

## OS RELATOS MÍTICOS INDÍGENAS: UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elisabete Aparecida Alves SOARES  
Universidade Estadual de Londrina  
elis.alves@yahoo.com.br

**RESUMO:** Tomando como pressuposto teórico o Interacionismo Sócio-Discursivo, o presente trabalho tem o objetivo de caracterizar, lingüística e discursivamente, o gênero “relato mítico indígena” para servir de subsídio ao trabalho do professor em sala de aula no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O ensino de gêneros deve se basear na observação da relação entre texto e contexto considerando-os como atividades culturais mediadas pela linguagem numa situação dada. A metodologia de análise do gênero baseia-se no procedimento metodológico proposto por Bronckart que é a análise da infra-estrutura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos do gênero relato mítico indígena. O trabalho com o gênero, além de ser uma forma de preservação de parte da cultura brasileira se constitui como um trabalho interdisciplinar, como sugerem os PCNs.

**PALAVRAS-CHAVE:** *interacionismo sócio-discursivo; gêneros textuais; relato mítico indígena*

**ABSTRACT:** Based on the socio-discursive interactionism, the following work aims at characterizing, both linguistically and discursively, the “mythical Indian narrative” to help the teacher’s Portuguese teaching and learning practice in the classroom. For teaching genres it is important to observe the relationship between text and context considering them as cultural activities mediated by the language in a determined situation. The methodology of genre analysis is based on Bronckart’s methodological procedures that consist of analyzing the textual infra-structure, the textual mechanisms and the Indian mythical narrative genre enunciative mechanisms. Working with genre is, besides being a way of preserving part of the Brazilian culture, an interdisciplinary work as postulated by PCNs.

**KEYWORDS:** *socio-discursive interactionism; text genres; indian mythical narrative*

### INTRODUÇÃO

Sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua não se pode considerá-la como um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem uma enunciação monológica isolada, nem um ato psicofisiológico de produção (BAKHTIN, 1997). Um enunciado nunca se desvincula de uma situação concreta de produção, o que justifica a análise a partir da ligação deste com as condições de sua realização em determinada situação, a enunciação.

Levando em consideração a concepção de aprendizagem do interacionismo social, Dolz propõe estratégias de desenvolvimento do aprendiz que priorizem a instrumentalização deste para que ele possa interagir nas situações sociais a que for submetido (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

A atividade lingüística organiza-se em discursos ou em textos, que por sua vez diversificam-se em gêneros (BRONCKART, 2003). Como o funcionamento da linguagem encontra-se atravessada e dependente dos diferentes níveis de formação social, ela conseqüentemente apresenta um caráter histórico, ou seja, no curso evolutivo da história encontramos diversos mecanismos que constituem os diferentes modos de fazer textos. Como todo texto é uma unidade de produção de linguagem que se inscreve em um gênero, uma didática da língua que adote o estudo dos gêneros como objeto de ensino é de fundamental importância e urgência para que possamos passar do estágio da abordagem fraseológica da linguagem, puramente estrutural, para uma abordagem da linguagem embasada nas orientações inscritas no movimento do interacionismo social, em cuja vertente o interacionismo sócio-discursivo proposto pelo grupo de Genebra se inscreve.

Sendo assim, o enfoque deste artigo será a determinação das características de um determinado gênero textual – o relato mítico indígena – que, além de servir para a criação de um modelo didático de gênero, subsidiará o trabalho do professor em sala de aula com relação à proposta do PCNEM no que se refere à interdisciplinaridade e aos temas transversais. Acreditamos que estudar o contexto de produção de um gênero como esse é ir a fundo na busca de informações sobre a rica cultura indígena, sobre a sua história e as características sociais, culturais e ideológicas do contexto de emergência das atividades coletivas (linguagem) de onde se dá a intervenção do agente (ação de linguagem individual).

Dessa forma, outra contribuição pretendida pelo trabalho será o resgate de elementos folclóricos e culturais do Paraná, já que o *corpus* se constituirá prioritariamente de relatos e mitos indígenas paranaenses, buscando também mais uma vez dar relevância ao proposto pelos PCNEM, conteúdos que abordem temas denominados transversais como cidadania, meio ambiente e pluralidade cultural, por exemplo.

Tendo em vista a escassez de trabalhos com gêneros textuais que explorem a preservação da identidade cultural indígena através da língua portuguesa, as questões que nortearão a pesquisa esboçada neste artigo serão:

Qual a contribuição dos relatos míticos indígenas num processo ensino-aprendizagem que privilegie além do enfoque estrutural da linguagem seu caráter social, histórico e ideológico subordinados ao contexto de produção do gênero?

