



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA

**DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS**

João Pessoa

2025

ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA

**DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE
RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS
INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Mestra em Linguística e Ensino.

Área de concentração: Linguística
Linha de pesquisa 2: Teoria Linguística e Método.
Orientadora: Dra. Mariana Lins Escarpinete

João Pessoa

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

048d Oliveira, Aldenice Auxiliadora de.
Das lendas indígenas aos quadrinhos : uma proposta
de retextualização no ensino de Língua portuguesa nos
anos iniciais / Aldenice Auxiliadora de Oliveira. -
João Pessoa, 2025.
137 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História em quadrinhos - Lendas indígenas. 2.
Língua portuguesa - Retextualização. 3. Narrativas
índigenas. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82-93(043)



ATA DE EXAME DE DEFESA
ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVERA

Aos onze dias do mês de julho de dois mil e vinte cinco (11/07/2025), às 09h00, realizou-se o exame de defesa da mestrandona ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado *“DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS”*. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Daniela Maria Segabinazi, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada ()

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

Proceder com os refinamentos finais para entrega.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 11 de julho de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIANA LINS ESCARPINETE
Data: 11/07/2025 13:11:39-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

(Presidente da Banca Examinadora - Dra. Mariana Lins Escarpinete)

(Examinadora - Dra. Josete Marinho de Lucena)

(Examinadora - Dra. Daniela Maria Segabinazi)

Emitido em 11/07/2025

ATA N° 3145057/2025 - MPLE (11.01.15.59)
(Nº do Documento: 3145057)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 11/07/2025 19:16)
JOSETE MARINHO DE LUCENA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2423105

(Assinado digitalmente em 11/07/2025 16:31)
DANIELA MARIA SEGABINAZI
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1727050

(Assinado digitalmente em 11/07/2025 13:29)
MARIANA LINS ESCARPINETE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3145057

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **3145057**, ano: **2025**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **11/07/2025** e o código de verificação: **1871fea9ef**

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, pela sabedoria que ilumina meus caminhos e pela proteção constante em minha jornada.

Aos meus pais, Maria Auxiliadora e Manoel Oliveira, que me ensinaram, pelo exemplo, o valor da honestidade, da perseverança e do respeito. E por toda a minha família. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por serem meu porto seguro.

Aos meus irmãos, Andreia Oliveira, Adriana Oliveira e Rafael Oliveira, que compartilham comigo os altos e baixos da vida, sendo companhia, apoio e laços que me fortalecem.

Aos sobrinhos queridos Kauã Oliveira e Julia Silva que me inspiram a seguir ensinando com compromisso, sensibilidade e esperança. É pensando neles e em tantos outros estudantes que reafirmo meu desejo de construir uma educação que valorize a escuta, o respeito às diferenças e a formação de sujeitos críticos e atuantes no mundo.

Ao meu companheiro Adalgiso Sena, pelo carinho, paciência e compreensão em cada etapa dessa caminhada. Obrigada por trazer leveza aos meus dias e por ser meu refúgio nos momentos mais desafiadores.

À minha amiga Maria Gilliane Oliveira, cuja amizade e incentivo foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade. Sua presença foi e sempre será um presente valioso em minha vida.

A todos os Potiguara que gentilmente nos permitiram conhecer sua história, e à Sanderline, por sua valiosa contribuição ao visitar nossa escola e acolher nossos estudantes nas terras Potiguara, fortalecendo e apoiando a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. Mariana Lins Escarpinete, pelo olhar sensato, pelo incentivo e pela confiança na minha pesquisa. Seu apoio fez toda a diferença na construção deste trabalho.

Aos meus alunos, que aceitaram embarcar comigo nessa experiência. Obrigada por cada contribuição, pelo entusiasmo e pela dedicação em cada etapa do processo. Sem vocês, esta pesquisa não teria o mesmo significado.

Às professoras da banca, Josete Marinho de Lucena e Daniela Maria Segabinazi por suas contribuições valiosas, que enriqueceram este trabalho e me ajudaram a enxergar novas perspectivas. Destaco, com gratidão, a Professora Dra. Daniela Segabinazi, cuja influência me aproximou da literatura e da pesquisa, ampliando meus horizontes e me dando a oportunidade de participar do grupo do PROBEX: Cultura Literária na Escola.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma intervenção pedagógica estruturada em esquema de oficinas que foram aplicadas a uma turma de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais - de uma Escola Municipal de João Pessoa/PB como forma de promover o conhecimento sobre narrativas indígenas, propiciando sua devida valorização. Por isso, nosso trabalho se orientará buscando responder o questionamento: De que modo é possível desenvolver um trabalho de valorização da cultura indígena em sala de aula de Língua Portuguesa, promovendo, em contínuo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental? A referida pesquisa tem como objetivo geral propor um caminho para o trabalho com a retextualização do gênero lenda indígena em História em Quadrinhos (HQs) com vias ao desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental dessa escola e, em expansão de outros espaços educacionais, em favor do letramento multicultural. Para dar conta desse intento, temos como objetivos específicos: a. analisar a função social da literatura indígena e suas contribuições para o ensino, destacando a importância da tradição oral nas narrativas dos povos originários; b. compreender a importância dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa como práticas sociais que contribuem para a formação crítica dos estudantes; c. diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos através da discussão sobre os gêneros Lendas e História em Quadrinhos; d. apresentar os gêneros Lendas e Histórias em Quadrinhos de modo sistemático para conhecimento do material textual estruturante; e. realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero HQ mediante a utilização de oficinas; f. compilar as atividades desenvolvidas e realizadas nessa sequência para servir como material de apoio aos interessados nessa prática. Com esta pesquisa, buscamos a ampliação das habilidades relacionadas ao sistema de leitura, além do estímulo à autonomia e ao domínio linguístico diante das produções de HQs. Para o referido estudo, embasamo-nos, principalmente, nos aportes teóricos de Soares (1998, 2021), Antunes (2005), Bakhtin (1992, 2011), Marcuschi (2001, 2008, 2010) e Gerald (1993) no tocante às questões de gênero. Para a formação do leitor, apoiamo-nos em Cosson (2007), Solé (1998) e Zilberman (2003). No que se refere à formação do leitor multicultural, utilizamos as contribuições de Munduruku (2020), Graúna (2013), Potiguara (2019), Thiél (2006, 2013), Krenak (2015), dentre outros teóricos renomados que se dedicam às referidas áreas do conhecimento, bem como das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e de outros documentos de base nacional. No tocante à metodologia, a pesquisa é qualitativa, baseando-se em Bardin (2016), Prodanov e Freitas (2013), sendo uma pesquisa-ação, ancorada na Linguística Aplicada (LA), conforme Menezes (2009). Para o levantamento dos dados em defesa do material pedagógico elaborado, utilizamos as produções escritas dos estudantes na diagnose, as quais nos forneceram, outrossim, os subsídios necessários para elaborarmos e executarmos as etapas da oficina. Essas etapas foram motivadas por textos da esfera literária e envolveram a interdisciplinaridade, culminando na construção de um instrumento didático. Com relação aos resultados do presente estudo, ressaltamos que houve evoluções expressivas e significativas, tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita dos estudantes, conforme demonstrado pelos dados da avaliação de leitura e pela produção dos gêneros HQs. Isso comprova os benefícios dos textos da esfera literária para o desenvolvimento da habilidade de leitura e, consequentemente, dos níveis de escrita. Como produto da pesquisa, temos a estruturação de estratégias metodológicas utilizadas para desenvolver as habilidades dos alunos em sala de aula compiladas em um caderno pedagógico. Ademais, apresentamos as cinco produções dos alunos, no caso, as histórias em quadrinhos, frutos da retextualização das lendas indígenas, embasando, assim, nosso resultado analítico.

Palavras-Chave: Narrativas indígenas; Retextualização; História em quadrinhos.

ABSTRACT

This dissertation presents the findings of a pedagogical intervention carried out through a series of workshops in a 5th-grade elementary classroom (Final Years) at a municipal school in João Pessoa, Paraíba, aiming to cultivate an appreciation for Indigenous narratives by emphasizing their cultural significance. Guided by the central research question: How can we develop an approach to valuing Indigenous culture in the Portuguese language classroom while continuously enhancing elementary students' reading and writing skills? This study proposes a method for retextualizing Indigenous legends into comic books to strengthen literacy skills among 5th-grade students and promote multicultural literacy in broader educational contexts. The specific objectives include: a. To analyze the social function of Indigenous literature and its contributions to education, highlighting the importance of oral tradition in the narratives of Indigenous peoples; b. To understand the importance of textual genres in the teaching of Portuguese language as social practices that contribute to the critical development of students. c. diagnosing students' prior knowledge of the Legends and Comics genres; b. systematically presenting these genres to familiarize students with their textual structures; d. facilitating retextualization through a structured didactic sequence; e. and compiling the activities into support material for educators. The research enhances reading-related competencies while fostering autonomy and linguistic proficiency in comic book production, drawing on genre studies from Soares (1998, 2021), Antunes (2005), Bakhtin (1992, 2011), Marcuschi (2001, 2008, 2010), and Geraldi (1993), reader education theories from Cosson (2007), Solé (1998), and Zilberman (2003), and multicultural literacy insights from Munduruku (2020), Graúna (2013), Potiguara (2019), Thiél (2006, 2013), Krenak (2015), alongside the Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) and related Brazilian national policy documents. Methodologically, the research is qualitative, based on Bardin (2016), Prodanov and Freitas (2013), and is an action research, anchored in Applied Linguistics (AL), according to Menezes (2009). In order to gather data in defense of the pedagogical material prepared, we used the students' written productions in the diagnosis, which also provided us with the necessary information to prepare and carry out the stages of the workshop. These stages were motivated by texts from the literary sphere and involved interdisciplinarity, culminating in the construction of a teaching tool. With the results of this study, we emphasize that there was significant progress in both the reading and writing skills of the students, as demonstrated by the data from the reading assessment and the production of the comic book genres. This proves the benefits of texts from the literary sphere for developing reading skills and, consequently, writing levels. The product of the research is the structuring of methodological strategies used to develop students' skills in the classroom, compiled in a pedagogical notebook. In addition, we present the five productions of the students, in this case the comic strips, which are the result of the retextualization of the indigenous legends, thus underpinning our analytical results.

Keywords: Indigenous narratives; Retextualization; Comic books.

Uma palavra muda tudo? Sim, uma palavra muda muito. Nos meus vídeos e palestras, eu tenho sempre feito uma separação fundamental entre "índio" e "indígena". As pessoas ainda pensam que índio e indígena é a mesma coisa. Não é. O próprio dicionário diz isso. A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros.

(MUNDURUKU, 2019)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

EMAI – Escola Municipal Ativa Integral

EF – Ensino Fundamental

HQs – História em Quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PC – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material didático

TALE – Termo de Assentimento Livre e esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TI – Terras Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da Cumade Fulozinha.....	41
Figura 2 - Ilustração sobre os seres sobrenaturais.....	42
Figura 3 - Cenário construído pelos alunos de acordo com a lenda <i>Procissão da meia noite</i>	85
Figura 4 - Apresentação da peça teatral para toda comunidade escolar.....	87
Figura 5 - Texto fatiado – Organização dos quadrinhos.....	93
Figura 6 - Alguns exemplos de onomatopeias.....	94
Figura 7 - Balão-Fala.....	95
Figura 8 - Balão-pensamento.....	95
Figura 9 - Balão-cochicho.....	95
Figura 10 - Balão-berro.....	95
Figura 11 - Balão-trêmulo.....	96
Figura 12 - Balão-de-linhas-quebradas.....	96
Figura 13 - Balão-vibrado.....	96
Figura 14 - Balão glacial.....	96
Figura 15 - Metáforas visuais e gestos agressivos.....	97
Figura 16 - Metáforas visuais.....	97
Figura 17 - Reta da vinheta feita à mão.....	98
Figura 18 - Reta da vinheta feita com régua.....	98
Figura 19 - Na sequência de Zé Carioca, contorno tracejado indica que a cena ocorre no passado.....	98
Figura 20 - Leitor infere a presença do contorno do quadrinho.....	99
Figura 21 - Na tira de Níquel Náusea, a posição do peixe muda, mas o cenário se mantém.....	99
Figuras 22 e 23 - Alunos escrevendo o roteiro e desenhando a HQ.....	101
Figura 24 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno A.....	102
Figura 25 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno B.....	104
Figura 26 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno C.....	107
Figura 27 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno D.....	109
Figura 28 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno E.....	112
Figuras 29 e 30 - Capas da revista.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores: formação de professores – Lei 11.645/08 – Dissertações.....	46
Quadro 2 – Descritores do SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental.....	55
Quadro 3 – Possibilidades de retextualização.....	61
Quadro 4 – Possibilidades de retextualização.....	61
Quadro 5 – Atividade diagnóstica sobre os conhecimentos prévios relacionados aos povos originários.....	69
Quadro 6 – Atividade diagnóstica (adaptada a partir do gênero lenda a narrativa <i>Cumade Fulozinha</i>).....	72
Quadro 7 – Atividade diagnóstica (Versão original da lenda <i>Cumade Fulozinha</i>).....	73
Quadro 8 – Relatos apresentados pelas jovens Elane Potiguara e Adalgisa, moradoras da Aldeia Três Rios e Lagoa Grande.....	75
Quadro 9 – Atividade diagnóstica sobre história em quadrinhos.....	77
Quadro 10 – Resumo da atividade com gênero lenda.....	81
Quadro 11 – Resumo das atividades desenvolvidas sobre o gênero história em quadrinhos.....	88
Quadro 12 – Produção do gênero história em quadrinhos	100
Quadro 13 – Produção final sobre os conhecimentos a respeito dos povos originários.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. A LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL.....	23
1.1 A literatura dos povos indígenas enquanto função social e suas contribuições para o ensino.....	23
1.2 A tradição oral e a memória ancestral: mitos e lendas no ensino de Língua Portuguesa.....	33
1.3 Os povos Potiguara: História, Tradição e Cultura Ancestral.....	38
1.4 Legislação e documentos oficiais: o ensino em observância à Lei 11.645/08.....	43
2. OS GÊNEROS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	53
2.1 A importância dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.....	53
2.2 A leitura e a escrita de gêneros no ensino de Língua Portuguesa.....	54
2.3 Gênero: História em Quadrinhos.....	57
2.4 A retextualização e sua contribuição para a leitura e produção textual em favor do letramento multicultural.....	59
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1 Tipo de pesquisa.....	65
3.2 Lócus da pesquisa.....	66
3.3 Descrição dos participantes.....	67
3.4 Composição do corpus e instrumento de geração de dados.....	68
3.5 Geração de dados.....	69
3.5.1 Proposta de intervenção pedagógica: oficinas.....	69
3.5.2 Descrição das etapas do procedimento de ensino.....	69
3.5.2.1 Construindo o entendimento sobre o tema: diagnose.....	69
3.5.2.2 Construindo o entendimento sobre os gêneros – Início da oficina.....	78
3.5.2.3 Desenvolvendo a oficina.....	83
3.5.2.4 Produção do gênero – Encerramento da oficina.....	100
4. ANÁLISE COMPARATIVAS DOS DADOS.....	116

4.1 Análise comparativa entre os níveis de leitura na avaliação diagnóstica e de saída dos estudantes.....	116
4.2 Produção final após as atividades realizadas na oficina relacionada aos conhecimentos sobre os povos indígenas.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE	127
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais e responsáveis pelo/a menor.....	130
APÊNDICE C – Roteiro para construção da HQ.....	134
APÊNDICE D – Quadros para construção da HQ.....	135
ANEXO A - Carta de Aceitação pelo Colegiado do Curso – MPLE.....	136
ANEXO B – Carta de Anuênci.....	137
ANEXO C - Parecer Consustanciado do Conselho de Ética.....	138
ANEXO D – Procissão da Meia Noite.....	139

Preâmbulo

A construção deste trabalho é resultado de inúmeros encontros. Pessoas que ressignificaram minha trajetória e alma ancestral, que impulsionaram na imaginação e me encorajaram a trilhar este caminho, marcado por desafios, lutas e perseverança. Momento de revisitar memórias que permanecem vivas na minha vida, entrelaçadas às histórias e resistências dos povos originários. Compartilharei meu relato seguindo a sugestão da minha orientadora, a Professora Dra. Mariana Escarpinete, que tem sido uma guia essencial nesta jornada.

A minha história sempre esteve entrelaçada com a dos povos originários. Cresci no interior da Paraíba, em uma região onde as marcas da presença indígena são fortes e visíveis. Minha infância e adolescência foram moldadas por um ambiente que celebrava e preservava essas memórias ancestrais. Desde cedo, fui movida pelo desejo de conhecer mais sobre os povos nativos e minha própria ancestralidade, o que só fortaleceu meu interesse por essa cultura. Hoje, como docente e pesquisadora, reconheço a missão que me foi confiada: promover e valorizar essa rica herança cultural por meio da educação, assegurando que as novas gerações tenham acesso aos conhecimentos e tradições dos povos indígenas. Além dessa forte conexão ancestral, minha relação com a natureza sempre foi muito intensa. Filha de agricultores, cresci em um lar onde a pesca e o cultivo da terra faziam parte do sustento da minha família. Mesmo diante das dificuldades, a educação sempre foi prioridade. Cursei toda a educação básica em escola pública e, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conquistei uma vaga no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus IV. Esse momento marcou não apenas a realização de um sonho, mas também um marco na minha família, sendo a primeira a ingressar no ensino superior.

Durante a graduação em Letras, tive a oportunidade de integrar no projeto PROLICEN/UFPB, intitulado *Educação do Campo no Chão da Mata Norte: Currículo e Material Didático*. O projeto tinha como objetivo a produção de materiais didáticos elaborados pelos próprios povos indígenas e comunidades rurais. Os encontros de formação aconteciam no Vale do Mamanguape e reuniam professores, anciãos e líderes dos povos Potiguara. Como resultado dos estudos, foi publicado em 2020, pela Editora UFPB, o livro paradidático *História, Cultura e Sustentabilidade do Vale do Mamanguape: Livro Paradidático para a Educação Básica*. A obra apresenta reflexões que permitem reconstruir a história dos povos nativos sob uma nova perspectiva, promovendo um olhar mais sensível e autêntico.

A pesquisa que no momento desenvolvo representa a continuidade de um estudo iniciado na graduação e que agora, avanço nessa trajetória ao trazer as narrativas Potiguara contadas pelos povos nativos para o contexto urbano, por meio de um processo de retextualização que culmina na produção de histórias em quadrinhos. Esse movimento não apenas vem ressignificar os relatos indígenas, mas também amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, aproximando a oralidade ancestral das novas formas de expressão escrita e visual. Os resultados da pesquisa demonstram seu potencial para promover uma transformação pedagógica, os dados indicam que os alunos desenvolveram uma compreensão mais ampla sobre os povos originários, ao mesmo tempo em que ampliaram suas habilidades de leitura e escrita. Além disso, busco traçar um caminho acessível para docentes que enfrentam dificuldades ao trabalhar com essa temática. O objetivo da minha pesquisa não foi verificar se os professores abordam ou não o tema em sala de aula, mas essa questão pode servir como ponto de partida para futuras investigações. No momento, atuo como articuladora da aprendizagem em uma escola pública, acompanhando de perto as práticas e planejamentos dos professores da educação básica. Dessa forma, um possível desdobramento deste estudo seria analisar como os docentes compreendem a temática indígena e qual o nível de preparo que possuem para integrá-la ao currículo escolar de maneira significativa e eficaz. Além disso, propõe-se planejar e realizar, junto com o professor, práticas pedagógicas que valorizem essa temática.

INTRODUÇÃO

A linguagem humana é a base para a interação entre os indivíduos na sociedade. Essa manifestação ocorre por meio de diferentes signos linguísticos e se estabelece por meio de múltiplos gêneros textuais, adaptando-se às diversas situações e necessidades de comunicação. Dessa forma, tornam-se necessário o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e sociais para uma participação efetiva na sociedade. Nesse sentido, o letramento constitui diversas práticas sociais em todas as esferas das relações humanas, nas quais o sujeito precisa para interagir e exercer suas funções como sujeito crítico e participativo.

Embora essas habilidades sejam necessárias ao ser humano e estejam previstas nos documentos de base nacional para o Ensino Fundamental em relação à linguagem, o contato do aluno com a leitura e a escrita nos contextos escolares ainda é desafiador. Os dados apresentados pela pesquisa, “Todos pela Educação” (TPE) em 2021, em parceria com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mostram que o percentual de crianças entre seis e sete anos que não sabem ler e escrever aumentou em torno de 66,3% entre os anos de 2019 e 2021. Ou seja, 2,4 milhões de crianças brasileiras nessa faixa etária não estão devidamente alfabetizadas. Desse modo, verificamos que muitos estudantes concluem o ano letivo sem ter adquirido as aptidões linguísticas necessárias.

No município de João Pessoa/PB, essa realidade não é diferente, o mesmo também enfrenta as dificuldades mencionadas anteriormente. Panorama apresentado na turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ativa Integral na qual foi realizada a pesquisa, o mapeamento realizado através das avaliações diagnósticas no início do ano letivo de 2024, em relação à leitura, mostram o desenvolvimento linguístico da turma que é de aproximadamente 32,26%, ou seja, apenas esse percentual estava no nível desejado como leitor fluente. Diante disso, foi possível identificar que algumas crianças ingressam na etapa estudantil em questão com níveis de desenvolvimento e conhecimentos insuficientes de acordo com os direcionamentos da BNCC (BRASIL, 2018).

A partir das experiências vivenciadas no âmbito escolar, percebemos algumas problemáticas no tocante à leitura e à produção de texto. Diante do exposto, esta pesquisa foi pensada com a finalidade de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir de um trabalho com os gêneros Lendas e Histórias em Quadrinhos (HQs),

em articulação com a valorização da literatura indígena, de modo a reconhecer a diversidade cultural e fortalecer as identidades dos povos originários no ambiente escolar. Por isso, nosso trabalho se orientará buscando responder o seguinte questionamento: De que modo é possível desenvolver um trabalho de valorização da cultura indígena em sala de aula de Língua Portuguesa, promovendo, em contínuo, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental?

A escola deve ser esse espaço que oportunize diversas práticas de construção do conhecimento, promovendo um ambiente propício a ações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem da leitura e a produção de textos. Nesse contexto, a literatura indígena se destaca como um instrumento valioso, capaz de encantar, transformar e provocar reflexões sobre diferentes aspectos da vida social e cognitiva do sujeito. Ela contribui significativamente para a formação crítica dos estudantes, favorecendo sua inserção nos âmbitos social, político, econômico e cultural. Assim, defendemos que o ato de ler deve ir além da simples decodificação de palavras: é necessário compreendê-lo como uma prática ampla e subjetiva, que permite múltiplas interpretações e significados.

Diante do exposto, pensando em contribuir com o ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir de um trabalho com os gêneros Lendas e HQs, busca-se também a valorização da literatura indígena, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural e o fortalecimento das identidades dos povos originários. A referida pesquisa tem como objetivo geral: propor um caminho para o trabalho com a retextualização do gênero lenda indígena em História em Quadrinhos (HQs) com vias ao desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental dessa escola e, em expansão de outros espaços educacionais, em favor do letramento multicultural. Para dar conta desse intento, temos como objetivos específicos: a. analisar a função social da literatura indígena e suas contribuições para o ensino, destacando a importância da tradição oral nas narrativas dos povos originários; b. Compreender a importância dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa como práticas sociais que contribuem para a formação crítica dos estudantes; c. diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos através da discussão sobre os gêneros Lendas e História em Quadrinhos; d. apresentar os gêneros Lendas e Histórias em quadrinhos de modo sistemático para conhecimento do material textual estruturante; e. realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero HQs mediante a utilização de oficinas; e f. compilar as atividades desenvolvidas e realizadas nessa execução pedagógica para servir como material de apoio aos interessados nessa prática

Essa proposta de retextualização entre gêneros narrativos demonstra como as práticas de ensino podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias e essenciais para uma atuação efetiva diante de vários contextos que envolvem uma sociedade letrada. Os gêneros escolhidos para a realização do trabalho com retextualização foram as narrativas de tradição oral contadas pelos povos Potiguara¹ da Paraíba, a Lenda a procissão da meia noite para histórias em quadrinhos. A escolha pelas lendas se deu por conta do trabalho com a cultura indígena proposta pela lei 11.645/2008, em que visa reparar a discriminação e o esquecimento sofridos pelos povos indígenas e africanos, além de contribuir para o fortalecimento e valorização de tais culturas. Em relação às histórias em quadrinhos, a escolha se deu por constituírem um gênero relativamente aceito pelos alunos, que desperta o interesse em estudantes de todas as idades, como também por ser tão significativo no processo de ensino/aprendizagem.

Considerando a importância do uso do texto no fazer pedagógico, acreditamos que as oficinas desenvolvidas a partir das obras literárias, representam um caminho metodológico promissor para o desenvolvimento de uma escrita significativa. Levando em consideração que a oficina envolve atividades de leitura, análise, interpretação e produção textual, culminando na reflexão crítica dos alunos. Além disso, proporcionam um espaço de ação, imaginação e criatividade, essenciais para a construção de saberes e para o aprimoramento das habilidades de escrita dos estudantes.

Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa foi realizada no município de João Pessoa/PB, especificamente em uma Escola Municipal Ativa Integral (EMAI), participaram do estudo alunos de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. As intervenções pedagógicas ocorreram durante as aulas de Língua Portuguesa por meio de oficinas, que visam aprimorar a aprendizagem dos estudantes no que se refere ao processo de letramento e compressão dos elementos linguísticos constitutivos na escrita. Partimos da hipótese de que a implementação de oficinas pedagógicas no ensino de LP como prática de retextualização de lendas indígenas em histórias em quadrinhos pode ser uma ferramenta que venha a contribuir com as habilidades de leitura e escrita dos estudantes, uma vez que a transformação de narrativas tradicionais em formatos visuais, como quadrinhos, facilita a compreensão

¹ A palavra “Potiguara” caracteriza um povo, uma nação, uma comunidade. De acordo com os professores/as e estudiosos/as do Tupi antigo, em função da característica específica da palavra “Potiguara”, a mesma não flexiona em grau, gênero ou número, mesmo que haja mudança na classe gramatical no Português brasileiro.

dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa, além de se constituir como uma estratégia de desenvolvimento de um letramento cultural. É esse ensino multicultural que deve estar presente no chão da sala de aula, tendo em vista que retrata de fato os saberes dos nativos.

Seguindo essa ótica, o percurso metodológico do nosso estudo se guia pelos princípios qualitativos, baseadas em Bardin (2016) Prodanov e Freitas (2013), e também na Linguística Aplicada (LA). Contando com a participação voluntária de 20 colaboradores mediante as autorizações do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontram em Apêndice A e B. No entanto, enfatizamos que a turma inteira totaliza de 31 (trinta e um) estudantes e teve participação ativa de 20 (vinte) estudantes diante da execução.

No tocante as partes que compõem o referido estudo, organizamos as sessões temáticas da seguinte forma: Iniciamos o capítulo abordando a presença histórica dos povos indígenas no Brasil e a forma como foram representados nos primeiros registros escritos, como a Carta de Pero Vaz de Caminha. Evidenciamos como a visão colonial construiu estereótipos sobre os indígenas, retratando-os como seres “selvagens” e passivos, excluídos da construção da própria história. Em seguida, discutimos a produção literária sobre os indígenas feita por não indígenas como a literatura indianista e indigenista e sua limitação por não expressar o ponto de vista dos povos originários. No final do século XX os escritores indígenas passaram a registrar suas próprias histórias, identidades, memórias e saberes, transformando a literatura em espaço de resistência e afirmação cultural. Apresentamos a Lei 11.645/08 e seu papel na obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas. Defendemos o uso de textos de autoria indígena no ensino de Língua Portuguesa, promovendo letramento crítico, respeito à diversidade e formação de leitores conscientes.

Também são tecidas considerações sobre a literatura indígena enquanto função social e suas contribuições para o ensino, apontando reflexões sobre a tradição oral por meio das narrativas indígenas. Para isso, fundamentamo-nos em Caminha (1963), Thiél (2012), D'Ambrosio, (2014), Dorrico (2018), Kambeba (2018), Graúna (2012), Munduruku, (2018); Krenak (2009); Jecupé (2018); Cardoso; Guimarães, (2012), Cascudo, (2012), dentre outros.

No capítulo seguinte, enfatizamos os gêneros textuais no ensino, com ênfase na leitura e produção textual. Essa sessão está organizada em três tópicos que pretendem expressar discussões teóricas a respeito dos gêneros discursivos, sobre o gênero história

em quadrinho e o processo de retextualização. No primeiro tópico, apresentamos os fundamentos e reflexões teóricas que embasam o trabalho com gêneros textuais no ensino, com ênfase na leitura e produção textual. No segundo, em torno das Histórias em Quadrinhos, evidenciando como tais gêneros possibilitam aos estudantes uma aprendizagem significativa, uma vez que estão bastante conectados ao cotidiano em sociedade. No terceiro tópico, dissertamos sobre a retextualização, apresentando as definições e suas possibilidades de uso em sala de aula, para isso, aprofundamos as discussões sobre as operações que configuram esse processo, partindo de autores como Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010), entre outros.

Em sequência, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, bem como o lócus e os colaboradores da mesma, a proposta de intervenção pedagógica na perspectiva de oficinas e suas etapas de execução, envolvendo o planejamento e os relatos de cada momento.

Em continuidade apresentamos a proposta de intervenção e todo o material envolvido nas oficinas. Contemplamos as produções diagnósticas e propostas de ensino, nos remetendo as análises comparativas entre elas, verificando os possíveis avanços na aplicação das atividades, mediante os métodos qualitativos.

Prosseguimos com a análise dos dados obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção.

Ao final, apresentamos considerações com as quais esperamos contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, utilizando textos da literatura indígena como suporte para reflexões práticas em sala de aula. Destacamos os benefícios pedagógicos proporcionados por textos de natureza literária, especialmente na produção textual em HQs, conforme os apontamentos desenvolvidos ao longo desta pesquisa. Que a prática de ler a história e a cultura do outro seja aprimorada, promovendo o respeito à diversidade cultural.

Posto isso, convidamos você, leitor (a), que generosamente percorreu este texto até aqui, a continuar navegando por esse rio de reflexões, que se desdobram em inúmeros riachos deslizantes sobre a cultura e a história dos povos nativos. Que essas reflexões possam também contribuir para a reparação de distorções e injustiças cometidas contra os diversos povos indígenas, reconhecendo e valorizando a riqueza de suas línguas e expressões culturais.

