcuschi (2014).

A terceira pergunta (Os seus pais / avós liam histórias/lendas ou contavam lendas para você?) obteve uma dimensão que é apresentada no gráfico a seguir:

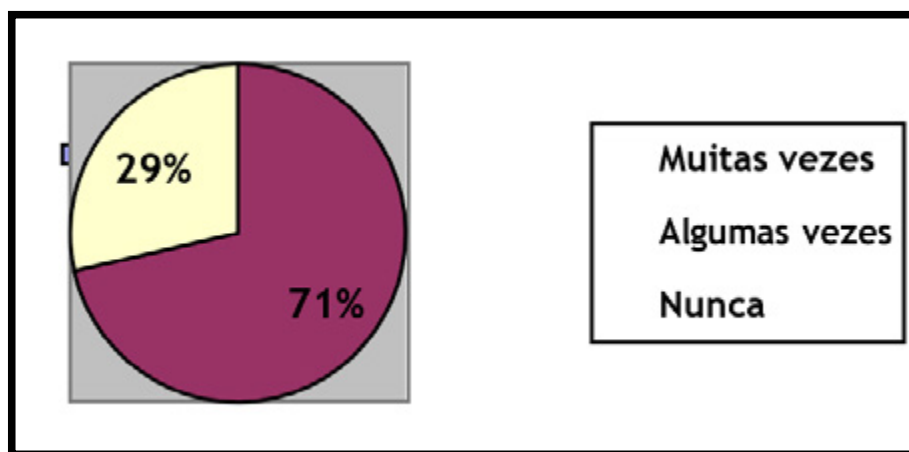


Gráfico 7. Pais que Ouviram Lendas e Estórias Através de Pais ou Avós.

Fonte: Elaboração Própria.

Como vimos no gráfico acima, a maior parte do pais diz que algumas vezes ouviu seus pais ou avós contarem lendas e histórias, o que de certa forma coincide com a afirmação de Resende e Ramalho (2011) quanto ao processo de letramento e emprego dos gêneros sociais em sociedade, de modo que, para essa autora o convívio familiar de onde vem conhecimentos prévios aos escolares, nem sempre é um espaço pleno onde os pais possuem tempo e condições para sentar

e perceber o mundo e repassar o que sabem aos filhos. Para Travaglia et al (2013) é em decorrência da própria vida e do sistema capitalista vigente em nossa sociedade, bem como pela luta em favor da sobrevivência que muitos não conseguem destinar tempo suficiente para a interação junto aos filhos.

Para a quarta pergunta (O que você prefere?) foi elaborado o gráfico seguinte:

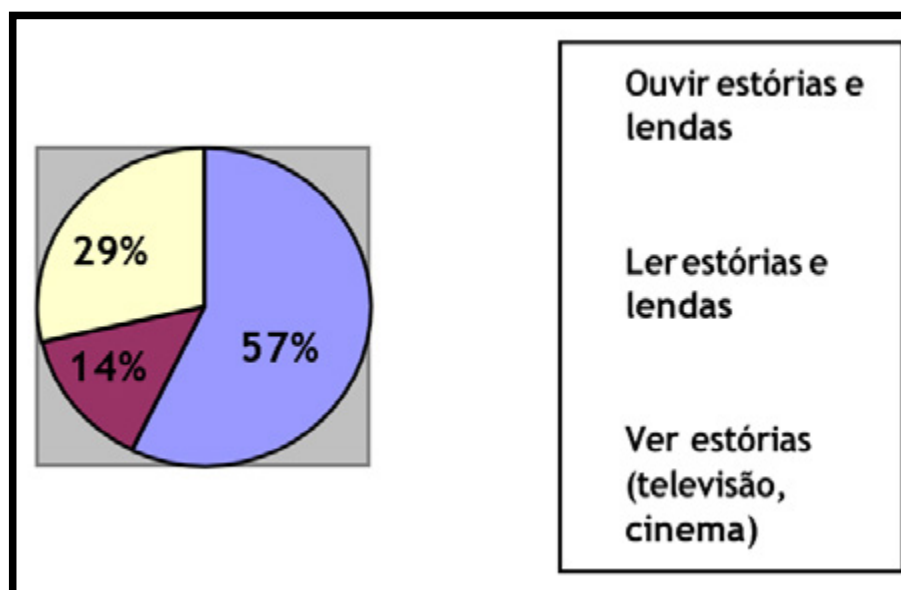


Gráfico 8 – Lendas e Estórias Preferidas pelos Pais.