Como o estudo desse gênero será relevante para atender às sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais no tocante à interdisciplinaridade e ao trabalho com temas transversais como a cidadania, a pluralidade cultural e o meio ambiente?

De que maneira o estudo do gênero relato mítico indígena, embasado em uma teoria sócio-interacionista da linguagem, pode oferecer ao professor, paradigmas para a análise de outros gêneros que pertencem ao agrupamento do relatar, onde se enquadram os relatos míticos indígenas?

Assim, na tentativa de responder a essas perguntas, o trabalho terá como ponto de partida o estudo do contexto sócio-histórico de produção dos relatos míticos que constituem o *corpus* da dissertação, para então partir para uma análise da arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 1997). Esperamos, assim, chegar à execução dos objetivos propostos que podem ser sintetizados pela compreensão das operações empreendidas por um agente produtor ao textualizar o gênero o que implicará no conhecimento necessário para o agir do professor em relação à apropriação do gênero, em consonância com os PCN e PCNEM.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

O processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna como tem sido concebido atualmente, delimita o universo reflexivo do falante acerca das competências comunicativas de que dispõe para se colocar como sujeito numa situação de interação. Isso se dá devido ao fato de que este processo parece visar, até o ensino médio, a formação de analistas estruturais da língua e não sujeitos envolvidos em interações concretas de atos de fala que por sua vez são resultados de formações sócio-discursivas do autor.

De acordo com a teoria sócio-interacionista, a palavra é produto da interação locutor/ouvinte e a situação e os participantes da interação determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação, ou seja, a expressão-enunciação está subordinada à situação social, a palavra

sofrerá mudanças conforme a posição social do interlocutor, por isso precisamos supor o nosso interlocutor. Sobre isso, Bakhtin (1995) afirma:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). (BAKHTIN, 1995, p. 112)

A modelagem das enunciações segue particularidades específicas que condizem, por exemplo, com o grau de submissão do receptor, a situação, as estruturas sociais de poder, etc.

Bronckart considera as formas de interação verbal, o agir comunicativo, como mediador entre os seres humanos em suas atividades e os signos, que constituem esse agir, como veiculadores do que Habermas chamou de mundos representados.

A semiotização originará uma atividade de linguagem organizada em *discursos* ou em *textos* os quais se diversificam em *gêneros*. O processo de semiotização está condicionado pelos conhecimentos práticos e/ou conceitualizados que o agente tem sobre a língua e sobre os gêneros de texto em uso, assim como a situação de interação que envolve os agentes desse processo.

Portanto, o interacionismo sócio-discursivo propõe a análise dessas ações semiotizadas em suas relações de interdependência com o mundo social e com a intertextualidade, seguida da arquitetura interna dos textos e do papel da língua natural com suas características próprias de constituição.

Partindo dessa perspectiva, recorreremos ao grupo de Genebra: Bronckart (1999), Schneuwly e Dolz (2004), e outros estudiosos de gêneros como Cristovão (2004), Nascimento (2004), Machado (2001), entre outros; que nos apontam parâmetros modelares para o trabalho com os gêneros.

Seguindo o que preconizam Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão (2004), Nascimento (2004), Machado (2001), assinalam a necessidade de se conceber os gêneros como objetos de ensino e destacam que, precisamos construir um *modelo didático de gênero* para observar as dimensões ensináveis do mesmo e organizar as atividades que desenvolvam as capacidades que os alunos precisam desenvolver.

A partir dessas referências, primeiramente faremos referência à teoria de gênero como objeto de ensino, mencionadas por Schneuwly e Dolz (2004), para, posteriormente, recorrermos a Bronckart (1999) para construirmos modelos didáticos de gênero a partir desses *instrumentos* (SCHNEUWLY, 2004).

Como o gênero é uma forma de funcionamento da língua e da linguagem em práticas sociais situadas, teóricos que discorram sobre os índios, fornecendo informações sobre suas vivências passadas e sua situação atual, são essenciais para que possamos situar o gênero relato mítico indígena no seu contexto de produção. Antropólogos especializados nessa área como Betty Mindlin e Carmen Junqueira balizarão a abordagem nesse aspecto já que fornecem um completo trabalho sobre os povos indígenas, como distribuição geográfica das tribos, a cultura, os problemas e as conquistas dos povos indígenas no Brasil.