1. A LITERATURA INDÍGENA E A FORMAÇÃO DO LEITOR MULTICULTURAL

Neste capítulo, abordamos a literatura indígena que carrega fortemente a marca da oralidade, preservando saberes ancestrais que atravessam gerações. Exploramos esse campo literário desde suas raízes orais até sua consolidação como expressão escrita autêntica e contemporânea, com foco nas produções dos próprios autores indígenas. A abordagem prioriza a atualidade da literatura indígena, reconhecendo sua função social, suas raízes na tradição oral e suas contribuições para o ensino. Nesse sentido, a referida contextualização descreve, de forma sucinta, as concepções dadas a essa literatura desde o período colonial até a contemporaneidade. Aqui também são tecidas considerações sobre a literatura indígena enquanto função social, apontando reflexões para o trabalho efetivo em sala de aula, visando a formação do aluno de forma integral.

Abordamos ainda, as reflexões sobre narrativas de tradição oral relacionada a comunicação humana que se apresenta através das lendas indígenas. Nossos estudos seguem fundamentados nos estudos de Marcuschi (2008) e nos escritores que versam sobre a literatura indígena no contexto educacional como Daniel Munduruku (2018), Ailton Krenak(2019), Thiél (2012), Marcia Kambeba (2018), dentre outros, a fim de apresentar a literatura indígena no Brasil.

Contamos ainda com os respaldos legais presentes nas diretrizes curriculares da BNCC (BRASIL, 2018) para abordarmos os conteúdos relacionados ao ensino de língua materna, elencando os princípios curriculares que devem nortear as ações pedagógicas para o referido bloco de ensino. Buscamos um diálogo com a lei 11.645/08, em que visa a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena e africana em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica do país.

1.1 A literatura dos povos indígenas enquanto função social e suas contribuições para o ensino

Os povos indígenas estão presentes no território brasileiro desde antes da colonização. Quando os europeus chegaram, por volta de 1500, já encontram uma rica diversidade que diz respeito ao modo de vida dos nativos com sua identidade, cultura e história que faz parte da formação do povo brasileiro.

Os primeiros registros etnográficos relacionados aos povos indígenas se deram em documentos oficiais, como a carta de Pero Vaz de Caminha, em 1500, ao rei Dom Manuel, com as descrições das terras brasileiras recém-encontradas. Nela, é possível compreender como se deu o encontro entre os povos indígenas e o colonizador. Essa carta é considerada um marco inicial da literatura brasileira, sendo um valioso registro documental que descreve os nativos como gentis, relatando as suas vestes e seus costumes, colocando-os como “presas fáceis” para o processo de colonização exploratória que Portugal desejava implantar. Deste modo, estavam presentes na Carta de Caminha diversos relatos sobre a imagem que se tinha do Brasil e do indígena, pela qual é possível compreender:

Elementos como pessoas, animais, plantas, relevo, vegetação, clima, solo, e produtos da terra são cuidadosamente descritos. O escriba, porém, não se limitou ao detalhamento. Fez ainda sugestões para o aproveitamento da região. Dois elementos são destacados: o desenvolvimento da agricultura e a cristianização dos índios (D'Ambrosio, 2014, p. 1).

Os escritos, na visão de Caminha, relatavam os povos indígenas como seres que não tinham crenças que iam de encontro à fé cristã pregada por Portugal. Além disso, se tinha registro das impressões sobre a nova terra e seus habitantes, mostrando o indígena como uma tábula rasa, pronto a receber as informações do civilizador. Desde o período colonial, os povos indígenas sofrem agressões e preconceito à sua história e cultura, os estigmas contra os povos nativos se manifestam de diversas maneiras, gerando uma discriminação que se perpetua até os dias atuais. Desse modo, a figura do indígena ainda faz referência a uma visão estereotipada que não se difere do que se tinham séculos atrás, a partir do entendimento que “o melhor fruto que dela se podem tirar me parece que será salvar esta gente”, conforme relato de Caminha ao rei de Portugal, D. Manuel I (Caminha, 1963, p. 8). Caminha enfatizava a necessidade de converter as pessoas que aqui viviam, por isso, os colonizadores se aproximavam dos nativos com fins de dominação e com o intuito de dominá-los. Nessa perspectiva, nas primeiras impressões registradas, o indígena era visto como “selvagem”, “canibal”, “bugre”, “ingênuo” etc. Considerado um ser diferente por seus costumes e construções sociais divergentes, por ser “diferente” precisaria reconfigurar-se para ser aceito e enquadrado dentro dos padrões impostos pela sociedade europeia.

Em meios a tantos avanços e conquistas em relação ao ensino voltado à diversidade cultural, os indígenas ainda são vistos como povos que vivem no passado,

aculturados, sem identidade e conhecimento, que não sabem escrever nem falar bem, entre outros desacertos. É bem comum que as pessoas descrevam os povos indígenas como seres sem cultura e desprovidos de roupas, que usam cocar e arco e flecha etc., da mesma forma descrita por Caminha no século XV, como no fragmento apresentado: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas” (Caminha, 1963, p. 1). Do mesmo modo, acontece nos contextos educacionais, a cultura indígena ainda é vista com certo estranhamento, ainda prevalece o pensar colonial sobre os povos indígenas em que menosprezam sua pluralidade linguística, sua diversidade cultural, seus saberes da floresta, seus costumes, sua religiosidade e espiritualidade.

Ao lado dessas afirmações, aos povos indígenas também não caberia adquirir os conhecimentos ou ocupação de lugares e funções tradicionalmente ocupadas por não indígenas. Desse modo, todo o conhecimento propagado sobre tais culturas era produzido por meio da escrita de homens brancos. Era o “branco” escrevendo no lugar do indígena. Nesse sentido, as produções literárias eram bem distantes da realidade desses povos, a representação por muito tempo pautou-se na perspectiva eurocêntrica, vinculada ao poder do colonizador, no qual o homem branco construiu, caracterizou e definiu que tipo de indígena apareceria nas obras literárias, deixando de lado os saberes da comunidade. Ainda é bem comum que os leitores, ao realizar uma busca sistemática por materiais relacionados aos povos indígenas no século XIX, se deparem com textos que parecem pertencer aos povos originários, pela intitulação que tais obras recebem, porém, em muitos casos, essas produções estão relacionadas às tradições europeias. Um exemplo claro disso é a obra *O Guarani* (1857), de José de Alencar que, embora traga um personagem indígena foi escrita por um autor não indígena.

Durante muito tempo, os povos indígenas foram representados na literatura brasileira por meio de obras que apenas tematizavam ou falavam sobre os indígenas, geralmente a partir de visões idealizadas. É o caso de produções do século XIX, com destaque para a chamada Literatura Indianista e, posteriormente, a Indigenista, que, embora abordem personagens e elementos culturais indígenas, não representam a voz nem a perspectiva dos próprios povos. De acordo com Thiél (2012), a literatura indianista caracteriza-se como produção literária brasileira do período romântico, ou seja, são produções de não indígenas voltados à construção de uma “identidade nacional”. Tais obras estabeleceram e firmaram no imaginário coletivo brasileiro uma

figura caricata do indígena, moldada no padrão eurocêntrico vinculado ao poder do colonizador. A figura do indígena na Literatura Brasileira nesse século foi idealizada como o herói nacional, influenciadas pela filosofia clássica de Jean-Jacques Rousseau (1978) com o “mito do bom selvagem”, que convive harmonicamente com a natureza e com o colonizador. As principais obras idealizadas nesse período foram *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865) e, nessa época, a representação dos indígenas teve como principal expoente os escritores José de Alencar com sua obra *Juca-Pirama* (1851) e *Os Timbiras* (1857). As referidas obras são uma clara referência de submissão dos indígenas ao colonizador, com a brutalidade e a morte dos seus costumes para se adequar à visão eurocêntrica, os indígenas, nesse período, a todo o momento, são postos à prova para se igualar ao colonizador.

Por outro lado, a Literatura indigenista, de acordo com a autora, refere-se às obras produzidas também por não indígenas, porém são coletas dos pesquisadores realizadas junto com os povos originários. Essa literatura é bastante confundida com literatura indígena por apresentar características bem próximas, como os registros das narrativas míticas sob o ponto de vista ocidentalizado. Contudo, mesmo que as obras busquem representar o cenário bem próximo aos povos nativos e tenham como objetivo escrever sobre a cultura indígena e a tradição oral, em sua autoria, os nativos ainda não são o agente dessas narrativas, permanecendo sem o direito de contar sua própria história. Portanto, entre os séculos XIX e XX, ainda não era possível encontrar versões contadas pelos próprios povos nativos, tudo era descrito pelo olhar do ponto de vista ocidental.

A literatura indígena no Brasil começa de fato no final do século XX e início do XXI, a partir desse momento, os autores indígenas começaram a escrever suas histórias, costumes e culturas no objeto livro. Com esses registros, a literatura passa a ser um espaço de resistência e preservação dos seus saberes. Com o surgimento da literatura indígena, essa condição de personagens secundários começa a ser moldada, juntamente com as grandes transformações no Brasil, diante dos movimentos sociais, que culminaram em uma grande conquista com a implantação de uma educação escolar que respeita e celebra a diversidade cultural presente no nosso país.

Essa conquista por um ensino diversificado se deu após uma intensa luta dos indígenas de diversas etnias, que resultou na promulgação da lei 11.645/08 em vigência pela Constituição Federativa do Brasil, que torna obrigatório o ensino da história e da

cultura dos povos originários do Brasil em escolas da Educação Básica de todo país. A lei em vigência significa um avanço para o ensino com a história e a cultura indígena nos contextos educacionais. A partir desse momento, as obras construídas por escritores indígenas começam a fazer parte dos acervos do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material didático), obras estas que de fato apresenta a identidade indígena.

Sobre essa essência indígena nas obras, a autora Thiél (2012), em sua escrita *Literatura Indígena em destaque*, evidencia uma importante transformação relacionada a presença do nativo nas narrativas indígenas. A autora ressalta que, na literatura indígena, os nativos não se apresentam apenas como um referente passivo, passam a ser agentes de sua própria história. Ainda de acordo com Thiél, a literatura indígena traz produções realizadas pelos próprios indígenas, ou seja, uma escrita do “eu-nós”. Isso que a diferencia das demais literaturas, por apresentar uma escrita que carrega fortemente a ancestralidade, história, identidade e espiritualidade dos povos indígenas. Sobre essas reflexões a respeito das literaturas indígenas, a escritora Julie Dorrico (2018, p. 239) as definem como um:

[...] movimento estético político que une voz e letra, sujeitos históricos e coletivos, tradição ancestral e educação formal em favor do resgate da imagem do indígena em representações literárias e, ainda, pelo protagonismo do homem, da mulher e da cultura indígena.

Tais obras literárias apresentam as marcas de sua historicidade e experiência vivida nos textos que escrevem, dessa forma, a partir desse momento, contamos com produções pelo olhar de quem, de fato, conhece sua história. Ainda relacionada a literatura de autoria indígena, Kambeba (2018, p. 40) acrescenta:

Na literatura indígena, a escrita, assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade.

Esses textos indígenas têm uma função política e social bastante significativa. É através deles que os povos originários podem falar sobre os seus saberes ancestrais, como também sobre a violência física, simbólica e cultural sofridas. Na visão da literatura indígena, define Graúna (2012):

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores

contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com os parentes e com os não indígenas a nossa história de resistência, as nossas conquistas, os desafios, as derrotas, as vitórias [...] (GRAÚNA, 2012, p. 275).

Assim, a escrita indígena vem ressignificar a história desses povos, através das inúmeras experiências que foram adquiridas ao longo dos anos a partir do convívio como os parentes e os anciões da comunidade. Esses povos mais antigos são fonte de sabedoria, destacada na pessoa dos anciões que são os responsáveis por manter viva a história do seu povo. As narrativas de tradição oral contadas pelos indígenas oferecem aos ouvintes a possibilidade de mergulhar na história nativa. Esses ensinamentos transmitidos pela comunidade são valores a natureza e a vida humana, um modo de preparar seus parentes para desbravar o mundo. Diante disso, Marcia Kambeba (2018, p.39) evidencia que:

A cultura dos povos indígenas é um verdadeiro livro que vem sendo escrito há gerações e que muitos se debruçam em querer conhecer. Os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes, etc. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos. A arte de desenhar não indicava apenas beleza, mas comunicação pelo imagético. Por desenhos demonstravam sentimentos, informações. As músicas cantadas nos rituais eram formas de comunicar-se com os espíritos ancestrais, mas também se relacionavam com o estado de espírito dos povos, se estavam tristes, em festa, em cerimônias ritualísticas, etc.

Diante disso, mesmo com toda tentativa de silenciamento e extermínio da cultura indígena, jamais conseguiram apagar, pois todo conhecimento permanece vivo na memória coletiva do seu povo. Como destaca Ailton Krenak (2019, p. 31), “A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais”. Sendo assim, ao publicarem suas obras, os povos nativos reescrevem sua história no objeto livro. Tais produções fazem parte dos registros adquiridos ao saber ouvir os mais velhos, a partir dessa escrita ancestral, os indígenas vêm ressignificando a sua história, através de poemas, contos, crônicas, romance, lenda, mitos, entre outros. Esses registros, além de resgatar as memórias e lutas dos povos indígenas, fazem um paralelo em um caminhar ancestral de volta ao passado em construção do um presente mais igualitário (Thié, 2012).

A literatura indígena brasileira contemporânea implica em um conjunto de vozes que estão presente no território indígena, faz parte da ancestralidade de um povo que prioriza “a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas” (Munduruku, 2018, p. 81). Nesse sentido, a oralidade, para os povos nativos, se apresenta como uma forma de preservar e transmitir os saberes, são histórias vivas que são passadas de geração em geração. Sobre a escrita ancestral, Daniel Munduruku acrescenta:

A escrita é uma conquista recente para a maioria dos 305 povos indígenas que habitam nosso país desde tempos imemoriais. Detentores de um conhecimento ancestral apreendido pelos sons das palavras dos avôs, estes povos sempre priorizaram a fala, a palavra, a oralidade como instrumento de transmissão da tradição, obrigando as novas gerações a exercitarem a memória guardiã das histórias vividas e criadas (Munduruku, 2018, p. 81).

Essa luta pelo reconhecimento da escrita indígena também conta com escritores não indígenas, todos aqueles que reconhecem que esses povos fazem parte da história do Brasil, que entende que seus textos apresentam uma manifestação artística e cultural que trazem fortemente a identidade do povo brasileiro. A escrita no objeto livro vem como uma complementação da oralidade, sendo uma forte aliada para a manutenção da memória e história do seu povo.

Esse movimento que se apresenta através da tradição oral por meio das narrativas indígenas – corpus de nosso trabalho – é um texto cultural, que está presente na nossa sociedade desde os tempos primórdios e continua vivo na memória dos povos indígena potiguara, cuja identidade cultural foi construída no decorrer do tempo. As leituras de tais obras proporcionam uma experiência que vai ao encontro dos saberes ancestrais, sua história, memória e identidade de um povo que tem muito a nos ensinar. “[...] um instrumento que engloba mais que o texto escrito, ele abrange diversas manifestações culturais, como dança, o canto, o grafismo, as preces e as narrativas tradicionais” (Munduruku, 2017, p. 122). Ainda de acordo com escritor Daniel Munduruku, em sua fala em *Escrita indígena: registro, oralidade e literatura*, ele destaca a importância da oralidade para transmissão de saberes, é uma forma de preservar viva a memória e tradição dos nativos. O autor ainda expõe:

Há um fio muito tênu entre oralidade e escrita, disso não se duvida. Alguns querem transformar este fio numa ruptura. Prefiro pensar numa complementação. Não se pode achar que a memória não é atualizada. É

preciso notar que a memória procura dominar novas tecnologias para se manter viva. A escrita é uma delas (isso sem falar nas outras formas de expressão e na cultura, de maneira geral). E é também uma forma contemporânea de a cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais. (Munduruku, 2011, p. 1).

Além da oralidade, a escrita também vem contribuir para preservar a memória, evitando que todo ensinamento passado pelos anciões e mais velhos chegue ao esquecimento. Diante disso, a escritora indígena Márcia Kambeba (2018), em sua obra *Literatura indígena: da oralidade à memória escrita*, nos alerta para o risco das histórias e ensinamentos indígenas se perderem antes de serem registradas no papel. De acordo com autora:

[...] a cada dia perdemos um ancião e com ele muito do que sabia de ensinamentos sobre o povo se acaba. Morre parte de uma literatura memorial e verbalizada. Sem registro há um sério risco de não se ter o que repassar para as futuras gerações e a cultura se cristalizará no tempo.” (Kambeba, 2018, p. 43).

Pensando na escrita como ferramenta de resistência e preservação cultural, destacamos que a primeira escritora indígena reconhecida pela crítica no Brasil foi Eliane Potiguara. Suas obras *A Terra é Mãe do Índio* (1989) e *Metade Cara, Metade Máscara* (1994) representam um marco na Literatura Indígena, trazendo à tona questões fundamentais sobre a identidade dos povos indígenas. Na atualidade, a autora é considerada um símbolo da literatura feminina indígena. Logo em seguida, na década de 90, o escritor Daniel Munduruku começa a publicar os seus primeiros livros, sua primeira obra foi *Histórias de índio* (1996). O autor é considerado pela crítica o precursor da literatura infantil e juvenil indígena brasileira.

Dentre os diversos textos indígenas presentes na atualidade, destacamos a produção bastante relevante do autor indígena Ailton Krenak, autor da obra *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019). Essa escrita se apresenta bastante atual pela forma como a obra apresenta a vida ocidental, quando trata da agressão do homem ao meio ambiente. Esse texto apresenta, em sua essência, um alerta ao ser humano em relação ao cuidado com a natureza, o respeito com os seres vivos e também com a Mãe-Terra. Indo ao encontro desse pensamento, acreditamos que um dos caminhos possíveis para “adiar o fim do mundo” é realizar um trabalho que leve o leitor a refletir sobre o seu modo de viver na sociedade, para que a natureza não seja devorada pela atitude humana. A leitura da obra propõe um novo olhar partindo de nós mesmos com relação ao mundo ao nosso

redor, ela nos convida a uma reflexão que estimula o olhar crítico e a empatia que são fundamentais para a contribuição do significado da vida. A leitura de tal obra sempre deixa inúmeros olhares diante de tamanha significação. Sendo assim, Krenak destaca que é possível pensarmos em um novo mundo a partir do olhar dos povos nativos que “implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou de fora da gente como ‘natureza’, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela” (Krenak, 2019, p. 37). Assim, fica evidente o quanto o homem precisa viver em sintonia com a Mãe-Terra e que, de fato, não existe uma separação entre a humanidade e a Terra, pois tudo é natureza. Sobre essa questão, Krenak (2019) destaca:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak, e personalidade. De manhã cedo, do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o quiser” (Krenak, 2019, p. 10).

Desde a infância, aprendi a escutar os sinais da natureza. Meus pais e avós me ensinavam a perceber quando vai chover, quando é tempo de plantar ou quando é preciso silenciar. Esse modo de aprender, fundamentado na observação atenta do ambiente, reflete uma sabedoria ancestral transmitida oralmente por gerações. Desse modo, ressaltamos a importância da escrita indígena nos contextos escolares, pois precisamos desse olhar sensível para as futuras gerações, tendo em vista que faz urgente pessoas responsáveis com a vida em toda sua extensão, respeitando as diferenças e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e consciente de sua diversidade cultural. Na medida em que o leitor tem acesso a essas narrativas que tratam sobre a importância da natureza para manutenção da vida, logo entenderá as consequências das ações humanas no mundo. As narrativas que utilizamos nessa proposta de ensino, contadas pelos povos Potiguaras e registradas na cartilha: *Lendas e Causas do Povo Potiguara* apresenta fortemente essa relação com a natureza e o modo de viver dos povos potiguara através dos causos que são contados nas regiões indígenas, envolvendo a vida de seres humanos e não humanos (lua, estrelas, rios, matas, por exemplo). Ao realizar a leitura, o indivíduo entra na sua própria humanidade através de um transitar entre a oralidade e a escrita carregadas de significados. Visamos formar leitores e escritores críticos e reflexivos, capazes de circular por diferentes contextos

culturais e discursivos, promovendo, assim, o desenvolvimento das competências leitora e escrita dos alunos contribuindo para a construção de um letramento multicultural.

Por isso, defendemos a utilização de leituras que façam sentido na vida das pessoas, as obras de autoria indígena se tornam extremamente relevantes, levando em consideração que o olhar dos povos nativos impacta diretamente a sociedade, o meio ambiente e o futuro do nosso planeta. De acordo com o escritor Olívio Jecupé (2018):

Através dela podemos mostrar ao mundo nossos problemas que acontecem no Brasil diariamente: terras sendo roubadas, rios sendo destruídos, índios assassinados, índias estupradas, e tantas outras coisas mais. E poucos sabem disso. Por isso eu via a escrita pelos próprios indígenas como uma grande arma para a defesa de nosso povo (JECUPÉ, 2018, p. 47)

Pode-se verificar a força dos povos nativos não apenas em reivindicar sua voz, mas também em estarem dispostos a ouvir o outro, respeitando os diferentes lugares de fala. A escrita das vozes indígenas representa uma cultura viva diante dos desafios enfrentados diariamente no mundo, apresentando reflexões sobre o ser e o viver indígena na atualidade, reafirmando sua presença ativa e política na sociedade. Nesse sentido, explorar os gêneros literários em sala de aula configura-se como uma estratégia metodológica promissora, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, pois possibilita aos estudantes desenvolver competências de leitura e escrita ancoradas em experiências de diferentes culturas. Ao incorporar textos de autoria indígena, o ensino da língua torna-se mais significativo, promovendo o letramento crítico, o respeito à diversidade e a ampliação dos sentidos de mundo por meio da linguagem, além de proporcionar caminhos para a formação de leitores conscientes, ativos e críticos. Cosson (2007), em sua obra intitulada *Letramento Literário: teoria e prática*, enfatiza:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2007, p. 30)

Assim, afirmamos que o uso dos textos da esfera literária precisa fazer parte das práticas escolares, pois conduz os estudantes a uma gama de competências linguísticas consideradas primordiais diante do uso das diferentes linguagens, tendo em vista que o hábito da leitura contribui significativamente para a formação de escritores, pois o ato de ler também favorece o domínio da habilidade escrita.

1.2 A tradição oral e a memória ancestral: as narrativas indígenas no ensino de Língua Portuguesa

Nascida da tradição oral, a arte de narrar histórias é uma prática social milenar cuja origem exata não pode ser determinada com precisão. Desde os primórdios, os seres humanos utilizam diferentes formas de linguagem para se comunicar, fazendo uso de diversos recursos linguísticos e semióticos. É inegável que a literatura oral exerce um grande impacto social e cultural, sendo essencial na comunicação humana, pois carrega os saberes e as marcas adquiridas nas práticas sociais cotidianas.

Nesse contexto, a escola deve valorizar as múltiplas formas de expressão linguística dos falantes, respeitando a diversidade cultural de cada indivíduo. Por se tratar de uma habilidade adquirida naturalmente por meio da interação social, a escola, muitas vezes, não percebe a necessidade de um ensino específico voltado para essas experiências nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Talvez por esse motivo, as narrativas não sejam abordadas de forma mais ampla nos contextos educacionais. A escola frequentemente prioriza a variedade padrão da língua, considerando-a como a forma mais prestigiada e aceita na sociedade. Em consequência, a tradição oral muitas vezes não é trabalhada nos contextos de ensino, pois suas variações podem ser entendidas muitas vezes como desvios da norma culta. Esse pensamento aponta equívoco, tendo em vista que as narrativas orais, conforme Silva (1995a, p. 204-205):

[...] constituem uma das práticas discursivas mais importantes [...]. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais [...]. Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a chamá-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós.

De acordo com o exposto, torna-se fundamental que o profissional da educação reconheça o quanto a oralidade desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, na preservação da cultura e na expressão dos falantes de uma determinada língua. Desse modo, levar atividades específicas que envolvem a modalidade oral, como no caso das narrativas para os contextos de ensino, além de desenvolver as competências comunicativas, linguística e textual, propicia, sobretudo, um espaço para que os alunos se tornem protagonistas de suas próprias histórias, se assumindo como sujeitos pertencentes e ativos na sociedade. Essas habilidades discursivas precisam ser estudadas nos contextos escolares, pois, conforme Marcuschi

(2003, p. 4), “[...] tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico”. O estudo da oralidade nas escolas possibilita que os alunos, através do seu conhecimento de mundo, consigam desenvolver o pensamento crítico embasado em aspectos sociais. A partir desse entendimento, na medida em que o estudante consegue articular suas ideias e pensamentos, mais facilmente conseguirá dominar a organização e a estrutura da fala, sendo capaz de se comunicar de forma clara e precisa adequando-a ao ambiente e/ou situação formal. Ainda de acordo com Marcuschi (2020, p. 25) “seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia a dia a ponto de ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula”. O processo ensino/aprendizagem deve priorizar o trabalho que contemple os aspectos voltados à oralidade e à escrita. O autor Marcuschi (2008) mostra:

[...] alternativas de conduzir o trabalho com a língua através do texto (falado ou escrito), alimentadas pela convicção básica de que há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. Em primeiro lugar, isto é assim porque o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria texto se incluam tanto os falados como os escritos (Marcuschi, 2008, p. 51).

Os estudos mostram o quanto a oralidade e os gêneros que dela nascem nas aulas de Língua Portuguesa têm se tornado cada vez mais necessários para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, portanto, cabe à escola valorizar e favorecer um ensino que aborde a oralidade como meio de comunicação viva e dinâmica, da mesma forma como tem abordado a escrita, tendo em vista que, mesmo sendo diferentes, as duas modalidades da linguagem contribuem de forma significativa no que diz respeito comunicação.

Assim, as narrativas de tradição oral, as narrativas dos povos Potiguara são textos motivantes e eficazes na formação dos estudantes. Tais gêneros se configuram dentro das duas modalidades de uso da linguagem, a modalidade escrita, através do registro escrito, a partir de caminhos do campo da oralidade. Marcuschi (2010, p. 17) enfatiza que a: “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia”. Sendo assim, esses dois modos linguísticos estão interligados e se configuram em uma produção textual estando estreitamente ligadas ao processo comunicativo. Assim, narrativas oriundas da tradição oral, sustentadas pelos saberes

ancestrais e pela memória dos mais velhos, transmitidas de geração em geração, passam a integrar a cultura escrita. Ao serem transpostas para o papel, essas histórias não perdem sua força, mas transformam a forma como os povos se relacionam com o registro escrito. Sobre essa relação entre a produção oral e a escrita, Guesse (2011) destaca:

Na tradição oral, a permanência do texto repousa unicamente na memória do contador/ narrador, no caso da tradição indígena, na memória dos mais velhos, considerados mais sábios, [...] enquanto que, na tradição escrita, o conteúdo é fixado pela prática escritural e o conhecimento torna-se possível, mesmo que o enunciador não se faça presente. É por esse motivo que a permanência na diversidade, ou seja, conteúdos que variam ao mesmo tempo em que as formas se mantêm, caracteriza muito bem os textos orais, enquanto que uma maior rigidez e imutabilidade de conteúdo e forma caracterizam os textos escritos. (Guesse, 2011, p. 04).

Desse modo, a Literatura Oral se materializa através das produções que são extraordinários testemunhos da cultura de uma comunidade que apresenta de modo singular ao leitor/ouvinte, suas origens, histórias e enredos sobrenaturais. Todos esses saberes que são apresentados aos leitores remontam às recordações de suas vivências de um passado que remete ao presente, são textos que se edificam cotidianamente, fundamentados nos conhecimentos ancestrais, nas vozes que ecoam na comunidade. Tratam-se de histórias que fazem parte da realidade de um povo, em que busca explicar fenômenos naturais. Na medida em que os leitores se debruçam em tais obras, são conduzidos a histórias cheias de enredos sobrenaturais e seres encantados. De acordo com Cardoso e Guimarães, em *Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*:

Os encantados como a “comadre florzinha”, o pai do mangue, a mãe d’água e a sereia do mar são para os Potiguara habitantes de lugares específicos como as matas, os manguezais e fundos dos rios e do mar. Eles se definem por serem invisíveis e pela sua humanidade e imortalidade. Eles não são “gente como a gente”, como dizem, mas já foram “gente como a gente”. [...] (Cardoso; Guimarães, 2012, p. 57).

Diante desse contexto, na medida em que os povos nativos contam sua história, colocam em evidência a responsabilidade do homem com a natureza. Desse modo, o estudo das narrativas “enquanto representações da realidade, de certo modo apresenta o modo viver e de pensar, de um imaginário coletivo fundamental para a compreensão do passado” (Fontes, 2021, p. 91). A partir dessas narrativas, esses povos têm a oportunidade de contar e recontar seus relatos de vivências que tiveram com seu povo e com os entes sobrenaturais que estão presentes nas aldeias Potiguara, que aguçam a

imaginação dos habitantes do território indígena. De acordo com Barcellos, em *Práticas educativo-religiosas dos Potiguara da Paraíba* (2014, p. 45):

O mito é o responsável pela forma como a sociedade indígena se reproduz na maneira de ser, viver e de morrer. Detém as verdades das coisas e procura perpetuá-las para não serem esquecidas. “O mito é assimilado pelos indígenas como verdade absoluta transmitida pelos “fundadores”, das respectivas culturas, num tempo anterior ao tempo em que se vive”. Sua credibilidade e veracidade são inquestionáveis. O mito vale por si mesmo e em si mesmo.

Nesse contexto, as narrativas Potiguaras tratam de fatos da realidade que foram vivenciadas pelo seu povo nas aldeias. Esses seres encantados que habitam a região são considerados como guardiões da natureza, definidos pelos nativos de diversas formas, para alguns, são seres invisíveis que se expressam através das ações sobrenaturais, outros entendem como seres imortais que têm como características aspectos humanos.

A autora Mircea Eliade (2002 [1963]), em *Mito e Realidade*, descreve o que seria o mito para as sociedades que ela denomina de arcaicas e tradicionais:

O mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras (Eliade, 2002 [1963], p. 11).

A compreensão de mito apresentada por Câmara Cascudo, em *Literatura Oral no Brasil* (2006), distingue claramente o mito da lenda dentro do contexto da tradição ocidental. Segundo o autor, a lenda atua como um elemento de fixação territorial e cultural:

A lenda é um elemento de fixação. Determina um valor local. Explica um hábito ou uma romaria religiosa. Iguais em várias partes do Mundo, semelhantes há dezenas de séculos, diferem em pormenores, e essa diferenciação caracteriza, sinalando o típico, imobilizando-a num ponto certo da terra. [...] O mito, presente pelo movimento, pela ação, pelo testemunho humano, pode conservar alguns caracteres somáticos que o individualizem, mas possui costumes que vão mudando, adaptados às condições do ambiente em que age (Cascudo, 2006, p. 52-53).

