



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



TAILANE FLORES ANTUNES

***ERA UMA VEZ E AINDA É: A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO***

DOURADOS/MS – 2017



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS – FACALE
MESTRADO EM LETRAS



TAILANE FLORES ANTUNES

***ERA UMA VEZ E AINDA É: A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA PRODUÇÃO
TEXTUAL DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO***

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD, Área de Concentração: Linguística e Transculturalidade, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dra. Edilaine Buin e co-orientação da Prof.^a Dra. Paula Francinetti Ribeiro de Araujo.

DOURADOS/MS – 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

A636e Antunes, Tailane Flores

ERA UMA VEZ E AINDA É: A RECONTEXTUALIZAÇÃO NA
PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO MÉDIO / Tailane Flores Antunes -- Dourados: UFGD, 2017.

107f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Edilaine Buin Barbosa

Co-orientadora: Paula Francinetti Ribeiro de Araujo

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e
Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Recontextualização. 2. conto de fadas. 3. escrita. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Edilaine Buin Barbosa (UFGD) – Membro Titular (Orientadora)

Assinatura

Prof.^a Dra. Alexandra Santos Pinheiro (UFGD) – Membro Titular

Assinatura

Prof.^a Dra. Cynthia Agra de Brito Neves (UNICAMP) – Membro Titular

Assinatura

Prof.^a Dra. Silvia Mara de Melo – Membro Suplente

Assinatura

DEDICATÓRIA

*Dedico às minhas vozinhas,
Hermínia e Jura, por todas as
histórias contadas e experienciadas,
com todo amor, carinho e saudade*

AGRADECIMENTOS

A Deus que, iluminando meu caminho, deu-me forças para que, para além da dissertação, eu escrevesse minha própria narrativa da vida real;

Aos meus pais, e espectadores dos meus sonhos, Balnir e Cleuza, que foram meus portos seguros, recargas das vezes que minha bateria se esgotava;

À minha família, pelo acalento de sempre. Em especial, aos meus irmãos Paulo, Junior e Samira, a esta última, principalmente, por nunca reclamar da luz do quarto acesa até altas horas, quando eu precisava escrever.

À minha orientadora, professora Edilaine, com todo carinho e gratidão, por me acolher, auxiliar em cada detalhe nessa “travessia” e, por fim, permitir tornar esta história possível (Namastê!);

À minha co-orientadora, professora Paula, por não medir esforços para ajudar e orientar, mesmo que a distância.

À professora Cris e à Laís, por me auxiliarem prontamente na prática da sala de aula, bem como aos alunos participantes da pesquisa e personagens principais desta história.

Aos professores que compuseram a banca: ao professor Adair pelas sugestões e partilhas de conhecimento; à professora Cynthia pelo sensível olhar e diálogo valioso tramado em meu trabalho; e à professora Alexandra, com toda gratidão e carinho do mundo, por além de ter acrescentado muito para este trabalho, há anos somar em minha vida, me fazendo acreditar que eu era melhor do que suspeitava.

À minha segunda família da moradia estudantil da UFGD. Em especial, às meninas Mônica e Cris pelo cuidado e singela amizade de sempre.

Às minhas parceiras e amigas de turma do mestrado, por cada conselho dado e cada acento lembrado: Bianca, Blanca, Diego Mariza e Patrícia. E, também, aos amigos da área de pesquisa “ao lado” por dividir os mesmos anseios, horas de estudo e viagens, Iva, Janieli e Luciano.

Aos meus amigos e amigas (dos quais evito citar nomes para não correr o risco de esquecer algum(a)), de ontem, hoje e sempre, que me faziam dançar, sorrir e trilhar por caminhos que, em meio a tanto estudo, às vezes eu esquecia que existiam.

À Prof.^a Anny e a Dani pela compreensão nos dias em que precisei me ausentar no serviço.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

À Literatura e ao encantamento do conhecimento que fascinam e, tirando-me, por vezes, das teorias da razão, fizeram minha alma transcender ao mundo mais humano. Consequentemente, ao gosto proporcionado, fizeram do meu trabalho “saber com sabor” (Barthes, 1987).

Meu muito obrigada!

*“Tudo bem, até pode ser que os dragões
sejam moinhos de vento”*

(Engenheiros do Hawaii)

RESUMO

ANTUNES, Tailane Flores. *Era uma vez e ainda é: a recontextualização na produção textual de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado em Letras. UFGD, Dourados, 2017. Orientadora Prof.^a Dra. Edilaine Buin.

A presente dissertação, inserida no campo aplicado dos estudos da linguagem, focaliza o trabalho de leitura literária, análise linguística e (re) escrita do conto *Chapeuzinho vermelho*, a fim de defender a pertinência do ensino por meio do gênero literário *conto de fadas* no Ensino Médio. Especificamente, objetivamos entender como os alunos recontextualizam, em suas produções textuais, os elementos, tanto temáticos quanto estruturais identificados nas três diferentes versões de um mesmo conto de fadas. As produções textuais e as videogravações aqui selecionadas e analisadas, a partir de um olhar qualitativo interpretativista, foram geradas por meio de uma pesquisa-ação em uma escola pública estadual, com dois primeiros anos do Ensino Médio, nas aulas de Língua Portuguesa. Este trabalho ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem como manifestação viva, histórica e social, que nos permitiu sinalizar o diálogo que os textos dos estudantes mantém com as leituras de mundo que fazem. A tessitura da prática com a teoria nos levou a verificar que a produção textual dos estudantes confirmou-se como lugar em que as experiências, saberes, crenças, ideologias e identidades se materializam e que o trabalho com o texto literário *conto de fadas* auxiliou os alunos, via ficção, a construir essas representações sobre o contexto real de vida e do mundo subjetivo deles. Isso nos alerta, enquanto professores, sobre a importância do letramento literário, e sobre o olhar social e interacional que deve ser dado às transferências de vivências, empíricas e simbólicas, que os alunos fazem para o texto.

PALAVRAS-CHAVE: Recontextualização. Conto de fadas. Escrita.

ABSTRACT

ANTUNES, Tailane Flores. *Once upon a time, and still is*: The recontextualization of students textual production in the first year of High School. Master's degree dissertation in languages, UFGD, Dourados, 2017. Advisor Edilaine Buin.

The present dissertation, inserted in the applied field of language studies, focuses the work of literary reading, linguistic analysis and (re) writing of the Little Red Riding Hood, in order to defend the pertinence of the teaching through the literary genre fairy tale in the high school. Specifically, we aim to understand how students recontextualize, in their textual productions, the elements, both thematic and structural, identified in the three different versions of a same fairy tale. The textual productions along with the videos recording selected and analyzed in here, from a qualitative interpretative perspective, has been generated through an action-research in a state public school, with two first years of high school, in Portuguese Language classes. This dissertation work is moored in the bakhtinian perspective of language as a living expression and also historical and social, which allowed us to point the dialogue that the students texts maintains with the world readings they make. The practice structure along with the theory has led us to verify that the students textual production has been confirmed as a place where experiences, knowledges, beliefs, ideologies and identities has materialize and that the work with the literary text fairy tale helped students, by fiction, to construct these representations about the real context of life and their subjective world. This make us realize, as teachers, about the importance of literary formation, and about the social and interactional look that must be given to the transferences of empirical and symbolic experiences that students make for the text.

Key words: Recontextualization. Fairy tale. Writing.

LISTA DE ABREVIATURAS

EM – Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

LISTA DE FIGURA

Figura 01: Esquema de categorização	29
Figura 02: Texto do livro didático	41
Figura 03: Atividades do livro didático	41
Figura 04: 2ª versão da produção textual do estudante B, 1ºano do EM.....	68
Figura 05: 2ª versão do estudante S, 1º ano B do EM	72
Figura 06: 2ª versão do estudante JP, 1º ano A do EM	76
Figura 07: 2ª versão do estudante J, 1º ano A do EM	80
Figura 08: 1ª versão do estudante A, 1º ano B do EM	85
Figura 09: 2ª versão do estudante A, 1º ano B do EM	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Exercícios sobre análise linguística no texto.....	62
Quadro 02: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto.....	63
Quadro 03: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto.....	64
Quadro 04: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto.....	65

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I O ENREDO DA PESQUISA	20
1.1. A pesquisa, os personagens e o espaço dos acontecimentos.....	23
1.2 O acontecimento do processo didático	25
1.3 Caminhos para a análise qualitativa	28
CAPÍTULO II VOZES TEÓRICAS.....	33
2.1 Recontextualização.....	34
2.2 Sobre as concepções de linguagem.....	38
2.3 Experiências simbólicas da linguagem	40
2.3.1 Escrita: um <i>acontecimento</i> a ser lido	51
2.3.2 Tessitura da (re)escrita	56
2.4 Aspectos linguísticos e textuais como consequência do acontecimento	59
CAPÍTULO III DE LEITOR A AUTOR: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	66
3.1. Categoria 01: o sentido fora do texto.....	67
3.2 Categoria 02: aspectos linguísticos e textuais como consequência do acontecimento	71
3.3 Categoria 03: do ingênuo para as marcas da moral.....	75
3.4 Categoria 04: literatura tomada como verdade.....	79
3.5 Uma questão de leitura, reflexão e (re) escrita	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE FEITO, MUITO A SE FAZER.....	92
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

[...] – Eu sou a prova viva que deu certo[...]
Agora me ajuda a baixar o “Patinho feio” para eu
levar para os meus alunos da tarde?
(Professora supervisora do PIBID, que nos cedeu
espaço e suas turmas)

Quando pensávamos em pesquisa, nosso ideal sempre foi fazer algo que tivesse uma finalidade social, que não fosse só mais um trabalho destinado às gavetas. Então, o que nos levou a esta pesquisa sobre leitura de conto de fadas, análise linguística e (re)escrita foram, primeiramente – claro – questões subjetivas, de ordem racional e emocional, como acontece, evidentemente, com todo trabalho humano.

Depois, uma questão social, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência¹ (doravante PIBID), em 2014, quando resolvemos atender à solicitação de uma professora de Língua Portuguesa (doravante LP) que recorreu a nós devido à preocupação com seus alunos que, segundo ela, não tinham interesse pela leitura, nem pela escrita (se recusavam a escrever), tão menos se interessavam pelo principal instrumento de trabalho em sala de aula: o livro didático. Por isso, queria ajuda para pensar/formular aulas em que seus alunos do oitavo ano pudessem se envolver e, conseqüentemente, produzir um texto escrito. Surgiu, então, a oportunidade de colocarmos em prática aquilo que idealizávamos.

Conjuntamente com outra colega, também bolsista do PIBID, consideramos que seria importante trabalhar primeiramente a leitura, para construir repertório, até chegar à produção escrita. Na ocasião, estávamos envolvidas com leituras de conto de fadas e seus sentidos não explorados (BETTELHEIM, 2004) e consideramos que, diferentemente de como é conduzida a escolha de textos para leitura no ensino básico e nos livros didáticos, os contos clássicos poderiam ajudar a conquistar o envolvimento dos alunos, tal como nós estávamos envolvidas.

O trabalho configurou-se entre leituras reflexivas e produções escritas de narrativas, no caso, o gênero conto de fadas. Diferentemente do esperado pela professora, os alunos escreveram muito e se entusiasmaram com os textos lidos e com aqueles por eles produzidos. Optamos por explorar a leitura das várias versões do conto de fadas “Branca de Neve” e, como produto final, solicitar a elaboração de uma nova versão, que levasse em consideração fatos da atualidade e da vivência dos alunos.