O fato da própria experiência humana se dar por meio de gêneros exige que estes não possam ser vistos como objetos isolados das atividades escolares, o que seria uma incoerência, pois a utilização dos gêneros pressupõe interação. Como diz Bronckart (1999, p. 103) os gêneros, “em termos marxistas, são instrumentos ou mega-instrumentos mediadores da atividade dos seres humanos no mundo”.

Portanto, se o objetivo dos professores de língua portuguesa é desenvolver nos alunos a capacidade de interagir com outros, se faz necessário estudá-los como ferramentas mediadoras das práticas sociais e de linguagem.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o conceito de prática de linguagem se refere “às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas.”

A diferença entre práticas sociais e práticas da linguagem é que a última implica dimensões sociais, cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular e a primeira é o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem.

Para se analisar as práticas da linguagem, é necessário levar em consideração os agentes da situação, ou seja, os interlocutores da atividade de linguagem e conseqüentemente as suas representações por isso “as práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 2).

É nesse sentido que entendemos os gêneros como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino e com isso, ratificamos a importância do ensino da língua portuguesa subsidiada pela teoria sócio-interacionista da linguagem, como preconizam os PCNs.

## ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, o presente artigo se mostra como uma proposta que contribuirá para a implementação de suas propostas em relação aos eixos do uso: estrutura e produção de textos seguidas pelas atividades de reflexão, ou seja, a análise lingüística. Assim, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) proporcionar ao professor condições para o conhecimento da concepção interacionista de ensino-aprendizagem, embasada numa teoria vygotskyana do desenvolvimento humano e bakhtiniana de interação verbal;
- b) estabelecer o contato do professor com outras modalidades de gêneros textuais, do agrupamento do relatar, fazendo-o perceber a importância do ensino-aprendizagem da língua abordado a partir da diversidade de gêneros textuais;
- c) demonstrar como a linguagem deve ser enfocada levando-se em conta o seu caráter social, histórico e ideológico;
- d) realizar uma pesquisa que sirva de subsídio ao professor no que diz respeito às propostas dos PCNEM quanto trata a questão da interdisciplinaridade, sugerindo o trabalho em conjunto das disciplinas afins e dos temas transversais, recomendando, em sala de aula, a abordagem de temas como: cidadania, meio ambiente e pluralidade cultural;
- e) privilegiar, no enfoque do gênero textual “relato mítico” os conhecimentos, os costumes, a história e a cultura representados nos relatos escritos e, na medida do possível, os desenhos e imagens associados a esses relatos míticos;
- f) contribuir para a inclusão social pela valorização da identidade cultural de um dos elementos formadores do povo brasileiro: o índio.

O enfoque do trabalho será a desconstrução e construção do gênero textual, relato mítico indígena, considerado como instrumento mediador tripolar (SCHNEUWLY, 1994/2004) que compreende a ação de um sujeito sobre uma situação com a ajuda de um instrumento, a operação com esse instrumento deve ser ensinado pelo professor em uma intervenção didática. Portanto, vamos focar o instrumento (gênero textual “relato mítico indígena”) e os esquemas de utilização.

Para o desenvolvimento do trabalho, serão adotados os seguintes procedimentos: definição da teoria bakhtiniana sobre sócio-interacionismo e do conceito de gênero textual; análise do *corpus* de textos do gênero e construção de modelo didático a partir do gênero descrito; determinação das dimensões ensináveis do gênero para alunos do ensino médio.

Para descrição do *corpus*, terei como base a proposta de análise de textos de Bronckart verificando a ocorrência das unidades lingüísticas e o estudo da arquitetura textual, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos. O estudo verificará as regularidades presentes no gênero para então proceder ao levantamento das dimensões ensináveis do gênero em uma intervenção didática no ensino médio.

Para selecionar o *corpus* dessa pesquisa, o principal critério adotado foi o enfoque nos elementos folclóricos constituintes da cultura dos povos indígenas que habitaram e/ou habitam o Paraná. Para isso, foi dada preferência ao gênero relato mítico por este se apresentar como uma importante forma dos índios expressarem sua cultura e transmitir seus costumes através das gerações.

Outra característica importante do gênero é a tentativa de explicar o surgimento de todas as coisas, sendo assim, as narrativas constituem um acervo importante da tradição

paranaense, já que a maioria delas explica o surgimento de cidades históricas e acidentes geográficos de relevância em nosso Estado.

