



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Eveline Pereira Silveira

**LÍNGUA E LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ESTUDANTES DE 6º ANO**

Florianópolis

2025

Eveline Pereira Silveira

**LÍNGUA E LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ESTUDANTES DE 6º ANO**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestra em Letras.
Área de Concentração: Linguagem e Letramentos

Orientadora: Prof^a. Dra. Fabiana Giovani

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela
BU/UFSC. Dados inseridos pelo próprio autor.

Silveira, Eveline Pereira

LÍNGUA E LITERATURA : A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ESTUDANTES DE 6º ANO / Eveline
Pereira Silveira ; orientadora, Fabiana Giovani, 2025.
125 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal
de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS,
Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Interlocução. Língua e Literatura.
Sujeito. Narrativa. I. Giovani, Fabiana. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Mestrado
Profissional em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

Eveline Pereira Silveira

**LÍNGUA E LITERATURA: A IMPORTÂNCIA DA INTERLOCUÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS ESTUDANTES DE 6º ANO**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 06 de outubro de 2025, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa Fabiana Giovani, Dra.

UFSC

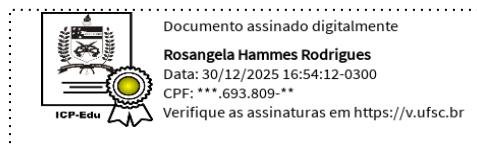
Profa Joice Eloí Guimarães, Dra.

UFSC

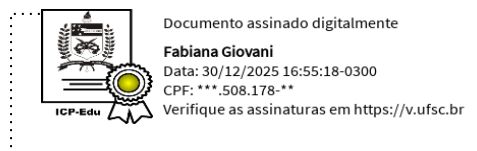
Profa Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dra.

UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Letras do título atribuído pelo Programa PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Profa Fabiana Giovani, Dra

Orientadora

Florianópolis, 06 de outubro de 2025.

*Aos meus filhos, Laís e Caetano,
sujeitos em constituição, que alcem voos
incríveis tomados pela imensidão do
poder da linguagem.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, por me guiar, escutar meus mais profundos pensamentos e atender meus desejos possíveis e os inimagináveis.

Ao meu companheiro de vida, Bruno, por ser força e refúgio. Sua presença foi fundamental para que eu continuasse e conseguisse realizar mais esse sonho. Meu grande incentivador.

À Laís, minha filha, por ser tão compreensiva e amorosa. Tantas vezes cuidou de Caetano para que eu pudesse assistir às aulas do mestrado ou mesmo escrever a dissertação. Minha menina intensa e de opinião forte. Você é luz.

Ao Caetano, meu filho, que com seu abraço faz tudo fazer sentido. Meu menino observador que está no processo de alfabetização e já faz ótimas reflexões sobre a língua portuguesa.

À minha mãe pela sua amorosidade infinita e acolhimento, sempre pronta para ajudar e principalmente cuidar de Laís e Caetano.

Ao meu pai por todos os livros e enciclopédias que comprou quando eu era criança. Por ter me ensinado que nunca se deve parar de estudar. Por sempre ser e estar presente.

Aos meus irmãos, Eric e Ricardo, pelo amor e companheirismo. Eric, mesmo longe, sempre com palavras para me encorajar e lembrar o quanto sou importante na vida dos meus.

Aos amigos Sabrina Fernandes, Juliana Finger e Delamare que me incentivaram e caminharam ao meu lado com muito afeto, desabafos e boas risadas.

À Juliana Flor, presente desse mestrado, por todos os trabalhos juntas, conselhos, cafés e por ter se tornado essa pessoa fundamental no meu retorno acadêmico.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Fabiana Giovani, que com sua paciência e amorosidade foi guia nessa trajetória. Sua generosidade transborda em forma de conhecimento e acolhimento. Inseriu-me em meu primeiro grupo de estudos (Nepalp) e me ensinou a fazer pesquisa. Estendo meu agradecimento aos nepalpianos que contribuíram e enriqueceram meus estudos sobre Bakhtin. Nossos encontros são regados de profunda amorosidade.

À professora Isabel Monguilhott que com sua elegância e conhecimento fizeram das manhãs na UFSC mais floridas e leves. Nossos cafés no intervalo foram revigorantes. Aceitou-me no Varsul como voluntária e continua sendo uma incentivadora de meus projetos acadêmicos.

À Professora Carla Regina Martins Pazza por ter me apresentado um atlas linguístico. Por todo o conhecimento compartilhado, pelos cafés e conversas sobre a vida. Suas contribuições e ensinamentos marcaram minha trajetória acadêmica.

À Professora Rosangela Hammes Rodrigues por suas aulas, seu rigor e todo o conhecimento partilhado. Espelho de mulher forte e destemida. Obrigada por me fazer acreditar que posso ser uma professora pesquisadora.

Ao secretário do PROFLETRAS, Paulo Morganti Alcaraz, por sua competência e disponibilidade em responder e resolver todas as situações. E a todo corpo docente desse mestrado profissional, cada um com sua contribuição e importância.

Às docentes integrantes da banca dessa dissertação – professora Dr^a. Maria Izabel de Bortoli Hentz e professora Dr^a. Joice Eloi Guimarães – pelas contribuições que enriqueceram significativamente esse trabalho e por terem se dedicado e aceitado o convite para fazerem parte dessa trajetória acadêmica.

Aos meus alunos e alunas que contribuíram de forma singular para que essa pesquisa se materializasse. Suas vozes estão representadas nos textos autorais, todos de tamanha generosidade. Vocês foram essenciais para essa dissertação.

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não
aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(Manoel de Barros)*

RESUMO

Este trabalho se insere no contexto da educação básica e se propõe a investigar a importância da interlocução na constituição de sujeitos, tendo como foco estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Como professora, o trabalho com o texto sempre permeou minhas aulas. O objetivo principal deste estudo é investigar, (re)conhecer e compreender como um trabalho indissociável entre língua e literatura contribui para a interlocução com estudantes de 6º ano, a partir das ideologias - seja oficial, seja cotidiana - refratadas na palavra escrita dos estudantes; a partir do vivido. Ademais, transformar esse saber de experiência em uma narrativa. Esta pesquisa se alicerça em uma metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação. A fundamentação teórica pauta-se nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, enfatizando a linguagem como fenômeno social e dialógico, e em autores brasileiros como Bortolotto (1998), Candido (2004), Geraldi (2012), Giovani (2021), que abordam o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Para o registro de experiência docente, encontramos aporte em Larrosa (2002), Serodio (2007). O trabalho em sala de aula envolveu a releitura de contos de fadas clássicos e suas versões contemporâneas da coleção "Fábrica de Fábulas" de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, culminando na produção textual dos estudantes e na interlocução por meio de cartas com os autores. Para a análise dos textos autorais, utilizamos o paradigma indiciário de Ginzburg (1947). O estudo aponta que o trabalho com a indissociabilidade entre língua e literatura, e o foco na interlocução, potencializam a capacidade dos estudantes de se expressarem. As produções textuais revelam o estilo individual, a capacidade de reflexão pessoal e a manifestação de valores e ideologias. A escuta sensível do professor, a valorização da voz do aluno e o trabalho de análise linguística a partir do que foi produzido contribuem para um processo de aprendizagem significativo, tornando os estudantes mais conscientes de sua autoria e do poder da linguagem como espaço de expressão ética e construção alteritária. A literatura, nesse contexto, reafirma seu papel humanizador e transformador, ampliando a consciência e a forma de compreender a realidade dos sujeitos.

Palavras-chave: língua; literatura; sujeito; interlocução; narrativa.

ABSTRACT

This study, within the context of basic education, aims to investigate the importance of dialogue in the formation of subjects, focusing on sixth-grade students. As a teacher, working with texts has always been a part of my classes. The main objective of this study is to investigate, (re)cognize, and understand how an inseparable connection between language and literature contributes to dialogue with sixth-grade students, based on ideologies—whether official or everyday—reflected in the students' written words; based on lived experience / based on their experiences.. Furthermore, to transform this experiential knowledge into a narrative. This research is based on a qualitative action-research methodology. The theoretical foundation is based on the studies of Bakhtin and his Circle, emphasizing language as a social and dialogical phenomenon, and on Brazilian authors such as Bortolotto (1998), Candido (2004), Geraldi (2012), and Giovani (2021), who address the teaching and learning of Portuguese language and literature. For the record of teaching experience, we find contributions from Larrosa (2002) and Serodio (2007). The classroom work involved rereading classic fairy tales and their contemporary versions from the collection "Fábrica de Fábulas" by José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta, culminating in the students' textual production and dialogue through letters with the authors. To analyze the authorial texts, we used Ginzburg's (1947) evidential paradigm. The study indicates that working with the inseparability of language and literature, and focusing on dialogue, enhances students' ability to express themselves. Textual productions reveal individual style, the capacity for personal reflection, and the expression of values and ideologies. The teacher's sensitive listening, the appreciation of the student's voice, and the linguistic analysis of the work produced contribute to a meaningful learning process, making students more aware of their authorship and the power of language as a space for ethical expression and alteritarian construction. Literature, in this context, reaffirms its humanizing and transformative role, expanding awareness and the way in which subjects understand reality.

Keywords: language; literature; subject; interlocution; narrative.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>As Belas Adormecidas (e algumas acordadas)</i>	46
Figura 2 - Capa do livro <i>As roupas novas dos reis</i>	47
Figura 3 - Capa do livro <i>Joões e Marias</i>	48
Figura 4 - Capa do livro <i>Os 33 porquinhos</i>	49
Figura 5 - Capa do livro <i>João e os 10 pés de feijão</i>	50
Figura 6 - Capa do livro <i>Branca de Neve e as sete versões</i>	51
Figura 7 - Capa do livro <i>Chapeuzinhos coloridos</i>	52
Figura 8 - Texto de K. (I)	57
Figura 9 - Texto de D. (I)	58
Figura 10 - Texto de S. (I)	59
Figura 11 - Texto de R. (I)	61
Figura 12 - Opções de escolha para o leitor	61
Figura 13 - Texto de D. (II)	65
Figura 14 - Texto de R. (II)	65
Figura 15 - Texto de K. (II)	66
Figura 16 - Texto de S. (II)	67
Figura 17 - Trecho do livro <i>Joões e Marias</i>	71
Figura 18 - Texto de D. (III)	71
Figura 19 - Texto de R. (III)	73
Figura 20 - Texto de K. (III)	74
Figura 21 - Texto de S. (III)	75
Figura 22 - Texto de D. (IV).....	78
Figura 23 - Texto de R. (IV).....	79
Figura 24 - Texto de K. (IV).....	80
Figura 25 - Texto de S. (IV).....	81
Figura 26 - Texto de D. (V) e texto de R. (V).....	89
Figura 27 - Texto K. (V) e Texto S. (V).....	89
Figura 28 - Texto D. (VI) e Texto R. (VI)	91
Figura 29 - Texto K. (VI).....	92
Figura 30 - Texto de S. (VI).....	93
Figura 31 - Texto de K. (VII).....	96
Figura 32 - Texto S. (VII).....	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1	A QUESTÃO DA LINGUAGEM E A INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA	19
2.2	A INDISSOCIABILIDADE ENTRE LÍNGUA E LITERATURA.....	21
2.3	A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS GÊNEROS E SUAS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO.....	24
2.4	O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS – DOS PCNS À BNCC.....	27
2.4.1	Currículo base do ensino fundamental do território catarinense (CBTC)	32
3	METODOLOGIA.....	34
3.1	A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA.....	35
3.2	DAS PESQUISAS QUALITATIVAS: A PESQUISA-AÇÃO E O COTEJO ENTRE PARADIGMA INDICIÁRIO E A METODOLOGIA NARRATIVA DE PESQUISA.....	39
3.3	DA PROPOSTA DESENVOLVIDA	42
3.4	SOBRE A DUPLA DE AUTORES E SUAS OBRAS	45
3.5	DA ESCOLA E DOS ESTUDANTES DO 6º ANO	52
4	DO VIVIDO E MINHAS APRENDIZAGENS	55
4.1	O TRABALHO PROCESSUAL.....	55
4.2	A PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	56
4.2.1	O processo de interlocução na escrita do primeiro texto	62
4.3	A SEGUNDA NARRATIVA: <i>AS ROUPAS NOVAS DOS REIS</i>	64
4.3.1	O processo de interlocução na escrita do segundo texto	69
4.4	A TERCEIRA NARRATIVA LIDA: <i>JOÕES E MARIAS</i>	70
4.4.1	O processo de interlocução na escrita do terceiro texto	76
4.5	A QUARTA NARRATIVA LIDA: <i>OS 33 PORQUINHOS</i>	77
4.5.1	O processo de interlocução na escrita do quarto texto	83
4.6	A QUINTA NARRATIVA LIDA: <i>JOÃO E OS 10 PÉS DE FEIJÃO</i>	83
4.6.1	O processo de interlocução na escrita do quinto texto escrito.....	90
4.7	A SEXTA NARRATIVA LIDA: <i>BRANCA DE NEVE E AS SETE VERSÕES</i>	91

4.7.1	O processo de interlocução na escrita do sexto texto	94
4.8	A ÚLTIMA NARRATIVA LIDA: <i>CHAPEUZINHOS COLORIDOS</i>	95
4.8.1	O processo de interlocução na escrita do último texto	98
4.9	A INTERLOCUÇÃO COM OS AUTORES DA COLEÇÃO FÁBRICA DE FÁBULAS.....	99
4.9.1	A palavra	100
4.9.2	A contrapalavra	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
6	A GERAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO: MARCAS DO VIVIDO PARA TECER O DE VIR	108
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	116
		117
	ANEXO B – CONVITE REALIZADO AO JR TORERO E PIMENTA	121
	ANEXO C – OS PÉS DE FEIJÃO DA TURMA 61.....	123

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita proporcionam aos sujeitos a experiência de materializar a linguagem. Uma explosão de infinitudes e possibilidades de sentir o mundo, compor e redescobrir o meu eu. Como professora da educação básica há dezessete anos, o trabalho com o texto sempre permeou minhas aulas. Esse contato com os estudantes através dos textos foi motivação para o meu retorno à universidade em busca de aperfeiçoamento, de regresso aos estudos.

Posso exemplificar a nova imersão nos estudos e reflexões com o verso da música *Aquilo que dá no coração*, de Lenine, “arrepia o pelo da nuca”. Assim eu sinto quando estudo sobre linguagem ao cotejar os textos. Como escrevem Giovani e Souza (2017, p.46) a partir dos estudos bakhtinianos “[...] compreender é cotejar. Cotejar é relacionar o texto dado com um novo contexto, do passado, do futuro”. Sempre soube que a educação, mais precisamente a escola seria o meu lugar no mundo. Lugar no mundo, pois era nesse momento da sala de aula “do faz de conta” que eu deixava a timidez de lado e conseguia expressar meus pensamentos e falar perante a todos. E essa magia sempre acontecia quando eu estava na posição de professora em que ora eu falava, ora eu escutava.

O conhecimento sempre se mostrou como algo libertador. Ao entrar no curso de Letras, tive a certeza de que não conseguiria “escapar” da sala de aula, tanto como aluna quanto como professora. E minha jornada na sala de aula de verdade, na posição de professora, mais que isso, sendo interlocutora, inicia ao lecionar aulas de português para uma turma de adultos que ainda estavam no 6º ano. Eu, naquele momento, além de professora da escola, era também graduanda do curso de Letras da UFSC. Diante da minha primeira turma, com sujeitos sedentos para ler e escrever e que adoravam que eu fizesse leitura a eles, a grandiosidade do ato da troca de aprendizados fez com que eu não mais tivesse dúvidas de que a partir da linguagem, podemos nos inserir no mundo e que a linguagem está no âmago dos sujeitos. Ter a oportunidade de, por meio da interlocução, mostrar o poder da linguagem aos estudantes foi algo mágico. Mais especial é mostrar que a linguagem é dialógica, que cada um possui seu projeto de dizer e no encontro dos projetos de dizer acontece a interlocução. Pelas palavras de Miotello (2017, p. 97) “Sem a relação, sem a dialogia, sem o cotejo que se dá na unidade do ato responsável não há vida, não há vivência, não há existência. Qualquer sentido tem nessa interação sua origem”.

E foi pensando no devir e em ressignificar minha prática docente, após esses dezessete anos no chão da sala de aula, grande parte do tempo na escola pública, e que diferentes sujeitos e situações constituíram minha experiência, que dialogo com as palavras de Larrosa (2002, p. 25-26) “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. E assim foram transbordando pensamentos...

Diferentes escolas, diferentes estudantes, mas não indiferente a professora que anseia por um trabalho de interlocução com esses sujeitos, mesmo em lugares não propícios, algumas vezes, por não ser o foco de determinada instituição.

Em meio às atribuições de cada escola, aos conteúdos e apostilas que eu tinha que dar conta, “utilizar cada página”, eu refletia sobre minha prática como professora e o que eu havia aprendido e acreditava ser de fato o importante, o imprescindível para a formação, para a vida. Então os pensamentos voltavam a fervilhar: como eu estava desenvolvendo o meu trabalho com a linguagem, que é muito mais do que um trabalho, pois lidamos com a formação de sujeitos? O que eu estava proporcionando àqueles sujeitos além de regras gramaticais, muitas vezes, desvinculadas dos contextos e práticas sociais?

Confesso que longe da universidade durante um período, fui levada pelas situações formais de aprendizado que a escola, ou grande parte dela, julga ser valioso nas aulas de Língua Portuguesa: a gramática. Mais fácil para o professor, porém, sem a interlocução necessária, sem permitir que os sujeitos utilizem plenamente da linguagem, e principalmente, aliando a língua e a literatura as percebam como importantes agentes de transformação.

Trabalhar a língua e a literatura vinculadas, e não “o texto como mero pretexto”, mas como condição para a formação de sujeitos críticos, éticos e que saibam utilizar da linguagem para expressar e modificar o seu mundo, sempre foi o meu verdadeiro compromisso como educadora.

Justamente esse compromisso, esse encantamento que a linguagem proporciona ao trabalhar a língua aliada à literatura, me fez buscar aprofundamento no mestrado, mais especificamente, no Mestrado Profissional em Letras - Profletras. Encontrei a chance de ampliar meu conhecimento e concretizar o sonho de continuar meus estudos, fazendo mestrado. Continuar os estudos sempre esteve nos meus planos, mas devido às demandas da carreira e família foi adiado. O Profletras surge

como porta de retorno à universidade e aos estudos sobre linguagem. Após catorze anos, eu retorno como aluna da UFSC, agora na pós-graduação para aprofundar os meus estudos teóricos sobre o texto, sobre a linguagem, na indissociabilidade entre língua e literatura.

Desde as primeiras aulas do mestrado, tive a comprovação de que a continuidade em estudar sobre a linguagem seria vital, como um oxigênio, para minha efetiva contribuição em sala de aula e para minha como um todo. Foram dois semestres valiosos de constante aprendizado e que me fizeram repensar em minhas práticas docentes enquanto professora e, por conseguinte, no meu trabalho como interlocutora dos estudantes. A cada aula uma renovação, uma reflexão, um aprendizado, uma nova narrativa.

Todas essas reflexões sobre a importância da interlocução e desta no trabalho aliando língua e literatura é o que me leva as questões de pesquisa que serão norteadoras de meus estudos:

Como o trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa, aliando língua e literatura, contribui para a interlocução instaurada entre estudantes de 6º ano e uma dupla de autores de literatura infantil, por meio da palavra escrita?

E, ainda,

Como as respostas, provisórias por natureza, advindas da experiência podem ser transformadas em uma narrativa como produto¹ final exigido pelo programa Profletras, a fim de contribuir na formação de outros professores em formação?

Assim, fica estabelecido como **objetivo geral**:

- Investigar, (re)conhecer e compreender como um trabalho indissociável entre língua e literatura contribui para a interlocução com estudantes de 6º ano, a partir das ideologias - seja oficial, seja cotidiana - refratadas na palavra escrita dos estudantes, a partir do vivido. Ademais, transformar esse saber de experiência em uma narrativa.

Para alcançar a finalidade central, serão desdobrados os seguintes **objetivos específicos**:

¹ Utilizo essa expressão, mas sempre priorizando o processo vivido para se chegar a algum lugar.

- (i) propiciar aos estudantes a interlocução com a obra *Fábrica de Fábulas* e com os seus autores;
- (ii) refletir sobre autoria e sobre o grau de afastamento dos estudantes a partir do que foi ouvido/discutido;
- (iii) reconhecer indícios do repertório estético, cultural e ideológico dos sujeitos a partir da palavra no texto escrito;
- (iv) propiciar a desenvoltura na escrita autoral a partir da escuta/escrita de histórias, investindo na formação dos estudantes;

Para auxiliar no estudo proposto, desenvolvi um trabalho com os estudantes a partir das obras: *Contos de fadas* (2010), apresentação de Ana Maria Machado, para rememorar os clássicos contos de fadas em suas versões originais; e os livros da coleção *Fábrica de Fábulas*, escritos em parceria, pelos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, em que os escritores fazem uma releitura dos clássicos.

A dupla Torero e Pimenta, escritores contemporâneos, traz em suas obras releituras descontraídas dos contos de fadas clássicos. De uma forma leve, levantam questões a serem repensadas pela sociedade. Aqui, essa sociedade se faz representada por sujeitos em construção e que encontram na escola possibilidades e empoderamento através da linguagem.

Os títulos da coleção *Fábrica de Fábulas* utilizados foram: *As Belas Adormecidas (e algumas acordadas)*, *As roupas novas dos reis*, *Joões e Marias*, *Os 33 porquinhos*, *João e os 10 pés de feijão*, *Branca de Neve e as sete versões* e *Chapeuzinhos Coloridos*. As obras trazem uma transgressão aos contos de fadas mais conhecidos na sociedade ocidental. São leituras não tradicionais, já que possibilitam ao leitor conhecer diferentes versões e modos de leitura. Os autores instigam seus leitores a se tornarem interlocutores perspicazes e que estão em busca das diversas possibilidades de construção de sentidos. Assim, os leitores também se tornam autores, pois cada história continuará após a escolha por determinado desenrolar da trama. A partir dessas possibilidades, os estudantes perceberão que os textos são mutáveis, assim como a vida, ou seja, as diferentes possibilidades nos levam a caminhos distintos.

A cada semana foi feita a retomada de um conto de fadas clássico escolhido para a aula. Cada estudante expunha oralmente o que lembrava da história. Como traziam poucas informações, se realizava, na sequência, a leitura do conto clássico

presente no livro com apresentação de Ana Maria Machado, *Contos de fadas*. Feita a leitura do original, líamos a versão de Torero e Pimenta. Após essa leitura, acontecia o diálogo sobre a narrativa e os alunos eram convidados a escreverem suas percepções acerca da obra da coleção *Fábrica de Fábulas*.

Para que um texto escrito se constitua, é imprescindível considerar a compreensão que o sujeito possui de mundo, entendida como resultado de suas experiências sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e escuta de narrativas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que todo ato de linguagem se inscreve em um percurso histórico-cultural específico, que o antecede e o atravessa. Assim, ao investigar de que modo os textos autorais produzidos pelos estudantes dialogam tanto com as histórias ouvidas durante as atividades de contação quanto com o repertório discursivo por eles mobilizado, procede-se à análise dos signos selecionados em suas produções escritas. Tal análise permite compreender como esses signos materializam sentidos, valores e posicionamentos construídos na interação entre os discursos sociais em circulação e a voz singular do estudante.

Embora os contos clássicos sejam textos do conhecimento de mundo dos sujeitos – ao menos é esperado que na infância esse contato tenha sido realizado –, ao revisitar a história, a percepção ocorreu com outro olhar fazendo com que novos horizontes e questionamentos surgissem, pois o conhecimento de mundo foi ampliado. E justamente nesse diálogo entre a primeira leitura e a atual em suas diferentes versões que encontramos o texto autoral escrito dos estudantes, bem como seus posicionamentos e ideologias. “O processo que leva à produção textual pode então ser investigado como revelador de relações sociais, linguísticas e cognitivas, numa comunidade discursiva específica [...]” (Bortolotto, 1998, p. 3).

Reconhecer e valorizar o processo de produção de textos autorais dos estudantes constituiu um eixo central deste trabalho. À luz de uma concepção dialógica da linguagem, compreende-se que todo enunciado se orienta necessariamente para um interlocutor, real ou presumido, o que implica problematizar, no contexto escolar, a questão: *para quem se escreve aquilo que se escreve?* Nesse sentido, a escrita de um texto de opinião mostrou-se fundamental, uma vez que, após as práticas de escuta da narrativa clássica e de seu reconto, os estudantes foram convidados a assumir uma posição responsiva diante do texto, mobilizando sua voz autoral na produção escrita. Tal movimento permitiu que expressassem opiniões tanto

sobre o reconto em si quanto sobre os aspectos da narrativa que mais lhes despertaram interesse, evidenciando a escrita como espaço de posicionamento discursivo, de autoria e de construção de sentidos na interação.

Após essa (re)construção a partir da escuta e do trabalho de interlocução, uma nova história era lida e o processo reiniciado. Ao término do trabalho de interlocução com as histórias, os estudantes dialogaram com o escritor, José Roberto Torero, por meio da troca de cartas.

A fundamentação teórica que sustenta nosso estudo é a teoria de Bakhtin e seu Círculo, um trabalho dialógico da língua(gem) com ênfase na indissociabilidade língua e literatura. Faremos um cotejo, ou seja, um entrelaçar de vozes da arquitetônica do filósofo russo, que não pensou em ensino e aprendizagem em sua reflexão especificamente, com autores, especialmente brasileiros, que se dedicaram a estudar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura. Dentre eles, podemos citar: Geraldi, Giovani, Bortolotto, Candido, Britto e Chiappini.

A metodologia tomou como base a abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Qualitativa porque olhamos para o processo, já que estamos em uma escola e lidando com sujeitos, e isso é mais importante do que os meros resultados. Pesquisa-ação e a narrativa foram escolhidas porque o professor esteve imerso no ambiente da pesquisa, e por esse olhar, de um sujeito central, aconteceram as ações, os processos. Também trabalhamos com o cotejo de Bakhtin para mobilizar o paradigma indiciário, de Ginzburg, na análise dos textos dos estudantes e orientar o trabalho de interlocução bem como a narrativa como caminho de registro da experiência vivida. Nas palavras de Geraldi (2012a, p. 36) “O investigador que narra, narra precisamente porque intui que há aí, na experiência, algo que permite construir uma lição cujo sentido precisa ser aprofundado”.

Na sequência, apresentamos os fundamentos teóricos que serviram de suporte para o nosso fazer em sala de aula e para a reflexão sobre o vivido. Após, falamos sobre as metodologias que foram adotadas na prática da pesquisa. A seção seguinte trata da análise do que desenvolvemos na escola e, por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo está pautada em Bakhtin e seu Círculo de estudos, bem como em autores brasileiros que tratam do ensino e aprendizagem de língua e literatura. Os documentos oficiais orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também serão objeto de nosso olhar. Para facilitar a compreensão e organização de nossos estudos, vamos subdividir esta seção em itens menores.

2.1 A QUESTÃO DA LINGUAGEM E A INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA

Bakhtin (1999) nos ensina que para observarmos o fenômeno da linguagem é necessário situar os sujeitos envolvidos na esfera social em que se encontram.

Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (Bakhtin, 1999, p. 70).

Podemos pensar nesse terreno como o terreno da sala de aula, em que professor e estudante, na unicidade da situação social imediata, trabalham a linguagem, comunicam-se porque há linguagem, porque são constituídos de linguagem. A interação no mundo acontece a partir e na linguagem. É preciso pensar a língua portuguesa em um escopo maior, inserida na linguagem, como forma de interação com o mundo. Assim:

a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem (Geraldi, 1997, p. 4-5).

Geraldi (1997) escreve sobre o lugar da linguagem nas aulas de língua portuguesa: o da interlocução. E é justamente na interlocução que se dá a constituição de sujeitos e a produção da linguagem. No contexto da sala de aula, assim como na

vida, a linguagem assume papel primordial para a construção do conhecimento e desenvolvimento que habitam nas relações entre oralidade e escrita, “onde os enunciadoreis possíveis (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) se fazem presentes ou não, assumem papeis e representações marcados socialmente” (Bortolotto, 1998, p. 3).

Corroborando com o que foi exposto, Osakabe (1996) enuncia que temos de pensar a educação à luz da linguagem e sendo vista como uma interlocução em que de um lado tem-se como processo e de outro como constitutiva e constituída de sujeitos. A linguagem acontece na linha do tempo, no evento. Apenas possui consistência na singularidade do momento em que se enuncia, pois é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos a relação com a singularidade. “Logo, é da sua própria natureza que todo enunciado tenha, em relação às suas condições de produção, uma intensa relação de singularidade, como algo inaugural” (Osakabe, 1996, p.7).

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica (Gerald, 1997, p. 5-6).

Em todos os momentos de fala e escrita há um interlocutor. Britto (2012) afirma que o caráter interlocutivo é próprio da linguagem. O interlocutor, que pode ou não ser real, altera conforme a situação de comunicação. Na escrita o interlocutor está distante, mas na oralidade ele pode intervir e trocar de papel a qualquer instância.

Ainda em Britto (2012) há a reflexão de que não há neutralidade no discurso do locutor em relação ao interlocutor. Quem escreve pensa em quem vai ler, quem será seu interlocutor. E na tentativa de alcançar expectativas, direciona suas palavras, seu projeto de dizer, tendo em vista seu interlocutor. Podemos pensar aqui no estudante em relação aos textos escritos a pedido de um professor. Essa presença do professor interlocutor e “corretor” de texto pode representar um fantasma na mente de quem escreve, pois haverá julgamentos e avaliações. “Parece-me que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade” (Britto, 2012, p. 119).

O estudante, ao deparar-se com uma proposta de produção textual, logo imagina seu interlocutor, o professor, sedento para encontrar “erros gramaticais” nos enunciados, e assim, a situação talvez o leve a escrever com receio, não expressando,

não enunciando e optando por palavras que não tenham significados, conforme o seu contexto e situação de comunicação concreta.

