

LEITURA DE LENDAS E MITOS GUARAPUAVANOS EM SALA DE AULA: TECENDO FIOS DIALÓGICOS

Marina Zvierikovski MARCHIORO

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO

Lidia STUTZ

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Resumo: Neste trabalho, analisam-se cenas de interação entre alunos, professora e texto em uma sequência de ensino de leitura de lendas e mitos guarapuavanos, em um contexto de 7º ano do ensino fundamental. Para tanto, tomam-se como referenciais teóricos os pressupostos do dialogismo, a destacar seus princípios que se sobressaem nas práticas de leitura. Os dados tomados para a análise advêm de uma pesquisa-ação implementada com a turma por 38 aulas. Os resultados indicam que os princípios dialógicos na leitura possibilitaram aos alunos a manifestação de réplicas e valores sociais, a expansão da consciência sócio-ideológica e a ampliação de conhecimentos acerca de lendas e mitos.

Palavras-Chave: Dialogismo. Leitura. Lendas e mitos.

READING OF GUARAPUAVAIAIAN LEGENDS AND MYTHS IN THE CLASSROOM: WEAVING DIALOGICAL THREADS

Abstract: In this work, scenes of interaction between students, teacher and text are analyzed in a teaching sequence of reading of legends and myths from Guarapuava-Paraná, Brazil, in a context of a 7th grade of elementary school. Thus, the assumptions of dialogism are taken as theoretical references, highlighting its principles that stand out in reading practices. The data taken for the analysis come from an action research implemented with the students during 38 classes. The results indicate that the dialogic principles in reading enabled the students to convey responses and social values, the expansion of socio-ideological awareness and the expansion of knowledge about legends and myths.

Keywords: Dialogism. Reading. Legends and Myths.

LECTURA DE LEYENDAS Y MITOS GUARAPUAVANOS EN CLASE DE LENGUA PORTUGUESA: TEJIENDO HILOS DIALÓGICOS

Resumen: En este trabajo, analizase escenas de interacción entre alumnos, maestra y texto en una secuencia didáctica de lectura de leyendas y mitos guarapuavanos, en un contexto de 7º año de la Enseñanza Fundamental. Para tal, se toman como aporte teórico los presupuestos del dialogismo, a destacar sus principios que sobresalen en las prácticas de lectura. Los datos tomados para el análisis advienen de una pesquisa acción implementada durante 38 clases. Los resultados indican que los principios dialógicos en la lectura posibilitaron a los alumnos la manifestación de replicas y valores sociales, la expansión de la consciencia socio ideológica y la ampliación de conocimientos acerca de las leyendas y mitos.

Palabras claves: Dialogismo. Lectura. Leyenda y mitos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diversas pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil, respaldadas nos pressupostos do dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017; 2019; BAKHTIN, 2003), ressaltam que a sala de aula é um lugar de encontro entre os sujeitos situados socialmente. Nessa perspectiva, as práticas de leitura são entendidas como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos (MENEGASSI et al., 2020). Sendo assim, consideramos que propiciar aos alunos nas aulas de Língua Portuguesa o encontro com enunciados que estão presentes de alguma forma em seu espaço social propicia uma interação viva, de modo a favorecer a compreensão acerca dos fatos sociais e culturais e o desenvolvimento da consciência sócio-ideológica.

Os mitos e as lendas fazem parte do contexto do qual emana nosso estudo, o município de Guarapuava, Paraná. Um dos pilares da sócio-história desse espaço teve suas origens nas produções culturais indígenas. Conforme Marcondes (2010), essas narrativas resgatam as produções dos povos que já habitavam a região e lutaram para permanecer situados nos espaços que habitavam, contudo esse cenário se modificou e eles foram vencidos pela chegada da catequização portuguesa. A cultura europeia gerou apagamentos na cultura local, sendo por isso a cultura indígena menos favorecida e tornando-se pouco conhecida pela geração de alunos que atualmente ocupam os bancos escolares paranaenses. Desse modo, torna-se crucial o trabalho em sala de aula sobre a etnia indígena, não somente para mostrar a sua constituição, com ritos e religiosidades, mas toda a influência exercida naquela que atualmente chamamos de cultura brasileira. Nesse escopo, lançamos um olhar mais específico sobre a contribuição da

cultura indígena com enfoque na figura do cacique Guairacá. Essa figura faz parte do imaginário da população guarapuavana de maneira a desvelar o mito Guairacá e, a partir dele, a lenda que visa a explicar o surgimento de um dos pontos de referência da cidade de Guarapuava, a Lagoa das Lágrimas, no centro da cidade. Ao considerarmos o povo indígena como a base da cultura guarapuavana em nossa proposta, buscamos restabelecer os conhecimentos, valores e a história dos sujeitos participantes desse espaço social.

A partir do levantamento de conhecimentos prévios, por meio de questionário, percebemos que os alunos de um 7º ano de uma escola pública de Guarapuava-PR – turma em que a primeira autora atuou como docente no ano em que se desenvolveu a pesquisa – não (re)conheciam histórias locais como componentes da literatura popular local e nem mesmo as consideravam como parte da sua formação cultural. Isso motivou o desenvolvimento de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), a partir da qual buscamos analisar os dados gerados com a implementação do projeto intitulado “Lendas e mitos de Guarapuava: meu lugar, minha história”, que objetivou compreender os princípios dialógicos constitutivos das práticas discursivas de leitura e de produção escrita dos gêneros mitos e lendas. Neste artigo, tratamos especificamente das práticas de leitura desenvolvidas no decorrer do projeto, destacando-se cenas de interação em que os sentidos foram co-produzidos em sala de aula a partir do diálogo entre alunos, professora e enunciados.