Também como critério para a escolha do *corpus*, está o documento orientador das práticas docentes, os PCNs, que sugerem o estudo de temas transversais como cidadania, pluralidade cultural e meio ambiente, que podem facilmente ser explorados no gênero devido à desvalorização do índio perante à sociedade e à sua ligação com a natureza, além da ênfase dada pelo documento à interdisciplinaridade, que no caso dos relatos míticos indígenas remetem naturalmente a ligações com disciplinas como Geografia, História e Antropologia.

Alguns dos relatos míticos já selecionados para a análise são: Lenda do fogo (trata da origem dos campos do Paraná), *Naipi e Tarobá* (trata da origem das Cataratas do Iguaçu), *Itacueretaba* (trata da origem de Vila Velha), *Lenda do Itacunhatã* (trata da origem de um morro de pedras em Guaratuba) e *O dilúvio Cainguanque*.

Dada à riqueza e à poesia dessas narrativas, não podemos deixar de transmiti-las às gerações, pois fazem parte do tesouro que a tradição oral indígena atribuiu às belezas do solo paranaense.

Por *modelo didático de gênero* entende-se a construção de um objeto que priorize as dimensões ensináveis do gênero estudado. Para isso, é necessário identificar os conhecimentos lingüísticos e psicológicos que contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos aprendizes e agrupá-los de maneira que sirvam para orientar a prática de aprendizagem de um gênero.

A construção do modelo didático terá como ponto de partida o estudo do contexto sócio-histórico de produção dos relatos míticos que seguem os seguintes parâmetros: o momento e o local de produção do gênero, o emissor e o receptor do gênero e os papéis sociais representados por eles, a instituição social que se dá a interação e os objetivos dos produtores nessa atividade de linguagem.

Depois da determinação do contexto de produção a pesquisa partirá para uma análise da arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 1997) constituída pelo estudo da infra-estrutura geral do texto (plano geral, tipos de discurso e seqüências), os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal, coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo, vozes, modalizações).

Para determinar em que contexto um relato mítico indígena é produzido, vamos conhecer alguns aspectos da cultura dos índios e da situação atual desses povos no Brasil.

Vivem hoje no país 218 povos indígenas, falando cerca de 180 línguas diferentes. Para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) eles são 329 mil, já o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo censo de 2000, afirma que eles somam mais de 700 mil pessoas. Essa diferença explica-se pelo fato de que para a Funai, são índios aqueles que vivem em terras indígenas e uma parte dos que foram para as cidades. O IBGE inclui em sua estimativa também as pessoas que se definem como indígenas.

Esses números não chegam a meio por cento da população total do Brasil, estimada em 170 milhões de pessoas, no entanto, em relação a culturas diferentes e conhecimentos acumulados, eles representam grande riqueza. "Os índios não podem ser tratados como um conjunto único. As características e a situação de um povo variam muito de um lugar para outro." (MINDLIN e PORTELA, 2004, p. 6). Os índios diferem em seus costumes, os lugares onde vivem, as línguas que falam, etc. Há lugares onde seus costumes permanecem intocados, apesar do contato com a sociedade brasileira, há outros que vivem até hoje completamente isolados, sem nunca terem tido contato algum com o branco, já outros, adotaram uma organização política e social idêntica a nossa, elegem vereadores, deputados, freqüentam escolas e universidades, defendem seus direitos de cidadão brasileiro e participam de movimentos sociais.

A cultura indígena costuma ser repassada de uma geração a outra, mas há aquelas tribos que conseguiram preservar a maior parte de seus costumes e tradições e aquelas que não conseguiram manter quase nada.

Calcula-se que quando os portugueses chegaram à América, em 1500, havia aqui cerca de 3 milhões de índios, mas a drástica redução desse número é conseqüência dos massacres sofridos, da expulsão de suas terras, da escravização e das doenças que acabaram dizimando muitos deles.

Em termos de cultura e hábitos indígenas, não se pode generalizar. Cada comunidade, por menor que seja, pode possuir tradições e costumes diferentes de outros grupos. Apesar

disso, eles também apresentam muitos traços comuns. Vamos conhecer algumas dessas diferenças ou semelhanças entre os indígenas.

A igualdade encontrada entre os índios é surpreendente. A terra pertence à comunidade e é distribuída conforme o sistema de parentesco, mas o trabalho não é coletivo. Todos se ajudam entre si, não há hierarquias, patrões ou empregados, ricos ou pobres, proprietários ou não. O que existe é uma intensa colaboração entre eles, ninguém passa fome, a generosidade faz parte da índole deles. Cada um tem seu pedaço de terra bem definido, ninguém rouba a plantação de ninguém, há também a obrigação de trocar presentes, principalmente os chefes, que têm de dar muitos presentes como forma de preservar a autoridade.