¹ Trata-se de um programa da CAPES que visa contribuir para a aperfeiçoamento docente. O PIBID, oferece bolsas para que os estudantes de graduação em licenciatura experienciem a prática escolar, o contato com os alunos da educação básica, antes de se formar. Para assegurar o diálogo entre a universidade e a escola os bolsistas são orientados por coordenadores de área (que geralmente são professores da graduação) e supervisionados por docentes das escolas públicas onde desempenham suas atividades.

Almejando uma vaga no mestrado, cogitamos que a sequência de atividades somadas as várias versões produzidas por alunos de dois 8º anos viriam a se tornar o *corpus* desta pesquisa de mestrado.

Contudo, no ano seguinte à execução dessa proposta realizada no âmbito do PIBID, revisitamos o mesmo *corpus*, dessa vez, com lentes para uma pesquisa de mestrado. O olhar mais atento às produções e às correções por nós realizadas na ocasião levou-nos a observar nossos problemas, enquanto pesquisadoras, no desenvolvimento da proposta, tais como: a falta de elaboração de atividades que envolvessem reflexões sobre a língua, o não desenvolvimento de uma forma mais interativa e pouco objetiva em relação aos problemas na correção das produções escritas, bem como a ausência de filmagem das aulas. Por isso, resolvemos realizar uma nova geração de dados. O que havíamos idealizado como projeto no oitavo ano, constituiu-se como uma espécie de projeto piloto, que pôde ser melhorado e aplicado no ano seguinte do Ensino Médio.

Entramos, então, em contato com a professora, que atuava no 8º ano, para que nos possibilitasse a oportunidade de refazermos o mesmo processo de modo mais aperfeiçoado. Ela nos sugeriu que trabalhássemos² com os mesmos alunos, que estavam, agora, no 1º ano do Ensino Médio (doravante EM), coincidentemente a série em que ela atuava no momento. Aceitamos o desafio.

Para tanto, elaboramos uma sequência de ensino (CORDEIRO, 2015) a partir da leitura dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho* (Charles Perrault), *Chapeuzinho Vermelho* (Irmãos Grimm) e *Fita verde no cabelo* (Guimarães Rosa), e propusemos a análise linguística e o exercício de (re) escrita desses contos.

Do ponto de vista científico, dados os pressupostos expostos anteriormente, consideramos, então, relevante observar como os alunos recontextualizam as diferentes versões do conto de fadas *Chapeuzinho vermelho* por eles lidas, objetivando responder à questão de pesquisa: Como os elementos, tanto em relação aos aspectos temáticos quanto em relação aos aspectos estruturais da narrativa das várias versões trabalhadas em sala de aula, aparecem nos textos produzidos pelos alunos? Outra questão que surgiu foi: quais outras histórias (sem relação necessária com o conto trabalhado) podemos encontrar nos textos escritos pelos alunos?

Partimos do pressuposto de que a análise de um texto em relação às suas versões anteriores nos faz compreender com mais profundidade as estratégias utilizadas pelos

² Nas duas ações na escola, tivemos o auxílio da pibidiana Laís e da professora supervisora.

escreventes e, conseqüentemente, compreender melhor o processo de apropriação e *acontecimento* da escrita. Portanto, com esta pesquisa objetivamos investigar como os alunos recontextualizam o conto de fadas, tanto em relação à temática quanto à estrutura. Qual(is) versão(ões) compõe(m) os textos dos alunos? Quais hipóteses podem ser levantadas sobre tais ocorrências? Quais elementos linguísticos são relevantes para evidenciar a forma como os escreventes rearranjam os episódios no seu texto (frases, sintagmas, expressões referenciais etc.)? Quais os indícios, na materialidade do texto, da contribuição da leitura dos contos para a construção dos sentidos dos textos produzidos pelos alunos? Como eles constroem as representações sobre o mundo e sobre si mesmos?

Diante disso, hipoteticamente, acreditamos: (i) Que o texto literário auxilia os estudantes na construção de repertório, na sua criatividade e a entrarem em contato e/ou vivenciarem, ficcionalmente, experiências múltiplas; (ii) Que a identificação com as personagens clássicas (e sua recriação) leva-os ao envolvimento, pois narrar sobre o “outro” traz para as atividades escolares uma reflexão sobre si e sobre aqueles que estão envolvidos em sua realidade.

Para tanto, fizemos um levantamento bibliográfico das pesquisas cujos temas envolvem o gênero literário conto de fadas e constatamos um significativo repertório em várias áreas do conhecimento: na Literatura, na Psicologia/Psicanálise, na Pedagogia, na História/Filosofia e na Linguística.

Da perspectiva da Psicologia/Psicanálise, destacamos a tese de Gil (2007), que faz uma pesquisa de campo em uma escola particular, com crianças de nove a onze anos, e analisa as narrativas escritas por elas sobre o conto de fadas de que mais gostam, com o intuito de entender como os contos operam na imaginação dos leitores. Conclui que o conto de fadas tem um grau elevado de aproximação com as crianças, o que possibilita *a sua individualização*. Com a pesquisa, a autora confirma a importância dos contos na vida dos leitores.

De ordem histórica e social, podemos destacar o artigo intitulado “O conto de fadas e a problemática do pertencimento social”, de Silva (2005), que discute sobre o discurso ordenador dos contos, que, segundo ele, acabam convertendo-se em regras de bons costumes para o pertencimento social que, se quebradas, podem causar o “isolamento social”. Para isso, ele analisa o conto *Chapeuzinho Vermelho* e trata as relações e agrupamentos “necessários” para que sejamos aceitos nas relações sociais.

Em relação ao conto de fadas e o ensino, Mourão (2015) verificou em sua dissertação de mestrado como ocorre o letramento literário, pelo viés da Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa-ação com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, cujo olhar foi para além da aquisição da leitura e da escrita, mas para o letramento, ou seja, para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, que foi possível conceber graças ao trabalho que partiu das questões sociais do gênero conto de fadas.

Diante do contexto acima exposto, constatamos que muitos trabalhos se aproximam do nosso, no sentido de enfatizar a pertinência da leitura dos contos. Contudo, este se difere por ter sido realizado com turmas de alunos do Ensino Médio, buscando o diálogo entre Linguística e Literatura, e por termos buscado, junto aos alunos, os sentidos, também – mas não só – por meio da análise linguística.

Esta dissertação, portanto, partiu de uma pesquisa-ação na escola em que geramos os dados, posteriormente analisados à luz da análise qualitativa-interpretativista. O *corpus* foi composto dos textos produzidos pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, que representam, aproximadamente, 40% da comunidade escolar do mesmo ano. As aulas de leitura que antecederam a produção escrita foram videogravadas e também analisadas.

A tessitura das teorias, aliadas à prática, que nos subsidiarão a concretizar nossos objetivos, estão divididas em três capítulos. No primeiro, objetivamos expor nossas opções metodológicas que auxiliaram a tecer o enredo da pesquisa, entre a pesquisa piloto, a pesquisa-ação e a análise qualitativa interpretativista explanamos passo a passo o que foi feito.

No segundo capítulo, abordamos as teorias sobre a recontextualização, base do nosso trabalho; em consonância com a concepção de linguagem adotada; sobre a questão da leitura, da leitura literária, da (re)escrita e dos conto de fadas; no fechamento teórico, propomos um caminho possível para o trabalho com todos os eixos apresentados por meio de uma “interdisciplinaridade” possível entre leitura, análise linguística e escrita *recontextualizada*.

No terceiro capítulo, dedicamo-nos à apresentação de alguns dados gerados na intervenção e na análise deles. Na conclusão, destacamos as considerações a que chegamos por meio desta investigação, procurando atender aos nossos objetivos de pesquisa.

Assim, os resultados das análises, bem como a fala da professora que presenciou as aulas, destacada na epígrafe desta introdução, significam, por si só, o quão importante foi a prática envolvendo leitura literária, análise linguística e (re)escrita em sala de aula, tendo em vista que, em quase um semestre, a docente não havia levado aos seus alunos nenhuma atividade de leitura, tampouco de escrita. Contudo, após visualizar a nossa prática, ela resolve aderir à ideia e levar outro texto literário às suas outras turmas, no movimento de também recontextualizar, o de repetir inovando a prática. Ao final, aprendemos que para que o trabalho “dê certo” é necessário que haja ação e investimento a fim de que “história” do ensino tenha um “final feliz”.

CAPÍTULO I

O ENREDO DA PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(João Cabral de Melo Neto – “Tecendo a
manhã”)

Neste primeiro capítulo, pretendemos relatar como esta pesquisa foi conduzida. Como, onde e quem nos auxiliou a cruzar os fios para tecer o enredo desta investigação. Trata-se de uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada, que teve como método a pesquisa-ação de abordagem qualitativo-interpretativista.

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) e busca subsídios em outras ciências para explicar a realidade: na psicologia, para entender a *recontextualização*; e, na literatura, para refletir sobre a importância da leitura literária na formação do sujeito e no repertório para ele necessário para a construção de uma escrita coerente. Desse modo, trata-se de uma investigação em Linguística Aplicada que se pretende transdisciplinar, pois a LA tem o

[...] objetivo comum de investigar a linguagem em contextos sociais de uso com propósitos definidos, e não isoladamente desses contextos, ou fora da ação circunscrita em uma finalidade. Em decorrência, os estudos com essa característica não se apoiam exclusivamente nas ciências pertinentes ao contexto em que a linguagem é investigada, ou melhor, se situam na interface de vários saberes [...] (FERREIRA, 2014, p. 321)

Além da característica transdisciplinar, essa pesquisa-ação justifica-se por ter partido de uma problemática que nós visualizamos na prática naquele oitavo ano: a prática limitada, restrita às redes sociais, de leitura e escrita, o que nos fez buscar a teoria que apontasse caminhos possíveis para entender a realidade que se passava e, de alguma forma, agir sobre a mesma. Rajagopalan, em entrevista, quando perguntado sobre *o que era fazer Linguística Aplicada na contemporaneidade*, respondeu que “nada mais é do que levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas” (SILVA; JUSTINA, 2011, p. 01).

Em função disso, metodologicamente, nossa pesquisa também se configurou como uma pesquisa-ação, isto é,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1986, p.14).

Nesta pesquisa, particularmente, observamos o problema da turma (com a leitura e a escrita) em que a professora participante regia e planejamos como contribuir, analisando a realidade e pensando com a teoria:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Um exemplo do papel ativo do pesquisador está relacionado à intervenção em que, embora a ação tenha sido planejada, não foi algo estático, em que seguimos o roteiro à risca. Por vezes, tivemos que replanejar as atividades, graças à possibilidade de “planejamento de uma pesquisa-ação que é muito flexível” (THIOLLENT, 1986, p. 47), devido à realidade heterogênea e multifacetada da sala de aula. Quando falamos em sala de aula, referimo-nos não só aos estudantes, mas também à colega³ e à professora que participaram ativamente das aulas, tendo grande influência nas ações e no desenvolvimento delas, tanto na primeira, quanto na segunda intervenção pedagógica.