Justamente a imagem mostrada acima que queremos desmistificar e tornar o lugar da linguagem na escola que de fato merece: o de constituída (*por*) e constitutiva (*de*) sujeitos.

2.2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

Como nos ensinou Bakhtin e seu Círculo de estudos, a vida penetra na linguagem, assim como a linguagem penetra na vida. O ponto de partida para compreender a relação entre língua e literatura em Bakhtin é a visão da linguagem como atividade interacional. Toda enunciação nasce de um contexto social concreto, é dirigida a um outro e carrega uma intenção comunicativa. A nossa própria consciência tem como materialidade a palavra, o signo. Para Bakhtin (1999, p. 34) “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação verbal”. Assim pensaremos na palavra, enquanto signo ideológico.

Como afirma Ponzio (2010) a palavra é dialógica. Possui sempre uma dupla orientação, aludindo à palavra do outro. “Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra” (Ponzio, 2010, p. 37).

A configuração artística da literatura dá-se pela relação da palavra literária com a da vida concreta, com os conteúdos da vida real, com toda sua riqueza e capacidade significativa. Um lugar repleto de possibilidades, uma necessidade universal, experimentada em todas as sociedades, rememorando aqui os escritos de Antonio Candido.

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 188).

No processo contínuo de constituição dos sujeitos, torna-se fundamental o caminho percorrido a partir das interações sociais, bem como a relação entre língua e literatura, aqui pensando nos anos escolares.

A palavra literária, através do emprego das potencialidades dialógicas da língua às quais alguns gêneros literários são especialmente sensíveis, supera a língua através da mesma língua, uma vez que da língua não se pode sair (Barthes, 1978), e que os limites da língua, da linguagem, são os limites do mundo (Wittgenstein) (Ponzio, 2010, p. 72).

Pensar a língua e a literatura como campos separados e autônomos é uma concepção que se enfraquece diante das ideias do Círculo de Bakhtin. Para Mikhail Bakhtin e seus colaboradores (como Volóchinov e Medviédev), a linguagem é, antes de tudo, um fenômeno social e dialógico. A literatura, nesse contexto, não é um "uso especial" da língua, mas uma manifestação intensa e complexa do mesmo processo dialógico que atravessa toda comunicação humana.

O diálogo entre língua e literatura na sala de aula auxilia na formação da constituição dos sujeitos, os quais a partir dos diferentes discursos e encontros com a voz do outro, terão a possibilidade de aumentar as construções de significados. E justamente esse encontro com a palavra do outro, esse conjunto de palavras, de signos, vai nos constituindo como sujeitos sociais.

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de 'inevitabilidade de busca de sentido': esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação outro (Geraldí, 1997, p. 19).

Se toda fala é dialógica, a literatura é o espaço em que essa dialogia se torna ainda mais sensível e elaborada. O autor, ao criar, dialoga com múltiplas vozes — de seu tempo, de tradições anteriores, de discursos sociais diversos — e o leitor, ao interpretar, reinscreve a obra em novos contextos.

Para tanto, a mediação do professor enriquece o processo de amadurecimento dos estudantes frente à língua e à literatura, pois a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais. "Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação" (Geraldí, 2012a, p. 42).

Compreender a língua e a literatura como inseparáveis implica também repensar a prática pedagógica. Na escola, frequentemente, a língua é ensinada como conjunto de regras formais enquanto a literatura – quando cabe a ela um espaço - é apresentada em recortes dentro de livros didáticos como um auxílio para o ensino da gramática. Nesse sentido Arboleya e Lottermann argumentam que

ambas as práticas, educação e literatura, estão imbricadas a sua gênese, perfazendo entre si uma estratégia segura para unir escola, língua e sociedade. [...] essa relação esteve (e ainda está) ancorada no uso do texto literário como pré-texto para formação linguística do estudante da educação básica chegando, quando muito, ao ponto de servir de sustentáculo para discussões de temas cuja leitura literária, de alguma forma, tenha inspirado. (Arboleya; Lottermann, 2019, p. 308-309)

Contra essa cisão, a perspectiva dialógica propõe uma abordagem que privilegie o processo de interação de sentidos. Chiappini (2012, p. 17) escreve que “No ensino fundamental, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados “paradidáticos.” Reforçamos que a mediação do professor levará a uma interação entre estudante e seu interlocutor, reafirmando a importância e a dialogicidade entre língua e literatura.

Nesse sentido é preciso que o trabalho pedagógico com a literatura aliada à língua não seja encurtado e não se limite à dimensão formal da obra, mas que esta seja atrelada à dimensão social, a fim de que se alcance o papel humanizador da literatura.

Ler literatura não é apenas interpretar um texto “fixo”, mas entrar em diálogo com ele, problematizá-lo, relacioná-lo a outros discursos e experiências. Da mesma forma, trabalhar a língua não é apenas ensinar gramática normativa, mas formar sujeitos capazes de se posicionar responsivamente no tecido social de vozes.

é por meio da relação com a literatura que os sujeitos dialogam com outro(s), (re)significam a linguagem, estabelecem uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, embebidos de posicionamentos axiológico-valorativos. Pensar nas escolhas linguístico-discursivas, em função do projeto enunciativo discursivo é assumir este lugar de formação do sujeito da esfera da atividade humana que analisa, reflete, interfere nas escolhas e usos da linguagem na interação constitutiva (Giovani, 2024, p. 370-371).

A partir do ato responsável se produz ações que mudam o mundo, os sentidos, o eu. Um “eu” renovado, modificado pelo projeto de dizer do “outro”. Portanto, a indissociabilidade entre língua e literatura nas aulas de língua portuguesa permite que o sujeito reflita e refrate sua voz construindo sua arquitetura, uma vez que a palavra serve como mediação para a compreensão da vida e “A literatura, enquanto parte integrante da cultura, revela as potencialidades da linguagem” (Giovani; Camargos, 2024, p. 439).

2.3 A QUESTÃO IDEOLÓGICA NOS GÊNEROS E SUAS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

A língua, como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, só existe pelo uso que fazemos dela em situações formais e informais de comunicação. “Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, [...], a unidade da língua não é comprometida mantendo-se una e assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem [...] diferentes lugares da sociedade” (Giovani, 2006, p. 36).

Conforme Giovani e Camargos (2024, p. 439) João Wanderley Geraldi² concebe a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos, a qual se materializa pelos gêneros do discurso, pois é a partir das diferentes esferas da comunicação social que os discursos são produzidos.

Sobre o conceito de gênero, lemos em Giovani e Souza (2017, p. 131) que desde a sua origem em Aristóteles, tem passado por diversas transformações e reinterpretções, migrando entre diferentes áreas do conhecimento e “[...] agregando cada vez mais discussão teórica e metodológica”. A teoria de Bakhtin e seu Círculo de estudos oferece uma perspectiva fundamental para a compreensão dos gêneros discursivos, concebendo-os como elementos imbricados nas atividades de linguagem e na vida social.

O nascimento social da palavra - e as especificidades próprias dos campos de emprego comum e referencial da linguagem - tem sua gênese nas diferentes esferas da comunicação social em que os discursos são produzidos. Na compreensão de Geraldi (2011), este é o lugar do nascedouro dos diferentes gêneros do discurso. É a reflexão sobre estes que merece destaque, uma vez que, historicamente, até então, tínhamos a referência a gêneros dedicada à literatura para representar o lírico, o épico e o poético. Essa classificação aristotélica que se consolidou, não considera o dinamismo da prosa e sua importância para os estudos literários (Giovani; Camargos, 2024, p. 439).

Os gêneros do discurso são incontáveis, bem como as possibilidades de elaboração e mudança conforme desenvolve-se a atividade humana, assim, “conforme uma sociedade transforma-se, desenvolve-se ou complexifica-se, mais mudanças ocorrerão no repertório disponível de gêneros” (Giovani, 2006, p. 36).

² “Geraldi, através de uma postura coerente com os princípios que acredita e defende, tem, ao longo dos anos, apostado em uma compreensão singular de linguagem, advinda de uma leitura também singular das obras de Bakhtin e seu Círculo de estudos” (Giovani; Camargos, 2024, p. 436).

Como afirmam Giovani e Camargos (2024, p. 440), Bakhtin concebe os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados", que se modificam com o tempo e o espaço, à medida que a sociedade se torna mais complexa. Bakhtin (2011) aborda sobre os tipos *relativamente estáveis* de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, afirmando que em cada esfera da vida, da comunicação, a linguagem está presente, nas mais infinitas formas de relação entre os sujeitos. Assim, cada enunciado possui uma determinada forma a depender do contexto, de quem será o interlocutor e da temática. Para cada esfera de utilização, a língua concebe seus tipos relativamente estáveis de enunciados.

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. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (Bakhtin, 2011, p. 261- 262).

Bakhtin (2011) fala sobre os gêneros discursivos primários e secundários. Os primários seriam os mais simples, pertencentes à vida cotidiana, que nascem nas relações corriqueiras e que todos os sujeitos reproduzem. Já os secundários são mais complexos, aparecendo nas situações mais formais e complexas de comunicação, principalmente na modalidade escrita.

O teórico russo nos apresentou tais especificidades entre gêneros primários e secundários, porém não se pode deixar de mencionar que um nasce do outro, visto que para que os gêneros secundários existam, é necessário que os primários já sejam de conhecimento e estejam em uso pelos sujeitos.

O mais importante, no entanto, é que esses gêneros estão em constante diálogo e não devem ser vistos de forma estanque. A compreensão de sua natureza processual, e não ontológica, é crucial para o estudo da linguagem, pois ignorar as particularidades de gênero leva ao formalismo e enfraquece o vínculo entre a língua e a vida. Pelas lentes de Giovani e Camargos aprendemos que

A compreensão ativa da obra de Bakhtin e o Círculo feita por Geraldi nos ensina que o gênero do discurso não pode ser isolado da vida social (as esferas de comunicação) e não se deve ignorar a sua instabilidade, ou seja, a sua não fixidez, uma vez que as relações intergenéricas se sobrepõem à

fixidez pretendida por cada esfera, para se fazer identificar sem ambivalências, sem contrastes, sem conflitos. Como a palavra, também os gêneros dos discursos refletem - e refratam - as mais sensíveis variações do mundo social (Giovani; Camargos, 2024, p. 441-442).

A singularidade de cada gênero reside em sua instabilidade e nas relações que o atravessam. Os gêneros refletem e refratam as variações do mundo social, e a tentativa de fixá-los em categorias rígidas, como se fossem objetos de estudo imutáveis, é uma idealização que os descola da vida real.

A escolha por determinado gênero não representa uma renúncia à individualidade e à subjetividade do sujeito, pois tanto uma quanto a outra se ajustarão ao gênero escolhido. Todo projeto de dizer de um locutor molda-se, primeiramente, em um gênero do discurso. Essa escolha do gênero - cujas características já são de conhecimento do locutor, quase que intuitivamente, é direcionada em função da situação imediata de comunicação, do interlocutor, da especificidade de cada esfera da comunicação verbal.

A verdadeira abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso na educação requer uma mudança de atitude do professor, que deve se tornar um interlocutor do aluno, respeitando sua palavra e agindo como um parceiro no diálogo. O objetivo não é ensinar o gênero como um objeto, mas proporcionar um espaço onde os alunos, como sujeitos de discurso, possam vivenciar a linguagem como uma atividade constitutiva e dialógica, que se materializa nos gêneros do discurso e os renova a cada uso. A escola, nesse sentido, deve ser um lugar de aprendizagem, onde a cultura e os objetos de conhecimento entram, e onde a diversidade e os "mergulhos imprevistos" são valorizados em detrimento de planejamentos rígidos e homogêneos.

Para Bortolotto (2009, p. 104) levar a teoria dos gêneros para a prática pedagógica é antes de tudo "um ato de responsabilidade" e não apenas um "simples objeto do ensino.

Voltando-me, agora, especificamente aos enunciados e, por extensão, aos gêneros do discurso que circulam na esfera escolar, é importante ressaltar que, são historicamente compostos pelas situações de interação da vida social no decurso do tempo e naquele espaço assentados. Nesse sentido, o critério de reconhecimento da produção dos gêneros nas esferas sociais, tal qual apresentado por Bakhtin, incide no modo e forma como se estabelece a comunicação social e discursiva (Bortolotto, 2009, p. 108-109).

Conforme escreve Bortolotto (2009, p. 109), a teoria do gênero de Bakhtin e seu Círculo de estudos é orientada pelas situações concretas das relações sociais

“Pode-se então considerar que os gêneros se constituem como elementos importantes para a análise da atividade pedagógica”. Acontece que em muitos casos, os gêneros do discurso entram na escola de forma equivocada. Bortolotto (2009, p. 110) também pontua que não há compreensão dos gêneros do discurso se esses não passarem pela historicidade, a qual é “elemento fundamental para o conhecimento objetivo das ciências sociais e humanas”.

Bakhtin, teórico privilegiado nos discursos contemporâneos em torno da educação escolar no ensino da língua portuguesa, incita-nos à ousadia científica, investigatória, incita-nos a pôr olhos “pelas fronteiras”; a acolher o diferente, o inusitado; a interditar o seguramente conhecido, a prescrição de modelos; a olhar os vestígios da história (grande temporalidade); as ressonâncias dos sentidos do passado na trajetória do contemporâneo que às vezes são subtraídos do campo de visão de quem observa e almeja a compreensão precisa e profunda do objeto de conhecimento (Bortolotto, 2009, p. 119).

2.4 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS – DOS PCNS À BNCC

Nos anos 1980, um grupo de professores/pesquisadores de Língua Portuguesa, liderados por João Wanderley Geraldi, começou a traçar novos rumos para o ensino de língua materna. Descontentes com o que até então estava circulando pelas salas de aula do país, viram a necessidade e urgência de capacitar professores e difundir seus estudos e escritos. O compilado desses textos está no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção* (Geraldi, 2012a), o qual ainda hoje se faz atual e importante para quem anseia e ensina sobre língua portuguesa³.

Nas aulas de língua materna, até então, imperavam as regras gramaticais puras e descontextualizadas. A centralidade no texto passou a existir graças a esses pesquisadores que se empenharam em mudar os rumos de como a língua portuguesa era ensinada e aprendida nas escolas. Mesmo que, ainda hoje, a escola insista em valorizar as regras gramaticais e normativas, muitas vezes, tendo o texto apenas como pretexto, aprendemos com a teoria bakhtiniana que a escola não é um lugar para meras transposições didáticas. A escola deve formar sujeitos para responder responsavelmente às demandas sociais. Temos que ter claramente em nossas

³ No ano de 2024, a Coletânea completou 40 anos.

práticas, em nossa concepção, que não é ensinando e tendo como foco as regras gramaticais que formaremos sujeitos capazes de ocuparem seus lugares no mundo, na história e na ética.

Pautados nas discussões lideradas por Geraldini, em que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa têm como eixo central o texto e/ou os gêneros discursivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como um fio condutor para a elaboração dos currículos escolares nacionais. Implementado em 1997, o documento estabelece diretrizes para a educação infantil e fundamental, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

A área de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) apresenta uma contextualização do momento histórico de publicação do documento reiterando as críticas feitas ao ensino de língua materna na época, e destaca as novas reflexões publicadas na década de 80 nas quais os PCNs se baseiam. Para o documento,

pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (Brasil, 1998, p. 18-19).

Esse documento ressalta que o domínio da linguagem e da língua é primordial para a integral participação social dos estudantes, atribuindo à escola “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 19).

Para tanto, os PCNs enfatizam que é a partir dos textos que a escola deve trabalhar, propiciando aos alunos o desenvolvimento da autonomia discursiva para que possam, em suas práticas sociais, participar ativamente. O documento nacional orienta que as aulas de língua portuguesa favoreçam as práticas de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, a fim de que os alunos possam refletir e, assim, expandir sua capacidade discursiva. Portanto, no que tange às produções textuais, o

planejamento didático deve estar ancorado em ações nas quais estudantes compreendam os recursos utilizados, para que possam

operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (Brasil, 1998, p. 28).

Conforme os PCNs, nas aulas de língua materna deve-se oportunizar aos alunos percorrer diferentes esferas sociais e os gêneros que nelas circulam, com a finalidade de aprimorar os conhecimentos linguísticos e a autonomia comunicativa.

Ao longo de sua vigência, os PCNs sofreram diversas revisões e adaptações, acompanhando as transformações sociais e educacionais do país.

Arboleya e Lottermann (2019) apontam que a partir dos PCNs até as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

começa a se solidificar uma concepção de leitura ancorada nessa concepção de linguagem na qual autor, leitor e texto são partes indissociáveis do processo de compreensão e interpretação. Na mesma medida, o trabalho com literatura passa a ser visto não apenas como pura subjetividade de um gênio criador a ser interpretado, mas como forma de diálogo na qual o trabalho com a linguagem, a expressão das subjetividades, as sensações, enfim “[...] os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens” (Brasil 1997, p. 37). Inaugura-se, então, uma nova possibilidade de trabalho com o texto literário que vai muito além da função didática, mas que ainda tem muito a progredir em termos de tratamento da leitura literária na escola, [...] (Arboleya; Lottermann, 2019, p. 310).

Até que em 2017, em substituição a esses documentos, entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), introduzindo uma nova estrutura curricular para a educação básica. A BNCC define as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade, com foco na formação integral e na preparação para os desafios do século XXI.

De caráter normativo, a BNCC lista os conteúdos mínimos que ao longo da formação devem ser trabalhados em sala de aula. Importante ressaltar que aconteceram alterações, até que em 2018, em sua versão final, o novo documento “passa a reger a elaboração dos currículos e as práticas pedagógicas do ensino básico nas escolas públicas e privadas” (Martins, 2023, p. 52).

No que confere à Língua Portuguesa, a BNCC

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao

uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018a, p. 67).

Porém há de se fazer as ressalvas necessárias a esse documento, que embora trabalhe o texto como objeto central de estudo, não atende e não explicita como os inúmeros professores desse imenso país poderiam levar para a prática de sua sala de aula as habilidades e competências que a BNCC cita.

Enviar livros didáticos que contemplem o texto como objeto central e que tenham nas sequências didáticas a incorporação dos gêneros discursivos, não garante um significativo trabalho com a linguagem, visto que a teoria está longe da realidade de muitos professores. Como lugar único que ocupam, por estarem inseridos e serem os responsáveis, na esfera escolar, em propiciar aos estudantes o desenvolvimento pleno da linguagem, os docentes necessitam de formação continuada, para que, então, embebidos pelos estudos da linguagem como interação, possam exercer na sua prática docente “[...] a ação de alguém que tem sobre si a responsabilidade por tal evento” Bortolotto (2009, p. 113).

Estamos longe das condições ideais de trabalho dentro das inúmeras escolas do país. Na maior parte delas o que encontramos como recursos para auxiliar o trabalho do professor são o quadro e um livro didático. Tais condições aliadas à falta de formação continuada efetiva fazem da figura do professor um transmissor de conceitos e não um sujeito que em seu ato responsável se torna interlocutor de seu aluno.

Ademais, nas inúmeras coleções de livros didáticos ainda encontramos o texto como pretexto, e é justamente nos manuais didáticos que muitos professores encontram propostas de trabalhar as regras gramaticais e os gêneros do discurso como solicita a BNCC. A intenção não é culpabilizar os professores, mas fazer com que ocorra uma reflexão para com o trabalho com a linguagem e os sujeitos que são constituídos dela.

Nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, consta a importância da língua/literatura para a vida social dos sujeitos.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir

conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

[...]

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.

[...]

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Para Arboleya e Lottermann (2019) na competência 9, que se refere ao "envolvimento" em práticas de leitura literária para o "desenvolvimento do senso estético para fruição" e o reconhecimento do potencial transformador e humanizador da literatura, bem como as demais competências específicas de língua portuguesa é notável a escolha pelo apagamento dos verbos de interação; as ações verbais se voltam mais para a aquisição do código linguístico do que para a sua apropriação. O uso do verbo "envolver-se" não implica necessariamente a apropriação das práticas de leitura literária como forma de entender o mundo e de realizar um movimento autônomo de expansão.

Além disso, os termos "fruição", "lúdicas", "imaginário" e "encantamento" reforçam a ideia da literatura como uma produção artística voltada unicamente para o prazer estético e o entretenimento. Embora a literatura tenha a finalidade de despertar um sentimento estético, ela também é uma forma de conhecimento, que "sintetiza por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente". Negar essa capacidade da obra é compreendê-la como uma mera criação lúdica, cuja única função social é dar prazer.

É importante reforçar, assim, que o entendimento de literatura que acionamos aqui difere substancialmente do que é apresentado na BNCC. E isso não porque discordamos do fato de que é preciso desenvolver um senso estético para fruição, como supõe a competência em destaque, mas porque, enquanto arte da palavra, carregada de sentidos e matizada por um contexto histórico, a literatura não pode ser tomada apenas como um objeto de contemplação. Essa compreensão vem fundamentada na ideia de que a obra literária é uma forma de arte que propicia sim o prazer estético, mas também revela e desvela uma forma de conhecer a história e de entender o homem nessa história (Arboleya; Lottermann, 2019, p. 317).

A literatura possibilita a dialogicidade da palavra. Em cada novo olhar, em cada nova leitura, em cada novo contexto as palavras são ressignificadas. Pelas

palavras de Bortolotto (2022, p. 299) “A estética literária inala o mundo real. Ouve o mundo vivido, reflete e refrata existências sociais, ultrapassa fronteiras.

No entanto a realidade, em inúmeras escolas, é de currículos, planejamentos e livros didáticos com uma “sequência” de conteúdo a ser seguida e/ou cumprida. Esse fato favorece o apagamento da literatura fazendo com que ela não ocupe o devido lugar de excelência nos contextos escolares.

Fato é que mesmo nos documentos oficiais o lugar da literatura nos anos finais do Ensino Fundamental não está firmado da forma como deveria. A escola deve ser vista como o lugar de conhecimento e alcance dos encantamentos e fruição de leitura e de mundo a partir da literatura. É produção artística, ética e estética e todos temos direito a tê-la em nossa formação como sujeitos críticos, sensíveis e inseridos no mundo. É este o caminho que buscaremos traçar em nossa pesquisa-ação. Sabemos que reconhecimento da indissociabilidade entre língua e literatura é um desafio a ser conquistado. Formar um sujeito ético, estético e sensível para com as questões da vida torna-se um verdadeiro desafio para os docentes.

A literatura nos aproxima e nos leva a palavras outras, as quais só poderiam ser escutadas/lidas ali e que tomarão rumo e sentido a partir do conhecimento antecedente e do que está por vir. Giovani, Machado e Oliveira (2021) destacam que o trabalho com a linguagem em diálogo com a literatura é fundamental para o desenvolvimento do letramento literário. Nesse contexto, além de promover a humanização do indivíduo, a literatura contribui para a formação cidadã. Nesse sentido, esperamos que os professores, por meio de formação continuada, consigam complementar as faltas apresentadas nos documentos oficiais.

2.4.1 Currículo base do ensino fundamental do território catarinense (CBTC)

O currículo base vigente para a educação do território catarinense data do ano de 2019. O documento é resultado de um processo colaborativo que serve de base para o trabalho docente e está ancorado na BNCC.

No que tange o componente Língua Portuguesa, a CBTC informa em seu texto introdutório que,

Na produção deste documento, consideraram-se as seguintes questões: que currículo visa à educação integral do sujeito? Como o currículo explicita, para os professores, o desenvolvimento das competências e das habilidades

propostas no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Para responder tais questões, foram feitas leituras e releituras da BNCC (2017) e da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), a fim de compreenderem-se os conceitos fundamentais da área de Linguagens e suas tecnologias, especificamente do componente Língua Portuguesa, no que tange aos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades. Posteriormente, foi elaborada a primeira versão do documento, pelos professores das redes públicas estadual e municipal, contendo os saberes e os conhecimentos pertinentes à sala de aula (Santa Catarina, 2019, p. 210).

O CBTC traz o texto como objeto central no ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sendo o elo no processo de interação social/linguística. Tendo como um dos teóricos, Geraldi, que ao longo de seus estudos bem pontuou sobre concepção de linguagem como interação social dialógica.

O ensino de Língua Portuguesa objetiva formar alunos leitores e produtores de textos em/e para diferentes contextos. Para tanto, a prática docente tem como base as práticas de produção de textos, de leitura e de reflexão sobre a linguagem, bem como a reescrita, conceitos norteadores preconizadas por: Geraldi (1997, 2010, 2015), Vasconcellos (1995, 2000), Britto (1997), Possenti (1997, 1999), Soares (1986, 2000), Bagno (2001), Bagno, Correa e Saleh (2007), Marcuschi (2008), Antunes (2010), Koch e Travaglia (2018) entre outros (Santa Catarina, 2019, p. 212).

A proposta considera a produção de texto de suma importância já que é a partir do texto que a língua se manifesta em sua totalidade. E para que isso ocorra em sua plenitude, a esfera educacional atua como uma ponte para promover a interação do estudante e as práticas sociais.

Para a CBTC (2019) a leitura de textos, quando associada a atividades de análise, questionamento e síntese, tem como objetivo principal a construção de significados. Essa prática oferece ao estudante a oportunidade de refletir, promovendo a construção do conhecimento em sintonia com os objetivos da linguagem e da língua.

No que diz respeito à literatura “este documento tem a intenção de colaborar com a criatividade, possibilitar o encantamento e a imaginação e, portanto, a fruição. Visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leituras (Santa Catarina, 2019, p. 213).

Assim como a BNCC, este documento traz um apagamento referente à literatura ao optar pelos verbos “colaborar” e “possibilitar”. O texto favorece a não obrigatoriedade da literatura, desmerecendo sua importância para a formação de sujeitos éticos e responsáveis. Além de não reconhecer o caráter dialógico dos textos literários.

O documento ainda cita as atividades de reflexão sobre a linguagem com foco nas particularidades do uso da língua para permitir a discussão de seu funcionamento e suas formas textuais. Trata-se, pois, de construir um saber sobre a língua, com o intuito de compreender sua estrutura e seu uso nas diversas situações de interação humana.

Sobre a reescrita de textos aborda como sendo um dos momentos em que os estudantes construirão seus registros com sentido e significado em prol da função social da escrita.

Ainda cita que para a obtenção de melhores resultados nas avaliações é necessário que os professores façam reflexão crítica e investigativa de suas práticas pedagógica. “[...] é preciso saber intervir nas produções textuais, leitura, oralidade, interpretações e análises, para que o aluno tenha condições de refletir sobre suas produções, adquirindo autonomia de ação e elaborando conceitos da área” (Santa Catarina, 2019, p. 213).

3 METODOLOGIA

O trabalho com o texto escrito em sala de aula, desde o início de meu percurso como professora da educação básica, sempre se mostrou revelador. Ali, eu conseguia conhecer os sujeitos para além da escola. Claro que, a depender das características relativamente estáveis de cada gênero, tais revelações se faziam presentes ou não. E é justamente neste trabalho de pesquisa no Profletras, com o encantamento e amorosidade para com a linguagem, que muitas vezes encontrei nos professores desse mestrado profissional o reacender de uma chama que estava se apagando em mim enquanto professora de Língua Portuguesa.

As minhas escolhas pautaram-se nos estudos de Bakhtin e seu Círculo. A singularidade da língua(gem) representada no texto escrito é o objeto de estudo.

A pesquisa será qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Como já expusemos, trabalharemos o cotejo bakhtiniano e, para análise dos textos, o paradigma indiciário nos orientará. Ainda a metodologia narrativa de pesquisa foi escolhida para narrar a experiência vivida pela professora-pesquisadora e é por ela que iniciaremos essa seção.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA

Regras gramaticais. Aprender para ensinar regras da gramática tradicional. Essa era minha expectativa ao entrar no curso de Letras na UFSC, em 2005. Ledo engano.

Ao longo do curso, deparei-me com as concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. A primeira preconiza a arte de escrever e falar bem, considera a língua como um ato monológico, individual em que a situação da enunciação não é considerada; a segunda, considera a língua como um ato social, mas desconsidera o uso; por fim, a linguagem como forma de interação situa a linguagem como forma de interação entre os interlocutores em determinado contexto sócio-histórico e ideológico.

A partir do exposto comecei a entender que para um efetivo trabalho com a língua portuguesa é fundamental preparar o estudante e envolvê-lo em práticas sociais efetivas em que a linguagem se materializa a partir dos signos ideológicos dentro dos discursos.

No entanto, quando fui para o chão da sala de aula, logo recebi o material do professor, ou seja, o livro didático com questões e respostas prontas. Bastava eu orquestrar a aula. Faço uma referência que se encaixa perfeitamente com o que eu senti naquele e em muitos outros momentos ministrando as aulas de língua materna: Geraldi (2004) compara a figura do professor à metáfora do organista⁴ “que executa qualquer sinfonia mesmo não sabendo compô-la”. Ou seja, o professor não precisa ser conhecedor, precisa saber o que fazer com o que lhe é “dado” por aqueles que já fizeram por ele – por exemplo os doutos que preparam os livros didáticos. O professor deixa de produzir conhecimento para reproduzir o conhecimento adquirido pelo outro, fato que

instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desactualização, porque como o professor não está produzindo saber que ensina, ele está sempre atrás do saber que está sendo produzido por outros. É necessária uma contínua actualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objecto de ensino passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino (Geraldi, 2004, p. 12).

Posso dizer que essa metáfora estava começando a encaixar em minhas práticas. Mas afinal, qual era o meu entendimento de linguagem? Qual concepção de linguagem eu estava assumindo? Eu estava sendo coerente com o que acredito e tomo por linguagem? O que fazer diante de um sujeito que busca na escola, mesmo que inconscientemente, a oportunidade de exercer seu papel singular inserido na ética e na estética? E o meu ato responsável?

E foi justamente refletindo sobre minha prática docente com a certeza de que eu precisava (re)encontrar a teoria cotejando textos outros para assim me reencontrar enquanto professora, chego ao Profletras.

