

RECEPÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL EM 5ª SÉRIE DO 1º GRAU

Maria Eduarda Giering

Especialista em Literatura Infanto-Juvenil
pela PUCRS

1 — IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

A constatação de dificuldades referentes à recepção e à produção textual de alunos de 5ª série de 1º grau, com as quais a autora do presente relatório habitualmente trabalha, estava indicando a necessidade da adoção de métodos eficientes para a correção desses problemas. Decidiu-se, por isso, empreender um estudo experimental nesse sentido, no decorrer do 1º semestre de 1984.

Verificou-se, através do estudo comparativo da recepção e da produção textual de alunos de 5ª série de anos anteriores e das primeiras apresentações da turma com a qual se realizou o experimento, a existência de certas dificuldades provenientes da desatenção para as relações interfrasais e para a significação ampla do texto, determinante de toda sua organização microestrutural.

Na recepção, os principais problemas que se constataram especificamente foram:

- a) leitura isolada das frases que compõem o texto, e percepção deste como uma simples sucessão de frases;
- b) incompreensão dos significados contextuais das conjunções, advérbios e preposições (articuladores) que relacionam os fatos da narrativa, indicando a causa, consequência, oposição, finalidade, condição, etc.;
- c) não-captaçào do processo de pronominalização utilizado pelo autor do texto;
- d) dificuldade em constatar as substituições lexicais. Em geral, não havia uma associação das substituições umas com as outras, de modo a não ser percebido o fenômeno de co-referência;

e) Inabilidade para apresentar o texto dentro da seqüência em que fora narrado, quando era solicitada sua reprodução oral.

Por outro lado, no momento da redação, os alunos deixavam transparecer todas as dificuldades havidas na recepção dos textos escritos: uma má leitura implicava uma má produção. De uma maneira geral, os problemas mais freqüentes na redação foram:

a) exposição de fatos sem respeitar uma seqüência lógica narrativa; introdução de informações novas, fora de contexto, ou repetição de dados já apresentados, sem observância da progressão temática;

b) utilização imprópria dos articuladores textuais, resultando numa ligação incongruente entre as partes do texto;

c) emprego falho do recurso de pronominalização;

d) utilização excessiva dos seqüenciadores narrativos "ai" e "então";

e) repetição exagerada de lexemas idênticos, sem o recurso à possibilidade de sua substituição por outros co-referentes;

f) uso inadequado dos tempos verbais. Os alunos, muitas vezes, não observavam a lógica temporal da narrativa e não respeitavam os "tempos denotados pela estrutura semântica do texto" (Van Dijk, apud Neis, 1981, p. 34).

2 — PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A constatação desses problemas na recepção e na produção nos levou a pesquisar alternativas pedagógicas que pudessem corrigir tais falhas, pois não se encontravam possibilidades viáveis nos métodos tradicionais de ensino da língua portuguesa. Era, pois, necessário proporcionar ao aluno o conhecimento de uma nova perspectiva de recepção e de produção, que o levasse a observar o texto como um todo coerente, com as frases se inter-relacionando para uma organização global. Foi na gramática textual, com a noção de organização do texto nos níveis macro e microestrutural, e no modelo quinário gerativo da narrativa proposto por Jean-Michel Adam (apud Goldenstein, 1976), que se buscaram os fundamentos teóricos para uma proposição metodológica mais eficiente.

Para o conhecimento microestrutural do texto, é necessário observar "a estrutura das orações e das relações de conexão e de coerência entre elas" (Van Dijk, 1980, p. 35), ou seja, os aspectos interfrasais relacionados com a estrutura superficial. Esse conhecimento permite apreender as relações semânticas entre as orações do texto.

A coerência microestrutural, entretanto, não assegura, por si só, a coerência do discurso. Quando discorremos sobre um texto, explica Van Dijk, não nos referimos ao sentido das orações isoladas, mas ao discurso como um todo, ou a parágrafos ou capítulos desse discurso. Van Dijk, portanto, postula a existência de uma coerência macroestrutural que pressupõe "um princípio semântico mais amplo do que a frase, situando-se ao nível do texto global" (apud Neis, 1981, p. 35). A partir dessa coerência global é que se pode assinalar um tema ou assunto de um texto.

Para assegurar a coerência do texto, conseqüentemente, é necessário respeitar o "princípio semântico básico segundo o qual o significado do todo especifica-se em termos dos significados das partes" (Van Dijk, 1980, p. 45), ou seja, a coerência de um texto advém do sentido global que se deriva do conjunto das relações inter-relacionadas no discurso.

Pode-se exemplificar essa teoria de Van Dijk numa lenda que foi trabalhada com os alunos, a **Lenda da mandioca** (Giacomo, 1974). O título já introduz uma expectativa em relação ao que o texto vai desenvolver: pressupõe-se que conta como surgiu a mandioca. O conteúdo global, sugerido no título, compõe a macroestrutura que deve determinar todo o desenvolvimento textual: as frases da narrativa são selecionadas e concatenadas visando a especificar esse conteúdo. Dessa forma, a **Lenda da mandioca** só pode ser considerada um texto coerente se as relações semânticas de suas frases e parágrafos estiverem concretizando o princípio semântico proposto no nível macroestrutural, isto é, como a mandioca surgiu entre os homens.

A especificação desse princípio implica uma progressão na disposição das informações. Introduzidas sucessivamente, compõem a progressão temática: elementos novos, que fazem avançar o texto, vinculam-se a elementos conhecidos. A observação desse fenômeno de tematização, que se situa no nível da microestrutura do texto, permite que se acompanhe o desenvolvimento semântico das frases sucessivas.

A distribuição da informação semântica no texto, segundo Van Dijk (1980, p. 37) e Combettes (1978, p. 75-6), se apresenta como um problema teórico ainda obscuro. No entanto, se se

tratar a tematização simplesmente como informações já recebidas e informações novas que se encaixam, é perfeitamente possível acompanhar, no texto, a programação temática. Para o professor que se defronte com dificuldades quanto à percepção da seqüência narrativa, evidenciadas pelos alunos, a fundamentação apresentada vem a ser extremamente útil.

Além da organização micro e macroestrutural, o texto pode apresentar, ainda, uma "superestrutura" ou uma "estrutura esquemática", segundo nomeclaturou Van Dijk, quando identificou as propriedades específicas que entram na análise de tipos de discurso. Essa "superestrutura" se constitui na ordenação global do discurso e das relações (hierárquicas) de seus respectivos fragmentos" (Van Dijk, 1980, p. 53).