Sobre essas cooperações, Neves (2006, p. 11) aponta que “há uma estreita participação dos pesquisadores e pessoas envolvidos na pesquisa, deixando estas de serem meros informantes: elas tornam-se sujeitos, produtores ativos de conhecimento”. São, metaforicamente, os “galos” da epígrafe que inicia este capítulo. E isso auxiliou não só na tessitura de uma pesquisa mais consistente, bem como na avaliação e em “uma mudança para a melhora [...] prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Nessa perspectiva, de replanejar e de mudar, destacamos, também, que a pesquisa atual é fruto de outro projeto que foi avaliado e reformulado.

Essas mudanças acontecem frequentemente nas aulas: o professor, por vezes, tem o famoso “plano B”. E, do mesmo modo como acontece nas pesquisas, o projeto piloto possibilita a oportunidade de alterar algo para tornar a pesquisa melhor e guiar uma nova experiência. Nesse sentido,

A importância de conduzir um estudo piloto está na possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Administra-se um estudo piloto com o objetivo de descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita (BAILER; TOMITCH; D’ELY, 2011, p. 130).

Em nosso caso, no primeiro projeto, trabalhamos apenas com as questões de leitura e de produção de texto. Em um segundo momento, munidas de mais referencial

³ No PIBID as intervenções funcionavam sob a supervisão de uma professora e em duplas. Nesse caso, então, estávamos na turma, sob a supervisão, da professora Cris enquanto atuávamos em sala de aula. Aproveito o espaço e agradeço a amizade e parceria da Laís Alves pela partilha de sala de aula.

teórico, entendemos que pelo fato de termos intervindo em uma disciplina de língua portuguesa e, tendo em vista seus objetivos e conteúdos, a primeira abordagem careceu de reflexões em relação aos usos da língua(gem) e, em contrapartida, também a correção que fizemos priorizou um “diálogo” com o texto do aluno e não propriamente uma orientação para uma reescrita. Assim, a investigação atual é fruto dessa reflexão⁴ sobre a pesquisa-ação anterior, tendo em vista o aprimoramento desta, e sobre o conjunto de atividades e “ações” que aconteceram em sala de aula com os personagens de um primeiro ano do EM, sobre os quais relataremos a seguir.

1.1. A pesquisa, os personagens e o espaço dos acontecimentos

Enquanto integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de Letras, de 2011 a 2014, já observávamos o pouco (ou quase nenhum) contato dos alunos dos oitavos anos do Ensino Fundamental com livros e/ou leitura (o único material era o livro didático) e a falta de produção textual. E isso, desde então, nos inquietava. Depois de quase dois anos distante daquela realidade, em 2016, voltamos a conversar com a mesma professora efetiva da época, e solicitamos a entrada na escola novamente – desta vez como mestranda, para desenvolver um novo projeto envolvendo leitura e escrita com o gênero conto de fadas com os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio.

A professora participante logo aceitou ceder as suas turmas para o trabalho, ressaltou que a narrativa era um conteúdo a ser desenvolvido posteriormente por ela, e confessou não ter trabalhado nenhuma produção de texto com seus alunos até o momento do mês maio, em que atuamos naquela turma. O único pedido feito por ela é que fosse abordado, também, algo “gramatical”.

Ela ainda ponderou que mesmo que o gênero literário fosse abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e as “narrativas do domínio literário” (BRASIL, 2006, p. 28) fizessem parte dos conteúdos que deveriam ser trabalhos na disciplina de Língua Portuguesa no primeiro ano do Ensino Médio, o livro

⁴ Essa “reflexão” e conclusão possibilitaram, após olhares atentos, analisarmos e categorizarmos os textos produzidos em 2014 na ocasião. Embora não tenha sido nossa intenção naquela época, o trabalho realizado acabou assumindo, posteriormente, no mestrado, a função de um projeto piloto.

didático⁵ adotado pela escola não dava o suporte necessário para o trabalho com o gênero. Primeiramente, pelo fato de os comandos de escrita não orientarem para uma produção significativa e contextualizada; depois, pelo fato de a abordagem vir sob a perspectiva da tipologia textual e não do ponto de vista do gênero textual.

Pesquisa-ação aceita, fomos investigar o livro didático⁶ utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e nele a confirmação: o livro não trabalha com gêneros de textos, mas com tipologias textuais. O capítulo de abordagem a respeito das narrativas deveria conter textos significativos sobre o conteúdo a ser trabalhado, mas todos se apresentavam fragmentados. E as atividades, por sua vez, eram apenas relacionadas à estrutura da narrativa, enquanto o texto servia como mero pretexto para frisar os conteúdos referentes à estrutura da narrativa.

Diante disso e com base nos conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano do EM, naquele bimestre, elaboramos uma sequência de ensino que visou à leitura, à análise linguística e à escrita/reescrita a partir de três textos: “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault; “Chapeuzinho Vermelho”, dos Irmãos Grimm⁷ e “Fita verde no cabelo”⁸, de Guimarães Rosa. De observadora à professora pesquisadora, intervimos em duas turmas do primeiro ano (com total de 60 alunos), sendo que a maioria eram os mesmos sujeitos que participaram da pesquisa “piloto” nos oitavos anos do Ensino Fundamental. Passaram-se os anos, mas a realidade, infelizmente, mostrava-se a mesma. Precisávamos auxiliá-los a tecer as suas manhãs com os fios de reflexão sobre a linguagem e, conseqüentemente, sobre si, sobre os outros e sobre suas manhãs, tardes e noites. Porque refletir sobre o texto, levando em consideração a linguagem viva, é refletir sobre a vida.

Em relação ao espaço dos acontecimentos, não só os humanos interferem nas condições da sala de aula, como também os *não humanos* (SILVA, 2012, p. 19) porque eles “impõe[m] comportamentos e atitudes aos humanos participantes da aula, pois no contexto analisado, eles trazem histórias de práticas escolares incorporados a sua materialidade”. Assim, os *não humanos* representam tudo aquilo que favorece as ações

⁵ As ponderações da professora regente levaram-nos ao debate do espaço dado ao texto literário, que será posteriormente analisado aqui.

⁶ Extraído do livro: *Novas Palavras: 1ºano/ Emília Amaral...* [et. Al]. – 2. ed. – São Paulo: FDT, 2013.

⁷ Retirado do livro: MACHADO, A.M. *Contos de Fadas de Perrault, Grimm, Andersen e Outros*. Zahar: 2010.

⁸ Extraído do livro *Meus primeiros contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Antologia de Contistas Brasileiros vol. 3, 2001.

da sala de aula, que diz respeito à escola e ao que lhe compõe; nesse sentido, até mesmo os objetos utilizados se fazem importantes nesta pesquisa. Por isso, convém descrever, mesmo que brevemente, sobre o espaço em que intervimos.

Em relação ao espaço físico, segundo o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), a escola possui 23 salas divididas em três blocos, um saguão de recreação, uma pequena biblioteca, sala de informática e duas quadras. Essa última foi um fator *não humano* que interferiu bastante nas aulas. As quadras ficavam ao lado da sala em que atuávamos e o barulho nos atingia de tal maneira que era difícil distinguir a voz dos estudantes que estavam dentro dos que estavam lá fora. Problemática esta, de acústica, que envolvia toda a escola.

A escola localiza-se na área central da cidade e atende a uma grande demanda de alunos advindos de diversas localidades: das periferias, das áreas rurais e centrais de Dourados. De acordo com o PPP da escola “grande parte dos alunos vêm de classe média e baixa” (2015, p. 06). Por isso, a heterogeneidade de alunos envolve, também, questões socioculturais e econômicas múltiplas e bastante diversificadas, o que também interfere sobremaneira na ação pedagógica, principalmente em relação à escolha de conteúdo a ser estudado, tendo em vista os diferentes conhecimentos de mundo de cada um.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que a escola possui diversos projetos advindos das universidades e do governo integrados a ela, buscando um *currículo integrado* que compartilhe os conhecimentos escolares com outros programas, inclusive com os saberes científicos da universidade, por isso a escola nos permitiu estar em contato com seus alunos e interferir naquela realidade. Essa instituição, conforme consta no PPP, preza valores e os tem como meta: o desenvolvimento científico e ético dos seus estudantes a partir de reflexões sobre si, e sobre os outros, instrumentalizando-os *como sujeitos do seu conhecimento*.

1.2 O acontecimento do processo didático

O contato com a realidade, já destacada acima, se deu logo na primeira ação na escola, ainda como bolsistas PIBID-Capes, chamada por nós de *pesquisa piloto*. Desde então, passamos a refletir a respeito de como orientar significativamente a tríade de atividades: leitura – análise linguística – produção textual, priorizando sempre o texto

como unidade de sentido. A nova oficina se realizou cooperativamente no espaço de atuação do PIBID, com a professora supervisora e a colega participante que ainda pertenciam ao Programa e que, coincidentemente, atuavam na turma do antigo oitavo ano, atual primeiro ano do Ensino Médio.

A nova proposta de intervenção didática foi aplicada a partir de uma sequência de ensino que visasse (1) à leitura de um conto de fadas, de suas versões e a análise delas; (2) à produção de uma nova versão do conto de fadas trabalhado; e (3) à reescrita das produções. Diferentemente do momento anterior, contamos com a videogravação.

O objetivo, assim como ocorreu anteriormente, foi trabalhar o gênero literário conto de fadas com um enfoque que demonstrasse aos alunos que o texto lido na infância de maneira “inocente”, é uma teia, tecida por ideologias, visões de mundo e *acontecimentos*. Consequentemente, ao mostrarmos as várias versões dos contos de fadas, objetivamos que os discentes compreendessem o processo de *recontextualização* pelo qual os textos passaram, de acordo com as situações de produção e momento histórico e, a partir dos elementos linguísticos, entendessem como os sentidos foram construídos, para, depois, escrever mais conscientemente.

Optamos pelo conto “Chapeuzinho vermelho”, a versão de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa. A sequência de aulas e atividades foi descrita em um modelo sequencial e aplicado em sete aulas, tanto para o primeiro ano A, como para o primeiro ano B.

Em um primeiro momento, para despertar a curiosidade e motivar os alunos, lemos o conto Chapeuzinho Vermelho, inserido no livro *Os dez mais horripilantes contos de fadas*, de Michael Coleman (2006), e explanamos sobre o histórico dos contos de fadas e sua importância. Ao final dessa aula, solicitamos uma primeira produção em que os alunos teriam que escrever a versão do conto que eles conheciam, para que pudéssemos diagnosticar o que os alunos sabiam e o que precisavam aprender. Analisamos uma amostra (em torno de dez produções textuais) e a partir delas diagnosticamos o que de mais necessário precisava ser trabalhado para que a escrita se constituísse como um *acontecimento discursivo*⁹. Percebemos, ao analisarmos os textos, que os escreventes utilizavam poucas expressões referenciais (muitos não as utilizavam)

⁹ No próximo capítulo, discutiremos acerca dessa concepção de *acontecimento discursivo* (CORRÊA, 2007), um dos conceitos-chave que norteiam nossa dissertação.

e apresentavam textos pobres de adjetivos e *concretude*¹⁰. Decidimos, então, elaborar uma lista de exercícios de análise linguística e de conteúdos gramaticais em função do texto e daquelas dificuldades apresentadas.