Ao entrar no mestrado profissional, logo nas primeiras aulas, na disciplina de Texto e Ensino, encontrei na figura de minha professora-orientadora, Fabiana Giovani, a amorosidade e o encantamento que ela refrata ao falar sobre lingua(gem). Teóricos,

⁴ “...serão hábeis para ensinar mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um (não) é tanto tirar da própria mente o que deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos também já preparados, colocados nas suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com a voz ou com o órgão, assim também por que é que não há o professor de ensinar na escola todas as coisas, se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras?” (Comênio, 1976, XXXII-4 *apud* Geraldi, 2004, p. 11).

teorias, leituras foram (re)apresentados de forma transformadora. Realmente esse encontro com palavra do outro me levava para um novo e contínuo caminho.

E assim começa minha pesquisa, agora como professora-pesquisadora de sua própria prática, embebida pelos postulados de Bakhtin e seu Círculo de estudos sobre a linguagem.

Eis que mais uma vez surge a pergunta: minha prática docente estava pautada em uma concepção que toma a linguagem como produção humana dialógica, histórica e ideológica, como processo de interação verbal?

Conforme as leituras chegavam mais certa eu ficava da grandiosidade dessa concepção de linguagem. Mais certa eu estava de que essa compreensão singular de linguagem que o teórico Geraldi, defende e acredita estava desaparecendo de minhas aulas.

Ao conceber a lingua(gem) como interação João Wanderley Geraldi: o pesquisador linguista, professor formador e singular leitor brasileiro de Bakhtin e seu círculo de estudos mostra a sua relevância para o ensino, Geraldi nos chama a atenção para olharmos as relações dos sujeitos que produzem os textos, o que implica em uma nova forma de ensinar que vai muito além das repetições de exercícios estruturais nas aulas de línguas (Giovani; Camargos, 2024, p. 436-437).

De fato, os exercícios estruturais faziam parte dos meus planejamentos ficando os momentos em que eu me colocava como interlocutora ativa de meus alunos menos frequentes. Refletindo sobre minha prática, percebi que esse fato acontecia não pela falta de vontade ou por desconhecimento. As quarenta aulas semanais realmente trazem uma carga pesada para a bagagem do professor. O ritmo das aulas somado aos trâmites burocráticos de preenchimentos do sistema *online* – este realizado à parte das 40 horas semanais, pois não há computadores nas salas de aula em que eu leciono, tampouco internet disponível para esse preenchimento. Muitos afazeres e poucos recursos. Muita vontade e pouco tempo.

Sempre tive consciência de que minha contribuição no aprendizado dos alunos era a de mostrar a lingua(gem) como forma de empoderamento e possibilidade de encarar o mundo. Nesse sentido sempre foi meu compromisso ter o texto como ponto de partida nas minhas aulas, mesmo quando os exercícios de preenchimento insistiam em se fazerem presentes.

A realidade de muitas escolas brasileiras era também a minha realidade: sem livros para todos os alunos, sem computadores e com número de cópias reduzido.

Trabalhar o texto como ponto de partida é desafiador, envolve reflexão, é trabalhoso. Trabalhoso quando estamos em um contexto escolar sem recursos. Trabalhoso quando temos inúmeras turmas. Mesmo assim o texto sempre esteve presente, mesmo que sem o devido protagonismo.

Sabemos que o lugar do texto na sala de aula é o da excelência. Como Geraldi nos ensinou “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada”. E foi graças à sua publicação nos anos 1980, que uma nova visão de ensino de língua portuguesa foi sendo constituída, em oposição ao “ensino tradicional de português”, centrado nas práticas mnemônicas, na tradição gramatical, nas leituras do cânone literário etc” (Giovani; Souza, 2020, p. 939).

Após 40 anos de publicação dessa obra, sua relevância e contribuição para os professores continua imensurável, visto que essa coletânea foi escrita de professor para professor e que as pautas de cada um dos textos continuam atuais. “A questão principal da coletânea é o “chão da escola”, por isso seu projeto de interlocução com os professores (Giovani; Souza, 2020, p. 944).

Ao apresentar uma nova forma entender a linguagem – linguagem como forma de interação - Geraldi abre caminho para que o aluno deixe de ser um sujeito passivo para ser protagonista. O professor deixa de ser o único detentor de conhecimento dentro da sala de aula, tornando-se interlocutor de seu aluno. Nessa concepção, o ensino de gramática tradicional deixa de ser o foco para dar centralidade ao texto. “Assim, a leitura, a escrita e a análise linguística constituem três partes de um projeto que só funciona na medida em que se apresentem esses três elementos inseparáveis” (Giovani; Souza, 2020, p. 945).

Importante ressaltar que o conceito de análise linguística proposto por Geraldi não é o tradicional, em que o objetivo é pontuar os erros fazendo correções gramaticais e ortográficas. A proposta é propiciar uma reflexão sobre a linguagem.

A análise linguística, coerente com a concepção de linguagem em que emerge, torna-se um trabalho de reflexão sobre a linguagem que não se limita à “higienização dos textos”, como a vulgata dizia, isto é, não se limitava à correção gramatical e ortográfica do texto. Visava, isso sim, os objetivos comunicativos dos autores em relação aos seus leitores. Nesse sentido, uma atividade com o texto nesses parâmetros não pode se orientar artificialmente, com problemas de elementos da língua a que o aluno se quer chegou a formular; da mesma forma como não funciona uma análise gramatical distante do horizonte das questões que os alunos, como falantes competentes da língua, formularam. Assim, o texto é o ponto de partida e de

chegada de toda atividade dentro da sala de aula, é a unidade do ensino de língua portuguesa (Giovani; Souza, 2020, p. 948).

A proposta inovadora de Geraldí para o ensino de língua portuguesa é a utilização de textos produzidos pelos próprios alunos e não os textos “modelares” como era costume. É nesse texto do aluno que se encontram as histórias contidas e não contadas. É nesse texto do aluno que o professor vai encontrar as hipóteses construídas. É a partir de seu próprio texto que o aluno será capaz de refletir sobre a lingu(gem).

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na história contida e não contada elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (Geraldí, 2001, p. 20).

Nesse limiar, a constituição da professora passar a ser também a de pesquisadora que nasce...

3.2 DAS PESQUISAS QUALITATIVAS: A PESQUISA-AÇÃO E O COTEJO ENTRE PARADIGMA INDICIÁRIO E A METODOLOGIA NARRATIVA DE PESQUISA

Michel Thiollent discursa sobre as *Possibilidades de fazer pesquisa-ação*⁵ apresentando a pesquisa-ação como um “método específico centrado na pesquisa e na disposição a agir dos atores interessados, com o intuito de produzir e difundir conhecimentos relativos à ação (transformação ou melhoria)”.

Portanto a pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática para solucionar problemas e promover mudanças em determinado contexto. Thiollent (1947) aponta que essa abordagem é amplamente utilizada em diversas áreas, como educação, saúde, gestão organizacional, entre outras. Essa metodologia busca ir além da simples observação e análise dos fenômenos, envolvendo os participantes diretamente na identificação dos problemas, na formulação de hipóteses, na implementação de ações e na avaliação dos resultados. É uma abordagem colaborativa que valoriza o conhecimento prático e a participação ativa dos envolvidos.

⁵ Fala virtual no VI Simpósio de linguagens e Hermenêutica na Contemporaneidade, V Amostra Interdisciplinar de Linguagens e Hermenêutica, e IV Seminário Internacional de Teoria Crítica e Estudos Culturais e Decoloniais, organizado pela Unicruz, no dia 28 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/TBJS6OkgaUg?si=p8vD5ND03Uh5CjVj>

Uma das principais características dessa metodologia é a sua natureza participativa. Os participantes não são apenas objetos de estudo, mas também agentes de transformação e coautores do conhecimento produzido. Essa abordagem busca promover mudanças efetivas e sustentáveis nas práticas e nas condições sociais, bem como unir teoria e prática, envolvendo os participantes no processo de investigação e ação. É uma ferramenta poderosa para a solução de problemas e promoção de mudanças significativas em diferentes contextos.

O paradigma indiciário, proposto pelo historiador Carlo Ginzburg (1989) - em contraste com as abordagens tradicionais que privilegiam documentos oficiais e grandes eventos - ofereceu uma metodologia inovadora para a investigação histórica. Como um trabalho de detetive que desvenda vestígios para recompor o passado, por vezes com pistas aparentemente irrelevantes, podemos reconstruí-lo examinando minuciosamente vestígios deixados por indivíduos e grupos sociais marginalizados pela história oficial. Ginzburg argumenta que os indícios, embora fragmentados e dispersos, podem conter informações valiosas sobre a vida cotidiana, as crenças, os valores e as práticas culturais de épocas passadas.

A metodologia proposta por Ginzburg nos inspira a olhar para o passado com novos olhos, buscando pistas em lugares inesperados e dando voz àqueles que foram silenciados pela história oficial. Assim como o cotejo bakhtiniano, de buscar a minha voz no dito do outro, no paradigma indiciário busca-se pistas deixadas pelo outro para que eu recomponha e construa minha própria voz/meu próprio texto.

O paradigma indiciário se assemelha a um trabalho de colagem, em que o historiador reúne fragmentos de diferentes origens e os articula em um novo significado. Ginzburg propõe a utilização de diversas técnicas para interpretar esses indícios, como a análise semiótica, a comparação com outras fontes históricas e o diálogo com outras áreas do conhecimento. Os rastros do estilo individual podem ser percebidos a partir do cotejo que o sujeito realiza com seu conhecimento histórico-social e que “os indícios nascem a partir do encontro entre as palavras do sujeito com a nossa palavra que ao produzir um sentido inacabado, é também um ato de cotejo” (Giovani, 2017, p. 18).

A metodologia narrativa de pesquisa nos auxiliou na produção de sentidos para o vivido, já que nossa intenção é compartilhar de professor para professor a experiência vivida para então projetar o devir. Para Frauendorf e Proença (2021, p. 55) “[...] quando as experiências são narradas, ampliamos também o repertório

peçoal de situações que podem nos ajudar a tecer compreensões sobre aquilo que nos impulsiona a um fazer outro, contribuindo para enfrentar e superar as dificuldades vividas”.

Conforme Geraldi *et al* (2015) “Há mais de duas décadas o recurso das narrativas vem sendo usado na formação docente e na pesquisa. Esse fato se justifica pelo fato de que quando a pesquisa sobre professores é realizada pelos próprios professores, por meio de narrativas, os sentidos estarão bem mais próximos do real.

As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. Contudo, as apropriações das experiências e das narrativas de experiências variam muito em função da visão de pesquisa e da formação dos envolvidos (Geraldi, 2015, p. 20).

O percurso narrativo propicia ao pesquisador-professor lidar com o objeto da pesquisa no mesmo tempo e espaço e em consonância com as relações sociais escolares. Serodio e Prado (2018, p.3-4) citam autores que contribuíram fortemente para as pesquisas narrativas, como “[...] Paulo Freire (1996), ao destacar a pesquisa como parte do ser professor (não há pesquisa sem ensino nem ensino sem pesquisa)”; também Bolívar e Domingo ao afirmarem “[...] que essa metodologia permite dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação, concomitantemente”. Ainda segundo os autores, a pesquisa narrativa, por permitir diferentes formas de análise e interpretação dos dados dialoga diretamente com o paradigma indiciário de Ginzburg, nossa outra opção metodológica.

Compactuo com o que Serodio, em sua dissertação bem pontuou sobre o vivido durante sua pesquisa

Olhar para as coisas que eu escrevo e notar que fazem parte de uma estrutura mais ampla e geral de um modo de ser humana é dar voz ao processo de compreensão, ao caminho, e, (in)esperadamente, compreender como se compreende e olhar o outro, o aluno, com outros olhos. [...] os registros de uma aula, as descrições de atitudes de alunos, modos de escrever que evidenciam certas relações entre pares em reuniões pedagógicas, como reflexões sobre continuidade ou mudança de conteúdo programático ou desabafos de simples e passionais discussões domésticas (afinal, professor tem vida pessoal), aos poucos vão se transformando em noções, em conceitos, que conservam em seu interior todo o processo, todo o método vivenciado (Serodio, 2008, p. 68).

Inthurn (2023) nos mostra que “ao refletir sobre [sua] experiência e dialogar com outros autores, [pode] transformar [sua] verdade (*pravda*) em uma verdade geral (*istina*) útil para a produção de conhecimento”. Pelas palavras de Bakhtin

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [pravda] só pode ser a verdade universal [istina] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [pravda] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (Bakhtin, 2017, p. 92).

Nesta pesquisa buscamos compreender nossa própria prática para modificá-la e chegarmos cada vez mais perto de uma docência ancorada na perspectiva dialógica da linguagem. Por esse motivo, a metodologia narrativa nos orientará para refletirmos e refratarmos nossa experiência enquanto sujeitos singulares, modificados por situações também singulares que atravessam todos os participantes do ambiente escolar. Que essa narrativa – de uma professora-pesquisadora narradora – possa contribuir com seus pares, nessa tessitura de vozes que constituem os sujeitos que estão no chão da sala de aula.

3.3 DA PROPOSTA DESENVOLVIDA

O projeto contemplou a indissociabilidade entre língua e literatura e a interlocução na sala de aula. Para essa proposta, trabalhamos com a retomada dos clássicos contos de fadas, a partir do livro *Contos de fadas* – apresentação de Ana Maria Machado – e os livros da coleção *Fábrica de Fábulas*, dos escritores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. A saber: *As Belas Adormecidas (e algumas acordadas)*; *As roupas novas dos reis*; *Joões e Marias*; *João e os 10 Pés de Feijão*; *Os 33 porquinhos*; *Branca de Neve e as Sete Versões*; e *Chapeuzinhos Coloridos*. Tínhamos quatro encontros por semana, cada um deles com 45 minutos. Para esse projeto utilizamos 90 minutos semanais.

Primeiramente, fiz contato com José Roberto Torero através da rede social *Instagram*. Enviei uma mensagem a ele apresentando-me e falando brevemente sobre o projeto. Nessa mesma mensagem, realizei o convite para que ao final do processo/projeto ele respondesse a carta coletiva dos alunos. O aceite foi rápido,

porém ele fez a ressalva para que eu entrasse em contato também com o Pimenta. Então, Torero enviou o endereço da rede social de Pimenta.

Antes mesmo que eu entrasse em contato com o Pimenta, recebi uma solicitação de Marcus Aurelius Pimenta para ser meu seguidor. Fiquei muito lisonjeada e mais feliz ainda, pois foi um indicativo de que JR Torero falou com ele sobre o nosso projeto de mestrado.

Então, também pelo *Instagram* fiz o mesmo processo, enviei uma mensagem explicando sobre o projeto, informei que já havia entrado em contato com Torero e realizei o convite. Novamente obtivemos o aceite.

Convite realizado ao J. R. Torero

Boa tarde!
Tudo bem?
Sou Eveline Silveira, professora de Português na escola estadual Irineu Bornhausen, em Florianópolis.
Também sou mestranda do Profletras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
No meu projeto, utilizo sete de seus livros da Coleção Fábrica de fábulas.
Quero lhe fazer um convite para participar como interlocutor de meus alunos por meio de cartas. Os estudantes, ao final do processo, enviariam cartas e receberiam sua resposta. São duas turmas que participam. Uma de sexto ano e uma de oitavo ano.
Conheci seu trabalho a partir de minha orientadora do mestrado, a Profa. Dra. Fabiana Giovani.
Aguardo ansiosamente uma resposta e torcendo para que seja positiva.
Um grande abraço!

Eveline

Resposta de J. R. Torero

Boa tarde, Eveline.
Será um prazer. Só acho que será mais divertido dividir as cartas com o Marcus. Vc tem o endereço dele aqui no *instagram*?

Torero

A partir de então, iniciou-se a interlocução na sala de aula. Os estudantes foram apresentados aos autores Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero, a partir de informações levadas para a sala de aula e da apresentação dos títulos que seriam trabalhados. Nesse momento os alunos ainda não tinham avistado as capas dos livros.

No encontro seguinte, foram feitos questionamentos para os alunos sobre o que eles recordavam do conto original escolhido para aquele encontro. Após as respostas e considerando a relevância das informações, em alguns momentos realizamos a leitura do conto original e em outros não houve necessidade. Na sequência realizamos a leitura de um dos livros da coleção *Fábrica de Fábulas* - um reconto do respectivo clássico.

Após a leitura, conversamos sobre as histórias – do reconto e suas tramas e do conto original. Na sequência, os alunos foram convidados a escrever sua opinião sobre a narrativa que conheceram sob nova versão. Nesse momento, nenhuma instrução sobre as características relativamente estáveis do gênero fora dada. A intenção era que escrevessem de forma livre.

Em posse dos textos escritos pelos alunos e após uma escuta sensível, a parte inicial e principal de uma interlocução, realizávamos a prática de análise linguística⁶, na qual tomamos como apoio os textos escritos pelos estudantes, projetados, sem autoria.

Nesse momento, observávamos o que foi e como foi escrito. Quais palavras aquele aluno autor selecionou para seu projeto de dizer? Quais mudanças poderiam acontecer para que seu interlocutor encontrasse esse projeto de dizer? Que ideologias – que oficial, quer do cotidiano – traziam os seus signos ideológicos? Também foi objeto de análise e reflexão a forma como cada estudante ressignificava o olhar sobre cada história a partir de um novo contexto social e de experiências e práticas sociais/linguísticas a que já estavam inseridos.

Ao final do projeto os estudantes efetivaram a interlocução com os autores por meio da escrita de uma carta coletiva aos escritores. Momento de muita importância na constituição desses sujeitos sociais que se manifestam e interagem por meio da linguagem. Rapidamente, tivemos o retorno de um dos autores que responde a carta dos estudantes e coroa com as suas contrapalavras a finalização do projeto com a turma.

Importante destacar que as atividades em sala de aula na perspectiva da pesquisa-ação, iniciaram após a aprovação do projeto no comitê de ética da Plataforma Brasil.

⁶ Reiteramos que neste trabalho utilizamos o conceito proposto por Geraldi e elucidado nesse trabalho por Giovani e Souza (2020).

3.4 SOBRE A DUPLA DE AUTORES E SUAS OBRAS

Os autores Marcus Aurelius Pimenta e José Roberto Torero recontam os clássicos contos de fadas de uma forma divertida e encantadora. A coleção **Fábrica de Fábulas** é um acervo que reimagina contos de fadas clássicos com um toque contemporâneo. Através de textos criativos e ilustrações vibrantes, a coleção convida os leitores de todas as idades a mergulharem em um mundo de fantasia e aprendizado.

A dupla tem um histórico de visitação em escolas. Através de uma rede social conseguimos acompanhar as visitas e a preparação que cada uma das escolas faz para receber os autores. Contudo, como bons quilômetros separam nossas residências/escola, já que Torero e Pimenta residem no estado de São Paulo e não tivemos verba para uma visita presencial, nossa interlocução com os autores da coleção aconteceu, como já mencionado, por meio de cartas enviadas pelo correio eletrônico.

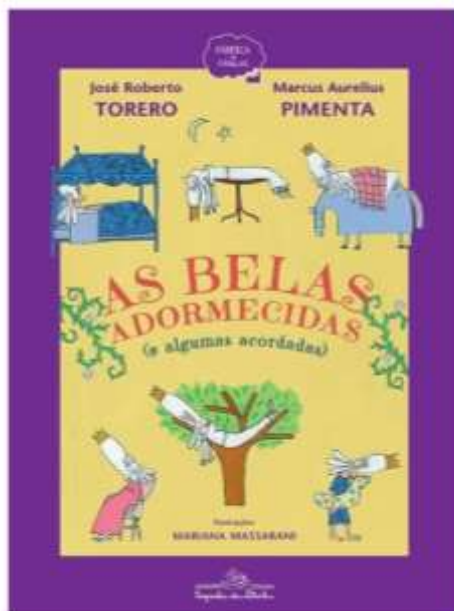
A parceria de autoria entre Torero e Pimenta vem de longa data. Segundo Torero, em uma entrevista para a revista Literartes, em 2015,

Já escrevemos cerca de 20 livros juntos. Isso é bem pouco comum. E não entendo por quê. Escrever em dupla tem muitas vantagens. São dois criando e dois criticando. No cinema e no jornalismo é muito comum a escrita coletiva, mas na literatura isso é bem mais raro. É como se fosse menos nobre, ou menos romântico. A obra seria menos um derramar d'alma do artista e algo mais técnico. Mas me parece um preconceito que já deveria ter sido ultrapassado. Feito o resmungo, vamos à resposta: primeiro lemos bastante sobre o assunto. Depois planejamos o livro conjuntamente. Do começo ao fim. Mas é claro que esse planejamento nunca dá 100% certo. Às vezes dá 0%, e temos de voltar ao início e replanejar tudo. Depois desse planejamento, um dos dois escreve uma primeira versão do livro (em geral, o Marcus). Então o outro faz uma segunda versão, reescrevendo tudo. O primeiro rerreescreve. O terceiro rerrerreescreve e assim vamos, até que o livro esteja razoável. Aí sentamos frente a frente e fazemos versões conjuntas. Dá trabalho, mas é divertido. Um empurra o outro e assim evitamos a preguiça e a falta de ideias, dois perigosos vícios dos escritores (Torero, 2015, p. 15).

No tempo do projeto, conseguimos proporcionar aos estudantes a interlocução com seis obras de Torero e Pimenta. A escolha dos títulos da coleção Fábrica de Fábulas foi se dando de acordo com a disponibilidade e acesso a que

tínhamos⁷. Na Figura 1 encontra-se a capa da primeira obra trabalhada com os estudantes.

Figura 1 - Capa do livro *As Belas Adormecidas (e algumas acordadas)*



Fonte: Torero; Pimenta (2017).

Nessa narrativa interativa o leitor tem a possibilidade de tomar decisões que mudam o rumo da história levando a diferentes finais.

A história começa de forma tradicional: um rei e uma rainha dão uma grande festa para sua filha recém-nascida, a quem chamam de Bela. Uma feiticeira não recebe o convite e furiosa lança uma maldição sobre a princesa. Ao completar 15 anos, Bela espetará o dedo em um fuso e cairá em um sono eterno. Uma fada, então, tenta amenizar a maldição e diz que pode dar "um jeitinho". Justamente neste ponto que o leitor faz escolhas para o desenrolar da história. Há três opções para o "jeitinho" da fada: um "jeitinho gigante"; um "jeitinho cabeludo" e "aquele jeitinho que você já conhece". Cada decisão gera um caminho diferente, com problemas e soluções distintos, resultando em um desfecho específico que altera o nome da princesa.

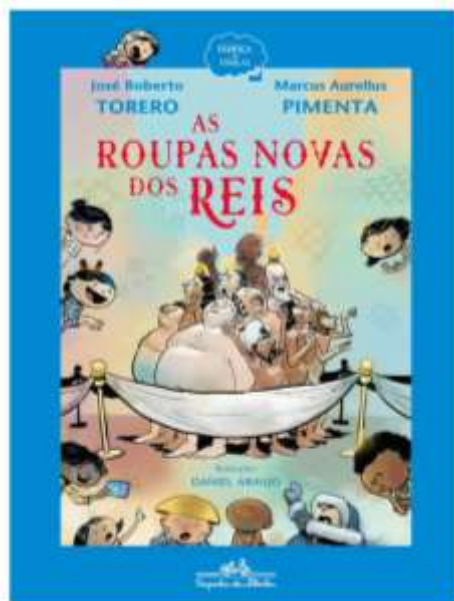
O livro não tem um único final. A cada passo importante na história, o leitor é convidado a escolher um novo caminho, virando para a página correspondente à sua decisão. Essa estrutura permite a exploração de múltiplas possibilidades, como se a princesa fosse salva por um camponês, por um dragão apaixonado, por um cantor

⁷ Como já mencionamos, a escola não tinha muitos recursos e o acesso às obras demandou a nossa aquisição própria.

sertanejo, um alienígena ou até mesmo pelo próprio leitor. A narrativa é construída de forma a convidar o leitor a participar ativamente da história, explorando os diferentes desfechos e suas lições de moral únicas.

A próxima obra que levamos para a interlocução está representada pela Figura 2.

Figura 2 - Capa do livro *As roupas novas dos reis*



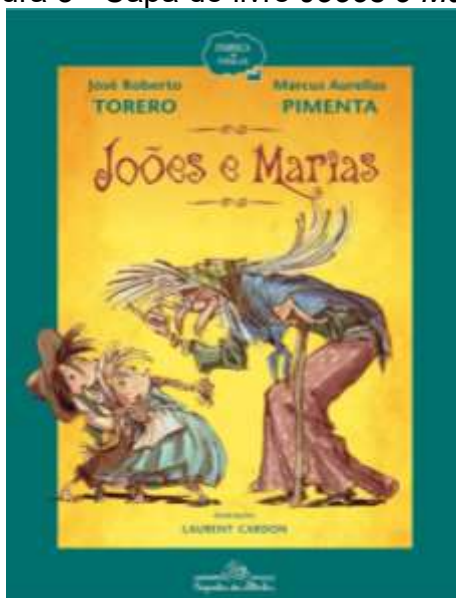
Fonte: Torero; Pimenta (2021).

O livro começa apresentando a história tradicional, na qual um alfaiate engana um rei vaidoso, dizendo ter feito uma roupa que só pode ser vista por pessoas inteligentes. O livro é dividido em capítulos, cada um contando uma nova história de um rei em um lugar diferente que é enganado por um "alfaiate" trapaceiro. Assim temos: o Rei do Egito enganado por um alfaiate que finge fazer uma roupa mágica, que apenas os corajosos podem ver; o Rei de Roma que contrata um alfaiate que, na verdade, cola borboletas vivas em seu corpo usando néctar; o Rei da Índia enganado por um trapaceiro que diz que sua roupa mágica só pode ser vista por pessoas espertas; o Rei de Tenochtitlan que contrata um alfaiate que faz uma roupa com peles de animais mortos; o Rei da Pérsia enganado por um "loroteiro" que lhe vende uma roupa mágica que só pode ser vista por pessoas que não mentem; o Rei do Japão que é vestido com uma roupa feita de flores; o Rei de Benguela enganado com uma roupa mágica que apenas pessoas de bom coração podem ver; o Rei de Nuuk que é persuadido por um "embusteiro" a ter o mapa do mundo pintado em seu corpo; o Rei da Manchúria enganado por um trapaceiro que finge fazer uma roupa mágica que só

pode ser vista por pessoas de bom humor; o Rei de Aquilândia enganado com uma roupa feita de doces.

Na sequência, trabalhamos com a obra *Joões e Marias*, como mostra a Figura 3:

Figura 3 - Capa do livro *Joões e Marias*



Fonte: Torero; Pimenta (2017).

Nessa narrativa um lenhador, uma costureira e seus dois filhos, João e Maria, vivem felizes em uma cabana. A felicidade vai embora com o início de uma seca que destrói as plantações, causando fome e pobreza. Sem dinheiro para comprar comida, os pais de João e Maria decidem deixá-los na Floresta Sombria na esperança de que eles encontrem alimento. As crianças ouvem a conversa e, no caminho para a floresta – neste ponto começa a interação do leitor - João coloca em prática um plano para que eles consigam voltar para casa. Há quatro caminhos para escolher, a depender do que João vai deixar no chão: pedaços de pão (que são comidos por corvos); pedaços de cenoura estragada (que são comidos por coelhos); sementes de melancia (que são comidas por cutias) ou cubos de gelo (que derretem). No entanto o plano de João não sai como o esperado e os irmãos não conseguem encontrar o caminho de volta. Nessa busca, João e Maria encontram uma casa feita de doces ou legumes ou frutas ou sorvete – o leitor é quem escolhe.

Nessa casa uma velhinha os convida para entrar, mas na verdade ela é uma bruxa que se alimenta de crianças. A Bruxa prende João (para engordá-lo) e obriga Maria a trabalhar. Após um tempo, a Bruxa perde a paciência e decide comer João.

Então Maria tem uma ideia para salvar o irmão, e novamente o leitor entra em cena para escolher entre: uma ideia quente ou uma ideia borbulhante ou uma ideia que gira e faz vrummmm ou uma ideia geladíssima.

Após a derrota da bruxa, uma chuva torrencial destrói a casa, e as crianças encontram um baú no meio das ruínas. O conteúdo do baú também é uma escolha do leitor: coisas de papel? Ou coisas douradas? Ou coisas da natureza ou coisas brilhantes?

Então os pais de João e Maria aparecem, arrependidos e procurando por eles. Os quatro se abraçam felizes. O final da história depende de como o leitor vai escolher como a família usou o que encontrou no baú.

A narrativa seguinte, exemplificada na Figura 4, foi *Os 33 porquinhos*:

Figura 4 - Capa do livro *Os 33 porquinhos*



Fonte: Torero; Pimenta (2019).

Nessa obra, os autores apresentam um reconto divertido em forma de tirinhas. Sim, as páginas do livro são cortadas em tiras, dando ao leitor a possibilidade para o fazer incontáveis combinações para novos enredos.

A história inicia revelando que ao crescerem os porquinhos decidiram passear pelo mundo. Após passearem bastante resolveram construir uma casa. O problema foi que cada porquinho queria a casa de um jeito. A solução encontrada foi cada um construir a sua, do seu jeitinho. O Lobo que lute, pois os porquinhos foram muito criativos nas construções de suas casas.

Em seguida, apresentamos a obra *João e os 10 pés de feijão*, como observado na Figura 5:

Figura 5 - Capa do livro *João e os 10 pés de feijão*



Fonte: Torero; Pimenta (2016).

A obra conta uma adaptação do clássico. A história começa de forma tradicional: João e sua mãe são muito pobres e dependem de sua única vaca para sobreviver, mas um dia a vaca para de dar leite. Então João vai vendê-la no mercado. No caminho, João troca a vaca por um feijão mágico e sua mãe, decepcionada, joga o grão fora. Na noite de lua cheia, o feijão cresce.

É nesse ponto que o livro se diferencia, se tornando uma narrativa interativa. Em vez de um único final, ele oferece dez desfechos diferentes, baseados no tipo de feijão que a mãe de João jogou pela janela. O leitor é convidado a escolher um dos dez tipos de feijão — roxinho, vermelho, branco, preto azuki, fradinho, rosinha, bolinha, marrom ou rajado — e ir para a página correspondente para ver o que acontece. O livro dá a dica para o leitor ler as dez histórias.