Para representar a estrutura de textos narrativos, Jean-Michel Adam (apud Goldenstein, 1976, p. 71) propôs um modelo gerativo da narrativa num esquema quinário, assim constituído: há um **estado inicial** (EI), que estabelece o início da narrativa; este é perturbado por uma **força transformadora** (FT), que abre uma **dinâmica de ação** (DA); surge, então, uma **força equilibrante** (FE), que se constitui numa segunda força transformadora dirigida em sentido inverso; e, finalmente, o fechamento da narrativa, que é denominado **estado final** (EF).

O esquema teórico permite conhecer o modo interno de funcionamento narrativo, possibilitando ao receptor "manejar o aspecto quase mecânico do desenvolvimento da lógica dos eventos" (Goldenstein, 1976, p. 74).

Como muito bem salienta Goldenstein (p. 71), o caráter mecânico do trabalho não implica que o aluno tenha sua imaginação "ressecada". Pelo contrário, os elementos teóricos o ajudarão a perceber a organização do texto que lhe é submetido e lhe fornecerão, de maneira econômica, "a armadura lógica de um desenvolvimento que ele seria, de outro modo, tentado a produzir de forma totalmente empírica".

Na tentativa de solucionar os problemas verificados com os alunos, procurou-se integrar e adaptar, no nível de 5ª série de 1º grau, essas proposições teóricas. As narrativas escolhidas para a aplicação do método foram lendas indígenas brasileiras.

3 — DA TEORIA À PRÁTICA: A EXPERIÊNCIA COM TEXTOS NARRATIVOS

3.1 — Proposta do modelo

O trabalho com as lendas inseriu-se dentro de um plano

maior que objetivava desenvolver, durante todo o ano letivo de 1984, atividades que estivessem relacionadas à idéia de cultura.

A partir da leitura de **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, de Paulo Freire (1983), evidenciou-se a possibilidade de trabalhar com um tema complexo como a cultura em nível de 5ª série. Pensou-se em explorá-lo, não abstratamente, mas de uma forma bastante concreta, de modo que os alunos percebessem que também eles são elementos ativos da cultura de sua sociedade e das possíveis transformações desta. Para isso, utilizou-se o artigo "O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe" (Freire, 1983, p. 42), em que o autor relata sua experiência como alfabetizador e reproduz os textos trabalhados com os alunos. Desses, aproveitou-se um que fala sobre o povo e a cultura, adaptando-o à realidade brasileira.

A partir da discussão do texto, procurou-se levar o aluno a distinguir, no meio social em que vive, aspectos culturais. Ao se situar dentro de uma cultura, o aluno estava, concretamente, percebendo-se como parte integrante da sociedade e, portanto, partindo para a tomada de consciência de que pode ser um elemento transformador.

As características apontadas pelos alunos foram, certamente, as de uma sociedade industrial, que diferem fundamentalmente das de uma sociedade indígena, por exemplo. Um dos objetivos era fazer com que os alunos fossem capazes de identificar diferenças culturais. Podiam, assim, melhor entender as diversas vivências humanas e respeitá-las.

Introduziu-se, então, o estudo da cultura indígena e da situação do índio no Brasil. Essa nova etapa partiu da leitura do livro infantil **Porã**, de Antônio Hohlfeldt (1981), e de atividades relativas à obra, como também do estudo de lendas de diversas tribos brasileiras.

Pensou-se, com a leitura de **Porã**, levar os alunos a um despertar de consciência sobre a situação problemática do índio brasileiro, particularmente dos da tribo Kaingangue, do Rio Grande do Sul. Pensou-se, igualmente, fazê-los identificarem, através do texto, aspectos da cultura indígena e compararem essa cultura com a do homem branco. O confronto de culturas objetivou, não a depreciação da cultura indígena, mas a sua compreensão, tendo em vista o meio em que vivem os índios e suas necessidades. Procurou-se, nessa etapa, ressaltar o caráter harmônico da relação índio/meio.

Concomitantemente à leitura do livro infantil, foi introduzido o assunto das lendas. Para iniciar a abordagem sobre elas, utilizou-se um texto de Ofélia Fontes (1975, p. 65), intitulado "Você conhece a Mãe-d'Água? E o Saci?", onde a autora expõe como e por que as lendas surgem. Somente depois de bem esclarecida a gênese das lendas foi que, efetivamente, começou-se a trabalhar com elas.

As lendas se constituem num material bastante rico que proporciona enfoques de diversos níveis. Por se trabalhar com crianças de 5ª série, procurou-se desenvolver um método que as capacitasse a se situarem diante do texto narrativo, como a lenda, munidas de certos conhecimentos teóricos que lhes permitissem detectar a armadura do desenvolvimento e da estrutura textuais.

Para a indicação dos fenômenos microestruturais, foram utilizadas técnicas através das quais os alunos assinalassem, no texto, os pronomes e os elementos a que estes se referiam, as diferentes substituições lexicais e os principais articuladores.

Quanto à pronominalização, os alunos indicavam com flechas os antecedentes a que os pronomes relativos, demonstrativos e pessoais remetiam. As flechas iam do pronome até o referente. Os alunos também indicavam os antecedentes dos pronomes através de respostas escritas a perguntas formuladas.

Para a substituição lexical, utilizou-se a técnica de sublinhar com caneta colorida, em todo o texto, os lexemas com valor de co-referentes. Na *Lenda do mate*, o procedimento foi outro: deatacaram-se os nomes das três personagens principais e pediu-se aos alunos que procurassem os diferentes lexemas que estavam servindo para designar essas personagens.

Ao se tratar dos articuladores, foi sugerido que os alunos não só os identificassem, sublinhando-os, mas que realmente percebessem o seu conteúdo semântico, no reconhecimento da função que tais elementos tinham dentro do texto. Por exemplo, para uma situação de oposição, enfatizou-se a necessidade do emprego de palavras que expressassem tal relação (conjunções adversativas), e não de outras, que alterariam o sentido do texto. Convém lembrar que, no início do ano letivo, tratou-se das conjunções adversativas, conclusivas e aditivas, através de exaustivos exercícios. Os alunos tornaram-se aptos, portanto, a identificarem tais elementos no texto. Diante de um articulador, procurava-se levá-los ao entendimento do contexto no qual ele estava inserido e da significação que a sua presença imprimia ao texto.

Dentre os elementos microestruturais, trabalhou-se, ainda, com a tematização. Como a tematização permite acompanhar a progressão do desenvolvimento semântico das frases sucessivas, considerou-se de fundamental importância adaptar essa teoria para superar problemas referentes à apreensão da sequência textual.