Os exercícios de análise linguística visaram auxiliar o trabalho com leitura e a discussão sobre as estratégias do dizer na versão “original”¹¹ da Chapeuzinho vermelho, por Charles Perrault (2010). Abordamos o contexto histórico, os aspectos temáticos e linguísticos de produção da obra. Em seguida, com o intuito de os alunos refletirem sobre os conteúdos aprendidos, abordamos: a função das cadeias anafóricas no texto e das expressões referenciais; o sentido do pretérito imperfeito, o perfeito e o presente.

Do mesmo modo, trabalhando com as particularidades que o texto trazia, na terceira aula, exploramos os significados da Chapeuzinho vermelho dos Grimm (2010). Oralmente e na lousa, após a leitura silenciosa e compartilhada, pontuamos: as expressões referenciais no texto, pois apesar de o texto ser parecido ao anterior, elas se diferenciavam em cada contexto em que apareciam para representar os personagens; os adjetivos como forma de caracterizar e fazer com que o leitor “enxergue” os ditos no texto; o narrador onisciente que “pensa” pelas personagens e, por fim, a estrutura dessa narrativa, pensando nos porquês dos contos de fadas apresentarem tal estrutura.

Posteriormente, levamos para a sala de aula uma versão de Chapeuzinho vermelho mais contemporânea, de Guimarães Rosa (2001), “Fita verde no cabelo”. Em todos os textos abordamos os aspectos sociais, linguísticos e estruturais, cada um em sua especificidade. Fixamos nosso olhar para a linguagem do texto literário recontextualizado e os sentidos que os alunos construíram a cada leitura dos contos.

Nesta aula, após a leitura, deixamos, como sempre, os próprios alunos falarem sobre as impressões e sentimentos que o texto havia despertado neles e os sentidos que eles conseguiram construir. Todos ficaram impressionados com o triste fim da história, porém, realista, e resolveram expor fatos relacionados às temáticas abordadas. Uma das alunas nos chamou atenção, pois enquanto relatava e relacionava o texto lido a sua história pessoal, sequer conseguiu terminar de falar, pois seus olhos se encheram de lágrimas e a emoção tomou conta dela. Nesse instante, talvez por ser uma turma de

¹⁰ Dizer que precisa dar concretude a um texto significa dizer que é preciso “mostrar”, significar ao leitor os ditos no texto, para que ele sinta e “presencie” os sentimentos narrados. (CONCEIÇÃO, 2000)

¹¹ Colocamos o “original” entre aspas pelo fato de os contos de fadas serem tão canônicos e terem passado por tantas adaptações que não é mais possível identificar qual seria a primeira versão.

adolescentes, ela ficou envergonhada e preferiu não continuar se expondo. Essa cena pareceu-nos bastante significativa, pois reflete a capacidade de a literatura atingir o ser humano justamente no seu lado mais humano – o da emoção.

Em seguida, a abordagem em relação aos conteúdos da aula se deu: pela intertextualidade visível por meio das menções aos textos fontes; pelos neologismos, pelo pronome indefinido, pelas construções dos verbos no presente, pelo pretérito imperfeito e perfeito que indicavam ora ações, ora passividades dos personagens; pelas expressões referenciais que auxiliaram entender o significado da cor que indicava o nome da menina personagem principal; pelo uso do discurso indireto e nele a explicação sobre o uso repetitivo de advérbios; pelo uso da letra maiúscula que auxiliou a criar uma metáfora; e, sobretudo, pela junção dos elementos linguísticos em prol dos efeitos de sentido que o texto propõe: o significado fora do texto, dentro do contexto social que marca a linguagem viva e efetiva.

Só então, após quatro aulas (em cada turma), solicitamos que os alunos atendessem ao seguinte comando de escrita: *vocês leram três versões do conto da Chapeuzinho vermelho, agora é a sua vez de produzir a quarta versão, que terá como público alvo os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental ou a outra turma do primeiro ano* (que por conta do tempo, ainda seria decidido até o final das aulas).

Após a primeira escrita, corrigimos as produções textuais, utilizando os tipos de correções apontados por Ruiz (1998): resolutiva e textual-interativa, por meio de bilhetes e comentários interrogativos no decorrer dos textos. Fizemos a devolução para que eles reescrevessem, em sala de aula, e pudessem sanar suas dúvidas. Na aula posterior, e última, fizemos uma roda de leitura em que os estudantes expuseram suas produções para a turma. Advertimos que o intuito era fazer, pelo menos, mais uma reescrita, contudo, pela escassez do tempo, isso não foi possível.

1.3 Caminhos para a análise qualitativa

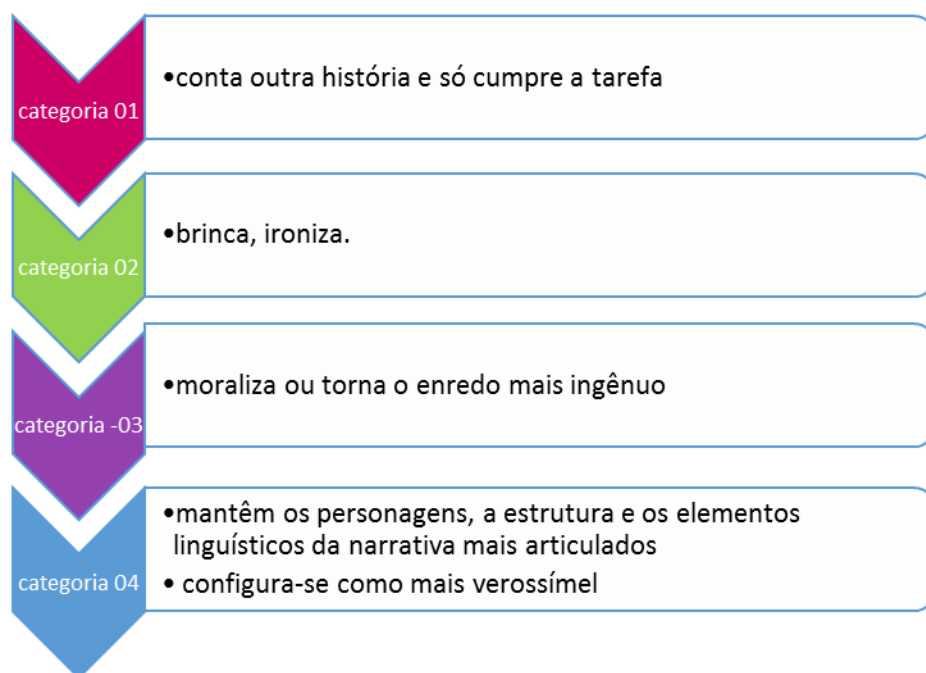
Terminado o processo da intervenção, nosso *corpus* se constituiu pelas primeiras e segundas versões dos contos produzidos e recontextualizados pelos estudantes. Os mesmos foram categorizados, quantificados para configurar os *dados* selecionados à luz da análise qualitativa interpretativista. Sobre esses tipos de abordagem analítica, de antemão, Reis (2010, p. 07) assegura que “não há razão para colocar em oposição essas

duas abordagens, pois elas podem se complementar, ou seja, é possível dar às análises dos dados quantitativos uma abordagem qualitativa, interpretativa”.

Assim, a abordagem quantitativa considera o material, os dados concretos, que podem ser descritos e analisados, e a abordagem qualitativa considera o universo social e humano que podem ser interpretados, ou seja, “enquanto a primeira dá ênfase aos dados visíveis e concretos a serem descritos e explicados, a segunda aprofunda-se naquilo que não é aparente, no mundo dos significados das ações e relações humanas” (REIS, 2010, p. 07).

Na prática, a nossa escolha em utilizar as duas abordagens se justifica pela necessidade de entender melhor o que cada aluno fez em seu texto e a proporção com o que fez. Para isso, quantificamos cada texto por meio de categorias¹² em que pudemos sistematizar o tipo de *recontextualização* pelo qual as produções passaram. A seguir, ilustraremos e explicaremos, a partir de um esquema, as categorizações que elaboramos.

Figura 01: Esquema de categorização



Dados da pesquisa

São considerados como categoria 01 aqueles textos que apenas “cumprem a tarefa” de criar uma nova versão e acabam contando uma história aleatória, sem relação com o enredo da história narrada, assim, os alunos só tentam “encaixar” os nomes dos

¹² Ressaltamos que tais categorias não são exatas, mas nos permitem classificar os textos pelo conteúdo que mais se destaca e se configura nas amostras que selecionamos.

personagens do conto de fadas, os quais poderiam levar qualquer outro nome; é como se ignorassem a orientação e aproveitassem o ensejo de narrar para contar um assunto de interesse particular. Outra característica marcante dos textos que se configuram nessa categoria é que os alunos tendem quase sempre para a temática do violento ou da sexualidade. Contudo, não é pelo fato de contarem uma outra história que desconsideramos o trabalho dos alunos como uma categoria, até porque, de certa forma, eles trouxeram a *Chapeuzinho vermelho* e os personagens da história para outro contexto. Criaram uma nova representação para os personagens, inserindo-os em outro enredo e/ou apresentaram uma nova história e inseriram os personagens recontextualizados em novo contexto, desse modo, podem não ter se envolvido tanto com a atividade solicitada, mas contaram “as suas próprias histórias”.

Já a categoria 02 caracteriza-se pelas produções textuais que tentam fazer uma sátira das histórias lidas, tirando-lhes a seriedade. Por exemplo, uma produção textual em que o escrevente discorre sobre a “chapeuzinho do grau”¹³, uma *menina chamada chapeuzinho*, inconsequente, que anda na moto *meiota* nos *rolês* e é presa, configura-se como um “problema” comum que, posto em outro contexto, da Chapeuzinho Vermelho, é “resolvido” quando a personagem perde sua moto e é proibida de fazer *rolezinhos*. Acreditamos que essa sátira, como todas as outras categorias, não ocorra à toa, pois na primeira versão escrita questionamos o aluno sobre como uma “menina”, no sentido de criança, poderia estar pilotando uma moto. Na reescrita, ele justificou ser essa a ideia, de uma crítica, que pretende satirizar uma menina rebelde e sem responsabilidade que sai de moto, sem ter carteira, tão comum na atualidade.

A categoria 03 é uma versão geralmente bem parecida com as histórias lidas, principalmente por ter um tom mais “ingênuo”, muitas vezes percebemos se tratar da mesma, apenas recontada por outro narrador, no caso, os escreventes do primeiro ano. Nessa categoria é característico acrescentar um ou outro personagem diferente da história original e, também, apresentar um tom ora mais ingênuo, ora mais moralizante, o que, provavelmente, decorre das percepções dos alunos sobre os contos de fadas.

