

## AS ESCRITAS NOS RIOS DE BREVES-PA: A COESÃO E DISCURSOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DO 6º E 7º ANOS

Elielson Assunção BISPO<sup>1</sup>

Heila Pauliane Vieira do Espírito SANTO<sup>2</sup>

Orientador: Me. Joel Pantoja da SILVA (UNAMA)

### Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar, a partir de elementos linguísticos e discursivos, a produção textual dos alunos do 6º e 7º anos das escolas São Jerônimo e São Sebastião, escolas públicas dos espaços rurais do Distrito Curumu, município de Breves, no ocidente do Marajó. Nesse cenário local/regional, que desafia o professor, motivou-se compreender, nessa relação com a língua escrita, pensada como espaço de interação e coprodução, os sentidos linguísticos construídos com o uso da coesão e os discursos dos textos desses alunos. Desta maneira, utiliza-se como procedimento metodológico a pesquisa etnográfica cujas experiências na condição de professores no meio rural deste município possibilitou descrever a relação entre a prática da escrita e os alunos no período de 20/03 a 17/12 de 2016. Sob a orientação teórica da Linguística Textual em interfaces com a Análise do Discurso, foram feitas as análises dos textos dos alunos. Para atingir os objetivos propostos utilizou-se como principal base teórica Antunes (2005), Koch (2010), Amaral (2012), Bakhtin (2010), Fernandes (2012) e André (2012). Para tanto, dentro dessas análises foram identificados quais conectivos os alunos utilizam em suas produções textuais e os discursos que empregam em seus textos.

**Palavras-chave:** Ensino de Português. Gênero textual. Escrita. Marajó.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, estamos compreendendo a região marajoara não como uma única “ilha”, mas observando sua dinâmica de formação histórica para além das dimensões naturais. Nessa direção, é válido acompanhar as posições de análise e interpretação dessa região pela pesquisadora Amaral (2012, p. 30).

Falar no Marajó é pensar num arquipélago, num complexo de ilhas com cerca de 42.000Km<sup>2</sup> e extensão geopolítica marcada por 16 municípios paraenses que se dividem entre os povos dos campos, das águas e das florestas. De um lado o “Marajó dos Campos”: Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Muaná, Ponta de Pedras e Soure. De outro, “Marajó das águas e florestas”: Afuá, Anajás, Breves, Currallinho, Portel, Melgaço, Bagre, Gurupá e São Sebastião da Boa Vista. Uma divisão não extremada, pois em muitos desses municípios, pode predominar o campo ou a floresta, mas, com a riqueza natural deste lugar é possível encontrar, ao mesmo tempo, os dois cenários.

Nessa perspectiva, consideramos ainda que:

Nesse emaranhado de ilhas, rios furos e igarapés, que se abrem como estradas para todos os lados, podem ser encontrados milhares de brasileiros que vivem sob o regime das águas, numa relação direta com os rios. São pessoas em diferentes condições de vida - sujeitos humanos, mas nem sempre cidadãos, pois a sua maioria encontra-se entre aqueles para quem

<sup>1</sup> Graduado em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará - Campus do Marajó/Breves (UFPA) / E-mail: elielsonbispo007@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará - Campus do Marajó/Breves (UFPA) / E-mail: heilapauliane@hotmail.com



o acesso às políticas públicas ainda é precário, dentre elas a dificuldade de acesso e continuidade à educação formal (AMARAL, 2012: 31).

Percebemos que o Marajó é uma imensa região recortada por rios, onde a diversidade tropical, social, a falta de políticas públicas impera. O cotidiano de vida desses moradores é árduo, estes vivem da pesca, da caça, do extrativismo e ainda de benéficos advindos do governo federal. No campo da educação a situação é similar em todas as partes e regiões onde a infraestrutura das instituições de ensino é precária, com escolas improvisadas, por exemplo, barracões de igrejas, casas abandonadas ou cedidas por moradores locais. O deslocamento dos alunos até as escolas é, muitas vezes, de difícil acesso, nem todos têm transporte próprio e por isso utilizam o transporte escolar quando há. Quando os alunos chegam às escolas ainda se deparam com a falta de merenda, materiais didáticos e falta de carteiras.

O município de Breves faz parte do Marajó das águas e florestas, pertencendo a Mesorregião do Marajó, está localizada no norte brasileiro e sudeste do Marajó. Sua população, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é estimada em cerca de cem mil habitantes, distribuídos numa área de 9.562,240 km<sup>2</sup>, é a principal cidade na parte do ocidente marajoara. Nesse município, escolhemos dois lugares para realizarmos a pesquisa: A escola Municipal São Jerônimo e a Escola Municipal São Sebastião.

Por conta da nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa inseridos nessa realidade da educação nas águas, surge o nosso motivo e interesse em trabalhar com as produções textuais dos alunos da zona rural da cidade de Breves. Isto nos colocou diante dos usos das competências linguísticas em relação a escrita e os discursos que se apropriam em seus textos.

O presente estudo propõe problematizar as produções textuais dos alunos da rede pública do 6º e 7º ano da zona rural do município de Breves. Verificaremos quais os conectivos que os alunos costumam usar em suas produções textuais? E quais dificuldades apresentam em usá-los? Quais discursos são postos em circulação nessa produção escrita dos referidos alunos?

O estudo de estratégias e metodologias que incentive o gosto pela produção escrita, em sala de aula, trouxe bastantes contribuições, no âmbito das teorias linguísticas, para compreendermos os níveis de competências de uso da língua escrita na escola. Desta maneira, utilizamos como procedimento metodológico, durante esse percurso pedagógico das produções textuais, a pesquisa etnográfica (ANDRÉ, 2012) cujas experiências na condição de professores no meio rural deste município possibilitou descrever a relação entre a prática da escrita e os alunos no período de 20/03 a 17/12 de 2016.

Para coletar os dados investigados, juntamente com esses estudantes, usamos como instrumento a observação indireta e direta que nos permitiram acompanhar e participar dos processos de elaboração e reformulação da escrita dos textos dos alunos. Para análise, selecionamos quatro

produções: duas fábulas (*O gavião e a galinha* e *O gato e o rato*) produzidas por dois alunos do 6º ano e duas lendas (*A lenda da mulher que virou onça* e *A lenda do Boto*) escrita por dois alunos do 7º ano.

Esta modalidade de estudar o texto e as relações existentes nele pertencem à área da Linguística que chamamos de Linguística Textual. Ela surgiu na década de 1960, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 1970. A partir da ocorrência de elementos linguísticos ainda incompreensíveis pela gramática que até então utilizava somente frases para análises linguísticas, procurou-se, agora, analisar as estruturas de construção do texto em uma dada língua, haja vista que o texto apresenta propriedades estruturais específicas (KOCH, 2010).

Também dialogamos com a Análise do Discurso que tem como objetivo de estudo a produção discursiva em suas condições de produção histórica.