Para tanto, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre conceitos do dialogismo a partir do Círculo de Bakhtin¹ (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017; 2019), a destacar os princípios orientadores para uma prática de leitura dialógica em sala de aula; após, trazemos uma revisão a respeito das características constitutivas dos gêneros mito e lenda; na sequência, expomos a metodologia que orientou a coleta de informações nas aulas de Língua Portuguesa no 7º ano; seguimos o nosso estudo com a discussão quanto aos princípios dialógicos inerentes à leitura de lendas e mitos em sala de aula, com base em algumas cenas de interação oral entre alunos, professora e os textos; e, para concluir, trazemos as considerações finais.

¹ O Círculo de Bakhtin refere-se a um grupo de intelectuais russos que se reuniam na década de 1920, para dialogar com várias tradições filosóficas e formular respostas muito instigantes sobre linguagem, estética, literatura e cultura. Bakhtin, que empresta seu nome ao Círculo, foi o teórico mais conhecido, mas não se pode ignorar os nomes de outros integrantes, como Volóchinov e Medviédev, autores de obras nucleares do grupo, como “Marxismo e filosofia da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017) e “O método formal nos estudos literários” (MEDVIÉDEV, 2019).

2. DIALOGISMO E LEITURA

O nosso estudo ancora-se nos pressupostos sócio-interacionistas que contemplam a linguagem a partir de aspectos contextuais e ideológicos. Na esteira dos aportes de Volóchinov (2017), concebemos que o objeto da linguística é a enunciação, a considerar que a palavra só é compreendida num contexto ideológico. Desse modo, a constituição humana e, conseqüentemente, da língua só ocorre em relação ao outro, em ambiente social, onde as pessoas, as ideias, os valores, os sentimentos, as ideologias se confrontam: onde os discursos interconectam-se. Em vista disso, é posto em relevo o conceito mais marcante do Círculo de Bakhtin: o da interação discursiva como a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017), entendendo-se por esse princípio que toda palavra prodece de alguém e é endereçada a alguém, toda palavra “serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’”(VOLÓCHINOV, 2017, p. 205).

Para o Círculo de Bakhtin, o signo, dentre eles a palavra, é sempre ideológico: “Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sógnica*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Nessa perspectiva, todo discurso é ideológico e toda enunciação comporta o social, o histórico e o dialógico; por isso que, ao fundamentar-se nessa tendência, o ensino de língua leva em conta, na produção dos enunciados, os princípios sociais, históricos, culturais nos quais os sujeitos estão envolvidos.

A visão sócio-interacionista de linguagem pauta-se na alteridade, isto é, na relação interpessoal mediante signos, relação que culmina na constituição dos sujeitos. Nesse sentido destacamos que “O signo não é somente uma parte da realidade; ele também reflete e refrata uma outra realidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Nesse embate de realidades, os sujeitos transformam-se, modificam-se nessas relações, assim como a língua, nas relações com o outro, modifica-se, caracterizando-se sempre como mutável, dinâmica e viva.

A partir dos princípios dialógicos, ao interagir com os enunciados, unidades da comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017) materializados nos textos, o leitor não apenas reconhece fatos do mundo, mas lê intenções, opiniões, pontos de vista, confrontos, descobertas, valores sociais, culturais, históricos e religiosos. Enfim, o sujeito lê o outro, a sociedade e a vida, bem como expande sua consciência. Esses enunciados da vida, sempre emanam como respostas a outros enunciados, são tomados pelo leitor de forma ativa responsiva, a gerar réplicas (ROJO, 2004) que reenunciam os enunciados já ditos. Conforme aponta Rojo (2004, p. 7)

Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cór”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica (ROJO, 2004, p.7).

Desse modo, compreender um texto, tomado na condição epistemológica de enunciado, vai além de apenas decodificar o sistema da língua. Compreender é tornar-se parte de um diálogo; é opor a palavra do locutor uma réplica, uma contrapalavra (BAKHTIN, 2003; VOLOCHINOV, 2017).

A compreensão só é possível por meio dos gêneros discursivos – tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003). Se o homem é constituído nas práticas sociais, exige-se dele uma ação, e agir no contexto da língua consiste em produzir enunciados orais e escritos pautados em relações dialógicas, baseando-se nos gêneros discursivos.

Os pressupostos do dialogismo apontam, então, para o ato de ler como um encontro com o outrem. O leitor coproduz sentidos, agregando ao texto/enunciado suas experiências sócio-históricas e ideológicas. A leitura, assim, é um ato de interação, pois há a relação triplíce do autor-texto-leitor que conjuntamente produzem sentidos.

Tecendo relações dos pressupostos com o nosso objeto de pesquisa, no decorrer da pesquisa-ação, buscamos instigar a discussão acerca da dialogia e relação entre textos (BRASIL, 2018), as dimensões sociais e verbais da linguagem, para, assim, levar o aluno-leitor a posicionar-se ao ler os textos (verbais e visuais), compreender os discursos que perpassam o texto, estimular e identificar atitudes valorativas, compreender as condições de produção, recepção e circulação dos gêneros, identificar os elementos que constituem mitos e lendas (construção composicional, tema, estilo), a considerar, assim, aspectos enunciativo-discursivos, textuais, linguísticos e visuais inerentes aos textos (BELOTI *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, propiciamos ao longo da pesquisa a compreensão do contexto verbal e extraverbal e a relação entre eles, pois, para o Círculo, o contexto está intrínseco ao sentido da palavra, já que sem ele a palavra seria apenas um sinal sem significações (VOLÓCHÍNOV, 2017). Tudo isso com base na

ideia de que o enunciado é construído na interação social, na qual o sujeito se constitui e produz diálogo com o texto e com os outros.