Entre os povos indígenas, não há uma cultura de acúmulo de bens, o que freqüentemente é confundido com preguiça. Tudo o que é produzido vira instrumento de generosidade entre eles, uma vez que é usado para dividir, dar, usar. A palavra *avarento* constitui ofensa grave para os povos indígenas.

A maneira como um índio torna-se pajé é diferente em cada tribo, mas em todas acredita-se que ele cura doenças e se relacionam com o mundo dos espíritos. São os magos e sábios de cada tribo e muito respeitados na comunidade. São muitas vezes os responsáveis por contar histórias e transmitir as tradições. Na maioria dos povos, o pajé carrega consigo um objeto como se fosse um talismã, como um bastão ou cetro com plumas coloridas, que, aliás, é um dos poucos componentes que pode ser deixado como herança.

A vida indígena é rodeada por vários rituais, podendo ser de passagem, períodos críticos e de transformação como por exemplo: quando os homens e mulheres têm seus recém-nascidos, quando as mulheres ficam menstruadas pela primeira vez, por luto, para dar nome a alguém, para passar de uma categoria de idade a outra, para os homens iniciarem-se na idade adulta, entre outros. Os rituais podem ser compostos de reclusão e/ou obediência a regras especiais com relação à alimentação ou à conduta, como evitar água fria, não sair sob o sol, parar de trabalhar ou andar. Normalmente esses rituais são finalizados com festas para indicar a volta à convivência normal com a tribo.

Os índios possuem uma imensa capacidade de organização social e política como os professores de origem indígena que contam com um representante no Conselho Nacional de Educação desde 2001, as organizações de mulheres indígenas e instituições com o fim de conseguir recursos. Outras organizações têm o intuito de recuperar, se preciso, as terras invadidas e outras visam a participação do índio na sociedade através de atividades culturais.

Os relatos míticos indígenas, heranças culturais dos nossos índios, têm a função de explicar algum fato, fenômeno ou tradição. Essas histórias constituem a identidade de um povo e além de fornecerem explicações sobre a origem da humanidade, dos astros, da agricultura, da caça, da sexualidade e de muitas outras coisas, ensinam regras de comportamento e de convívio social.

A construção de um modelo didático do gênero relato mítico indígena seguirá a proposta de análise de textos de Bronckart esboçada nas lendas abaixo, elas constituem um recorte do *corpus* a ser descrito. Na primeira lenda, verificou-se os tipos de discurso e seqüências e na segunda, como funciona a coesão verbal nesse gênero. Para facilitar a análise os parágrafos foram numerados e as ocorrências citadas, destacadas.

### COACYABA o primeiro beija-flor

(1) Os índios do Amazonas acreditam que as almas dos mortos transformam-se em borboletas. **É por esse motivo** que elas voam de flor em flor, alimentando-se e fortalecendo-se com o mais puro néctar, **para** suportarem a longa viagem até o céu.

(2) Coacyaba, **uma bondosa índia**, ficara viúva **muito cedo**, passando a viver exclusivamente para fazer feliz sua filhinha Guanamby. **Todos os dias** passeava com a **menina** pelas **campinas de flores**, entre pássaros e borboletas. Dessa forma **pretendia** aliviar a falta que o esposo **lhe fazia**. Mesmo assim, angustiada, **acabou** por falecer.

(3) Guanamby **ficou** só e seu único consolo era visitar a mãe, implorando que **esta** também a levasse para o céu. De tanta tristeza e solidão, **a criança foi** enfraquecendo cada

vez mais e também **morreu**. Entretanto, sua alma não se **tornou** borboleta, ficando aprisionada dentro uma flor próxima à **sepultura da mãe**, para assim permanecer ao seu lado.

(4) **Enquanto isso**, Coacyaba, em forma de borboleta, **voava** entre as flores, colhendo seu néctar. Ao aproximar-se da flor onde estava Guanamby, **ouviu** um choro triste, que logo **reconheceu**. Mas, como **frágil borboleta**, não teria forças para libertar **a filhinha**. Pediu, então, ao Deus Tupã que fizesse dela um pássaro veloz e ágil, que pudesse levar a filha para o céu. Tupã **atendeu** ao seu pedido, transformando-a num pássaro, que **foi** chamado de beija-flor, podendo, assim, realizar o seu desejo.

(5) **Desde então**, quando morre uma criança índia órfã de mãe, sua alma permanece guardada dentro de uma flor, esperando que a mãe, em forma de beija-flor, venha buscá-la, para juntas voarem para o céu, onde estarão eternamente.