A análise do Discurso como objeto de investigação, trabalha com a linguagem sob suas diferentes possibilidades de existência, e a considera em uma relação com a história – esta como o que determina as possibilidades de realização daquela – e com os sujeitos. O discurso é exterior à língua, mas depende dela para sua possibilidade de existência material, ou seja, o discurso materializa-se em forma de texto, de imagens, sob determinações históricas (FERNANDES, 2012, p.16).

Com base no que foi discorrido acima, este artigo se desenvolverá em três tópicos. No primeiro iremos abordar o ensino de produção escrita e leitura, no qual abordaremos os processos que levam a produção textual e a relação que esses processos têm com a leitura; no seguinte trabalharemos a etnografia da prática escolar – alunos da cidade de breves, aspectos estruturais da escola e desempenho escolar das turmas; no terceiro trataremos da análise de produções textuais dos discentes e, por fim, faremos às considerações finais.

## 2. INTERFACES ENTRE LINGUÍSTICA TEXTUAL E ANÁLISE DO DISCURSO

No momento da comunicação produzimos gêneros – sejam escritos ou orais (BAKHTIN, 2010) e, conseqüentemente, estamos gerando textos, uma vez realizado esse processo e sabendo que é nele que a língua vive e se manifesta nada mais justo que a escola leve para seu interior, para suas aulas de língua portuguesa, o texto, já que o produzimos em qualquer atividade que exija a oralidade, a escrita, ou a leitura, em qualquer atividade sócio-comunicativa.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2010, p. 261).

Os estudos bakhtinianos revelam que, em todas as práticas sociais que envolvem o uso da linguagem, estamos diante de enunciados – sejam orais ou escritos, que constroem discursivamente os gêneros textuais – em seu conteúdo, estilo e composição. Essa percepção nos coloca diante da linguagem enquanto atividade de interação atuando sobre os interlocutores no processo de construção textual e comunicação dialógica.

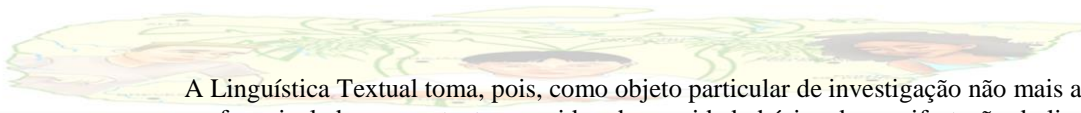
É certo que, a admissão do gênero textual nas aulas de português ainda é trabalhada com pouca frequência, visto que, as oportunidades de escrita são exclusivamente reduzidas às finalidades das disciplinas, escapulindo as inúmeras possibilidades de produções textuais em diferentes usos da língua. Normalmente, as produções que vemos nas salas de aula, em relação à escrita, são narrativas em datas comemorativas e eventos culturais como o aniversário da escola, o dia da mulher, o dia das mães, preconceito racial, semana do índio, entre outros. Estes últimos veem sempre em forma de redação e sem criar situações de comunicações reais para escrever sobre uma importância ingênua a princípio para os alunos.

A produção escrita não pode ser ingênua, no sentido de ser escrita, apenas porque aquele dia ou aquela semana trata sobre tal acontecimento histórico. O aluno produz e, em seguida, o texto se perde entre uma aula e outra. “Como são para ninguém, a forma não importa, o que se diz não importa. Como não varia o interlocutor (que, na verdade, nem existe), também não varia o modo de interagir com ele. E assim se perde o sentido de ser da escrita” (ANTUNES, 2005:30).

Essa prática não é diferente na zona rural de nossa cidade, haja vista que, os exercícios de escritas dos gêneros textuais seguem esses mesmos objetivos e ainda são acompanhadas pelo discurso de não haver tempo para uma atenção maior ao texto, em virtude de outros conteúdos, que precisam ser ensinados, no caso, a gramática normativa. Notamos que, no ensino tradicional, alguns professores ainda aplicam a gramática sempre, em primeiro lugar, não que não seja fundamental para nossa língua, mas não é a única coisa a ser ensinada nas aulas de português.

Neste contexto, precisamos envolver os alunos interativamente nas práticas de uso da língua mostrando que a importância de adquirir as competências linguísticas. Os currículos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Breves para o meio rural trazem em seus conteúdos propostas de gêneros textuais diversificados, filmes e vídeos a respeito dos assuntos que serão trabalhados. Com esse material em mãos, cabe ao professor utilizar uma concepção de língua dinâmica que estabeleçam a intimidade necessária que deve haver entre a escrita e o aluno.

Dessa forma, a produção escrita passa a ter espaço nas aulas de língua portuguesa e ganha a atenção imprescindível como lugar de comunicação social. A ciência que se encarrega de estudá-lo é a linguística textual que, por sua vez, é uma direção plausível para a análise, pois se ocupa em explicar elementos do texto que só podem ser entendidos no seu interior, conforme Koch (201, p. 11).



A Linguística Textual toma, pois, como objeto particular de investigação não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim de ordem qualitativa.

Nesse sentido, a linguística textual deixa de se interessar pelo estudo da frase isolada passando a observar a unidade, o conjunto dessas frases, pois percebe que no ato de comunicação nos utilizamos desse conjunto, isto é, do texto e este nos oferece vários acontecimentos linguísticos que precisam ser observados e estudados para a melhor compreensão do ato de comunicação que se estabelece entre locutor e interlocutor no processo de interação social.

Assim, entendemos que o “texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza” (KOCH e ELIAS, 2012, p.13). Nesse caso, o texto é formado por essa textualização e significação, seja escrito ou oral, formado em constante processo de interação entre o trio autor-texto-leitor.

Para tal, precisamos saber o que é escrever, o que entendemos por escrever, a partir da noção que temos da atividade de escrita, saberemos se produzimos textos relevantes, organizados, entendíveis. Além disso, na produção escrita, não podemos esquecer que, a coesão assume função relevante na construção do texto, constituído por “elementos linguísticos”, que se “encontram interligados entre si”, na tessitura da escrita, “formando sequências veiculadoras de sentidos” (KOCH, 2014, p. 45).

Os processos coesivos na escrita podem ocorrer de duas maneiras. A primeira com a “remissão/referência a elementos anteriores” chamada de “coesão remissiva ou referencial”. A segunda denominada de “coesão sequencial realizada de forma a garantir continuidade do sentido” (KOCH, 2009:36). Apesar de haver coesão sequencial, neste estudo, as análises voltam-se, somente para o primeiro caso, que estão contidas a coesão por referência, substituição (gramatical e lexical), elipse e repetição ou recorrência de termos.

A escrita de um gênero – a fábula e a lenda, remete-nos frequentemente aos referentes já apresentados no texto e as informações novas ou novos referentes, constituindo uma espécie de equilíbrio entre a remissão coesiva e a progressão referencial da produção escrita (KOCH e ELIAS, 2012). Enquanto a substituição pode ser gramatical – artigo definido, numerais, pronomes, advérbios; e lexical constituída por repetição de mesmo léxico, sinônimos e hiperônimos (KOCH, 2014). Já, a elipse por ordem sintática indicada nas formas verbais. E por último, a repetição centrada na manutenção temática ou predicação do texto (ANTUNES, 2010).