Buscou-se tornar a teoria da continuidade temática e da progressão remática uma prática extremamente útil. Para tanto, decidiu-se, em primeiro lugar, substituir os nomes "tema" e "rema": para "tema", utilizou-se **informações antigas** e para "rema", **informações novas**. Em seguida, as informações foram colocadas num plano estruturado, de acordo com o seguinte esquema de trabalho: primeiro, os alunos dividem o texto dentro do modelo quinário de Adam e identificam os elementos macro e microestruturais; segundo, destacam as informações que se repetem e, finalmente, as informações novas que se sucedem no texto. Assim procedendo, depois de montado o esquema, o aluno tinha bem visíveis os principais articuladores, os temas e remas. Enfim, ela era capaz de perceber toda a progressão temática do texto e de ver que essa progressão não se dava ao acaso: os dados novos eram introduzidos levando em conta os já conhecidos, respeitando, portanto, a hierarquia das sucessivas partes.

Dos elementos microestruturais, não se explorou a definitividade, os tempos verbais e as pressuposições e inferências, pois se julgava que uma iniciação à gramática textual deveria dar-se de modo gradual. Tratar todos os itens da gramática textual num primeiro momento poderia implicar a não-aprendizagem de nenhum deles, uma vez que o excesso de informações levaria a uma incapacidade de identificação do emprego dos fenômenos. Tem-se a convicção de que, se o aluno identificar certos conhecimentos fundamentais de organização textual, já se torna capaz de ler e produzir textos com maior eficiência.

Para os alunos perceberem a macroestrutura textual, examinaram-se, em primeiro lugar, os títulos das lendas. Como uma "instrução macrolingüística de expectativas" (Weinrich, 1976, p. 17), o título leva o leitor a buscar no texto a realização do que foi nele proposto. Dessa forma, sempre que se introduzia uma nova lenda, chamava-se a atenção para o seu título e, no decorrer da leitura, os alunos observavam se a narrativa preenchia as expectativas que o título despertava.

Ainda com relação à macroestrutura, procurou-se fazer com que os alunos notassem, após a leitura da lenda, como o autor havia disposto os elementos narrativos para obter uma estru-

tura global coerente, de acordo com o princípio semântico básico. Para isso, fez-se com que percebessem a situação criada para o desenvolvimento do tema, as personagens introduzidas, suas ações, o aparecimento de um elemento mágico, enfim, a própria criação literária.

A última adaptação teórica foi relativa ao modelo quinário gerativo de Adam (apud Goldenstein, 1976). A nomenclatura proposta por ele revelava-se por demais abstrata para o nível intelectual dos alunos de uma 5ª série. Partiu-se, então, para a criação de uma nomenclatura que fosse simples e que, ao mesmo tempo, descrevesse, numa expressão, a situação que estava a apontar. Foi possível sintetizar assim a seqüência das partes do texto narrativo:

- 1 — SI = Situação Inicial
- 2 — P = Perturbação
- 3 — C = Conseqüência
- 4 — S = Solução
- 5 — SF = Situação Final

A lenda funciona internamente desta forma: há uma **situação inicial**, que geralmente se caracteriza por uma harmonia; esta é alterada pela ocorrência de um fato que se denomina **perturbação**; a ação perturbadora gera um ou mais fatos conseqüentes, que no seu conjunto são denominados de **conseqüência**; surge, então, a tentativa de solucionar esse estado problemático, o que se chama **solução**; só assim ocorre o fechamento da narrativa, denominado **situação final**. Este é o esquema básico de funcionamento das lendas estudadas.

3.2 — O experimento com os textos

As atividades envolvendo as lendas ocuparam 27 horas/aula para serem efetuadas, sem contar as tarefas que os alunos realizavam em casa. A experiência inicial se deu com a **Lenda do guaraná** (Schmidt, 1963, p. 206). O primeiro texto foi entregue sem qualquer divisão ou anotação. Após a leitura, procedeu-se à solução dos problemas de léxico. Como não era objetivo principal o estudo lexical, respondeu-se simplesmente às perguntas feitas. Relativamente ao vocabulário, assim se trabalhou em todas as demais lendas. Depois, distribuiu-se um questionário, cujas perguntas levavam os alunos a pensar a narrativa dentro da seqüência estrutural.

O trabalho teve continuidade quando, em aula subsequente, entregou-se a mesma lenda, porém marcada de acordo com o modelo quinário adaptado de Adam (Anexo 1-A). Para a ex-

plicação da divisão e também dos articuladores, prepararam-se lâminas de retroprojeter, que permitiam ao aluno acompanhar visualmente a exposição que era feita. Nessa exposição, colocou-se, pela primeira vez, a demarcação dos limites de cada parte da lenda e mostrou-se que esta era composta internamente por uma seqüência identificável também em outras lendas. Foi quando se introduziu a nomenclatura do modelo quinário gerativo.

O estudo dos elementos de recorrência e dos articuladores aconteceu em seguida. Na lâmina do retroprojeter, à medida que se ia lendo, assinalavam-se os principais articuladores, e pedia-se aos alunos que fizessem o mesmo no seu material.

Após terem os alunos lido a narrativa mais atentamente e terem se fixado em elementos estruturais importantes, introduziu-se o estudo da tematização. O primeiro texto foi esquematizado de modo a apresentar a técnica. Entregaram-se as folhas com o esquema das informações (Anexo 1-B), o qual podia ser acompanhado na sua projeção na tela. Dessa forma, à medida que se lia com os alunos uma frase ou uma seqüência de frases, mostrava-se a eles como o esquema havia sido elaborado, de que maneira as informações novas se acrescentavam às antigas e que elementos compunham essas informações.

Pediu-se, em seguida, que reproduzissem a **Lenda do guaraná**, tendo como base o esquema proposto (Anexo 1-C). Desde essa primeira reprodução, sugeriu-se aos alunos que sempre procedessem a uma reescrita de seus trabalhos. Cumpre dizer que se tem como norma a reescrita de todos os textos por eles reproduzidos. A reescrita funciona como uma forma de percepção dos erros cometidos, seguida de uma automática correção. De acordo com esses princípios, em todos os trabalhos, primeiro, os alunos reproduziam a narrativa; num segundo momento, entregavam a escrita para que se procedesse a uma correção, e só então reelaboravam os textos pessoais.