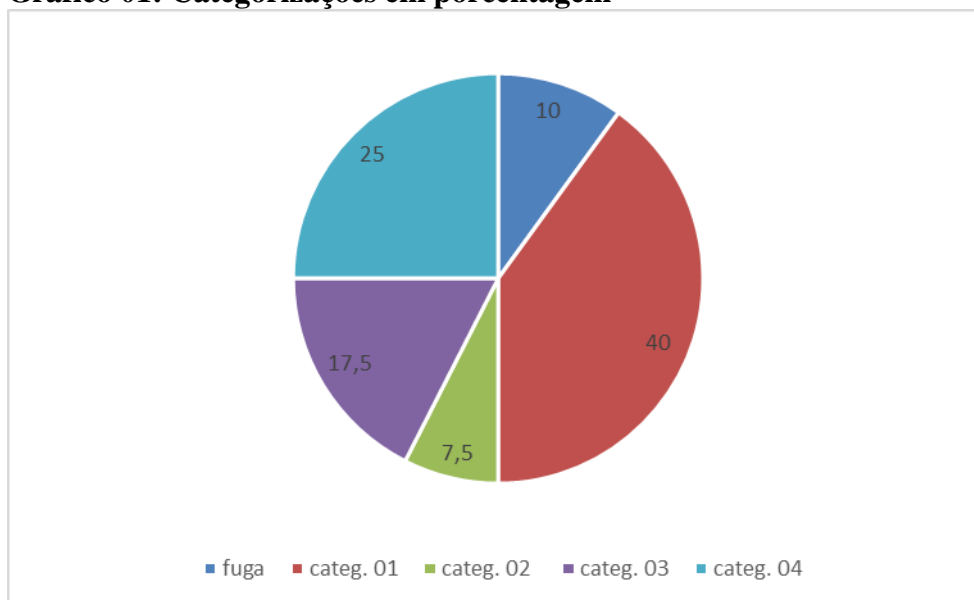
A categoria 04 é marcada pelas produções que conseguem cumprir e ampliar a tarefa solicitada. São as que mais articulam os elementos linguísticos e as características de um conto de fadas em relação à estrutura. No caso das produções dos estudantes do primeiro ano, a exemplo dos que conseguiram atingir essa categoria destaca-se o texto

¹³ Anexo 01

intitulado “Chapeuzinho amarelo”¹⁴, que desenvolve a mesma história da Chapeuzinho, mas sobre outro ponto de vista. Nessa *recontextualização*, a menina saiu de casa para levar remédio a sua avó e para no caminho não por influência do lobo, mas pelo fato de estar cansada. Como consequência, a avó já estava morta quando a menina chegou. A escrevente modifica o sentido e prega uma moral, colocando a culpa na personagem Chapeuzinho Amarelo por ter se atrasado e deixado de dar os remédios de coração para a vovozinha. Nesse caso, os elementos linguísticos bem articulados e o enredo original modificado (mas sem deixar de ser um conto de fadas) ampliam a veracidade do conto.

O gráfico abaixo consegue demonstrar e sintetizar, quantitativamente, em que proporção os estudantes recontextualizaram seus próprios contos.

Gráfico 01: Categorizações em porcentagem



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico demonstra, em relação às categorias de análise, que 10%¹⁵ dos escreventes fogem totalmente da proposta de produção escrita, como se não houvesse acontecido o ciclo de leitura, construção de sentidos e análise linguística em sala de aula; a maioria, 40% , utiliza a tarefa de *recontextualizar* apenas como um pretexto para contar uma outra história, tendo como predominância a temática da sexualidade e da

¹⁴ Anexo 02

¹⁵ Essa porcentagem contabilizada representativa de alguns alunos, que fogem totalmente do gênero e da proposta de escrita, nós não a consideramos como uma categoria, pois não se configura como uma *recontextualização*. Há um caso, por exemplo, que só para sair da sala de aula e entregar a atividade, o aluno escreve uma notícia que havia acontecido, sem relação alguma com a atividade proposta.

violência; a predominância dos personagens antigos reconstruídos e articulados em um texto mais verossímil representa 25% das produções; 17,5% dizem respeito às produções caracterizadas como mais ingênuas e moralizantes, bem próximas às versões lidas; e 7,5% dos textos se configuram na tentativa de se tirar a seriedade do conto lido, satirizando-o.

Cada categoria se configurou a partir de aspectos gerais recorrentes a cada grupo que, transdisciplinarmente, construímos inspirados em Françoise (2004)¹⁶ que tematiza a *recontextualização* ao falar das necessidades terapêuticas de pacientes mudarem o ponto de vista conceitual ou perceptual. Depois de tabeladas as categorias, os dados representativos¹⁷ foram analisados a partir da metodologia de base qualitativo-interpretativista, o que nos permitiu estudar nosso objeto buscando “dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994 *apud*, APARÍCIO, 2014, p. 91). Nosso olhar, vale reforçar, atentou-se ao modo como os alunos recontextualizaram os contos lidos em sala de aula e como os elementos linguísticos trabalhados por nós se manifestaram nos textos deles.

Antes, todavia, de mostrar os resultados, esboçamos nossas concepções teóricas, base das análises.

¹⁶ Sobre o tratamento dessa autora ao conceito de recontextualização, apresentaremos no próximo capítulo.

¹⁷ Retomados, também, com o auxílio da videogravação.

CAPÍTULO II

VOZES TEÓRICAS

Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros (MIA COUTO, 2011).

Neste capítulo discorreremos sobre as teorias que fundamentam essa dissertação. Inicialmente esclareceremos a questão da recontextualização, foco deste trabalho. Em seguida, abordaremos a concepção de linguagem na qual nos ancoramos. Depois, serão tratadas as questões ligadas à leitura, à leitura literária e ao conto de fadas. Logo, abordaremos questões referentes à escrita, textualidade e a (re)escrita. E, por último, sem deixar de lado a questão metodológica, na costura de todos esses elementos, explanaremos acerca da transdisciplinaridade possível quando abordamos leitura literária, análise linguística e produção textual.

2.1 Recontextualização

Defendemos e valorizamos o trabalho com a leitura, sobretudo a que oferece repertório para refletir e agir sobre o mundo. Em consonância, destacamos a escrita, como possibilidade de os alunos demonstrarem seus pontos de vista e percepções a respeito de determinado contexto, construindo-se como sujeitos e a partir dela, confirmar que nada do que se materializa em uma produção textual é por acaso, como consta em Corrêa (2010), quando afirma que a escrita deve ser encarada como um *acontecimento discursivo*.

É comum como proposta de produção textual na escola a atividade de recontextualização: narrar o mesmo episódio com outro ponto de vista, produzir uma (re)leitura de uma obra de arte, (re)escrever a mesma história alterando o tipo de narrador, (re)contar o mesmo fato em outro gênero discursivo-textual ou (re)produzir outra versão de um mesmo texto em outro contexto, exercício por nós explorado. O termo *recontextualização*, no entanto, quase nunca é mencionado nas atividades escolares e/ou nos planos de ensino e é pouquíssimo explorado nos estudos linguísticos.

Encontramos no campo linguístico um termo que mais se aproxima e por vezes pode ser confundido com a recontextualização, é a retextualização que Marcuschi (2001) trata como passagem e/ou tradução de uma modalidade (oralidade e escrita) para outra, sendo assim, as retextualizações podem ser: da oralidade para a escrita; da escrita para a oralidade ou da escrita para a escrita, transformando um gênero em outro. Dell'Isola (2007), por sua vez, diz que a retextualização é a transformação de uma modalidade (gênero textual) em outra. De certa forma, isso ampara algumas das

atividades por nós citadas acima, porém não trata sobre a atividade efetivada por nós em sala de aula, a de (re)produzir outra versão de um mesmo texto em outro contexto.

Por isso, achamos na recontextualização o amparo para a atividade de produção que fizemos, pelo fato de ser mais ampla e envolver um contexto, ou seja, um conjunto de circunstâncias referente a escrita e “relativo ao momento de leitura e respectiva interpretação dada pelos diferentes leitores” (LIRA, 2010, p.132), e a transformação de um texto de determinado gênero em outro do mesmo gênero. Mesmo assim, distinguir tais concepções faz-se necessário, pois:

Acreditamos que os dois processos citados são distintos em sua constituição de sentido, porém complementares em sua funcionalidade. A recontextualização é por nós entendida como o processo *macro*. É dentro dele que ocorrem as mudanças nas práticas sociais e culturais que já citamos anteriormente (RODRIGUES, 2008, p.64).

Em outras palavras, a recontextualização é o deslocamento de um texto para um contexto sócio-histórico e cultural diferente, o que nos possibilita observar e defender que “[...] os discursos são ressignificados a partir dos lugares de fala ou de escrita que vão influenciar fortemente seu momento de produção” (LIRA, 2010, p. 51).

Encontramos outros trabalhos sobre esse processo. Alves (2013), em sua dissertação, por exemplo, discorre sobre o processo de *recontextualização* que os textos literários passam ao serem transpostos para o livro didático, criticando que, muitas vezes, ao “deslocar” o gênero para o contexto dos *manuals escolares*, o nível de leitura é reduzido, pois, segundo a autora, nessa transposição, o nível linguístico e semântico é adulterado o que, conseqüentemente, condiciona o leitor a “compreender” apenas textos naquele suporte. Por seu turno, ela entende que recontextualização é o ato de transpor os discursos e/ou práticas do contexto primário de produção para um secundário, com outros significados, o que interfere na mudança de posicionamento e sentido do “novo” texto.

Relacionado à Filosofia e à Educação, encontramos em Leite (2007), sobre os estudos de Bernstein e Chevrollard, que apontam outra visão sobre a recontextualização centrado em um discurso de ordem em que se firma o discurso pedagógico e a estrutura curricular do mesmo.

Interessa-nos, no entanto, a recontextualização no âmbito da produção escrita dos estudantes. Nesse aspecto, encontramos na psicologia respaldo teórico para o conceito de *recontextualização* que nos aponta uma forma melhor para entender o modo

como os temas são retomados e incorporados à visão de cada um. Segundo Watzlawick (*apud* FRANÇOISE, 2004, p. 51), *recontextualizar* significa “mudar o ponto de vista perceptual, conceitual e/ou emocional através do qual uma dada situação é percebida [...]”.

O princípio de recontextualização pretende oportunizar a atribuição de novos significados a algo. Esse novo olhar é pensado para que seja admitido como eficaz em dado contexto, ou que seja “aceito” pelo público. A recontextualização possibilita “descobrir novas possibilidades que não podiam ser vistas no modo anterior de se considerar a realidade” (FRANÇOISE, 2004, p. 54).

A base da recontextualização é a consideração das *realidades subjetivas* que se articulam ao mudar o olhar para/em determinado contexto (FRANÇOISE, 2004). Ou seja, quando a ideia original é deslocada para outro contexto, ela é imersa pelas subjetividades do outro sujeito e do outro contexto e se transforma a partir disso. Recontextualizar, assim, é a busca pelas possibilidades de construção de “verdades”, de representações que cada um faz do mundo e sobre si a partir do contexto em que se situa, e da relação com o outro, por meio da linguagem. É por meio da recontextualização que o sujeito utiliza e reformula a linguagem em novos contextos, para dialogar com seu público alvo de forma que afirme sua posição e subjetividade.

E dentro do acima exposto, recontextualizar também significa a possibilidade de produzir resoluções, consigo e com o outro. Significa refletir, pensar outras possibilidades e *assumir novos comportamentos*: “Conforme a reação que se deseja suscitar no outro, a recontextualização pode ser mobilizadora, tranquilizadora, pedagógica, provocante, desconcertante, humorística: todos esses atributos são alavancas poderosas para a mudança” (FRANÇOISE, 2004, p. 55).