Na Figura 6 há a capa de outra obra trabalhada: *Branca de Neve e as sete versões*:

Figura 6 - Capa do livro *Branca de Neve e as sete versões*



Fonte: Torero; Pimenta (2016).

A obra apresenta uma releitura interativa do conto tradicional permitindo ao leitor tomar decisões que mudam o rumo da história. Há múltiplos caminhos e finais alternativos. Cada escolha do leitor determina o destino da personagem principal e dos demais envolvidos.

A narrativa começa com o rei escolhendo um nome para sua filha, considerando opções como "Clara de Ovo" e "Lua Alva" antes de decidir por Branca de Neve. Após a morte dos pais, a princesa passa a viver sob os cuidados da madrasta, uma mulher bonita, vaidosa, má e feiticeira, que possui um espelho mágico capaz de revelar quem é a mais bela do reino. A partir desse momento começa a interação com o leitor, que precisa escolher: se o espelho mente ou fala a verdade para a madrasta; se o caçador obedece a madrasta ou poupa a Branca de Neve; se ao encontrar a casa dos sete anões, Branca de Neve bagunça ou arruma o local; se ela é expulsa ou se é acolhida pelos anões; se come a maçã ou se faz uma torta com a fruta; se quem encontra a Branca de neve no final da história é o caçador ou se é o príncipe. E para fechar a narrativa, o leitor ainda escolhe dentre as possibilidades de finais.

Para finalizar o projeto, apresentamos a obra representada pela Figura 7.

Figura 7 - Capa do livro *Chapeuzinhos coloridos*

Fonte: Torero; Pimenta (2016).

A obra trata não só de uma Chapeuzinho Vermelho, mas várias Chapeuzinhos: Chapeuzinho Amarelo, Chapeuzinho Azul, Chapeuzinho Verde... Cada conto, ou "causo", como os autores chamam, tem sua própria história, envolvendo um Lobo, uma Vovó e um Caçador, mas com reviravoltas e finais inusitados, que quebram as expectativas do leitor e mostram que nem sempre as coisas são como parecem, abordando temas como o medo, a amizade e a quebra de preconceitos.

Outro diferencial do livro é a forma como ele se comunica com o leitor. Os autores, Torero e Pimenta, em diversos momentos, fazem uma interlocução diretamente com quem está lendo.

3.5 DA ESCOLA E DOS ESTUDANTES DO 6º ANO

O projeto de ensino foi desenvolvido e aplicado em uma turma de 6º ano, na EEB Irineu Bornhausen, escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

A escola possui treze turmas de 1º ao 5º anos e nove turmas de 6º ao 9º anos. Nas salas de aula, temos à disposição para o trabalho um quadro de vidro e livros didáticos (em algumas turmas não há exemplares para todos os alunos). Há uma sala

de multimídia, com caixa de som, computador, internet e data show. Para ser utilizada precisamos reservar o dia e horário.

Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico escolar (2022), os/as estudantes da EEB Irineu Bornhausen possuem predominantemente a faixa etária entre os 6 e os 17 anos e onze meses e vinte e nove dias, residentes nas proximidades e outras localidades. A Unidade Escolar ocupa uma região de grande movimentação na parte Continental de Florianópolis, muito importante pela sua localização na qual encontra-se uma riqueza comercial bastante valorizada, devido à excelente infraestrutura viária e comercial.

Atualmente atende cerca de 548 alunos, distribuídos no Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, sendo oferecido no período matutino e vespertino, oriundos basicamente de pelo menos seis (6) comunidades, algumas bem carentes. Há alunos oriundos da Venezuela, Colômbia, França e Haiti.

Considerando os dados socioeconômicos, observa-se uma composição diversificada em termos de dinâmica econômica das famílias, sendo que a maior parcela trabalha nos bairros próximos à unidade escolar.

A escolaridade predominante dos pais e/ou responsáveis é de 30% Ensino Fundamental Incompleto, 10% Ensino Fundamental Completo, 20% Ensino Médio, 5% possuem ou estão cursando Ensino Superior, 15% são analfabetos e 20% não declararam o grau de instrução. A religião predominante é a Católica com cerca de 50% de adeptos, 30% são evangélicos, 10% espíritas e 10% não declararam. A etnia declarada é predominantemente branca, aproximadamente 72%, e, negros (pretos e pardos) 28%.

Especificamente a turma 61, foco deste estudo, é composta por 20 estudantes, sendo onze meninas e nove meninos. A faixa etária varia de 11 a 14 anos. Dois alunos são estrangeiros (naturalidade francesa e haitiana). Uma das alunas possui o diagnóstico de TOD (transtorno opositor desafiador) e Tea (transtorno do espectro autista). Há uma professora auxiliar (2ª professora) que acompanha a turma em todas as aulas.

O grupo é participativo. Gostam de circular pelos diferentes ambientes da escola. A biblioteca foi recentemente organizada para que os estudantes pudessem voltar a fazer empréstimos de livros. Todos dessa turma demonstram gostar quando visitamos esse espaço para a troca de livros de literatura. Nesse movimento, percebi que o mais importante para alguns deles é a saída da sala de aula, pois há os que

nem tiram o livro da estante. A leitura desses livros está sendo livre, ou seja, não é solicitado trabalho, nem “prova” de que leram. A intenção é que eles tenham contato com os livros e com colegas que gostam de realizar leituras.

A turma demonstra gostar de escutar as leituras que eu faço em sala de aula a eles. No geral aceitam as atividades propostas sem resistência.

4 DO VIVIDO E MINHAS APRENDIZAGENS

À concepção estreita da linguagem poderíamos opor a de Merleau-Ponty, que a concebe como corpo do pensamento ou espírito encarnado. Para o filósofo francês, não há um texto prévio que a linguagem simplesmente traduz, mas sentidos se produzindo no corpo da linguagem. Para ele, ainda, “as palavras ensinam seu pensamento ao eu que as pronuncia”, a expressão vira um “vestígio” e a ideia não é “nunca dada na sua transparência” (Chiappini, 2012, p. 22).

4.1 O TRABALHO PROCESSUAL

A primeira proposta desenvolvida com os estudantes do 6º ano, turma 61, foi a partir do conto original *A bela adormecida*, dos irmãos Grimm, e na releitura de Torero e Pimenta *As belas adormecidas (e algumas acordadas)*.

Iniciei provocando os alunos a falarem o que lembravam da história *A Bela Adormecida*⁸.

Professora: Será que a memória de vocês está boa? Quem lembra da história *A Bela Adormecida*?

Aluno 1: Tem uma princesa e é um conto de fadas.

Aluno 2: A princesa dorme muito tempo e acorda com o beijo de um príncipe.

Aluno 3: Eu nunca li a história. Escutei algumas partes.

Aluno 4: Eu não lembro de nada.

A partir da resposta do quarto estudante, os demais também relataram não se lembrarem do enredo. Dois alunos afirmaram nunca terem escutado ou lido, mas conheciam pelo nome.

Então, havendo poucas informações e diante dos relatos de não lembrarem do enredo, li a história original, a qual está no livro *Conto de Fadas*⁹, com adaptação de Ana Maria Machado. Ao final da leitura os estudantes afirmaram que agora sabiam ou lembravam da história e que estava um pouco diferente das que já conheciam. Um dos alunos, que disse não conhecer a história, “reclamou” de algumas palavras difíceis, que nunca tinha escutado antes. Logo a turma toda relatou que as versões conhecidas por eles eram mais simples e mais fáceis de entender todas as palavras.

⁸ Diálogo no registro no diário reflexivo que construí ao longo da pesquisa.

⁹ O livro *Conto de Fadas* – apresentação de Ana Maria Machado – será utilizado sempre que se fizer referência à leitura original dos contos de fadas.

Inclusive não conheciam o termo “urze”, tampouco que no conto original a Bela Adormecida passa a ser chamada de Rosa de Urze.

Alguns estudantes se mostraram curiosos, enquanto outros, desconfiados em ter que escutar a leitura de um livro sobre conto de fadas. Já que consideram histórias que geralmente são lidas para crianças.

Mostrei a capa do livro *As belas adormecidas (e algumas acordadas)* e pedi que a observassem para verem quais pistas poderiam encontrar a partir da capa. Poucos alunos falaram nesse momento. Uma das observações foi que uma boneca, que parecia ser a princesa, já que tinha coroa, estava deitada ou descansando em lugares diferentes.

Iniciei a leitura e conforme seguia, alguns alunos riam e outros queriam que eu lesse mais rápido para que soubessem o que iria acontecer no final. Porém, na primeira “parada”, ou seja, na primeira escolha que tiveram que fazer para dar rumo à história, descobriram que o enredo desenrolaria conforme a escolha deles, ficaram super empolgados e já disseram que voltariam àquela página para saberem de todas as possibilidades. Até os alunos que se mostraram mais desconfiados no início, já tinham mudado a expressão facial. A cada final eles emitiam opiniões. A leitura foi bem empolgante, tanto que eu e a 2ª professora tivemos que pedir para eles ficarem mais calmos, pois faríamos a leitura de todo o livro.

Quando encerramos a leitura houve muitos comentários ao mesmo tempo. Conversamos sobre o livro, quase todos queriam falar. Falaram das temáticas, do que eles tinham achado diferente, interessante e sempre o fio condutor foi o que cada um tinha para contribuir.

Até que anunciei a proposta de escrita. Pronto, foi o momento em que todos soltaram um “Ah, professora!”. Expliquei que era para escrever a opinião deles sobre a história. Um dos alunos perguntou se poderia escrever a parte que mais gostou e expressando que também seria uma opinião. Ao meu sinal de positivo para esse questionamento, todos começaram a escrever.

Foi uma aula muito bacana. Há bastante tempo eu não os via tão empolgados, a não ser pela espera do momento do jogo de futebol na hora do recreio.

4.2 A PRIMEIRA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

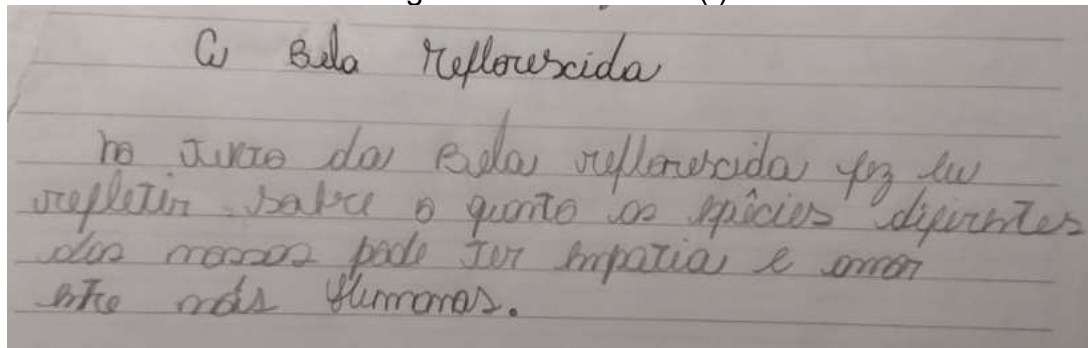
Analisei os textos escritos, no meu lugar de escuta, uma escuta sensível, como quem segue rastros, pistas deixadas pelo sujeito, revelando os processos cognitivos, aspectos socioculturais e subjetivos. Nesta perspectiva, não pensaremos em “erro”, nos atentaremos para a descoberta de sentidos.

Por se tratar de alunos de sexto ano, ou seja, já alfabetizados, temos a tendência de criarmos expectativas de produções escritas mais robustas. Porém, vale ressaltar que a realidade e o contexto em que a maior parte da turma está inserida, seja no ambiente escolar ou familiar, reflete nos traços e formas dos textos aqui apresentados.

É certo que ao escrever sua opinião, os estudantes trarão seus valores sociais (ideologias) marcadas em suas escritas, fato de profunda relevância para nosso estudo.

Em nosso recorte, traremos a autoria de algumas crianças que serão identificadas por nomes fictícios. Assim, a nossa análise trará voz aos autores K., D., S. e R. Iniciamos, apresentando o texto abaixo:

Figura 8 - Texto de K. (I)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

A Bela reflorescida
No texto da Bela reflorescida fez eu
refletir sobre o quanto as espécies diferentes
das nossas pode ter empatia e amor
entre nós humanos.

O estilo individual da estudante é por marcar-se em primeira pessoa: “... **fez eu refletir**”. Essa construção também evidencia marcas de oralidade, revelando uma escrita em desenvolvimento, trazendo muito de sua fala para o texto escrito. Há em seu registro uma intencionalidade comunicativa evidente, já que transforma o que foi

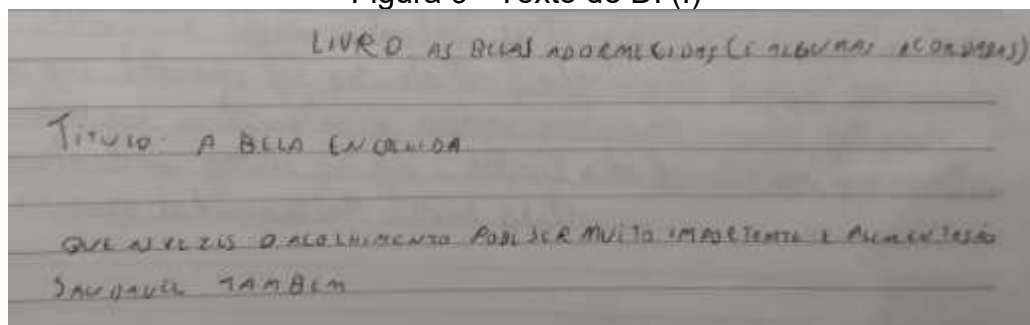
internalizado pela escuta da história, e após formar sua opinião, revela-nos um texto escrito em que mostra sua palavra e contrapalavra.

Estruturalmente, observamos que a estudante elabora um período constituído de apenas um parágrafo. Quanto ao domínio da linguagem, notamos que apresenta falta de domínio no uso de pronomes (fez eu ao invés de me fez...); deslizos de concordância (...quanto as especiais diferentes das nossas pode); e acentuação (espécies). Nada disso interfere no seu projeto de dizer que é marcado por uma palavra interessante e contemporânea: empatia. A estudante demonstra, pela linguagem, empatia com os animais e sensibilidade ética.

Relevante destacar que esta estudante faz aula de jiu-jítsu em um projeto social. Ela verbaliza com frequência os ensinamentos passados pelo mestre (treinador), e ser uma pessoa “do bem” é critério fundamental para continuar no projeto.

Outra temática encontrada nos textos foi a questão da alimentação saudável. Essa pauta apareceu no texto de D. A escola desenvolveu, no ano de 2023, um projeto de alimentação saudável. Inclusive um deles comentou o fato, durante a realização da leitura do livro. Segue o texto:

Figura 9 - Texto de D. (I)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

LIVRO AS BELAS ADORMECIDAS (E ALGUMAS ACORDADAS)

TÍTULO: A BELA ENCOLHIDA

QUE AS VEZES O ACOLHIMENTO PODE SER MUITO IMPORTANTE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL TAMBÉM

Texto curto. Direto. Assim como se manifesta este estudante durante as aulas. Possui o hábito de dizer que não copia o que os professores passam no quadro, pois já está tudo registrado em sua mente. E de fato, ele possui ótimas notas (nas avaliações tradicionais). Quanto à escrita, seja na produção de texto ou fazer registros

no caderno, sempre é receoso e tenta fugir o quanto pode. Seu semblante e suas atitudes mostram que ele trem pressa. Mas qual seria a sua pressa? Pressa em sair da aula e encontrar os amigos pelos corredores e pátio, como ele mesmo fala. Porém essa pressa vira calma com uma pequena demonstração de afeto, de acolhimento. Gosta de ficar ao meu lado e conversar. Conversar sobre suas aventuras pelas ruas do Estreito. Disse a ele, certa vez, que suas histórias poderiam virar um livro. D. prontamente respondeu: “Não achariam interessante. Muito menos minha mãe”¹⁰.

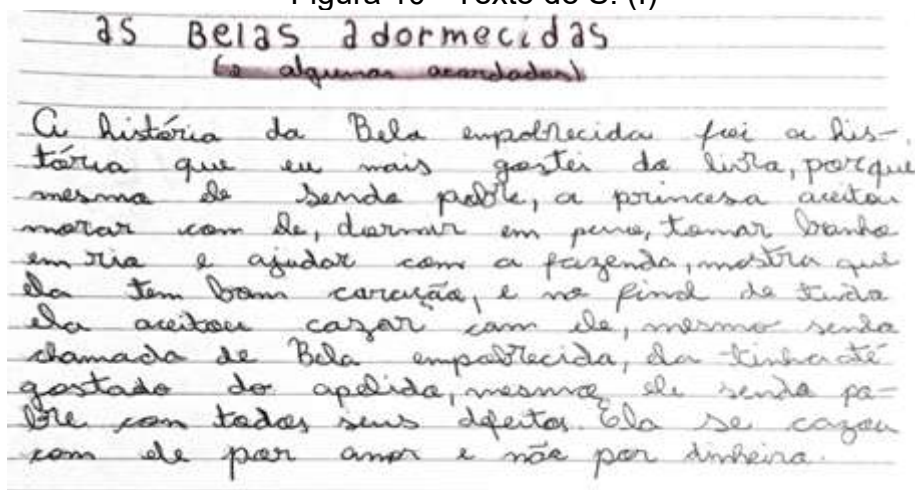
Diante desta fala e da escrita “Que as vezes o acolhimento pode ser muito importante” podemos perceber o quanto D., enquanto sujeito social, que está em constituição, busca uma amorosidade maternal.

Rápido e direto também foi seu projeto de dizer, escrito em uma linha e meia e sem um ponto final. D. apresenta a sua argumentação de forma impessoal “... o acolhimento pode ser muito importante...”. Inicia o seu texto com o pronome relativo “Que”.

Com relação ao domínio da linguagem formal, o estudante se junta à K. ao apresentar nuances de domínio da norma padrão da linguagem formal no quesito acentuação e ortografia.

A “questão de classe social” foi a temática mais presente nos textos. Segue, como exemplo:

Figura 10 - Texto de S. (I)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:
As Belas adormecidas
(e algumas acordadas)
A história da Bela empobrecida foi a his-

¹⁰ Registro recuperado do diário reflexivo.

tória que eu mais gostei do livro, porque mesmo ela sendo pobre, a princesa aceitou morar com ele, dormir em peno, tomar banho em rio e ajudar com a fazenda, mostra que ela tem bom coração, e no final de tudo ela aceitou casar com ele, mesmo sendo chamada de Bela empobrecida, ela tinha até gostado do apelido, mesmo ele sendo pobre com todos seus defeitos. Ela se casou com ele por amor e não por dinheiro.

A estudante traz em seu texto o tema relativo à classe social, às barreiras impostas pela diferença de classe social como já apontei.

“...porque mesmo ele sendo pobre, a princesa aceitou morar com ele...”

Destaco aqui o valor que a aluna atribui às ações desinteressadas. Ações que fogem ao que se espera de uma princesa: viver em condições condizentes ao seu título real. Fato que pode ser observado pela expressão “mesmo”, sinalizando que essa atitude quebra com o esperado. Há a demonstração da valorização do caráter e amorosidade em detrimento da riqueza. Como podemos perceber em: *“mesmo ele sendo pobre com todos os seus defeitos”*.

Outro implícito no texto é que a princesa teve o poder da escolha:

“... e no final de tudo ela aceitou casar com ele...”

Essa temática, bem atual, em que o empoderamento feminino perpassa o poder da escolha em se casar ou não se casar, autonomia que muitas mulheres possuem, porém sabemos, que algumas, ainda hoje, não podem ter.

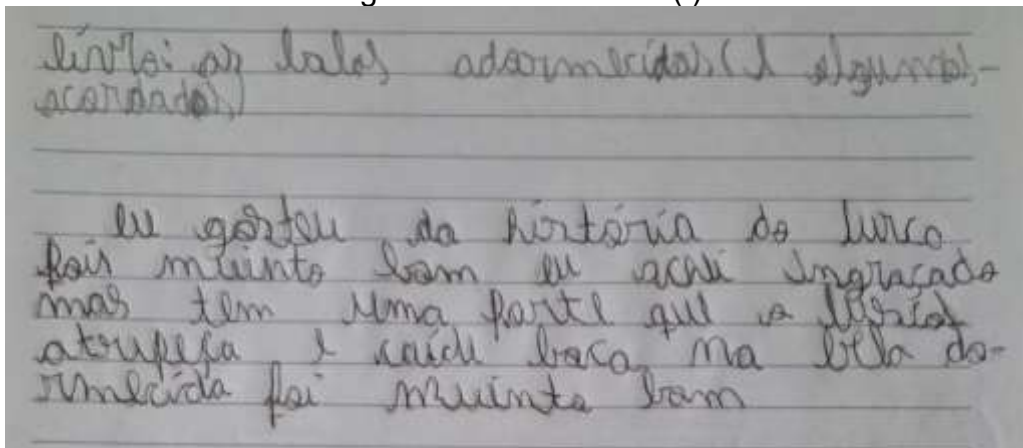
Nota-se, sobre o estilo individual, uma das características relativamente estáveis do gênero, que a estudante se posiciona como autora do seu dizer:

“A história da Bela empobrecida foi a história que eu mais gostei do livro...”

Sem comprometer o seu projeto de dizer, a estudante demonstra que está em expansão no seu léxico (ortografia (cazar)) e pontuação no texto, o qual se apresenta em um parágrafo. Porém, isso não impediu o seu dizer responsável, mostrando a importância da amorosidade para alcançar a felicidade.

Por fim, apresento o último texto selecionado. Essa escrita mostra um misto do que o estudante escutou da história em si e dos comentários realizados por um colega, durante a escuta.

Figura 11 - Texto de R. (I)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

livro: as balas adormecidas (e algumas acordadas)

eu gostei da história do lurca
foi muito bom eu achei ingracado
mas tem uma parte que o luscas
atripeça e caide boca na bela do
rmeida foi muito bom

O livro *As belas adormecidas (e algumas acordadas)* possui treze opções de enredo e quem escolhe o caminho é o leitor. E o contexto de produção, ainda mais importante, precisa ser evidenciado para compreendermos a interlocução que existiu antes e durante o processo de escrita.

Em determinado momento da narrativa está escrito “Mas a história não acaba aqui. Alguém vai acordar a Bela Adormecida. Quem você acha que será?” (Torero, 2017, p. 25). Então as opções de escolha eram:

Figura 12 - Opções de escolha para o leitor



Fonte: Torero; Pimenta (2017, p. 25).

Foi então que a turma escolheu o caminho “Uma pessoa que você conhece bem?”. No mesmo instante, sem saber quem seria, um estudante chamado Lucas, disse: “Eu!”. A turma caiu na gargalhada e mais ainda quando descobriram que os escritores interagem com os leitores afirmando que a pessoa que você conhece bem é “Você”. R. ficou impressionado com o que tinha acontecido, como que o Lucas saberia se não conhecia esse livro? Foi um momento bem divertido. Tanto que R. traz as marcas desse momento em seu texto. De início suas palavras revelam opinião, seu envolvimento afetivo, com marcas de sua autoria, posicionando-se em relação a outro discurso, respondendo com sua própria voz:

“eu gostei da história do Lucas...”

Mesmo não sendo a história do Lucas, o que marcou para ele foi esse acontecimento. O estudante seleciona uma parte que lhe causou o riso, o inesperado. E esse riso faz parte da essência de R., pois está sempre sorrindo e tentando ver a melhor parte dos acontecimentos nas diferentes situações de seu cotidiano.

Ainda que o texto aponte um domínio ainda frágil das convenções ortográficas e de segmentação (“caide”), o aluno consegue comunicar com clareza sua opinião ao narrar um trecho da história, o que mostra competência interpretativa e textual.

Há a tentativa de construir coesão com conectivos (“mas”, “e”, “que”): ainda que em processo de aprimoramento.

4.2.1 O processo de interlocução na escrita do primeiro texto

O trabalho de retomada de interlocução aconteceu nas aulas da semana seguinte. Ao me colocar à escuta, observei as características relativamente estáveis do gênero de um texto de opinião – tema, estilo e estrutura composicional.

Fomos até a sala de multimídia para que eu pudesse projetar alguns textos. Antes da projeção, perguntei a eles sobre o significado da palavra opinião. Após, questionei como conseguimos perceber quando um sujeito está expressando uma opinião. Queria que eles percebessem que determinados signos são verdadeiras pistas em um texto.

Mostrei a eles que um texto de opinião é aquele em que o autor apresenta sua posição, seus pensamentos, seus pontos de vista sobre um determinado assunto. Assim, o autor deve apresentar argumentos que o ajudem a fundamentar sua opinião.

Conversamos também sobre a importância de saber para quem estamos escrevendo o que estamos escrevendo.

Outro momento antes da projeção foi conversar sobre o respeito com o texto do outro, que não estávamos ali fazendo julgamentos, mas refletindo sobre o uso da língua e que a partir do olhar para outros textos, para as palavras alheias, constituo-me como sujeito

Ao projetar a primeira produção (o texto do D., apresentado no subitem acima), logo falei das temáticas que apareceram no geral. Prontamente um dos estudantes já disse que o texto em questão não apresentava opinião. Outro questionou se era um texto, pois havia apenas duas linhas.

Então falei que o número de linhas não era o importante, mas o modo como o sujeito escreve. Quais palavras usa, como inicia o texto, se pensou para quem vai escrever e se o seu leitor/interlocutor entenderá o que está escrito.

Se é um texto de opinião, posso começar pelo “Que”? Conversamos sobre a importância de o primeiro parágrafo contextualizar o leitor, informando sobre o que está sendo escrito. Como é um texto de opinião, precisamos demonstrar com palavras a minha posição. Novamente, um aluno falou que no texto projetado não havia opinião e que o leitor não entenderia sobre o que está sendo escrito, a não ser pelo título “A bela encolhida”, mas que isso não informa, já que nem ao menos é o nome do livro.

Outra observação que fizeram foi sobre a falta de pontuação. Então começamos a fazer uma reescrita oralmente para esse mesmo texto. Foi um trabalho bacana e outros alunos queriam também seu texto projetado. Mas como não tínhamos muito tempo, finalizamos com um texto coletivo sobre o livro *As belas adormecidas (e algumas acordadas)*.

O livro A Bela Adormecida (e algumas acordadas) é bem diferente e divertido, porque nós podemos escolher o que acontece em várias partes da história. Também podemos ler a história várias vezes que ela sempre vai ser diferente.

O que mais gostamos foi que a Bela aparece de maneiras diferenciadas e não esperadas para uma princesa. O livro nos mostra que a felicidade pode ser encontrada de várias formas e que uma vida comum também pode ser incrível.

Gostamos muito desse livro!

4.3 A SEGUNDA NARRATIVA: AS ROUPAS NOVAS DOS REIS

Para iniciar a leitura de *As roupas novas dos reis*, fiz a seguinte pergunta aos estudantes: “Quem já leu o clássico *A Roupas nova do Imperador*, de Andersen?” Dessa história não se lembraram. Apenas recordavam “a roupa nova do rei de Roma”. Então fiz a leitura da história original. Ao final, disseram que não parecia ser escrita para crianças, pois as palavras ali presentes não eram tão fáceis de entender. Acharam engraçado o imperador ficar nu. Mostrei a capa do livro *As roupas novas dos reis*. Os estudantes acharam engraçado e ao mesmo tempo esquisito ter várias pessoas nuas.

Diferente do primeiro livro lido da coleção, nesse, os leitores não escolhem o direcionamento do enredo. À medida que uma história termina, começa outra e outra. São dez histórias ao total. Todas elas falam de reis, mas em cada uma o rei é de um lugar diferente e cada história traz elementos da cultura local.

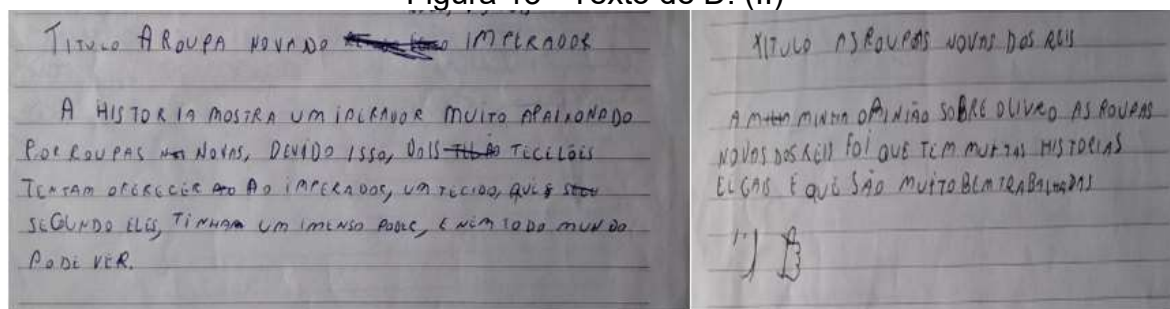
Conforme a leitura foi avançando, os alunos perceberam que o livro traz uma espécie de gradação, pois na primeira história, “*A roupa nova do Rei do Egito*”, o personagem vigarista ganha uma moeda. Em cada história, as moedas vão aumentando, gradativamente, assim como as temáticas vão deixando de ser tão engraçadas e passam a ficar mais sérias.

Escutei muitas gargalhas durante a leitura e muitos posicionamentos ao final de cada história. Ao término da leitura, conversamos sobre cada uma delas. Em seguida, solicitei que os estudantes escrevessem a opinião deles sobre o livro *As roupas novas dos reis*. Duas alunas perguntaram se poderiam escrever a parte da narrativa que mais gostaram, então deixei livre para que escrevessem a opinião ou a parte que mais gostou.

A seguir temos os textos escritos pelos estudantes. Mesmo que sutil, já se observa algumas modificações, principalmente no que diz respeito à contextualização, porém todos os textos continuam sendo escritos em apenas um parágrafo.

Os alunos D. e R. optaram por escrever dois textos. Ao serem questionados, um deles disse que seria para não misturar as ideias. Na sequência há, respectivamente, a parte que o D. mais gostou e a opinião sobre o livro.