Concomitantemente ao estudo da **Lenda do guaraná**, o grupo recebeu exercícios referentes à lenda **Como surgiu a noite** (Thofehn & Cunha, 1967, p. 215-16). Dadas a Situação Inicial, a Perturbação, a Conseqüência e a Solução, ainda sem o uso da nomenclatura, solicitou-se que redigissem a Situação Final. Esse trabalho ocorreu num momento anterior àquele em que se tratou da nomenclatura do modelo quinário; por isso, as diversas etapas foram colocadas apenas como tópicos sucessivos. A redação de uma Situação Final coerente implicava um entendimento da seqüência narrativa anterior, para a qual, na entrega da atividade, chamou-se insistentemente a atenção.

Numa etapa posterior, forneceu-se o texto integral da lenda e pediu-se que os alunos, então, comparassem a Situação Final criada por eles com a Situação Final dada pela lenda. Em seguida, do mesmo modo como se agiu com a **Lenda do guaraná**, estudaram-se os elementos de recorrência e os articuladores. Os alunos, com os conhecimentos que tinham do modelo quinário, tentaram identificar na lenda, que já havia sido desarticulada para a elaboração da Situação Final, o modo interno de seu funcionamento, intitulado cada parte.

Como tarefa para casa, solicitou-se que esquematizassem a seqüência narrativa, ou seja, a tematização. Na aula seguinte, dando continuidade ao trabalho, os alunos, juntamente com a professora, elaboraram no quadro-verde esse esquema. Foi possível, a partir daí, os alunos compararem o que haviam feito individualmente com o esquema feito pelo grande grupo.

Uma vez concluídos os estudos com a lenda **Como surgiu a noite**, passou-se para a **Lenda da mandioca** (Giacomo, 1974)). Procedeu-se, nesse estudo, de um modo inverso ao tratamento dado às duas narrativas anteriores. Iniciou-se com a entrega do esquema da seqüência dos fatos — tematização. Após a leitura da seqüência, solicitou-se a reprodução escrita do texto em grupos de dois. Logo a seguir, um dos dois alunos lia sua montagem para o grande grupo, a fim de que todos pudessem comparar as diversas elaborações. Iniciou-se, depois, como tema de casa, a reprodução da lenda individualmente.

A inversão desse procedimento para iniciar a atividade pretendeu chamar a atenção do aluno para a possibilidade de se montar a narrativa a partir do conhecimento dos articuladores principais, dos elementos que produzem a ação e da sucessão das ações. Ao escutarem as diversas montagens elaboradas pelos colegas, puderam notar que a sucessão das ações era igual em todas as narrativas, mas o encadeamento dos constituintes textuais se dava diferentemente para cada montagem, ou seja, fixaram a idéia de que, para a montagem da lenda ter sentido, era imperiosamente necessário respeitar a seqüência dos fatos.

Após a reescrita das montagens individuais, entregou-se o texto da **Lenda da mandioca**. Na folha distribuída, sublinharam-se os articuladores, de modo a pô-los em destaque. Quando do estudo do texto no retroprojetor, solicitou-se que atentassem para a função desses articuladores no contexto da lenda.

Juntamente com o texto da lenda, foi entregue outra folha contendo algumas questões referentes ao modelo quinário da

seqüência dos fatos, à substituição lexical e à indicação dos constituintes antecedentes dos pronomes relativos. De acordo com as instruções dos exercícios, os alunos inicialmente assinalaram no texto a seqüência narrativa, conforme a nomenclatura do modelo quinário. Para a substituição lexical, os alunos deviam sublinhar com cor vermelha todos os nomes que substituíam o co-referente "indiozinho" e, num segundo momento, com cor verde, os que substituíam a palavra "plantinha". O objetivo era perceberem que os dois nomes sofriam substituições diversas no decorrer da narrativa, para evitar repetir constantemente os mesmos lexemas.

Como tarefa última no estudo da **Lenda da mandioca**, foram tratados os pronomes relativos. Pediu-se que indicassem com uma flecha o termo anterior que o pronome substituíria.

Os três exercícios citados foram realizados individualmente e, após, conferidos na exposição através das imagens do retroprojetor.

Passou-se, então, para o estudo da **Lenda do mate** (Schmidt, 1963, p. 291). Inicialmente os alunos receberam o texto da lenda para leitura silenciosa e solução dos problemas de léxico. Apresentou-se, após, a lenda através do retroprojetor, alertando para os articuladores e para a função que estes exerciam dentro do contexto narrativo.

Para orientar a divisão das partes que formavam a superestrutura narrativa, elaboraram-se algumas perguntas, que eram respondidas com base no texto. Posteriormente, solicitou-se que os alunos marcassem na narrativa a seqüência dos fatos de acordo com o modelo quinário. A definição da seqüência foi realizada individualmente. Numa segunda etapa, projetado o texto da lenda, foram discutidas em grande grupo as marcações individuais. Só então, a partir das sugestões dos alunos, foi definida a separação das partes.

Para estudar os elementos de recorrência, pediu-se que indicassem com flecha os termos anteriores a que pronomes relativos se referiam, que sublinhassem os pronomes pessoais oblíquos e que verificassem os constituintes substituídos por tais pronomes.

Devido às dificuldades observadas na identificação dos constituintes textuais substituídos e no emprego dos pronomes pessoais oblíquos, criaram-se exercícios específicos. Eles eram compostos de frases retiradas ou adaptadas do texto, nas quais os alunos deveriam substituir a preposição e o substantivo pelo respectivo pronome pessoal oblíquo.

Ainda no estudo da microestrutura, trabalhou-se com as substituições lexicais. Para isso, retirou-se do texto o nome das três personagens principais da lenda, que eram designadas por outros co-referentes no decorrer da narrativa. O aluno deveria encontrar e retirar do texto os diferentes nomes que designavam cada uma das personagens.

Tendo examinado os elementos microestruturais e a seqüência narrativa de acordo com o modelo quinário, partiu-se para a construção do esquema da lenda em informações novas e antigas. A montagem inicial deu-se em grupos de dois. Posteriormente, foi reformulada no quadro-verde. Só depois desse longo estudo é que os alunos foram reproduzir a lenda, tendo como base o esquema elaborado pelo grande grupo no quadro.

Partiu-se, então, para o estudo do último texto, **A lenda da Cobra Grande** (Schmidt, 1963, p. 49). Esta difere das demais, uma vez que não trata do surgimento de uma determinada planta ou fenômeno físico, mas da situação problemática de um índio que, durante o dia, transformava-se involuntariamente em perigosa cobra. A narrativa foi escolhida, porque a personagem Cobra Grande havia sido referida na lenda **Como surgiu a noite** e os alunos demonstraram curiosidade em saber mais detalhes a respeito dessa personagem.