Fonte: Elaboração Própria.

Vimos que os pais dos alunos pesquisados na maior parte das vezes costumam ouvir estórias e lendas e em segundo plano assistir e ver essas através da televisão do que lerem ou contarem essas para alguém, algo que é preocupante especialmente se pensarmos numa dimensão futura, onde os avanços tecnológicos tendem a ser maiores do que os já existentes e cada vez mais os sujeitos dão preferência ao feito do que ao fazer (CARVALHO, 2005). Tal situação é também posta por Bortoni-Ricardo (2009) como fruto das

mudanças territoriais, em que o sujeito do campo ao adentrar a esfera urbana tende a se apropriar da cultura presente nesse contexto optando pela comodidade, de modo que gradativamente vai perdendo seus traços culturais rurais, dando maior relevância aos saberes e práticas urbanas.

Em tangência a quinta pergunta (Você já contou/ conta estórias/lendas para seus filhos/ netos/ irmãos?) chegamos às conclusões apresentadas abaixo:

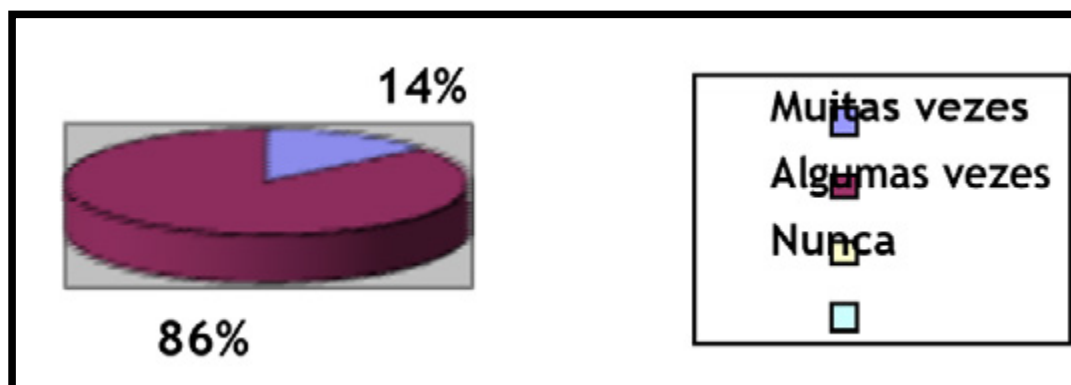


Gráfico 9 – Pais que Contaram ou Contam Lendas e Estórias aos Filhos.

Fonte: Elaboração Própria.

Vimos que os pais em relação aos filhos estão tendo o mesmo comportamento que os seus pais e avós tiveram em relação a eles mesmos, o que para Soares (2004) representa também uma forma de cultura em relação à determinada prática social, onde os acontecimentos passados sofridos por um grupo social acaba por ser reproduzido também para os sujeitos que comportam uma geração futura. Contudo, como bem salienta Ottoni e Lima (2013) é relevante que no contexto formativo e cultural, as práticas que fomentam as relações entre o aluno e a sociedade sejam

fortalecidas, mas aquelas que cooperam para seu enfraquecimento devem ser superadas. Isso é o que passamos também a pensar no caso desses pais, que invés de contarem lendas algumas vezes podem ampliar essas possibilidades para várias vezes, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos.

A sexta pergunta (Você acha que é importante contar e/ou ler histórias ou lendas para as crianças?) teve os seguintes resultados representados no gráfico seguinte:

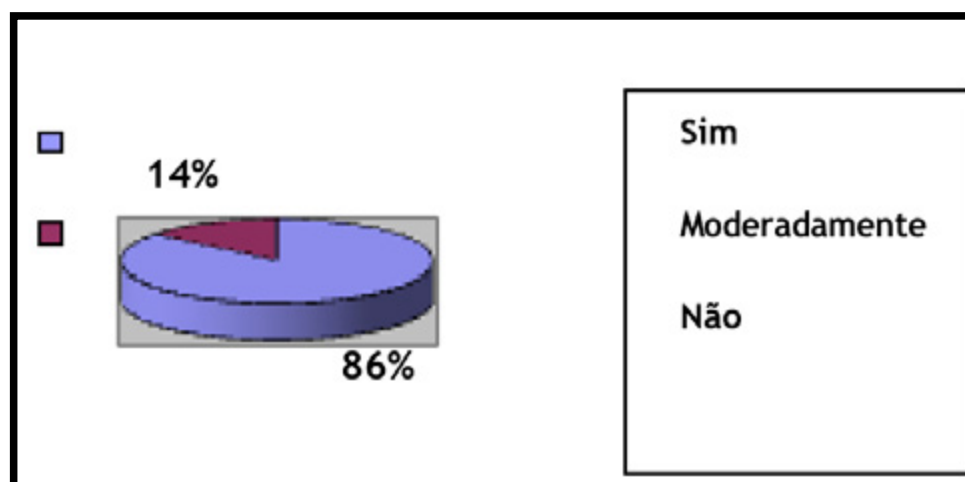


Gráfico 10 – Importância que os Pais dão às Lendas e Estórias.

Fonte: Elaboração Própria.

Como vimos, em maioria os pais ajudam a fortalecer a ideia de que realmente é importante o trabalho com histórias e lendas com crianças. Ao verem isso acreditamos que, de certa forma, após terem participado dessa entrevista mais aguçados esses tendem a ficar quando se deparam com o pedido “pai conta uma história para mim”. Tendo por base Santos (2015) podemos verificar que, a lendas precisam ser valorizadas e receber a devida importância por parte de pais, educadores,

funcionários das escolas, e comunidade, para que finalmente possam ser vistas do mesmo modo em sua dimensão formativa pelos educandos.

No trabalho com os pais, obtivemos os seguintes relatos de histórias, lendas e outras demonstrações culturais locais, também alguns elementos advindos do processo de aculturação e urbanização que compreendem o contexto quilombola:

O Homem que virava onça: Era um homem que todas as noites virava onça. Uma noite ele virou onça e comeu as vacas do seu filho. Na noite seguinte o filho dele pegou uma espingarda para atirar na onça sem saber que era seu pai. No outro dia o pai vendo o filho em matar a onça, ele ficou preocupado e resolveu contar a verdade para o filho, e tudo ficou resolvido **(Pai B)**

Mula sem Cabeça: Um dia na região do interior, conta que uma mulher teve um romance com um padre. Como castigo, em todas as noites de quinta para sexta feira ela era transformada num animal quadrúpede que galopava e saltava sem parar, soltando fogo pelas narinas **(Pai C)**.

A loira do Banheiro: Numa tarde de sol uma menina loira de cabelos longos gostava de se esconder no banheiro. Todos os dias ela se escondia no banheiro até que um dia ela sofreu um acidente e morreu. Então, a partir daquele dia ela só ficava assustando as pessoas, toda vez que elas iam ao banheiro, e até hoje dizem que ela assusta as pessoas **(Pai D)**.

Contos sobre fantasmas: Antigamente as pessoas falavam sobre lenda que muita das vezes as crianças já andavam com medo. Os mais velhos falavam que tinha assombração e que quando iam andando avistavam fantasmas

na frente e quando olhavam via uma pessoa e logo depois já não mais nada. Eles cantavam também que às vezes viam pessoa conversando e quando chegavam perto não tinha ninguém, isso era muito assustador **(Pai E)**.

O Morro Encantado: Dizem que o morro é chamado de Encantado. Porque os escravos enterraram um pote de ouro no Morro. Por isso às vezes meio aparece uma luz muito brilhante que mostra onde foi enterrado o ouro **(Pai F)**.

O que é o que é?: Entrou no pé do pato saiu no pé do pinto e me mandou dizer que contasse mais cinco? **(Pai H)**.

Os trechos lendários apresentados acima interagem com Série Plano de Aula (BRASIL, 2011) justamente porque tais elementos além de descreverem aspectos históricos e culturais que fazem parte da escola, ainda ajudam a perceber as fantasias e temores muitas vezes repassados culturalmente nesse contexto social como forma de intimidar os sujeitos.