## Infra-Estrutura Geral

### Plano geral (organização de conjunto do conteúdo temático)

- 1) explicação sobre a crença dos índios do Amazonas no destino da alma dos mortos, uma espécie de introdução para o entendimento do enredo (par. 1);
- 2) a vivência de Coacyaba e sua filha Guanamby e a morte de Coacyaba (par. 2);
- 3) a tristeza de Guanamby, sua conseqüente morte e o aprisionamento de sua alma em uma flor perto do túmulo da mãe (par. 3);
- 4) a descoberta de Coacyaba sobre a alma de sua filha e seu pedido a Tupã para que a transformasse num pássaro que pudesse resgatar a alma da filha (par. 4);
- 5) a realização do desejo de Coacyaba e a sua transformação num beija-flor (par. 4);
- 6) a decisão de que a partir daquele momento as almas das crianças órfãs de mãe terão o mesmo destino de Guanamby para serem levadas por suas mães, em forma de beija-flores (par. 5)

### Tipos de discurso (designa os diferentes segmentos que o texto comporta)

#### discurso teórico (parágrafo 1):

- Ausência de marcadores temporais e unidades que remetem aos interactantes, os dêiticos;
- uso de organizadores lógico-argumentativos como “É por esse motivo” e a preposição “para” que tem sentido explicativo.

Nesse segmento de discurso teórico, vemos como a tentativa de explicar algo se mostra evidente, uma vez que ao se utilizar de estruturas lingüísticas que não fazem parte ainda da narração, o primeiro parágrafo busca fornecer elementos que dão conta de uma explicação do destino das almas dos índios mortos.

#### narração (parágrafo 2 ao 5):

- Exploração de verbos, denominados por Bronckart, de “tempos da história” ou “tempos da narrativa” como o pretérito perfeito e o imperfeito: *passeava, pretendia, fazia, voava, acabou, ficou, foi, morreu, tornou, ouviu, reconheceu, pediu, atendeu, foi*;
- Presença de organizadores espaço-temporais: *campinas de flores, sepultura da mãe, muito cedo, todos os dias, enquanto isso, desde então*. Nesse segmento também pode ser verificado o uso de anáforas nominais e pronominais: *uma bondosa índia, lhe, da mãe, esta, frágil borboleta* e transformando-a, referindo-se à índia Coacyaba e a menina, a criança e a filhinha, remetentes à indiazinha Guanamby.

Nesse segmento, a exploração de elementos que remetem à narração deixa evidente o ato de contar a história. Isso fica claro devido ao uso dos verbos no passado e dos dêiticos.

### LENDA DO FOGO Origem dos Campos do Paraná

(1) Só Minarã **possuía** o fogo. Só uma lareira **havia** em toda terra conhecida pelos cainguangues. Por toda a parte, a luz e o calor somente **vinham** do sol. Quando este **desaparecia**, afundando nas águas do Paraná, a treva **estendia** sobre tudo o seu pesado manto negro e aziago. Os alimentos **eram** comidos crus ou mal moqueado ao sol. Contra o frio não **havia** o recurso do precioso elemento, somente possuído por Minarã.

(2) Mas esse índio, de raça estranha, egoistamente **guardava** para si e para os seus o segredo do fogo. Sua cabana (in) **era** constantemente vigiada para que lhe não roubassem o precioso tesouro que a formosa laravi (dúlcida) sua filha, **mantinha** cintilante nas labaredas altas e magníficas de luz e calor, como uma vestal ameríndia, zelosa da sua nobre missão conservadora de um bem precioso e indispensável.

(3) Os cainguangues, porém, não **desistiam** de também possuírem o fogo. Nele **viam** um elemento necessário à vida humana e não se **conformavam** com o egoísmo de Minarã que o **reservava** exclusivamente para si, quando nada perderia se por todos o espalhasse.

(4) E **foi** assim que Fiieté, inteligente e ardiloso jovem da tribo, se **decidiu** a tirar de Minarã a odiosa exclusividade de seu invento.

(5) **Decidiu-se e partiu.**

(6) Transformado em gralha branca (xakxó) **voou** para o local da cabana do desumano usurário e daí **viu** que laravi se **banhava** nas águas do Gôio-Xopin, nadando e mergulhando no rio largo e translúcido.

(7) Fiieté **lançou-se** no estuário que o sol nascente transformava prata luminosa e deixou-se levar pela correnteza, revestido da forma de inocente xakxó.