A leitura dialógica pressupõe a responsividade ativa na medida em que a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para o outro no diálogo (VOLÓCHINOV, 2017). Desse modo, a atividade de leitura dialógica implica compreensão ativa constituída na/pela interação entre autor-texto-leitor perpassados pelos “ecos” discursivos e dialógicos, estando situados em um determinado contexto, uma vez que “[...] é um ato de construir refrações da realidade (MENEGASSI et al., 2020).

Ao ler um texto, o leitor depara-se com valores, posiciona-se diante deles, produzindo outras novas valorações (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017), na medida em que o discurso nutre-se do social, do histórico e do ideológico. De acordo com Volóchinov (2019, p. 121),

[...] as avaliações subentendidas não são as emoções *individuais*, mas os atos socialmente lógicos e necessários. Já as emoções *individuais* podem acompanhar *o tom principal da avaliação social* apenas na qualidade de *tonalidades*: o ‘eu’ pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no ‘nós’ (VOLÓCHINOV, 2019, p. 121, grifos do autor).

Dessa forma, o enunciado é sempre permeado por valorações pessoais, construídas e influenciadas por valores sociais. Há entrelaçamento de dizeres, de juízos de valor, pois todo enunciado, é avaliativo, pois

na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos [ou lemos] palavras, mas ouvimos [ou lemos] uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de um conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana* (VOLÓCHINOV, 2017).

No decorrer das práticas de leitura, desenvolvemos atividades com o objetivo de propiciar ao aluno-leitor condições de compreender, conceito que, segundo pressupostos do dialogismo, envolve colocar-se em relação ao outro, opinar e valorar discursos, a auxiliá-lo a constituir-se como sujeito social, responsivo, ativo e dialógico.

3. O MITO E A LENDA

Os gêneros mito e lenda pertencem à mesma esfera ou campo: a literatura, definida pela BNCC como “campo artístico-literário” (BRASIL, 2018). Surgem, normalmente, de uma tentativa de explicação do povo, para relatar suas memórias, para explicar fenômenos, para explicar-se, entender-se (BRANDÃO, 2009).

Moisés (2004, p. 259) aponta as diferenças entre os gêneros ao expor que “a lenda distingue-se do mito na medida em que este não deriva de acontecimentos e faz apelo ao sobrenatural. O vocábulo ‘lenda’, assim como ‘legenda’, também denominava, na Idade Média, os relatos que continham vidas de santos [...]” (MOISÉS, 2004, p. 259). O gênero mito vem do grego, *mythos*. Sem autoria definida, é uma narrativa que transmite a história e os valores de uma civilização, como as da mitologia grega. Sempre traz um ensinamento do povo narrado a quem está lendo ou ouvindo. A origem do mito confunde-se com a origem do próprio homem, pois desde os primórdios da civilização que o ser humano busca a explicação da origem do mundo, dos elementos da natureza e de sua própria existência. Dessa forma, o homem via o mito como uma necessidade religiosa, que buscava em algo misterioso as respostas para suas indagações (MOISÉS, 2004).

Brandão e Jesus (2002, p. 51) conceituam o mito como a “representação de fatos ou personagens reais, modificada pela imaginação popular e pela tradição”. No caso de Guairacá, ao considerá-lo mito, aprendemos sobre suas lutas, sua coragem e seu senso de coletividade. Ele foi um herói para o povo da época e sua história perdura até a atualidade. Sua força é transmitida de geração a geração, agregando valores culturais e ensinamentos, aspectos implícitos ao ser humano.

Para Rocha (1999, p.12), “o mito é, pois, capaz de revelar o pensamento de uma sociedade, a sua concepção da existência e das relações que os homens devem manter entre si e com o mundo que os cerca”. Com isso, o mito faz parte do inconsciente coletivo e, ao ter contato com esse gênero, o sujeito percebe que faz parte de um grupo, percebe-se como um sujeito social.

A forma composicional do mito é fundamentalmente narrativa, por contar uma história popular, narrar sobre um personagem típico, mas também se mostra como descritiva, pois há

caracterização do protagonista e do lugar onde habita, aspectos intrínsecos à significação do gênero. Organiza-se de maneira temporal e linear, tendo uma sequência de ações, ou seja, os fatos narrados giram em torno de uma complicação na qual o personagem mítico torna-se sobrenatural e exemplar, visto que, na maioria das vezes, revela coletividade ao invés de individualidade.

O conteúdo temático varia de acordo com o coletivo, isto é, conforme a cultura de um povo. Segundo Willis (2007), a temática sustenta-se nas crenças e costumes, sendo geralmente atrelada aos aspectos de criação, arquitetura cósmica, mitos da humanidade, seres sobrenaturais, desastres cósmicos, heróis e astuciosos, animais e plantas, corpo e alma, casamento e afinidade.

Interessa-nos, nesta pesquisa, o tema heróis e astuciosos que, para Willis (2007, p. 28), são personagens “agentes de mudança”, os quais, por meio de atos extraordinários, mudam uma organização ou contexto social. O personagem guarapuavano, o Cacique Guairacá, possui essas características, na medida em que era uma figura humana dotada de força e astúcia que lutou contra a escravização de seu povo, tendo, desse modo, função simbólica e moralizante, tornando-se mito por ter tido uma vida de privações e sacrifícios em benefício do coletivo.