Dessa forma, Koch e Elias (2012) compreende que diferente da fala, na escrita o leitor e escritor estão distantes, o que contribui para que aquele que produz o texto possa planejar com calma



o que pretende escrever, bem como, revisar e reescrever se necessário à sua produção. A partir desse planejamento e reescrita mediante o auxílio do professor é que também o aluno deixará de utilizar marcas pertencentes à fala e conhecerá os elementos que compreendem a escrita, percebendo que a produção escrita não deve ser apresentada da mesma forma que falamos.

Diante deste quadro faz-se relevante “pensar “o que significa ensinar língua hoje”, isto é, quais as concepções teóricas e metodológicas que estão na base das propostas discursivas para o ensino de língua” (GREGOLIN, 2007, p. 55). Essa reflexão, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, posiciona-nos diante da articulação entre a língua, a história e as relações sócio-comunicativas que os interlocutores vivem na sociedade, mostrando que não dá para ensiná-la separadas destas interações.

Com essa passagem da linguística da frase para a linguística do texto se desenvolveu também a Análise do Discurso, que tem como objeto de estudo o próprio discurso, que se situa na linguagem, na história e na ideologia. Estes três campos de estudo se entrecruzam para demonstrar o sentido do discurso. Isto é, esta construção dos discursos se produz historicamente com ideologias materializadas pela linguagem (GONDIM e FISCHER, 2009, p.12).

A língua enquanto prática social se materializa em textos escritos e textos orais e, sem esquecer que, o discurso é algo exterior a língua, mas se manifesta por meio de diversos gêneros textuais colocando em circulação e confronto responsivo os enunciados constituintes das produções discursivas. Na escola, o aluno fazendo essa reflexão em torno da língua, o texto e o discursivo pode entender a ordem da língua em interação com as práticas culturais vivenciadas pelos alunos e contribuindo para sua formação na escrita e leitura, assim como, exercício da cidadania.

Em sala de aula, especialmente, nas escolas dos espaços rurais onde este estudo se desenvolveu, os contatos dos alunos com os gêneros textuais são constantes, ampliando-se em suas casas, ou trabalho, ou ainda nas relações sociais entre os moradores de diferentes comunidades rurais. Os textos construídos pela linguagem escrita ou linguagem oral dentro ou fora da escola deixam marcas que culturalmente materializam narrativas de fábulas e lendas.

Notamos, então, que as “formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2010, p. 283). Nesta parte do ocidente do Marajó, no município de Breves, passamos a “compreender que uma das principais questões sociais associadas às narrativas é que os efeitos de sentido que produzem estão estreitamente imbricados com a relação dialógica que se estabelece entre o narrador e seus interlocutores” versando contações de fábulas e lendas na região compõem os sentidos da história local (SILVA, 2013, p.34).

As narrativas – fábulas e lendas, estabelecem uma relação entre narradores e interlocutores no cotidiano das comunidades. No espaço passam a fazer sentido por estarem ligadas diferente a

formação cultural dos alunos. Isso não isola as condições de uso da língua, pelo contrário, faz com que as surjam suas temáticas, composições e variedades linguísticas nas produções dos alunos.

Apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, Gregolin evidencia o “uso da linguagem envolve os sujeitos em interações sócio-comunicativas que se materializam em gêneros”. Nessa relação entre linguagem e gênero “o *dizer* é moldado pelas condições de produção do discurso”, cuja materialização em um gênero textual, deixa ver que, para “Bakhtin, os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados que se caracterizam por um conteúdo temático, uma certa configuração formal, um certo estilo verbal” (GREGOLIN, 2007, p.72). Esse modo de dizer, quando escrevemos ou falamos faz parte cotidianamente da relação com a língua caracterizando aspectos principais dos gêneros – tema, composição e estilo.

### 3. A ESCRITA: ENTRE A COESÃO E DISCURSOS

Verificando o cenário educacional das escolas, em Breves, a pesquisadora, Amaral (2012), apresenta uma breve configuração da rede pública de ensino.

A educação no município de Breves, no ano de 2011, esteve organizada em 310 (trezentos e dez) escolas de ensino fundamental, distribuídas no meio urbano e rural. Segundo a Divisão de Estatísticas da Secretaria Municipal de Educação, 27 (vinte e sete) escolas encontram-se na cidade e 283 (duzentas e oitenta e três), no meio rural, atendendo um total de 34 (trinta e quatro) mil alunos.

As escolas da cidade são consideradas de médio porte, por trabalharem com aproximadamente 1.000 (um mil) alunos. A maioria funciona em prédios públicos próprios. São escolas que aos poucos vão se adaptando às normas e às exigências da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

As escolas das águas do município de Breves, por meio de muitas lutas daqueles que fazem e vivem essa educação, começa a sofrer mudanças, pequenas, porém significativas para quem há tanto tempo esperou por elas.

De 2009 a 2011, aproximadamente 40 (quarenta) escolas do meio rural de Breves, passaram a ser (re)construídas obedecendo ao mínimo de condições na sua infraestrutura (31-36).

Tendo por base os dados apresentados pela pesquisadora sobre a educação nesse município, adentramos ao local da pesquisa. O rio Mariaí Grande em que fizemos a pesquisa de campo está localizado no lado esquerdo do Distrito Curumu, um dos maiores Distritos do município de Breves com muitos rios e um grande número de estabelecimentos escolas. Lá encontramos a Escola Municipal São Jerônimo que é um espaço de ensino precário com apenas três salas, sendo uma improvisada pela própria comunidade.

O segundo local escolhido para nossa pesquisa foi o rio Jacarezinho que se localiza no lado direito do Distrito Curumu. A unidade de ensino investigada foi a Escola Municipal São Sebastião, nesta o espaço utilizado para ministrar aula é totalmente improvisado e inapropriado para o ensino dos alunos. As aulas funcionam em um barracão velho, em uma casa abandonada e na igreja. Nesses locais não há cadeiras suficientes para as turmas.

O processo de investigação, em sala de aula, aconteceu basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como, considerando a análise do material produzido pelos alunos. Nesse caso, é válido entender o que nos possibilita a pesquisa de cunho etnográfico:

Este tipo de pesquisa permite, pois que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Nesse sentido, inicialmente, foi feita a escolha dos textos que melhor se adequavam as turmas de 6º e 7º ano, e que foram utilizados como exemplos, em sala de aula. Em seguida, nas salas, foi realizada uma primeira leitura, observando os conhecimentos prévios que os alunos possuíam ao entrarem em contato com a leitura dos textos. Após isso, fizemos uma explicação sobre o tema que iríamos trabalhar, fábulas e lendas e, por fim, a exemplificação com novos gêneros textuais, agora com o intermédio dos alunos, o que garantiria que eles teriam informações suficientes para a produção textual que viria a ser solicitada.