(8) laravi **procedeu** como Fiieté **esperava**. **Recolheu** a gralha, **levou-a** para sua cabana e **pousou-a** junto à lareira onde as brasas **acendiam** fulgores deslumbrantes.

(9) Assim que se **enugaram** as penas, a suposta xakxó **abicou** uma brasa e **fugiu**. Minarã **seguiu-lhe** ao encalço, armado de um cacete. Xakxó **voou** para uma toca de pedras, onde se **ocultou**. Minarã **chuçou** a toca, até que o cacete se **tingiu** de sangue. Supondo que a matara, **regressou** contente à sua cabana.

(10) Fora, porém, um novo ardil de Fiieté, que esmurrara propositadamente o nariz e manchara de sangue o chuço do seu perseguidor.

(11) A suposta ave **pôde** assim sair do seu esconderijo e voar, pousando num pinheiro. Aí **recompôs** a brasa quase extinta e com ela **incendiou** um ramo de sapé, levando-o preso no bico. Mas o ramo **era** muito pesado e ainda assim o vento o **incendiava** cada vez mais. Fiieté **deixou-se** cair com ele num campo. **Arrastou-o** e **incendiou** o campo. O incêndio se **propagou** aos matos próximos e depois às florestas distantes.

(12) **Veio** a noite e tudo **continuou** claro como o dia. **Veio** o dia seguinte e ninguém o **percebeu**. Dias seguidos **foram** assim. Extensas regiões de florestas se **transformaram** em campos, como os de Palmas, de Guarapuava e parte dos Campos Gerais.

(13) De todas as partes **afluíram** índios, atraídos por aquele espetáculo jamais visto. E, todos, de regresso, **levaram** brasas e tições e com eles **fizeram** as fogueiras que desde então conservam, dia e noite, acesas.

(14) Todos os bens provêm de Deus e tudo quanto Dele provêm pertence a todos. Fiieté espalhando por toda a gente o fogo que só Minarã possuía, foi um precursor social. **Criou** os lares, base da vida doméstica, e **castigou** o egoísmo e a usura que a civilização, até hoje, não **conseguiu** extinguir.

Podemos perceber que, por ser um texto com predomínio do discurso do NARRAR, o pretérito perfeito e o imperfeito são os tempos de base em todos os parágrafos. Eles serão os grandes responsáveis pela progressão temporal da narrativa, garantindo uma seqüencialidade coerente entre as partes.

De acordo com Bronckart (1999), a função de contraste global pode ser claramente percebida na lenda já que os pretéritos perfeitos indicam os processos que se encontram em

primeiro plano, enquanto os pretéritos imperfeitos indicam aqueles que funcionam como pano de fundo para o desenrolar das ações.

Esse fenômeno pode ser exemplificado através da comparação entre os três primeiros parágrafos e o restante do texto. Neles, a narrativa se concentra num panorama geral da posse do fogo, explicitando as causas e as conseqüências que a monopólio de um elemento tão importante por um único índio trazia às tribos Caingangues. Nesses parágrafos, há predomínio de verbos no pretérito imperfeito, tempo que, segundo Bronckart está presente na marcação do segundo plano da narrativa.

Não devemos aceitar a abordagem de alguns teóricos quando dizem que as ações colocadas em primeiro plano são as mais importantes. Devido ao caráter não objetivo do mundo do narrar, essa decisão pertence ao narrador, como analisa Bronckart (1999):

[...] a função de contraste global não consiste em opor séries de processos em função de sua importância intrínseca para a progressão da história “objetiva”, mas sim, que essa função procede sempre de uma **decisão**, tomada pelo **narrador**, de **colocar em destaque** alguns elementos da diegese, em prejuízo de outros. (BRONCKART, 1999, p. 291)

A partir do quarto parágrafo temos uma mudança significativa dos processos em curso na narrativa. A partir daí a maioria das ocorrências passa a ser a de pretéritos perfeitos, indicando as ações em si que culminam com a tomada do fogo pelo índio Fiietó, que constituem-se como a parte principal da narrativa, onde percebemos um dos elementos essenciais para o discurso narrativo que, segundo Labov e Weinrich, é a complicação.

Além do mais, a partir da classificação do mesmo autor a respeito do caráter processual de um verbo como *concluso*, *inconcluso* e em sua *realização total*, percebemos que a coesão verbal ocorrida nos três primeiros parágrafos constitui-se por verbos de valor **inconcluso** (*possuía, vinham, desaparecia, guardava*), enquanto no restante da narrativa encontramos o predomínio de verbos classificados como **conclusos** (*decidiu, voou, viu, lançou, deixou, recolheu*).