Visto que todos dominavam o funcionamento das partes do modelo quinário gerativo da narrativa, iniciou-se a atividade pedindo que redigissem a Perturbação e a Solução a partir da Situação Inicial, da Conseqüência e da Situação Final dadas. Assinalou-se a necessidade de uma leitura atenta das partes reveladas, de modo a captar o sentido geral do texto, pois somente dessa forma seriam capazes de desenvolver as partes, mantendo uma coerência global (Anexo 2-A).

No momento seguinte, entregou-se o texto da lenda (Anexo 2-B), com o qual os alunos compararam as suas criações.

A seguir, trabalhou-se com os articuladores temporais, que desempenham papel fundamental nessa narrativa, uma vez que há uma alternância temporal — dia/noite — constante durante todo o texto. Elaborou-se, para isso, um exercício no qual os alunos deviam retirar, de cada parágrafo, os articuladores temporais, copiando-os na folha dada.

No estudo dos elementos anafóricos, foi criada outra série de exercícios. Para os pronomes relativos, solicitou-se a já tradicional prática de indicar com flechas os antecedentes. A indicação dos co-referentes anteriores dos demais pronomes (pes-

soais oblíquos e demonstrativos) foi realizada através de respostas a perguntas que exigiam a sua identificação.

Depois de bem entendida a lenda, solicitou-se a esquematização das informações novas e antigas, individualmente, como tarefa a ser feita em casa. Na aula seguinte, montou-se o esquema no quadro, a partir das sugestões dos alunos (Anexo 2-C). Foi possível, então, que eles comparassem a sua montagem individual com a elaborada pelo grande grupo.

Como última tarefa referente à **Lenda da Cobra Grande**, pediu-se a sua reprodução (Anexo 2-D), tendo como base o esquema acima citado.

Dessa forma, foram encerradas as etapas do estudo de cada lenda em particular, onde se procurou trabalhar de modo exaustivo todos os aspectos que efetivamente levassem os alunos a uma melhor recepção e produção textual.

No estágio final da experiência, os alunos deviam elaborar uma lenda que tratasse de algum animal, planta ou fenômeno natural. Como se desejava que escrevessem sobre um mesmo assunto, procedeu-se a uma votação, na qual decidiram escrever sobre o relâmpago/raio.

Feita a redação e a sua reescrita (Anexo 3-A), passaram a identificar, nas suas próprias lendas, a seqüência dos fatos de acordo com o modelo quinário gerativo (Anexo 3-B). E, finalmente, elaboraram, cada um, o esquema das informações novas e antigas das narrativas por eles redigidas (Anexo 3-C).

Com esse trabalho final, tiveram a oportunidade de produzir criativamente e de demonstrar sua competência na construção da estrutura narrativa.

4 — BALANÇO DO EXPERIMENTO

A classe com a qual se trabalhou era composta de doze crianças de classe média, com idade variando entre onze e quatorze anos, vindas dos bairros de São Leopoldo. Algumas eram repetentes, outras cursavam a 5ª série pela primeira vez. Todas, porém, apresentavam deficiências semelhantes na recepção e na produção de textos. O diagnóstico que se tinha da classe mostrava que medidas urgentes deveriam ser tomadas, no sentido de sanar os aspectos deficientes já apontados.

De início, proporcionou-se aos alunos uma visão geral daquilo que se pretendia executar no bimestre, deixando bem de-

lineados os objetivos a alcançar. Expôs-se, igualmente, que tais objetivos, para serem atingidos, necessitavam da participação intensa deles. Como incentivo, assegurou-se que, ao final do trabalho proposto, notariam melhorias na sua capacidade de leitura e de produção textual.

Dessa forma, criou-se na classe um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho, com os alunos demonstrando curiosidade por saberem como o estudo se desenrolaria. Acreditava-se que a grande adesão dos alunos se deu, justamente, porque o trabalho partia de dificuldades por eles vividas e se distanciava em relação aos procedimentos que costumavam esperar de uma aula de português. Outro motivo do êxito pode ter sido a preocupação constante, principalmente na parte introdutória do tema **cultura**, de se procurar aproximar ao máximo a teoria lida com suas experiências concretas de vida. Assim, o texto sobre o povo e a cultura, de Paulo Freire, que se poderia supor de compreensão difícil para a turma, foi, após a discussão, prontamente entendido. Na discussão desse texto, orientou-se a conversa de modo a relacioná-la com a vivência diária, na família, na escola, na comunidade. Ao final do estudo, tornara-se idéia comum na classe a de que as manifestações do homem são culturais e a de que cada um, à sua maneira, pode impor transformações ao mundo e, agindo dessa forma, evoluir como pessoa.

Na época em que foi introduzido esse assunto, todos os meios de comunicação tratavam do conflito que surgira entre os índios Txucarramães e a FUNAI. Portanto, foi fácil e oportuno apresentar o tema "cultura indígena", com o qual se desejava trabalhar.

Quando se iniciou o estudo das lendas, era grande a expectativa da pesquisadora em relação à recepção do método que aplicaria, em especial quanto à capacidade dos alunos de captarem o raciocínio necessário à determinação da superestrutura narrativa através do modelo quinário. Mas, depois de apresentado o conteúdo com explicações diversas, eles demonstraram o entendimento que se desejava.

Alguns, talvez por se encontrarem num nível intelectual superior ao geral da turma, superaram em muito as expectativas. Estes, quando solicitados a identificar a seqüência narrativa ou a esquematizar as informações novas e antigas, por exemplo, com apenas a primeira explicação, executaram a tarefa de modo correto e rápido. Na aplicação do modelo quinário, chegaram até a argumentar sobre as razões da inclusão das partes do texto nesse ou naquele segmento determinado. Chamaram

a atenção pela ligeireza e facilidade com que não só absorveram as explicações, mas também souberam aplicar as informações.

O restante dos alunos, a par disso, realizou a aprendizagem dentro do espaço de tempo previsto e de modo gradual: com a primeira lenda, receberam as informações básicas necessárias para o decorrer do trabalho; com os demais textos, foram exercitando cada um dos elementos colocados na exposição inicial e, progressivamente, adquirindo uma atitude mais autônoma na verificação dos componentes textuais.