Para os alunos do 6º ano escolhemos o gênero textual fábula. É um dos gêneros textuais que contemplam o currículo da Secretaria Municipal de Educação. Apresentamos para a turma algumas fábulas, lemos com eles e indagamos se já haviam ouvido ou lido esse gênero. Em seguida, averiguamos a interpretação textual que eles faziam sobre o enredo. Após esse momento, começamos a expor sobre o que é o gênero fábula e os elementos estruturais que compõem uma narrativa, os elementos textuais e os discursos envolvidos nestas produções.

No que se refere ao discurso como elemento textual não apresentamos como ocorre sua circulação na produção escrita, utilizamos os sentidos culturais que as fábulas produzidas por eles apresentavam e a sua moral, para assim, criar debates a respeito dos temas escolhidos para as produções textuais. Estas discussões e trocas de conhecimentos ocorreram depois da escrita. Ainda observamos nos textos o estilo que os alunos-escritores do 6º ano utilizaram, se formal, informal ou a ocorrência dos dois, neste último, retiramos os elementos de coesão para as análises.

Com a turma de 7º ano, aplicamos o mesmo procedimento que utilizamos no passo a passo da turma de 6º ano. Com os alunos do 7º ano, trabalhamos o gênero textual lenda. Esse gênero que também consta no currículo que nos foi repassado pela Secretaria Municipal de Educação. Podemos dizer que foi um gênero que muito nos agradou, haja vista que, as lendas são textos que fazem parte do cotidiano dos educandos e, isto, ao nosso olhar, facilitou o desenvolvimento da sua produção.

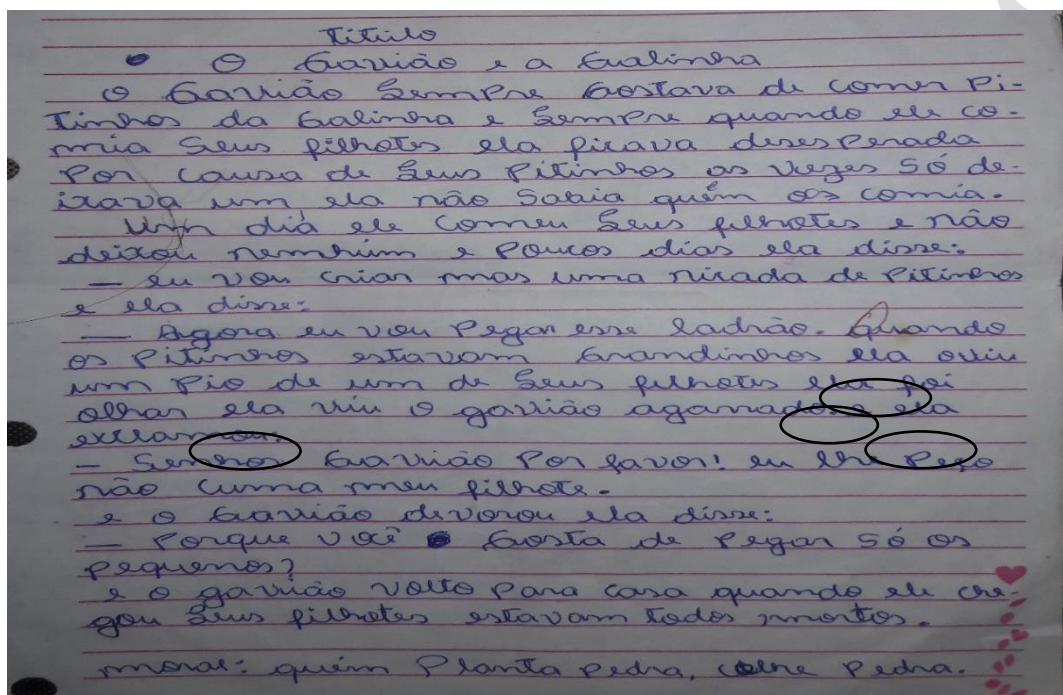
Expomos aos alunos as características para a construção de lendas e, em seguida, pedimos que produzissem as lendas com as histórias que haviam nos contado e também com histórias que eles



próprios podiam criar reformulando, reinventando as suas tramas e conflitos. Desses textos, ainda, destacamos elementos de coesão textual e significados discursivos.

Neste estudo, iniciamos nossas análises, partindo, primeiramente, do gênero fábula produzidos por dois alunos do 6º ano. Em seguida, o gênero lenda elaborada por dois alunos do 7º ano. Destacamos, nestas interpretações, aspectos linguísticos e discursivos trabalhados nas produções dos alunos. Começamos pela análise da fábula intitulada *O gavião e a galinha*, do aluno do 6º ano.

Produção textual 01: *O Gavião e a Galinha*



Fonte: aluno do 6º ano, da Escola Municipal São Sebastião – 2016.

Na leitura dessa fábula, inicialmente, percebemos uma visão contada por um narrador observador cuja história, diferente da versão original, em que uma galinha é criada como se fosse um filhote de gavião e, por isso, não conseguia voar e caçar como os demais. A relação entre os personagens gavião e galinha, é construída, nessa narrativa do aluno, dentro de uma lógica conflituosa e coerente.

Considerando a estrutura deste texto, verificamos a não organização formal da prosa, organizada por parágrafos, visualizamos na forma do texto a ausência da margem de paragrafação. Isso, de certo modo, causa embaraço quanto a organização do discurso direto e sinalização com a pontuação que indica a existência de diálogos, entre os personagens, o travessão. Em relação aos aspectos linguísticos, destacamos alguns problemas quanto aos usos básicos da pontuação, ortografia, acentuação e translineamento na margem direita.

Quanto as características deste gênero textual fábula, A produção foi feita com todos os elementos que compõem o gênero fábula dividido, por um lado, entre o enredo, a trama, conflito e desfecho. E por outro, finalizando com a moral da história. No estilo verbal deste gênero, temos marcado uma linguagem informal, própria da constituição desta narrativa. Embora ocorram tais variações, nessa linguagem, acreditamos que, em muitas situações desta escrita, o aluno ainda está em processo de domínio dos recursos linguísticos nesta modalidade.

Levando em conta a análise metalinguística, encontramos a utilização dos elementos que encadeiam uma escrita coesa. Fica em evidência, nessa produção, o elemento de coesão textual utilizado é a *reiteração* através do recurso da *substituição*. O aluno utiliza em sua produção a substituição gramatical, escolhendo o pronome pessoal *ela* para se referir ao personagem já mencionado (galinha), articulando as retomadas dos seguimentos textuais chamados de anáforas (ANTUNES, 2003).

No entanto, esse recurso é usado inadequadamente, em alguns momentos, visto que, o aluno repete, excessivamente, o uso do pronome pessoal *ela* o que compromete, na leitura da fábula, o entendimento da textualização. Notamos a quem o autor do texto está se referindo, há dois personagens centrais agindo na narrativa, um feminino (a galinha) e outro masculino (o gavião), que são representados pelos pronomes pessoais *ele* e *ela*, porém são utilizados centralmente como os únicos recursos coesivos de retomadas desses referentes textuais.