Porém, de acordo com Thiél (2012), “[...] o relato mítico está vinculado à tradição oral, mas passa a receber uma versão escritural no contato com o colonizador europeu, além de formas de expressão e escrituras ocidentais” (Thié, 2012, p. 83). Ainda de acordo com a autora, o termo mito é banalizado em seu uso ocidental, pois está “[...] normalmente vinculado a relatos fantasiosos de um discurso histórico ou verdadeiro”. Diante disso, Thiel (2022) ressalta que “[...] ele nada tem a ver com a ideia de ficção utilizada pelas convenções literárias ocidentais. Sugere, por outro lado, ligação a narrativas verdadeiras” (2012, p. 81).

Em busca de romper com a visão colonizadora, diversos autores indígenas propõem novas formas de compreender e nomear suas narrativas tradicionais. Essas vozes oferecem alternativas conceituais que respeitam os sentidos de suas cosmologias e experiências ancestrais. O autor Álvaro Tukano (2017), por exemplo, prefere utilizar o termo “história da humanidade” em substituição à palavra “mito”. Ele justifica essa escolha terminológica da seguinte maneira:

Fazemos parte da história da humanidade dos povos do planeta Terra e, por isso, vamos descrever os caminhos antigos por onde vieram e chegaram os nossos antepassados nesse novo continente. Temos que conhecer a nossa História da Humanidade, para continuar educando o nosso povo que tem território próprio, as leis tribais, as cerimônias, os cânticos, as danças, a matemática e os demais conhecimentos tradicionais da biodiversidade dos nossos territórios. (Tukano, 2017, p. 40 apud Dorrico, 2021, p. 95).

Outros autores indígenas também recorrem a expressões que reforçam o vínculo com suas matrizes culturais, tais como: “história das origens” (Graúna, 2013, p. 139), “primeiro tempo” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 81), “tempo dos ancestrais” (Guará, 2011, p. 14) e “história da humanidade” (Munduruku, 2016, p. 51). Essas escolhas terminológicas evidenciam o esforço de afirmação epistêmica dos povos originários frente aos enquadramentos impostos pela tradição ocidental.

Nessa pesquisa, utilizamos a cartilha intitulada *Lendas² e Causos do Povos Potiguara*, essas narrativas são construídas com base em elementos fundamentais da própria cultura indígena que são vivenciadas no território indígena, são mais do que relatos, essas narrativas são modos de ensinar a viver, transmitir valores, registrar a história e manter viva a relação com o sagrado e com a natureza. Reconhecendo a

² Por respeito à forma como os próprios Potiguara se referem às suas narrativas, optamos por utilizar o termo “lenda” ao longo desta dissertação. Reconhecemos, contudo, que tais relatos possuem dimensões profundas de memória, espiritualidade e conhecimento.

profundidade desses relatos, sugerimos nomenclaturas que se aproximem mais das perspectivas cosmológicas e epistemológicas próprias do povo Potiguara como a utilização dos termos: “Histórias dos Potiguara” ou “História viva³”, por refletirem a dimensão espiritual, cultural e histórica desses povos. Ao adotarmos esses termos, buscamos não apenas respeitar a terminologia mais condizente com a cosmovisão Potiguara, mas também valorizar os saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento. Essas narrativas, carregadas de ensinamentos e significados, possibilitam uma educação intercultural que reconhece outras formas de narrar o mundo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

1.3 Os povos Potiguara: História, Tradição e Cultura Ancestral

Os povos indígenas Potiguara estão presentes em terras paraibanas desde antes da invasão portuguesa, provavelmente, são os únicos dentre os povos indígenas situados no Brasil a viver no mesmo lugar desde a chegada dos colonizadores há 500⁴ anos. A bibliografia e os documentos sobre a história do atual Estado da Paraíba evidenciam, desde os registros mais remotos após o descobrimento do Brasil, à presença dos Potiguara no litoral paraibano e, mais notadamente, na Baía da Traição. A permanência, contudo se deu a custa de resistência às investidas de diversos invasores. (Cardoso; Guimarães, 2012, p. 15). Atualmente, totalizam cerca de 19 (dezenove) mil indígenas distribuídos entre os municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto. A Baía da Traição abriga 13 aldeias, Marcação conta com 15 aldeias e Rio Tinto possui 4 aldeias, um território que expressa a continuidade histórica, a resistência e a preservação cultural do povo Potiguara.

No que se referem à divisão territorial, os Potiguara estão organizados em três Terras Indígenas (TI), oficialmente reconhecidas: a Terra Indígena de São Miguel, a Terra Indígena de Jacaré de São Domingos e a Terra Indígena de Monte-Mor. Essas terras abrigam as aldeias que compõem todo o território Potiguara (ANDRADE, 2012). Os nativos estão ligados à família linguística Tupi, de acordo com o dicionário Houaiss da língua portuguesa o termo: “poti: ETIM Tupi po’tī ‘camarão’ (...); “guara, do tupi ‘gwara’, que come, p. ext. comedor, devorador” (HOUAISS, 2001, p.1491 e 2274).

³ Termo utilizado pela autora Barbosa (2020), no título do livro *É história viva, num é história morta: narrativas potiguaras do litoral norte da Paraíba*.

⁴ CAMPANILI, Maura. No mesmo lugar, desde o descobrimento. Maura Campanili. Disponível: <http://www.socioambiental.org/ website/parabólicas/edições/ edicao58/potiguara>.

Esses povos tem também o domínio da língua portuguesa, possuem contato com a sociedade não-indígena, buscam sempre estar revitalizando essa língua nativa na educação escolar indígena (CARDOSO; GUIMARÃES, 2012, p.15).

No território Potiguara, destaca-se entre os seres encantados que habitam a região a Cumade Fulozinha e as Bruxas de Coqueirinho, fazem parte da tradição oral desses povos. Essas narrativas são compartilhadas pelo seu povo até os dias atuais.

Assim, para fins de organização e análise, as narrativas serão apresentadas de acordo com temáticas específicas.

Nesse primeiro momento, mostraremos a narrativa Cumade Fulozinha e, em seguida, Procissão da meia noite, tendo em vista que utilizamos as narrativas da cartilha *Lendas e causos do povo potiguara* na nossa proposta de ensino. Optamos por apresentar ao leitor uma versão alternativa da narrativa, com o intuito de ampliar as possibilidades de leitura além da apresentada na proposta no ensino dessa pesquisa. Essa abordagem tem como base as narrativas presentes no livro Os Potiguara pelos Potiguara, organizado pela FUNAI, que reúne relatos e ilustrações realizados pelos estudantes indígenas, representando esses entes sobrenaturais.

● A Cumade Fulozinha

A Cumade Fulozinha é uma figura sobrenatural muito conhecida no território indígena potiguara. Essa narrativa é uma das que mais se destacam no território Potiguara por ser considerada a mãe do povo Potiguara. A Cumade Fulozinha é considerada a protetora da natureza e dos seres que nela habitam. Na obra *Geografia dos mitos brasileiros*, na seção referente aos mitos da região paraibana, a Cumade Fulozinha recebe nomes, tais como Caapora e Flor do Mato. De acordo com Cascudo, a Caapora e a Caipora estão muito presentes nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, uma “figura indígena pequena e forte, coberta de pelos, de cabeleira açoitante, dona da caça, doida por fumo e aguardente” (Cascudo, 2012, p. 106). O autor, em seguida, apresenta a Cumade Fulozinha como Flor do Mato:

Flor do Mato é a Caipora com esse nome recendente. É louca pelo fumo. Deixam-no num oco de pau, como uma oferenda. Odeia a pimenta, como o Curupira. A caça obedece a esse nome acolhedor e simples. Nenhuma dificuldade para identificar a Flor do Mato com o Curupira, através do Caapora, que os mestiços caçadores tornaram uma caboclinha entroncada e afetuosa para quem lhe mantenha o tabagismo. Onde a lembrança dos cabelos de fogo do Curupira ainda reponta, incisiva, é ter a Flor do Mato a cabeleira

loura. A persistência da própria estatura se conservou na imagem com que a evocam: “uma menina de doze anos.” (Cascudo, 2012, p. 362).

Os relatos contados pelos povos potiguaras sobre a Cumade Fulozinha é que não podemos desrespeitá-la, que devemos ter um bom relacionamento com esse ser sobrenatural, caso contrário, há consequências e castigos para quem tenta desafiá-la. De acordo com Cardoso e Guimarães, em *Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba*:

A Comadre Florzinha, ou dona ou mãe do mato ou das caças, “domina” o reinado da mata. É definida como uma “cabocla tapuia ou índia, cismada e braba” que aprecia fumo, carne crua com mel e faz uso da amescla para defumação de seus animais”. Diante da “brabeza” da mãe do mato, há o temor de que sua transformação em mulher bonita seduza os caçadores e, no caso dos animais como o tatu, o coelho e a cotia, faz com que os caçadores se percam na mata e não consigam realizar uma boa caçada [...] (Cardoso; Guimarães, 2012, p. 57).

Diante do exposto, fica evidente que tanto Cascudo quanto os relatos dos Potiguaras destacam a conexão profunda da Cumade Fulozinha com a natureza. A Caipora, também conhecida como Flor do Mato, é descrita por Cascudo como um ser que está vinculado a caça, sendo respeitada por caçadores que oferecem fumo como oferenda. De forma semelhante, nos relatos Potiguaras, a Cumade Fulozinha também é dona do mato e mãe das caças, sendo responsável por garantir a boa caçada ou por punir se não for respeitada. Ambas as figuras, portanto, cuidam da natureza, sendo fundamentais para o sucesso ou fracasso da caça, e exigem respeito daqueles que se aventuram na mata.

Casos como esses eram bem frequentes no Vale do Mamanguape onde predominam os povos indígenas e do campo. Como moradora da região, sempre escutei relatos relacionados à Comadre Fulozinha⁵. Meus avós e meus pais sempre me aconselhavam a não entrar na mata sozinha, diziam para ter muito cuidado para que eu não me perdesse na mata. Contavam que a Comadre Fulozinha era a mãe da mata, e qualquer pessoa que entrar na mata tem que pedir licença. Caso alguém não pedisse licença e tivesse a intenção de maltratar a natureza, ela era capaz de fazer uma pessoa se perder dentro a floresta, demorando a achar o retorno para casa. Meu pai contou que isso já aconteceu uma vez com ele. Um dia, foi pegar lenha e andou tanto da mata que ficou cansado. Depois de caminhar o dia inteiro, já ao anoitecer, conseguiu sair, ele não soube explicar o ocorrido, pois era acostumado a frequentar a região da mata. Quando

⁵ Nesse caso, optei por escrever o relato em primeira pessoa do singular, por se tratar de uma experiência vivenciada por mim, enquanto sujeito diretamente envolvido na situação.

ele veio me relatar, logo associei o fato à Comadre Fulozinha, pois esses episódios eram rotineiros no interior onde morei. Além disso, meus pais e avós sempre me orientaram a pedir permissão antes de entrar na mata, pois a natureza é um lugar sagrado e deve ser respeitado por todos que desejam adentrá-la. Os mais antigos me ensinaram que, ao entrar na mata e perceber algo estranho, o mais sensato é voltar e retornar levando uma oferenda geralmente fumo para deixar sobre uma pedra, de modo que a Cumade Fulozinha possa recolher, só assim, ela se acalma e vai embora.

Apresentaremos os relatos e desenhos que representam esses entes sobrenaturais, transcritos no livro *Os potiguara pelos potiguara*, organizado pela FUNAI. Os desenhos foram feitos por alunos, professores e líderes das comunidades indígenas. Destacamos o relato do Manoel Soares de Lima sobre a narrativa da Cumade Fulozinha:

A Cumade Fulozinha (Caipora do Mato)

Uma vez a Cumade Fulozinha deu uma surra no cachorro do meu tio, quase matava o animal. Outra vez foi com o cavalo, quando ele chegou de manhã, o cavalo estava cheia de nós, e fez uma trança no rabo do animal. Era muito difícil de desatar os nós. Conta-se que o cavalo que Cumadre Fulozinha andava, não dava dor de barriga. E o animal que ela mais gostava é o coelho. Ela não gostava que ninguém maltrate o coelho. O caçador quando vai caçar na mata e percebe alguma coisa estranha, ele deve voltar, e oferecer a ela um pouco de fumo. Não se deve chama-la de Cumade Fulozinha! (Funai 2005, p. 31).

Figura 1 – Ilustração da Cumade Fulozinha



Fonte: Funai (2005)

A ilustração produzida pela aluna indígena potiguara Rayane, remete às histórias de seres sobrenaturais que habitam o território indígena. São muitas as características que são dadas a esse ser sobrenatural.

Contam os antigos que Cumade Fulozinha é uma menina com aparência de 10 anos de idade, cabelos longos e pele morena bem clarinha. Ela protege as matas das agressões dos homens, principalmente dos caçadores. Por isso, o caçador, quando for caçar, e perceber alguma coisa estranha, ele deve voltar e oferecer a Cumade um pouco de fumo (Marques, 2009, p. 16).

● Procissão da meia noite

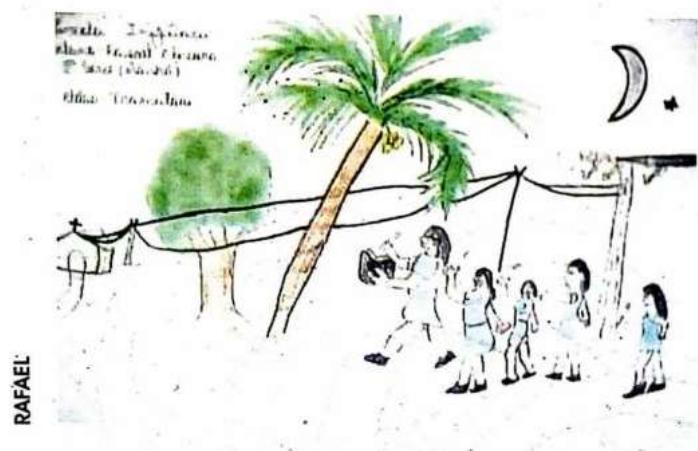
Relato de Antônio Paulino de Moura, indígena da aldeia Tramataia sobre a narrativa Procissão da meia noite:

Uma história onde algo muito estranho aconteceu...

Conta-se que antigamente, à meia noite das sextas-feiras, passava uma procissão na rua da aldeia Tramataia. Essa procissão era só de mulheres que foram esposas de antigos moradores. Numa certa sexta-feira quando a procissão passava em frente à casa do morador, ele foi ate a janela para observar, quando uma das mulheres se dirigiu a ele para entregar uma vela. Ela recebeu naturalmente, acho que era algo real e guardou-a quando foi dormir, no dia seguinte, ela foi vê-la e quando a pegou, percebeu que era um osso de gente. Deste dia em diante ninguém mais teve a coragem de abrir a porta para ver a procissão passar (Funai, 2005, p. 44).

A ilustração produzida pelo aluno indígena potiguara Rafael remete às histórias de seres sobrenaturais que habitam no território Tramataia:

Figura 2 – Ilustração sobre os seres sobrenaturais



Fonte: Funai (2005)

Essas narrativas são muito presentes na cultura dos povos indígenas brasileiros que moram na região Nordeste. Os relatos apresentados na obra são testemunhos dos moradores da aldeia que viveram os acontecimentos ou ouviram as histórias dos anciãos. Essas narrativas fazem parte da realidade cultural do povo Potiguara. Por

tratarem de fenômenos sobrenaturais, os acontecimentos vivenciados não podem ser explicados racionalmente. No entanto, esses seres sobrenaturais cumprem uma função social e espiritual significativa: alertam para a necessidade de cuidado com a natureza, com a preservação das florestas, dos rios e das águas.

Como moradora da região, cresci ouvindo esses relatos tanto da procissão da meia noite como sobre a Cumade Fulozinha. Lembro que esses relatos eram claros: se o assobio dela parecia distante, estava por perto; se parecia próximo, ela estava longe. Contavam que a Cumadre protegia a floresta, por isso deveríamos respeitá-la. Essa narrativa sempre foi muito intensa para mim. Em uma das visitas à aldeia, fui convidada para ser uma das colaboradoras na construção de uma oca da Cumade na mata da região. Esse convite representou, para mim, mais do que uma simples participação. Como bem falou a parenta Potiguara Iranilza, esse é um chamado para contribuir ativamente na preservação das tradições ancestrais, lembrando-nos da importância de respeitar e honrar os espíritos que protegem a floresta.

A natureza, por ser um lugar sagrado, ocupa um papel central na espiritualidade da cultura indígena, dessa forma, esse contato não é apenas físico, mas ocorre também através dos seres sobrenaturais que estão presentes nas matas, estabelecendo assim uma conexão de respeito e reciprocidade com a Mãe-terra.

1.4 Legislação e documentos oficiais: o ensino em observância à Lei 11.645/08

O ensino da história e da cultura indígena entra de fato nos currículos escolares com a promulgação da Lei Nº 11.645⁶, de 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e privados de todo país.

O documento oficial, com a promulgação da Constituição Federativa Brasileira de 1988, tem por objetivo difundir as culturas indígena e africana no âmbito da formação da sociedade brasileira. A lei em vigor representa uma conquista dos povos indígenas após várias reivindicações por seus direitos sociais na implantação de novas políticas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do nosso país. A

⁶ A Lei 11.645/2008 de ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, amplia a Lei 10.639/03 da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, que alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN).

partir da legislação, os povos indígenas e africanos entram de fato nos contextos escolares. O texto do Art. 1º - O Art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar o seguinte:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A partir da legislação em vigor, os conteúdos que envolvem os textos indígenas com sua identidade, história e cultura, passam (ou deveriam) estarem presentes nas salas de aula. Saímos então daquela imagem que se tinha do indígena como um ser estático e caricato imposto pelo colonizador para uma nova concepção de ensino em que os povos originários são cidadãos ativos na sociedade. Os caminhos concretos para esse ensino que evidencie as contribuições indígenas para a formação da sociedade brasileira estão nas adequações da formação continuada que visem a utilização de metodologias, bem como a incorporação dos conhecimentos a serem desenvolvidos nas práticas pedagógicas que vão para o chão da sala de aula.

A lei em vigor vem colocar a figura dos povos indígenas em seu merecido lugar: como responsáveis pela formação da identidade nacional. Em uma entrevista de pesquisa da autora Nisco (2016), o escritor Daniel Munduruku (2016) fala sobre sua percepção referente às melhorias após a implementação da Lei N° 10.639/03 e da Lei N° 11.645/08 e sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino. Segundo ele, houve um avanço significativo, tendo em vista que contribuiu para o crescimento e fortalecimento da Literatura Indígena. É fundamental estar atento à escolha de obras com autoria indígena e negra, assim como àquelas produzidas em diálogo com as comunidades retratadas, pois só assim é possível garantir que a educação cumpra seu papel na valorização da diversidade cultural e no enfrentamento do racismo estrutural. O autor também aponta caminhos significativos para que a lei se cumpra, de acordo com Munduruku, seria necessário estar incorporado à formação dos professores. Vejamos o que ele diz:

O Brasil tem que investir na formação dos professores, tem que mudar as instruções, tem que mudar os currículos das universidades e das escolas, ele tem que criar um fato novo para que essa lei saia do papel e se transforme numa realidade pois o objetivo da lei é lembrar pra todo mundo que todos nós formamos este país, e que o Brasil é um país formado por muitas cores, e todas essas cores tem um sentido, um significado, uma importância para fazer deste país o que nós queremos que ele seja, um país que possa dar respostas reais, efetivas para seus cidadãos, sejam eles de onde forem, de onde vierem, e quanto tempo eles estarão neste território (Munduruku, 2016, p. 110).

Hoje, os povos nativos tentam desconstruir a história que foi narrada a partir da colonização, tendo em vista que mesmo com a implementação da lei no currículo das escolas, isso não garante que esses povos sejam referenciados de fato na prática em sala de aula. O ensino relacionado à diversidade cultural ainda sofre com o intenso desconhecimento, ao realizarmos o mapeamento, com alguns descritores os quais estão diretamente relacionados ao tema: formação de professores e a Lei 11.645/08, nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2020 a 2025, podemos ver que ainda há poucas pesquisas voltados a temática. Tendo em vista a importância de conhecer os trabalhos desenvolvidos sobre o tema estudado, realizaremos uma busca que possibilite uma visão geral da produção acadêmica, a fim de compreender como essa temática vem sendo abordada ao longo dos anos.

Os quadros que se apresentam a seguir estão organizados por descritores, indicando o ano de produção de dissertação ou tese, o estado em que se situa a instituição de ensino à qual está vinculado o autor, o programa, o centro (nos casos em que foi possível encontrar essa informação), a universidade, além da quantidade de trabalhos encontrados por estado e por ano. O descritor inserido na busca foi “formação de professores”, relacionado à Lei 11.645/08, a partir do qual foi possível identificar um total de 14 dissertações (Quadro 1). Ressalta-se que entre período de 2020 a 2025, não foi encontrada nenhuma tese voltada à formação de professores relacionada ao ensino de Língua Portuguesa vinculada à referida lei. No entanto, essa busca não é uma varredura completa, podendo haver produções que não foram localizadas.

Quadro 1 – Descritor: formação de professores – Lei 11.645/08 – Dissertações

Ano	Estado	Programa/ Universidade	Título	Quantida de por ano/área/ estado	Total por ano
2020	RR	Universidade Estadual de Roraima Programa de pós- graduação em educação PROFLETRAS	A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima atendendo a lei 11.645/08'	1	2
		Universidade Estadual da Paraíba Programa de Mestrado Profissional em Letras	Uma proposta para o Letramento Literário através do rap indígena do escritor Kunumi MC	1	
2021	AC	Universidade Federal do Acre Programa: Ensino de Humanidades e Linguagens	A lei 11.645/08: uma abordagem da temática indígena em duas escolas de ensino médio de cruzeiro do sul-Acre.	1	1
2022	PA	Universidade Federal do Oeste do Pará Programa de Pós- Graduação em Educação	Formação de professores/as para o ensino das relações étnico-raciais em cursos de Pedagogia no Estado do Pará	1	3
	BA	Universidade Estadual do sudoeste da Bahia Programa de pós- graduação em Educação	O currículo da rede municipal de ensino de Correntina/Ba e as interfaces com a diversidade étnico- racial: um convite	1	

	MA	Universidade Federal do Maranhão Programa de pós-graduação em formação docente em práticas educativas - PPGFOPRED	Representações sobre povos indígenas: uma análise das concepções de estudantes e professores do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino de Imperatriz	1	
2023	PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa <u>Programa de Pós - Graduação em Estudos da Linguagem</u>	Lei 11.645/08 e o desafio de docentes não-indígenas em relação à temática indígena nas salas de aula	1	
	CE	Universidade Estadual do Ceará Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas	A Formação de Professores Indígenas no Estado do Amapá: Um estudo do TURÉ-Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas da Etnia karipuna do Município de Oiapoque.	1	3
	SP	Universidade Nove de Julho Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação e ensino de Literatura dos povos originários brasileiros	1	
	BA	Programa de Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia	Educação antirracista em uma escola de educação infantil no município de serrinha-BA: possibilidades formativas e pedagógicas na elaboração de um caderno metodológico	1	4
		Universidade Federal do Espírito Santo	A influência da colonialidade no		

		Santo Programa de Pós- Graduação Ensino, Educação Básica e Formação de Professores	currículo de uma escola de ensino fundamental de Cachoeiro de Itapemirim/ES	1	
2024	MA	Universidade Federal do Maranhão- Pós-graduação gestão de Ensino da Educação Básica- PPGEEB	Histórias e Culturas Indígenas na Educação Infantil: Os saberes e fazeres de professoras nas redes municipais de educação de Barão de Grajaú/MA e Florianó/PI	1	
	RJ	Centro Universitário carioca – UNICARIOCA Mestrado Profissional em novas tecnologias digitais na Educação	A Literatura Infantil sob a perspectiva da Lei 11.645/08: capacitação docente mediada por metodologias de aprendizagem ativas	1	
2025	PB	Universidade Estadual da Paraíba Centro de Humanidades - CH Brasil UEPB Programa de Pós- Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS	Literatura indígena em sala de aula sob uma perspectiva decolonial: da invisibilidade a resistência	1	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A partir dos dados organizados e analisados entre os anos de 2020 e 2025, é possível observar algumas lacunas na produção acadêmica, especialmente no que se refere à formação de professores vinculada a Lei 11.645/08. Em nível de mestrado, há

poucas pesquisas voltadas a essa temática, e no doutorado, o número é ainda mais limitado, o que evidencia um déficit de aprofundamento teórico e de continuidade acadêmica sobre essa pauta nos programas de pós-graduação stricto sensu. São poucos os educadores que se dedicam a estudar o ensino da cultura e da história dos povos indígenas. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa deve ser um ponto crucial nas escolas, uma vez que representa uma forma de resistência dos povos nativos, dando voz à sua cultura, que por muito tempo esteve excluída dos espaços escolares. Foi por meio do domínio da escrita e da pesquisa que os povos indígenas brasileiros passaram a ter voz e começaram a narrar suas próprias histórias e a reivindicar seus espaços. A presença dos indígenas nas diversas áreas representa uma forma de resistência aos discursos hegemônicos que historicamente silenciaram e apagaram suas identidades, histórias e culturas. Como afirmam Almeida e Queiroz (2004):

Os indígenas brasileiros, através da aquisição e do domínio da escrita, passam a fazer história, como produção de sentidos para a própria ressубjetivação. Não há história sem discurso. E a escrita e seus meios são instrumentos que os índios estão utilizando para configurar suas identidades (Almeida e Queiroz, 2004, p. 203-204).

A pesquisa ao abordar as narrativas de tradição oral, vai ao encontro do que preconiza a temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar por meio da lei 11.645/2008. Defendemos a prática de leitura como uma experiência que se dá a partir do literário e dos mecanismos linguísticos. As narrativas nos permitem aproximarmo-nos dos saberes ancestrais, em diálogos que nos tornam mais humanos e ativos na sociedade. Assim, ao abordarmos as narrativas de tradição oral no ensino de Língua Portuguesa, visamos uma prática alinhada aos documentos oficiais da educação, tornando um caminho significativo de aprendizagem. Acreditamos que, à medida que o aluno tem acesso às diversas culturas, ele carrega uma bagagem de conhecimento que vem ampliar sua visão de mundo. De acordo com Krenak (2019):

O indígena não é o alvo/objeto da lei ou dos direitos humanos como se fosse um paciente enfermo, no qual a ciência médica aplica seus recursos para curá-lo, mas um agente, um ator que atua para fazer valer seu direito, luta para encontrar sua maneira de aplicar a lei num espaço que a saber não lhe é dado, mas tomado em negociações nem sempre justas ou pacíficas e nunca completas. (Krenak, 2019, p. 330).

Diante dessa perspectiva, que reconhece o indígena como sujeito ativo, nosso compromisso implica promover práticas pedagógicas que respeitem e assegurem que a

escola seja também um espaço de escuta, diálogo e afirmação das múltiplas vozes relacionada a diversidade cultural. Portanto, nosso intuito é garantir as competências linguísticas e literárias como nos orienta a BNCC (BRASIL, 2018), no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Consideramos que as narrativas de tradição oral seja um riquíssimo instrumento para desenvolver tais habilidades, tendo em vista que são textos que emergem de contextos da interação social reais. Além disso, contribui para que os estudantes ampliem seu repertório linguístico, possibilitando que os mesmos compreendam a linguagem a partir de situações autênticas. De acordo com Marcuschi (2008, p. 61), “[...] a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica; [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Esse processo de aquisição da leitura e da escrita deve ocorrer em sua plenitude, durante as séries iniciais do Ensino Fundamental, como enfatiza a BNCC:

[...] no Ensino Fundamental anos iniciais, [...] no eixo Análise Linguística/ Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus discursos (BRASIL, 2018, p. 89).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o funcionamento da Educação Básica no Brasil, o domínio das habilidades linguísticas e literárias especialmente as relacionadas à leitura e à escrita é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes. A leitura, nesse contexto, deve ser compreendida em sua dimensão ampla, possibilitando ao leitor uma participação ativa na construção de sentidos do texto. Da mesma forma, a escrita deve refletir uma postura crítica e reflexiva diante dos acontecimentos da sociedade, permitindo ao estudante expressar sua própria visão de mundo. Essa formação do aluno deve ocorrer nos primeiros anos escolares e ser aprofundado até o 5º ano, período que se encerra a etapa dos anos iniciais para o novo ciclo. Thiél afirma que “[...] é fundamental que formemos leitores que, desde as séries iniciais, conheçam a pluralidade cultural brasileira e reconheçam a presença e a contribuição das muitas etnias que constituem as culturas aqui desenvolvidas” (Thiél, 2016, p. 91).

No cenário educativo contemporâneo, infelizmente percebemos que muitas crianças, em especial da rede pública de ensino, concluem o período destinado aos anos iniciais sem pleno domínio das habilidades necessárias, como salienta a BNCC (BRASIL, 2018). É o que tem nos revelado os resultados insatisfatórios apresentados

por meio de relatórios emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que podemos citar a pesquisa *Todos pela Educação* em parceira com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), na qual o percentual de crianças entre seis e sete anos que não sabem ler e escrever aumentou em torno de 66,3% entre os anos de 2019 a 2021.

Nesse sentido, os resultados vêm ressaltar as dificuldades enfrentadas pelos nossos estudantes, no que se refere à leitura e à escrita, confirmado que as competências linguísticas não foram alcançadas na etapa desejável, como orienta a Base Nacional. No município de João Pessoa/PB, não é diferente, pois também está inserida nesse panorama de dificuldade citada anteriormente, realidade retratada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, diante dos diagnósticos iniciais de escrita que são realizados no início do ano letivo com o intuito de fazer o mapeamento do desenvolvimento linguístico da turma, tornando-se possível identificar que algumas crianças nessa etapa ainda apresentam níveis de desenvolvimento e conhecimentos insuficientes de acordo com os direcionamentos da BNCC (BRASIL, 2018).

Em alguns casos, as crianças que deveriam já estar com as habilidades consolidadas em relação à leitura e à escrita ainda se encontram no processo de compreensão do princípio alfabético, ou apresentando uma escrita de frases soltas, sendo necessárias ações pedagógicas que venham contribuir com o desenvolvimento das habilidades inerentes à leitura e à produção textual. Isto posto, diante das orientações e das habilidades estabelecidas pelo documento de base nacional para a referida etapa educacional com relação à linguagem, no que se refere às produções textuais, verificamos que muitos estudantes concluem o ano sem ter adquirido as aptidões linguísticas necessárias para o ano desejado.