À medida que o trabalho progredia, os alunos iam demonstrando uma mudança de comportamento. Se antes do estudo recebiam um texto com total indiferença para os seus aspectos estruturais — o que, conseqüentemente, restringia a capacidade de entendê-lo —, após a aplicação do método suas reações mudaram radicalmente. Ao se defrontarem com um texto, feita a primeira leitura, já tentavam definir a superestrutura, os articuladores principais que introduziam as partes, as informações novas e antigas e a seqüência em que essas eram apresentadas. Se indagados sobre antecedentes de pronomes, procuravam determiná-los. Enfim, manejavam quase que mecanicamente o desenvolvimento da lógica dos eventos e atentavam espontaneamente para a estrutura macro e microestrutural.

A necessidade de observar a seqüência dos fatos na narrativa foi de tal forma absorvida que os alunos, na elaboração da redação final, reescreveram eles próprios os seus textos numa segunda leitura. Perguntados sobre por que os estavam reestruturando, afirmaram que haviam percebido terem colocado fatos fora da ordem seqüencial. Esse tipo de atitude demonstrou que o objetivo estava sendo plenamente atingido.

Para a tarefa em que os alunos apresentaram maior dificuldade, a identificação dos antecedentes dos pronomes pessoais oblíquos — *lhe/lhes* —, realizaram-se exercícios especiais, de forma a proporcionar-lhes o conhecimento da regra que rege o emprego dos pronomes e a possibilidade de aplicação desse conhecimento. No texto seguinte aos exercícios, quando solicitados a apontarem os antecedentes dos pronomes oblíquos, verificou-se que respondiam adequadamente.

Com relação à produção textual, os constantes exercícios para a percepção da estrutura narrativa contribuíram sensivelmente para o desenvolvimento de um espírito crítico diante dos textos produzidos pelos próprios alunos. Aspectos que antes sequer eram observados na escritura passaram a ter importân-

cia para eles. É o caso, por exemplo, dos alunos citados que reescreveram suas primeiras elaborações textuais falhas.

Pode-se dizer que, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno, no final do trabalho, todos apresentaram uma melhoria na sua recepção e produção textual.

Eni P. Orlandi, em seu livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (1983), sugere à escola desenvolver formas de leitura mais adequadas e mais conseqüentes. Foi concordando com a autora e acreditando nas possibilidades de êxito que se levou adiante esse trabalho, objetivando alcançar a prática do pensamento lógico pelos alunos, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, de análise e síntese, de pensamento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- 1 - CHAROLLES, Jean-Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, Paris, Larousse (38): 7-41, mai 1978.
- 2 - COMBETTES, Bernard. Thématization et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue Française*, Paris, Larousse (38): 74-86, mai 1978.
- 3 - FONTES, Ofélia. Você conhece a Mãe-d'Água? E o Saci? In: *O índio brasileiro*. Rio de Janeiro, Primor, 1976.
- 4 - FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 4. ed. São Paulo, Cortez, 1983.
- 5 - GIACOMO, Maria Theresza Cunha de. A lenda da mandioca. São Paulo, Melhoramentos, 1974. Lendas Brasileiras, 7.
- 6 - GOLDENSTEIN, Jean-Pierre. Une grammaire de texte pour la composition française. *Pratiques*, Metz (10): 69-79, juin 1976.
- 7 - HOHLFELDT, Antônio. *Porã*. 2. ed. Rio de Janeiro, Antares, 1981.
- 8 - NEIS, Ignacio Antonio. Por uma gramática textual. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 (44): 21-49, jun. 1981.
- 9 - ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- 10 - SCHMIDT, Afonso (comp.). *Antologia Ilustrada do folclore brasileiro: estórias e lendas da Amazônia*. 2. ed. São Paulo, Edigraf, 1963.
- 11 - THOPEHRN, Cecy Cordeiro & CUNHA, Nelly. Como surgiu a noite. In: *Estrada Iluminada*. São Paulo, Editora do Brasil, 1967, p. 215-16.
- 12 - VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1980.
- 13 - WEINRICH, Harald. *Lenguaje en textos*. Madrid, Gredos, 1981.

ANEXO 1-A

A LENDA DO GUARANÁ

SITUAÇÃO INICIAL:

Das tribos da Mundurucania, eram os mais prósperos os ma-
uês. Venciam as guerras, as colheitas eram fartas, as pescas
abundantes e as doenças raras.

Todo esse bem-estar, diziam eles, decorria da presença de
um certo curumim (menino) que há alguns anos nascera na tribo,
e, por isso, a atenção e cuidados que lhe dispensavam eram e-
normes; se ia à pesca, sua igarité era acompanhada de outras,
com hábeis pescadores, que o desviavam das águas infestadas
de piranhas, jacarês ou puraquês; se entrava na mata, mateiros
experimentados o afastavam das castanheiras em safra ou dos ni-
nhos de tucandeiras assanhadas.

PERTURBAÇÃO:

Mas, um dia, a vigilância foi burlada... Jurupai, o gênio
do mal, disfarçado em cascavel, feriu o curumin, num bote cer-
teiro.

CONSEQUENCIA:

A tribo entrou em grandes lamentações e durante horas seguidas as preces e os gritos de desespero se espalharam pelas florestas e águas negras do Mauê-agu.

SOLUÇÃO:

Tupã atendeu as lamentações e uma voz, que não se sabe de onde veio, determinou:

- Tirem os olhos da criança, plantem na "terra firme" reguem com lágrimas e deles nascerá a "planta da vida", que fortalecerá os jovens e revigorará os velhos...

Os pajés arrancaram e plantaram os olhos do curumim morto. Durante quatro luas, os guardas da preciosa sementeira velaram e regaram a terra com lágrimas.

SITUAÇÃO FINAL:

Uma nova planta surgiu, travessa como os curumins, procurando subir as árvores mais próximas, de hastes escuras e sulcadas como os músculos dos guerreiros. E quando frutificou, seus frutos de negro azeviche, envoltos no arilo branco e embutidos em duas cápsulas vermelho-vivas, eram sem dúvida a multiplicação milagrosa dos olhos do príncipe mauê.

E ela realmente trouxe o progresso da tribo, pelo abundante comércio de seus grãos, e os sábios confirmaram a lenda-fortalece os fracos, conserva os jovens, rejuvenesce os velhos.

ANEXO 1-B

A LENDA DO GUARANA
Esquema das informações novas e antigas:

SITUAÇÃO INICIAL:

Maués — tribo { prósperos — colheitas fartas
— pescas abundantes
— raras doenças
venciam guerras distam

Curumim — nasceu na tribo
era o motivo do bem-estar

Tribo — atenção e cuidados

Curumim — ia à pesca

Tribo — (pescadores) — desviavam o Curumim das águas infestadas.