(1) Repetição excessiva do pronome pessoal *ela*.

“– Agora eu vou pegar esse ladrão. Quando os pintinhos estavam grandinhos ela ouviu um pio de um de seus filhotes ela foi olhar ela viu o gavião agarrado e ela exclamou:”

É evidente que o aluno não está equivocado em utilizar esse elemento de substituição gramatical, na sua produção escrita, o problema está apenas no uso abusivo do pronome pessoal. Quando o discente poderia, por exemplo, utilizar a substituição lexical ou até mesmo a retomada por elipse. Podemos representar o que estamos falando com alguns trechos do texto.

(2) Proposta de Reescrita por substituição gramatical e retomada por elipse.

“– Agora eu vou pegar esse ladrão. Quando os pintinhos estavam grandinhos a galinha ouviu um pio de um de seus filhotes, ela foi olhar, viu o gavião agarrado e exclamou: ”.

Quanto à análise discursiva não podemos esquecer os efeitos sobre ações e valores morais dos seres humanos refletidos na fábula. Diferente da versão primeira desse gênero textual, em que a moral construída por provérbio consiste: *Quem planta chuva, colhe tempestade. Quem planta pedra, colhe pedra*. Ensinaamentos ligados a cultivação das boas ações morais nas relações humanas.

Nesta produção do aluno do 6º ano, embora ocorra inserção parcial da moral anterior: “*Quem planta pedra, colhe pedra*”, os seus efeitos de sentidos são outros, se relacionados com a trama e conflito da narrativa, mostrando que é impossível mudar a natureza de suas habilidades, no caso, dos

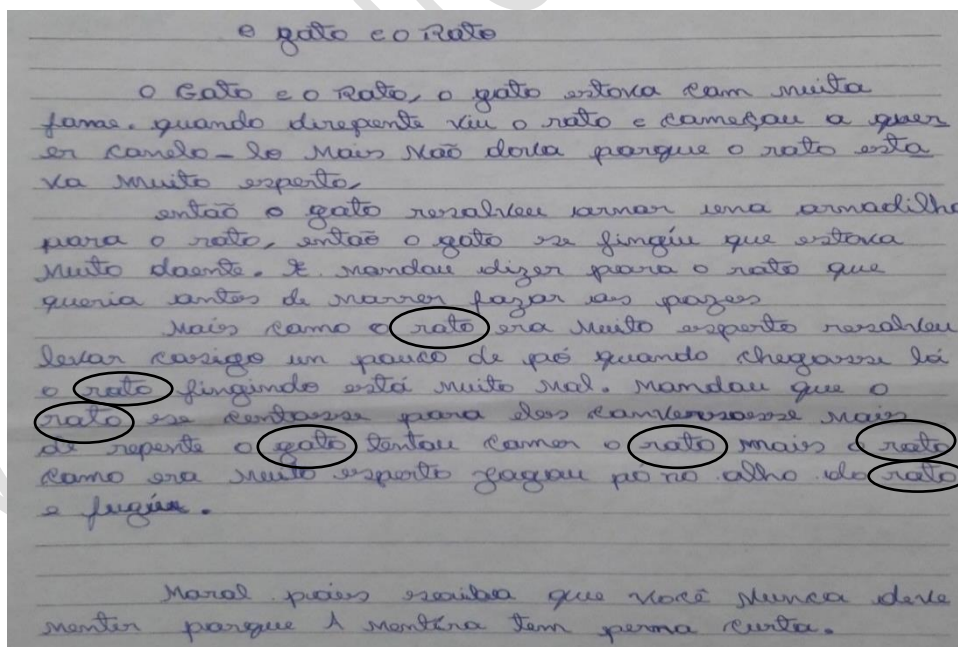
animais: o gavião – voa e caça; e a galinha: não voa como os gaviões, mas cisca. Em termos humanos, devemos valorizar as nossas potencialidades humanas nas relações sociais e usá-las em benefício de uma relação ética mais construtiva e afetiva onde historicamente vivemos.

Ainda, em relação a análise discursiva atentamos para o título da fábula “O gavião e a galinha” que chama a atenção, pois reproduz um fato problemático que ainda insiste em permanecer na sociedade o estigma da superioridade (gavião) versus o estigma da inferioridade (galinha). Em outras palavras, do homem sobre a mulher com seus discursos historicamente construídos pelos estereótipos e preconceitos, assim como, do explorador sobre os explorados e indefesos.

Se por um lado, os efeitos discursivos desta moral consistem levar em “conta suas condições de produção sociais, históricas e ideológicas”. Por outro, “é preciso ir além do texto e encontrar as condições que o produziram para se ter acesso ao sentido” (GONDIM e FISCHER, 2009, p. 12). Se diante das potencialidades humanas podermos explorar relações sociais mais justas, colhemos prósperos e sinceros frutos de respeito, caso contrário, não teremos força para lutar por quem somos, ficaremos como a galinha tentando nos convencer do que não somos.

Na segunda fábula, *O gato e o rato*, de outro aluno do 6º ano, que conta a história alegórica de dois personagens, o gato e rato, procurando destacar os conflitos que correm entre animais de instintos opostos.

Produção textual 02: *O Gato e o Rato*



Fonte: aluno do 6º ano, da Escola Municipal São Sebastião – 2016.

O enredo dessa narrativa, difere das outras versões relacionadas à luta pela sobrevivência envolvendo um pedaço de queijo, entre o rato e o gato, na qual o roedor se ver indefeso diante do caçador, o gato, protegendo-se com o uso das suas espertezas. Na história produzida pelo aluno do 6º ano, a trama se volta diretamente pela vontade do gato em comer o rato, sem negociar qualquer tipo de alimentação, de modo conflituoso em processo de apaziguamento e fuga do roedor. A sequência dos fatos ocorre dentro de uma lógica coerente e progressiva da história.

Nesta fábula, não há diálogos, marcados com os verbos dizente e uso do travessão, situando os discursos diretos entre os personagens, como ocorreu na primeira produção textual (*O gavião e a galinha*). Os fatos são contados indiretamente pelo narrador observador e onipresente. Os elementos da narrativa como o enredo, a trama, conflito e desfecho vão sendo encadeados no percurso do acontecimento dos fatos, com exceção, do marcador de temporalidade da narrativa.

Além disso, encontramos a ocorrência do uso da coesão novamente. Para dar seguimento à história, o aluno reitera várias vezes o nome dos personagens (gato e rato). Embora o recurso da repetição seja estratégico na produção escrita, com uma função retórica, argumentativa e enfática, detectamos alguns equívocos por seu uso de forma viciosa e demasiada (KOCH e ELIAS, 2012). O recurso de reiteração que deveria ser utilizado por esse discente seria a substituição lexical.

(1) Repetição excessiva dos referentes *gato* e *rato*.

“Mais como o rato era muito esperto resolveu levar consigo um pouco de pó quando chegasse lá o rato fingindo está muito mal. Mandou que o rato se sentasse para eles conversasse mais de repente o gato tentou comer o rato mais o rato como era muito esperto jogou pó no olho do rato e fugiu”.