Tentando mudar esse cenário, buscamos integrar esses direcionamentos das áreas linguísticas e literárias no ensino de Língua Portuguesa, pois acreditamos que esse trabalho articulado valoriza tanto a funcionalidade da língua quanto a sua dimensão cultural. Essa prática conjunta assume um papel fundamental na educação básica, configurando como instrumento didático propício para os professores que estão atuando nos anos iniciais. Em relação à utilização de gêneros dessa natureza no âmbito escolar, o Pacto Nacional pela Idade Certa ressalta:

Em todos os anos de escolarização as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os

gêneros de esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (BRASIL, MEC/SEB, 2012, UNIDADE 1, p. 32).

Portanto, o uso dos gêneros literários no cotidiano das escolas se torna imprescindível por tratar de questões sociais pertinentes, envolvendo, assim, a interdisciplinaridade, que pode contribuir com o desenvolvimento linguístico dos educandos. Ressaltamos o cuidado para que tais gêneros não sejam utilizados como pretexto para que se desenvolvam determinadas habilidades linguísticas, como aprender normas gramaticais, mas que vise uma prática de ensino que estimule a formação de leitor e, como consequência, a formação de bons escritores.

Expomos, neste capítulo, a voz de alguns indígenas que, por meio de suas escritas, conduzem as vozes de muitos, efetivando a premissa de levar seus saberes também aos não indígenas, visando de romper preconceitos seculares. Colocamos em evidência as produções literárias indígenas que são instrumentos de resistência e valorização da identidade indígena. Suas escritas trazem perspectivas próprias e conhecimentos fundamentais para a construção da memória e a transmissão de saberes. Também apresentamos, neste capítulo, as narrativas Potiguara, que abrem espaços e dão voz à história desses povos na sociedade. O diálogo intercultural proporcionado por essas narrativas contribui para uma educação mais inclusiva e representativa, ampliando o entendimento sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil. Além disso, ao percebermos a ausência dessas vozes no ensino, refletimos sobre a Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos estabelecimentos de ensino do país. Mesmo que esse espaço não esteja efetivamente consolidado na educação, é evidente o avanço ocorrido considerando as inúmeras publicações de livros de autoria indígena na contemporaneidade.

No capítulo seguinte, abordaremos a importância dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na História em Quadrinhos como recurso para o trabalho com lendas indígenas, por meio do processo de retextualização, mostrando sua contribuição para a leitura e produção textual e promovendo o letramento multicultural.

2. OS GÊNEROS NO AMBIENTE ESCOLAR

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos e reflexões teóricas que embasam o trabalho com gêneros textuais no ensino, com ênfase na leitura e produção textual. Essa seção está organizada em três tópicos que pretendemos expressar discussões teóricas a respeito dos gêneros discursivos, apresentar o gênero História em quadrinho e discutir sobre o processo de retextualização. No primeiro tópico, discutiremos a teoria dos gêneros discursivos e as implicações de sua utilização em sala de aula. No segundo, em torno das lendas e Histórias em Quadrinhos, evidenciando como tais gêneros possibilitam aos estudantes uma aprendizagem significativa, uma vez que estão bastante conectados ao cotidiano em sociedade. Na sequência, dissertaremos sobre a retextualização, apresentando as definições desta estratégia de ensino e suas possibilidades de uso em sala de aula, para isso, aprofundaremos as discussões sobre as operações que configuram esse processo, partindo de autores como Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010), entre outros.

2.1 A importância dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros textuais são fundamentais no ensino da língua materna, principalmente quando se pensa nas habilidades de uso, seja na escrita ou na fala. Considerados uma importante ferramenta de linguagem, os gêneros têm se tornado um dos temas mais estudados por professores e pesquisadores que se dedicam a compreender as diversas situações comunicativas que o usuário de uma determinada língua se utiliza para interagir em contextos de práticas sociais.

É nesse caráter social da linguagem que os gêneros textuais estão inseridos, tornando-se assim fortes aliados para o desenvolvimento dos estudantes, tanto em relação as habilidades de leitura e produção de texto, quanto à ampliação da sua competência comunicativa, levando em consideração que o texto é um produto da interação social entre os sujeitos, mediados por situações reais e concretas. Para Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que são produzidos a partir da utilização da língua. Ainda de acordo com o autor, a natureza do homem é social; mas a linguagem é por natureza ideológica, caracterizada por ser um cenário social de desenvolvimento do homem. É essa habilidade que o falante adquire ao transitar entre os diferentes gêneros por meio da interação social que

o torna um usuário competente em sua língua materna. Miller (1984) concebe o gênero na perspectiva de que: “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos”. (Miller, 1984, p. 151).

Desse modo, as estratégias metodológicas de ensino devem partir de textos, consolidados por meio de gêneros que façam sentido para a vivência dos estudantes, considerando as práticas sociais e culturais, de forma que contribuam para uma participação mais ativa e crítica na sociedade. Portanto, visamos um ensino que contemple os diversos gêneros textuais em sala de aula. Mas, afinal, o que caracteriza um gênero textual? Marcuschi (2008) define os gêneros textuais como:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos características definidas por composições funcionais, objetivas, enunciativas e estilos na integração de forças históricas sociais e institucionais e técnicos [...] os gêneros são formas textuais escritos orais [...] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Diante do exposto, fica evidente que a comunicação humana se realiza por meio dos gêneros textuais, que se efetivam através da linguagem verbal e/ou não verbal, ou seja, são enunciados construídos a partir da língua em uso dentro de um determinado contexto cultural, social e histórico, que permite a existência do texto e sua possível leitura e escrita.

Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre o papel dos gêneros textuais no espaço escolar, uma vez que é nesse ambiente que os estudantes têm a oportunidade de interagir com diferentes práticas de linguagem.

2.2 A leitura e a escrita de gêneros no ensino de Língua Portuguesa

Pensando na importância dos gêneros textuais na escola, buscamos apporte teórico na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), para demonstrar sua relevância no ensino de língua portuguesa. O documento apresenta, na área de linguagem, quatro eixos linguísticos que abordam a oralidade, linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de textos. Compreendemos que o documento oferece orientações curriculares para um trabalho pedagógico que possibilite aos alunos desenvolverem habilidades e competências que são destinadas a cada seguimento de ensino. Quanto às competências relacionadas às práticas de linguagens específicas de

Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a BNCC (2018) apresenta os seguintes campos de atuação do ensino: o campo da vida cotidiana, o campo artístico literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo da vida pública. A BNCC (2018) apresenta ainda os eixos linguísticos e o que propõe cada um deles para as primeiras séries do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Vejamos na íntegra:

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (Brasil, 2018, p. 89, *grifos dos autores*).

Na atualidade, percebemos que as atividades desenvolvidas na sala de aula, relativas ao ensino de LP, objetivam preparar o aluno para lidar com diferentes práticas sociais de linguagem. No 5º ano, o Sistema de Avaliação da Educação – Saeb, por exemplo, exige que o aluno apresente um nível suficiente de leitura e escrita, com base em descritores específicos da matriz de Língua Portuguesa. As atividades desenvolvidas na escola têm um objetivo que vai além da formação de leitores e produtores de textos: visam também à construção de sujeitos críticos, capazes de transitar entre os diversos contextos sociais e comunicativos. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver as habilidades previstas nos descritores da matriz de avaliação. Vejamos:

Quadro 2 – Descritores do SAEB de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental

Tópicos	Descritores
Procedimentos de leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Coerência e coesão no processamento do texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com a matriz do SAEB (2001)

Desse modo, inserir os gêneros textuais no ensino de LP torna-se relevante, pois, à medida que um falante tem acesso aos diversos gêneros, consequentemente se tornará um usuário mais eficaz no uso de sua língua materna. Assim, à medida em que os diferentes gêneros são inseridos no ensino, isso contribui de forma efetiva para o desenvolvimento das competências linguísticas, sejam relacionadas à leitura e/ou à escrita, nesse sentido, um ensino com essas abordagens visa a formação do sujeito crítico que tem a capacidade de compreender a dinamicidade da linguagem através das possíveis relações sociais que o cercam. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), “os gêneros estão vinculados às diferentes atividades da esfera humana, constituindo-se como mediadores de diversos discursos étnicos, culturais e sociais”.

Visamos, então, proporcionar um ensino com os gêneros textuais interligados às práticas sociais, pois à medida que os conteúdos estão relacionados aos contextos sociais dos alunos, as aulas ficam mais produtivas e interativas. De acordo com Soares (1998, p. 59), na medida em que os alunos forem inseridos nas práticas sociointeracionistas de linguagem:

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.

Nesse sentido, a sala de aula é lugar por excelência para que sejam produzidos tantos os textos orais como escritos, sejam eles formais ou informais, relacionados à comunicação. O trabalho com gêneros textuais na escola precisa estar ancorado nas práticas de linguagem dos alunos e voltado para o desenvolvimento de competências comunicativas em contextos significativos.

Nessa perspectiva, passamos a discutir a seguir o gênero textual que tem se mostrado altamente eficaz nesse processo: as Histórias em Quadrinhos.

2.3 Gênero: História em Quadrinhos

Nesta seção, trataremos do gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQs). Esse gênero remonta à pré-história, como apontam alguns estudiosos da área, como Vergueiro (2009), o qual afirma que as HQs são um elemento de comunicação presente na história da humanidade desde os primórdios, por meio da imagem gráfica. De acordo com Eisner (1999), a chamada “arte sequencial” teve início nas pinturas rupestres, com registros de imagens feitos pelo homem, até chegar às HQs dos dias atuais. Durante muito tempo, as HQs foram consideradas um tipo de leitura desaconselhável, pois nem sempre foi reconhecida por seu valor cultural e significativo. Assim, por muitos anos, acreditava-se que os quadrinhos pouco contribuíam para o desenvolvimento dos aspectos linguísticos de seus leitores.

Na atualidade, essa questão é vista de forma diferente. As histórias em quadrinhos (HQs) são reconhecidas como uma forte influência no estímulo à leitura e produção de textos. No contexto educacional brasileiro, esse tipo de linguagem tem ganhado cada vez mais espaço, principalmente após sua inclusão nos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) e nas listas das obras que compõem o Programa Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE). Se observarmos o livro didático, logo percebemos que, de fato, esse cenário mudou pela quantidade de textos em quadrinhos presentes nesses materiais disponibilizados para o ensino de Língua Portuguesa.

O documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) orienta o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, evidenciando a utilização dos diferentes gêneros, dentre eles as Histórias em Quadrinhos (HQs) e tirinhas. Para os anos iniciais (1º ao 5º ano), as habilidades a serem desenvolvidas são descritas da seguinte forma: “construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL, 2018, p 97).

No que se refere à literatura em quadrinhos, também existe um acervo considerado significativo nas escolas. Nesse sentido, os docentes podem contar com esse material para inserir os estudantes no universo da leitura, pois são obras que encantam os leitores dos mais variados públicos e faixas etárias por sua característica única, combinando a linguagem verbal e não verbal, construindo uma sequência narrativa dos fatos. Os textos apresentam um forte poder comunicativo, possuindo, assim, um valor estético-cultural. De acordo com Vergueiro (1998, p. 120), as histórias em quadrinhos se configuram como:

Meio de comunicação de massa que agrupa dois códigos distintos para a transmissão de uma mensagem: o linguístico, presente nas palavras utilizadas nos elementos narrativos, na expressão dos diversos personagens e na representação dos diversos sons, e o pictórico, constituído pela representação de pessoas, objetos, meio ambiente, ideias abstratas e/ou esotéricas etc. Além desses dois códigos, as histórias em quadrinhos desenvolveram também diversos elementos que lhes são hoje característicos, como o balão, as onomatopeias, as parábolas visuais etc.

Nesse sentido, o autor Will Eisner (1989) define esse gênero como “arte sequencial” e ainda acrescenta:

Nos tempos modernos, a tira diária de jornal e, mais recentemente, a revista em quadrinhos constituem o principal veículo da arte sequencial. Na medida em que se tornou mais evidente o potencial desta forma, foram introduzidas uma melhor qualidade e uma produção mais cara. Isso, por sua vez, resultou em publicações vistosas, em cores, que atraem um público mais refinado, ao mesmo tempo em que as revistas de quadrinhos em preto e branco impressas em papel de boa qualidade também encontravam sua clientela. A história em quadrinhos continua a crescer como forma válida de leitura. (Eisner, 1989, p. 7).

Assim, as Histórias em Quadrinhos (HQs) são ferramentas com grande potencial para se utilizar no ensino, por terem uma linguagem rica, esse gênero, além do incentivo à leitura, proporciona aos sujeitos a expansão das ideias, levando à formação integral dos indivíduos.

2.4 A retextualização e sua contribuição para a leitura e produção textual em favor do letramento multicultural

O desenvolvimento das habilidades comunicativas está intimamente ligado ao contato e conhecimento de diversos gêneros textuais e discursivos, aprendidos nos contextos sociais. Tais gêneros são fundamentais para que os estudantes possam transitar de forma efetiva em diferentes contextos e situações na sociedade. O ensino voltado para a compreensão e produção desses gêneros em sala de aula promove uma formação significativa e integral dos estudantes vindo a ampliar a competência comunicativa e o seu repertório cultural. Desse modo, as propostas a serem realizadas pelo professor de LP em sala de aula devem ser contextualizadas, considerando a realidade do educando e o contexto social em que vive. À medida que eles vão conhecendo a diversidade dos gêneros, terão mais familiaridade para produzir bons textos. De acordo com Koch (2003, p. 1), houve uma mudança significativa no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que:

[...] se passou a tomar o texto como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação.

É notável a evolução dos estudos e pesquisas na área da linguística, o ensino de Língua Portuguesa apresenta mudanças significativas ao priorizar a abordagem dos conteúdos de forma contextualizada e conectada às práticas sociais. Nesse sentido, o processo de retextualização destaca-se como uma ferramenta poderosa para o ensino, considerando que se utiliza de textos diversificados e que estão inseridos nos contextos reais de uso da língua. Tal abordagem em sala de aula promove o desenvolvimento linguístico, estimula a criatividade, a reflexão crítica e a adaptação da linguagem a diferentes contextos. Assim, a proposta coloca em evidência um trabalho efetivo para o

ensino de LP, na medida em que proporciona aos estudantes um aprendizado significativo através das práticas reais de comunicação, essenciais para formação e utilização linguística de forma efetiva. Tais estratégias de ensino centrado nas práticas sociais promovem aos estudantes não apenas as habilidades comunicativas, mas também os tornam mais humanos, com uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. Por exemplo, na medida em que os estudantes têm contato com diferentes perspectivas e contextos sociais a partir das reflexões e ensinamentos que os textos indígenas oferecem, ampliam sua capacidade de compreender e transformar a realidade, através da sua prática ativa na sociedade.

O processo de retextualização está bem presente em situações simples do dia a dia e se apresenta de diversas formas: através de um aluno que anota informes orais do professor e, a partir disso, redige um texto; um grupo de estudantes contando aos outros sobre a leitura de um livro proposto na atividade etc. O linguista Marcuschi (2007) evidencia que “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2007, p. 48). Porém, mesmo que esteja presente no cotidiano dos falantes, em alguns momentos, também pode apresentar uma linguagem mais complexa quando algumas retextualizações exigem do usuário um processo de aprendizagem mais sistemático, sendo necessário um estudo para a transformação de um texto em outro.

Fazem-se, portanto, necessárias atividades que aproximem os estudantes dos gêneros oral e escrito, para que esse contato favoreça o desenvolvimento das habilidades relacionadas à fala, à escrita e à transcrição. Essa aproximação é fundamental porque, embora o processo de retextualização esteja presente em situações cotidianas e muitas vezes ocorram de maneira espontânea, ele também pode assumir formas mais complexas, exigindo do sujeito um conhecimento mais aprofundado das estruturas e das funções dos diferentes gêneros discursivos. Marcuschi (2010), em seus estudos, caracteriza a retextualização como um processo de transformação, que tem como foco principal a transformação entre os textos da fala-escrita como ferramenta para o trabalho com os textos. O autor sistematizou esse processo em algumas possibilidades de transformação de um texto em outro, que pode acontecer de quatro formas diferentes, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 3 – Possibilidades de retextualização

Possibilidades de Retextualização			
>----- ----- ----- ----->			
1. <i>Fala</i> →	<i>Escrita</i>	(<i>entrevista oral</i> → <i>entrevista impressa</i>)	
2. <i>Fala</i> →	<i>Fala</i>	(<i>conferência</i> → <i>tradução simultânea</i>)	
3. <i>Escrita</i> →	<i>Fala</i>	(<i>texto escrito</i> → <i>exposição oral</i>)	
4. <i>Escrita</i> →	<i>Escrita</i>	(<i>texto escrito</i> → <i>resumo escrito</i>)	

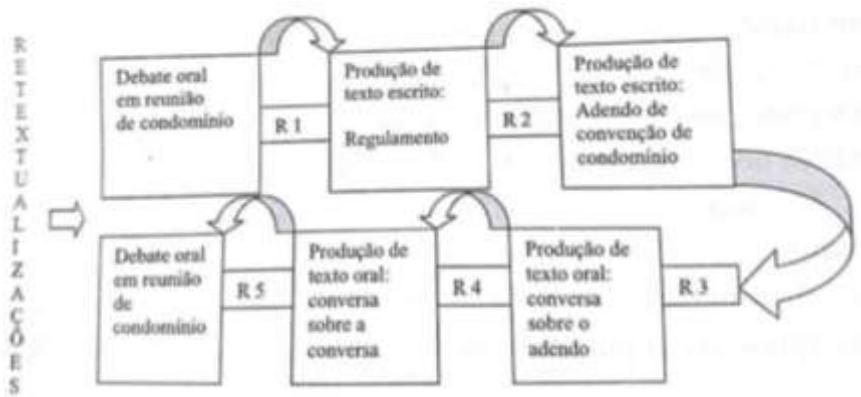
Fonte: Marcuschi (2010, p. 48);

Essas possibilidades de retextualização apresentadas pelo autor se aproximam das de Dell’Isola (2007) quando comprehende a retextualização como um:

Processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem Dell’Isola (2007, p. 10).

Ainda de acordo com os autores, a retextualização faz parte de uma atividade comum no cotidiano da sociedade e se realiza de diversas formas, através das diferentes práticas de linguagem. Em relação às possibilidades de retextualização, Dell’Isola (2007, p. 36) sugere que o processo “[...] evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade”, como mostra o esquema a seguir:

Quadro 4 – Possibilidades de retextualização



Fonte: Dell’Isola (2007, p. 37)

De acordo com o esquema apresentado no Quadro 2, “cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala” (Dell’Isola, 2007, p. 37).

Isso evidencia que o sujeito, ao utilizar a língua, faz constantes reconstruções de textos de uma modalidade para outra, atendendo ao propósito comunicativo do falante.

Diante do exposto, seja qual for o processo de transformação de uma linguagem para outra específica se faz necessário à compreensão, de modo a evitar que o texto não sofra grandes modificações. A não compreensão do texto base leva a um “falseamento” caracterizado pela ausência de coerência. Desse modo, para que esse processo de retextualização cumpra seu objetivo, é necessária uma boa compreensão que vai além da mera estrutura superficial do texto, requerendo um entendimento mais profundo dos conhecimentos relacionados à língua, ao texto e à situação comunicativa. De acordo com Dell’Isola (2007):

Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser o caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência. (Dell’Isola, 2007, p. 14)

Assim, para que se tenha uma compreensão completa, é necessário ir além das palavras e da gramática, buscando entender o propósito comunicativo e o contexto em que está inserido. A compreensão, de acordo com Marcuschi (2010), é um elemento-chave nos processos de retextualização, exigindo de quem vai realizar essa atividade uma profunda capacidade de compreensão do texto base para assim produzir outro, considerando que não se trata de um processo artificial. Sobre essa questão, Marcuschi (2001, p. 47) aponta:

Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Essa atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência o processo de retextualização (Marcuschi, 2001, p.47).

A proposta apresentada no esquema de Dell’Isola (2007) está alinhada ao pensamento de Marcuschi (2010) e, portanto, seguimos esse modelo proposto pelos autores para atingir nosso objetivo que busca orientar a retextualização, a qual se dá a partir das narrativas para histórias em quadrinhos. Tal prática evidencia estratégias de ressignificação de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos. Sobre essa questão, Marcuschi (2010) aponta:

A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização.

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Assim, esse processo não se trata de transcrever de um gênero textual inferior para um que lhe seja superior⁷, nem na escrita do que foi dito por alguém com intuito da organização da fala.

Dito isso, acredita-se que o processo de retextualização entre os gêneros lenda e história em quadrinhos potencializa uma prática pedagógica inovadora, que valoriza a diversidade textual no ensino. Essa abordagem evidencia uma transformação no ensino de Língua Portuguesa, na qual o olhar é deslocado da ótica do colonizador, das margens para o centro, adotando uma visão ampla e integradora. Dessa forma, os gêneros textuais não apenas ampliam as possibilidades de leitura e produção textual, mas também oportunizam espaços de reconhecimento e valorização dos saberes dos povos indígenas, promovendo uma educação multicultural.

Neste estudo, a retextualização se deu nos seguintes sentidos: teve como base o texto que passou passagem do oral para o escrito, pois trata-se de um texto lenda transmitido oralmente pelos povos potiguara presente no objeto escrito cartilha, tendo sido feito o registro das multimodal através das Histórias em Quadrinhos; na transformação de um gênero lenda para outro Histórias em Quadrinhos. É importante esclarecer que o texto base utilizado na pesquisa é fruto do processo de retextualização, na medida em que foi transcrito um texto contado pelos povos indígenas Potiguara para uma formatação escrita.

O propósito da retextualização desenvolvida nesta pesquisa realizada pelos alunos foi primeiramente registrar por escrito, através de um roteiro, as passagens da narrativa que estudamos em sala de aula. Eles foram orientados a ser fiéis ao que estava exposto na lenda, a fim de que não se perdessem informações importantes. Em seguida, deveriam transpor do gênero lenda para o HQ, o que exigiu o conhecimento da estrutura dos dois gêneros mencionados, bem como das suas características e sua linguagem, que lhes foi transmitido. Nesse sentido, o ensino de LP partiu de uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem, levando os alunos à compreensão e preparação para produzir novos textos através do texto base, fazendo usos das diferentes linguagens.

⁷ Bakhtin (1997) aponta uma distinção entre gêneros primários – considerados mais simples, pois são constituídos em uma circunstância de comunicação verbal mais espontânea – e gêneros secundários – tidos como complexos, porque aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa, incluindo o lócus, os colaboradores e a proposta de intervenção pedagógica por meio de oficinas. Convidamos você leitor, a explorar as descrições das etapas, do planejamento aos relatos das atividades. Iniciando pelo corpus prático que propõe a retextualização do gênero lenda indígena em História em Quadrinhos, desenvolvendo a leitura e escrita dos alunos do 5º ano e promovendo o letramento multicultural. Partimos do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os gêneros Lenda e História em Quadrinhos. Em seguida, realizamos oficinas que culminaram na retextualização da lenda para HQs, por meio de oficina estruturada. As atividades realizadas propõem um diálogo com os professores, oferecendo suporte e aprofundamento para aqueles interessados em aplicar essa prática em sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordaremos o percurso metodológico do referido estudo que se enquadra numa pesquisa-ação de base quantitativa e qualitativa, seguindo os pressupostos de Prodanov e Freitas, 2013, cuja intervenção pedagógica consiste em oficinas. Em seguida, apresentaremos o lócus da pesquisa, a descrição dos participantes, a composição do corpus e os instrumentos de geração de dados que contempla a intervenção pedagógica na perspectiva da oficina, a descrição e o relato de suas respectivas etapas pedagógicas.

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa se enquadra numa pesquisa ação com intervenção pedagógica pautada nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de abordagem metodológica através de oficinas, foi executada nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista que esse tipo de pesquisa envolve a participação de pesquisadores e colaboradores em torno de um mesmo objetivo que é o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar. Esse tipo de pesquisa, como destaca Prodanov e Freitas (2013, p. 64), acontece “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nesse sentido, o referido tipo de pesquisa vem respaldar o nosso estudo e intervenção pedagógica em torno do gênero textual História em Quadrinhos e os seus desdobramentos, proporcionando ao público de colaboradores entre 10 e 11 anos de idade. Visamos o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para produzir o gênero abordado, tanto através da oralidade, como por meio da escrita.

Tendo em vista que o tipo de pesquisa é de cunho social acreditamos que esse estudo seja de grande relevância para com o desenvolvimento dos estudantes no que se refere à evolução diante da produção HQs. Por esse motivo, a pesquisa apresentada também se enquadra na perspectiva metodológicas da Linguística Aplicada (LA), levando em consideração que ela é uma área do conhecimento que encontra- se inserida na linguística, que faz parte do processo de ensino- aprendizagem da língua Portuguesa. Conforme Menezes (2009, p.01), “o objetivo de investigação da (LA) é a linguagem

como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem". Dessa forma, reafirmamos que LA deve ser presença metodológica fundamental nas aulas de língua portuguesa, objetivando que os estudantes tenham autonomia e domínio das competências linguísticas necessárias para o uso da nossa língua na sociedade.

Com relação a coleta de dados, a nossa pesquisa será fundamentada nas abordagens de base qualitativa, a partir de reflexões e levantamento bibliográficos, buscando extrair do objeto de pesquisa os significados, as percepções e as possibilidades que estão ao alcance de serem investigadas e analisadas, uma vez que ela considera a relação colaborativa entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa traz como preocupação questões com um nível de realidades difíceis de serem quantificadas, ou seja:

Trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Por isso, torna-se uma pesquisa que se caracteriza como ligação entre a teoria e práxis na perspectiva de possibilitar um novo olhar no qual vai além do âmbito escolar. Também contamos com a *pesquisa de campo*, pois de acordo com Gil (2002), ela contribui para a descoberta dos fenômenos educacionais e possibilita um conhecimento real e profundo do meio, a partir do qual podem ser pensadas possibilidades de intervenção, inovações, mudanças curriculares e novas possibilidades de dialogar com os saberes discentes e docentes.

3.2 Lócus da Pesquisa

A referida pesquisa de intervenção pedagógica foi desenvolvida a partir de oficinas para trabalhar as habilidades de leitura e escrita a partir dos gêneros lendas e Histórias em Quadrinhos, no 5º ano do Ensino Fundamental, do turno integral, da Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro dos José Américo na cidade de João Pessoa/PB.

A escola municipal em questão possui uma boa estrutura física, contendo treze salas de aulas, uma sala para atendimento especializado destinada para os portadores de deficiência, uma secretaria com diretoria, uma sala de professores, um auditório, uma biblioteca, quatro banheiros para os alunos (feminino e masculino), dois banheiros para os funcionários.

Com relação aos recursos humanos que se fazem presentes no horário da realização da pesquisa, contamos com uma Gestora Administrativa, uma Coordenadora Pedagógica, uma Coordenadora Administrativa-Financeira, um Secretária Escolar, uma Psicóloga, uma Assistente Social, dois Merendeiras, cinco Auxiliares de Serviços Gerais, três Inspetores, dezenove Cuidadores e dois vigilantes e dois porteiros que intercalam o expediente.

No tocante ao corpo docente, é composto por vinte e seis Professores Polivalentes, dois Professores de artes, dois Professores de Educação Física, uma Professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma Professora de Inglês e um Professor de Ensino Religioso.

Atualmente, a referida instituição educacional conta com 372 (trezentos e setenta e dois) alunos, que estão distribuídos no Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano), funcionando no período Integral, e é mantida pelo Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB), onde o Governo Federal repassa a verba para a Secretaria Municipal de Educação, que é proporcional ao número de alunos do ano anterior.

Salientamos que a escola em questão, representada pela diretora de Ensino e pela gestora administrativa, aceitou colaborar com a referida pesquisa, assinando o termo de anuênciia que consta no apêndice A, tais documentos foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB/CEP, conforme orienta a resolução 466/2012, quando envolve seres humanos. Por fim, acrescentamos que a execução da pesquisa foi aprovada de acordo com o parecer 6.928.680.

3.3 Descrição dos participantes

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes com idades entre 10 e 11 anos, matriculados em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental do turno integral, composta por 31 (trinta e um) estudantes, cuja maioria reside no mesmo bairro ou em bairros próximos da escola do campo de estudo. Ressaltamos que o presente estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFPB, enfatizamos que seguimos todos

os requisitos do referido Comitê e tivemos uma aceitação satisfatória por parte da maioria dos educandos, que se tornaram colaboradores diretos. Quanto ao desenvolvimento linguístico da turma, verificamos que é bem heterogêneo, onde podemos encontrar estudantes que já adquiriram as competências inerente a proficiência leitora, outras que estão em processo, e ainda temos uma criança que apresenta níveis alfabéticos. Com relação à amostragem, ela contemplará de 05 produções realizadas em dupla pelos alunos na faixa etária de 10 e 11 anos, para essa seleção utilizaremos como critério os estudantes que estarão presentes em todas as etapas da aplicação das oficinas.

Salientamos que a escola em questão, representada pela gestora administrativa, aceitou colaborar com a referida pesquisa, assinando o termo de anuência que consta no apêndice A, tais documentos foram submetidos ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB/CEP, conforme orienta a resolução 466/2012, quando envolve seres humanos. Por fim, acrescentamos que a execução da pesquisa foi aprovada de acordo com o parecer 6.928.680, conforme pode ser verificado no anexo B.

3.4 Composição do corpus e instrumento de geração de dados

No tocante à composição do corpus, destacamos que a turma é composta por 31 (trinta e um) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, dos quais obtivemos a autorização formal de 20 (vinte) educandos para participação na referida investigação. Ressaltamos, contudo, que as atividades foram desenvolvidas com a totalidade dos alunos presentes em sala, visando garantir a continuidade pedagógica das ações.

Frente às limitações encontradas durante o processo de execução da pesquisa, identificamos um dos principais obstáculos refere-se à frequência irregular de alguns estudantes que impactou a participação integral de alguns discentes. Dessa forma, delimitamos o corpus de análise final às produções dos alunos que participaram de todas as etapas da sequência didática ou que apresentaram ausências mínimas, sem prejuízo ao desenvolvimento das atividades propostas.

Como instrumento de geração de dados, utilizamos as produções escritas dos alunos referente aos povos originários, os roteiros e as histórias em quadrinhos elaboradas no decorrer das oficinas, além das avaliações aplicadas em dois momentos: a avaliação diagnóstica (inicial) e a avaliação final (de saída), voltadas à verificação dos níveis de evolução dos alunos referente a leitura e escrita, como também relacionado aos conhecimentos adquiridos sobre os povos originários.