Em consonância com isso, os recursos estilísticos do mito coadunam com a valorização dos feitos, por isso, geralmente é narrado na terceira pessoa do discurso, buscando dessa maneira a universalidade do herói. As regularidades na linguagem no gênero, estabelecidas por Porto (2007, p. 1417), são marcas peculiares à narração “[...] enunciado de ações; ordenação dos eventos numa sucessão temporal e causal (ordem cronológica); tempo verbal do mundo narrado (pretérito perfeito e imperfeito) e presença do discurso direto, indireto e indireto livre”, conseqüentemente o tempo e o espaço no mito são imprecisos, pois o que se ressalta são as ações do personagem.

Em contrapartida, na lenda o tempo é aproximadamente preciso; assim, o leitor consegue associar o fato narrado com uma determinada época. O espaço lendário é bem definido, já que está relacionado a um determinado povo, localizado geograficamente (CASCUDO, 1984).

Meotti (2016, p. 41) pontua que a lenda caracteriza-se “[...] como uma narrativa de um fato histórico que foi aumentado pela imaginação e fantasia de um determinado povo, de uma determinada região e transmitida pela tradição oral e popular”. Em virtude disso, a lenda é um gênero de caráter narrativo, pois os fatos se desencadeiam numa determinada sequência textual, pautada em eventos temporais, com personagens que vivem conflitos e tentam resolvê-los de modo cronológico.

Quanto ao conteúdo temático, a lenda geralmente retrata eventos e fatos da vida cotidiana do ser humano que, por intermédio da tradição oral popular, perpetuam-se. Desse modo, os temas do gênero variam de acordo com a realidade da sociedade em que os personagens estão inseridos. De acordo com Andrade (2015), a temática determina a variedade do gênero, podendo ser religiosa (foco em um personagem considerado santo), histórica (explicação do surgimento de um lugar ou povo) ou naturalística (explicação de elementos da natureza ou elementos geográficos).

No Brasil, segundo Cascudo (1984), a lenda tem por base a cultura indígena, visto que são trazidas narrações dos primeiros povos do território, porém se agregaram nesse gênero os princípios do conquistador, do colonizador. A lenda tem por objetivo explicar acontecimentos misteriosos, mas há motivos sociais para isso, mesmo porque “não há, quase, lendas inúteis e desinteressadas. Todas deram alguma coisa, material ou abstrata” (CASCUDO, 1984, p. 99). Por isso, muito recorrente na literatura oral lendária brasileira e paranaense o indígena ser o protagonista.

Conhecidas as características dos mitos e das lendas, passamos a discutir os aspectos metodológicos da pesquisa.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os registros apresentados neste artigo são oriundos de uma pesquisa-ação, compreendida como uma ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou objetivos de transformação (TRIPP, 2005), neste caso, em função de propiciar o conhecimento ou valorização da literatura popular local a alunos de um 7º ano de uma escola pública de Guarapuava-PR. Para essa ação foi desenvolvido o projeto intitulado “Lendas e mitos de Guarapuava, meu lugar, minha história”, num total de 38 horas/aulas. O projeto envolveu

atividades de oralidade, leitura, produção e reescrita, e análise linguística e culminou com a divulgação do livro “Lendas e mitos de Guarapuava, meu lugar, minha história”, com as produções dos alunos. Participaram da pesquisa 33 alunos, com idade entre 11 e 13 anos. Ressalte-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNICENTRO (parecer 3.407.108).

Neste artigo, apresentamos e discutimos as atividades de leitura trabalhadas no projeto. Selecionamos alguns cenas de interação entre alunos, professora e textos com intuito de demonstrar os princípios dialógicos que se evidenciam nessas interações.

5. AULA DE LEITURA: TECENDO FIOS DIALÓGICOS

Nesta seção, apresentamos e discutimos algumas cenas de interação em aulas de leitura de lendas e mitos que fizeram parte do projeto. A discussão busca evidenciar os princípios dialógicos que se destacaram nas interações entre alunos, professora e os textos, de modo a instigar a continuidade da corrente dialogal e o posicionamento valorativo dos leitores.

Trazemos para discussão um recorte da cena em que foram debatidos os sentidos da palavra “lágrima” na lenda guarapuavana Lagoa das Lágrimas (TURCO, 2010) (Anexo 1), a evidenciar o valor de tristeza, em virtude da perda de um amor. A professora trabalhou a lenda em suas relações com outros textos: o videoclipe “A lenda”² (SANDY & JUNIOR, 2000); a lenda “A lua e o mar (LIRA, 2009) (Anexo 2); a lenda “As lágrimas de Potira” (SANTOS, 1987) (Anexo 3). Tomamos como fio condutor a noção de que é nessa confluência de textos, pontos de vista e sentidos que a consciência sócio-ideológica dos alunos é ampliada (VOLÓCHINOV, 2017), permitindo-lhes compreender que as palavras são signos ideológicos, imbuídos de valores:

Cena 1

[...]

P: No videoclipe: “Se a lenda dessa paixão/Faz sorrir ou faz chorar”, que momentos da nossa vida, relacionado à paixão que nós choramos?

A1: Briga

A7: Decepção

A21: No casamento (risos)

² Disponível em Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IUXwjFmUUxU> Acesso em 20 nov. 2021.