Figura 13 - Texto de D. (II)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição: TITULO A ROPUA NOVADO IMPOERADOR A HISTORIA MOSTRA UM IPERADOR MUITO APAIXONADO POR ROUPAS NOVAS, DEVIDO ISSO, DOIS TECELÕES TENTAM OFERECER AO IMPERADOR, UM TECIDO, QUE SEGUNDO ELE, TINHA UM IMENSO PODER, E NEM TODO MUNDO PODE VER.	Transcrição: TÍTULO AS ROPUAS NOVAS DOS REIS A MINHA OPINIÃO SOBRE O LIVRO AS ROUPAS NOVAS DO REI FOI QUE TEM MUITAS HISTÓRIAS ELGAIS E QUE SÃO MUITO BEM TRABALHADAS
---	---

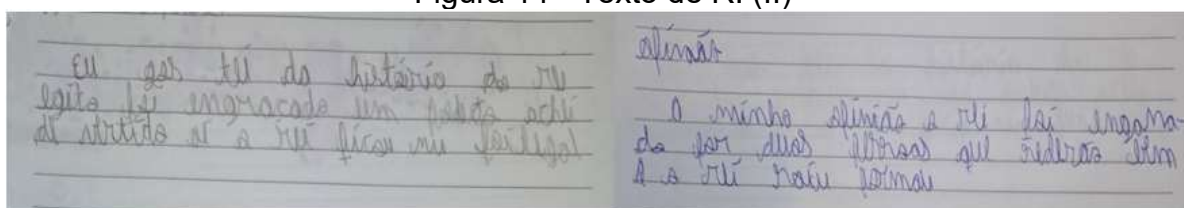
D. inicia seu texto marcando a figura do imperador. O aluno usou a palavra *imperador* para se referir ao *rei*. Verifica-se aqui indícios de repetição da palavra alheia, já que na história original a figura do imperador é quem aparece, outro indiciamento é pela presença da palavra “*devido*”.

Observa-se que o aluno não escreve a parte que mais gostou, como era a proposta, mas um resumo da narrativa escutada.

Já ao escrever sua opinião é curioso e importante apontar sobre a falta de pontuação, a qual na primeira escrita, está presente. No entanto, na segunda, não há utilização de vírgulas ou ponto final. Nesse texto, D. se coloca com autoria “*A minha opinião*”... Ainda ao mostrar a sua opinião, o texto se apresenta menos rico em detalhes e sua opção é por ficar no lugar comum ao afirmar que as histórias são legais. O que teria acontecido para a diferença de posicionamento? Este é um fato que devemos observar ao longo do processo de escrita e, principalmente, de interlocução.

Vejamos a escrita de R., parte que mais gostou e opinião sobre o livro, respectivamente:

Figura 14 - Texto de R. (II)

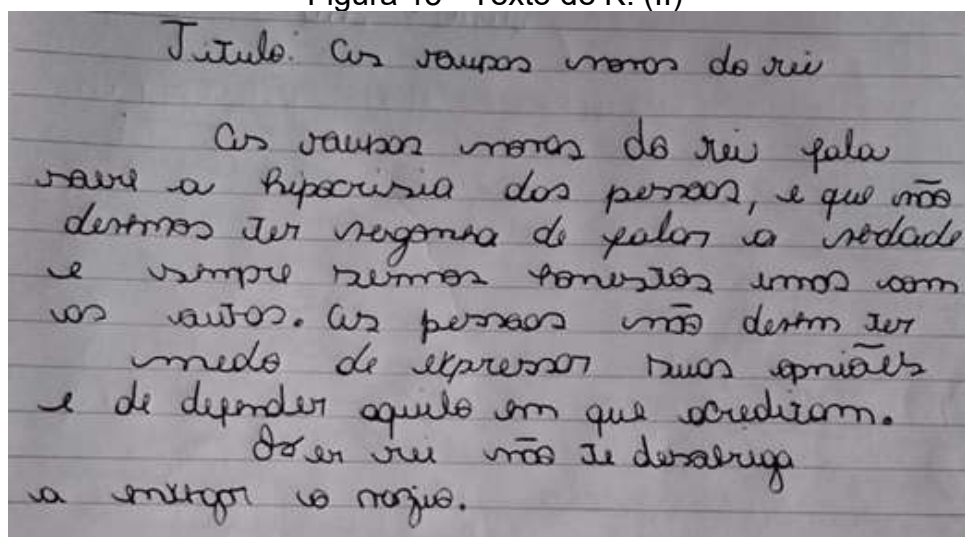


Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição: Eu gos tei da história do rei egito foi engraçado um pouco achei de vertido aí o rei ficou nu foi legal	Transcrição: Opinião A minha opinião o rei foi engana do por duas pessoas que sederão bem A o rei saiu pormau
---	---

Nos dois textos R. mostra marcas de autoria “*Eu gos tei...*”, “*eu achei...*”, “*A minha opinião*”. O aluno dialoga com o texto outro e produz seu projeto de dizer e reafirma sua competência interpretativa e dialógica. No entanto, há indícios de lacunas importantes na estruturação textual, pontuação e ortografia (como em “*de vertido*” (divertido)). Também marcas de segmentação (“*sederão*” (se deram) e “*pormau*” (por mal)).

Figura 15 - Texto de K. (II)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição: Titulo: As roupas novas do rei As roupas novas do rei fala sobre a hipocrisia das pessoas, e que não devemos ter vergonha de falar a verdade e sempre sermos honestos umas com as outras. As pessoas não devem ter medo de expressar suas opiniões e de defender aquilo em que acreditam. Ser rei não te desobriga a enxergar o vazio.
--

O texto acima mostra a temática da hipocrisia. O uso desse signo ideológico é um indício de que a aluna compreendeu a história para além de sua narrativa, ao

apontar para esse tema que é um problema social concreto. Assim, revela através de sua escrita uma escuta apurada, em que conecta a necessidade de falar a verdade com a coragem de defender convicções, mostrando sua consciência enquanto sujeito social: *"ser rei não te desobriga a enxergar o vazio"*. Essa frase, em particular, é um indício da capacidade de K. de ir além da narrativa literal, alcançando uma reflexão sobre poder e realidade. Seu posicionamento traz um embate entre a ideologia oficial e a cotidiana, uma vez que o rei deve ser alguém que tem responsabilidades como qualquer outro.

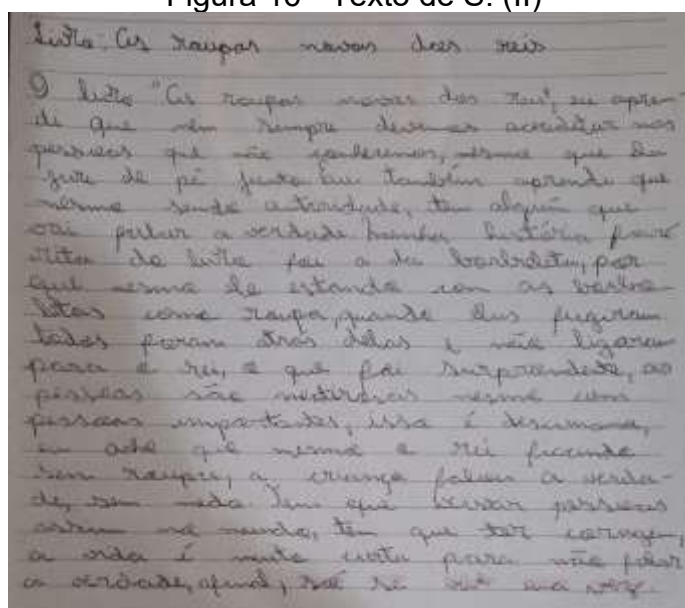
Mesmo que a estudante não se marque no texto, encontramos sua voz, uma vez que estabelece um diálogo vivo com a obra literária, reinterpretando sua mensagem central e inserindo-a em um contexto universal. Ressalta-se ainda a fusão entre a moral do conto e a visão particular de seu projeto de dizer sobre a verdade e a responsabilidade.

No trecho final do texto *"ser rei não te desobriga a enxergar o vazio"*, há indícios de uma moral, como os ensinamentos enraizados nos contos clássicos.

A escrita, como um todo, revela uma estudante com notável capacidade de engajamento crítico e expressividade linguística e que começa a compreender que escrever não é só cumprir uma tarefa, mas participar do mundo com sua voz, atribuindo à linguagem como espaço de expressão ética e de construção alteritária.

Vejamos o texto da estudante S.:

Figura 16 - Texto de S. (II)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Livro: As roupas novas dos reis

O livro “As roupas novas dos reis”, eu aprendi que nem sempre devemos acreditar nas pessoas que não conhecemos, mesmo que ela jure de pé junto. Eu também aprendi que mesmo sendo autoridade, tem alguém que vai falar a verdade. Minha história favorita do livro foi a da borboleta, por que mesmo ele estando com as borboletas como roupa, quando elas fugiram todos foram atrás delas e não ligaram para o rei, o que foi surpreendente, as pessoas são mentirosas mesmo com pessoas importantes isso é desumano, eu acho que mesmo o rei ficando sem roupa, a criança falou a verdade, sem medo. Tem que existir pessoas assim no mundo, tem que ter coragem, a vida é muito curta para não falar a verdade, afinal, só se vive uma vez.

Nesse texto, S. traz como tema a coragem de se dizer a verdade, mesmo diante de uma autoridade. Indícios de que para ela, quando há presença de um sujeito que seja autoridade, as pessoas tendem a concordar ou não expressar sua opinião

“....eu acho que mesmo o rei ficando sem roupa, a criança falou a verdade, sem medo.”

Por outro lado, a aluna demonstra surpresa ao se deparar com pessoas que são mentirosas com autoridades

“...quando elas fugiram todos foram atrás delas e não ligaram para o rei, o que foi surpreendente, as pessoas são mentirosas mesmo com pessoas importantes, isso é desumano...”

Importante dizer, pensando importância do contexto para a constituição do texto, que essa estudante é bem engajada em uma igreja evangélica a qual frequenta e gosta de contar aos colegas sobre os ensinamentos de seu pastor, tendo na figura dele uma autoridade, indícios de que as palavras proferidas por ele são importantes para ela.

Sobre o estilo individual, S. se marca como autora do seu dizer: *“eu aprendi”*, *“eu também aprendi”*, *“minha história favorita”*, *“eu acho”* são indícios fortes da voz autoral e do processo de assimilação pessoal da mensagem do conto.

Como no texto de K., também encontramos ao final, indícios de uma moral: *“... a vida é muito curta para não falar a verdade, afinal, só se vive uma vez”* há indícios

de uma moral, assim como nas fábulas ou talvez os ensinamentos enraizados nos contos clássicos. Além disso, temos a refração do signo ideológico “viver”, com a valoração religiosa trazida de seu contexto social.

Assim como em sua narrativa anterior, a escrita é apresentada em apenas um parágrafo e com questões relacionadas à pontuação que merecem atenção. No entanto, demonstra que seu léxico está em expansão e se mostra, através do texto escrito, um sujeito responsável, sem álibi.

4.3.1 O processo de interlocução na escrita do segundo texto

O trabalho de interlocução aconteceu com um dos textos projetado para os alunos, na sala de multimídia. Esse momento era aguardado por todos, visto que já sabiam que iriam ler o texto¹¹ de algum colega.

Antes da projeção novamente falei sobre o respeito em relação às narrativas apresentadas e que todos estávamos ali no intuito de desenvolvermos nossa linguagem e principalmente, enquanto seres sociais, humanos e empáticos que aprendem com o outro. Projetei o texto da K., já apresentado anteriormente.

A primeira fala foi sobre a falta do acento gráfico na palavra “título”. E foi a autora desse texto quem fez a observação. Também percebeu que escreveu o título do livro sem plural – o título é *As roupas novas dos reis*.

Conversamos sobre a temática abordada pela estudante, fato que gerou um debate sobre ser honesto em todas as situações da vida, fato que indicia o embate entre a ideologia oficial e a cotidiana em torno da compreensão de honestidade. Então um dos estudantes falou sobre quando copiam a tarefa de um colega e mostram para a professora como se realmente tivessem feito apenas com seu pensamento e conhecimento. Também relataram sobre outros colegas que usam os patinetes elétricos disponíveis no bairro e os utilizavam “dando um jeitinho”. Houve uma longa e necessária conversa. Todos que se sentiram à vontade expuseram seus pensamentos, confissões e vontade de mudar a realidade social em que se encontravam. Também foi bastante falado sobre a falta de perspectiva de alguns

¹¹ Ao longo do processo de interlocução foram projetados textos de alunos diferentes. No entanto, nesta dissertação, mostrarei apenas os textos dos quatro estudantes escolhidos para relatar em meu estudo.

estudantes em relação aos estudos e a certeza de outros, que a partir conhecimento mudarão suas realidades.

Geraldi (2004, p. 21) escreve que “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida no passado”. E assim, os caminhos que o texto nos levou, tivemos a oportunidade de refletir possibilidades para o presente e o futuro. Afinal, devemos auxiliar e agregar valor ao conhecimento que nossos alunos trazem consigo.

Após a conversa, a turma escreveu um texto coletivo, pensado para compartilhar com outros estudantes da escola, digitado por um dos alunos, no exato momento da construção textual. Segue o texto:

*O livro **As roupas novas dos reis** apresenta dez divertidas histórias sobre reis que valorizam muito sua aparência. Cada um dos enredos nos mostra sobre a cultura e elementos do país o qual o personagem principal é o rei, como: A nova roupa do rei do Egito.*

Além disso, cada história mostra uma progressão em alguns elementos - as moedas vão aumentando, de uma a dez, conforme a ordem em que aparecem.

A minha parte favorita foi a da moeda que o rei foi enganado por conta do seu grande ego e quando ele sai na rua com a sua “roupa nova” ele passa vergonha pois estava nu na frente de todo mundo.

O livro é bem divertido e surpreendente, pois não imaginávamos encontrar um rei sem roupa.

Vale muito a leitura!

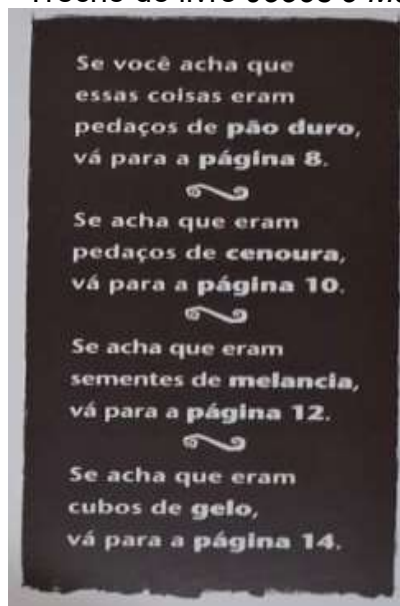
4.4 A TERCEIRA NARRATIVA LIDA: JOÕES E MARIAS

Antes de mostrar a capa do livro, perguntei se já haviam lido o conto clássico *João e Maria*. Apenas quatro alunos falaram sobre o que se lembravam e o restante da turma ficou em silêncio. Foi quando surge uma voz pedindo para que eu realizasse a leitura.

Em seguida da leitura do clássico original de Ana Maria Machado, já iniciei a leitura do reconto *Joões e Marias*, pois os alunos queriam que fosse uma leitura em seguida da outra para compararem as histórias.

Ao término das leituras, pontuaram as semelhanças e diferenças. Nesse reconto o leitor é quem escolhe a continuação da história (em várias partes narrativa), como na parte em que João joga coisas no chão para servirem como pista e conseguirem voltar para casa, como no exemplo que segue

Figura 17 - Trecho do livro *Joões e Marias*

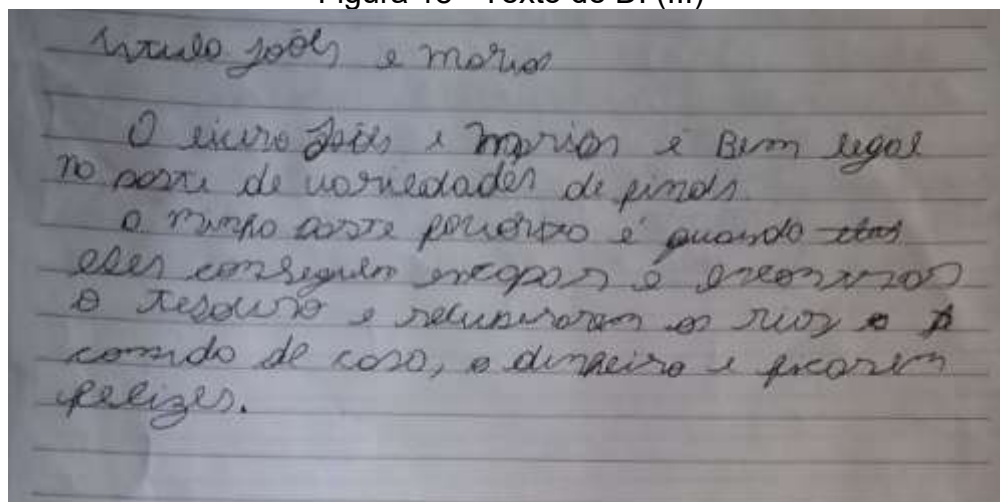


Fonte: Torero; Pimenta (2017).

Então, conversamos sobre a narrativa do reconto e suas várias possibilidades de enredo. Um dos estudantes disse que esse livro o fez ter muita imaginação. Após, seguimos para a escrita. Pedi que escrevessem a opinião sobre o livro.

A seguir temos os textos escritos pelos estudantes.

Figura 18 - Texto de D. (III)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Título Joões e Marias

O livro Joões e Marias é Bem legal na parte de variedades de finais.

a minha parte favorita é quando ~~elas~~ eles conseguem escapar e encontrar o tesouro e recuperarem os rios, o A comida de casa, o dinheiro e ficarem felizes.

O aluno aborda em seu texto elementos da trama do reconto como: fuga, recompensa e conquista da felicidade.

Fuga: *“quando eles conseguem escapar”*

Recompensa: *“encontrar o tesouro e recuperarem os rios, a comida de casa, o dinheiro”*

Conquista da felicidade: *“ficarem felizes”*.

Nesse jogo de palavras, o estudante marca a sua valoração por meio do signo ideológico, com vozes advindas do oficial e do cotidiano. A importância do tesouro, de transformá-lo em dinheiro e até mesmo a noção de felicidade.

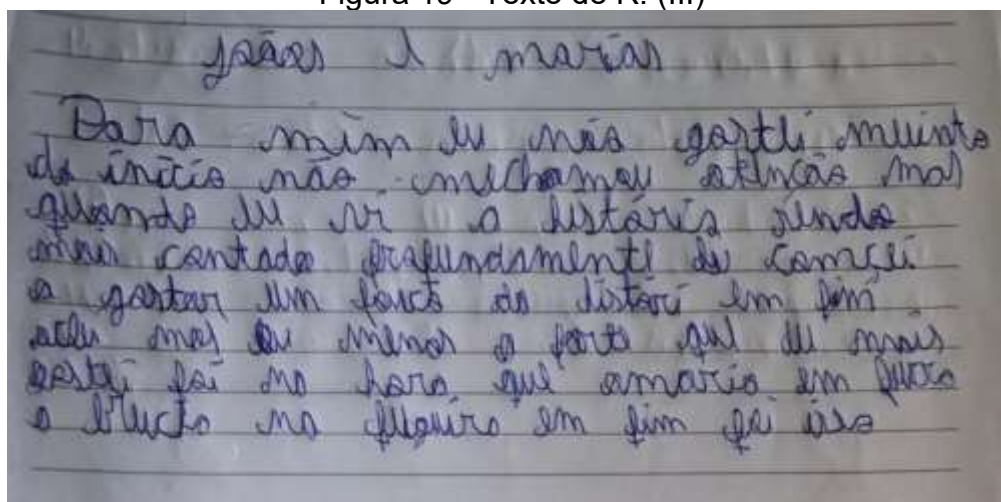
Sobre o estilo individual, o uso da expressão *“A minha parte favorita...”* é indício de um sujeito que elabora o seu repertório assumindo a autoria. Não apenas reproduz o que ouviu, mas internaliza e seleciona o que ressoa com ele.

A capacidade de D. de identificar e valorizar a *“variedade de finais”* demonstra um pensamento crítico em relação à estrutura narrativa. Ele reconhece a pluralidade de possibilidades. A escolha de um final que contempla bem-estar material e emocional (rios, comida, dinheiro, felicidade) sugere uma visão humanizada do que é um desfecho satisfatório, assim como conhece nos finais dos contos de fadas.

Ainda que não comprometa o seu projeto de dizer, notamos que apresenta incompreensões na escrita referentes a questões de regras gramaticais, mas isso não impediu o seu dizer responsável, mostrando que os valores internalizados por ele estão presentes em seus enunciados.

Apresentamos o texto de R.:

Figura 19 - Texto de R. (III)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

joões e marias

Para mim eu não gostei muito
do início não chamou atenção mas
quando eu vi a história sendo
mais contada profundamente eu comecei
a gostar um pouco da história em fim
achei mas ou menos a parte que eu mais
gostei foi na hora que amaria em purra
a brucha na fogueira em fim foi isso

O aluno expressa sua opinião pessoal sobre o reconto da história *Joões e Marias*, inicialmente de forma negativa, mas gradualmente mostra envolvimento com o enredo.

“Para mim eu não gostei muito do início”

“mas quando eu vi a história sendo mais contada profundamente eu comecei a gostar um pouco da história”

R. claramente assume sua autoria ao longo da extensão do texto:

“...Para mim eu não gostei...”

“...chamou...”

“...quando eu vi a história...”

“...eu comecei a gostar...”

“...achei...”

“...a parte que eu mais gostei...”

O estudante cita a temática das bruxas e das fogueiras. Temas que estão bem presentes no imaginário deste aluno que adora escutar as histórias de

Franklin Cascaes. Assim refrata no texto a sua palavra – ideologia do cotidiano - embebida pela palavra outra.

No entanto, ainda há indícios de lacunas importantes na estruturação textual, pontuação e ortografia, evidenciando a forte presença da oralidade da escrita:

“*em purra*” (empurra)

“*amaria*” (a Maria)

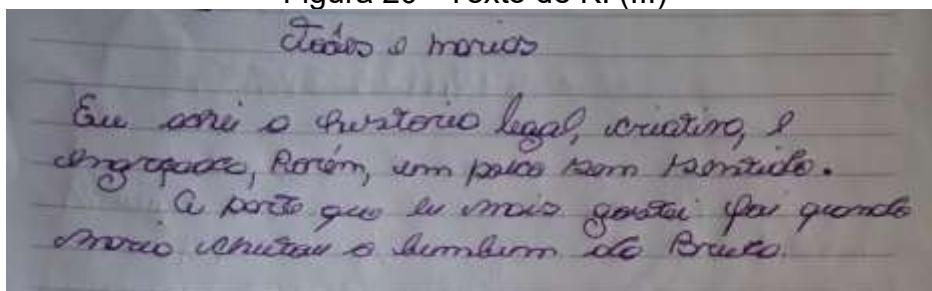
“*brucha*” (bruxa)

“*fogueira*” (fogueira)

Percebe-se a forte influência da oralidade na escrita desse aluno. Contudo, não o impede de concluir a escrita com “...em fim foi isso” mostrando consciência de que por experiências e contatos com outros gêneros, mesmo que informais, mostra-se um sujeito sem álibi na construção de seu projeto de dizer.

Vejamos o texto de K.:

Figura 20 - Texto de K. (III)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:
Joões e Marias

Eu achei a historia legal, criativa, e engraçada, porém, um pouco sem sentido.
A parte que eu mais gostei foi quando Maria chutou o bumbum da Bruxa.

O texto acima traz como temática a fantasia e a ludicidade presentes nas histórias e imaginários infantis. Ao declarar que a narrativa é “*um pouco sem sentido*”, a estudante dá indícios de que fez uma reflexão crítica buscando coerência. Talvez por não estar tão “aberta” ao fantástico que a literatura propicia ao indivíduo, o que acontece com alguns sujeitos ao passarem da infância para a adolescência.

Reitero que a espontaneidade e a sinceridade da escrita contribuem para a desenvoltura na escrita autoral, pois a estudante se sente legitimada a expressar sua voz, sua marca autoral

“Eu achei...”

“A parte que eu mais gostei...”

No entanto, a aluna se mantém no lugar comum ao escrever “...achei a história legal...”, valor cotidianamente trazido por eles, sem revelar os motivos, os argumentos. Qual teria sido o motivo que a levou a essa brevidade de seu projeto de dizer?

Outra pista importante é a escolha da parte que mais gostou, pois mostra que a aluna se interessa pela ação da “mocinha” contra a bruxa, ou seja, o bem vencendo o mal.

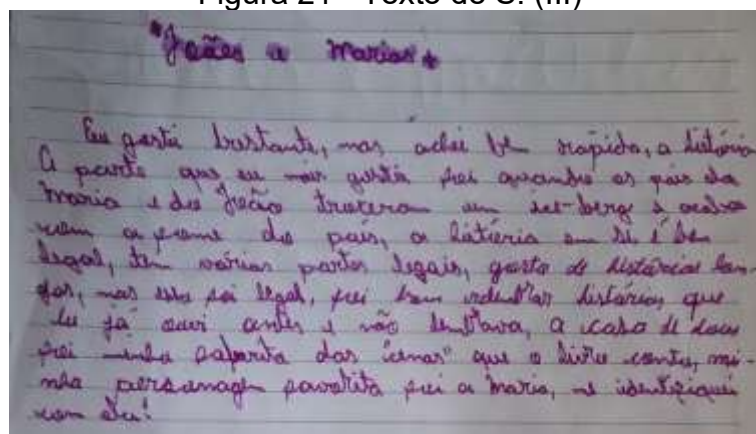
A escolha pela palavra “bumbum” revela um momento mais “polido”, o que nos leva a pensar que a estudante considera que a palavra *bunda* possa ser ofensiva em um texto escolar. Novamente aqui temos um movimento interessante entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano.

A aluna utiliza a expressão “...foi quando...” – expressão encontrada facilmente em narrativas clássicas para indicar um evento significativo ou uma virada na história – indício de que há repetição da palavra alheia.

O texto é elaborado com dois períodos constituídos de dois parágrafos curtos.

Segue o texto de S.:

Figura 21 - Texto de S. (III)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Joões e Marias

Eu gostei bastante, mas achei bem rápida, a história.
A parte que eu mais gostei foi quando os pais da
Maria e do João trouxeram um ice-berg e acabou

com a fome do país, a história em si é bem legal, tem várias partes legais, gosto de histórias longas, mas essa foi legal, foi bom lembrar histórias que eu já ouvi antes e não lembrava, a casa de doces foi minha favorita das “cenas” que o livro conta, minha personagem favorita foi a Maria, me identifiquei com ela!

Nesse texto, S. revela seu gosto por histórias longas e que gostou de lembrar histórias que já conhecia. Esses indícios carregam a bagagem leitora da aluna, que durante a realização dessas práticas de linguagem sempre se mostrou conhecedora dos clássicos apresentados. Também podemos inferir que esse processo de ensino e de incentivo à escrita autoral proporciona a construção do conhecimento propiciando ao sujeito o poder da palavra e contrapalavra, materializando a relação ideológica entre o oficial e o cotidiano.

Sobre o estilo individual, marca-se como autora do seu dizer: *“Eu gostei, mas achei...”*, mesmo afirmando que gostou, não hesita em expor sua opinião crítica sobre a extensão da narrativa já no primeiro período de seu texto. Fato esse que revela sua confiança e segurança sobre o que está escrevendo. É importante salientar que confiança e segurança são marcas dessa estudante a qual é a líder da turma e faz jus ao posto que lhe foi confiado.

A estudante também cita que se identificou com a Maria. Maria é retratada inicialmente como frágil, doce e ingênua, mas ao longo da narrativa percebemos a sua força e coragem.

Utiliza a palavra “cenas”, entre aspas, para se referir a um trecho da história. Esse indício mostra que a aluna, como os outros colegas, são telespectadores de séries e filmes.

Assim como nas narrativas anteriores, a escrita de S. é apresentada em apenas um parágrafo. Apresenta incompreensões na escrita dos períodos (pontuação, repetição de palavras) mas isso não impediu o seu dizer responsável, mostrando sua opinião e a parte que mais gostou da história.

4.4.1 O processo de interlocução na escrita do terceiro texto

Segundo Azevedo e Tardelli (2001), dentro de uma concepção dialógica da linguagem, quando o professor oportuniza a circulação dos textos dos estudantes na sala de aula, possibilita o processo de interlocução entre os sujeitos ali presentes.

Esse processo acontece por meio de reflexões sobre a língua, hipóteses, questionamentos, sugestões “no qual professor e aluno se instituem como coautores do texto que está sendo analisado” (Azevedo; Tardelli, 2001, p. 45).

Analisamos o texto de S., projetado no datashow. Assim que olharam para a lousa digital, várias vozes disseram que só havia um parágrafo no texto. Também começaram a detectar palavras com escrita incorreta.

Para além das questões normativas, que também fazem parte de nossa prática de análise linguística, observamos como o projeto de dizer dos estudantes se faz presente no texto. Isso foi conversado com os estudantes.

A partir do texto de S. foi feita uma reescrita coletiva:

Joões e Marias

Eu gostei bastante, mas achei a história bem rápida. A parte de que eu mais gostei foi quando os pais da Maria e do João trouxeram um iceberg e, com isso, acabou com a fome do país. A história em si é bastante interessante, tem várias partes emocionantes, gosto de histórias longas, mas esta foi envolvente. Foi bom relembrar histórias que eu já havia ouvido e não lembrava.

A casa de doces foi minha favorita das cenas que o livro conta. Minha personagem favorita foi a Maria, e identifiquei-me com ela!