Para análise, adotamos inicialmente uma abordagem quantitativa, considerando a evolução dos níveis de leitura com base nas avaliações diagnóstica e final. Em seguida, realizamos uma análise qualitativa centrada nas produções textuais de 20 (vinte) alunos realizados em dupla, selecionados com base na presença contínua nas atividades e na entrega de todas as etapas da produção textual. No total, foram entregues 10 (dez) histórias em quadrinhos, compostas por 37 (trinta e sete) páginas digitalizadas, incluindo os roteiros e as Histórias em Quadrinhos. Selecioneamos 05 (cinco) produções para apresentar como resultados das atividades. Essas produções dos estudantes possibilitam uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos da intervenção no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes à luz dos objetivos da pesquisa.

3.5 Geração de dados

Nessa seção nos dedicamos à construção da proposta de intervenção pedagógica, bem como, aos relatos descritivos da execução de cada etapa da oficina e, as análises da produção, que seguem as abordagens qualitativa, sob a luz de renomados linguistas e pedagogos que versam sobre a temática da referida pesquisa-ação.

3.5.1 Proposta de intervenção pedagógica: oficinas

A intervenção pedagógica na área das linguagens se configura como uma ação importante e tem como objetivo primordial ampliar e aprofundar as habilidades de leitura e escrita. Acreditamos e defendemos que o uso de oficinas é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 5ºano do Ensino Fundamental.

3.5.2 Descrição das etapas do procedimento de ensino

Exporemos agora o passo a passo do procedimento de ensino aplicado nessa pesquisa, relatando quais as atividades desenvolvidas e os materiais utilizados.

3.5.2.1 Construindo o entendimento sobre o tema: diagnose

O caminho percorrido na diagnose se deu da seguinte forma: iniciamos com a investigação do conhecimento relacionado aos povos originários, seguido pela abordagem do gênero lenda, utilizando como ponto de partida uma adaptação desse gênero para a narrativa original. Esse percurso foi planejado com a intenção de partir da temática para, então, chegar à estrutura textual. Dessa forma, consideramos a faixa etária dos estudantes e o tempo de interação necessário para abordar a temática de forma eficaz. Por fim, finalizamos com a diagnose sobre o conhecimento das Histórias em Quadrinhos (HQs).

O procedimento de diagnose será subdividido em três etapas: diagnose do conhecimento prévio do aluno sobre os povos originários, gênero lenda e o gênero história em quadrinhos. As atividades de diagnose foram aplicadas em três encontros, cada um com dois tempos de cinquenta minutos, (duas aulas) para cada prática.

• **Diagnose I – Parte um da execução**

Para detectar os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos povos originários (Quadro 3), realizamos os seguintes questionamentos: o que vocês sabem sobre os povos originários?

Para execução da prática, utilizamos (duas aulas de 50 minutos cada uma).

Quadro 5 – Atividade diagnóstica sobre os conhecimentos prévios relacionados aos povos originários

Respostas dos alunos	Legenda
	Dupla 1: Eu nunca ouvi falar sobre mais gotari de conhecer mais
	Dupla 2: Os originários fazem parte da dança da chuva..
	Dupla 3: Eu nunca ouvi falar

	Dupla 4:NÃO SEI NUNCA OUVIR FALA NÃO SEI.
	Dupla 5: eu não sei nada de imdio
	Dupla 6: Eu nunca ouvi fala disso mas queria saber mais tipo o que eles come e etc.
	Dupla 7:1ham SÃO POVOS INDIGENA E U DU PASADO
	Dupla 8: eles mora na floresta eles caça bichos eles são indígena eles faz remédio e pitura eles faz pesos de baro e panelas e as crianças brincão
	Dupla 9:eu nuca vim os povos originários e não sem quesa eles..
	Dupla 10: Eu nunca ouvi fala sobre isso, mas gostaria de aprender mais.

Fonte: acervo da pesquisadora (Oliveira, 2024)

Resultados obtidos a partir do questionamento:

A questão busca evidenciar o conhecimento prévio dos alunos relacionados os povos originários. A pergunta realizada foi: “O que você sabe sobre os povos originários?”. Tais informantes demonstraram lacunas no conhecimento acerca de desses povos, como constatado na questão desta avaliação diagnóstica.

- **Diagnose II – Parte dois da execução**

Com o intuito de verificação dos conhecimentos prévios do aluno em relação ao gênero lenda, o qual será utilizado nessa pesquisa, utilizaremos um texto e perguntas direcionadas para que o aluno possa refletir sobre as características do gênero. Esse levantamento realizou-se por meio de uma roda de conversa, através de um questionamento oral.

Para a atividade (Quadro 4), levamos um texto adaptado a partir da lenda *A cumade Fulozinha*, oriundo de uma coletânea organizada por Cássio Marques (2009), presente na cartilha *Lendas e causos do povo potiguara*. Nessa versão lida para os alunos, realizamos uma adaptação no título que foi substituído por “Uma menina encantada”, como também omitimos algumas partes no decorrer do texto por conter informações que revela tratar-se do gênero lenda. Nesta etapa, realizamos uma sondagem com os alunos sobre o conceito de lenda.

Quadro 6 – Atividade diagnóstica (adaptada a partir do gênero lenda a narrativa *Cumade Fulozinha*)

Escutem atentamente a história e descubram sobre quem se trata esse texto?

Texto adaptado:

Uma menina encantada

Muitos são os relatos entre o povo Potiguara da existência de uma menina que vivia no mato, tem um determinado apelido que aconselhamos que não a chamem, pois ela pode ficar muito brava.

Muitos relatos que ouvimos é que se trata de uma menina com aparência de 10 anos de idade, cabelos longos e pele morena bem clarinha. Ela protege as matas das agressões dos homens, principalmente dos caçadores. Por isso, o caçador, quando for caçar, e perceber alguma coisa estranha, ele deve voltar e oferecer a essa menina um pouco de fumo.

Segundo relatos de pessoas que afirmam ter tido contato com essa garota, sua existência é comprovada pelas tranças que costumam fazer no rabo dos cavalos e pelas surras que costuma dar nos cachorros de caça e nos caçadores que ficam falando nomes (palavrões) no meio da mata.

Fonte: MARQUES, Cássio Ferreira. (Org.). *Lendas e Causos do Povo Potiguara*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

Realizamos esses questionamentos para levantar informações sobre a questão do gênero, uma vez que a narrativa pode revelar diferentes perspectivas. Como busca um diagnóstico, utilizamos um texto adaptado de uma lenda indígena como norte das discussões. Conduzimos a atividade com base em perguntas norteadoras. Essa estratégia visou sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero em questão, proporcionando um espaço de escuta e diálogo essencial para a condução das etapas seguintes da proposta.

Realizamos os seguintes questionamentos:

Vocês já ouviram falar sobre essa história? De que(m) trata?

Quais características do gênero te levaram a essa conclusão?

Já ouviu falar sobre a Cumade Fulozinha?

Na pergunta 1, os alunos responderam que sim, alguns já tinham ouvido falar da história da Comadre Fulozinha, descrita como uma menina que morava na mata. Para a pergunta 2, relataram que observaram se tratar de uma lenda tradicionalmente contada pelos mais velhos. Na resposta da pergunta 3, mencionaram que seus pais e avós já haviam falado sobre essa menina. Em relação à pergunta 4, afirmaram que nunca tinham ouvido falar dessa lenda na escola. Em seguida (Quadro 5), apresentamos a lenda com perguntas direcionadas aos alunos.

Quadro 7 – Atividade diagnóstica (Versão da lenda *Cumade Fulozinha*)

CUMADE FULOZINHA (CAIPORA DO MATO)

Muitos são os relatos entre o povo Potiguar da existência da Cumade Fulozinha ou Caipora do Mato, entretanto, não a chame assim, pois ela pode ficar muito brava.

Conta a lenda que Cumade Fulozinha é uma menina com aparência de 10 anos de idade, cabelos longos e pele morena bem clarinha. Ela protege as matas das agressões dos homens, principalmente dos caçadores. Por isso, o caçador, quando for caçar e perceber alguma coisa estranha, ele deve voltar e oferecer a Cumade um pouco de fumo.

Segundo relatos de pessoas que afirmam ter tido contato com a Cumade

Fulozinha, sua existência é comprovada pelas tranças que costuma fazer no rabo dos cavalos e pelas surras que costuma dar nos cachorros de raça e nos caçadores que ficam falando nomes (Palavrões) no meio da mata.

Fonte: MARQUES, Cássio Ferreira. (Org.). *Lendas e Causos do Povo Potiguara*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

QUESTÕES A RESPEITO DO TEXTO:

Quem é a personagem principal do texto?

A partir da leitura do texto, em qual ambiente se passa a narrativa?

Quem conta essa história?

A Cumadre Fulozinha é uma defensora da natureza. Quais ações dos homens que despertam o sentimento de fúria nela? Você percebeu na história qual a forma de recompensa que o caçador deve oferecer a Cumade Fulozinha caso perceba algo estranho na mata?

Durante a interpretação, buscamos mostrar às crianças a riqueza de detalhes dada a esse ser na narrativa. As pessoas costumam chamá-la de Cumade Fulozinha ou Caipora do Mato, porém deixa claro que não gosta que a chamem assim, pois acaba ficando muito brava. Também apresenta a mesma como uma menina com aparência de 10 anos, cabelos longos e pele morena clara. Considerada como a protetora das matas contra as agressões sofridas pelos homens e caçadores. No decorrer da narrativa também apresenta o que os caçadores devem fazer caso perceba algo estranho na mata, eles devem voltar e oferecer um pouco de fumo. Além disso, mostra que a sua existência é comprovada, existem vários relatos de pessoas que viram as tranças no rabo dos cavalos, surras que costumam dar nos cachorros de caça como também nas pessoas que falam palavrões no meio da mata. Não podemos desrespeitá-la, pois caso contrário, pode ter consequências.

Para consolidar esse momento, realizamos a leitura de dois relatos de moradoras da aldeia Marcação, apresentado na cartilha por Marques (2009), relacionados à história da *Cumade Fulozinha*.

Quadro 8 - Relatos apresentados pelas jovens Elane Potiguara e Adalgisa, moradoras da Aldeia Três Rios e Lagoa Grande

Primeiro relato da jovem Elane Potiguara moradora da Aldeia três rios:

“Quando eu era pequena, fui com minha mãe e meu pai para a mata caçar. Chegando lá, eu percebi a presença de uma menina da minha idade, chamando-me para brincar com ela. Eu fui em sua direção, e ela ofereceu-me mel; balançou-me num balanço para que eu adormecesse e disse para eu não me preocupar, pois quando eu acordasse me levaria para casa [...] Minha mãe encontrou-me algum tempo depois no meio das urtigas. O interessante é que eu não me cortei; já minha mãe, para me pegar, se cortou toda. Outro fato estranho foi o que aconteceu com meu cabelo: ele estava trançado e não teve jeito de destrançar. Minha mãe foi obrigada a cortar meu cabelo. O mesmo, desde então, não cresceu mais como antes” (MARQUES, 2009, p. 15).

O segundo relato foi da Dona Adalgisa moradora da aldeia Lagoa Grande:

“Eu tenho uma filha que tem uma égua que, de vez em quando, chegava com a crina e o rabo todo trançado. Minha filha chegou a cortar os cabelos do animal para que a Cumade Fulozinha não os trançasse mais. O avô dela sugeriu passar pimenta na corda da égua, pois, dessa forma, Cumade Fulozinha não se aproximava mais do animal, porque ela não gosta de pimenta. Deste dia para cá, nunca mais o animal apareceu com os cabelos trançados”

Fonte: Marques (2009, p. 15).

Para finalizar esse momento, levantamos os seguintes questionamentos às crianças:

Vocês teriam medo de encontrar essa menina?

Do que você teria medo?

Você tem cuidado da natureza?

E o ser humano, o que tem feito na atualidade com a natureza?

Quais os últimos acontecimentos mostram que devemos ter mais cuidado e atenção com os elementos naturais?

Resultados obtidos a partir dos questionamentos:

As questões envolvidas solicitavam que o aluno falasse se “conhecia ou não” a narrativa, em seguida, se conhecia a personagem principal da história.

Participaram desse momento 27 alunos, deles, 17 relataram já conhecer o mito e 10 alunos nunca tinham ouvido falar, tais informantes demonstraram que pouco se ouvia falar sobre a personagem na escola nem nos ambientes familiares dos estudantes. Os alunos relataram que nenhum professor contou ou leu essas histórias para eles em sala de aula.

Diante desses resultados, podemos verificar que apesar das discussões que envolvem o ensino da História e da Cultura indígena nos contextos da educação básica, sua implementação ainda caminha a passos lentos. O cenário apresenta lacunas tendo em vista que muitas crianças nem sequer ouviram falar sobre sua origem, cultura, nem tão pouco sobre as narrativas de tradição oral.. Portanto podemos verificar a necessidade de um direcionamento voltado à prática educativa nas escolas. Tendo essas convicções, diferente do que estamos acostumados a ver nas escolas em relação as histórias clássicas contadas para as crianças, fica claro que há uma “escanteamento” das histórias dos povos tradicionais/originários no ensino, que se dar talvez por falta de conhecimento e formação voltadas a esse viés. Vale destacar que até mesmo as chamadas histórias clássicas, tradicionalmente contadas nas escolas, têm sido cada vez mais reduzidas, o que reforça a necessidade urgente de ampliar e diversificar as práticas de leitura nas salas de aula.

• Diagnose III – Parte três da execução

Para o processo de diagnose do gênero história em quadrinhos, organizamos os estudantes em círculo em sala de aula (Quadro 7). Utilizamos (duas aulas) para essa prática.

Quadro 9 – Atividade diagnóstica sobre história em quadrinhos

Atividade diagnóstica sobre as Histórias em Quadrinhos

De maneira introdutória e lúdica, a atividade teve como propósito apresentar o material (em anexo) a ser utilizado na etapa final das atividades para a produção das próprias histórias em quadrinhos pelos alunos. Assim, buscou-se familiarizá-los com a estrutura visual e narrativa do gênero, preparando-os para a construção de seus próprios textos multimodais.

Além disso, essa proposta também teve como objetivo ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero história em quadrinhos (HQ), por meio de uma abordagem prática e visual. Os quadros apresentados simulavam os espaços típicos desse tipo de narrativa como os enquadramentos e a sequência das cenas a serem produzidas.

Considerando os possíveis conhecimentos prévios dos alunos, os provocamos a responder os seguintes questionamentos:

- Você conhece que gênero textual é escrito em quadros?
- O que seria exatamente uma História em Quadrinhos?
- Qual característica do gênero levou a essa conclusão?
- Quais Histórias em Quadrinhos vocês já leram? Quem eram os personagens?
- Vocês lembram onde a narrativa era ambientada? E o espaço?
- Tem alguma HQ que vocês leram e gostariam de nos relatar? Se sim, qual?

Após esse momento, explicamos para a turma a nossa proposta de atividade, na qual iríamos ser os protagonistas daqueles quadrinhos em branco no decorrer das atividades.

As respostas obtidas foram as seguintes:

Na pergunta 1, a maioria dos alunos afirmaram já conhecer o gênero História em Quadrinhos, relatando que os professores haviam apresentado o tema por meio do livro didático. Na pergunta 2, explicaram que se trata de uma história narrada com o uso de imagens e textos. Em relação à pergunta 3, destacaram como principal característica o

formato dividido em quadrinhos. Na pergunta 4, mencionaram conhecer a *Turma da Mônica*, citando personagens como Cebolinha, Cascão, Magali, Chico Bento, Bidu e Franjinha. Na pergunta 5, disseram que o espaço onde as crianças costumam brincar e correr bastante, geralmente, é em parques e praças. Por fim, na pergunta 6, afirmaram já ter lido histórias do *Homem-Aranha* e da *Turma da Mônica*.

Resultados obtidos a partir dos questionamentos:

A maioria dos alunos demonstraram conhecer o gênero História em Quadrinhos. Participaram desse momento 20 alunos, em que 18 relataram já conhecer o gênero HQs, que os professores já tinham apresentado nas aulas, e 2 deles responderam que não costumavam ler e não conheciam. Porém, mostraram dificuldade quanto às características deles, quanto à função de cada balão. As nossas discussões giraram em torno das histórias em quadrinhos que os alunos mais conheciam, como as do Homem-Aranha e da Turma da Mônica. Os alunos demonstraram compreender ambas as narrativas, porém apresentaram mais dificuldade para identificar os ambientes em que se passam as histórias da Turma da Mônica. Já em relação ao Homem-Aranha, conseguiram reconhecer com mais facilidade os cenários das histórias, possivelmente por estarem mais familiarizados com as adaptações em filmes e séries. Quanto aos personagens, a maioria dos alunos conhecia os quadrinhos da Turma da Mônica, identificando a maior parte dos personagens.

Após as atividades diagnósticas realizadas com os alunos, foi explicada a nossa proposta de trabalho, como o projeto seria desenvolvido, mostramos qual gênero a ser trabalhado, como ocorreria a produção textual, e como eles deveriam produzir uma História em Quadrinhos. As orientações foram para que, na produção da história em quadrinhos, a lenda fosse integralmente representada. Seguimos as explicações nas aulas seguintes com o intuito de auxiliar o aluno no desenvolvimento da percepção dos elementos necessários à produção de uma HQ de maneira coerente.

3.5.2.2 Construindo o entendimento sobre os gêneros – Início da oficina

Após analisar as atividades de diagnósticas realizadas pelos estudantes colaboradores, elaboramos as etapas da oficina com base nas necessidades e conhecimentos previamente identificados. O diagnóstico permitiu reconhecer o nível de

familiaridade dos alunos em relação aos povos originários, o gênero lenda e História em Quadrinhos, possibilitando a criação de atividades que atendam às suas especificidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Explorando a temática das Lendas e Histórias em Quadrinhos e seus desdobramentos, com a finalidade de contribuir com a leitura e com os avanços linguísticos perante o domínio da produção escrita do gênero História em Quadrinhos, por meio motivacional de gêneros literários, tendo em vista que a leitura contribui para o domínio da escrita e, consequentemente, da produção textual.

Um dos objetivos de nosso trabalho foi propor uma oficina de Língua Portuguesa com o intuito de produzir o gênero História em Quadrinhos, através de uma série de atividades planejadas a partir do gênero lenda. Sendo assim, optamos por textos que fazem parte da nossa história e cultura, no nosso caso, utilizamos as narrativas de tradição oral contadas pelos povos Potiguara da Paraíba, pois sabemos da importância e necessidade de apresentar obras literárias e textos que dialoguem com situações e vivências dos estudantes, então assumimos esse desafio. Nos propusemos a resgatar a literatura indígena no ensino básico e buscamos promover o letramento literário a partir da leitura de obras indígenas. Utilizamos nessa proposta as narrativas contadas pelos povos indígenas Potiguara do Vale do Mamanguape, registradas sob organização de Cássio Marques (2009), presentes na cartilha *Lendas e causos do povo potiguara*. Visamos resgatar nos estudantes a imaginação, a criatividade e o gosto pela leitura a partir das narrativas de tradição oral, sentimentos estes que vêm aos poucos se perdendo.

A referida proposta de ensino destina-se para o público do 5º ano do Ensino Fundamental e é constituída por etapas, que serão apresentados a seguir, de maneira sucinta.

Na primeira etapa, abordaremos as lendas indígenas. Nesse primeiro encontro, com quatro partes, contaremos com dez aulas, com a duração de 50 minutos cada. Nesse momento, deve-se explicar à turma a estrutura dos gêneros lendas. Com os alunos organizados em círculo, é apresentada a proposta com a lenda indígena: *A procissão da meia noite*. A proposta de ensino foi elaborada com base nas propostas de Rildo Cosson (2007). Buscamos, através das narrativas, resgatar essa cultura tão rica que faz parte na nossa história, com o intuito de proporcionar as condições necessárias para realizarem seus registros escritos, pois conforme verificamos nas análises das produções iniciais realizadas na atividade diagnóstica sobre os conhecimentos prévios relacionados aos

povos nativos e as lendas indígenas, alguns discentes nem sequer sabiam quem eram os povos originários, nem tinham conhecimentos sobre as lendas.

Na segunda etapa, serão trabalhadas diversas revistas de HQs, para os estudantes manusearem e lerem. Optamos por apresentar as personalidades paraibanas em quadrinhos, do professor e poeta Jairo César publicou alguns livros voltado para o público infanto juvenil, dentre a coleção a história de Augusto dos Anjos em quadrinhos. Todas as escolas municipais receberam exemplares dessa obra, facilitando o acesso dos alunos ao contato com a memória do poeta, considerado um dos grandes nomes da literatura do século. Optamos em utilizarmos a obra por usar uma linguagem sintética, que trazem fortemente a contribuição para nossa história e cultura. Apresentaremos aos discentes os elementos básicos das HQs (a relação entre a linguagem visual e verbal), explicando sobre os personagens principais, a presença do humor expressa nas histórias. E os aspectos importantes que compõem a HQ: Módulo I – Sequência Lógico-Temporal; Módulo II – Onomatopeias; Módulo III – Balões; Módulo IV – Metáforas Visuais; Módulo V – Figuras Cinéticas. Esta etapa, destinada a tais aspectos, acontecerá em cinco dias, durante dez aulas de 50 minutos cada.

Na terceira etapa, que corresponde à produção do gênero História em Quadrinhos, fruto da retextualização das lendas indígenas, os alunos colocarão em prática o que foi explorado na oficina, como os estudos referentes à estrutura textual e organizacional dos gêneros, dando as condições necessárias para que se dediquem aos registros das Histórias em Quadrinhos de acordo com as características textuais do gênero abordado, através da linguagem verbal e não verbal. Nessa ocasião, espera-se que além das habilidades relacionadas com a estrutura do gênero, as crianças tenham ampliado as suas hipóteses de escrita. Será solicitada a cada dupla a produção de uma história em quadrinhos de modo que a lenda seja integralmente representada na produção. Essa etapa, destinada às produções do gênero, acontecerá em 2 dias, durante quatro aulas de 50 minutos cada.

A quarta e última etapa será destinada à análise da produção dos alunos no viés da produção de uma História em Quadrinhos, verificando se as produções contemplam as lendas indígenas que tiveram como base, como também verificar o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Ressaltamos, a princípio, que a durabilidade das oficinas será de um mês e meio, que acontecerá em aproximadamente 24 momentos de 50 minutos cada, e que acontecerão entre os meses agosto e setembro de 2024. Tendo como norte os objetivos apontados na presente pesquisa. Almejamos

analisar como o trabalho com a retextualização entre os gêneros lendas indígenas e História em Quadrinhos pode auxiliar, efetivamente, na proficiência dos alunos em relação à leitura e à escrita. Nesse sentido, a descrição dos dados coletados e as suas análises que têm como base as produções dos alunos darão o suporte para verificarmos o desenvolvimento dos alunos em relação à leitura e escrita.

A seguir, apresentaremos cada etapa de oficina de Língua Portuguesa de maneira mais detalhada, tanto através de quadros descritivos, contemplando o local, o tempo pedagógico, os objetivos, o objeto do conhecimento, incluindo as suas habilidades para o 5º ano do Ensino Fundamental de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os procedimentos metodológicos, os recursos didáticos utilizados durante o processo e as referências bibliográficas dos textos da esfera literária utilizados, como também por meio dos relatos sucintos dos momentos pedagógicos. Essa proposta de ensino tem a intenção, principalmente, de colaborar para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, como também colaborar com a proficiência em relação à leitura e à escrita dos estudantes.

PARTE I – TRABALHANDO O GÊNERO LENDA

Quadro 10 – Resumo da atividade com gênero lenda

Resumo das atividades desenvolvida com o gênero lenda	
Local	Sala de aula, auditório
Tempo Pedagógico	500 minutos (dez aulas)
Objetivos	<p style="text-align: center;">Etapa I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos culturais da tradição indígena; • Relacionar os objetos às vivências dos indígenas. <p style="text-align: center;">Etapa II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características do gênero lenda e mito; • Identificar as lendas indígenas. <p style="text-align: center;">Etapa III</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da leitura em sala de aula. <p style="text-align: center;">Etapa IV</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgatar as narrativas indígenas através das ilustrações; • Narrar os fatos da história através de cenas
Objeto de Conhecimento e Habilidades	<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação do leitor literário: (EF15LP15) (EF35LP21) • Estratégia de leitura: (EF15LP02) e (EF15LP03) • Planejamento de texto oral: (EF35LP20) • Compreensão em leitura: (EF05LP31nJP) • Compreensão de textos orais: (EF35LP19)

	<ul style="list-style-type: none"> • Relato Oral/ Registro formal e informal (EF15LP13) • Leitura colaborativa e autônoma (EF15LP16)
Procedimentos Metodológicos	<p>Etapa I A motivação: consiste no preparo para o aluno entrar no texto literário. Para esse momento, é feita a apresentação de alguns instrumentos que são utilizados pelos povos indígenas.</p>
	<p>Etapa II Introdução: Nesse momento, é apresentada a obra, os autores que realizaram os registros das narrativas, o ilustrador, as imagens presentes na capa e sua relação com as narrativas a serem descritas na obra.</p>
	<p>Etapa III Leitura: Leitura compartilhada da obra: <i>Lendas e Causos do povo potiguara</i>. Nesse momento, formamos grupos em círculo para apreciação da obra.</p>
	<p>Etapa IV Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resgate da narrativa de tradição oral na escola; • Registro da leitura através das ilustrações na construção de um cenário; • Encenação da lenda a partir da versão contada pelos povos indígenas Potiguara.
Recursos Didáticos	Computador, caixa de som, quadro branco, lápis piloto, cartolina, cola, fita adesiva, material impresso e objetos pessoais que contam história, folha de papel, jornal.
Referências Bibliográficas	<p>COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.</p> <p>MARQUES, Cássio Ferreira. (Org.). Lendas e Causos do Povo Potiguara. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

3.5.2.3 Desenvolvendo a oficina

O percurso teve a duração de uma semana, com dez aulas de 50 minutos cada. A proposta de ensino foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa nos períodos matutino e vespertino, levando em consideração que o procedimento de ensino foi aplicado em uma escola de tempo integral.

- **Percorso I – Explorando os elementos pré-textuais da obra e conhecendo o autor**

***** 1^a Etapa (duas aulas)

O percurso I desenvolvida na primeira aula da proposta se deu em duas etapas, conforme descrevemos a seguir. Iniciamos a primeira etapa com uma provocação inicial, pedimos para que cada estudante retirasse um elemento de dentro da caixa e apresentasse aos colegas. A apresentação contou com vários elementos que fazem relação com os povos originários, disponibilizamos o cocar, maracá, pau da chuva, cabaça, urucum, peneira, pilão, colar de sementes e a obra a ser trabalhada. Na segunda etapa, fechando as atividades da motivação, pedimos que a turma se dividisse em quatro equipes com cinco alunos. Entregamos alguns elementos para cada equipe, como descrito a seguir e lançamos os seguintes questionamentos direcionados aos estudantes:

Equipe 1: Maracá – são instrumentos musicais utilizados em aldeias indígenas. Vocês sabem a importância desse instrumento para os indígenas? Em que momento os povos originários utilizam? Vocês já participaram de algum ritual indígena? Se sim, como foi?

Equipe 2: Cocar – O cocar tem um significado cultural e espiritual para os povos indígenas. Sabem como eles são construídos? Por que eles usam cocar na cabeça?

Equipe 3: Urucum – Os grafismos realizados no corpo são marca registrada entre os povos indígenas. Vocês sabem o que são grafismos? Sabiam que cada grafismo tem um significado diferente? Vocês sabem por que eles se pintam?

Equipe 4: Colar - São feitos de sementes, dentes de jacaré, entre outros elementos naturais. Vocês sabem por que eles usam esses objetos? Vocês usam algum objeto como proteção? Qual?

Toda essa vivência foi realizada em círculo com o intuito de que os alunos tenham uma proximidade maior com esses elementos indígenas, e possam dialogar sobre suas vivências com esses objetos.

Introdução

Na introdução, foi realizada a contextualização da literatura indígena, bem como a apresentação da obra intitulada: *Lendas e Causos do Povo Potiguara*. Nesse momento, pedimos para que os alunos retirassem o último elemento da caixa e apresentassem aos colegas a obra física. Mostramos a capa, chamando a atenção do aluno para a leitura dos elementos pré-textuais, como as informações básicas, o autor (no caso da lenda, por não apresentar um autor específico, apresentamos quem fez os registros das narrativas contados pelos povos potiguaras), ilustrador e título da obra. Para fazer isso, organizamos os estudantes grupo de seis pessoas, e disponibilizamos deixando a obra impressa circular entre os estudantes. O intuito é dar a oportunidade da turma de tocar a obra e perceber materialmente, levantando os seguintes questionamentos: o que vocês veem nessa capa? E as imagens, do que se trata? Qual a relação do título “*A procissão da meia noite*” com os povos potiguaras?

- **Percorso II – Desvendando a história – leitura**

*****2^a Parte (duas aulas)

Na leitura, de acordo com a extensão da obra, desenvolvemos o trabalho em duas aulas, mantemos os estudantes em círculo, dividimos as histórias a serem lidas entre os grupos. A obra é composta por dezenove narrativas curtas. Desse modo, na primeira aula foram lidas oito histórias curtas pelos grupos e, na segunda, outras oito histórias. Após a leitura solicitamos que os estudantes fossem até a lenda: “*A procissão da meia noite*”, a qual utilizaremos no processo de retextualização.

- **Percorso III – Dialogando e construindo juntos**

No percurso III, abrimos espaço para o diálogo entre os estudantes, buscamos trazer para o momento de interpretação os aspectos importantes que compõem a narrativa, como personagens, enredo, narrador, tempo e espaço. Dessa forma, os estudantes em uma roda de conversa analisaram esses elementos presentes na narrativa *Procissão da meia noite*. Os alunos, coletivamente, iniciaram o desenvolvimento de um

registro imagético que consistiu no processo de escrita/ilustração. Esse compartilhamento seria a exposição de um trabalho realizado coletivamente dando ênfase ao cenário a partir do entendimento e interpretação da obra. Esse momento foi finalizado com uma apresentação da peça pelos estudantes a toda comunidade escolar, consolidando assim o processo o percurso de leitura.

Os alunos realizaram um cenário com riqueza de detalhes, apresentado o título centralizado da lenda, ilustraram os personagens indígenas com seus instrumentos musicais, representando as ações vividas dos personagens, pessoas caminhando na procissão pelas ruas da aldeia. A lua cheia, relacionando ao período noturno, momento em que acontece a narrativa. Como também o momento de ritual indígena, em que todos estavam em círculo e união.