P: Vamos ver “Se a lenda dessa paixão, nos faz sorrir ou nos faz chorar, o coração é quem sabe”, será que tem sentido de casamento, de concretude da paixão?

Ax: Não

P: Sentido do que então?

A20: De gostar, decepção.

P: Decepção pode ser né, porque as vezes a gente sorri quando é correspondido, quando não...

A20: A gente chora

P: E na lenda “A lua e o mar”...

A28: Solidão

P: Por que solidão? Quem estava sozinha ou sozinho?

Ax: A lua

A15: A lua estava se sentindo sozinha e chorou.

A21: É emoção

P: Emoção? Por que emoção?

A21: Do encontro...

P: Isso, apesar de terem ficado juntos em outro plano, mas ficaram. Naipi transformou-se em espumas d’água.

[...]

P: “ali onde as lágrimas banharam o chão”.

A24: Infelicidade

P: “para perpetuar a lembrança do grande amor de Potira, transformou suas lágrimas em diamantes”, que sentido tem lágrimas aí, na lenda dos diamantes

A1: Pureza

P: Vejam bem, nas duas lendas, Potira, da Lenda As Lágrimas de Potira, e Araessay... as duas choraram pela perda de um amado, mas por que uma se transformou em um lugar, enquanto a outra através da interferência de deus se transformou numa pedra preciosa, e não é qualquer pedra preciosa, é uma pedra pura, cara, um diamante.

A20: Na da Lagoa das Lágrimas Araessay chorou muito por isso que tornou uma lagoa.

P: E qual a diferença desse choro das duas?

A20: Isso eu não sei

P: Araessay chorou porque ele, o Guairacá, morreu porque lutou contra quem?

Ax: Espanhóis.

P: Então foi um choro do que?

A7: Tristeza

P: Só tristeza?

A20: De raiva

P: Por que raiva?

A1: Por que ela não queria que ele fosse.

P: E o que mais pode ser?

A1: Professora, porque ela e o povo dela iam perder o território também.

P: Isso, é como se choro fosse coletivo. Muito bem você está certo.

A20: Todos choraram né

P: Isso, choro de quem perdeu não só o amado, mas o líder, o herói. Assim, o choro dela tem essa conotação de coletividade. Enquanto o da Potira porque transformou-se em uma pedra precioso?

A20: Porque era um choro puro.

A1: Porque ela pensou que um dia ele poderia voltar.

P: Percebam que as lágrimas em cada lenda tem um sentido diferente, em uma são lágrimas coletivas e a outra é de uma perda pessoal.

[...]

P: Vejam que são choros diferentes, uma perdeu o amado contra seu próprio povo, luta entre tribos e a outra perdeu o amado para os brancos. Uma perde só o amado a outra perde o amado e o território.

[...]

Nessa cena observamos que os sentidos são construídos na interação discursiva. Diante do questionamento da professora: *“Que momentos da nossa vida, relacionado à paixão que nós choramos?”*, o aluno A7 compreende que o sentido de lágrimas está atrelado à decepção, sem dar continuidade ao discurso. Então, a professora intervém, relê o trecho da letra da música e instiga os alunos a pensarem qual o sentido para chorar emerge no texto. Assim, A20 manifesta a compreensão, ao responder: *“De gostar, decepção”*. Novamente ocorre um comentário da professora a instigar a continuidade do diálogo: *“Decepção né, porque às vezes a gente sorri quando é correspondido, quando não...”*, o que propicia a resposta de A20: *“A gente chora”*.

Na interação em sala de aula, a professora é aquela que realiza a mediação da produção dos sentidos, instigando as réplicas. Assim, na sequência da aula, os alunos compartilham os sentidos: *“A28: Solidão”*; *“Ax: A lua”*; *“A21: É emoção”*; *“A21: Do encontro”*, e são instigados à continuidade do diálogo, para que ampliem sua consciência sócio-ideológica. Desse modo, a mediação docente mostra-se importante para que a compreensão responsiva se manifeste e se cumpra “[...] uma travessia axiológica contínua entre os sujeitos e as sociedades” (OLIVEIRA et al., 2013, p. 88).

O diálogo acerca da multiplicidade de sentidos de “lágrimas” contribuiu no processo de compreensão, na medida em que cada sentido foi atualizado e construído na interação, ou seja, em contato com o outro. A palavra é ideológica (VOLÓCHINOV, 2017), assim em cada manifestação a palavra “lágrima” apresenta um tom valorativo, uma intencionalidade, demonstrando que o sujeito realizou apreciações ao ler ou proferi-la, como observamos nas respostas: *“A24: Infelicidade”*; *“A1: Pureza”*; *“A7: Tristeza”*; *“A20: De raiva”*.

Os valores atribuídos pelos alunos, compartilhados em sala de aula, contribuem para a compreensão efetiva do sentido de lágrimas de Ara Essay (TURCO, 2010), a desencadear a réplica *“Professora, porque ela e o povo dela iam perder o território também”*. Dessa forma, a compreensão responsiva ativa é construída na interação entre os sujeitos, com o texto e com o extraverbal.