Percebemos que, isso faz com que o aluno confunda a si próprio em alguns momentos da escrita, utilizando o mesmo referente para designar os dois animais o que, consequentemente, também, confundi o leitor. E isto causa estranheza ao texto prejudicando, assim, a sua continuidade e a sua compreensão da história. Passemos aos trechos que identificam essa problemática.

(2) Proposta de reescrita utilizando a substituição lexical.

“Mais como o rato era muito esperto resolveu levar consigo um pouco de pó quando chegasse lá o *gato* fingindo está muito mal. Mandou que o rato se sentasse para eles conversasse mais de repente o *felino* tentou comer o rato mais o *roedor* como era muito esperto jogou pó no olho do bichano e fugiu”.

Já, na análise discursiva desta fábula é interessante perceber que o título sugere uma competitividade que fomos acostumados a ouvir entre o gato e o cachorro, inimigos sem sabermos o motivo. O aluno usou dessa rivalidade que há entre os dois para manifestar o seu discurso entre o gato e rato. É importante observarmos como o aluno se posiciona diante do discurso que usa em seu texto. Há uma estranheza entre o enredo da fábula e a sua moral. Enquanto, o enredo trata da esperteza



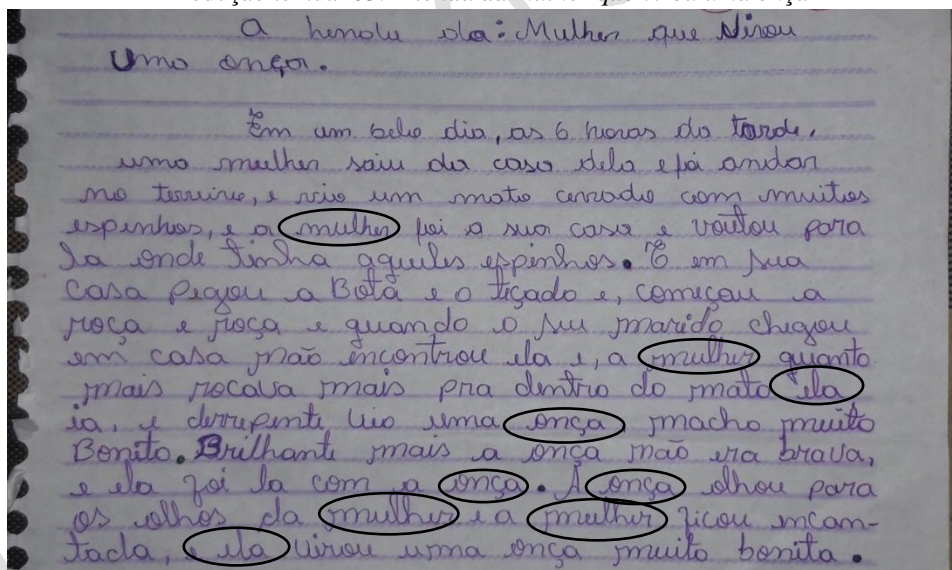
que podemos dizer que se refere à disputa social, onde impera a “lei do mais esperto”, aqueles que buscam ser superior ao outro utilizando de astúcias para isso.

Em contrapartida, a moral da fábula quer mostrar que não se deve mentir, pois hora ou outra você será descoberto. Notamos que, na verdade, o aluno apresentou para seus leitores que a esperteza é vista como uma mentira usada para benefício próprio e que, portanto, ser esperto nem sempre reflete algo positivo. Essa ideologia utilizada no texto é fruto de uma questão social que é um dos elementos fundamentais para o discurso, onde para esse aluno o bem e o mal estão em conflito e se confundem quando a presa que era o rato se apresenta mais astuto que seu algoz, o gato, fazendo com que este último seja penalizado.

Assim, pensar o discurso é, de certo modo, “compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto” (GONDIM e FISCHER, 2009:12). Por essa visão, nas produções discursivas, condições históricas de produção e a posição social são elementos principais onde enunciador do discurso, não é somente um sujeito empírico ou sujeito da experiência e existência individualizada, mas um sujeito marcado, cuja história pessoal se insere na história social.

Na terceira produção, agora com o gênero textual lenda, denominada *A lenda da mulher que virou uma onça*, elaborada pelo aluno do 7º ano.

Produção textual 03: *A lenda da mulher que virou uma onça*



Fonte: aluno do 7º ano, da Escola Municipal São Jerônimo – 2016.

Esse gênero textual, a lenda, conta a história de uma mulher encantada por uma onça e transformada em onça. Apesar da narrativa está organizada em forma de prosa, com apenas um parágrafo, a história se desenrola com a sequenciação textual dos fatos narrados por um narrador observador e onipresente.

Quanto aos aspectos linguísticos temos, em evidência no texto uso excessivo da conjunção “e”, utilizada com função de adicionar sequência de ideias, em diferentes períodos das orações no



texto. E, por muitas vezes, usa a vírgula sem necessidade, mostrando que ainda tem pouco domínio do seu uso e da pontuação.

Ainda que apareça na lenda, em demasia os referentes: “mulher”, “ela” e “onça”, tornando a textualização redundante. Isso acontece, provavelmente, por conta do aluno não conhecer outros termos equivalentes para realizar a substituição gramatical ou lexical. Essa dificuldade é proveniente da pouca leitura ou porque nas séries anteriores não era feito esse trabalho com o gênero textual. Neste caso, poderíamos aplicar a retomada por elipse e a substituição lexical.

(1) Repetição excessiva do referente *mulher* e pronome pessoal *ela*.

“Em um dia, as 6 horas da tarde, uma mulher saiu da casa dela e foi andar no terreiro, e veio um mato cerrado com muitos espinhos e a mulher foi a sua casa e voltou para lá onde tinha muito aqueles espinhos. [...] começou a roça e roça e quando o seu marido chegou em sua casa não encontrou ela e, a mulher quanto mais roçava mais pra dentro do mato ela ia”

(2) A proposta neste trecho seria a retomada por elipse e substituição gramatical:

“Em um dia, as 6 horas da tarde, uma mulher saiu da casa dela e foi andar no terreiro, e veio um mato cerrado com muitos espinhos e foi a sua casa e voltou para lá onde tinha muitos aqueles espinhos. [...] começou a roçar e roçar e, quando o seu marido chegou em sua casa, não encontrou ela e quanto mais roçava mais para dentro do mato ia [...]”

(3) Repetição do referente *onça*.

“[...] a onça não era brava, e ela foi lá com onça. A onça olhou para os olhos da mulher e a mulher ficou encantada, e ela virou uma onça muito bonita”.