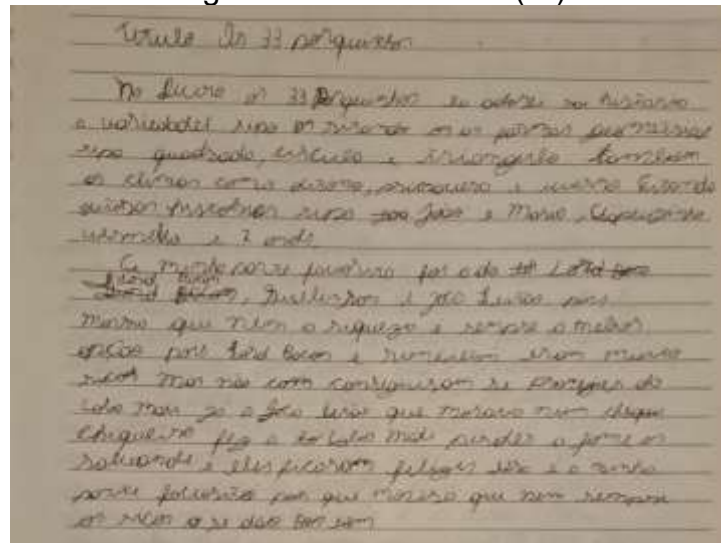
4.5 A QUARTA NARRATIVA LIDA: OS 33 PORQUINHOS

Dentre as histórias lidas até aqui, *Os 33 porquinhos* foi a que mais causou euforia na turma. Os alunos, sem que precisassem de qualquer intervenção, foram contando o que já sabiam sobre a versão original. Todos da turma se lembravam dessa história. Com certeza, esse fato trouxe um conforto para eles, pois essa narrativa estava muito viva na memória. Ficaram muito curiosos para serem apresentados aos 33 porquinhos.

Após a leitura, conversamos sobre as histórias, sobre os nomes dos porquinhos que inspiraram a construção das casas e que combinavam com o jeito de ser de cada um deles, sobre os personagens de outros contos que apareceram nesse, sobre classe social, e a conversa finalizou com o convite para escreverem todas essas

opiniões. E nesse encontro dialógico de palavras, iniciaram o quarto texto escrito. Segue o texto de D.:

Figura 22 - Texto de D. (IV)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Titulo: Os 33 porquinhos

No livro os 33 porquinhos eu adorei na historia a variedades tipo sitando ~~es~~ as formas geométricas tipo quadrado, circulo e triangulo. tambem os climas como outono, primavera e inverno. Citando outras historias tipo ~~jão~~ João e Maria, Chapeuzinho vermelho e 7 anos.

A minha parte favorita foi a do ~~lor~~ Lord Bacon, Suelinson e Joca Leitão. pois mostra que nem a riqueza é sempre a melhor opção pois Lord Bacon e Suneilton eram muito ricos mas não ~~com~~ conseguiram se proteger do Lobo mas já o Joca Leitão que morava num ~~chiqu~~ chiqueiro fez o ~~le~~ Lobo mau perder a fome os salvando e eles ficaram felizes essa é a minha parte favorita por que mostra que nem sempre os ricos e se dão ~~Ben~~ bem

No decorrer do processo, percebe-se a evolução na escrita de D. Uma escrita autoral carregada de valores e ideologias (num embate entre a oficial e a cotidiana como, por exemplo, em seu posicionamento quanto à riqueza).

Logo no início do texto, o estudante deixa claro o que adorou na história: “*eu adorei na historia...*”, indício de que familiaridade com a história original o ajudou a manipular a palavra alheia para elaborar a sua palavra.

No segundo período do texto revela sua parte favorita:

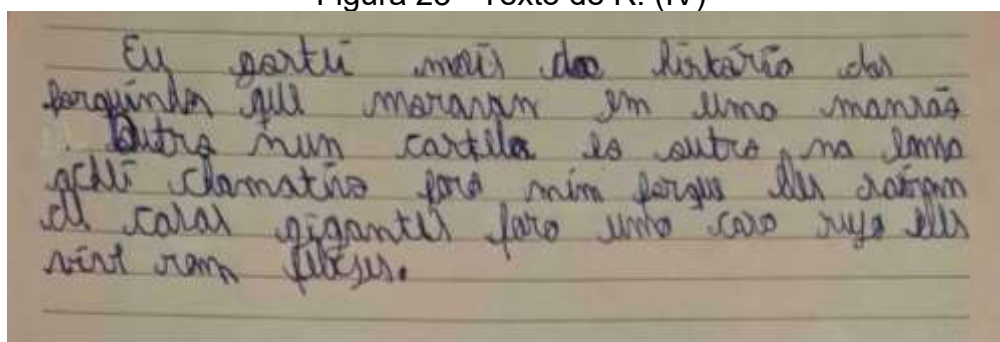
“*A minha parte favorita foi a do Lord Bacon, Suelinson e Joca Leitão. pois mostra que nem a riqueza é sempre a melhor opção*”

O aluno conclui o texto como se estivesse escrevendo a moral da história, mostrando que conhece a estrutura dos contos de clássicos. E que depois que o sujeito se depara com a literatura, sai dela mais rico e compreendendo melhor o mundo. Esse fato é comprovado na escrita deste estudante ao percebermos que a parte que mais gostou foi da mensagem passada pela narrativa.

Embora apresente incompreensões na escrita das palavras (acentuação, ortografia, períodos), exerceu seu ato responsável.

Olhemos para o texto de R.:

Figura 23 - Texto de R. (IV)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Eu gostei mais da história dos
porquinhos que moravam em uma mansão
Outro nun castelo eo outro na lama
Achei chamativo para mim porque eles saíram
de casas gigantes para uma casa suja eles
vive ram felizes.

No texto de R. também encontramos marcas de autoria: “Eu gostei...”, “...para mim...”. Há sinais da manipulação da palavra alheia, a qual encontrou as do sujeito R. para então formar o projeto de dizer do estudante.

Embora tenham estilos diferentes, nos dois textos, encontramos indícios de que a mensagem/ensinamento foi o que mais chamou atenção, o que nos mostra sensibilidade com questões sobre o status social e a verdadeira felicidade. Como podemos observar nesse trecho do texto de R.

“...eles saíram de casas gigantes para uma casa suja eles vive ram felizes”.

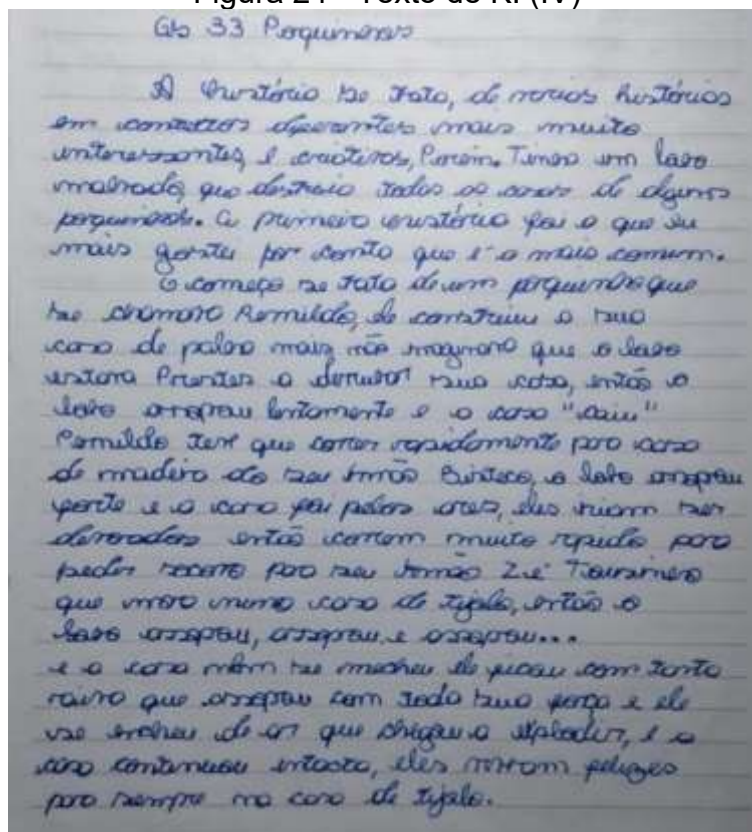
É interessante a ideologia oficial marcada na palavra “mansão”. O que R. compreende por mansão? Também há a referência a moradia em “castelo” e “casas

gigantes". Temos nesse posicionamento do autor, a refração do signo ideológico carregado de valoração, trazidos de seu cotidiano.

Ainda que apresente incompreensões na ortografia e pontuação ("eo" (e o) / "nun" (num) / "vive ram" (viveram)), e que apresente um texto escrito muito próximo à oralidade, assumiu o seu dizer responsável, sua palavra e contrapalavra mostrando a importância da felicidade independente da condição social, posto que é um sujeito social inserido nos discursos da vida e da literatura.

Percebe-se também, no texto de K. (Figura 24) e no texto de S. (Figura 25) um entrelaçar com a literatura.

Figura 24 - Texto de K. (IV)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

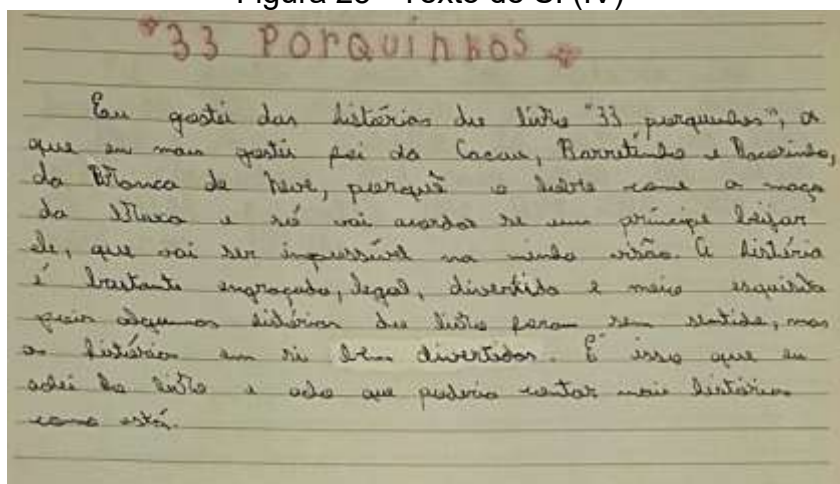
Os 33 Porquinhos

A história se trata, de varias histórias em contextos diferentes mais muito interessantes, e criativas, Porém. Tinha um lobo malvado, que destruía todas as casas de alguns porquinhos. A primeira história foi a que eu mais gostei por conta que é a mais comum.

O começo se trata de um porquinho que se chamava Pernildo, ele construiu a sua casa de palha mais não imaginava que o lobo

estava Prestes a derrubar sua casa, então o lobo assoprou lentamente e a casa "caiu" Pernildo teve que correr rapidamente para casa de madeira do seu irmão Bisteco, o lobo assoprou forte e a casa foi pelos ares, eles iriam ser devorados então correm muito rápido para pedir socorro para seu irmão Zé Tousinho que mora numa casa de tijolo, então o lobo assoprou, assoprou e assoprou... e a casa nem se mecheu ele ficou com tanta raiva que assoprou com toda sua força e ele se encheu de ar que chegou a explodir, e a casa continuou intacta, eles viveram felizes pera sempre na casa de tijolo.

Figura 25 - Texto de S. (IV)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

"33 Porquinhos"

Eu gostei das histórias do livro "33 porquinhos", a que eu mais gostei foi a do Cacau, Barretinho e Bacorinho, da Branca de Neve, porquê o lobo come a maçã da bruxa e só vai acordar se um príncipe beijar ele, que vai ser impossível na minha visão. A história é bastante engraçada, legal, divertida e meio esquisita pois algumas histórias do livro foram sem sentido, mas as histórias em si bem divertidas. É isso que eu achei do livro e acho que poderia contar mais histórias como está.

Os indícios apontam, principalmente nos textos de K., a presença marcante da narrativa escutada, pois a estudante escolhe ressignificar a palavra alheia como uma forma de argumentação. Para tanto, escreve seu ponto de vista e ao argumentar reconta o trecho que mais gostou, deixando pistas de foi a parte escolhida por ser a mais comum.

“A primeira história foi a que eu mais gostei por conta que é a mais comum”.

A escuta que a estudante teve da história, encontrou as palavras já existentes em sua experiência leitora/ouvinte, mostrando a alteridade presente nesse sujeito singular constituído de e na linguagem.

Ainda ao escreverem sobre o lobo, K. e S. se igualam ao senso comum ao revelarem seus posicionamentos sobre esse personagem, o qual tem a fama de ser sempre, ou quase sempre, o vilão.

“Tinha um lobo malvado...” (K.)

“...porquê o lobo come a maçã da bruxa...” (S.)

Como esperado as duas estudantes manifestam estilos individuais diferentes em suas escritas. K. inicia o texto de forma impessoal *“A história se trata...”*; Já S. se marca pelo pronome pessoal no início do texto ao escrever que *“Eu gostei das histórias do livro...”* e *“É isso que eu achei do livro e acho...”*.

Sobre a estrutura composicional, K. inicia o seu texto apresentando brevemente a narrativa para o interlocutor, expõe a parte que mais gostou e finaliza a escrita com *“...eles viveram felizes para sempre na casa de tijolo”*.

Por sua vez S. inicia com sua opinião. Escreve em um parágrafo a parte que mais gostou, os personagens que mais gostou, faz apreciação sobre a temática da história. Finaliza reafirmando seu ato responsável e fazendo um pedido ao interlocutor.

“Eu gostei das histórias do livro ‘33 porquinhos’...” (opinião no início do texto).

“...a que eu mais gostei foi da Cacaú, Barretinho e Bacorinho, da Branca de Neve...” (personagens que mais gostou).

“...porquê o lobo come a maçã da bruxa e só vai acordar se um príncipe beijar ele, que vai ser impossível na minha visão”. (apreciação).

“É isso que eu achei do livro e acho que poderia contar mais histórias como está”. (reafirmação do ato responsável e pedido ao interlocutor).

Com relação ao domínio da linguagem formal, ambas apresentam incorreções de pontuação, acentuação e ortografia.

No texto de S.: *“porquê”* (porque), *“maçã”* (maçã), *“está”* (esta).

No texto de K.: *“varias”* (várias), *“mais”* (mas), *“rápido”* (rápido).

Mesmo assim o projeto de dizer das estudantes foi alcançado.

4.5.1 O processo de interlocução na escrita do quarto texto

O trabalho de interlocução aconteceu com um dos textos projetado para os alunos, na sala de multimídia. O escolhido foi o de D., apresentado anteriormente.

Solicitei que cada aluno lesse individualmente o texto. Um dos estudantes falou sobre a palavra “*tipo*” aparecer no texto. Falei que é uma palavra bastante usada nos discursos orais aos quais estamos inseridos, principalmente entre os mais jovens. E que é comum aparecerem traços da oralidade nos textos escritos. No entanto, há a necessidade de perceber em qual prática social aquele texto vai circular.

Foi a oportunidade de pontuar novamente que ao escrever, devemos pensar para quem estamos escrevendo e o que queremos escrever. Não que o texto tenha que se enquadrar em uma forma, um processo já acabado, delineado. Ao contrário, por ser inacabado, flexível, podemos mostrar nosso projeto de dizer com nossas palavras e contrapalavras, sem deixar de pensar no interlocutor.

Perguntamos ao autor desse texto o motivo dele ter gostado da parte que faz referência às formas geométricas. A resposta foi a esperada pela turma: “Eu adoro matemática!”. D. explicou que também gostou da citação de alguns personagens, principalmente João e Maria, já que agora conhecia a história. Essa fala foi muito importante e comprova que o conhecimento passado se junta ao presente para formar o futuro. Esse sujeito se mostrou embebido pela relação de alteridade, propiciada através da literatura e das palavras e contrapalavras. Os sujeitos ao circularem pelas práticas sociais aprendem sobre os gêneros discursivos.

Também conversamos sobre felicidade e que nem sempre quem tem mais condições financeiras será mais feliz. Foi uma situação oportuna para explicitar o embate a relação entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano, ou seja, dialogar sobre a valoração axiológica que faz parte do universo desses estudantes.

Esse processo de interlocução foi um momento de escutar a voz dos alunos e permitir que eles tivessem a percepção de que a escola é um lugar de escuta ativa e que a partir linguagem nos inserimos no mundo.

4.6 A QUINTA NARRATIVA LIDA: *JOÃO E OS 10 PÉS DE FEIJÃO*

Ao mostrar a capa do livro aos alunos, eles logo começaram a lembrar do conto original. Em seguida ficaram curiosos pelo fato de os feijões serem de diversas cores. Iniciamos a leitura. Após foi o momento da conversa sobre a narrativa.

Levantaram a discussão sobre “cair no conto do vigário”, sobre aproveitar as oportunidades e “fazer de um limão uma limonada”, sobre ser paciente e persistente... muitas foram as contribuições.

Então escuto uma voz dizendo o seguinte:

— Professora, dessa vez podemos escrever a nossa opinião sobre a história e depois escrever uma história sobre o nosso pé de feijão? Depois podemos mostrar nossas histórias para os colegas.

Praticamente a turma toda adorou a sugestão. E eu, claro, achei fenomenal. Como Geraldi (2004, p. 21) sabiamente nos ensina “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado”.

E assim surgiram as produções textuais¹² sobre “Os pés de feijões da turma 61”.

Texto D.

O feijão prateado

João olhou 6 Dias consecutivos e
apenas no sétimo dia ~~ui~~-quando
ele foi olhar denovo ele viu um
pé de feijão prateado e quando
subiu no pé de feijão ~~ele~~ Não João
não viu um mas Dois gigantes
que eram amigaveis que usavam
correntes de prata. onéis
e quando viram João chamaram
ele de uma forma amigavel
e deram vários presentes de
prata para João.

Depois de um dia Ia em cima
Brincando com os gigantes ~~le~~
~~Em~~ ele foi pra casa
e os presentes que ganhou ele
vendeu para comprar comida

Moral da historia: mais vale
Uma Barriga cheia do que
Ostentação.

¹² Pela extensão das escritas e dificuldade na leitura, optei por manter a transcrição e disponibilizar os textos digitalizados no Anexo C desta dissertação.

Texto R.

João e o Péde feijão

Éra uma vez um menino chamado João ele e sua mãe eram pobres até um moço dar para ele um feijão magico em tão João sai correndo para sua casa falando mãe encontrei um feijão magico então isso é mentira João ele te enganou então a mãe jogou o feijão fora no dia seguinte um pé gigante de feijão então João subiu e viu um castelo.

Então João entro por de baixo da porta e um e norme gigante e ficou a susta mas uma bela galinha então ele subil para pegar a galinha naora quele tirou agalinha o gigan a cordou e viu o João correndo com a galinha escorreguo sobre o pé de feijão e o gigante decendo de vagar para não cair então cortarão o pé e o gigante caiu e morreu.

fim.

moral: gigante não deve mexer com quem não conhece

Texto K.

João e o pé de feijão da liberdade

A historia começa com um menino que se chama João, ele tinha tudo, mais tudo mesmo tudissimo, menos liberdade, e amigos.

Um dia ele estava passeando pelo seu Quintal e encontrou um feijão colorido

João ficou encantado e decidio mostrar a sua mãe pois ela ficou alterada e falou “não é para você sair para o quintal eu não deixei” e jogou o feijão pelos ares. João foi dormir triste e na manha seguinte olhou pela janela e viu uma grande escada e gritou “mamãe, mamãe” a sua mãe falou “oque filho?” olha essa escada mamãe! Que escada filho você está louco? Diz a mamãe, João ficou assustado e saiu de casa sem sua mãe saber, ele olhou a escada e viu que era muitíssimo grande e depois de muito tempo subindo avistou uma casinha da

arvoré e subiu nela, ele viu um gigante super fofinho na casinha da arvore, toda colorida, e grande. Então o gigante fofinho fala com uma voz bem fininha A A A PODEMOS SER MELHORES AMIGOS. João ficou muito feliz pois Finalmente não vai ficar só em casa e vai ter amigo. depois de anos joao e gigante continuam brincando e a casinha da arvore realmente virou suas casas.

Moral da historia

Não precisa sair de casa para ser feliz.

Texto S.

João e o pé de feijão amarelinho

João acordou na manhã seguinte e viu um enorme pé de feijão, mas antes de subir, verificou se tinha um gigante lá, pois ele já tinha ouvido histórias parecidas, mas tinha um castelo enorme. Ele subiu no pé de feijão e quando chegou no castelo, ele se diparou com uma menina linda, deveria ter sua idade, ele se aproximou dela lentamente e disse:

— Oi...

— Quem é você? – respondeu a menina.

— Eu sou o João, e qual o seu?

— Merlinda... – respondeu desconfiada.

— O que você faz aqui? Sozinha?

— Meu pai foi comprar comi... – ela estava falando quando um barulho estrondoso interrompeu ela.

— Papai, é o senhor? – perguntou Merlinda.

— Oi Merlinda... Quem é esse menino?

— Prazer... Sou o João... – falou com medo.

— Quer comer? – respondeu o gigante.

Não, minha mãe está ,e esperando – falou correndo para porta, mas foi barrado pelo gigante.

— Quem entra na minha casa, não sai.

— João, João, João, João! – berrava a mãe do João de baixo do pé de feijão.

— Ele não saíra daqui!

— Ele vai, Sim! Nem que seja a força!

a mãe do joão diz em frente a casa.

— Tire ele daí, agora! Você não nenhum parente dele para querer trancar ele aí, ele é meu filho, não seu! – falou a mãe de João, agarrada no braço de Joao e saindo da casa do gigante, ele ficou totalmente incrédulo, vendo João

e sua mãe saírem, a garota ficou pasma, ninguém nunca enfrentou ele assim, desde então o gigante nunca mais prendeu ele no castelo quando João ia brincar com a Merlinda.

Moral da história: Ser gigante não significa
Fazer mal as pessoas que temem você, tamanho
Não define coragem.

Ao me colocar no lugar de uma escuta sensível desses textos narrativos, encontro vozes singulares em cada uma das produções. Essas vozes revelam as autorias e ideologias presentes marcadas nos textos dos estudantes.

Para iniciar a narrativa apenas um dos estudantes começa com o clássico “Era uma vez”, porém em todos os textos há uma linearidade, introdução, desenvolvimento e conclusão, incluindo uma moral. Esses indícios revelados nos textos mostram a familiaridade com esse gênero que é muito presente em histórias infantis.

R. traz em seu texto a repetição da palavra alheia, por exemplo “...o *gigante acordou*” e “a mãe *jogou o feijão fora*”. No entanto, há indícios da reelaboração da palavra alheia, mostrando o sujeito autoral em formação, pois embora a história seja muito parecida com uma das escutadas, o que o personagem principal foi buscar na verdade foi uma galinha que avistou no castelo do gigante. O estudante não cita a riqueza que o feijão mágico poderia proporcionar e o gigante aparece com receio de cair “...e o *gigante decendo de vagar para não cair...*”. Seu texto ainda possui a palavra “*fim*”.

No texto de D. encontramos muito de autoria ao escrever um texto bem diferente do escutado. Inclusive a figura materna não aparece na história. Curioso que o aluno começa o texto com “*João olhou 6 dias consecutivos e apenas no sétimo dia quando ele foi olhar denovo ele viu um pé de feijão prateado...*”, trecho que indica uma inspiração bíblica. O estudante deixa marcado no texto seu gosto por acessórios de prata, mas que o mais importante é o que é essencial para a sobrevivência do ser humano, como na passagem “...ele foi para casa e os presentes que ganhou ele vendeu para comprar comida”. Neste texto, conseguimos enxergar a figura desse sujeito em formação, que por meio da linguagem, aqui no seu texto escrito, revela sobre suas escolhas, gostos e desejos.

No texto de K. há indícios de que para ela a liberdade e a amizade são bem relevantes. Vale salientar que essa aluna, no momento de escrita desse texto, estava passando por um “castigo” que a mãe lhe impôs (não podendo sair para brincar com os amigos, apenas uma amiga estava liberada para visitá-la)¹³, indícios de que essa situação singular foi expressa em seu texto.

Por sua vez, S., já no primeiro parágrafo do texto deixa claro que seu personagem já conhece histórias clássicas ao afirmar que “...verificou se tinha um gigante lá, pois ele já tinha ouvido histórias parecidas”, escrevendo uma metalinguagem. Nos textos dessa aluna há a percepção de que ela interage com o seu interlocutor, seja direta ou indiretamente. Seu texto é construído com discurso direto e indireto. Como temática trouxe a questão da valentia e bravura, que inclusive são características dessa aluna

“— Tire ele daí, agora! Você não nenhum parente dele para querer trancar ele aí, ele é meu filho, não seu! – falou a mãe de João, agarrada no braço de João e saindo da casa do gigante, ele ficou incrédulo, vendo João e sua mãe saírem, a garota ficou pasma, ninguém nunca enfrentou ele assim...”

Nesses textos os indícios apontam para apesar de algumas incompreensões no que se refere à formalidade da língua, os estudantes ao usarem a palavra alheia, ao reelaborarem a palavra alheia, ampliam as suas palavras próprias. O projeto de dizer de cada um foi compreendido.

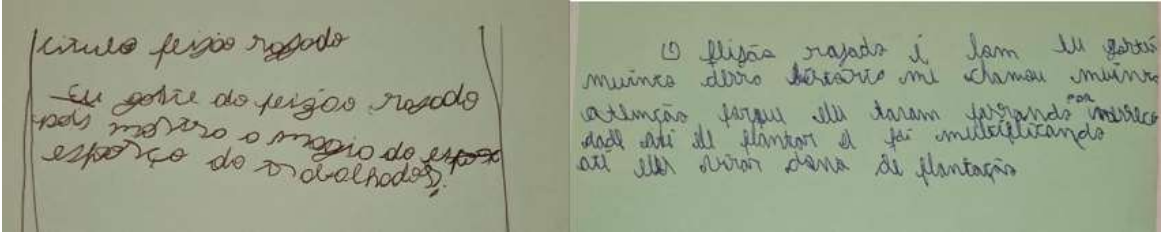
Os textos mostraram que a familiaridade com os contos clássicos e que a expectativa de terem como interlocutores seus colegas, propiciou um momento de entrega da escrita das histórias dos pés de feijão da turma 61.

Quanto aos textos de opinião, esses foram escritos após a atividade acima. As quatro formas de escrita possuem estilos diferentes. O que as torna iguais é o fato de terem sido escritas em apenas um parágrafo.

Vejamos os textos de D. e R., respectivamente:

¹³ Registro do diário reflexivo.

Figura 26 - Texto de D. (V) e texto de R. (V)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição: título feijao rajado Eu gostei do feijao rajado pois mostra a magia do esfere esforço do trabalhados.	Transcrição: O feijão rajado é bom eu gostei muinto dessa história me chamou muinto atenção porque eles tavam passando por nesseci dade até ele plantar e foi multiplicando até eles virar dona de plantação
--	--

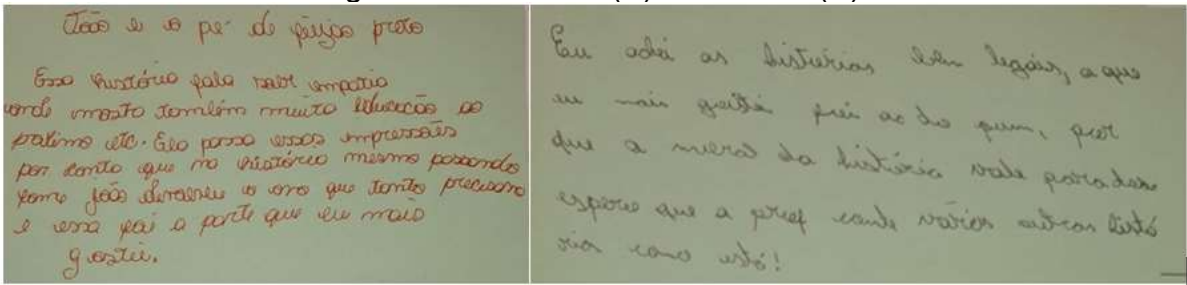
Nas produções escritas de D. e R. aparecem a temática do esforço e superação. Os indícios apontam que ambos valorizam as pessoas que com dedicação e resiliência conseguem transformar suas vidas a partir do trabalho.

Também os dois estudantes assumem a autoria de seus textos ao escreverem “Eu goste do feijão...” (D.)

“Eu gostei muinto...” e “...me chamou...” (R.)

Ainda que apresentem incompreensões na escrita das palavras, exerceram seu papel de sujeito responsável e sem álibi.

Figura 27 - Texto K. (V) e Texto S. (V)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição: João e o pé de feijão preto Essa história fala sobre empatia onde mostra também muita reflexão ao próximo etc. Ela passa essas impressões por conta que na história mesmo passando fome João devolveu o ovo que tanto precisava	Transcrição: Eu achei as histórias bem legais, a que eu mais gostei foi a do pum, por que a moral da história vale para todos espero que a prof conte várias outras histó ria como está!
---	--

e essa foi a parte que eu mais gostei.	
--	--

S. inicia o texto com as expressões “*Eu achei...*” e “*...espero...*” marcando sua autoria. A estudante usa o termo “*achei*” que é bem comum nas falas espontâneas da oralidade.

Como já observado nas outras produções textuais dessa estudante, aparece com recorrência a palavra “legal”, que remete ao senso comum. Não que o senso comum seja visto de maneira estereotipada neste trabalho.

Nesse texto S. novamente dialoga com seu interlocutor – a professora.

K. traz como temática a empatia e a honestidade. Percebe-se pelos indícios que a aluna preza por esses valores ao afirmar que “*mesmo passando fome João devolveu o ovo que tanto precisava*”.

Marca-se com autoria somente no fim do texto “*...e essa foi a parte que eu mais gostei*”.

Ambas apresentam incompreensões na escrita e pontuação.

4.6.1 O processo de interlocução na escrita do quinto texto escrito

Projetamos alguns textos no datashow para realizarmos a leitura apreciando a palavra outra. O texto de D. foi um deles.

A primeira pergunta foi sobre o começo do texto. D. explicou que realmente se inspirou na história bíblica para escrever, pois queria que fosse um texto forte, assim como a prata, a qual dura para a eternidade. Temos aqui o signo ideológico refratado nos valores ideológicos que o aluno carrega com ele. O aluno ainda disse que não há quem não conheça essa passagem. Também escolheu falar sobre a prata por achar que é um material que causa boa impressão e que gostaria muito de ser um dos gigantes de seu texto, pois assim não precisaria vender algo valioso para comprar comida.