Curumim — entrava na mata

Tribo — (mateiros) — afastavam o curumim do perigo

PERTURBAÇÃO:

MAS — Vigilância burlada

Jurupal (gênio do mal, disfarçado de cascavel) - fere o curumim

CONSEQUÊNCIA:

Tribo — lamentações (preces e gritos de desespero) se espalham na floresta

SOLUÇÃO:

Tupã — atende as lamentações

voz — determina { tirar os olhos
plantar em terra firme } nascerá a "planta da vida"
regar com lágrimas

Tribo (pajés) — arrancam os olhos
plantam

guardas — velam e regam a terra com lágrimas

SITUAÇÃO FINAL:

Planta nova — surge —> frutifica —> frutas — negro azeviche
— arilo branco
— cápsula vermelho-vivo
olhos do curumim
Tribo — multiplicação milagrosa
progresso para a tribo —> comércio de grãos

Sábios — confirmam a lenda — fortalece
— conserva
— rejuvenesce

ANEXO 1-C

A **Lenda do guaraná** reescrita pela aluna A. M. G. (12 anos)

A Lenda do Guaraná

Era uma vez uma tribo chamada Maué. Eles eram os mais prósperos nas colheitas, as doenças eram raras entre eles. Esse bem-estar eles achavam que vinha de um certo curumim. Por isso, ele recebia atenção e cuidados de todos. Se ia à pesca, sempre ia junto alguns pescadores para desviar sua igarité das águas infestadas.

Mas, um dia ele foi passear na mata e o gênio do mal, que se chamava Jurupai, matou o curumim.

A tribo ficou muito triste e lamentou muito. E os seus gritos se espalharam pela floresta.

Certo dia a voz de Tupá surgiu e falou para tirar os olhos do menino e plantar e regar com lágrimas. Os pajés arrancaram e plantaram os olhos. A voz falou que um dia ia nascer a "planta da vida".

Um dia nasceu a planta da vida e quando frutificou, seus frutos que eram de um negro azeviche, tinham um arilo branco e cápsulas vermelho-vivas, eram a multiplicação milagrosa dos olhos do curumim. A tribo fez o comércio de seus grãos.

Os sábios confirmaram a lenda que diz que o guaraná conserva e rejuvenesce.

E a tribo viveu calmamente para sempre.

ANEXO 2-A

(N. B. No exercício abaixo, foram redigidas pelo aluno as passagens impressas em negrito).

Aluno: Q. F. M. G. (13 anos)

EXERCÍCIO

A LENDA DA COBRA GRANDE

Elabora a Perturbação e a Solução baseando-te na Situação Inicial, na Consequência e na Situação Final dadas.

Lê com atenção estas partes desenvolvidas de modo a elaborar uma Perturbação e Solução que estejam de acordo com o sentido geral do texto.

SITUAÇÃO INICIAL:

Uma jovem tapuia estava à espera de seu primeiro filhinho. Todas as tardes ia sentar-se às margens do Rio Tocantins. Olhava as águas correntes e sonhava com o futuro:

— Meu filho vai ser forte e bonito. Quando crescer será valente guerreiro.

PERTURBAÇÃO:

Mas, quando chegou o tempo de nascer a criança, **ocorreu uma coisa muito má, sua mãe ficou dias e dias com dores, sentia picadas dentro de si como uma cobra.**

Nasceu a criança: ele cresceu e sua mãe o levou à margem do rio, no meio da mata. Ele se virou em cobra.

CONSEQUÊNCIA:

A noite voltou, transformado em indiozinho, em curumim, como chamam as crianças indígenas. E assim, transformado em gente, o garotinho ficava com a mãe todas as noites. Mal raiava o dia, no entanto, sumia no mato, transformado em cobra novamente. Cresceu depressa e tornou-se uma monstruosa serpente. Então deixou seu lar para sempre.

Mas à tardinha, quando o sol deixava as matas e a noite estendia seu manto escuro sobre o Tocantins, longe ou perto, no lugar em que estivesse, a cobra virava gente. Quem o conhecia assim transformado, chamava-o Honorato. E que coisa mais estranha! A cobra, que era terrível durante o dia, à noite era um jovem forte, bondoso e tinha muitos amigos. Todos gostavam dele.

Um desses amigos era muito jovem e valente. Não se conformava com aquele feitiço que tanto mal fazia a Honorato. "Vou salvar meu amigo", pensou. "Não posso me conformar em vê-lo escondido pelas matas o dia todo".

SOLUÇÃO:

No dia seguinte, mal raiou o sol, **ele foi para a mata transformado em serpente. O seu amigo valente foi atrás e viu a aparência de Honorato.**

O amigo rezou até que aparecesse uma deusa muito linda que desfez o feitiço.

SITUAÇÃO FINAL:

O encanto se desfez! A serpente desapareceu e em seu lugar surgiu Honorato! Agora seria homem para sempre. Jamais voltaria e se transformar em cobra. E devia isso ao valente amigo que por ele se arriscara. Os dois se abraçaram felizes. E desde então foram amigos inseparáveis, um sempre ajudando o outro.

ANEXO 2-B

A LENDA DA COBRA GRANDE

(Folclore da Amazônia)

Uma jovem tapuia estava à espera de seu primeiro filhinho. Todas as tardes ia sentar-se às margens do Rio Tocantins. Olhava as águas correndo e sonhava com o futuro:

— Meu filho vai ser forte e bonito. Quando crescer será valente guerreiro.

Mas, quando chegou o tempo de nascer a criança, conta a lenda que aconteceu uma coisa estranha e triste. Em lugar do indiozinho forte esperado, nasceu uma cobra, que logo se escondeu no mato.

A noite voltou, transformado em indiozinho, em curumim, como chamam as crianças indígenas. E assim, transformado em gente, o garotinho ficava com a mãe todas as noites. Mal raia-va o dia, no entanto, sumia no mato, transformado em cobra novamente. Cresceu depressa e tornou-se uma monstruosa serpente. Então deixou seu lar para sempre.

Mas à tardinha, quando o sol deixava as matas e a noite estendia seu manto escuro sobre o Tocantins, longe ou perto, no lugar em que estivesse, a cobra virava gente. Quem o conhecia assim transformado, chamava-o Honorato. É que coisa estranha! A cobra, que era terrível durante o dia, à noite era um jovem forte, bondoso e tinha muitos amigos. Todos gostavam dele.

Um desses amigos era muito jovem e valente. Não se conformava com aquele feitiço que tanto mal fazia a Honorato. "Vou

salvar meu amigo", pensou. "Não posso me conformar em vê-lo escondido pelas matas o dia todo".