No decorrer do diálogo a compreensão do texto foi estabelecida e o diálogo teve prosseguimento. O aluno A20 produziu réplica ao responder que *“Todos choraram né”*, confirmando a resposta do colega. Da mesma maneira, a professora participa do diálogo *“Isso, choro de quem perdeu não só o amado, mas o líder, o herói. Assim, o choro dela tem essa conotação de coletividade”*. Em seguida, estimula os alunos a estabelecerem relação de intertextualidade com a lenda lida anteriormente *“As lágrimas de Potira”* (SANTOS, 1987), questionando-os: *“Enquanto o da Potira por que transformou-se em uma pedra preciosa?”*. Os discentes deram continuidade ao diálogo, demonstrando que perceberam os sentidos distintos e relações de interdiscursividade. Observamos isso nas respostas de A20 e A1: *“Porque era um choro puro”*; *“Porque ela [Potira] pensou que um dia ele poderia voltar”*.

Ao confirmar as respostas de A20 e A1, a professora dá continuidade ao diálogo: *“Percebam que as lágrimas em cada lenda tem um sentido diferente, em uma são lágrimas coletivas e a outra é de uma perda pessoal”*, *“[...]P: Vejam que são choros diferentes, uma perdeu o amado contra seu próprio povo, luta entre tribos e a outra perdeu o amado para os brancos. Uma perde só o amado a outra perde o amado e o território”* a propiciar a compreensão da temática do texto, na medida em que os alunos compreendem que se trata do individual que representa um coletivo.

Na sequência, os alunos foram convidados a pesquisar, ler outros textos com a temática lágrima. A maioria deles contribuiu e em sala de aula leu suas pesquisas, demonstrando réplicas. Foram trazidos, por exemplo, os textos: *“O menino chorando”* (lenda da Inglaterra), *“O palácio das lágrimas”* (lenda do Maranhão) e *“Lenda da mulher chorona”* (lenda do México). Verificamos a contribuição dos participantes para a ampliação dos sentidos dos enunciados: o A2 trouxe lágrimas em um sentido de tragédia, maldição, o A5 trouxe o texto com sentido de culpa, arrependimento, A14 e A21 trouxeram narrativas parecidas, com sentido de medo e maldição.

Nos diálogos em sala de aula, os alunos trabalharam as características da lenda, percebendo no gênero a tentativa do povo para elucidar um fenômeno, neste caso de explicar a origem da Lagoa, na área central da cidade, como também a atmosfera de imaginação e fantasia envolta na história: “A20 Na da Lagoa das lágrimas Araessay chorou muito por isso que tornou uma lagoa”. Os alunos também notaram, com as mediações da professora, as características ligadas ao mito, a astúcia do herói, seu senso de coletividade: “A1: Professora, porque ela e o povo dela iam perder o território também”, “P: Isso, é como se choro fosse coletivo. Muito bem você está certo”.

Em nossa pesquisa, compreendemos que ler um texto é ter um ato responsivo e responsável, considerando-se que é impossível compreender sem avaliar (BAKHTIN, 2003). À vista disso, o ato responsável do sujeito também está ligado ao uso das construções linguísticas, as quais dentro de um contexto apresentam uma finalidade. Nesse sentido, destacamos na próxima cena como a professora conduziu as interações no texto Lagoa das Lágrimas e colocou os tempos verbais em relevo.

Cena 2

[...] A professora lê os dois primeiros parágrafos do texto “Lenda das lágrimas” ‘Nas imediações da Serra da Esperança, bem próximo ao morro do Chapéu, viviam os índios caingangues, constituindo famílias poligâmicas/Mulheres e crianças ocupavam-se dos trabalhos caseiros e da lavoura, enquanto os homens dedicavam-se à caça e se preparavam para as guerras’.

P: Vocês perceberam que é usado o pretérito imperfeito, mas com que intenção será? Para indicar algo concluído, acabado ou algo que era rotineiro deles [personagens]?

Ax: Rotineiro

A20: Professora, é porque eles sempre faziam isso.

P: Isso, ocupavam se refere as mulheres e crianças, enquanto dedicavam e preparavam eram os homens. Vamos pensar um pouquinho, qual a diferença entre a escolha desses verbos? As mulheres e as crianças se ocupavam e os homens dedicavam e preparavam. Há diferença de sentido nisso? Na escolha para cada gênero?

A24: Nossa professora [professora] parece que as muié [mulheres] não tinham o que fazê aí elas tinham que se entrete (risos)

A21: Na verdade, professora, dá impressão que os homens é que trabalhavam enquanto as crianças e as mulheres da tribo ficavam de boa.

P: Então, vocês percebem que há diferença, aliás muita diferença, na escolha de cada verbo. O que será que isso demonstra em relação à sociedade indígena ou branca da época que foi escrita essa lenda?

A1: Que os homens é que trabalhavam.

A24: As muié [mulheres] tinham que fazer tudo que eles mandavam.
A21: Parece que elas não faziam nada

De acordo com os pressupostos do dialogismo, compreender um texto é orientar-se em determinado contexto e em cada situação. Exemplo disso pode ser verificado na compreensão do uso do tempo verbal e da escolha dos verbos da lenda “Lagoa das lágrimas”. No contexto de produção da lenda os verbos “ocupavam”, “dedicavam” e “preparavam” manifestam as relações entre gêneros e faixa etária, o que é compreendido pelos alunos, já que percebem que o uso do pretérito perfeito expressa algo que era rotina “Ax: Rotineiro” e “A20: Professora, é porque eles sempre faziam isso”. Além disso, os alunos questionam esses usos no texto, expondo avaliação e posicionamento. Vemos isso na resposta do A24 “Nossa pssora [professora] parece que as muié [mulheres] não tinham o que faze aí elas tinham que se entrete”. Da mesma forma, a resposta do A21, valida o comentário do colega e ainda produz uma contrapalavra, “Na verdade, professora, dá impressão que os homens é que trabalhavam enquanto as crianças e as mulheres da tribo ficavam de boa”.