Continuando a análise pontuamos a estrutura do texto. Todos em comum acordo sentiram necessidade de uma contextualização inicial antes do trecho inspirado na passagem bíblica.

Então mostrei aos alunos que há várias formas de dizer o mesmo. A partir de outros textos vamos construindo o nosso projeto de dizer.

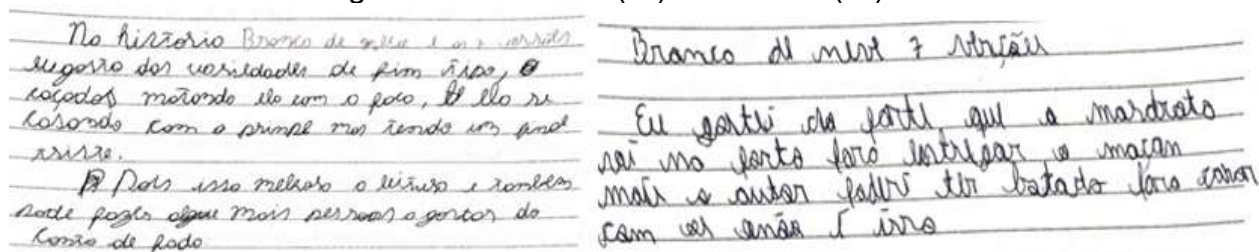
4.7 A SEXTA NARRATIVA LIDA: *BRANCA DE NEVE E AS SETE VERSÕES*

Essa narrativa trouxe muitas expectativas para a turma. Ao serem apresentados ao livro – à capa do livro – um dos alunos disse que se ele fosse o ilustrador trocaria o espelho por um espelho no celular. Ao ser questionado sobre esse comentário, respondeu que estava se inspirando nas meninas da sala, já que elas estavam sempre se olhando no “espelho” do celular.

Já que todos os alunos tinham lembranças da história original, começamos a leitura do reconto. Após a leitura conversamos sobre as histórias e sobre as possibilidades que temos na vida real, assim como nesse reconto, do qual fomos interlocutores e tivemos a oportunidade de escolher qual caminho seguir para a narrativa prosseguir e dependendo de nossas escolhas a história segue determinado rumo.

Essa interlocução com os alunos a partir da literatura é uma das tarefas do professor. Vejamos os textos de D. e de R.:

Figura 28 - Texto D. (VI) e Texto R. (VI)



Fonte: Acervo coletado pela autora

Transcrição: Na historia Branca de neve e as 7 versões eu gosto das variedades de fim tipo, o caçados matando ela com a faca, e ela se casando com o príncipe mas tendo um final triste. Pois isso melhora a leitura e também pode fazer algu mais pessoas gostar do conto de fada.	Transcrição: Branca de neve e as 7 verções Eu gostei da parte que a madrasta vai na porta para entregar a maçã mais o autor poderi ter botado para casar com os anões é isso
--	---

Percebe-se uma modificação no texto de D., se compararmos com a sua primeira produção escrita. Aqui o aluno, constituído de linguagem, inicia o texto

contextualizando seu interlocutor e se mostra destemido em dizer a sua palavra, enquanto signo ideológico.

“Na historia Branca de neve e as 7 versões eu gosto das variedades de fim...”

O texto revela que a diversidade de finais, bem como a possibilidade de haver fatos que não trazem um final feliz pode atrair leitores diferentes.

O aluno traz incompreensões na escrita (ortografia, construção dos períodos, pontuação), mas seu projeto de dizer está posto no texto.

O mesmo ocorre no texto de R.

“masdrata” (madrasta)

“maçan” (maçã)

“mais” (mas)

“poderi” (poderia)

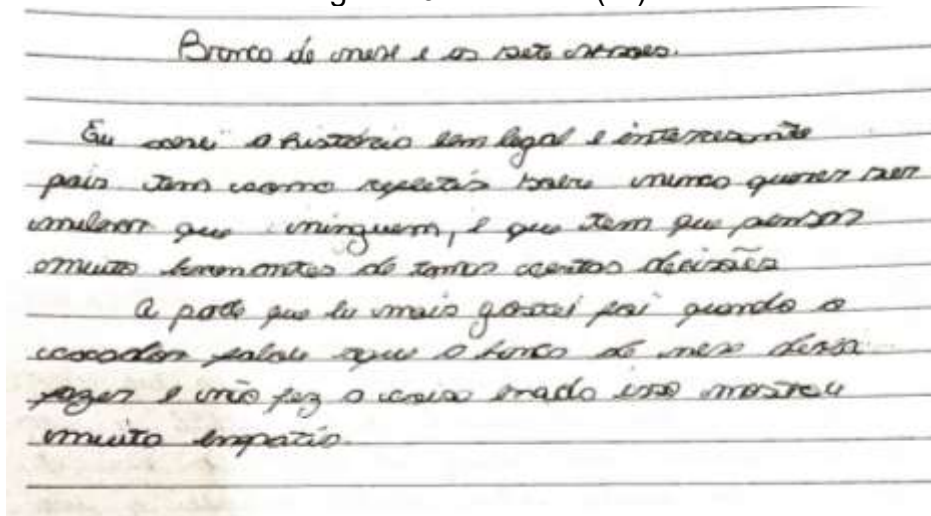
Já R., assume sua autoria no texto desde o início *“Eu gostei...”*. O aluno escreve qual parte mais gostou, sem revelar o motivo.

Há indícios de que o estudante está confortável em mostrar sua opinião ao fazer uma crítica indicando o que os autores poderiam ter acrescentado na narrativa para deixá-la mais empolgante.

Finaliza o texto com a expressão *“...é isso”* como sinal de um fechamento para o escrito.

Vejamos o texto de K.:

Figura 29 - Texto K. (VI)



Fonte: Acervo coletado pela autora

Transcrição:

Branca de neve e as sete versoes

Eu achei a historia bem legal e interessante pois tem como refletir sobre nunca querer ser melhor que ninguem, e que tem que pensar muito bem antes de tomar certas decisões

A parte que eu mais gostei foi quando o cacador falou oque a banca de neve devia fazer e não fez a coisa errada isso mostrou muita empatia.

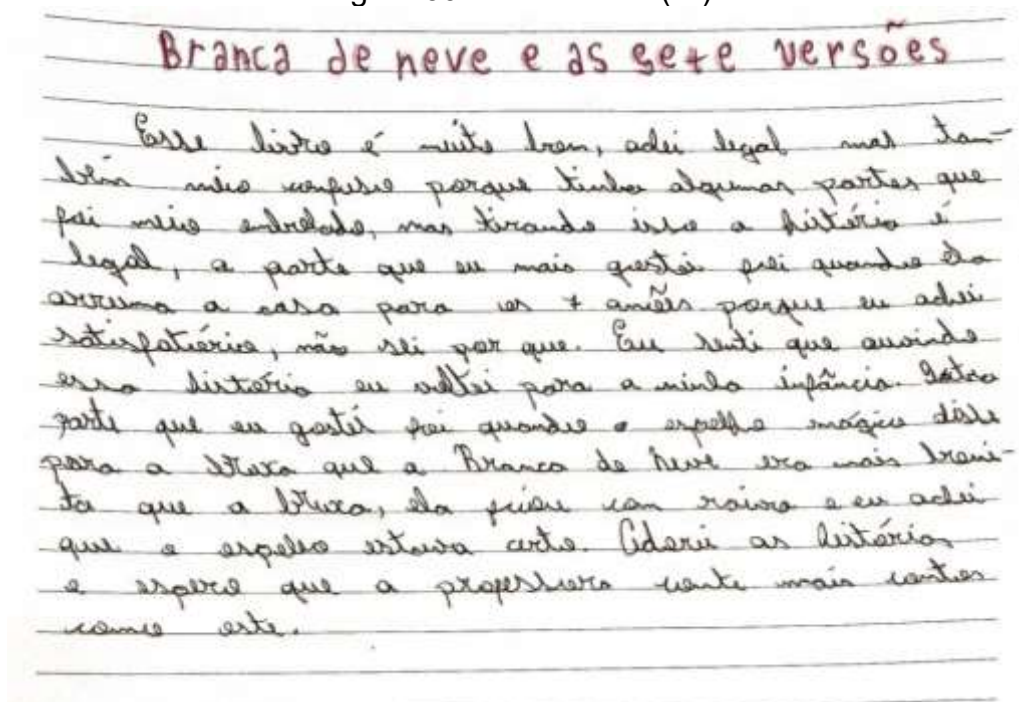
K. mostra que o motivo dela ter gostado de determinada história é pela mensagem que carrega. Esse estilo está presente em seus textos.

A palavra *empatia* aparece mais uma vez, indício de que esse valor é bem importante para ela.

A autoria é marcada quando escreve “Eu achei a...” e “A parte que eu mais gostei...”. K. se mostra um sujeito responsável pelo seu ato.

Segue o texto de S.:

Figura 30 - Texto de S. (VI)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Branca de neve e as sete versões

Esse livro é muito bom, achei legal mas também meio confuso porque tinha algumas partes que foi meio embolado, mas tirando isso a história é legal, a parte que eu mais gostei foi quando ela arruma a casa para os 7 anões porque eu achei

satisfatório, não sei por que. Eu senti que ouvindo essa história eu voltei para a minha infância. Outra parte que eu gostei foi quando o espelho mágico disse para a bruxa que a Branca de Neve era mais bonita que a bruxa, ela ficou com raiva e eu achei que o espelho estava certo. Adorei as histórias e espero que a professora conte mais contos como este.

S. faz um juízo de valor ao escrever que “...*tinha algumas partes que foi meio embolado*”.

Utiliza a palavra “satisfatório” com o mesmo significado em que é usada em vídeos e redes sociais (como algo relaxante), indício de que o vivido influencia na escrita dos sujeitos.

“...a parte que eu mais gostei foi quando ela arruma a casa para os 7 anões porque eu achei satisfatório...”

Há marcas de autoria ao longo do texto: “...*achei...*”, “...*eu mais gostei...*”, “*Adorei...*”.

A aluna finaliza o texto com um recado para a professora, a qual é seu interlocutor.

“adorei as histórias e espero que a professora conte mais contos como este”.

4.7.1 O processo de interlocução na escrita do sexto texto

Para realizar essa interlocução um dos textos projetados foi o de D. Cada aluno foi fazendo suas contribuições. A primeira observação foi sobre a palavra “tipo”. Uma aluna pontuou que essa palavra é usada “nas conversas”.

Então pedi a ela que explicasse o “nas conversas”? A resposta foi:

— Tipo é feio colocar no texto, professora. É uma gíria. E gíria a gente escreve na rede social.

Após a resposta perguntei se alguém discordava da colega e todos ficaram quietos. Expliquei que em determinados gêneros, mesmo nos escritos, as gírias podem aparecer, como nos quadrinhos, nas tirinhas, nas letras de músicas... Por isso a importância de sabermos quem será nosso interlocutor, para qual gênero determinada situação vai nos levar.

Após essa reflexão, D. reescreveu seu texto no computador. Texto que naquele momento se transformou em um texto coletivo da turma. Eis o texto:

Na história Branca de Neve e as sete versões eu gostei das variedades de finais: teve o do caçador que matou a princesa com uma faca; a princesa se casando com um príncipe, mas fugindo do esperado e não teve um final feliz...

Esses finais que não são tradicionais trazem uma quebra de expectativa, pois os leitores de contos de fadas sabem que os finais são sempre felizes.

Essas histórias diferentes podem fazer com que mais pessoas tenham vontade de ler contos de fadas.

4.8 A ÚLTIMA NARRATIVA LIDA: CHAPEUZINHOS COLORIDOS

Chegou o dia de nossa última narrativa. A turma já tinha essa informação. Estavam ansiosos pela leitura. Deixei o livro sobre a mesa do professor e fui verificar o motivo de dois alunos não estarem na sala de aula. Estavam na sala da direção e iriam de lá diretamente para suas casas.

Então retornei para a turma 61. Assim que eu peguei o livro *Chapeuzinhos Coloridos*, os alunos já começaram a falar tudo o que sabiam sobre as várias versões que já haviam escutado. Depois de escutar todas as contribuições fiz um questionamento:

— E se eu dissesse a vocês que existem várias outras Chapeuzinhos Coloridas. Com histórias diferentes, atitudes diferentes... Já pensaram nisso?

E assim, começamos a leitura.

Após a leitura, o primeiro comentário foi sobre a música que Chapeuzinho canta e que coincide com a temática de cada uma das diferentes Chapeuzinhos. Como a música cantada pela Chapeuzinho Branco: *Pela estrada afora, / Eu vou tão tristinha, Não tenho mais pai, / Sou uma orfãzinha.*

Um dos alunos relacionou essas diferentes Chapeuzinhos à diversidade entre as pessoas e que cada um tem sua história.

E outro falou sobre não ter pai e o quanto isso não o deixava ser feliz por completo. Em uma das histórias desse reconto a Chapeuzinho é órfã de pai.

Houve um silêncio que parecia não ter fim. E como um gesto de empatia um colega disse que gostava muito de morar apenas com a mãe, pois assim era muito mais feliz. Outro completou dizendo que seria mais feliz ainda se os irmãos tivessem ido embora com o pai. Então todos riram.

Conversamos também sobre as rimas presentes nas músicas. Eles associaram às batalhas de rap que gostam de assistir no *Youtube*. Tentaram fazer algumas rimas oralmente. Pedi que escrevessem as rimas, porém sentiram-se envergonhados dizendo que não sabiam.

— Ora, mas se vocês produziram rimas oralmente por que não podem escrever?

E a resposta foi essa:

— Ah... mas escrever é diferente! Não sou *rapper* para saber escrever rimas.

Foi o momento oportuno para eu perguntar a opinião deles sobre o livro *Chapeuzinhos Coloridos* e solicitar que escrevessem.

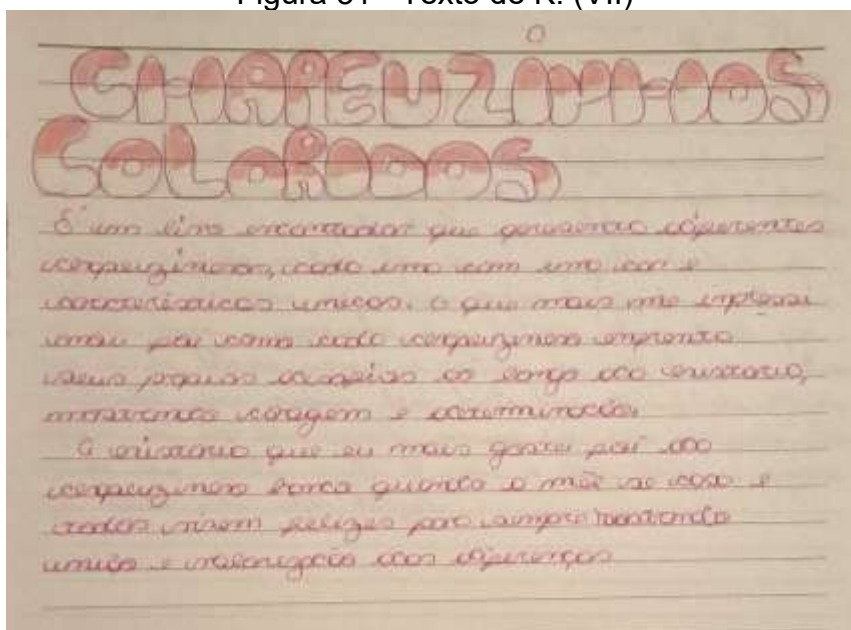
— Agora vocês vão conseguir escrever? – perguntei.

— Oxi... até parece... A gente sempre faz isso....

E assim começaram a produzir o texto escrito.

Segue os textos de K. e de S.:

Figura 31 - Texto de K. (VII)



Fonte: Acervo coletado pela autora.

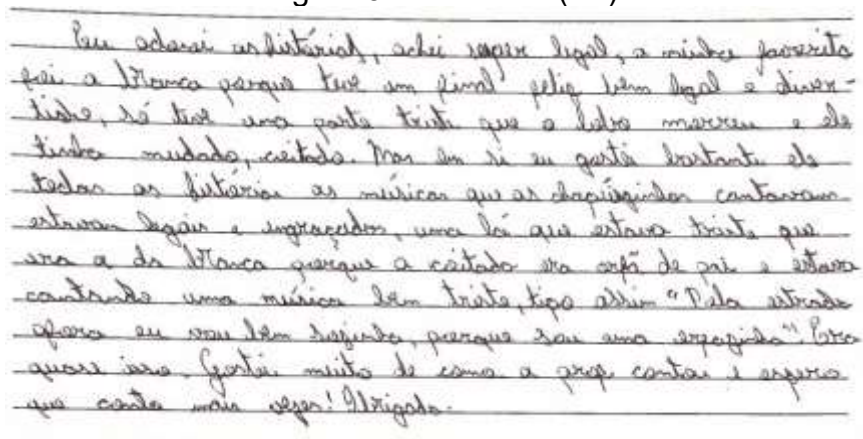
Transcrição:

CHAPEUZINHOS
COLORIDOS

É um livro encantador que apresenta diferentes Chapeuzinhos, cada uma com uma cor e Características únicas. O que mais me impressionou foi como cada chapeuzinho enfrenta seus próprios desafios ao longo da história, mostrando coragem e determinação.

A história que eu mais gostei foi da chapeuzinho branco quando a mãe se casa e todos vivem felizes para sempre mostrando união e valorização das diferenças

Figura 32 - Texto S. (VII)



Eu adorei as histórias, achei super legal, a minha favorita foi a Branca porque teve um final feliz bem legal e divertido, só teve uma parte triste que o lobo mal morreu e ele tinha mudado, coitado. Mas em si eu gostei bastante de todas as histórias as músicas que as chapeuzinhos cantavam estavam legais e engraçadas, uma lá que estava triste que era a da Branca porque a coitada era orfã de pai e estava cantando uma música bem triste, tipo assim "Pela estrada afora eu vou bem sozinha, porque sou uma orfazinha". Era quase isso. Gostei muito de como a prof contou e espero que conte mais vezes! Obrigada.

Fonte: Acervo coletado pela autora.

Transcrição:

Eu adorei as histórias, achei super legal, a minha favorita foi a branca porque teve um final feliz bem legal e divertido, só teve uma parte triste que o lobo mal morreu e ele tinha mudado, coitado. Mas em si eu gostei bastante de todas as histórias as músicas que as chapéizinhos cantavam estavam legais e engraçadas, uma lá que estava triste que era a da branca porque a coitada era orfã de pai e estava cantando um música bem triste, tipo assim "Pela estrada afora eu vou bem sozinha, porque sou uma orfazinha". Era quase isso. Gostei muito de como a prof contou e espero que conte mais vezes! Obrigada.

As duas produções textuais manifestam a voz autoral das alunas.

S. inicia o texto se marcando "*Eu adorei...*"; por sua vez, K. faz uma breve contextualização no primeiro período, situando seu interlocutor. Apenas no segundo período mostra sua marca autoral "*O que mais me impressionou...*".

Os indícios mostram que K. tem a tendência de perceber os desafios mostrados nas narrativas. A aluna valoriza as qualidades das personagens:

"...cada chapeuzinho enfrenta seus próprios desafios..."

"...mostrando coragem e determinação..."

A estudante também conclui seus textos finalizando com um tipo de mensagem e um final feliz como é característica dos contos clássicos, manipulando a palavra na refração de sua valoração axiológica.

“... a mãe se casa e todos vivem felizes para sempre mostrando união e valorização das diferenças”.

No texto de S. encontramos muito de sua voz, como se interagisse o tempo todo com seu interlocutor. No último período de seus textos dialoga com o interlocutor e ainda faz um agradecimento.

“Gostei muito de como a prof contou e espero que conte mais vezes! Obrigada.

Indícios de que a linguagem soa leve para ela. Emprega marcas da oralidade como a expressão “*tipo assim*”.

Percebemos também que S. tem uma preferência pelos acontecimentos originais das histórias. Como em:

“... a minha favorita foi a branca porque teve um final feliz ...”

“...só teve uma parte triste que o lobo morreu e ele tinha mudado, coitado”.

Com relação ao domínio da linguagem formal, apresentam incompreensões na ortografia e pontuação. Fato que não altera o projeto de dizer. Ambas se mostraram responsáveis pelo seu ato.

4.8.1 O processo de interlocução na escrita do último texto

O texto projetado dessa vez foi o de S. A primeira fala da aluna ao visualizar seu texto na tela foi o espanto por ter um apenas um parágrafo.

Solicitei que todos fizessem a leitura silenciosa e após a autora fez a leitura para a turma toda.

— Nossa...por que ela tem que dizer muitas vezes que gostou? – disse um aluno.

Então, eu perguntei se ele havia entendido qual era a opinião de S. sobre o livro. Novamente falei que há várias formas de dizer sobre o mesmo tema, de usarmos as palavras e o que nós acumulamos de conhecimento ao longo de nosso percurso, contribuirá para que nossos enunciados sejam escritos com mais facilidade.

Fizemos uma retrospectiva para o primeiro texto escrito. E todos concordaram que aquele foi o mais difícil de escrever, pois “não estavam acostumados”.

A leitura não termina quando o livro acaba. Quando escrevemos nossa versão, no caso nossa opinião, também viramos autores, e isso é poderoso!

Com todas essas leituras, palavras e contrapalavras vamos nos constituindo socialmente. E mais, a forma como um texto chega a mim vai depender das leituras que eu já fiz de outros textos.

Neste trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de escutar narrativas que os mobilizaram de maneiras distintas, uma vez que cada sujeito se relaciona com o texto a partir de suas experiências sociais e de seu percurso de leitura de mundo. As respostas construídas pelos estudantes às narrativas evidenciam que a linguagem, compreendida como prática social, se realiza de forma singular em cada sujeito. Assim, as histórias escutadas e as produções decorrentes dessas experiências passam a constituir o repertório estético e ético dos alunos da turma 61, contribuindo para a formação do sujeito, capaz de atribuir sentidos aos textos e posicionar-se discursivamente.

4.9 A INTERLOCUÇÃO COM OS AUTORES DA COLEÇÃO FÁBRICA DE FÁBULAS

Chegou o momento de escrevermos para os autores, ou seja, de sermos interlocutores daqueles que pensaram e escreveram as narrativas que tanto contribuíram para esse aprendizado, para as produções de textos e sentidos e... para que escrevêssemos nossas próprias palavras, com significados e sentidos outros.

— Alguém aqui já escreveu uma carta? – perguntei ao grupo.

— Eu já! Acho que foi no 4º ano. A professora pediu pra gente escrever uma carta para um colega do outro grupo.

— E por que a carta seria escrita a um colega do outro grupo? Você lembra?

— Naquele ano a turma foi dividida em dois grupos. Uma semana o grupo A estava na escola e na outra o grupo B. Daí era pra escrever como a gente estava ou o que quisesse dizer pro colega.

— E como a carta chegou até o colega? Daí eu não sei. Só sei que eu recebi uma carta também.

— É isso que vamos fazer. Vocês vão escrever para os autores Torero e o Pimenta. Pensem em algo que gostariam de perguntar aos escritores que das narrativas que vocês conheceram. Essa é a oportunidade! Conforme vocês forem falando o colega vai anotando no quadro.

— Estão prontos?

— Sim!!!

— Alguém sabe como começamos uma carta? Escrever uma carta é diferente de escrever um texto de opinião, um poema, uma receita, certo? Cada um dos gêneros possui determinadas características e a depender de nossa intenção, escolhemos por aquele que vai enunciar com mais clareza o nosso projeto de dizer.

— Nossa opção pela carta se deve ao fato desse gênero já ter sido muito utilizado para a correspondência de pessoas que estavam distantes.

Nesse projeto, temos como objeto de estudo o texto escrito, então acredito que esse gênero se enquadra perfeitamente ao propósito.

— O que precisa ter para iniciar uma carta? Quais informações são essenciais?

— Data?

— Sim, a data. E para quem a carta será escrita? Para isso precisamos do vocativo. Qual vocativo vocês escolhem? Como irão se despedir dos autores? E quem vai assinar essa carta?

E assim as ideias foram surgindo e a carta sendo construída. Uma das alunas passou a carta a limpo.

4.9.1 A palavra

Figura 33 – A carta coletiva para Torero e Pimenta

Florianópolis, 23 de maio de 2025.

Caros autores,

Como alunos da EEB Jairau Bonhaime, escola que fica em Florianópolis, porto, ou melhor, do lado do estúdio do Siqueira.

Nossa professora de português tem alguns livros de vocês para nós. Foi bem legal.

Costumamos de falar o que passa na cabeça de vocês para criarem essas histórias. Por que escolhem os personagens? Nós gostamos muito de ler essas histórias de um jeito diferente. As várias possibilidades, o que todos esperam não é o que vai se encontrando nos livros.

Como é escrever em dupla? Um recebe a ideia do outro? Vocês se encontram de verdade ou mandam mensagem quando surge uma ideia? Mudam o que o outro escreve?

Também queremos saber vocês se conheciam e desde quando vocês escrevem. Desde pequenos?

Como o livro ganha forma? Vocês escrevem em folha ou no computador?

Quanto tempo levaram para escrever os livros da coleção Sabulão de Sabulão?

Esperamos que gostem de receber nossa carta. Estamos muito felizes em falar com vocês.

Muito obrigado pela oportunidade de podermos enviar nossa carta.

Abraços da turma GATTA!

Fonte: Acervo coletado pela autora.

Importante esclarecer que o projeto iniciou em 2024. Mas a interlocução dos estudantes com os autores aconteceu no primeiro semestre de 2025.

Após a carta finalizada, a enviei, por e-mail, para o Torero.

4.9.2 A contrapalavra

Boa terça-feira, alunos da professora Eveline!

Fiquei muito contente em receber sua carta. E estou mandando esta. Na verdade, ela foi escrita no computador, porque só eu entendo minha letra e não queria que vocês sofressem tentando traduzir meus garrranchos.

A primeira pergunta de vocês é: O que se passa em nossas cabeças quando escrevemos essas histórias? Acho que passa tudo, porque as histórias que escrevemos acabam trazendo um pouco de tudo o que pensamos e vivemos. É mais ou menos como o vinho. Ou como o suco de uva. O gosto da uva traz um pouco de tudo o que há que na terra em que a videira foi plantada, e um pouco do sol e da chuva que caíram sobre ela.

Por exemplo, agora acabamos de lançar "Os Coelhos e as Tartarugas". O livro tem 12 novos finais, e cada um desses finais mostram um pouco como pensamos. Por exemplo, há um final em que a tartaruga simplesmente abandona a corrida, preferindo contemplar a natureza e ir a uma festa de joaninhas. Provavelmente escrevemos isso porque achamos que, às vezes, é melhor relaxar do que competir.

A escolha dos clássicos foi meio casual. Fizemos o livro Chapeuzinhos Coloridos sem saber que seria uma coleção. Mas gostamos tanto que depois fizemos "O Patinho Feio que não era patinho nem feio". E daí em diante fomos recontando os clássicos. O próximo acho que será "A Cigarra e a Formiga".

Para escrever essas histórias, a gente demora um tempão. De quatro a seis meses para cada livro. É que escrevemos umas dez vezes cada uma. E jogamos várias histórias fora. Por exemplo, há alguns meses acabamos de escrever "Chapeuzinhos muito mais coloridos", e jogamos várias chapeuzinhos fora. Algumas até interessantes, como a Chapeuzinho Cinza, que era preguiçosa. Mas ela não ficou entre as seis melhores, então jogamos fora, sem dó.

Outra boa pergunta foi: "vocês roubam a ideia do outro?" Sim e não. Um reaproveita mesmo as ideias do outro, mas, como escrevemos em dupla, isso não é roubo, é compartilhamento. Todas as ideias são dos dois. Às vezes um escreve tudo sozinho. Mas aí o outro pega e reescreve tudo. Aí o primeiro rerreescreve. E aí o outro rerrerreescreve, etc... Quando achamos que a coisa está boa, escrevemos algumas versões em dupla, um de frente para o outro.

Eu e Marcus nos conhecemos em 1986, se não me engano. Trabalhávamos como revisores na revista Química & Derivados. Nosso primeiro livro saiu em 1994.

Hoje em dia escrevemos no computador. Mas no começo, escrevia à mão ou na máquina de escrever.

Bem, espero ter respondido tudo. Foi um prazer falar, ou melhor, escrever para vocês.

Um grande abraço, Torero.

São Paulo, 10 de junho de 2025, 10h05 da manhã.

Receber a carta de Torero foi muito especial. Os alunos mal podiam acreditar. Tive que abrir meu *e-mail* na frente deles para provar que o Torero realmente respondeu a carta que foi escrita com tanta amorosidade.

Entreguei a cópia da carta para cada aluno. Um deles disse que era o mais próximo que já tinha chegado de um famoso.

Também pediram para que eu fizesse leitura de mais livros deles para que as opiniões deles fossem diretamente para Torero. Quem sabe?

Fato mesmo é que por meio da linguagem, o nosso horizonte se expande, podemos alcançar voos jamais imagináveis. Basta termos a oportunidade, nesse caso, propiciar a oportunidade aos alunos que frequentam uma escola pública tantas vezes menosprezada e vista por tantos como um fracasso escolar,

me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio (Geraldí, 2012, p. 44).

Após essa troca tão significativa, apresento as considerações finais para depois, registrar esse vivido endereçada aos meus pares...

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra outra é encontro. Sobre *encontro*, que é sempre encontro de palavras, existe uma reflexão de Armando Verdiglione, onde o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minha cara, no meu dia a dia, é também o encontro com eu mesmo. Bem, cria-se uma espécie de curto-circuito. Acontece isso: há a possibilidade de uma leitura outra que não é mais a leitura dada, simples, óbvia (Ponzio, 2010, p. 29).

Encontrar a palavra outra, a palavra do sujeito estudante de sexto ano é algo incrível. Um sujeito constituído por e na linguagem. E por estar em construção, cabe a nós, enquanto professores, mostrarmos as infinitas possibilidades de dizer o mesmo de modo diferente, de refratar a voz do outro sem deixar de ser o meu dizer singular e único para determinado evento singular, irrepetível.