Contudo, como destaca Resende e Ramalho (2011) e Bagno (2007) as questões lendárias podem ser levadas para a escola a fim de que as crianças se tornem mais críticas, mas não no intento de desprezarem esses saberes, contudo, no propósito de que além de se divertirem com os conceitos que podem ser obtidos, ainda possam questionar e ajudar a promover novos conhecimentos e reflexões com base no que também aprendem na escola sobre as influências hegemônicas diversas

sobre muitas ideias expostas em lendas e estórias, e, entre outros gêneros textuais.

A pesquisa com as pessoas idosas foi realizada por mim, de maneira que, através de conversas e diálogos com as mesmas se pôde identificar conhecimentos locais que têm estreita importância para o desenvolvimento de aulas integrativas e que sejam capazes de valorizarem realmente a cultura quilombola cavalcantense, como pode ser identificado nos relatos seguintes de moradores da Região Kalunga:

A mula sem cabeça: Dizem que nos dia grande, tinha que ficar parado. Tinha mula sem cabeça que andava em sete cidades na noite. Para livrar dela era preciso esconder. Ela passava gemendo. Mulher que namora com padre vira mula sem cabeça (**Idosa Kalunga 1, Vão de Almas – Córrego Fundo, tia de aluno do 5º ano da Escola Morro Encantado**).

O Lobisomem: O lobisomem nos dias grande andava nos monturo roendo osso. Virava lobisomem nas noites de quarta, quinta e sexta feira, e eram os dias mais fortes da semana santa. No sábado ele voltava a ser homem de novo. Ele batia queixo que nem um porco. O homem rolava no chiqueiro e desavessar a roupa e deixava lá, e saía pelado e, forma de Lobsomem. Dizem que quem pegar a roupa e desvirar vira ele pra sempre. Aí quando ele gira a noite ele volta e veste a roupa e vira homem de novo. (**Idosa Kalunga**

2, bisavó de aluna do 5º ano Escola Morro Encantado).

Essas lendas apresentadas pelas pessoas idosas que foram entrevistadas ajudam a perceber um forte embasamento cultural e ainda as características e influências hegemônicas, especialmente religiosas nos casos da Mula Sem Cabeça e do Lobsomem, onde no primeiro essa característica fantasiosa e polêmica era atribuída à mulher que viesse a namorar um padre, sendo isso observado na Série Plano de Aula (BRASIL, 2011) como uma maneira de levar às mulheres a se afastarem de qualquer que fosse a perspectiva de ter contato com esse religioso, uma vez que, tal não pode se casar até os nossos dias. No caso do Lobsomem, Santos (2015) nos ajuda a refletir que, tal elemento lendário também tem enfoque religioso, justamente criado no intento de reprimir diversas práticas no período da Semana Santa, de maneira que os homens desobedientes a cultura catolicista poderiam sofrer esse dolo como pena.

CONCLUSÃO

O presente estudo abordou sobre o tema gênero textual: resgate de lendas do povo Kalunga da Vila Morro Encantado, e contribuições desde a alfabetização até o final da 1ª fase do ensino fundamental. Em que, através da realização de um estudo de caso etnográfico de cunho qualitativo, bem como pelo emprego de outros processos como a observação participante e não participante, o levantamento bibliográfico, a entrevista semi-estruturada e entre outros buscou-se chegar ao objetivo geral de: identificar e descrever as lendas, caracterizando-as como gênero textual, que fazem parte da cultura da comunidade Kalunga da Vila

Morro Encantado, Cavalcante Goiás, na busca de compreender e identificar as possibilidades de incorporação dessas às práticas pedagógicas que vão desde os primeiros ciclos da alfabetização até o final da 1ª fase do Ensino Fundamental.

Tal objetivo terminou por ser atingido, uma vez que, isso foi possibilitado pelo emprego dos tipos e técnicas de pesquisa tendo a devida participação de professores, alunos e pais da Escola Municipal Morro encantado, bem como de pessoas idosas da comunidade Kalunga, que residem nesse contexto social.