Em consonância com isso, temos em mente que para o entendimento de um texto e, posteriormente, a realização de uma análise avaliativa não seria possível sem considerar conjuntamente aos elementos verbais os elementos extraverbais. Essa junção de elementos e posicionamentos críticos possibilitam ao interlocutor a compreensão valorativa (VOLÓCHINOV, 2019). Assim, ao serem instigados pela pergunta “P: Então, vocês percebem que há diferença, aliás muita diferença, na escolha de cada verbo. O que será que isso demonstra em relação à sociedade indígena ou branca da época que foi escrita essa lenda?”, os discentes demonstram que compreenderam as relações humanas estabelecidas no texto e produzem avaliações, confirmadas nas respostas do A1 “Que os homens é que trabalhavam”, na resposta do A24 “As muié [mulheres] tinham que fazer tudo que eles mandavam” e A21 “Parece que elas não faziam nada”.

Dessa forma, as atividades de leituras partiram do pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação e de que um discurso é sempre perpassado por outros. Ao se levar em conta essas noções, é possível propiciar questionamentos e propostas que conduzam o sujeito leitor a tornar-se ativo, a interagir com o texto, colocando-se numa posição de argumentar, complementar, discordar das ideias dos textos ou das ideias partilhadas pelos colegas. Nas respostas analisadas compreendemos que onde há enunciados concretos há responsividade

ativa, na medida em que houve processo de compreensão dos aspectos linguísticos e discursivos dos textos e, também, dos elementos intra e extratextuais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos as cenas de interação entre alunos, professor e texto na leitura de lendas e mitos guarapuavanos, em um contexto de 7º ano do ensino fundamental. Para tanto, tomamos como o referencial teórico os pressupostos do dialogismo, a destacar como os princípios dialógicos se sobressaem nas práticas de leitura.

Constatamos que os fundamentos dialógicos da linguagem propiciaram práticas de leitura de lendas e mitos mais significativas para os alunos do 7º ano, a instigar o conhecimento da história, dos valores e da cultura local e o interesse pelas práticas discursivas relacionadas a esses gêneros. No decorrer das práticas, os alunos opinaram, interagiram, manifestaram valores, participaram ativamente do processo, ampliaram sua consciência sócio-ideológica. Assim, alunos e professora dialogaram, valoraram, produziram réplicas e sentidos aos textos. Além disso, ampliaram seus conhecimentos acerca das lendas e dos mitos, percebendo a lenda como uma possibilidade de o povo explicar um fenômeno, como uma narrativa envolta de imaginação e fantasia, e o mito como uma figura dotada de força, astúcia e coragem, que se sacrifica em benefício do coletivo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. V. de. Prática educativa na Biblioteca Escolar: um trabalho a partir do gênero textual lenda. **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 75-95, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teóricos-metodológicos**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2020, p. 109-135.

BRANDÃO, H. N.; JESUS, L. M. de. Mito e tradição indígena. In: BRANDÃO, H. N.; JESUS, L. M. de. **Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, S. V. **A história dos povos indígenas e afro-brasileiro**. Vol 1 e 2. Curitiba: Editora Gráfica Expoente, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Itatiaia, 1984.

LIRA, C. A lua e o mar: a lenda. **Recanto das letras**. 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/contosdefantasia/1772353> Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCONDES, G. G. **Duzentos anos de uma caminhada histórica: 1810-2010**. Guarapuava: 2010.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução: Ekaterina Vólvoka Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MEOTTI, M. B. **O uso das TICs em uma sequência didática para desenvolver atitude responsiva e multiletramentos no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

OLIVEIRA, A. S. S. De; TORGA, V. L. M.; RIBEIRO, M. D’A. A. A interação verbal em sala de aula: leituras bakhtinianas sobre o lugar da palavra no processo de ensino-aprendizagem. **Caderno Seminal Digital**, v. 19, n. 19, jan-jun/2013. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013.

PORTO, I. M. N. Leitura e análise linguística: narrativa com o mito Saci-Pererê. In: **CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1415-1424.

ROCHA, E. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ROJO, R. H. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004.

SANDY & JUNIOR. **A lenda**. São Paulo: Universal Music, 2000. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IUXwjFmUUxU>. Acesso em 20 nov. 2021.

SANTOS, T. M. . **Lendas e mitos do Brasil**. São Paulo. Ed. Nacional, 1987, p. 140-1.

TURCO, S. A. Lenda da Lagoa das Lágrimas. Guarapuava, 1984. In: MARCONDES, G. G. Guarapuava: **História de luta e trabalho**. Guarapuava: UNICENTRO, 1998.

TRIPP, D. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

WILLIS, R. (org.). **Mitologias**: deuses, heróis e xamãs nas tradições e lendas de todo mundo. Trad. Thaís Costa e Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2007.

ANEXO 1

Lenda da Lagoa das Lágrimas – Lenda de Guarapuava

Nas imediações da Serra da Esperança, bem próximo ao morro do Chapéu, viviam os índios caingangues, constituindo famílias poligâmicas.

Mulheres e crianças ocupavam-se dos trabalhos caseiros e da lavoura, enquanto os homens dedicavam-se à caça e se preparavam para as guerras.

Foi ali que certo dia nasceu uma linda menina e, ao vê-la, seu pai derramou lágrimas de alegria, dando-lhe o nome de Ara Essay, que significa: lágrima que cai.