(4) Proposta de substituição lexical e gramatical:

“[...] a onça não era brava, e ela foi lá com o animal. A fera olhou para os olhos da mulher e ela ficou encantada e virou uma onça muito bonita”

Todavia, existem coesões textuais operando uma teia de referenciação em relação ao termo “mulher”, a introdução de novo referente “ela” (pronominalização) e, em seguida, a reiteração com predicação “onça muito bonita”. Esses processos de substituição por pronome e sinônimo contribuem para sequenciação textual da lenda procura garantir a continuidade da temática do texto (ANTUNES, 2010).

Considerando o aspecto discursivo neste texto *A lenda da mulher que virou onça*, percebemos todo um misticismo que está sempre presente nas histórias amazônicas. A presença de seres encantados faz parte do repertório das lendas, com uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. De caráter fantasioso e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são incorporados as práticas culturais.

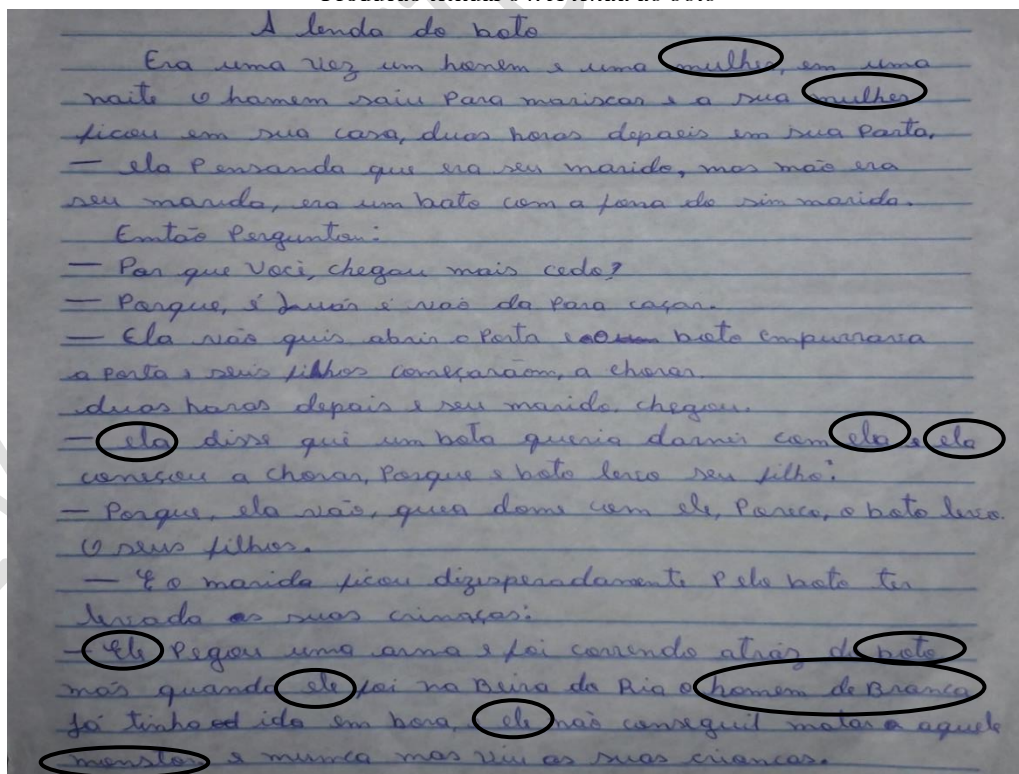
Este texto traz toda a alegoria da lenda tentando explicar o desaparecimento de uma mulher. E, se essa mulher não tivesse desaparecida? E se ela tivesse fugido com outro homem? Em uma

sociedade retrógrada e machista isso seria um problema difícil de lidar, nada melhor como fantasiar a história para amenizar o fato ocorrido. Assim, este discurso era mascarado, em forma de lenda, cuja esposa abandona o seu marido, pelos encantos de uma onça macho (outro homem), é encantada (apaixonou-se) e se transformou em onça também: “A onça olhou para os olhos da mulher e a mulher ficou encantada, e ela virou uma onça muito bonita”. Posicionalmente, isso é complicado para o marido assumir numa sociedade machista.

Neste aspecto discursivo situamos, sem deixar de considerar os “usos sociais da linguagem” e sua “heterogeneidade textual” na construção da escrita. Nessa direção, posicionamos a concepção de “discurso no ensino de língua, acrescentando, assim, à textualidade a ideia de que os textos são produzidos por interlocutores situados histórico e socialmente” (GREGOLIN, 2007:68-69). Esse gênero retoma os sentidos históricos da narrativa da cobra grande, mas, em lugar da cobra está a onça macho, que encantou uma mulher pelo olhar, atualizando e reformulando a produção discursiva acerca desta lenda na região amazônica.

Na quarta produção textual *A lenda do boto*, de outro aluno do 7º ano, apresenta uma lenda conhecida, em suas diferentes versões pelas águas marajoaras, ressignificando à luz de sua cultura novos sentidos para esta lenda.

Produção textual 04: *A lenda do boto*



Fonte: aluno do 7º ano, da Escola Municipal São Jerônimo – 2016.

Quanto ao gênero textual visualizamos a sua composição constituída pelo enredo, a trama (conflito com problemas de encadeação dos acontecimentos), o fato extraordinário (implicitamente o encantamento dos filhos da mulher) e desenlace da narrativa com os filhos encantados e visão monstruosa sobre o boto. Embora haja problemas quanto ao uso dos discursos diretos e indiretos, temos no estilo verbal, dessa produção, uma linguagem de natureza informal constituindo as enunciações dos personagens e narrações do narrador.

Em relação ao conteúdo temático, a história desta lenda, no rio Mariaí, traz novas informações sobre o boto, que no encadeamento da temática textual não fica coerente, já que transformado, em um rapaz, na forma do marido de uma mulher, que estava de resguardo, ele não entra em sua casa. Mas levando os seus filhos para o encante, em vez de seduzir ou encantar a mulher, como ocorre tradicionalmente nas narrativas dessa lenda na Amazônia, em particular no meio rural da cidade de Breves, apresentando novos fatos narrativos das versões desta história.

Nesta produção textual, a lenda é construída visando o uso do discurso direto, porém, não ocorre uma sistematização dessa modalidade de discurso. Isso faz com que aconteça equívocos por conta de confundir o discurso direto com a marcação da narração do narrador e o discurso indireto. Isto verificamos, a partir dos verbos dizente e uso do travessão, no encadeamento deste diálogo entre os personagens (o boto e a mulher) erroneamente situados em algumas marcações.

Ainda em uma leitura rápida percebemos claramente o uso exagerado da substituição gramatical utilizando os pronomes *ele/ela*, o mesmo que ocorre nos textos dos alunos de sexto ano. Este aluno também não tem opções variadas ou recursos para promover a coesão em seu texto. Ao que parece, na falta de conhecimento de outros termos, usa o mesmo em todos os processos de reiteração (ANTUNES, 2010).

Nesse caso, já que ele usa bastante os pronomes, poderia substituir por outro ou fazer a retomada por elipse. Em caráter de exemplo:

(1) Repetição excessiva do pronome *ele*.

“– ela disse quê um bota queria dormir com ela e ela começou a chorar, Porque e boto levo seu filho”.