Figura 3 – Cenário construído pelos alunos de acordo com a lenda *Procissão da meia noite*



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Além disso, demonstraram a forte relação que os indígenas têm com a natureza, mostrando um ambiente com árvores, rios, animais, casas em formato de ocas, elementos estes que estão presentes nas aldeias. Em relação à linguagem verbal, os alunos transcreveram alguns trechos da lenda como: “Diz a lenda que a meia noite das

sextas feiras de lua cheia a procissão segue pelas ruas da aldeia Tramataia”. Como também: “Não vamos olhar a procissão passar”, representando a fala dos personagens próxima à janela de uma das casas.

Explicamos a turma que esse cenário produzido por eles seria utilizado posteriormente na peça teatral.

Gênero peça- trabalhando a encenação (duas aulas)

Ensaios

Organização da peça. Seis estudantes ficaram responsáveis pelas falas e os demais participaram das outras etapas que corresponde à interação deles com a turma e organização da apresentação da obra. Orientamos que, durante a apresentação, não seria preciso realizar a leitura na íntegra, o mais importante seria saber o conteúdo para poder se expressar de forma espontânea. Ressaltamos que, nessa parte, existe uma responsabilidade e dedicação por parte deles, para que a peça saia como planejado. Nesse momento, também combinamos como seria a movimentação e os figurinos que usariam na encenação e, como é apresentado na lenda, os estudantes estavam vestidos de branco como almas e com velas nas mãos como descritos na lenda.

Durante a prática foi exposto que essas narrativas apresentam o modo de vida dos povos indígenas Potiguara. Por isso, seus enredos podem mesclar canções, orações, ensinamentos espirituais e histórias que fazem parte da vida cotidiana das aldeias. Essas narrativas expressam uma identidade indígena que é preservada através dos elementos essenciais de sua ancestralidade.

Leitura para a peça

Nesse momento, cada estudante tinha uma cópia da lenda, em que realizava as falas dos personagens seguindo a ordem cronológica dos fatos, como se estivessem na apresentação. Toda cena gira em torno de uma procissão, dessa forma, eles ensaiaram caminhando, com velas, além disso, em uma parte da lenda, diz “os anciões confirmam ter ouvido a procissão passar cantando rezas e ofícios religiosos”, logo, todos juntos participaram desse momento da melodia.

Apresentação da peça teatral

Para finalizarmos esse momento após a interpretação, apresentamos para toda comunidade escolar a encenação da lenda *Procissão da meia noite* como uma peça teatral construída coletivamente. Dessa forma, ‘a prática realizada com os estudantes vai de encontro a sugestão apresentada por Cosson, levando em consideração que possibilita aos estudantes a reflexão mais ampla em relação à obra lida.

Figura 4 – Apresentação da peça teatral para toda comunidade escolar



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Além das aulas que contemplam os povos originários pensamos em uma forma de aproximar-los dessa rica cultura, convidamos a professora indígena Potiguara e moradora da aldeia localizadas no litoral norte da Paraíba para falar sobre as narrativas e suas vivências, o encontro foi realizado em diálogo com toda a escola, buscando deixar os alunos livres para questionamentos e exposições orais.

Essa vivência com os povos potiguara visa fortalecer a cultura desses sujeitos, gerando uma aprendizagem significativa, emancipatória e libertadora, partindo da própria realidade, suas especificidades históricas e étnico-racial, propondo uma educação que transcendia os muros da escola e culmine em ações pedagógicas permeadas pela práxis pedagógica fundamentada no inacabamento. E isso amadurece o entendimento de que as vivências culturais são construídas e reconstruídas constantemente. Além da visita da Majé à nossa escola, levamos nossos estudantes para uma imersão na aldeia Potiguara. Durante a visita, os alunos conheceram as escolas indígenas, o terreiro sagrado e consolidaram essa experiência com um banho de rio.

Quadro 11 – Resumo das atividades desenvolvidas sobre o gênero história em quadrinhos

Resumo das atividades desenvolvida sobre o gênero história em quadrinhos	
Local	Sala de aula
Tempo Pedagógico	200 minutos (quatro aulas)
Objetivos	<p style="text-align: center;">Etapa I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir e interagir com a literatura; • Ler e compreender, completar e interpretar o texto em estudo. <p style="text-align: center;">Etapa II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a prática da leitura, o desejo e o prazer de ler; • Conhecer o gênero textual em sua estrutura e função, percebendo características da linguagem das histórias em quadrinhos;
Objeto de Conhecimento e Habilidades	<p style="text-align: center;">Língua Portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de leitura: (EF15LP01), (EF15LP02), (EF15LP03), (EF15LP04); • Leitura de imagens em narrativas visuais (EF15LP14); • Apreciação estética/Estilo: (EF15LP17); • Utilização de tecnologia digital: (EF15LP08); Estratégia de leitura (EF35LP04); (EF35LP05); (EF35LP06); • Pesquisa: (EF35LP17); • Compreensão em leitura: (EF05LP09); (EF05LP10); (EF05LP15); (EF05LP16); (EF05LP22); (EF05LP31nJP
Procedimentos Metodológicos	<p style="text-align: center;">Etapa I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar várias Histórias em Quadrinhos • Leitura da obra <i>Augusto dos Anjos em Quadrinhos</i>, do autor Jairo Cézar para a discussão sobre estudantes protagonistas e escritores. Sugerimos as obras da Turma do Pererê de Ziraldo; Papa Capim de Maurício de Souza. Para mais acesse: <p>https://www.youtube.com/watch?v=vI8lTZrqqu0</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=0QMrV4vjjG4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização das estratégias de leitura de acordo com Solé (1988) e Girotto e Souza (2010). <p style="text-align: center;">Etapa II</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral dos aspectos importantes que compõem a HQ, através de slides com os seguintes módulos: Módulo I – Sequência Lógico-Temporal; Módulo II – Onomatopeias; Módulo III – Balões; Módulo IV – Metáforas Visuais; Módulo V – Figuras Cinéticas.
Recursos Didáticos	Datashow, computador, caixa de som, quadro branco, lápis piloto, cartolina, cola, fita adesiva, material impresso e objetos pessoais que contam história.
Referências	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de leitura</i> ; trad. 6. Ed- Porto

Bibliográficas	Alegre. 1998. GIROTTTO, Cynthia; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cézar, Jairo. Augusto dos Anjos em quadrinhos. João Pessoa: Patmos edição, 2014.
-----------------------	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Na segunda parte da proposta, apontaremos caminhos que visam uma prática de ensino que vise o letramento literário. A seguir, será apresentada o percurso que seguimos para realizar a prática ⁸de leitura com a obra *Augusto dos Anjos em Quadrinhos*.

- **Percorso I – Explorando os elementos pré-textuais da obra e do autor**

O Percorso I, intitulado “Explorando os elementos pré textuais da obra e o autor”, é composto pela apresentação da capa e contracapa. Nesse momento, pedimos para que os alunos leia o título, nome do autor, editora, e mostrar as ilustrações que estão presente na capa. Utilizamos o ambiente da biblioteca, apresentamos aos discentes diversos materiais com personalidades paraibanas em quadrinhos para que eles pudessem folhear. Realizamos alguns questionamentos para os estudantes, com intuito de investigar a manifestação dos elementos subjetivos, fazendo relação com as primeiras informações do texto.

Antes de iniciarmos a leitura da história *Augusto dos Anjos em quadrinhos*, do autor Jairo César, realizamos alguns questionamentos aos estudantes sobre a narrativa com intuito de motivá-los a entrarem no texto.

⁸Quando se ler os percursos I, II, III significa as etapas das premissas de Solé (1988), ao apontarem caminhos que visam uma prática de planejamento na sequência do *antes, durante e depois* da leitura. Da mesma forma, utilizamos, nesses estudos, as estratégias de leitura apresentadas no Brasil pelas autoras Giroto e Souza (2010), que advém de estudos norte-americanos (PRESSLEY, 2002), e são: conhecimento prévio; conexão; inferências; visualização; questionamentos; sumarização e síntese.

- Vocês já leram alguma história em quadrinhos? Quais? Onde leram? Na escola ou na sua casa?
- Nos quadrinhos, qual elemento mais chama atenção? As ilustrações, as cores, a parte escrita?
- Conhecem os personagens dessas Histórias em Quadrinhos que vocês folhearam? De onde vocês conhecem? Quem contou para vocês?

Após esse momento, apresentamos a obra, mostrando a capa e os elementos presentes. Para isso, perguntamos:

- Quais elementos vocês veem na capa desse livro?
- Qual o título? E quem seria Augusto dos Anjos? Já ouviram falar sobre ele?
- Qual o autor e o ilustrador da obra?
- As ilustrações da capa lembram que ambiente para você?
- Agora que vocês já viram a capa e o título do livro e responderam as perguntas das questões anteriores, do que vocês acham que vai tratar essa história?

Após esse momento inicial de perguntas, fizemos uma breve apresentação do livro e do autor da obra, pontuando que ele é escritor, poeta e roteirista de quadrinhos paraibanos. Ele estuda a vida e a obra de Augusto dos Anjos e esteve à frente do Memorial Augusto dos Anjos na cidade de Sapé durante quatro anos, bem como participa de atividades ligadas à cultura. Também realizamos uma breve apresentação da ilustradora Luyse Costa que também é paraibana, já ilustrou diversos livros para adultos e crianças, dentre eles o *Chá de Sumiço e Outros Poemas Assombrados de André Aguiar*, contemplado pelo programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

• **Percorso II – Desvendando a história – leitura**

Para esse momento, realizamos a leitura em voz alta, pausadamente para que todos pudessem analisar as ilustrações e outros elementos presentes nos quadrinhos. No decorrer da leitura, foram feitas perguntas que auxiliaram os estudantes no processo de compreensão da história.

Levantamos os seguintes questionamentos:

O menino Augusto gostava de brincar de juiz com seu irmão Arthur e o caçula chamado Aprígio (p. 7).

- Vocês acham essa brincadeira legal?
- Ao ouvir essa história, vocês lembram algo que aconteceu na vida de vocês?
- Quais brincadeiras vocês mais costumam realizar?
- Você brincam com seus irmãos ou colegas?
- Quais sentimentos vocês conseguem identificar na expressão do menino Aprígio? O que levou ele a ficar assim?
- Essa história que lemos lhe fez lembrar de algum outro texto?
- A gente pode associar essa história com o que vivenciamos com nossa família?

Continuamos a leitura com pausas para que pontos interessantes da obra fossem destacadas, realizando assim mais questionamentos:

- Na casa de Augusto tinha uma biblioteca, o menino gostava muito de ler. (p. 10). Você tem biblioteca em sua casa? Costuma ler? Qual o seu livro predileto? Esse livro lembra de algum que você já leu antes? O que te fez lembrar?

- **Percorso III – Dialogando e construindo juntos**

No percurso III, intitulado: “Hora de conversar e construir juntos”. Esse é o último momento da mediação, fizemos a reflexão dos seguintes apontamentos:

O menino Augusto também amava escrever, ele escreveu um livro intitulado “Eu” em agradecimento a sua amada Guilhermina (p. 26). Você gostam de escrever? Já se imaginaram sendo escritores? O que vocês acham da ideia de escrever uma História em Quadrinhos e apresentar a nossa escola?

A escolha pela obra *Augusto dos Anjos em Quadrinhos* foi feita com o objetivo de estimular a criatividade e o protagonismo dos estudantes, inspirando-se na figura do

próprio Augusto, que, desde jovem, expressava seus sentimentos e pensamentos por meio da escrita. Ao conhecerem sua trajetória e sua produção literária, os alunos são incentivados a explorar suas próprias ideias e vozes, desenvolvendo narrativas autorais. Assim como Augusto escreveu sobre si mesmo em *Eu*, os estudantes são convidados a refletir sobre sua escrita, seus pensamentos e como podem transformar essas reflexões em produções criativas, como a elaboração de uma História em Quadrinhos.

Como sugestão complementar ao trabalho com a obra *Augusto dos Anjos em Quadrinhos*, indicamos também o uso de histórias em quadrinhos que apresentam personagens indígenas. Essas narrativas ajudam a ampliar o repertório dos estudantes, promovendo o respeito à diversidade cultural. Entre elas, destacamos *A Turma do Pererê*, de Ziraldo, que apresenta personagens indígenas, incluindo um protagonista indígena; *Papa-Capim*, personagem do universo de Maurício de Sousa, que representa um jovem indígena que luta pela floresta, combatendo o desmatamento e os caçadores ilegais, defendendo a preservação contra queimadas e o aquecimento global por meio da sabedoria ancestral; e *Sepé Tiaraju em Quadrinhos*, que narra a história real de um líder indígena guarani que resistiu à colonização, promovendo uma reflexão crítica sobre a história do Brasil.

Proposta realizada no ambiente da sala google

|Ao finalizarmos a proposta de ensino, apresentamos aos estudantes os aspectos importantes que compõem a HQ através de módulos:

Módulo I. Linguagem verbal e não verbal

Apresentamos aos estudantes a partir da narrativa de Augusto dos Anjos os elementos básicos das HQs (a relação entre a linguagem visual e verbal), explicando sobre os personagens principais, a presença do humor expressa nas histórias.

Nesse momento da aula, explicamos que as narrativas são conduzidas por personagens. Pedimos que eles observassem atentamente a linguagem não verbal, como gestos e movimentos que seguem a história. Explicamos que os personagens são fundamentais na ação da narrativa. Sobre isso, Ramos (2009) afirma que eles são como bússolas na trama, pois servem de referência para orientar o leitor.

Módulo II. Sequência lógico-temporal

Descrição: Nesse momento enfatizamos a importância da imagem nas Histórias em Quadrinhos, mostrando que as ilustrações trazem uma ideia de uma sequência, uma vez que o leitor inicia a leitura sempre no sentido esquerdo para a direita. Com o intuito de conhecerem diversos tipos de histórias em quadrinhos, optamos por trazer também as HQs da Turma da Mônica por serem mais frequente no universo deles.

Sequência lógica dos quadrinhos: entregamos aos estudantes alguns envelopes com uma HQ da turma da Mônica. Os quadros estavam fatiados e pedimos para os estudantes organizarem de acordo com a sequência lógica dos fatos, observando atentamente as ilustrações e a fala dos personagens.

Figura 5 – Texto fatiado – Organização dos quadrinhos



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Para finalizar, pedimos aos alunos que realizassem a leitura completa dos quadrinhos na ordem em que montaram. Também solicitamos que eles explicassem o que observaram para conseguir chegar à ordem correta dos quadrinhos. Disponibilizamos o *Chromebook* a todos os estudantes para que pesquisassem, analisando a montagem dos quadrinhos corretamente.

Módulo III. Onomatopeias

Segundo Rama *et. al* (2012, p. 62), “as onomatopeias são signos convencionais que representam ou imitam um som por meio de caracteres alfabéticos”. Elas podem sofrer variação de acordo com a língua de cada região, como também de acordo com o autor.

Nessa aula, resgatamos alguns quadrinhos, os quais foram retirados da atividade da aula anterior para explicar as onomatopeias (palavras que imitam os sons) nos quadros.

Figuras 6 – Alguns exemplos de onomatopeias



Fonte: Turma da Mônica – Revistas especiais⁹

Para esse momento, realizamos os seguintes questionamentos:

Observem os sons “Cronh”, “Nhoc”, “Nhac”, “Nham” e “Nham” presentes no quadrinho acima. Esses barulhos lembram o som de alguma coisa? E o som “Ding Dong” representa o barulho de quê?

Módulo IV Balões

Um dos elementos que caracterizam os quadrinhos são os balões, que representam os diálogos entre os personagens através da linguagem verbal, se expressam através de ideias, pensamentos. “Os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem” (Ramos, 2009, p. 34).

⁹ Turma da Mônica – Revistas especiais. Disponível em: <https://turmadamonica.uol.com.br/revistasespeciais/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

Nesse momento, apresentamos em slides alguns quadros presentes na história em quadrinhos e explicamos o significado de alguns, apresentamos os balões de acordo com os estudos de Cagnin (1975).

Vejamos os balões que foram apresentados os alunos propostos por Cagnin (1975, p. 121-124), o autor nos apresenta algumas formas de balões:

Figura 7 – Balão-Fala



Balão-fala: o mais comum e o expressivamente mais neutro; possui contorno com traçado contínuo, reto ou curvilíneo; também é conhecido como balão de fala;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 8 – Balão-pensamento



Balão do pensamento: contorno ondulado e apêndice formado por bolhas; possui o formato de uma nuvem indica pensamento;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 9 – Balão-cochicho



Balão-cochicho: linha pontilhada, possui indicação de tom de voz baixo;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 10 – Balão-berro



Balão-berro: extremidades para fora, como uma explosão; sugere tom de voz alto;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 11 – Balão-trêmulo

Balão-trêmulo: Linhas tortas; sugere medo ou voz tenebrosa;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 12 – Balão-de-linhas-quebradas

Balão-de-linhas-quebradas: Para indicar fala vinda de aparelhos eletrônicos; Eguti (2021) Opta pelo termo balão-faíscas elétricas;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 13 – Balão-vibrado

Balão –vibrado – Indica a voz tremida;

Fonte: Cagnin (1975)

Figura 14 – Balão glacial

Balão glacial: desprezo por alguém ou choro; é “glacial” porque para gelo derretendo.

Fonte: Cagnin (1975)

Após apresentar esses quadrinhos aos estudantes, pedimos que pesquisassem sobre o significado que cada balão expresso na História em Quadrinhos.

Módulo V Metáforas visuais

De acordo com Ramos (2007), as expressões e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo. Ambos têm de estar em perfeita sintonia com a imagem representada, de modo a reforçar o sentido pretendido. Para Santos (2002, p.27), a metáfora visual, ocorre “quando a imagem se associa a um conceito diferente de seu significado original”.

Para esse momento da aula, utilizamos dois quadros para explicação, como segue Ramos (2007, p. 112), em que nos apresenta uma série de situações possíveis, também atreladas ao contexto situacional:

Figura 15 – Metáforas visuais e gestos agressivos



Pregos, raio, estrela, bomba, caveira e outros significados que sugerem palavrões ou termos/pensamentos agressivos.

Fonte: Ramos (2007).

Figura 16 - Metáforas visuais



Nota musical indica assobio ou canto

Fonte: Ramos (2007).

Módulo VI Figuras cinéticas

As figuras cinéticas correspondem aos movimentos, as linhas indicam a trajetória e o movimento dos personagens em ação, dessa forma o contorno dos quadrinhos é de suma importância para que o leitor possa compreender a linguagem não verbal. De acordo com Ramos (2007, p. 98), a linha demarcatória possui dupla função: 1) marca graficamente a área da narrativa (que ocorre dentro da vinheta); 2) indica o momento em que se passa aquele trecho da história.

Explicamos aos alunos que pode haver diferença nos traços das retas (umas mais lineares, produzidas com ajuda de régua; outras um pouco mais rústicas, feitas à mão). Porém, não há mudanças significativas nesse sentido.

Apresentamos os seguintes exemplos aos estudantes, de acordo com Ramos (2007):

Tipos de retas da vinheta

Figura 17 – Reta da vinheta feita à mão



Figura 18 – Reta da vinheta feita com régua



Fonte: Ramos (2007).

Linhas demarcatórias – ligadas aos tempos das narrativas

Figura 19 – Na sequência de Zé Carioca, contorno tracejado indica que a cena ocorre no passado



Fonte: Ramos (2007).

Ausência de linha demarcatória

De acordo com Vergueiro (2006), a falta da borda não dificulta a leitura, levando em consideração que no momento da leitura já se consegue fazer a inferência, ou seja, imaginar o contorno mesmo não estando presente ali.

Figura 20 – Leitor infere a presença do contorno do quadrinho



Fonte: Ramos (2007).

Ultrapassando os limites dos quadrinhos

Segundo Ramos (2007), isso ocorre quando uma mesma ação é dividida em vinhetas. O exemplo abaixo, de Níquel Náusea, ilustra o mecanismo: a areia da praia e o mar formam um cenário único ao longo das seis vinhetas, a narrativa avança com sucessivas tentativas do peixe de chegar até a água, o que de fato consegue no último quadrinho.

Figura 21 – Na tira de Níquel Náusea, a posição do peixe muda, mas o cenário se mantém



Fonte: Ramos (2007).

3.5.2.4 Produção do gênero – Encerramento da oficina

Solicitamos aos alunos que se juntassem em dupla para a realização da produção. Foi explicado que nesse momento eles produzissem o gênero História em Quadrinhos de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a execução das oficinas para o ensino- aprendizagem do gênero. Nessa ocasião, espera-se que além das habilidades relacionadas à estrutura do gênero, os estudantes tenham ampliado as suas hipóteses de leitura e escrita. Pedimos que os estudantes escrevessem um roteiro para auxiliar na produção de uma história em quadrinhos, orientamos que essa escrita deveria apresentar início, meio e fim, o intuito é que eles consigam conduzir a narrativa no decorrer dos quadrinhos de modo que a lenda seja integralmente representada na produção. Uma das orientações para produção das HQs foi que eles observassem: onde acontece, com quem, se há diálogos, presença de humor, desfecho inesperado.

Quadro 12 –Produção do gênero história em quadrinhos

Produção do gênero história em quadrinhos	
Local	Sala de aula
Tempo Pedagógico	200 minutos (quatro aulas)
Objetivos	Producir o gênero textual história em quadrinhos, demonstrando os seus conhecimentos sobre a lenda indígena.
Objeto de Conhecimento e Habilidades	Leitura de imagens em narrativas visuais (EF15LP14); Planejamento e produção de texto (EF05LP18).
Recursos Didáticos	Papel, quadro branco, lápis grafite, borracha, material impresso e objetos pessoais que contam história.
Procedimento metodológico	Produção do gênero História em quadrinhos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Os alunos se juntaram em dupla e deram início ao roteiro e em seguida à produção do gênero Histórias em Quadrinhos. Para a produção foram utilizadas três aulas, com duração de 50 minutos cada.

Os alunos escreveram o roteiro e foram desenhando seus personagens (figuras 20 e 21) com a liberdade de fazer alterações em suas formas e características.

Figuras 22 e 23 – Alunos escrevendo o roteiro e desenhando a HQ



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Foram finalizadas e entregues dez histórias em quadrinhos com a participação de 20 alunos para as quais utilizamos como critério os que participaram de todas as etapas das oficinas e conseguiram concluir suas Histórias em Quadrinhos. Após a entrega, foram digitalizadas 37 páginas que incluem os roteiros, Histórias em Quadrinhos e a capa. Esses materiais produzidos pelos estudantes estão apresentados no tópico posterior.

História em Quadrinhos: produção dos alunos

A seguir, apresentamos as produções desenvolvidas pelos estudantes após todas as etapas das oficinas, resultado de um processo que envolveu escuta, criatividade e retextualização de lendas indígenas. Os alunos participaram ativamente de todas as etapas, desde a elaboração dos roteiros até a finalização das Histórias em Quadrinhos, demonstrando envolvimento com a proposta e apropriação dos conteúdos trabalhados. Os roteiros, que orientaram a construção das HQs, também fazem parte deste material, permitindo acompanhar o percurso criativo dos participantes.

Figura 24 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno A

QUADRO: DESCRIÇÃO DA CENA (IMAGEM)		TEXTO ESCRITO NO HQ (DIALOGO)
2.	Na praça, a professora e a turma estão conversando com a turma.	Professora: Olá, turma! Eu sou a professora. Vou ensinar vocês a desenhar.
3.	Na praça, turma está conversando com a professora e a professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora e sou a professora da turma.
4.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
5.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
6.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
		Titulo: A Pracinha da turma amarela
7.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
8.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
9.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
10.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
11.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
12.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
7.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
8.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
9.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
10.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
11.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.
12.	Na praça, professora está conversando com a turma.	Olá, professora! Eu sou a professora da turma.

Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Legenda da produção do Aluno A

QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO)
1	“No primeiro quadrinho a procissão segue passando e numa casa duas pessoas conversando sobre”.	“Rápido”! Não olhe se não vamos morrer! Não olhe para a Procissão”.
2	”Duas pessoas numa casa continuam a observar a procissão e a procissão segue andando”.	“Diz a lenda que a procissão segue pelas ruas da aldeia”.
3	“No terceiro quadrinho as pessoas que na verdade são índios continuam falando e com muito medo”.	“Diz a lenda que a procissão é formada por moradores que já faleceram”.
4	“No quarto quadrinho eles falam, que a procissão cantam rezas e ofícios...”.	“Eles passam cantando rezas e ofícios...”.
5	“E no quinto quadrinho mostra a procissão a procissão passando e cantando com muitas pessoas”.	“No entanto ninguém tem coragem de ficar no meio da rua pra ver a procissão passar!”
6	“E no sexto quadrinho mostra uma árvore e uma igreja”.	“Os moradores relatam que quem vê a procissão passar falece logo em seguida”.
7	“No sétimo quadrinho eu fiz um menino na janela muito curioso observando uma procissão”.	“Um morador muito curioso ao ouvir foi olhar a procissão passar”.
8	“No oitavo quadrinho eu farei uma mulher dando uma vela e o homem aceitou normalmente”.	“Uma mulher da procissão deu uma vela ao homem”.
9	“Ele estava se transformando em osso humano”.	“E ele transformou-se em osso humano”.
10	“Eu farei ele se transformando em osso em um osso e perdendo um braço.”	“Depois desse fato ninguém mais teve coragem de espiar a procissão”.
11	“Ele agora esta sem os dois braços quase se transformando”.	“Desde as crianças até os anciões respeitam profundamente a procissão da meia noite”.
12	“Ele se transformou completamente em osso humano.”	“Ele se transformou em osso humano por isso ninguém tem coragem de ficar no meio da rua”.

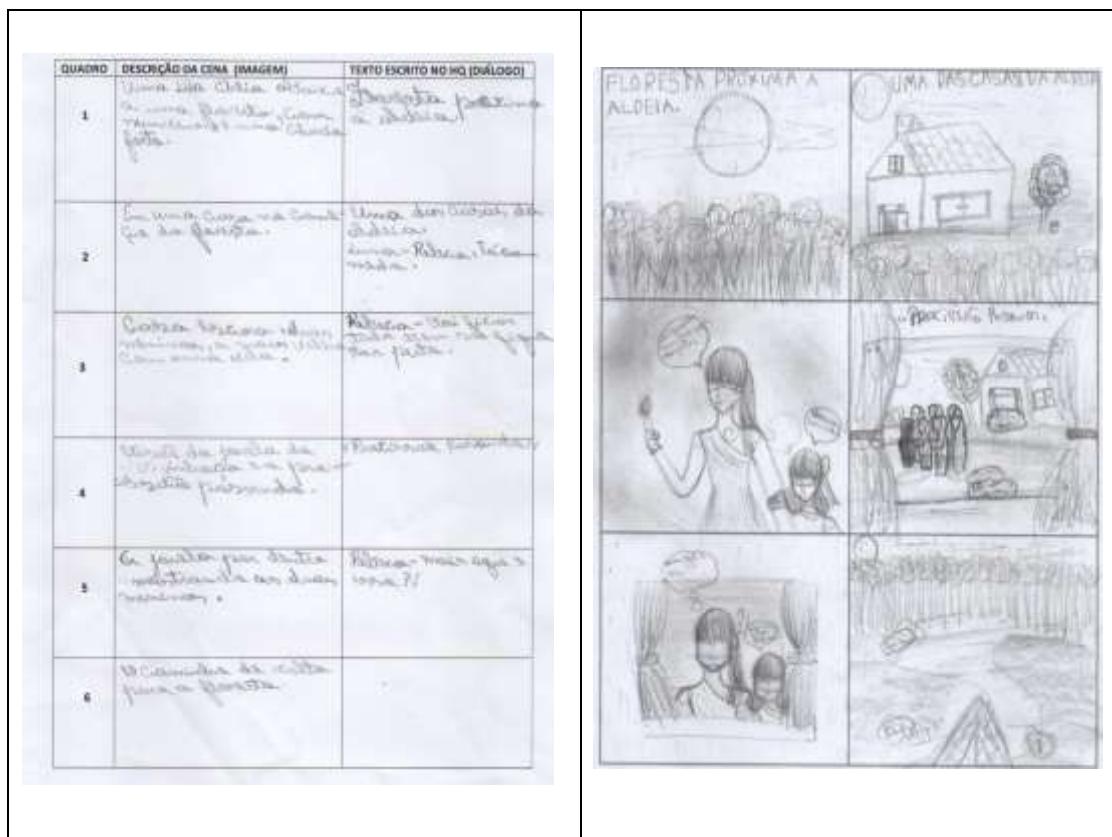
Análise da Produção – Dupla A

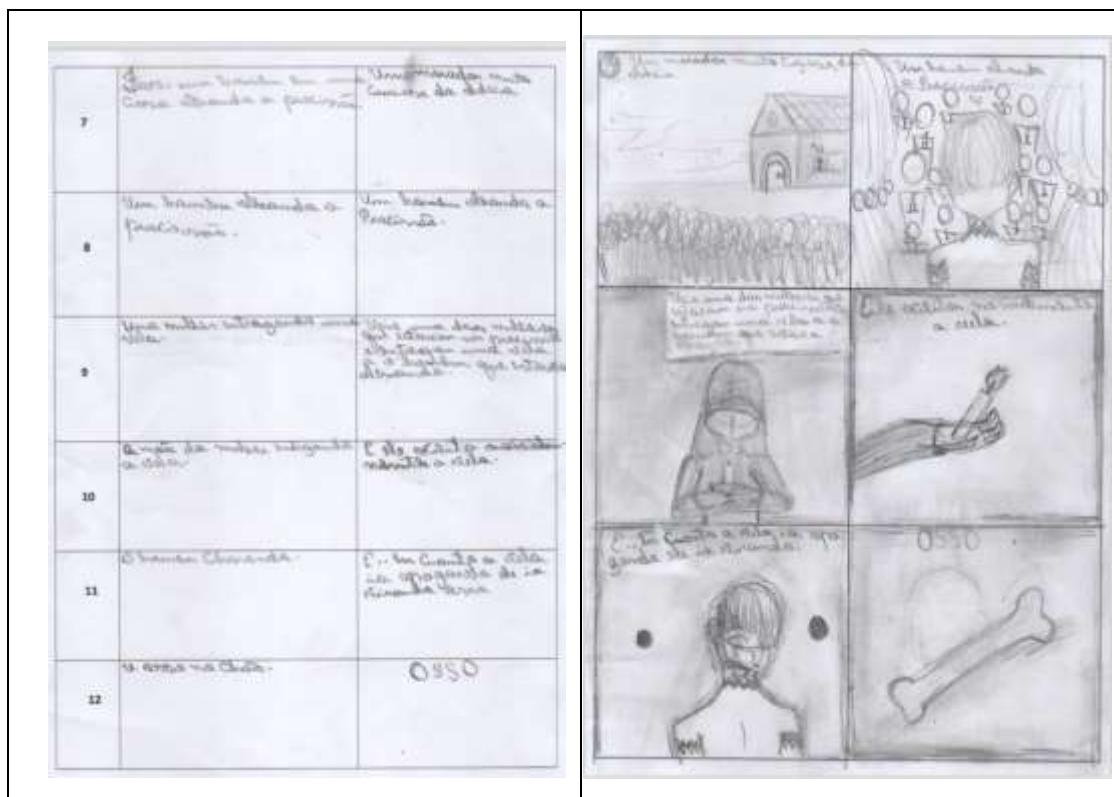
A produção da dupla A demonstra compreensão referente aos gêneros lendas e HQs. As narrativas realizadas são construídas por meio de quadros seguindo uma sequência lógica dos acontecimentos. A sequência dos fatos na produção dos estudantes

apresenta bem a narrativa oral solicitada. O enredo revela que os alunos entenderam a estrutura da lenda, apresentando com clareza início, meio e fim.