Nas funções de temporalidade, divididas por Bronckart em temporalidade primária e temporalidade secundária temos os tempos de base da narração, os pretéritos perfeito e imperfeitos, mantendo uma relação de isocronia, ou seja, a progressão da atividade narrativa ocorre paralelamente aos acontecimentos da diegese. Um exemplo disso pode ser visto analisando-se os verbos do terceiro parágrafo “desistiam”, “viam” e “conformavam” que encontram-se numa progressão paralela com os verbos do quarto parágrafo “foi” e “decidiu” indicando o que Bronckart denominou **localização isocrônica**, o que quer dizer que neste caso, os pretéritos perfeito e imperfeito têm um mesmo valor temporal dentro da narrativa.

O tempo presente é a base do segmento de discurso interativo no último parágrafo. Ele indica uma relação de simultaneidade em relação ao momento da fala (*provêm, pertence*). Esse segmento configura-se como um ensinamento, uma moral ou coda que, de acordo com o modelo das funções narrativas proposto por Labov e Waletzky “a coda é um mecanismo funcional que faz com que a perspectiva verbal volte ao momento presente.” (apud BASTOS, 1994, p. 27).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da natureza é tradição entre os índios. Como eles não têm uma cultura de acúmulo de bens, a caça e o cultivo de alimentos não traz danos às florestas e aos animais. A partir das lendas podemos perceber alguns aspectos da cultura indígena já destacados, assim como confirmar a sua função de explicação e perpetuar elementos da tradição indígena. Por isso, temas voltados à vida após a morte e transformação de seres humanos em elementos da natureza, além objetivar a elevação das criaturas da natureza, demonstram a devoção dos índios para com ela.

Outro aspecto dessa valorização é a constante associação de elementos da natureza aos ensinamentos que pretendem transmitir através dos relatos míticos. A lenda analisada é um exemplo disso, a presença de borboletas e do beija-flor como uma forma de manifestação das almas dos índios mortos é a elevação da condição desses animais de meros integrantes da fauna a seres fantásticos carregados de significado dentro da mitologia indígena.

O último parágrafo da *Lenda do Fogo* demonstra como a cultura do acúmulo de bens e o egoísmo não são bem vistos entre eles. A lenda, que tem o objetivo de dar uma explicação a um fato ou fenômeno e também transmitir um ensinamento, cumpre bem esse papel nesse sentido, já que esse parágrafo funciona como uma espécie de coda, descrita por Labov como um segmento com o intuito de transmitir um ensinamento, uma moral (apud BASTOS, 1994, p. 27).

A crença na vida após a morte também é um ponto forte entre os índios, por isso, relatos que apresentem situações envolvendo a morte como maneira de redenção, ou como meio de transcender a um estágio evolutivo da alma ou até mesmo quando ela representa a martirização de um personagem perante um obstáculo, são constantes nos relatos míticos.

No caso da lenda analisada, a morte é mostrada como sofrimento para aqueles que ficam, mas ao mesmo tempo as almas recebem a oportunidade de se transformarem em um ser vivo novamente (borboleta) para completarem sua missão e voarem até o céu. No caso então das crianças órfãs de mãe, o reencontro com a mãe e a permanência destas juntas na eternidade mostram a dimensão divina da vida após a morte.

As conclusões obtidas com a análise desse gênero permitem-nos perceber, primeiramente, a importância de se tomar gêneros textuais como objetos de estudo em sala de aula através de uma metodologia que privilegie uma abordagem enunciativa da linguagem, pois somente dessa maneira estaremos trabalhando com questões relacionadas à língua em verdadeiras situações de uso.

Outro ponto a ser destacado é a relevância do gênero relato mítico indígena como parte da preservação da identidade nacional, assim como os contos de fadas, que são representativos de uma imagem estrangeira, mais precisamente européia, as lendas, sejam indígenas ou folclóricas, simbolizam a identidade nacional brasileira, não devendo ser esquecidas nas transposições didáticas de gêneros que começam a florescer nesse período intenso de descobertas acerca dos gêneros textuais.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Modelos didáticos de gêneros: Questões teóricas e aplicadas. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros Textuais: Teoria e prática**. Londrina: Fundação Araucária, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita-elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: Schneuwly, B. e Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.p. 41-70.

MEC. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio n.2. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília, 1999.

PORTELA, F. e MINDLIN, B. **A questão do índio**. 13ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.