No dia seguinte, mal raiou o sol, escondeu-se à margem do Tocantins. Quando a cobra vinha vindo assobiou para chamar-lhe a atenção. A serpente enroscou-se logo, de bote armado, com a bocarra aberta! Mas o amigo de Honorato foi mais rápido: entornou umas gotas de leite de mulher na garganta do monstro. Em seguida deu um golpe na cabeça da cobra. Para isso trouxera um facão novinho que nunca fora usado.

O encanto se desfez! A serpente desapareceu e em seu lugar surgiu Honorato! Agora seria homem para sempre; jamais voltaria a se transformar em cobra. E devia isso ao valente amigo que por ele se arriscara. Os dois se abraçaram, felizes. E desde então foram amigos inseparáveis, um sempre ajudando o outro.

(Schmidt, 1963, 49)

LENDA DA COBRA GRANDE
ESQUEMA DAS INFORMAÇÕES NOVAS E ANTIGAS ELABORADO
PELO GRANDE GRUPO NO QUADRO-VERDE

SITUAÇÃO INICIAL:

Jovem tapuia - espera primeiro filho
- senta-se às margens do Rio Tocantins
- olha as águas correndo
- sonha com o futuro
+
filho forte e bonito + valente guerreiro

PERTURBAÇÃO:

MAS, quando chegou o tempo de criança nascer...

A lenda - conta → aconteceu uma coisa estranha e triste
→ nasceu uma cobra em lugar do indiozinho
Cobra - se escondeu no mato

CONSEQUENCIA:

Cobra - voltou à noite, transformada em curumim

Cobra		
DIA		NOITE
animal (cobra)		gente (garotinho)
- sumia no mato		- ficava com a mãe
- cresceu depressa		
- tornou-se monstruosa		
- deixou o lar para sempre	→	- chamaram-no Honorato
- era terrível		- jovem forte e bondoso
		- <u>tinha muitos amigos</u>
		+ todos gostavam dele

quem o conhecia transformado

Um dos amigos - não se conformava com aquele feitiço
- pensou: "Vou salvar meu amigo. Não posso me conformar em vê-lo escondido pelas matas o dia todo"

SOLUÇÃO:

NO DIA SEGUINTE...

Amigo - escondeu-se à margem do Tocantins
- assobiou para chamar a atenção da cobra
A cobra (serpente) - enroscou-se, de bote armado, com a bocarra aberta
Amigo - foi mais rápido
- entornou umas gotas de leite de mulher na garganta da cobra
- deu um golpe na cabeça da cobra (trouxera um facão novinho)

SITUAÇÃO FINAL:

O encanto - se desfez → a cobra desapareceu
→ Honorato surgiu em seu lugar
Honorato - seria homem para sempre
- jamais voltaria a se transformar em cobra
- devia isso ao amigo
O amigo - por Honorato se arriscara
Os dois - se abraçaram felizes
- foram amigos inseparáveis
- um sempre ajudando o outro

ANEXO 2-D

A **Lenda da Cobra Grande** reescrita pelo aluno J. C. T. (11 anos)

A LENDA DA COBRA GRANDE

Era uma vez uma jovem tapuia que estava esperando um filho. Gostava de sentar às margens do rio, olhar as águas e pensar que seu filho ia ser valente e forte, um guerreiro e tanto.

Um dia, quando chegou a hora da criança nascer aconteceu uma tragédia. Dizem que nasceu uma cobra que logo se escondeu no mato. Quando vinha a noite voltava transformada em curumim. De dia era cobra e de noite era Honorato.

Honorato quando se tornou uma gigantesca e monstruosa cobra, deixou sua casa para sempre.

Quem o conhecia como pessoa gostava dele, porque era forte e bondoso.

Um amigo de Honorato não entendia esse feitiço, pensava que poderia salvar o amigo. Não podia vê-lo escondido durante o dia todo nas matas.

Um dia, o amigo resolveu cumprir a tarefa. Ficou atrás de uma árvore e deu um assobio para chamar a atenção da serpente que logo se enroscou com sua bocarra bem aberta. Porém o amigo foi mais rápido, virou umas gotas de leite de mulher na bocarra do monstro e deu um golpe na sua cabeça. Para isso trouxe um facão novo.

O encanto desapareceu. Honorato agora seria homem para sempre e nunca mais voltaria a ser cobra. Ele devia isso ao amigo que arriscara sua vida. Foram amigos para sempre um ajudando o outro.

ANEXO 3-A

Lenda produzida pelo aluno J. R. B. M. (13 anos)

Certa vez, na tribo dos Auês, havia um guerreiro muito forte e valente chamado Auê. Ele tinha o nome de seu pai o cacique.

Mas um dia chegou em sua tribo um guerreiro tal qual ele, forte e valente que lhe disse: — Auê, quero ver se você vai me derrubar. Eu sou um índio famoso, sou o cacique da banda de lá. Defendo meu povo, minha gente, minha taba, eu sou o morubixaba, sou um índio valente.

Auê e Zumbi, o guerreiro da outra tribo, brigaram. Auê morreu.

Na mesma hora, começou a chover e caiu um raio sobre Auê.

Disseram que foi o espírito de Auê que fora para o céu.

Zumbi foi embora, e Auê foi considerado um raio.

E cada vez que surgia um raio no céu os guerreiros diziam que era o espírito de Auê.

ANEXO 3-B

SITUAÇÃO INICIAL: Certa vez... cacique.

PERTURBAÇÃO: Mas um dia... valente.

CONSEQUÊNCIA: Auê... morreu.

SOLUÇÃO: Na mesma hora... céu.

SITUAÇÃO FINAL: Zumbi foi... Auê.

LENDA DO RAIO

Esquema:

SITUAÇÃO INICIAL:

Certe vez, na tribo dos Auês

guerreiro (Auê) → havia
era forte e valentePERTURBAÇÃO:

Mas, um dia -

guerreiro tal qual Auê → chegou
era forte e valente
quero ver se você vai me derrubar

- sou índio famoso
- sou o cacique
- defendo meu povo, minha taba,
minha gente
- sou o morubixaba
- sou índio valente.

CONSEQUÊNCIA:

Auê e Zumbi → brigaram

Auê → morreu

SOLUÇÃO:

Na mesma hora

chover → começou
caiu um raio sobre Auê

tribo → disseram: foi o espírito dele que foi para o céu

SITUAÇÃO FINAL:

Zumbi foi embora

Auê foi considerado um raio

Raio caía vez que surgia no céu

guerreiros → diziam: Raio era o espírito de Auê