Com o passar do tempo todos a chamaram de Arassay, a menina das lágrimas.

Quando a moça enamorou-se do valente índio guerreiro Guairacá. E já era noiva quando a tribo teve que enfrentar os inimigos vindos do Poente. Deixando a Serra da Esperança, subiram em direção aos Campos de Guarapuava onde, enquanto os homens iam à luta, as mulheres ficavam à sua espera em algum lugar seguro.

Mas o noivo de Arassay não mais voltou. Tombou na luta em defesa da tribo. Arassay desconsolada chorou a perda do companheiro e ali, onde as lágrimas banharam o chão, ao cravar na terra a flecha da amargura e do pranto, uma fonte brotou tomando o formato de uma grande lágrima.

O tempo passou ... Vieram os colonizadores e ergueram o Fortim Atalaia a pouco mais de uma légua do lugar onde as mulheres tinham montado o acampamento. Mas alguma coisa os impelia a fundar a cidade naquele lugar banhado pelas lágrimas de Arassay.

TURCO, S. A. In: MARCONDES, G. G. **Duzentos anos de uma caminhada histórica: 1810-2010** Guarapuava: 2010.

ANEXO 2

A lua e o mar

A lua sozinha no céu, não tinha com quem conversar. Com o sol do outro lado só sabia chorar, chorar e chorar... Depois de muito tempo, para baixo a lua olhou, e viu com grande espanto o que com lágrimas criou, lindo, azul, imenso, o maravilhoso mar brotou.

Quando o mar nasceu se sentiu sozinho, mas viu irradiar aquela luz cheia de carinho, sua felicidade foi tanta que explodiu de alegria e começou a espalhar as lágrimas que a lua lhe deu um dia. Fazendo assim rios e cachoeiras, lagos e lagoas dando vida a terra inteira.

A lua observava e aplaudia com vontade, e para agradecer ao mar fez esta homenagem, retirando de si vários pedacinhos brilhantes colocando-as no céu para dar auxílio aos navegantes que quisessem atravessar.

Assim os dois passaram a conversar, quando o mar estava triste a lua começava a minguar, quando o mar agitasse de imensos sorrisos, formando assim várias ondas, a lua ficava cheia e brilhante de alegria.

Quando a água dele se renovava ela se tornava nova homenageá-la e para demonstrar que seu carinho sempre crescia e nunca desaparecia, crescente a lua ficava recebendo do mar grandes gargalhadas.

É assim até hoje o mar canta serenatas com suas ondas para a lua, e ela faz brilhar e irradiar o amor da vida sua, muitas pessoas vão se encontrar no lugar em que se encontram “a lua e o mar”.

Lá onde estão, muitos vão se inspirar vendo o reflexo que a lua faz no mar e estão lá pra quem quiser olhar: A lua e o mar, a lua e o mar, a lua e o mar.

LIRA, C. A lua e o mar: a lenda. Recanto das letras. 2009.

ANEXO 3

As lágrimas de Potira

A descoberta das minas de diamantes, no Brasil, deu origem a diversas lendas. Vejamos uma das mais interessantes:

Há muito tempo, vivia à beira de um rio uma tribo de índios. Dela fazia parte um casal muito feliz: Itagibá e Potira. Itagibá, que significa “braço forte”, era um guerreiro robusto e destemido. Potira, cujo nome quer dizer “flor”, era uma índia jovem e formosa.

Vivia o casal tranquilo e venturoso, quando rebentou uma guerra contra uma tribo vizinha. Itagibá teve de partir para a luta. E foi com profundo pesar que se despediu da esposa querida e acompanhou os outros guerreiros. Potira não derramou uma só lágrima, mas seguiu, com os olhos cheios de tristeza, a canoa que conduzia o esposo, até que essa desapareceu na curva do rio.

Passaram-se muitos dias sem que Itagibá voltasse à taba. Todas as tardes, a índia esperava, à margem do rio, o regresso do esposo amado. Seu coração sangrava de saudade. Mas permanecia serena e confiante, na esperança de que Itagibá voltasse à taba.

Finalmente, Potira foi informada de que seu esposo jamais regressaria. Ele havia morrido como um herói, lutando contra o inimigo. Ao ter essa notícia, Potira perdeu a calma que mantivera até então e derramou lágrimas copiosas.

Vencida pelo sofrimento, Potira passou o resto de sua vida à beira do rio, chorando sem cessar. Suas lágrimas puras e brilhantes misturaram-se com as areias brancas do rio.

A dor imensa da índia impressionou Tupã, o rei dos deuses. E este, para perpetuar a lembrança do grande amor de Potira, transformou suas lágrimas em diamantes.

Daí a razão pela qual os diamantes são encontrados entre os cascalhos dos rios e regatos. Seu brilho e sua pureza recordam as lágrimas de saudade da infeliz Potira.

SANTOS, T. M. **Lendas e mitos do Brasil**. São Paulo. Ed. Nacional, 1987. p. 140-1.

Marina Zvierikovski MARCHIORO

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Atualmente é professora da Escola Estadual Dr Rubem Fleury da Rocha.

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO

Pós-Doutorado em Letras-Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Maringá. Doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Possui graduação em Letras: Português/ Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1998) e mestrado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (2005). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no curso de graduação em Letras: Português e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado).

Lidia STUTZ

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1993), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2012) com estágio doutoral realizado na Universidade de Genebra (Bolsa CAPES- DS - 2010) e pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Professora Associada do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste.

Recebido em 09/agosto/2022 - Aceito em 20/outubro/2022.