Entre os objetivos específicos estiveram os de entender, descrever e analisar as concepções de lendas com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo; apresentar e descrever a comunidade e o público alvo do estudo e o de analisar as concepções de alunos, de professores e da comunidade sobre o gênero textual lendas, de modo a identificar os obstáculos e possibilidades inerentes, no intento de meditar de forma propositiva frente às questões observadas. Em suma podemos dizer que ao longo da presente pesquisa todos esses foram atingidos durante as etapas apresentadas nos capítulos desse estudo.

A questão de pesquisa que teve como fundamental pergunta o seguinte: “como o gênero textual lendas da Comunidade pode contribuir para os ciclos de alfabetização até o final da 1ª fase do ensino fundamental? Obteve-se que esse gênero pode

contribuir com a formação dos educandos nessa fase de ensino por intermédio de metodologias de aulas que valorizem a cultura local, estabelecendo-se através do mesmo uma maior aproximação das famílias na formação educativa dos filhos, em que o espaço escolar possa se abrir para receber também a comunidade quilombola presente no entorno dessa instituição.

Tais respostas compreendem as hipóteses levantadas de que o gênero lendas pode sim contribuir para a elaboração de planos de aulas propícios de serem aplicados na escola pública da localidade, e ainda de que esse gênero tende a conduzir os alunos e professores ao reconhecimento e ao interesse pelo fortalecimento da cultura local.

De certa forma, numa percepção pessoal, posso afirmar que por ser professora há 11 anos e por sempre ter trabalhado com o ciclo de alfabetização, tendo atuação no momento na área da coordenação pedagógica da escola, percebo que a cada dia da minha caminhada me deparo com situações que me fazem repensar na minha prática docente, inclusive no que toca à aplicação do gênero textual lenda em sala de aula. E ainda o conhecimento obtido por intermédio do curso de LEdoC ajuda a perceber a relevância do estabelecimento de conexões entre os saberes locais e culturais com aqueles que são trabalhados no ambiente de difusão dos conhecimentos científicos no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAIOCCHI, Mari de Nazaré. **Kalunga**: Povo da Terra. Goiânia: Ed. UFG, 2006, 132 p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 263 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 57 p.

. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 40 p.

. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 1, unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 p.

. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2, unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 48 p.

. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: ano 3, unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 47 p.

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

. **Revista criança**. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rev_crian_38.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

CALDART, Roseli Salette, et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, 788 p.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre

a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**: Método Qualitativo, Quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010, 296p.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: Memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 136 p.

DUBEUX, Maria Helena Santos e Silva, Leila Nascimento da. **Porque ensinar, gênero textual na escola?** 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa?** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 17-36| mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2016.

GOIÁS. **História e cultura de Cavalcante**. 2015. Disponível em: <http://cavalcantego.blogspot.com.br/p/historia-e-cultura.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

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

MATTOS, CLG. **Estudos etnográficos da educação**: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação*: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**– Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004, 136p.

OLIVEIRA. R. (org.). **Uma História do Povo Kalunga**. Brasília. Ministério da Educação – (MEC), 2001.

OLIVEIRA, Cristiane Madanêlo De. **Estudo das diversas modalidades de textos infantis** [online], 2006. Disponível: <http://www.graudez.com.br/litinf/textos.htm>. Acesso em:

14 de fevereiro de 2017.

OSIAS, Juliene Paiva de Araújo. **Os gêneros orais como objeto de ensino**, Ano VI, n. 08 – Agosto/2010.

OTTONI, Maria Aparecida Rezende; LIMA, Maria Cecília de. **Discursos, identidades e letramentos**: Abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014, p.65-251.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p.26-54.

SANTOS, Robson Caetano dos. **Estória ou história?** A dicionarização literária do termo através da concepção de Guimarães Rosa. MEMENTO - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso Mestrado em Letras - UNINCOR - ISSN 1807-9717 V. 06, N. 2, julho-dezembro de 2015. Disponível em: http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/5mito_formacao.pdf.

Acesso em: 10 de outubro de 2016.

SILVA Leila Nascimento da. **Relatando experiências**: a diversidade textual em sala de aula, 2013.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita**: Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SITE ESCOLAS. Disponível em: <http://www.escol.as/265063-escola-municipal-morro-encantado>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª Ed. 8ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004 – 128p.

TRAVAGLIA et al, Luiz Carlos. **Gêneros Orais** – Conceituação e Caracterização. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.