De acordo com Françoise (2004), a recontextualização pode ser idealizada sob diversos níveis de significação da realidade, denominados como: a *recontextualização de ponto de vista*, a *recontextualização de nível lógico* e/ou a *recontextualização de comportamento*. O primeiro diz respeito à ampliação da posição dos pontos de vistas, a aceitação de outras percepções e até influências que auxiliam em outra avaliação. O segundo tipo tem o propósito de atribuir um novo significado a uma situação e/ou palavra. E o terceiro tipo de recontextualização diz respeito a pensar em um problema em contexto diferente e descobrir um lado positivo nele, ou outra forma de resolvê-lo que, conseqüentemente, pode auxiliar a melhor se relacionar a isso.

Em relação ao campo aplicado dos estudos linguísticos, Roth (2010) se debruça sobre a questão da popularização da ciência na mídia, de que forma ela é recontextualizada de um contexto científico a outro, o midiático. A autora entende a recontextualização como um movimento que desloca e reposiciona “textos de uma determinada esfera da atividade humana para outra [...]” e *posiciona* sujeitos (ROTH, 2010, p. 153). E afirma que o dialogismo e a intertextualidade são capacidades da recontextualização intrínsecas ao funcionamento do discurso. Recontextualizar não é apenas um descolamento de texto, mas de vozes, ideologias e percepções de mundo. Nesse sentido, a recontextualização cria “um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 332) por meio de relações dialógicas que se mantêm. Para Dias,

Também podemos dizer que o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos e de seus contextos, originais ou não, para outros contextos no qual esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido. Nesse processo de recontextualização, portanto, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outros tempos e espaços (DIAS, 2004, p. 03).

Entendemos a *recontextualização* como uma importante ferramenta no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois nos possibilita oferecer ao aluno a oportunidade de não só se deslocar de contextos, como também, de concretizar acontecimentos que envolvem situações sócio-históricas e culturais aos seus interlocutores. Significa dar espaço para que o estudante demonstre suas percepções sobre o mundo, seus valores e ideologias. E, em relação ao professor, é possível que ele tenha um novo olhar sobre a escrita, o que lhe permite conhecer melhor os estudantes, oportunizar a exposição do ponto de vista e, sobretudo, de *ler o mundo do outro*.

Diante disso, para construir as categorias apresentadas no capítulo anterior, primeiramente, partimos da observação atenta do que revelaram os dados, aproximando-o bastante das categorias de Françoise (2004) no campo da psicologia, mas transferindo-as para a *recontextualização textual*. A autora nos inspirou para solidificação das categorias que estabelecemos em relação às recontextualizações realizadas pelos estudantes em foco. Nossa preocupação se voltou para o modo com que cada sujeito altera o significado do texto, conforme a sua subjetividade e/ou experiências. Para tanto, trabalhar a produção textual a partir da *recontextualização* prevê uma escolha de postura, significa entender a linguagem como atividade social e as suas manifestações

(língua, fala, texto, leitura etc.) como práticas “vivas”. Dedicamos o próximo tópico a explicar a propósito da nossa concepção de linguagem, a qual direciona as análises aqui propostas.

2.2 Sobre as concepções de linguagem

Uma das concepções mais importantes que precedem e embasam as práticas de ensino de leitura, de escrita, e, conseqüentemente, influencia em nossa escolha pelo trabalho com o conceito de recontextualização, é a de linguagem. Inicialmente, antes de apresentar a que norteará nosso trabalho, optamos por fazer um panorama acerca das três concepções pelas quais a linguagem foi concebida e tem afetado diretamente os processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (LP).

A primeira visão diz respeito, segundo Bakhtin (2004), à ideia de *subjetivismo individualista*, em que a linguagem era tida como uma espécie de tradução do interior do indivíduo para o seu exterior. O olhar era direcionado para o fato linguístico “[...] como proveniente de um ato de criação individual” (BAKHTIN, 2004, p. 64), autônomo, enquanto a língua era tida como um produto sistemático e pronto, funcionando de modo a exteriorizar o pensamento.

A segunda visão, a do *objetivismo abstrato*, entende a linguagem como código imanente. Nas palavras de Bakhtin:

Segundo esta tendência, o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema linguístico*, a saber, *o sistema das formas fonéticas, gramaticais lexicais da língua* (BAKHTIN, 2004, p. 69, grifos do autor)

A linguagem enquanto objeto de transmissão de informações, como na perspectiva de R. Jakobson, visa apenas à mensagem, à autonomia do emissor e à passividade do receptor ao decodificar uma informação fixa. Desconsideravam-se as condições de produção, o público alvo ou a demanda histórico-cultural envolvida no processo da linguagem.

E a terceira visão, desenvolvida no círculo de Bakhtin, em resumo, considera a dinamicidade viva e ideológica da linguagem: “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN, 2004, p.127, grifos do autor).

Ela não é mais vista apenas como expressão do pensamento individual ou como um simples código, mas é compreendida em sua *natureza social* (BAKHTIN, 2004).

Adotamos, neste trabalho, essa terceira concepção de linguagem, vista, sobretudo, como interação social (BAKHTIN, 1997), negociação entre locutor e interlocutor envolvidos num processo de interação, por meio das práticas sociais, situados em um contexto sócio-histórico e cultural. Nessa perspectiva, a língua não pode ser vista como produto acabado “[...] o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez se (re)constrói” (GERALDI, 1997, p. 06), conforme as necessidades do usuário. A língua refere-se a um conjunto de signos ideológicos e não pode ser dissociada das situações reais de uso/ interação:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

A interação, por sua vez, só acontece nas relações sociais, por meio dos sujeitos compreendidos, sob este viés, como agentes construtores e constituídos sócio-historicamente na e pela linguagem. Esses sujeitos se constituem a partir da linguagem conforme a demanda do tempo, do contexto em que se situam e das relações que mantêm. São agentes construtores, pois podem fazer escolhas linguísticas e discursivas conforme o seu interlocutor e o momento de interação, podem transformar a realidade por meio da linguagem. Assim, “não há sociedade sem linguagem” e, do mesmo modo, não há linguagem sem sociedade.

Esse olhar sobre a linguagem implica dizer que ela está em função de um “tu” e responde sempre a outros já-ditos em circulação, apontando para enunciados futuros. Nesse sentido, Bakhtin confirma que todo enunciado faz parte de “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (1997, p. 291). Esse elo, que a linguagem produz e conduz, pode ser caracterizado como dialógico, ou seja, todo discurso é uma réplica de outros discursos. Réplica passível de ser detectada tanto em relação aos aspectos linguísticos, quanto aos sentidos (re)produzidos, que marcam a interação e a relação sócio-histórica da linguagem.

Isso posto, é importante entender que o modo como cada professor compreende a linguagem reflete, diretamente, em seu trabalho, nos princípios didáticos e teóricos que assume no ensino.

Foi graças a essa concepção que, por exemplo, a partir de 1980, com um repertório bastante rico em produções relacionadas à linguagem, especialmente, na década de 80, com a consistência dos estudos de Mikhail Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam o trabalho de ensino de língua, aderiram à concepção de linguagem como interação, reconhecendo que:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos (BRASIL, 2000, p. 05).

Para o ensino de Língua Portuguesa (LP), os ganhos significam que só a partir de então é que passaram a considerar, também, o aluno como quem realiza e participa das ações, como quem opera sobre o seu interlocutor e, conseqüentemente, todo tipo de linguagem produzida por eles como discursiva, ideológica, histórica e social. E, só a partir de então, o trabalho com o texto enquanto leitura e (re)produção textual que serão melhores explanados nos tópicos seguintes, passaram a ser abordados como unidade básica da linguagem verbal e como eixo para o ensino-aprendizagem de LP.

2.3 Experiências simbólicas da linguagem

A leitura é entendida, nesta pesquisa, como uma das formas em que a linguagem se concretiza, uma atividade social interativa que fornece elementos reflexivos para agir sobre o mundo e amplia repertórios de experiências simbólicas a partir do vivenciado na leitura para a produção textual. Porém, a leitura, excepcionalmente nos livros didáticos (principal instrumento de trabalho dos professores na maioria das escolas públicas do estado do Mato Grosso do Sul e, acredito, por extensão, de todo Brasil), aparece degradada, utilizada apenas como um pretexto. Quase duas décadas atrás, Geraldi já afirmava que

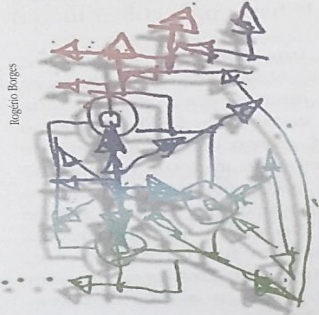
Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos [...] iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria (GERALDI, 1997, p.168).

Ou seja, mesmo que o texto esteja apresentável, como mandam as prescrições, ele nem sempre atende às necessidades interlocutivas. Ainda hoje, infelizmente, as palavras de Geraldi se perpetuam e descrevem a realidade dos materiais didáticos de

muitas práticas de ensino de Língua Materna (doravante LM). Por exemplo, o material didático que a professora utilizava nas turmas em que foi feita essa pesquisa abordava os textos, em geral, apenas como um modelo para apreensão estrutural. Vejamos:

Figura 02: Texto do livro didático

Texto 3



Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*.
São Paulo: Companhia das Letras © Graña Drummond.
www.carlosdrummond.com.br

Um mito indígena, uma notícia de revista, um poema modernista... O que esses textos têm em comum em sua estrutura?
Todos são narrativas. Contam acontecimentos em que personagens vivenciam situações.
Veja que cada um dos textos fornece elementos para responder a estas perguntas fundamentais da modalidade narrativa:

Elementos da narrativa	
O que aconteceu?	→ fato, situação, acontecimento
Com quem?	→ personagem
Onde? Quando? Como?	→ espaço, tempo, modo
Quem está contando?	→ narrador

Fonte: Livro *Novas Palavras*: 1ºano

Figura 03- Atividades do livro didático

ATIVIDADES

1. (UEG-GO)
Leia atentamente o cartum a seguir:

IMPORTANTE
As respostas dos exercícios devem ser apresentadas NO CADERNO

GALVÃO, Jean. Folha de S.Paulo, 15 maio 2005. Folhapress.

382

Fonte: Livro *Novas Palavras*: 1ºano

Essas imagens configuram parte de um capítulo denominado “O que é narrar”, do Livro Didático aprovado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2015. Como percebemos, o material trabalha a favor da tipologia textual, e, conseqüentemente, da *metaleitura*. Ou seja, os textos vem resumidos, fragmentados, e as atividades focalizam “adequar” o texto ao tipo. Na figura 02, por exemplo, a atividade do poema e mais outros dois textos são utilizados somente como pretextos para apreensão da estrutura da narrativa. Em nenhum momento é perguntado sobre seus significados. Enquanto a atividade da figura 03 (a única que traz algo relacionado ao conto de fadas) apresenta a seguinte questão:

Certamente, em algum momento de sua vida, você já ouviu falar da clássica história infantil Branca de Neve e os sete anões. Como você pode observar no cartum apresentado, em tempos do “politicamente correto”, a história pode ter uma nova versão. Assim, com base no humor apresentado pelo cartunista, crie uma NARRAÇÃO, com foco narrativo de primeira pessoa (ou seja, o narrador pode ser a bruxa, a Branca de Neve, um dos anões ou um observador-testemunha). OBS: você pode recriar ou mesmo recontar a história original, desde que o enredo seja inserido no tema proposto.