Assim, as reflexões empreendidas ao longo desta pesquisa permitiram confirmar, no plano concreto da sala de aula, pressupostos teóricos que há décadas vêm sendo defendidos por autores brasileiros que pensam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa a partir de uma concepção dialógica de linguagem. A interlocução, entendida não como estratégia metodológica pontual, mas como princípio constitutivo da linguagem e da formação dos sujeitos, mostrou-se um eixo estruturante tanto da prática pedagógica desenvolvida quanto da análise dos dados produzidos.

Ao assumir a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico, conforme postula Bakhtin, o trabalho em sala de aula foi organizado de modo a criar situações reais de interação verbal, nas quais os estudantes pudessem se posicionar responsivamente frente à palavra do outro. A leitura e a escuta de narrativas clássicas e de suas releituras contemporâneas não foram tratadas como atividades de mera fruição ou de verificação de compreensão, mas como acontecimentos discursivos que convocaram os alunos a dialogar, a concordar, a discordar e a refratar sentidos a partir de seus próprios repertórios.

Nesse sentido, a indissociabilidade entre língua e literatura, discutida teoricamente ao longo da dissertação, materializou-se na prática quando a leitura literária passou a funcionar como propulsora de produção da escrita autoral. Conforme defendem Geraldi e Giovani, não se escreve no vazio: todo texto nasce de uma experiência, de uma escuta, de um encontro com palavras outras. Os textos

produzidos pelos estudantes evidenciaram justamente esse movimento, ao revelarem marcas claras de diálogo com as narrativas lidas, com as discussões realizadas em sala e com os valores sociais que atravessam o cotidiano desses sujeitos.

O que percebi a partir dos textos escritos dos estudantes é que fizemos um processo de reflexão, construção e sensibilidade perante a linguagem, que nos é tão singular e necessária, visto que ela nos constitui enquanto sujeitos. Investimos na interlocução como atividade constitutiva.

Nessas escritas autorais, consegui perceber o estilo que cada um começa a formar e que ao longo do processo escolar vai ser modificado conforme as palavras outras adentram em seu contexto de mundo, de aprendizado. Acompanhei o jogo de palavras, escolhidas pelos estudantes, encharcadas de ideologias, seja a do cotidiano, seja a oficial. Assim, mansões, reis, casas gigantes, felizes para sempre, hipocrisia, prata e outros tantos signos ideológicos refletiram e refrataram valores axiológicos presentes e construídos pela turma do 6º ano.

O caminho da escrita é longo, mas já foi dado o primeiro passo, seja pela empolgação com que a turma recebeu as leituras ou pelo fato de que não se sentiram receosos ao escrever um texto expondo suas opiniões. Esse fato foi percebido pois começaram a receber a proposta de escrita, de uma forma mais natural, até o texto propriamente escrito com sua autoria, estética e forma. Os estudantes compreenderam que não escreviam só para um professor corrigir. Escrever “na” escola é muito mais prazeroso do que escrever para a escola e devolver à palavra que a escola quer ouvir.

A escrita, nesse contexto, deixou de ocupar o lugar tradicional de exercício escolar voltado à correção gramatical para se constituir como espaço de autoria, de posicionamento e de produção de sentidos. Tal deslocamento confirma, na prática, a crítica feita por Geraldi à concepção de escrita como objeto de avaliação e reforça a defesa de uma escrita orientada pela interlocução efetiva. Os estudantes escreveram porque tinham o que dizer, para alguém, em uma situação concreta de comunicação, ainda que, inicialmente, esse interlocutor fosse a professora e, posteriormente, os próprios autores das obras lidas.

A análise dos textos, orientada pelo paradigma indiciário de Ginzburg, possibilitou observar como pequenos vestígios linguísticos revelaram dimensões mais amplas do universo ideológico dos estudantes. A escolha por signos como riqueza, poder, justiça, desigualdade e felicidade não pode ser compreendida fora do contexto

social em que esses sujeitos estão inseridos. Assim, a teoria bakhtiniana de signo ideológico encontrou respaldo empírico ao evidenciar que toda palavra carrega valores e refrata posições sociais. Cada produção textual analisada mostrou-se como resposta a enunciados anteriores, às histórias ouvidas, às falas dos colegas, às mediações da professora e, ao mesmo tempo, como enunciado aberto a respostas futuras.

A interlocução estabelecida com os autores da coleção *Fábrica de Fábulas* representou um ponto extremamente significativo no trabalho desenvolvido. Ao escreverem carta aos autores, os estudantes experienciaram de forma concreta aquilo que Bakhtin concebe como endereçamento do enunciado. A escrita passou a ter um destinatário real, o que alterou substancialmente o modo como os alunos se posicionaram discursivamente. Essa experiência confirmou, no plano da prática, que a presença efetiva do interlocutor transforma o projeto de dizer e potencializa a responsabilidade do sujeito frente à própria palavra.

Do ponto de vista da prática docente, esta pesquisa reafirmou a importância do professor como sujeito responsivo e interlocutor privilegiado no processo educativo. Mais do que aplicar metodologias, foi necessário assumir um ato responsável diante da palavra do estudante, escutando, acolhendo e problematizando seus dizeres.

A pesquisa-ação e a metodologia narrativa e o paradigma indiciário mostraram-se coerentes com o referencial teórico adotado, pois permitiram que o vivido em sala de aula fosse transformado em conhecimento, sem apagar sua singularidade. Ao narrar a experiência, a professora-pesquisadora não apenas descreveu práticas, mas refletiu sobre elas, cotejando teoria e prática em um movimento contínuo de formação e autoformação.

Dessa forma, as considerações finais desse trabalho não se encerram como síntese conclusiva, mas como abertura para novos diálogos. Os resultados obtidos indicam que investir na interlocução, na indissociabilidade entre língua e literatura e na valorização da autoria dos sujeitos é um caminho potente para a formação de sujeitos críticos, éticos e responsivos. Trata-se de um percurso possível, ainda que desafiador, que exige do professor disposição para o diálogo, para a escuta e para a constante ressignificação de sua prática.

Assim, esta dissertação reafirma que a teoria não antecede nem se sobrepõe à prática, mas se constrói com e a partir dela. É no chão da sala de aula, no encontro

entre palavras, sujeitos e histórias, que a linguagem revela sua potência formadora e transformadora. E como a escola lida com sujeitos em formação, confirmo a importância da indissociabilidade entre língua e literatura para a constituição dos sujeitos.

6 A GERAÇÃO DO PRODUTO PEDAGÓGICO: MARCAS DO VIVIDO PARA TECER O DEVIR

Prezados colegas professoras e professores,

Escrevo neste momento sobre minha experiência do vivido como uma forma de reflexão de minha prática docente.

Os caminhos percorridos até aqui me fizeram compreender a importância do “para que” antes de entrar na sala de aula. Entendi o quão significativo é ter respostas para o “para que” ensinamos o que ensinamos. Por vezes, ou melhor, por muitas vezes eu não tive a resposta, mais do que isso... eu não havia feito a pergunta para ter a resposta. Cheguei a um ponto em que eu estava no modo automático. Ensinar as regras gramaticais. Passar exercícios descontextualizados no quadro. Abrir o livro na página número... façam os exercícios enquanto eu vou até a direção... Os problemas extrassalas de aula estavam tendo maior importância. Espera... isso não está certo!

Então ao olhar para aquelas crianças/pré-adolescentes/adolescentes que estavam ali por direito, para que por meio da linguagem tivessem a possibilidade de prosperar e participar das relações sociais e da cultura letrada por inteiro, só vinha à minha mente o texto.

Sempre tive o hábito de andar com livros de literatura em todos os ambientes da escola. Isso se deve ao fato de que no começo de minha carreira, recebi o convite/desafio para dar aula em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Dentro daquela escola - eu também era a professora de língua portuguesa das turmas do fundamental II - recebíamos formação com encontros quinzenais. Nessas formações, aprendi que o texto era o ponto de partida e de chegada, assim como nos ensinou Geraldi. As aulas sempre iniciavam com uma leitura para as crianças e a partir daquele texto e das vivências que as crianças traziam nossa aula acontecia. Nada de livros didáticos. No máximo 12 alunos por turma. Era o paraíso da linguagem.

Mas voltemos à minha realidade de hoje: escola pública e salas com no mínimo 30 alunos. Ao olhar para os alunos fazendo exercícios e mais exercícios não estava condizente com a concepção de linguagem que eu dizia ter optado e que estava em acordo com documentos oficiais preconizam.

Então a leitura voltava a fazer parte da aula. O texto como salvador. Tanto que alguns alunos falam “santo texto”. Então a partir do texto e do que ele carrega consigo dar significados, o nosso debate inicia e gera sentidos. E assim a voz daquele sujeito ganha vida.

Sorte a minha! Sorte...muita sorte! Entrei no mestrado profissional para fazer ressurgir e refletir minhas práticas.

Repito para que eu não me esqueça... Não podemos entrar na sala de aula sem ter resposta ao “para que”. Cito aqui algumas palavras de Geraldi (2012, p. 41) “[...] uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias”.

Ao optarmos pela concepção de linguagem como forma de interação, não podemos esquecer que a linguagem é o lugar das relações sociais. E por sermos sujeitos singulares, inconclusos e historicamente situados no tempo e espaço, como Bakhtin nos ensinou, estamos em constante constituição.

Transferindo esse pensamento para a sala de aula, pensando nos sujeitos que ocupam os bancos escolares, levar a literatura e a língua indissociáveis para a sala de aula é levar conhecimento de uma forma leve que não machuca, não humilha, não maltrata. Chiappini (2012) cita a literatura como “trabalho com a linguagem”, língua e literatura indissociáveis em uma mesma prática.

Meu trabalho justamente traz essa indissociabilidade. Acredito que a partir da prática do texto escrito, partindo do texto, cotejando textos – no meu caso o literário e o texto escrito do aluno – o temor da escrita vá se apagando.

Não é fácil escrever, distanciar-se do ouvido. Mas a partir de um trabalho contínuo de escrita, em que haverá um interlocutor responsável para dialogar com o projeto de dizer, e não fazer uma higienização no texto, haverá uma escrita fluida e sem medo de “erros”.

Para finalizar essa breve narrativa:

se integram [língua e literatura] dialeticamente numa prática de alunos sujeitos do dizer e do pensar, o que se está superando é toda uma concepção de saber como soma de informações a consumir, um conhecimento sedimentado a reproduzir sem inventar, e se está afirmando o saber como um trabalho do pensamento?

Como se vê, é o conceito de trabalho (não alienado) que supera a concepção tradicional de literatura, de língua e de saber. Se conseguimos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendido como prática de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo e, para, através da sua

ação, afirmar a sua liberdade e fugir à alienação, estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária.

A escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos próprios bloqueios, de expressão verbal e outros... (Chiappini, 2012, p. 24).

Ainda, permitir que os estudantes tenham acesso à diferentes obras literárias é propiciar o início, em cada um desses sujeitos, do cotejo que nos ensinou Bakhtin. Cotejo dos clássicos e dos livros da coleção Fábrica de Fábulas para a construção de autoria. E para fecharmos grandiosamente, a interlocução com Torero, tão solícito e revelando grande apreço pelas nossas palavras, materializamos o poder da linguagem e o poder que ela representa.

Com os meus cumprimentos,

Eveline Pereira Silveira

Inverno de 2025

REFERÊNCIAS

ARBOLEYA, V. J.; LOTTERMANN, C. Letramento literário e BNCC: caminhos e descaminhos. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

AZEVEDO, Claudinéia B.; TARDELLI, Marlete C. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia; GERALDI, Wanderley; CITELI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 25-47. (Aprender e ensinar com textos).

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª ed. Trad. V. Miotello e C.A. Faraco. São Carlos: Pedro & João editores, 2017. 160p.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

BORTOLOTTO, Nelita. (In)compreensão: em pauta o individualismo na temporalidade do hoje. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org.). **Palavras e contrapalavras**: o individualismo como erro fundante. São Carlos: Pedro & João editores, 2022. p. 289-301.

BORTOLOTTO, Nelita (org.). O conhecimento dos gêneros do discurso na esfera escolar. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BORTOLOTTO, Nelita (org.). **Relações interinstitucionais na formação de professores**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009. p. 103-123.

BORTOLOTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 136p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Brasília, 2018a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa. Brasília, 1998.

BRITTO, Luiz Percival L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 118 – p.121.

CANDIDO, Antonio. “O Direito à Literatura”. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades/Ouro sobre azul. 4ª. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, 2004.

CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 4ed.

CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17 – p. 24.

FRAUENDORF, R. B. de S.; PROENÇA, H. H. D. M. A potência das narrativas do cotidiano e dos grupos de estudos colaborativos de alfabetização na formação continuada. In: PRADO, G. V. T; SERODIO, L. A.; SIMAS, V. F. (org.). **Narrativas e Formação: diálogos universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 47-71.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a. 136p.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João editores, 2012b. p.19-39.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Universidade de Aveiro, Portugal, 2004.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 4ed. p. 17-24.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, J. W. et al. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, p.17-44. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan Bastos de. **Bakhtin e a educação: a ética, a estética e a cognição**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 186 p.

GIOVANI, Fabiana. **O texto na apropriação da escrita**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Depto de Metodologia de ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. De professor para professor: o projeto do Wanderley, interlocução e militância. *Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, São Paulo, v.16, n. 25, p. 935-952, jan. 2020. Semestral. Disponível em <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/162/214>. Acesso em: 20 mai. 2024.

GIOVANI, F. O cotejo como uma marca de estilo. In: Grupo De Estudos Dos Gêneros Do Discurso [GEGE-UFSCAR]. **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 17 a 24.

GIOVANI, F. BNCC: uma análise da prática de análise linguística/seminótica na alfabetização. In: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.

GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. **Revista Sobretudo**, 2021.

GIOVANI, Fabiana. A prática de análise linguística/semiótica nos anos iniciais: no entrelaçar com a experiência literária. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 369-384.

GIOVANI, Fabiana; CAMARGOS, Moacir Lopes de. JOÃO WANDERLEY GERALDI: o pesquisador linguista, professor formador e singular leitor brasileiro de bakhtin e seu círculo de estudos. **Revista Educação e Linguagens**, [S.L.], v. 13, n. 25, p. 434-449, 19 jul. 2024. Universidade Estadual do Parana - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/22386084.2024.13.25.434-449>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeduclings/article/view/9142>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

INTHURN, Débora. L. R. **A narrativa de experiência sobre a produção textual e sua avaliação na formação docente**. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

LENINE. Aquilo que dá no coração. In: LENINE. **Lenine.doc - Trilhas**. [S.l.]: Universal Music, 2010. 1 CD. Faixa 1.

MACHADO, Ana Maria. **CONTOS de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 284 p.

MARTINS, Karla Daiane. **Fios, cotejos e costuras**: gêneros quadrinísticos em uma coleção didática de Língua Portuguesa. 2023. 176 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

MIOTELLO, Valdemir. O cotejo se dá na unidade da resposta. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (org). **Palavras e contrapalavras**: entendendo o cotejo como proposta metodológica. São Carlos: Pedro & João editores, 2017. p. 95-97.

OSAKABE, Haquira. Linguagem e educação. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996. 5ed. p.7.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012. p. 32-38.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2010. 175 p.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França (org.). **Narrativas e Formação**: diálogos universidade e escola. São Carlos: Pedro & João, 2021. 214 p.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense/Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.
<https://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense> Acesso em: 30 jan. 2025.

SERODIO, L. A. A música, a narrativa e a formação de professores. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. Metodologias narrativas de pesquisa em educação: possibilidades outras a partir de aportes bakhtinianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). Anais do VIII CIPA, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1947.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Acesso em: 23 jun. 2024.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Branca de neve e as sete versões**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **João e os 10 pés de feijão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Joões e Marias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **As belas adormecidas (e algumas acordadas)**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Os 33 porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019. 2ed. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **As roupas novas dos reis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021. (Coleção Fábrica de Fábulas).

TORERO, José Roberto. José Roberto Torero: carreira multifacetada e presença marcante na literatura infantil. [Entrevista concedida a] Sandra Trabucco Valenzuela e Lourdes Guimarães. *Literartes*, São Paulo, n.4, p. 13-20, 2015.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Língua e literatura: a importância da interlocução na constituição de sujeitos estudantes de 6º ano.

Pesquisador: EVELINE PEREIRA SILVEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 83690724.2.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.247.231

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo investigar, (re)conhecer e compreender como um trabalho indissociável entre língua e literatura contribui para a interlocução com estudantes de 6º ano, a partir das ideologias - seja oficial, seja cotidiana - refratadas na palavra escrita dos estudantes. Para isso serão acompanhados 17 estudantes de uma turma de sexto ano. Será oportunizado para os alunos a leitura de livros de literatura da coleção Fábrica de Fábulas, que são releituras dos clássicos contos de fadas. Serão produzidos textos autorais individualmente sobre a história lida. Faremos em conjunto, professora/pesquisadora e estudantes, uma análise dos textos e observaremos as escolhas lexicais, o que cada estudante traz de leitura de mundo, pontuação, ortografia. Ao final do processo espera-se que os alunos desenvolvam textos coesos e coerentes, pois terão passado por um processo intenso de estudo da escrita autoral tendo como mote a literatura. Escolhemos como metodologia para a análise dos textos *o* nesta etapa apenas a pesquisadora/professora - o paradigma indiciário, pois através de indícios singulares, encontraremos pistas sobre a apropriação da escrita autoral pelos estudantes e o quanto a literatura contribuiu para esse crescimento. Também analisaremos como esses sujeitos, enquanto autores de suas vidas e seus valores, recebem e refratam a palavra do *outro* em seus textos. Aqui a importância de um *outro* se faz presente e, consequentemente, traz a tona a relevância das interações como garantia de qualidade da formação dos sujeitos, que

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 7.247.231

aqui foi representada por estudantes de sexto ano, mas que pode estender-se a todos os níveis do processo ensino/aprendizagem.

Introdução:

A leitura e a escrita proporcionam aos sujeitos a experiência de materializar a linguagem. Uma explosão de infinitudes e possibilidades de sentir o mundo, compor e redescobrir o meu eu. Como professora da educação básica há dezessete anos, o trabalho com o texto sempre permeou minhas aulas. Esse contato com os estudantes através dos textos foi motivação para o meu retorno à universidade em busca de aperfeiçoamento, de regresso aos estudos. Trabalhar a língua e a literatura vinculadas, não o texto como mero pretexto, mas como condição para a formação de sujeitos críticos, éticos e que saibam utilizar da linguagem para expressar e modificar o seu mundo, sempre foi o meu verdadeiro compromisso como educadora. Diante de todas essas reflexões sobre a importância da interlocução e desta no trabalho aliando língua e literatura é o que me leva instaurar uma questão de pesquisa que será norteadora de meus estudos: Como o trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa, aliando língua e literatura, contribui para a interlocução instaurada com estudantes do 6º ano? Para que um texto escrito nasça, faz-se necessário a compreensão e um certo entendimento de mundo. Para tanto, a leitura/escuta de histórias são fundamentais para nosso trabalho, assim como é no percurso histórico-cultural em que determinado ato foi/será realizado. Para compreender como o texto autorai dialoga com o que foi ouvido, o cronotopo, ou seja, como as configurações de tempo e espaço são representadas na linguagem e no discurso, é primordial. A fundamentação metodológica terá como base a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Qualitativa porque o processo, já que estamos em uma escola e lidando com sujeitos, é mais importante que os resultados. Pesquisa-ação porque o professor estará imerso no ambiente da pesquisa, e por esse olhar, de um sujeito central, acontecerão as ações, os processos. Temos no horizonte trabalhar com o cotejo de Bakhtin e mobilizar o paradigma indiciário, de Ginzburg, para a análise dos textos dos estudantes para orientar o trabalho de análise linguística.

Hipótese:

Não há hipótese.

Metodologia Proposta:

O projeto contempla a indissociabilidade entre língua e literatura e a interlocução na sala de aula. Para essa proposta, foi escolhido trabalhar com a retomada dos clássicos contos de fadas, a partir do livro Contos de fadas, adaptação de Ana Maria Machado, e os livros da coleção Fábrica de Fábulas, dos escritores José Roberto Torero e Marcus Aurélio Pimenta. Serão dois

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** oep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 7.247.231

encontros por semana totalizando, cada uma delas com 120 minutos. Primeiramente, os estudantes serão apresentados aos autores Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero, a partir de informações levadas para a sala de aula e aos livros que serão utilizados. Após farei questionamentos sobre o que eles lembram do conto original escolhido para aquele encontro. Esperarei as respostas e dependendo da quantidade e relevância das informações, farei ou não a leitura do conto original. A partir de então, a leitura de um dos livros da coleção Fábrica de Fábulas - um reconto do respectivo clássico, será realizada por mim para a turma. Após a leitura haverá conversa sobre as histórias. Os alunos serão orientados a escreverem sua opinião sobre a narrativa que conheceram sob nova versão. Nesse momento nenhuma instrução sobre as características relativamente estáveis do gênero será dada. A intenção é que escrevam de forma livre. Após uma escuta sensível, a parte inicial e principal de uma interlocução, será realizada a prática de análise linguística, na qual tomaremos como apoio os textos escritos pelos estudantes. Uma ou duas produções serão escolhidas para projetarmos, sem autoria. Observaremos o que foi e como foi escrito. Quais mudanças poderiam acontecer. Também será objeto de análise e reflexão a forma como cada estudante ressignifica o olhar sobre cada história a partir de um novo contexto social e de experiências linguísticas a que já foi inserido. Como o aluno reflete e refrata o signo ideológico em suas escritas. Para analisar os textos dos alunos, os signos escolhidos e o que carregam de outros textos e contextos de mundo, será utilizado o paradigma indiciário, metodologia inaugurada por Carlo Ginzburg, que coaduna com o cotejo bakhtiniano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar, (re)conhecer e compreender como um trabalho indissociável entre língua e literatura contribui para a interlocução e formação da escrita autoral de estudantes de 6º ano.

Objetivo Secundário: (i) propiciar aos estudantes uma aprendizagem a partir da interlocução entre língua e literatura; (ii) refletir sobre autoria e o sobre o grau de afastamento do que foi ouvido/discutido; (iii) refletir sobre o repertório estético cultural dos sujeitos a partir do texto escrito; (iv) propiciar a desenvoltura na escrita autoral a partir da escuta/escrita de histórias, investindo na formação do leitor literário; (v) contribuir para a formação de sujeitos críticos e humanizados a partir do trabalho indissociável entre língua e literatura.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6004 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 7.247.231

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos referentes aos procedimentos referem-se à permanência do estudante na escola ou o retorno para o ambiente escolar a fim de que possam participar da oficina no contraturno escolar. Benefícios: Aperfeiçoamento da escrita, enriquecimento da cultura letrada, contato com textos literários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente à dissertação de Eveline Pereira Silveira do Mestrado Profissional em Letras, orientada por Fabiana Giovani

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo

Número de participantes: 35 estudantes do 6º ano, serão submetidos a leitura, produção e análise textual.

Previsão de início da coleta de dados: 25/11/2024

Previsão de fim da coleta de dados: 13/12/2024

Sem previsão orçamentária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2417247.pdf	25/11/2024 09:58:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_revisado_2.pdf	25/11/2024 09:56:47	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC**



Continuação do Parecer: 7.247.231

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_revisado_2.pdf	25/11/2024 09:52:50	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talerevisado1_assinado.pdf	18/11/2024 15:28:48	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_revisado_1_assinado.pdf	18/11/2024 15:28:37	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta_resposta_ao_cep_assinado.pdf	06/11/2024 15:37:33	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_revisado_assinado.pdf	06/11/2024 15:36:24	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_revisado_assinado.pdf	06/11/2024 15:35:14	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_eveline_educacao.pdf	01/10/2024 03:57:14	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	comite_eveline.pdf	01/10/2024 03:46:59	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_eveline.pdf	01/10/2024 03:40:34	EVELINE PEREIRA SILVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 26 de Novembro de 2024

Assinado por:
Sharbel Weidner Maluf
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – CONVITE REALIZADO AO JR TORERO E PIMENTA

Eveline:

Boa tarde!

Tudo bem?

Sou Eveline Silveira, professora de Português na escola estadual Irineu Bornhausen, em Florianópolis.

Também sou mestranda do Profletras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

No meu projeto, utilizo sete de seus livros da Coleção Fábrica de fábulas.

Quero lhe fazer um convite para participar como interlocutor de meus alunos por meio de cartas. Os estudantes, ao final do processo, enviariam cartas e receberiam sua resposta. São duas turmas que participam. Uma de sexto ano e uma de oitavo ano¹⁴.

Conheci seu trabalho a partir de minha orientadora do mestrado, a Prof Dra Fabiana Giovani.

Aguardo ansiosamente uma resposta e torcendo para que seja positiva.

Um grande abraço!

Resposta de Torero:

Boa tarde, Eveline. Será um prazer. Só acho que será mais divertido dividir as cartas com o Marcus. Vc tem o endereço dele aqui no *instagram*?

Eveline: Claro!!!!!! Será uma honra

Não tenho o insta dele....vou procurar e falo com ele também.

Muito muito obrigada...quanta felicidade

Em breve entrarei em contato novamente

JR Torero: Achei. É @marcusaureliuspimenta.

Eveline: Obrigada!!

Convite realizado ao Marcus Aurelius Pimenta:

Eveline: Boa noite!

Tudo bem?

Fiquei muito feliz quando vi sua solicitação para me seguir. Quanta honra!

Sou professora de Português na EEB Irineu Bornhausen, em Florianópolis. Mestranda do Profletras na UFSC.

Meu projeto vai fazer uma interlocução entre língua e literatura, no fundamental II. Utilizo os livros da Coleção Fábrica de fábulas - que são fabulosos.

Já fiz o convite para o Torero, que aceitou, e agora faço a você: você aceita participar como interlocutor de meus alunos por meio de cartas? Um dos objetivos é que os estudantes enviem cartas a vocês e vocês, como interlocutores deles, enviem respostas para essas cartas. São duas turmas que participam. Uma de sexto ano e uma de oitavo ano.

Minha orientadora é a Prof Dra Fabiana Giovani. Ela é maravilhosa!!!

Aguardo ansiosamente uma resposta e torcendo para que seja positiva.

Um grande abraço!

Pimenta: Positiva e meia, Eveline, vamos conversar com a garotada. Vai ser muito bom. Abraço aí.

Eveline: Obrigada!!

ANEXO C – OS PÉS DE FEIJÃO DA TURMA 61

I flew around

[illegible]

Depois de um dia lá em Lima
Bricomanes com o gigante lá
em ele por isso caso e o
desemprego. ~~Pronto~~ ~~por~~ ~~caso~~
anunciados que ganhar ele
vendeu caso comprar comido

Moral do fisco: mas vale um Bacião cheio de que outro Isentação.

Leão e a Pide Mês

[illegible]

Então João entrou por de baixo
do portão e um o marcel pegou
o fôco e outros vieram como João galin-
do inteiro ele correu para pegar o galinho
maioro. Quilê tirou o galinho e pegou
o cardão e viu a João correndo com
o galinho debruçado sobre a cabeça
filho e o galinho debruçado de raposo. Logo
vimos com João correndo a fim de o galinho
com a marcel.

Jim

monetizante não é de valor com que
não comete

Tião e o pai de quijão da liberdade

O Vintario começou com um menino que se chama Tião, ele tinha tudo, mais tudo mesmo, dinheiro, menos liberdade, e amigos.

Um dia ele estava brincando pelo seu quintal e encontrou um quijão colorido

Tião ficou brontado e decidiu mostrar o seu mãe pois ele ficou alvejado e falou "mãe e por que não sair pro o quintal eu não sei" e jogou o quijão pelo

ar. Tião foi dormir. Faltou e na manhã seguinte abriu pela janela e viu uma

grande escada e gritou "mamãe, mamãe" o seu mãe falou "que coisa?"

essa escada mamãe! Que escada pelo meu lado? diz o mamãe, Tião ficou

assustado e saiu de casa sem seu mãe saber, ele abriu a escada e viu que era

milhões de gente e depois de muito tempo ouvindo ouviu uma vozinha do

erro e saiu nela, ele viu um gigante super papinho no coqueiro do

erro, todo colorido, e grande. Então o gigante papinho falou com uma voz sem

pequeno A A A PODEMOS SER MELHORES AMIGOS. Tião ficou muito feliz pois

finalmente não vai ficar só em casa e vai ter amigos. Depois de uns dias o gigante continuou brincando



e a vozinha do erro realmente não deu errado.

mas do vintario

ho precisa sair de casa por ser feliz.

João e o pé de feijão mágico.

João acordou na manhã seguinte e viu um enorme pé de feijão, mas antes de subir, verificou se tinha um gigante lá, pois ele já tinha ouvido histórias parecidas, mas tinha um costume estranho. Ele subiu no pé de feijão e quando chegou no topo, ele se dispôs com uma arma linda, deveria ter uma idade, ele se aproximou dele lentamente e disse:

- Oi...

- Quem é você? - respondeu a menina.

- Eu sou o João, e qual é seu?

- Marilda... - respondeu descuidada.

- O que você faz aqui? - perguntou.

- Meu pai foi embora com... - ela estava falando quando uma barba branca apareceu e interrompeu.

- Papai, é o senhor? - perguntou Marilda.

- Oi Marilda... quem é esse menino?

- Por favor... chame o João... - falou com medo.

- Que nome? - respondeu o gigante.

- Não, minha mãe está me enganando... - falou correndo para perto, mas foi tomado pelo gigante.

- Quem entra na minha casa, não sai.

- João, João, João, João! - chorava a mãe do João, do lado do pé de feijão.

- Ele não veio aqui!

- Ele vai, sim! Mas que seja a força!

a mãe do João diz em frente a casa.

- João de daí, agora! Você não sabe porque dele para quem trancou de aí de a mãe dele, não saiu! - falou a mãe de João, agarrada no pé de João e vindo da casa do gigante. O gigante ficou totalmente incrédulo, sendo João e sua mãe tinham a certeza que ele estava ali mesmo esperando ele ali, desde então o gigante nunca mais pedia de no castelo quando João ia dormir com a Marilda.

Moral da história: Ser gigante não significa poder mal as pessoas que tem você, também não define coragem.