Na linguagem não verbal realizada pelos estudantes, é perceptível o uso de grafismos típicos da cultura indígena nos trajes dos personagens, contemplando assim a valorização da identidade cultural. Quanto à linguagem verbal, apresenta construções orais e narrativas coerentes com o gênero, utilizando balões para expressar falas e pensamentos. Utiliza diferentes tipos de balões, incluindo balões de sussurro (com bordas pontilhadas), que marcam o tom de medo, também utilizam as onomatopeias. A escrita dos estudantes apresenta marcas linguísticas da oralidade, como a expressão “Rápido! Não olhe!”. Por fim, a HQ apresenta os elementos centrais da narrativa-base, incluindo personagens, ambientação na aldeia. A inserção do canto e da música também reforçam a riqueza cultural da narrativa.

Figura 25 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno B





Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Legenda da produção do Aluno B

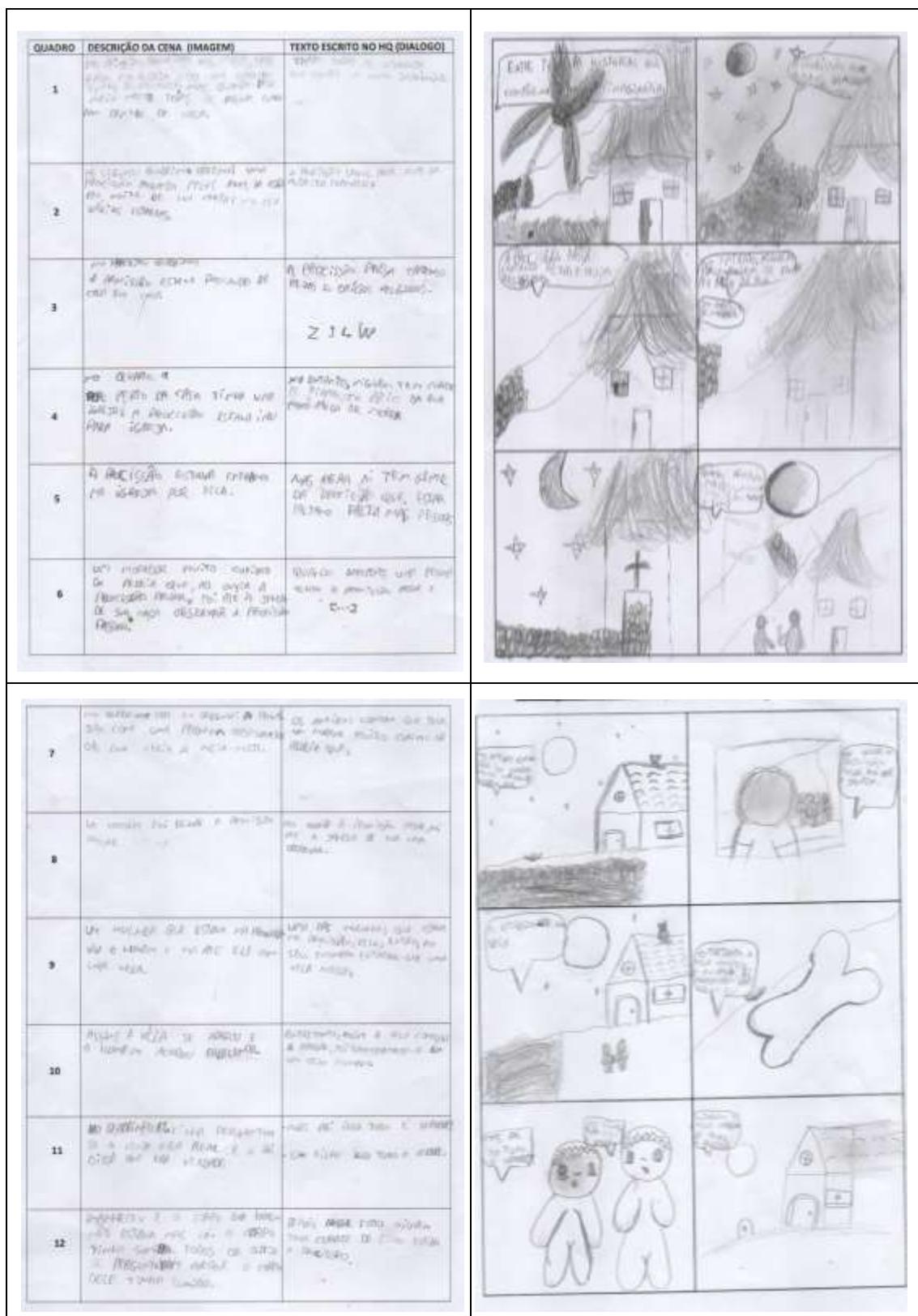
QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO)
1	“Uma lua cheia abaixo a uma floresta, com nuvens e uma chuva forte”.	“Floresta próxima a aldeia”.
2	“Em uma casa no começo da floresta”.	“Uma das casas da aldeia”
3	“Casa escura, duas meninas, a mais velha com uma vela”.	“Rebeca tá com medo”. “Rebeca vai ficar tudo bem só fique por perto”.
4	“Visão da janela da vizinhança e a procissão passando”.	“Procissão passando”
5	“A janela por dentro mostrando as suas meninas”.	Rebeca – mais o que é isso?
6	“O caminho de volta para a floresta”	
7	“Farei um homem em uma casa olhando a procissão”.	“Um morador muito curioso da aldeia”.
8	“Um homem olhando a procissão”.	“Um homem olhando a procissão”.
9	“Uma mulher entregando uma vela”.	“Veio uma das mulheres que estavam na procissão e entregou uma vela ao homem que estava olhando”.

10	“A mão da mulher entregando a vela”.	“Ele aceitou normalmente a vela”.
11	“O homem chorando”.	“E... em quanto a vela ia apagando ele ia virando”.
12	“O osso no chão”.	“OSSO”

Análise da Produção – Dupla B

A dupla B realizou sua produção do gênero com o uso de balões e símbolos visuais com tons misteriosos, conforme representado na narrativa trabalhada. A HQ retrata bem o universo das lendas indígenas, apresentando cenas com ambientes característicos de aldeias, em uma noite de lua cheia. A narrativa produzida respeita a linearidade dos fatos, como descrito na narrativa-base. A linguagem verbal é marcada pela oralidade, apresentada nos balões de fala, como “Rebeca tá com medo” e “só fique por perto”. A escrita evidencia que os estudantes compreenderam o uso de balões de fala e pensamento. Além disso, reproduzem a fala do cotidiano, como o uso do “tá” e as pausas que remetem à oralidade. As ilustrações apresentam características de movimento nas cenas, como a procissão se deslocando ao longo dos quadrinhos, a mulher acendendo a vela e entregando o osso. A linguagem não verbal apresentam com detalhes a floresta, as casas e as ruas da aldeia. Há a presença de duas pessoas na janela dialogando como descrito nos de balões de fala e de pensamento.

Figura 26 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno C



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Legenda da produção do Aluno C

QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO)
1	No primeiro quadrinho vou fazer uma casa na aldeia com coqueiro entre a floresta. Mas quando deu meia noite todas pessoas entraram dentro de casa.	“Entre todas as histórias que compõem o mundo imaginário.”
2	No segundo quadrinho desenhei uma procissão passando pelas ruas da aldeia. Era meia noite de lua cheia e no céu varias estrelas.	“A procissão segue pelas ruas da aldeia Tramataia”.
3	No terceiro quadrinho a procissão estava passando de casa em casa.	“A procissão passa cantando rezas e ofícios religiosos”.
4	No quarto, por perto da casa tinha uma igreja. A procissão estava indo para a igreja.	“No entanto, ninguém tem coragem de ficar no meio da rua”. “Com medo de morrer”
5	A procissão estava entrando na igreja por fila.	
6	Um morador muito curioso da aldeia que ao ouvir a procissão passar, foi até a janela de sua casa observar a procissão passar.	“ Quando de repente uma pessoa olha a procissão passar e [...]”
7	No quadrinho sete eu desenhei a procissão com uma pequena casa na noite de lua cheia a meia noite.	“Os antigos contam que um morador muito curioso da aldeia que,”
8	Um homem foi olhar a procissão passar.	“Ao ouvir a procissão passar foi até a janela”.
9	Uma mulher que estava na procissão viu um homem e foi até ele com uma vela.	“E entregou-lhe uma vela”.
10	Assim a vela se apagou e o homem acabou falecendo.	“Entretanto a vela começou a se apagar foi se transformando-lhe em um osso.”
11	No quadrinho 11 a filha perguntou se a lenda era real e o pai disse que era verdade.	“Mas pai, isso tudo é verdade?” “Sim filha, tudo isso é verdade”.
12	Amanheceu e o corpo do homem não estava mais lá. O corpo tinha sumido. Todos da aldeia se perguntavam porque o corpo dele tinha sumido.	“ Ninguém teve coragem de olhar a procissão”.

Análise da Produção – Dupla C

A produção da dupla C apresenta linguagem verbal e não verbal. A história em quadrinhos segue uma sequência lógica apresentando, nas ilustrações, a procissão pelas ruas da aldeia. No penúltimo quadro, o questionamento “Pai, isso tudo é verdade?” marca o encerramento com o retorno à casa após o encerramento da procissão. A linguagem verbal é marcada pela oralidade com proximidade com a fala relacionado ao cotidiano, o que se evidencia nos balões de fala, como: “Os amigos estão vindo pra ver a procissão” e “Pai, isso tudo é verdade?”. Esses diálogos conferem naturalidade aos personagens e demonstram compreensão do uso dos balões como recurso fundamental no gênero HQ.

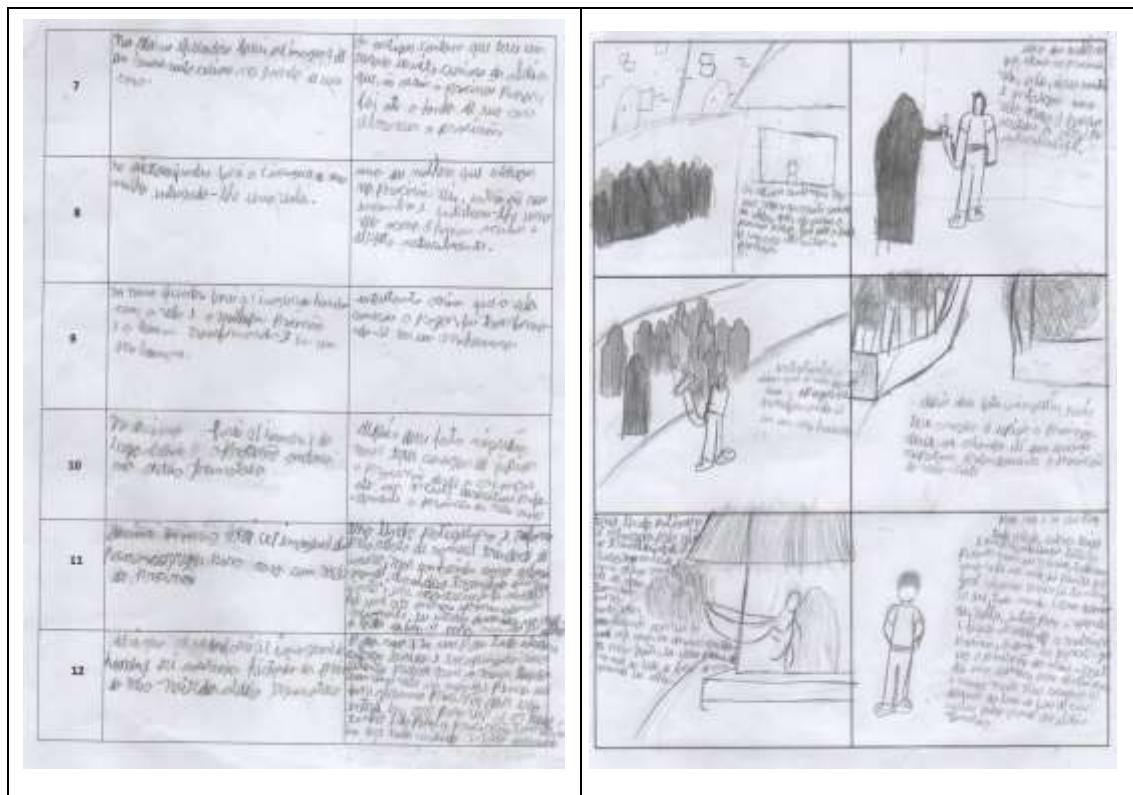
A linguagem não verbal se dá através dos símbolos visuais, como a cruz, a lua (em fases diferentes) e o tom sombrio dos quadros, que evocam o universo das lendas indígenas. A presença de duas pessoas observando a procissão reforça o clima de encantamento. O movimento das cenas é perceptível pelo deslocamento da procissão no decorrer dos quadros, o personagem caminhando com a vela nas mãos que articula elementos culturais.

Figura 27 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno D

QUADRO	DESCRIÇÃO DA CENA (IMAGEM)	TEXTO ESCRITO NO HQ (DIALOGO)
1	Na praça grande fala o velho sacerdote para todos os fiéis que vêm de todos os lugares.	Aqui é o velho sacerdote que fala.
2	Os fiéis cantam hinos ao longe e a vela é queimada.	Na praça grande cantam hinos.
3	Na praça grande fala o velho sacerdote para todos os fiéis que vêm de todos os lugares.	Além disso é queimada a vela.
4	Os fiéis cantam hinos ao longe e a vela é queimada.	Além disso é queimada a vela.
5	Na praça grande fala o velho sacerdote para todos os fiéis que vêm de todos os lugares.	Além disso é queimada a vela.
6	Na praça grande fala o velho sacerdote para todos os fiéis que vêm de todos os lugares.	Além disso é queimada a vela.

Monte uma história em quadrinhos

Titulo: Procissão na vila indígena



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Legenda da produção do Aluno D

QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO)	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO)
1	No primeiro quadro farei a (imagem) da procissão passando pelas ruas Tramataia.	“Segue a procissão cantando rezas e ofícios religiosos.”
2	No segundo quadro farei (imagem) de uma pessoa no quarto com medo da procissão.	“No entanto ninguém tem coragem de ficar no meio da rua para ver a procissão passar com medo de morrer”.
3	No terceiro quadro farei a (imagem) da procissão passando em outra rua.	“Não olha podemos falecer” “A procissão de alma diz, diz a lenda que quem olhar falece em seguida.”
4	No quarto quadro farei a (imagem da procissão passando em mais outra rua Tramataia”.	“Tudo acontece na aldeia na aldeia Tramataia nas sextas feiras de lua cheia”.
5	No quinto quadro farei a (imagem) da procissão desaparecendo do lado da igreja.	“Quando o sol aparece as almas desaparecem do lado da igreja”.
6	No sexto quadro farei a (imagem) de casas.	“É essa é a procissão da meia noite”.
	No sétimo quadro farei a (imagem) de	“Os antigos contam que tem um

7	um homem muito curioso na janela de sua casa.	morador muito querido da aldeia que ao ouvir a procissão passar, foi até a janela de sua casa observar a procissão”.
8	No oitavo quadro farei a (imagem) de uma mulher entregando-lhe uma vela.	“Uma das mulheres que estava na procissão, então, ao seu encontro e entregou uma vela a essa ao homem aceitou o objeto naturalmente”.
9	No nono quadro farei a (imagem) do homem com a vela e mulher na procissão e o homem transformando-se em um osso humano.	“entretanto, assim que a vela começou a apagar, foi transformando-se em um osso humano”.
10	No décimo farei a (imagem) do lugar onde a procissão andava na aldeia Tramataia.	“depois desse fato, ninguém mais teve coragem de espiar a procissão, desde as crianças até os anciões respeitam profundamente a procissão da meia noite”.
11	No décimo primeiro farei a (imagem) do homem correndo para casa com medo da procissão.	“Essa lenda potiguara é reforçada pelo relato do Samuel Trindade de Souza, mais conhecido como galego grande da aldeia tramataia que nos conta: esse acontecimento ocorreu há uns sete anos, era aproximadamente meia noite, eu estava dormindo na rede do lado de fora de casa quando eu olhei...”
12	Décimo segundo farei a (imagem) do homem em pé contando a história da procissão da meia-noite da aldeia Tramataia.	“para rua e vi um povo todo calado, cabeça baixa e encapuzado. Umas setentas pessoas mais ou menos, todos com uma vela na mão, eu pensei que fosse alguma procissão também, só que todo mundo estava dormindo. Voltei então para a varanda e fiquei observando a misteriosa procissão. Quando eu percebi que era procissão da meia-noite dei uma carreira para dentro de casa e nunca mais tive coragem de dormir do lado de fora de casa”. Contou galego grande da aldeia Tramataia.

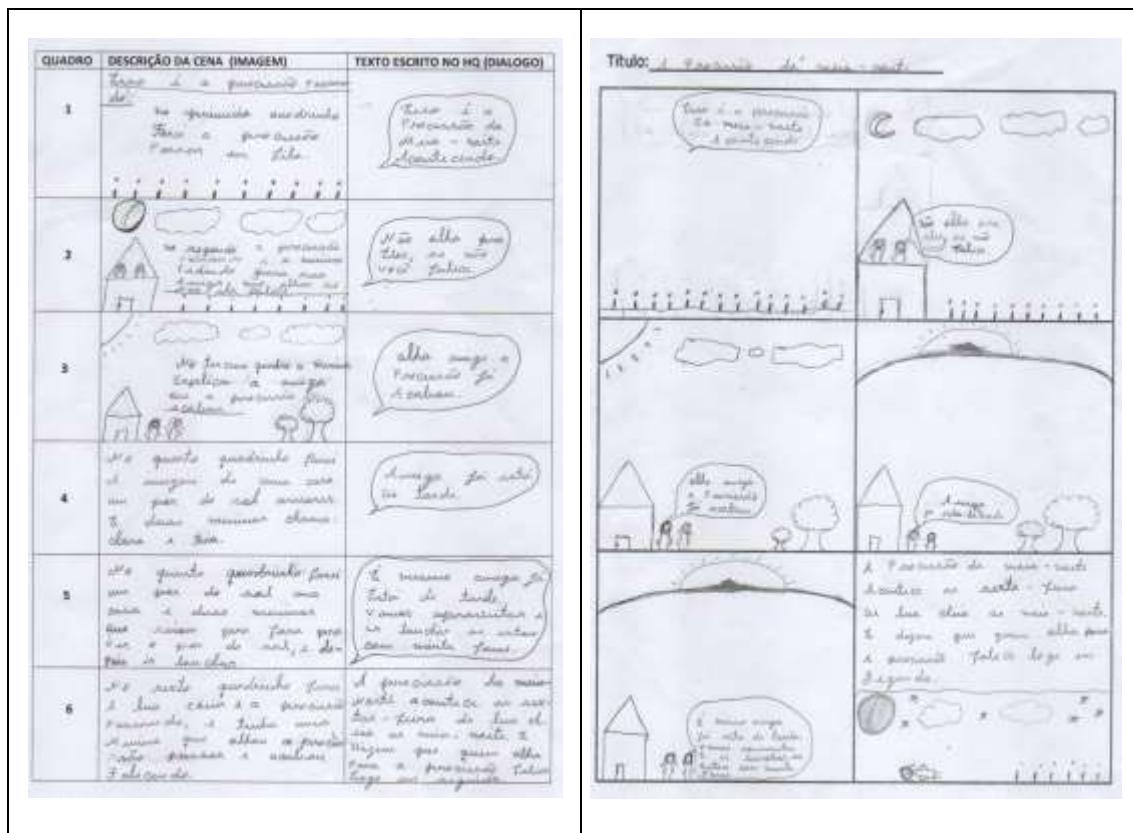
Análise da Produção – Dupla D

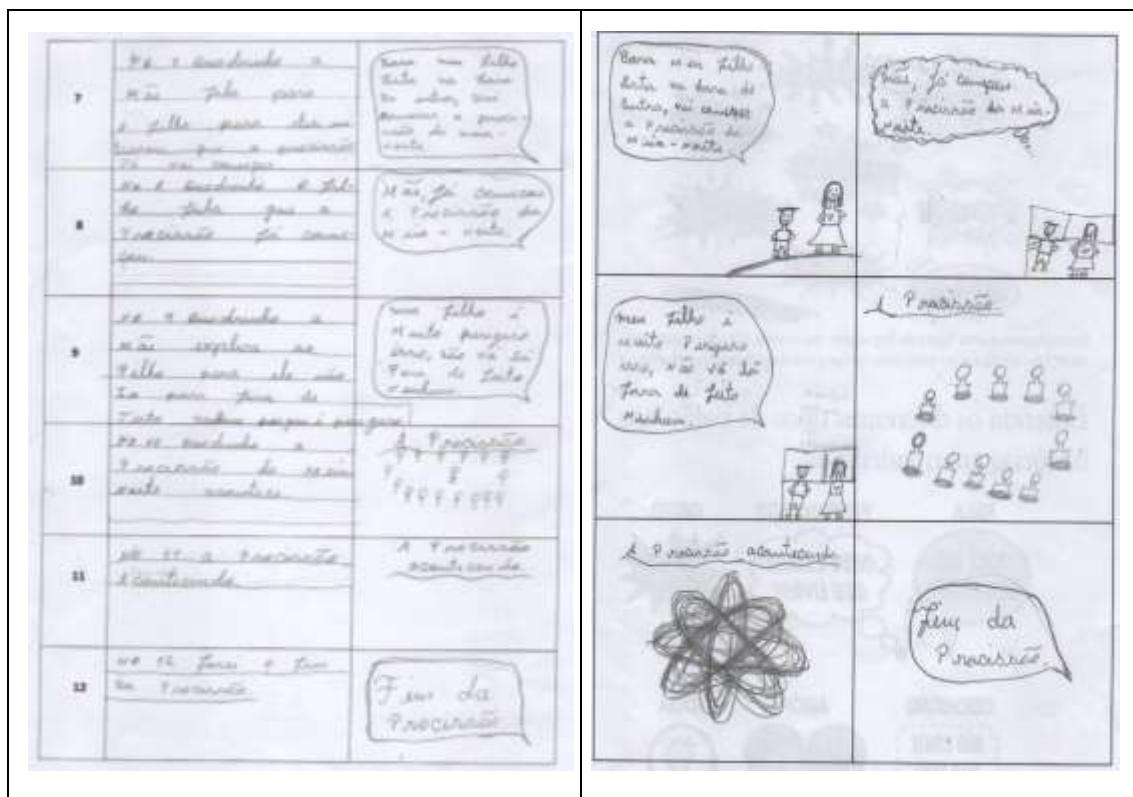
A dupla D segue uma sequência lógica na produção do gênero. A linguagem verbal se faz presente na produção. No entanto, os estudantes utilizam apenas um balão de fala, característicos do gênero HQ. A maior parte das falas aparece como narrativa corrida. Ainda assim, é possível identificar diálogo direto entre personagens em alguns momentos como na expressão: “Não olha podemos falecer”, mesmo que sem o uso da estrutura gráfica tradicional dos balões.

A linguagem não verbal se destaca pelo uso de imagens como pessoas em uma procissão no período noturna com pessoas encapuzadas, que representam o mistério presente na narrativa. Também apresenta casas em forma de ocas e pessoas em barcos, aproximando o leitor dos elementos voltados a cultura indígena. Esses elementos visuais enriquecem o sentido do texto e aproximam o leitor das lendas indígenas.

O enredo apresenta movimento por meio dos quadros que mostram a procissão se deslocando e as pessoas caminhando, os elementos visuais presente nas produções dos estudantes transmitem fluidez e ação na narrativa.

Figura 28 – Roteiro (à esquerda) e Produção da HQ (à direita) do Aluno E





Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Legenda da produção do Aluno E

QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO))
1	“Essa é a procissão passando. No primeiro quadrinho farei a procissão passar em fila.”	“Essa é a procissão da meia noite acontecendo.”
2	“No segundo a procissão passando e a menina pedindo para sua amiga não olhar se não falece”.	“Não olha pra eles, se não você falece”.
3	“No terceiro quadrinho a menina Explica a amiga Que a procissão acabou”.	“Olha amiga a procissão já acabou”.
4	“No quarto quadrinho farei A imagem de uma casa um por de sol arvores. E duas meninas chama: Clara e Bia”.	“A amiga já esta de tarde”.
5	No quinto quadrinho farei um por do sol uma casa e duas meninas Que saiam para fora para ver o por do sol, e depois ir lanchar.	É mesmo amiga já esta de tarde. Vamos aproveitar e ir lanchar eu estou com muita fome.
6	“No sexto quadrinho farei A lua cheia e a procissão passando, e tinha uma menina que olhou a procissão passar e acabou Falecendo”.	A procissão da meia noite acontece as sextas feiras de lua cheia a meia noite. E dizem que quem olha para a procissão falece logo em seguida.

7	No 7 Quadrinho a Mãe fala para o filho para eles entrarem que a procissão já vai começar.	Bora meu filho. Está na hora de entrar, vai começar a procissão da Meia-noite.
8	No 8 Quadrinho o filho fala que a procissão já começou.	Mãe, já começou a procissão da Meia noite.
9	No 9 Quadrinho a mãe explica ao filho para ele não ir para fora de jeito nenhum porque é perigoso.	Meu filho é muito perigoso isso, não vá lá fora de jeito nenhum.
10	No 10 Quadrinho a procissão da Meia noite acontece.	A procissão.
11	No 11 a procissão acontecendo.	A procissão acontecendo.
12	No 12 farei o fim da procissão.	Fim da procissão.

Análise da Produção – Dupla E

A produção da dupla E apresenta uma estrutura linear dos fatos, com sequência lógica entre os quadros. A linguagem verbal é explorada por meio de balões de fala que trazem os diálogos entre os personagens, como: “*Essa é a procissão da meia-noite e está acontecendo*”, “*Meu filho é muito preguiçoso...*” e “*A procissão está acabando*”. Esses elementos demonstram compreensão do gênero HQ e favorecem a construção da narrativa.

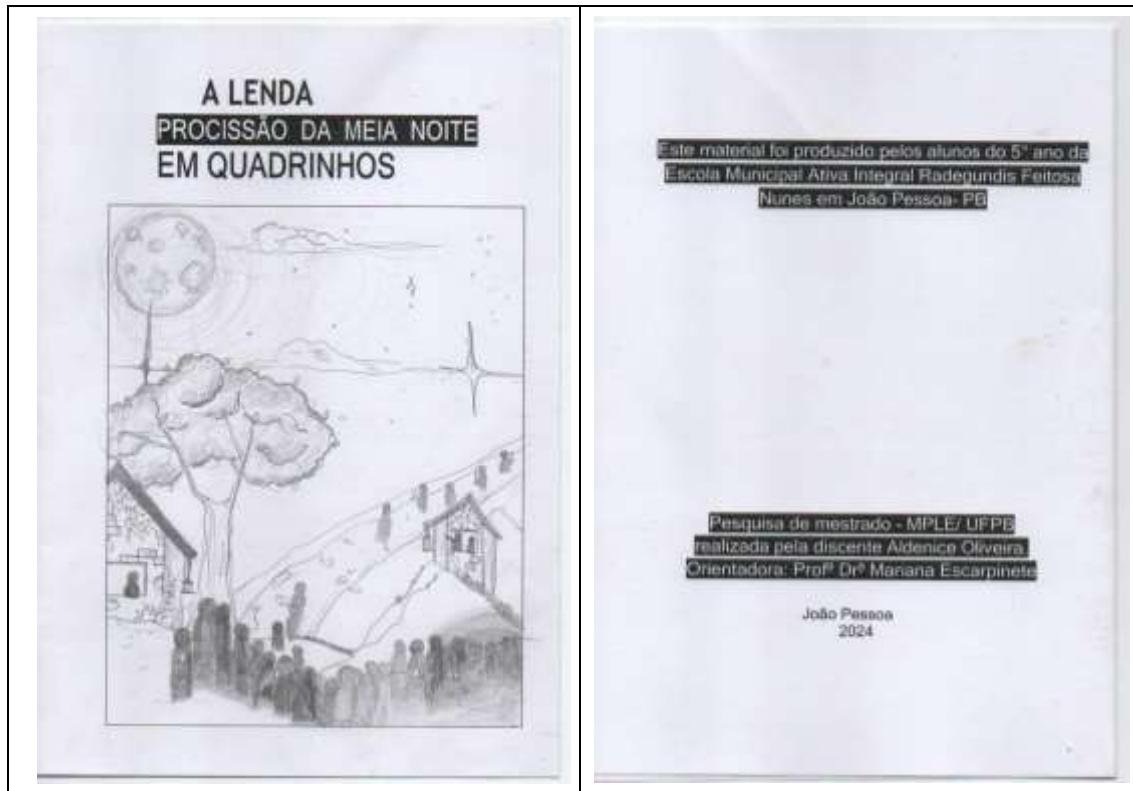
A linguagem não verbal está presente nos quadros e se apresentam através de traços de elementos da natureza, como o sol, a lua e as nuvens, que são utilizados como marcadores da passagem do tempo. Contudo, a produção também acrescenta informações que não fazem parte da narrativa base, como a fala “*Vamos lanchar, estou com muita fome*”, tais acréscimos na produção revelam liberdade criativa dos autores, mas podem comprometer a fidelidade à proposta da retextualização da lenda indígena base, o que pode comprometer a fidelidade à proposta de retextualização.