Na atividade proposta, a leitura de um cartum, é ignorada a construção do humor e as significações dadas; espera-se apenas por um leitor que já tenha repertório de leituras e atenda à tarefa de escrever. Mas, infelizmente, nem sempre essa atividade é bem sucedida, pois, em alguns casos, nem todos os alunos têm repertório de leituras, nem mesmo dos contos de fadas (considerado como um dos primeiros letramentos para as crianças), conforme constatamos¹⁸ em uma turma de alunos do primeiro ano do EM.

Isso se deve ao reflexo das memórias históricas e ideológicas de “verdades” sobre a linguagem na qual a leitura foi sendo incorporada e compreendida em cada época, e que são admitidas ainda hoje. A princípio, por exemplo, segundo Colello (2010), a leitura era entendida como “decifração” do pensamento do autor. A função de quem lia era compreender a mensagem transmitida, por isso as tão famosas tarefas escolares questionando “O que o autor quis dizer?” Depois, uma outra forma clássica (e, por vezes, muito atual) de entendê-la foi considerar o ato de ler como decodificação do

¹⁸ Constatamos o pouco repertório de leitura a partir da solicitação, na primeira aula, de uma primeira produção sobre a versão que os estudantes conheciam do conto da “chapeuzinho vermelho”. No decorrer da atividade, alguns nos procuraram e disseram nunca ter lido, outros nem escutado, e a maioria só conhecia através do desenho animado “pica-pau” que fez um intertexto do conto.

sistema de formas linguísticas, objetivando apreender a norma culta padrão por meio de “modelos”. Daí os exercícios de gramática utilizando o texto como pretexto.

As duas visões sobre a leitura têm em comum o fato de considerarem o texto passível de apenas uma leitura, estática, em que o sentido deve ser encontrado no texto, enquanto o leitor é considerado como mero decifrador, ou espécie de “detetive” do autor. Olhar sob essas lentes significa um prejuízo para a atividade responsiva interativa da linguagem, pois reduz a leitura a algo mecânico, a um discurso monológico.

Em contrapartida, há outra visão mais apropriada, que adotamos e defendemos. Segundo Kleiman (2004, p. 14),

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.

Nesse ponto de vista, entende-se que a leitura deve ser indissociável do contexto social dos leitores. Ler é mais do que decodificar símbolos. É ler o mundo, ler as pessoas, é obter significados relacionados às práticas sociais. Não é mais um trabalho em que, segundo as perspectivas anteriores, o autor passava ao leitor aquilo que pensava/intencionava. Nessa atual percepção, o texto não é considerado estático, uma vez que seus sentidos não estão dados, cabe ao leitor agenciar seus conhecimentos para construir e atribuir ao texto novos significados. Nesse sentido, ao leitor, a leitura também significa repertório simbólico de vivências e experiências.

Na atividade proposta na figura 03, por exemplo, do livro didático, se a recontextualizássemos em favor dessa última concepção de leitura, primeiramente deveria ter sido feito com os estudantes a leitura do conto de fadas “Branca de Neve” e explorados os sentidos do texto para, só em seguida, após ouvir as reflexões dos alunos, mostrar-lhes o cartum e explorar a relação dos dois textos com a atualidade e com os elementos que causam o efeito de humor, a partir dos aspectos linguísticos e extralinguísticos ali presentes. Por último, seria solicitada a atividade de escrita. Geraldi (1997) já ensinava que a leitura é um fio do elo da comunicação tecido tanto pelas mãos do locutor, quanto do interlocutor e, portanto, o seu sentido não é fixo, mas construído a partir das experiências de mundo de cada um.

Continuando a reflexão anterior sobre leitura, lembrando as aulas, no EM, em que se falava muito de leitura, mas pouco os alunos a experienciavam. Eram aulas de Língua Materna separadas em duas frentes: de Língua Portuguesa e de Literatura. Em Literatura, o que aprendiam relacionava-se à vida dos autores, às características estilísticas e temáticas de suas obras, à historiografia da literatura. Nas aulas de Língua Portuguesa, o foco era o longo e acirrado estudo gramatical em que os textos eram apresentados de modo fragmentado para “facilitar” a análise sintática. Portanto, eram aulas de teoria e história da literatura e de gramática normativa.

Quando havia leitura em alguma das disciplinas, era apenas para seguir as prescrições ou como pretexto para alguma atividade, o que envolvia o menor esforço possível para “ler”, discutir e trocar experiências sobre o texto. Todorov (2009), em *A literatura em perigo* ratifica que

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma ‘disciplinar’ e institucional. Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública (TODOROV, 2009, p.10).

Quando retornamos como professoras pesquisadoras à escola, percebemos que essa realidade do ensino francês, à qual Todorov (2009) se refere, ainda permanece hoje, infelizmente, não apenas na França como no Brasil – se me permitem o paralelo. Mas, por que há resistência em integrar a leitura literária nas aulas de língua e mudar o ensino de literatura?

Alguns autores da moda defendem que o trabalho com a leitura e a escrita de outros gêneros – que não os literários – oferece maior repertório para os alunos agirem nas diversas práticas sociais “em funcionamento”, principalmente por lidar com “atividades reais”; em contrapartida, os gêneros literários são considerados “apenas” como ampliadores das competências humanísticas, ou mais grave, como “simples” entretenimento.

Defendemos um ensino de LP possível de transitar por todas essas habilidades, trabalhando com a leitura literária e a análise linguística em função do sentido, da *leitura do mundo* (LAJOLO, 1993), e, para tanto, há os parâmetros que amparam nossa causa:

Sob essa orientação, ressalte-se, buscam-se práticas que propiciem a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, os indivíduos e suas histórias, sua singularidade e identidade. Nessa esteira, deve-se, também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso (BRASIL, 2006, p. 33).

Falar em formação humanística por meio da literatura significa discorrer sobre:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Possibilitar o direito à literatura, à humanização significa auxiliar na construção de um sujeito leitor crítico, conhecedor do ser humano e, conseqüentemente, de si mesmo, tendo em vista que a literatura toca no mais íntimo e profundo de nós. Sendo assim, negar a fruição literária, o contato com o texto literário, seria “mutilar a nossa humanidade” (CANDIDO, 1995, p. 186).

A literatura tem influência na educação do leitor (atua em seu consciente e subconsciente), denuncia a realidade, afirma valores sociais, crenças e costumes, auxilia “[...] tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2009, p. 20). Ela forma o indivíduo, subjetiva e culturalmente, porque refrata acontecimentos ideológicos e nos possibilita ler o mundo. E, sob este propósito, levar o texto literário para a sala de aula significa propiciar a vivência de práticas sociais, que, em comum acordo com Candido (1995), trata-se de uma questão de “direito à literatura”, e convém a escola (“uma das mais importantes agências de letramento”, nos termos de Kleiman, 1995) o dever de possibilitar essa experiência do jovem com a leitura literária.

Logo, a proposta de levar o conto de fadas para a sala de aula, tendo em vista suas várias temáticas de abordagem, auxiliaria a trazer, de forma simbólica, as situações externas à língua, e comuns na realidade dos sujeitos. Desse modo, o gênero literário “[...] (e não o jornalístico, o didático etc.) pode funcionar como um elemento de *ficcionalização*, que garante significação para o aluno nas mais diversas situações” (BUIN, 2012, p. 105).

A ficcionalização da qual falamos refere-se ao conjunto de informações do texto literário que, por sua vez, também constitui a bagagem de vida do sujeito leitor, com o qual vida e obra dialogam, pois “[...] cada leitura é também um ato autobiográfico” (AMARILHA, 2006, p. 77). Nesse sentido, o leitor experiencia desejos e prazeres quando se identifica com os personagens, ele altera sua percepção de realidade e passa refletir sobre o “ficcional” do texto relacionando a sua “realidade”, pois “[...] o mundo representado pode também funcionar como uma forma de socialização, de iniciação a valores do mundo factual” (op.cit, 2006, p. 78).

Nas palavras de Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizem a nós mesmos (COSSON, 2009, p. 17).

Sobre esse aspecto, retomamos o exemplo já mencionado anteriormente, recuperado no vídeo de uma das aulas, que aconteceu durante a ação, enquanto relacionávamos um dos temas do texto “Fita verde no cabelo”, de Guimarães Rosa, à questão da perda de algum familiar. Uma das alunas, quando expôs seu ponto de vista, não conseguiu fazê-lo por completo pelo fato de ter se emocionado. A literatura, nesse caso, cumpriu uma de suas facetas e a leitura daquele texto roseano fez sentido para ela. Isso só acontece quando o aluno é levado a fazer inferências, perceber os significados e as ideologias presentes, relacionando, assim, o que está escrito com o mundo e a sociedade nos quais está imerso, compartilhando visão de mundo e experiências. Nesse caso, “Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2009, p. 29).

Em relação ao texto literário auxiliar na leitura e na escrita, sem precisar trabalhar a fixação de conteúdos gramaticais fora do contexto, enfatizamos que não defendemos teorias estruturalistas (minimalistas) de valorização da forma e conteúdo, mas essa abordagem de leitura, análise linguística e escrita enquanto experiência de linguagem, de vivências que possibilitam o aluno entender, pelo próprio texto, os efeitos de sentido por ele produzidos, uma vez que

[...] o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*. (TODOROV, 2009, p. 31)

Michèle Petit (2008, p. 66), por sua vez, afirma que “[...] a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social”. Por extensão, Bakhtin (1997, p. 283), em *Estética da criação verbal*, aponta que nem todos os gêneros são ideais para reflexão sobre a língua e/ou o estilo individual do autor, no entanto “os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes [...]”. Desse modo, o texto literário, como qualquer outra manifestação da linguagem, é passível de ser entendido em termos de reflexões sobre a língua, o que desmistifica a ideia de certa “inferioridade” do trabalho com gêneros literários em detrimento a outros gêneros, tal como insistem em afirmar alguns estudiosos da LA.

Seguindo essa lógica, nosso trabalho está envolto pela ideia de que “a vida literária é parte integrante da vida cultural” (BAKHTIN, 2006, p. 380) dos alunos. Sendo assim, acreditamos em um ensino-aprendizagem de LP enquanto situação concreta de comunicação, que utilize o texto como unidade básica de ensino e dê o encaminhamento a partir do conhecimento que o estudante já tem e acrescente outros mais, dialogando com o contexto social e cultural do mesmo, pois “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1993, p. 15).

Como vimos, a leitura, especialmente, a leitura do texto literário pode oferecer grandes contribuições para os estudantes, tanto no tocante à questão humanística, ética e estética, quanto em relação ao desenvolvimento de seu senso crítico e reflexivo sobre a língua e sobre o mundo. Basta que o texto se comprometa com as necessidades dos seus destinatários. Para isso, “a presença de elementos mágicos e o recurso à fantasia têm sido procedimentos recorrentes na literatura infantil para conquistar o leitor. Assinalamos que tal uso remonta aos contos de fadas” (AGUIAR, 2001, p. 77).