Tal trecho poderia ser reescrito da seguinte maneira:

(2) Proposta de reescrita utilizando a retomada por elipse.

“Disse que um boto queria dormir com ela e começou a chorar, porque o boto levou o seu filho”.

No final do texto, ficou exagerado o uso do pronome pessoal *ele*, o aluno utilizou uma sequência de reiteração somente gramatical, quando poderia ter feito o uso de elipse. Mas, vale destacar que o aluno usou o recurso da substituição lexical adequadamente no léxico “boto”, quando faz coloca “homem de Branco” e “monstro” constituindo os percursos da referência na produção escrita.

Diferente de outras versões desta história, que envolve o personagem encantado, cujo boto, figura mística e transmorfa, normalmente, consegue seduzir a mulher, assumindo a forma de outro homem ou mesmo por seus encantos, copula com ela e a engravida. Nessas narrativas, discurso que circula traz o boto sempre como um rapaz belo e sedutor, escondendo o fato de que, muitas vezes, a gravidez ocorreu por um ato incestuoso ou envolvimento da mulher com um homem casado deixando difícil a revelação da verdade para explicar a sua gravidez. Essa memória social aceca do boto revela-se historicamente no discurso.

A memória, pela articulação desses elementos, forma uma rede em que os discursos e dizeres dispersos produzem uma trajetória dos sentidos, que são sempre outros mediante a descontinuidade histórica que os atesta. A memória ancora o discurso na história (FERNANDES, 2012, p. 96).

Esse discurso que se ancora na história, com sua perspectiva descontínua, por conta destas várias significações narrativas dadas a lenda do boto, mostra outras visões interpretativas na produção desta lenda pelo aluno.

Contudo, o texto *A lenda do boto* vem tratar de outro assunto, haja vista que nessa história não há sedução consumada e a mulher logo perceber que não é o seu marido, “– ela pensava que era seu marido, mas não era seu marido, era um boto com a forma do sim marido”; “– Ela não quis abrir a Porta e o boto empurrava a porta e seus filhos começaram a chorar”. O boto passa de sedutor, a criatura ardilosa e vingativa, que não tendo atingido seus objetivos se vinga roubando as crianças: “– E o marido ficou desesperado pelo boto ter levado as suas crianças”. Assim, o discurso retrata os perigos e cuidados que se deve ter com pessoas estranhas e alertar sobre o roubo de crianças e/ou explicar o desaparecimento de crianças.

Diante destas análises, tanto das fábulas quanto das lendas trabalhadas pelos vícios da produção escrita, em sala de aula, respectivamente com os alunos do 6º e 7º anos, fica em evidência que, o trabalho pedagógico com a escrita desses gêneros de textos, assumindo posições do planejamento, escrita, revisão e reescrita (ANTUNES, 2003; KOCH, 2005), em turmas diferentes, mas pertencente ao Distrito Curumu, são fundamentais para o desenvolvimento das competências coesivas e discursivas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de trabalhar a escrita de gêneros textuais – as fábulas e lendas, narrativas que compõem o cotidiano da formação cultural dos alunos marajoaras, trouxe para as nossas práticas docentes muitas reflexões sobre uso da linguagem escrita desenvolvida em contextos concretos de envolvimento e participação dos alunos.

Se, por um lado, com o gênero textual fábula desvelamos as análises acerca da constituição coesiva e discursiva desta produção escrita, em sala de aula, na turma do 6º ano; por outra, com os alunos do 7º ano, tratamos do gênero lenda procurando incentivar o gosto pela produção textual – em seus aspectos coesivos e discursivos. Embora fossem turmas diferentes, as dificuldades de uso dos recursos linguísticos de coesão textual e sua abordagem discursiva mostram que a prática da escrita pode contribuir para aprofundar as competências sociais de uso da língua.

O pesquisador precisa participar da realidade que investiga para determinar as implicações provocadas pela mesma. Para participar ele precisa de uma aceitação dos que vivem no meio observado e essa aceitação depende muito das relações que construirmos com os alunos. Como professores e, logo, conhecedores deste lugar, que é a sala de aula, precisamos adquirir a competência de surpreendermo-nos com as coisas que nos parecem triviais ao cotidiano, estar atentos as pequenas diferenças, mais do que as coisas que parece comum (MARCONDES, 2010).

A leitura dos gêneros, em suas diferentes composições, precisa por meio da produção escrita ser desenvolvida aperfeiçoando as competências dos alunos. A prática da leitura é um instrumento valioso para a apropriação de conhecimentos relativos ao mundo interior e exterior. Ela também amplia e aprimora o vocabulário e contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, pois possibilita o contato do leitor com diferentes ideias e experiências (ANTUNES, 2003).

Acreditamos que é reconhecível que os gêneros de texto configuram nosso objeto de ensino e que é ele o meio pelo qual tornaremos as aulas práticas e de fato ensinaremos a função da língua que é estabelecer comunicação em diferentes situações linguístico-discursiva. Reconhecemos que muito mais do que fazer análise metalinguística: sujeito, predicado, substantivo ou verbo – precisa-se pensar a língua como uma atividade social, manifestada seja em textos escritos ou textos falados, portanto, veiculadora de sentidos na comunicação dialógica.

O trabalho com o gênero fábula e lenda nos alerta que a produção escrita, enquanto objeto de ensino e estudo ainda carece de atenção nas escolas marajoaras. Não é somente trazê-los para a escola e pedir que sejam produzidos pelos alunos, é necessário ensinar seus aspectos formais, verbais, conteúdos temáticos e exigências textuais para que os alunos possam construí-lo adequadamente. Não podemos deixar de destacar que notamos que os alunos apresentam maior dificuldade quanto a organização estrutural do texto e organização das ideias, sua retomada e sequenciação.

É a ausência da prática em produzir gêneros escritos que os impossibilita em aperfeiçoar suas competências linguísticas. Ainda escrevem como se eles estivessem transcrevendo a fala, assim, a linguagem de seus textos acaba se tornando bastante informal e pouco se apropriando da língua formal. Pontuamos ainda que muito mais do que posicionamentos linguísticos os alunos posicionam-se discursivamente, como sujeitos históricos que a todo momento estão recebendo e produzindo



práticas discursivas. Portanto, a atividade de escrita nos fez entender coesivamente a tessitura dos textos e seus discursos construídos e situados historicamente no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Sônia Maria Pereira. **Memórias, cotidianos e escritas às margens dos Marajós: navegando entre o saber e o poder**. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia. Belém, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FERNANDE, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. **O discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural**. Salvador: Cadernos Gestão Social, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto; CORREIA, Djane Antonucci. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, pp. 51-78.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula do cotidiano escola (capítulo 2). In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 25-34.

KOCH, Ingedore Vilhça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SILVA, Joel Pantoja da. **Memórias Tupi em narrativas orais no rio Tajapuru -Marajó das Florestas – Pa**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura). Universidade da Amazônia – UNAMA, – Belém, 2013.