Considerações Pedagógicas

As atividades propostas estão alinhadas à BNCC, referente à habilidade (EF15LP04), que diz respeito à identificação do efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráficos e visuais em textos multissemióticos. Também são contempladas as habilidades (EF15LP17) e (EF05LP09), ao trabalharmos a leitura e a produção textual por meio da retextualização da narrativa oral para a linguagem escrita e visual,

no gênero história em quadrinhos, contribuindo para a formação de leitores, conforme as habilidades previstas (D6 – SAEB).

Figura 29 e 30 – Capas da revista



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Após a entrega dos quadrinhos, cada página foi digitalizada e montada a revista em quadrinhos.

Diante da produção textual em questão foi possível perceber certa autonomia por parte da maioria das crianças, demonstrando domínio diante do ato de escrever sobre a lenda, nos confirmando que a habilidade de leitura e escrita é adquirida mediante os estímulos que são oferecidos. Referindo-se ao conhecimento da cultura indígena, foram nítidos que ampliaram seus conhecimentos sobre esses povos.

Objetivo geral do nosso trabalho foi propor um caminho para o trabalho com a retextualização do gênero lenda indígena em História em Quadrinhos (HQs) com vias ao desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental dessa escola e, em expansão de outros espaços educacionais, em favor do letramento multicultural.

Como também foi propor uma oficina de Língua Portuguesa, com o intuito de produzir o gênero História em Quadrinhos através de uma série de atividades planejadas referentes ao gênero lenda, em forma de oficinas, e por fim elaborar um caderno pedagógico com a descrição das atividades realizadas na execução pedagógica como produto final dessa proposta de pesquisa. Dessa forma, acreditamos que a partir da proposta apresentada nossos objetivos foram cumpridos.

4. ANÁLISE COMPARATIVAS DOS DADOS

Nessa sessão, contemplaremos as análises comparativas entre a produção inicial e a final, nosso intuito de verificarmos os avanços obtidos em relação ao conhecimento adquiridos após a execução das oficinas, por meio das abordagens relacionadas aos conhecimentos em relação aos povos originários e os avanços em relação às habilidades de leitura e escrita.

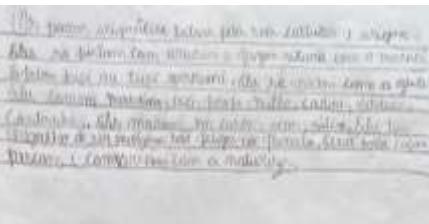
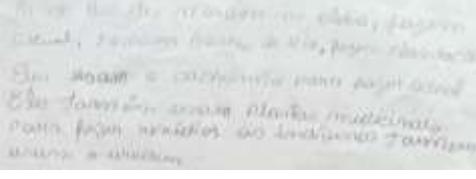
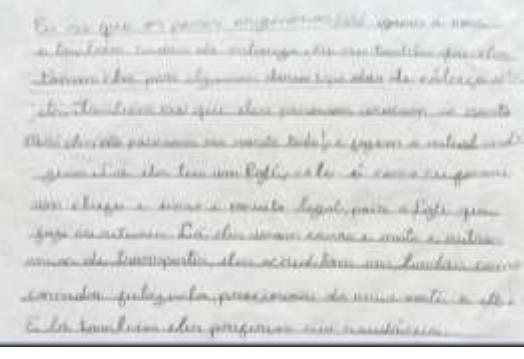
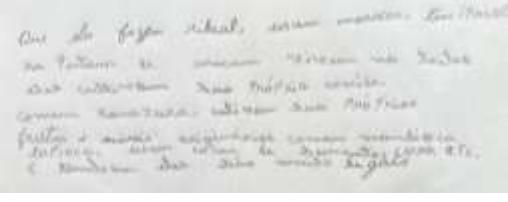
4.1 Análise comparativa entre os níveis de leitura na avaliação diagnóstica e de saída dos estudantes

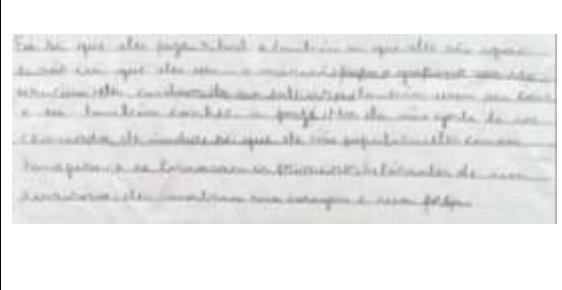
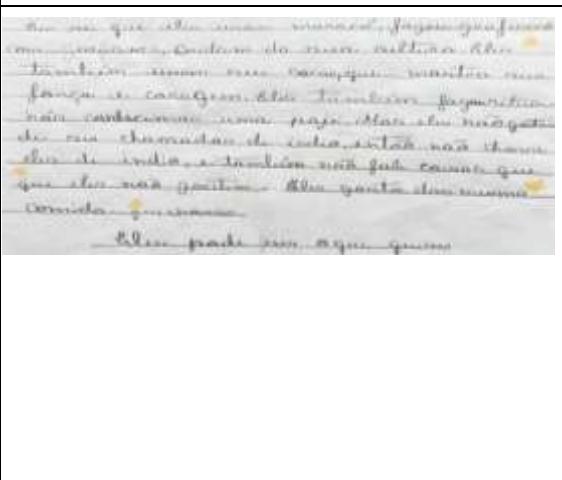
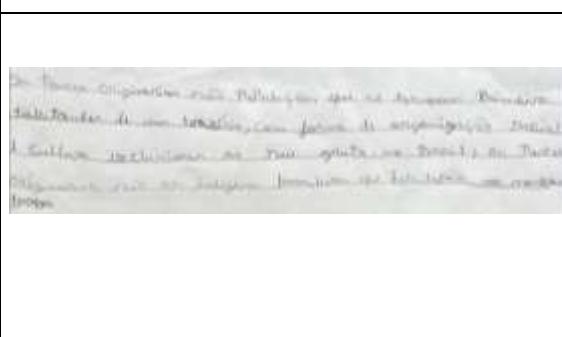
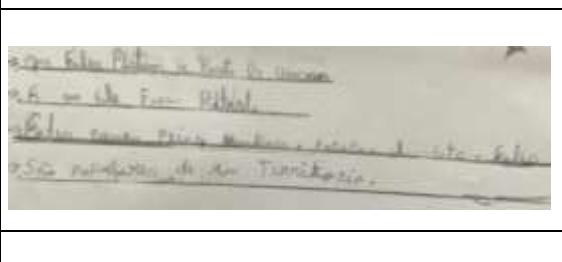
As realizar as comparativas entre os níveis de leitura inicial e final dos estudantes, percebemos que esses dados dão subsídios e respaldos pedagógicos para verificarmos os possíveis avanços diante das produções textuais em relação aos conhecimentos linguísticos e literários dos estudantes. Sendo assim, na base qualitativa, iniciamos pela abordagem que segue trazendo as análises comparativas entre a Produção Inicial – PI (quadro 5) e a Produção Final – PF (quadro 13), nos conhecimentos adquiridos relacionados aos povos nativos e demais elementos que estão relacionados ao ato de ler e escrever.

Apresentamos a seguir à produção final dos estudantes após as atividades realizadas nas oficinas. Para detectar os avanços relacionados aos conhecimentos em relação aos povos originários, utilizamos o mesmo questionamento da produção inicial (diagnóstica). Os alunos responderam o seguinte questionamento: o que vocês sabem sobre os povos originários?

4.2 Produção final após as atividades realizadas na oficina relacionada aos conhecimentos sobre os povos originários

Quadro 13 – Produção final sobre os conhecimentos a respeito dos povos originários

Respostas dos alunos realizadas em dupla	Legendas
	Os povos originários lutam pela sua cultura e origens. Eles se pintam com urucum e fazem rituais com o maracá e falam tupi ou tupi guarani. Eles se vestem como a gente. Eles comem mandioca, peixe, farofa, milho, carne, verdura, castanha. Eles moram em casas, ocas, sítios. Ele tem orgulho de ser indígena são felizes na floresta. Esses povos caçam e pescam e conversam com natureza.
	Eu sei que Eles moram na aldeia, fazem Ritual, tomam Banho de Rio, fazem plantação. Eles usam o cachimbo para fazer Ritual. Eles também usam plantas medicinais para fazer remédios. Os indígenas Também usam o urucum.
	Eu sei que os povos originários são iguais a nós e também cuidam da natureza. Eu sei também que eles tomam chá para algumas dores, dor de cabeça etc. Também sei que eles passam urucum no rosto. Obs: eles não passam no rosto todo e fazem o ritual indígena. Lá eles tem pajé, ele é como se fosse um chefe e isso é muito legal, pois a pajé que faz os rituais. Lá eles usam carro e moto e outros meios de transportes, eles acreditam em lendas como comadre Fulozinha, procissão da meia-noite e etc. E lá também eles preferem ser saudáveis.
	Que eles fazem ritual, usam maracas, tem IPHONE, se pintam de urucum vivem na tribo eles cultivam sua própria comida. Comem tanajura, cultivam suas próprias frutas e animais. Originários comem mandioca, tapioca, usam colar de semente e cocar etc. E também eles são muitos legais.
	Eu sei que eles fazem ritual e também sei que eles são iguais a nós, sei que eles usam o maracá, fazem o grafismo com

	<p>Sei que eles fazem ritual e também sei que eles não querem que eles sejam chamados de índio, mas eu sei que eles usam o urucum, e que eles usam o cocar e que eles fazem rituais. Eles também usam tanajura, e eu também sou. Eu sei que eles usam urucum, e que eles usam cocar, e que eles usam tanajura. Eles também usam urucum, e que eles usam cocar, e que eles usam tanajura.</p>
	<p>Eu sei que eles usam maracá, fazem grafismo com urucum, cuidam da sua cultura. Eles também usam sei cocar que mostra sua força e coragem. Eles também fazem rituais. Nós conhecemos uma pajé. Mas eles não gostam de ser chamados de índio, então não chame eles de índio, e também não fale coisas que eles não gostem. Eles gosta da mesma comida que a nossa.</p> <p>Eles pode ser o que quiser</p>
	<p>Eu sei que eles usam KENNER, tem IPHONE, toma banho de Rio, usam o MARACÁ, eles também usam o URUCUM no rosto, a e Também sei que os ORIGINÁRIOS, cuidam da sua cultura, os indígenas usam COCAR e colar de semente. Sei que lá na ALDEIA eles tem pajé. Esse pajé e como se fosse um chefe da ALDEIA. E eu também sei que os povos originários não gostam de ser chamados de ÍNDIOS. E eles também comem TANAJURA.</p>
	<p>Os povos originários são populações que se tornaram primeiros habitantes de um território, com forma de organização social e cultura exclusiva ao seu grupo. No Brasil, os povos originários são os indígenas brasileiros que habitaram nas nossas terras.</p>
	<p>Que eles pintam o rosto de urucum E que eles fazem ritual Eles comem peixe, mandioca, farofa e etc. Eles são populares de um território.</p>
	<p>Os povos originários eles ficam em</p>

	<p>aldeias. E os povos originários falam em tupi. Eles faz rituais. Eles tem fruta que usa na cara que é o urucum.</p>
--	--

Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Ao analisar as produções iniciais dos estudantes sobre os povos originários e as lendas indígenas, constatamos que muitos desconheciam ou nunca haviam ouvido falar sobre esse tema. Como pesquisadora e docente, essa realidade me inquieta profundamente, pois, mesmo após anos da institucionalização da obrigatoriedade do ensino sobre os povos indígenas e das questões antirracistas, ainda há alunos que não sabem quem são esses povos. Essa constatação foi evidenciada nos registros iniciais da proposta de ensino aplicada.

Diante desse cenário, apresento uma proposta pedagógica voltada para a educação básica, cujos resultados demonstram uma transformação significativa no aprendizado dos alunos. Os dados do gráfico e das produções finais dos estudantes indicam que, ao final da intervenção, os estudantes demonstraram um entendimento mais aprofundado sobre os povos originários e os mitos indígenas, ampliando sua capacidade de reconhecer e interpretar outras narrativas indígenas ao longo da vida.

No que se refere às habilidades de leitura e escrita, observamos um progresso notável. Inicialmente, os alunos produziam apenas frases curtas, enquanto, ao final do processo, eram capazes de elaborar textos coerentes e bem estruturados.

Ao concluirmos as análises comparativas das produções textuais, verificamos a ampliação do desenvolvimento dos estudantes diante da leitura e da escrita, especialmente no que diz respeito ao ato de narrar a partir do texto base. Isso pode ser observado nas produções em HQs, que também apresentam indícios de conexão entre os dizeres, bem como uma organização textual por meio do uso adequado dos quadros e da pontuação. Esse panorama enaltece a potencialidade de se trabalhar o gênero, além de evidenciar a possibilidade de explorar outros gêneros textuais por meio de textos da esfera literária. A proposta realizada se apresenta como um recurso promissor, pois, além de tornar o percurso metodológico mais atrativo para os estudantes, contribui para o fortalecimento das práticas de leitura e escrita. Os equívocos ortográficos tendem a ser superados à medida que o estudante for exposto a diferentes situações cotidianas de prática da escrita, ao longo de sua trajetória no Ensino Fundamental.

Além dos impactos no aprendizado dos alunos, esta pesquisa também propõe um caminho acessível para docentes que enfrentam dificuldades em abordar a temática indígena em sala de aula. Embora não tenha sido o foco deste estudo investigar se os professores trabalham com o tema, essa pode ser uma vertente para pesquisas futuras, a fim de compreender como os docentes percebem a questão e qual o nível de preparo que possuem para integrá-la ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, faremos uma breve retrospectiva da nossa pesquisa-ação, abordando os objetivos, as escolhas metodológicas e a proposta de intervenção pedagógica, além dos resultados obtidos. Também destacaremos a possibilidade de novos caminhos para futuras pesquisas.

O objetivo primordial do estudo concentra-se em propor um caminho para o trabalho de retextualização entre o gênero lenda indígena em História em Quadrinhos como forma de desenvolver a competência leitora e escrita dos 5º anos do ensino fundamental em favor do letramento multicultural.

E de maneira mais específica, tínhamos como finalidade propor um caminho para o trabalho com a retextualização do gênero lenda indígena em História em Quadrinhos (HQs) com vias ao desenvolvimento da competência leitora e escrita dos alunos do 5º ano do ensino fundamental dessa escola e, em expansão de outros espaços educacionais, em favor do letramento multicultural; a. Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos através da discussão sobre os gêneros Lendas e História em Quadrinhos; b. apresentar os gêneros Lendas e Histórias em quadrinhos de modo sistemático para conhecimento do material textual estruturante; e. realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero HQs mediante a utilização de oficinas;; e d. compilar as atividades desenvolvidas e realizadas nessa sequência para servir como material de apoio aos interessados nessa prática.

A pesquisa aqui apresentada nos conduziu a executar uma proposta de intervenção pedagógica na área da linguagem, pautada na interdisciplinaridade e no ensino-aprendizagem do gênero História em Quadrinhos, com base em textos da esfera literária. A oficina desenvolvida está descrita no capítulo anterior, na qual iniciamos com a avaliação diagnóstica dos referidos gêneros, esse primeiro momento nos forneceu os subsídios necessários para a elaboração dos planejamentos da oficina, resultando na produção das HQs.

Nosso estudo ocorreu em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Radegundis, pertencente ao município de João Pessoa/PB, contando com a participação voluntária de 31 (trinta e um) estudantes. No entanto, desse total, apenas 20 (vinte) foram assíduos ou tiveram ausências mínimas, que não comprometeram o desenvolvimento textual durante a execução da oficina. Sendo assim,

o nosso corpus é constituído por 05 (cinco) produções textuais de HQs, realizadas em dupla pelos estudantes.

O ensino de Língua Portuguesa voltado à leitura e produção de textos, especialmente a partir de textos de esfera literária, ainda é um desafio para professores da educação básica, pois revela dificuldades em desenvolver essa prática de forma satisfatória. Diante disso, a pesquisa busca apresentar alternativas práticas, utilizando textos de autoria indígena, que possibilitem explorar ao máximo o potencial dos estudantes. Na condução desta pesquisa, não se pode ignorar os ganhos obtidos com a aplicação das experiências aqui descritas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz:** as Edições na Narrativa Orla no Brasil. Editora Autêntica,2004.
- ÁLVARO TUKANO. O mundo Tukano antes dos brancos. Brasília: INCT/UnB/CNPq, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Michail. **Os gêneros do discurso.** In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELLOS, Lusival Antonio. **Práticas Educativas dos Potiguaras da Paraíba.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012
- BARBOSA, Milena Veríssimo; SANTOS, Luciane Alves; GABRIEL, Maria Alice Ribeiro; DANTAS, Michelle Bianca. **“É história viva, num é história morta”:** narrativas potiguaras do litoral norte da Paraíba. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo: Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro- 70 ed.- São Paulo, 2016.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/ SEE:1998.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** Primeiro e segundo Ciclo. v.2.Brasília: MEC/ SEE:1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de junho de 2024.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso e 05 de junho 2024.
- 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.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: . Acesso em: 8 jun. 2025.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** São Paulo: Editora Ediouro, 2005.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros.** São Paulo: Global Editora, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia** Superstição no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriella Casimiro. (Org.) **Etnomapeamento dos Potiguara da Paraíba.** Brasília: FUNAI/CGMT/CGTNO/CGGAM, (Série Experiências Indígenas, n.2) 2012.

D'AMBROSIO, Oscar. **Carta de Caminha - A "certidão de nascimento" do Brasil.** São Paulo, 2014.

Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In.: DORRICO, Julie et al (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: Criação, crítica e recepção.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p.227-255.

PERES, Julie Stefane Dorrico. A literatura indígena contemporânea no Brasil: a autoria individual e a poética do eu-nós. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9655>. Acesso em: 26 maio 2025.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial.** Trad. Luís Carlos Borges. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIADE, Mircea. Mito e realidade. São Paulo: Perspectiva S. A., 1972.

MOONEN, Frans. Os índios Potiguaras da Paraíba. Ed, 2º. Recife. 2008.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística I: objetos teóricos.** São Paulo: Contexto, 2002.

FONTES, V. **Mitos e lendas.** Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, BibliotecaDigital. 2021.

FUNAI. **Os Potiguara pelos Potiguara.** Baía da Traição. SEGRAF/FUNAI, 2005.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 266-276, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/> Acesso: 24 de agosto de 2024.

GUARÁ, Roni Wasiry. Mondagará: Traição dos Encantados. São Paulo: Formato Editorial, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. P.45-50.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Literatura indígena**: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO J; et, em 2018.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARCURCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena. 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARCURCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCURCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Cássio Ferreira. (Org.). **Lendas e Causos do Povo Potiguara**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA L. L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Entrevista concedida a Flávia de Paula Graciano Nisco**. Londrina 26 nov.2016. [A entrevista encontra-se transcrita no Apêndice “A” desta Dissertação].

_____. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira. Ilustrações de Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2009

_____. A escrita e autoria fortalecendo a identidade. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos Indígenas no Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 200-202.

_____. Histórias de índio. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado**: da teoria à prática. Eccos, São Paulo, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. - 28.ed - São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995a, pp.190-207.

PRODANOV, C; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo- RS, 2013.

Ramos, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. 4^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**; trad. Cláudia Schilling. 6. Ed- Porto Alegre. 1998.

THIÉL, Janice. Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2016.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 3).

THIÉL, Janice. **A Literatura Indígena em Destaque**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 <https://brasil.mapbiomas.org/2024/12/16/area-queimada-no-brasil-ate-novembro-quase-dobra-em-relacao-a-2023-e-e-recorde-nos-ultimos-seis-anos>

APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(A ser utilizado pelos alunos menores de idade)

(Elaborado de acordo com as Resoluções Nº 466/12 e 510/2016 do CNS)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE TEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS”**, desenvolvida por **ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA**, aluna regularmente matriculada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino-MPLE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob a orientação da professora **DR^a. MARIANA LINS ESCARPINETE**.

O presente estudo tem por objetivo geral: Analisar como o trabalho com retextualização entre os gêneros lendas indígenas e história em quadrinhos pode auxiliar, efetivamente, na proficiência dos alunos em relação à leitura e à escrita, e como objetivos específicos: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das competências dos gêneros Lendas e História em Quadrinhos; Discutir os gêneros lendas e história em quadrinhos, destacando o conceito de retextualização e sua relevância no contexto em sala de aula; Realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero história em quadrinhos mediante a utilização de sequência didática e Elaborar um e-book com a descrição das atividades realizadas na sequência didática como produto final dessa proposta de pesquisa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que possibilitará ampliar as habilidades de leitura, escrita e oralidade em sala de aula, como também as informações coletadas fornecerão contribuições para a construção de conhecimento na área de Linguagem, Linguística e Educação, e para novos estudos a serem desenvolvidas sobre essa temática.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): buscaremos desenvolver na pesquisa oficinas de Língua Portuguesa a serem aplicadas, com o intuito

de contribuir com a proficiência da leitura e escrita dos estudantes através da produção gênero HQ a partir das lendas indígenas, através de uma série de atividades planejadas para a escrita do gênero.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, os riscos da participação do (a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, restringindo a utilização de fotos e filmagem para registrar as aulas.

Como medidas para prevenir e/ou minimizar tais riscos esclarecemos que os manteremos sigilo absoluto enquanto a identificação dos estudantes, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a resarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes das Resoluções 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se

assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável. Como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim, assim como a última assinatura por ambos.

João Pessoa-PB, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Em caso de dúvidas com respeito os aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora responsável:

Aldenice Auxiliadora de Oliveira.

Email para contato: aldeniceauxiliadoraufpb@gmail.com

Telefone para contato: (83) 991205590

Orientadora responsável:

Profª Drª Mariana Lins Escarpinete

Email para contato: mariana_escarpinete@hotmail.com

Telefone para contato: (83) 986804244

Endereço e informações de Contato MPLE/UFPB

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Campus Universitário

CEP: 58051-900 - João Pessoa - Paraíba /

Contato: mple@cchla.ufpb.br / mple.ufpb@gmail.com / Tel: (83) 3216.7059

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEB)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pais e responsáveis pelo/a menor



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO – MPLE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA
PAIS E RESPONSÁVEIS PELO/A MENOR**

O (A) seu (ua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS” desenvolvida pela mestrand(a) ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA, regulamente matriculada ao Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob a orientação da professora DR^a. MARIANA LINS ESCARPINETE.

O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar como o trabalho com retextualização entre os gêneros lendas indígenas e história em quadrinhos pode auxiliar, efetivamente, na proficiência dos alunos em relação à leitura e à escrita, e como objetivos específicos: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das competências dos gêneros Lendas e História em Quadrinhos; Discutir os gêneros lendas e história em quadrinhos, destacando o conceito de retextualização e sua relevância no contexto em sala de aula; Realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero história em quadrinhos mediante a utilização de oficinas e Elaborar um e-book com a descrição das atividades realizadas na sequência didática como produto final dessa proposta de pesquisa.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de uma pesquisa que possibilitará ampliar as habilidades de leitura, escrita e oralidade em sala de aula, como também as informações coletadas fornecerão contribuições para a construção de conhecimento na área de Linguagem, Linguística e Educação, e para novos estudos a serem desenvolvidas sobre essa temática.

A participação do seu (ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não

concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): buscaremos desenvolver na pesquisa, oficinas de Língua Portuguesa a serem aplicadas, com o intuito de contribuir com a proficiência da leitura e escrita dos estudantes através da produção gênero HQ a partir das lendas indígenas, através de uma série de atividades planejadas para a escrita do gênero.

Caso o seu (a) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento de ele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do(a) seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, restringindo a utilização de fotos e filmagem para registrar as aulas. Com a autorização de sua participação nesta pesquisa, talvez poderá ficar um pouco desconfortável durante a produção escrita, mas lhe informo que todas as atividades estarão de acordo com a realidade da sua turma e terá como finalidade, o desenvolvimento da aprendizagem de todos. Porém, você poderá não participar ou até mesmo desistir de colaborar com a pesquisa, em qualquer momento.

Como medidas para prevenir e/ou minimizar tais riscos esclarecemos que os manteremos sigilo absoluto quanto a identificação dos estudantes, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resoluções nº. 466/2012 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o nome do(a) seu(ua) filho(a) será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será resarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso da imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma via deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa- PB, ____ de _____ 2024

Pesquisadora Responsável

Responsável pelo (a) Participante da pesquisa

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora responsável:
Aldenice Auxiliadora de Oliveira.

Email para contato: aldeniceauxiliadoraufpb@gmail.com

Telefone para contato: (83) 991205590

Orientadora responsável:

Prof.^a Dr^a Mariana Lins Escarpinete

Email para contato: mariana_escarpinete@hotmail.com

Telefone para contato: (83) 986804244

Endereço e informações de Contato MPLE/UFPB

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Campus Universitário

CEP.: 58051-900 - João Pessoa - Paraíba /

Contato: mple@cchla.ufpb.br / mple.ufpb@gmail.com / Tel.: (83) 3216.7059

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEB)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h.

Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticacccsufpb>

APÊNDICE C – Roteiro para construção da HQ

QUADRO	LEGENDA DO ROTEIRO	LEGENDA DA PRODUÇÃO DA HQ (DIÁLOGO)
1		
2		
3		
4		
5		
6		

APÊNDICE D - Quadros para construção da HQ

Título: _____

ANEXO A - Carta de Aceitação pelo Colegiado do Curso - MPLE

03/05/24, 14:13

sipac.ufpb.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=3625804**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA****CERTIDÃO N° 17 / 2024 - MPLE (11.01.15.59)**

Nº do Protocolo: 23074.034662/2024-40

João Pessoa-PB, 02 de Maio de 2024

Certifico, para os devidos fins de direitos, que **ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA**, matrícula 20231019631, é aluna regularmente matriculada neste Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, nível Mestrado Profissional. A mestrandona leva seu Projeto de Pesquisa **"DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS"**, aprovado e aceito pelo Colegiado do Curso. O referido Programa de Pós-Graduação é reconhecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e homologado pelo Conselho Nacional de Educação, sob Portaria CNE no 11, de 04/01/2013.

(Assinado digitalmente em 03/05/2024 13:34)
JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
COORDENADOR(A) DE CURSO
Matrícula: 1778079

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: 17, ano: 2024, documento(espécie): CERTIDÃO, data de emissão: 02/05/2024 e o código de verificação: 149441e5f9

ANEXO B – Carta de Anuênci



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA DE FORMAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que, concordamos que a pesquisadora Aldenice Auxiliadora de Oliveira desenvolva na Escola Municipal Radegundis Feitosa Nunes, pesquisa necessária ao seu projeto a nível de Mestrado intitulado: "DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS", sob a orientação da Professora Dra. Mariana Lins Escarpinete. O projeto tem como objetivo geral: Analisar como o trabalho com retextualização entre os gêneros lendas indígenas e história em quadrinhos pode auxiliar, efetivamente, na proficiência dos alunos em relação à leitura e à escrita. Os objetivos específicos: Diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno a respeito das competências dos gêneros Lendas e História em Quadrinhos; Discutir os gêneros lendas e história em quadrinhos, destacando o conceito de retextualização e sua relevância no contexto em sala de aula; Realizar a retextualização do gênero lenda para o gênero história em quadrinhos mediante a utilização de sequência didática; Elaborar um e-book com a descrição das atividades realizadas na sequência didática como produto final dessa proposta de pesquisa. A autorização está condicionada ao comprometimento do(a) pesquisador(a) em utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para fins da pesquisa.

João Pessoa, 09 de maio de 2024.


Clévia Suyene Cunha de Carvalho
Diretora de Ensino, Gestão e Escola de Formação
Matrícula: 82.615-4

DIRETORIA DE ENSINO, GESTÃO E ESCOLA
DE FORMAÇÃO - 83 3213-5918
Av. Diogo de Vasconcelos, 1777 Águas Fria
João Pessoa - PB CEP: 58055-000

ANEXO C - Parecer Consustanciado do Conselho de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DAS LENDAS INDÍGENAS AOS QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Pesquisador: ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81044724.9.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHLA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.928.680

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO, do CENTRO DE EDUCAÇÃO, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna ALDENICE AUXILIADORA DE OLIVEIRA, sob orientação da Profª. Dra. Mariana Lins Escarpinete.

ANEXO D – Procissão da Meia Noite

Entre todas as histórias que compõem o mundo imaginário dos Potiguara, nenhuma possui tanto mistério e envolvimento do sobrenatural como a lenda da Procissão da Meia- noite.

Esta lenda é narrada principalmente pelos moradores da aldeia Tramataia, apesar de se ter relatos da mesma em outras aldeias. Em nenhum outro lugar, os mais antigos as descrevem com tanta riqueza de detalhes.

Diz a lenda que a meia-noite das sextas feiras de lua cheia, a procissão segue pelas ruas da aldeia Tramataia, sendo formada por antigos moradores da região que já faleceram.

São muitos e variados os relatos das pessoas, principalmente dos anciões que confirmam ter ouvido a procissão passar cantando rezas e ofícios religiosos.

No entanto, ninguém tem coragem de ficar no meio da rua para ver a procissão passar, com medo de morrer, pois dizem que quem ver a procissão passar falece logo em seguida.

Os antigos contam que teve um morador muito curioso da aldeia que ao ouvir a procissão passar, foi até a janela de sua casa observar a procissão. Uma das mulheres que estavam na procissão, veio então ao seu encontro e entregou-lhe uma vela acesa. O homem aceitou o objeto naturalmente, entretanto assim que a vela começou a apagar, foi transformando-se em um osso humano.

Depois desse fato ninguém mais teve coragem de espiar a procissão. Desde as crianças até os anciões respeitam profundamente a procissão da meia-noite.

Essa lenda Potiguara é reforçada pelo relato de Samuel Trindade de Souza, mas conhecido como galego grande da aldeia Tramataia que nos conta: “Esse acontecimento ocorreu há uns sete anos. Era aproximadamente meia-noite. Eu estava dormindo na rede do lado de fora e casa, quando eu olhei para rua e vi um povo todo calado, cabeça baixa e encapuzado. Umas setentas pessoas mais ou menos, todos com uma vela na mão.

Eu pensei que fosse alguma procissão, por isso entrei em casa para ver se os meus tinham ido para a procissão também. Só que todo mundo estava dormindo. Voltei, então, para a varanda e fiquei observando a misteriosa procissão.

Quando eu percebi que era a procissão da meia-noite, dei uma carreira para dentro de casa e nunca mais tive coragem de dormir do lado de fora da casa”. Contou Galego Grande da aldeia Tramataia.