Contudo, nem sempre o texto literário é levado para a sala de aula, muito menos os cânones da literatura, assim como o conto de fadas. A tendência é acreditar que esse gênero possui conteúdo infantil, que só convém levá-lo às crianças. Por isso, o gênero conto de fadas nunca (ou quase nunca) é abordado no ensino E.M. (pelo menos, na

instituição a que tivemos acesso). No entanto, ele faz parte do conjunto de textos literários para os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dão visibilidade, quanto ao seu estudo e ao modo como se articula. E propõem

[...] um trabalho de produção de conhecimento, organizado por ações de leitura, escrita, escuta e socialização de saberes (informação), a ser orientado e avaliado contínua e permanentemente pelo(s) professor(es). Sob uma orientação interdisciplinar, podem-se eleger estudos sobre as narrativas do domínio literário; as narrativas dos grandes feitos históricos (locais, regionais, nacionais); as narrativas do universo oral (da cultura popular); as narrativas do mundo midiático (imprensa, TV e rádio); as narrativas do universo mítico; as narrativas do mundo bíblico (BRASIL, 2006, p. 27-28. Grifos nossos).

O gênero conto de fadas não está marcado explicitamente nos nossos parâmetros, mas ele pode ser considerado, segundo Coelho (1998), como narrativa popular do universo oral que integra a categoria das *narrativas do domínio literário*. O conto de fadas surgiu a partir das narrativas orais na Antiguidade, e só no século XVII, na França, é que foi transcrito, por Charles Perrault, e tornou-se público. Na época, nada de crianças, os textos eram direcionados aos adultos:

Na idade Média, sua função era de expressar, de forma simbólica, os conflitos dos camponeses [...] com os senhores feudais [...] Mas, à medida que a sociedade ia se transformando e surgia uma nova classe social [...] os contos de fadas começaram a ser recontados para as crianças das novas famílias (AGUIAR, 2001, p. 79-80).

Só dois séculos depois, preocupados em recuperar o tronco linguístico europeu, e com início dos estudos de Gramática Comparativa, é que os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm recolheram os acervos da memória cultural, entre eles os contos de fadas. E na imensidão de repertório para o estudo das línguas, os irmãos se encantam, “redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana” (COELHO, 1998, p. 73), e resolveram recontextualizar o conto de fadas para o contexto em que se situavam publicando-os. Como já dito, uma vez que toda recontextualização promove alguma mudança,

Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando o jovem a um certo papel na sociedade. Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos o elemento maravilhoso [...], que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto (AGUIAR, 2001, p. 80).

Por isso, por ser munido de histórias, contextos e *recontextos* que fazem parte de uma rede de relações maior tecidas por fios ideológicos, por visões de mundo, por justificativas históricas, por estratégias e por *acontecimentos*, é que a escolha pelo gênero conto de fadas se justifica. Não se trata de um objeto “ingênuo” e superficial, como é visto pelo senso comum. Mas de um texto envolto por fios que tecem a “[...] materialidade dos acontecimentos, que é a do sentido, guardada não só no que está posto no texto, mas também nos ‘implícitos’ de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999, p. 5 *apud* CORRÊA, 2007, p. 206).

Apesar da forma e estrutura simples (que, por estratégia, facilita o acompanhamento do enredo por todos), tais textos apresentam uma temática humana que promovem o acesso à realidade e “[...] facilita a ordenação das experiências existenciais do sujeito” (AGUIAR, 2001, p. 77). No conto da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, há muitas temáticas para serem trabalhadas. A questão do adereço na cabeça, por exemplo, foi pontuada em sala de aula, instigando os alunos a pensarem no porquê da personagem não ter um nome, mas ser caracterizada pelo mesmo. A beleza de Chapeuzinho, segundo Franco (2011), na história, ajuda a construir um estereótipo de beleza feminina apontando para o exterior, para o adereço que a menina usa, “no conto *Chapeuzinho vermelho* foi representado pelo capuz vermelho [...], cuja beleza chegou ao ponto de substituir seu próprio nome, passando a identificá-la” (FRANCO, 2011, p. 108).

Outro ponto, dentre tantos observados nessa história (a versão de Perrault mais explicitamente), é em relação ao final trágico, em que a personagem principal é morta pelo lobo, que reflete a relação com a realidade que os contos mantinham, a escrita literária se deu como reflexo do que a sociedade vivia naquela época. Eram contos infantis, mas mascarados de preceitos e modelos sociais destinados aos adultos:

Perrault não só embelezava as estórias, como usava de afetação, fingindo que os contos eram escritos por seu filho de dez anos, que dedicava o livro à princesa. Nos comentários e preceitos morais que Perrault acrescentava às estórias, ele falava como se estivesse piscando para os adultos por cima da cabeça das crianças. (BETTELHEIM, 2000, p. 2002)

Em resumo, lemos as ideologias às quais esse conto estava submetido, a forma como giram em torno do ideal de família, também valorizada na época e às novas ordens e bons costumes, demonstrando, assim, que os contos “era uma vez” ainda são atemporais, cheios de realidades de ontem e de hoje.

Bettelheim (2007) ratifica que o conto de fadas funciona como auxílio para a compreensão da própria vida pela experiência simbólica e, ainda, como uma válvula de escape da realidade, atuando no inconsciente das pessoas e fazendo com que se deleitem e se refugiem na fantasia, afinal “[...] tais fantasias têm realidade” (2007, p. 139).

Sendo assim, não faz sentido restringir a leitura dos contos apenas às crianças. Primeiro porque, como vimos, em relação ao conteúdo, o conto de fadas possui muitas significações em que o leitor pode “se encontrar” lendo. Possui o caráter humanizador, no sentido candidiano, pois reflete vivências e situações do outro, e pode resgatar, de certa forma, a experiência humana; oportuniza entender a história humana e cultural e a partir dela fomentar reflexões, a fim de compreender para mudar a realidade, pois o conto de fadas se constitui como uma metáfora dessa (CORSO & CORSO, 2008) e por isso deve ser lido e relido por todos:

[...] Chapeuzinho vermelho e mil outras narrativas maravilhosas ainda terão algo a nos dizer? Sem dúvida que sim. O que nelas parece apenas “infantil”, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida (COELHO, 1998, p. 09).

Contra argumentando os que defendem não levar esses textos para sala de aula pela questão da faixa etária, acreditamos que a escolha do gênero se dá não pela idade, mas pela maturidade, e então necessidade dos estudantes:

A maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, 1982, p. 53 *apud* GERALDI, 2012, p. 92)

Na turma em que entrevistamos, por exemplo, muitos alunos nunca haviam lido um conto de fadas sequer, em toda sua vida e, do mesmo modo, em quase um semestre de aulas não haviam experimentado nenhuma leitura ainda. Se eles não experimentaram a leitura de contos, como chegarão a outros gêneros? Que vivência literária, que conhecimentos esses jovens terão para significar e compreender os livros e o mundo?

Assim, tendo em vista o que as orientações dos parâmetros aludem, a necessidade de agregar novos repertórios aos jovens e a importância do “patrimônio cultural” que são os contos de fadas, enfatizamos a necessidade do trabalho com esse gênero pela possibilidade de entender as estratégias de uso e de construções que a

linguagem dele nos permite. O gênero possibilita entender as recontextualizações pelas quais passaram, reflexo da retomada das relações dialógicas e sociais, interagindo com questões de dentro e fora dos muros da escola, esses textos:

[...] são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa (JOUVE, 2012, p. 135)

Portanto, não é por ingenuidade ou romantismo que defendemos o ensino-aprendizagem – não só, mas também e por que não? – a partir do conto de fadas. Julgamos que os jovens necessitam de mais humanização, de entender melhor as suas realidades sociais, conhecer a si mesmo, pois a literatura – portanto, os textos literários no geral – é reflexo de vivências e saberes humanos.

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde os *Três mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas (TODOROV, 2009, p. 82)

Acreditamos que assim, promovendo o letramento literário, estamos contribuindo para a formação do sujeito e ainda, que o repertório literário pode auxiliar para que a escrita se realize como uma prática muito além de uma tarefa escolar, funcionando como um “acontecimento a ser lido”, assunto do próximo subtópico.

2.3.1 Escrita: um acontecimento a ser lido

O pressuposto teórico anterior de leitura como repertório para agir nas mais diversas situações da vida nos permite refletir, a partir de então, sobre uma das formas em que essa linguagem simbólica se manifesta e que é nosso objeto de estudo e prática na sala de aula: o texto, entendido aqui como toda forma escrita que produz sentido, de necessário entendimento e reflexão, para que teoria e prática façam sentido. Contudo, até chegar nesta compreensão de texto, houve um processo de reformulações, e três concepções, que configuram as diretrizes do ensino, e culminam na prática.

Inicialmente, segundo Cavalcante (2014), a visão de linguagem como expressão do pensamento refletia na concepção de texto como artefato do pensamento, ou seja, o texto era considerado como o ponto em que se concretizavam os pensamentos do autor. Daí vinha a ideia de que quem não escrevia bem era porque tinha algum problema cognitivo. Nessa percepção, “produzir textos é colocar o pensamento em forma de linguagem e seguir as regras impostas pela gramática prescritiva, buscando, além da perfeição gramatical, a coerência entre os aspectos lógicos e sintáticos” (DORETTO; BELOTI, 2006, p. 94).

Depois, o texto/escrita passou a ser concebido como um instrumento linguístico, cujo objetivo era transmitir informações a um interlocutor decodificador, e que servia de modelo para aprender regras. A produção textual, nessa perspectiva, era sempre pretexto de alguma atividade prescritiva gramatical. “Produzir textos, então, é seguir os modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação” (DORETTO; BELOTI, 2006, p. 95).

Só então, a partir dos anos 90, o texto, notado pelo ponto de vista da linguagem viva, adotada neste trabalho, passou a ser concebido como o próprio espaço de interação e ação sobre o outro. Ele, então, passa a ser entendido como um processo interativo e sócio-histórico da linguagem, uma vez que se concretiza na escrita e se constitui, heterogeneamente, segundo Corrêa (2004, p. 9), a partir do “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito”, construído no processo dialógico de experiências, como confirma Bakhtin:

Por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história (1997, p. 332).

Consideramos o texto como uma atividade que envolve um “eu e um “tu” e se processa conscientemente e criativamente sob a forma de linguagem, cujo objetivo maior é a produção de sentidos sobre o outro. Segundo Bakhtin (1997), mesmo que a escrita seja permeada por já ditos, já lidos, ela é um acontecimento novo a cada autor, pois os escreventes colocam na materialidade da escrita uma réplica de si, das suas vivências e ideologias, porque são vozes isentas do “eu” e do “tu” já que

O que temos aqui não é uma unidade fraseológica no sentido habitual, mas uma combinação de palavras de um gênero particular, com

entonação e expressividade; é o testemunho de um estilo, de uma visão do mundo, de um tipo humano (BAKHTIN, 1997, p. 32).

Seguindo esse raciocínio, Geraldi (1997, p. 136) também defende que na produção de textos e, conseqüentemente, de discursos, “o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução [...]” é uma produção consciente e singular. Costa Val (1991, p. 01), por sua vez, defende que o texto é “antes de mais nada [...] uma unidade de linguagem em uso”, ou seja, é um meio pelo qual o sujeito atua.

Ao mesmo tempo em que a escrita é reflexo e gênese das relações interativas, nela é refratada situações concretas das relações de interação representadas no texto, que denunciam “uma retomada de relações sociais” (CORRÊA, 2004, p. 129).

Ampliando as percepções, é possível evidenciar esse caráter sócio-histórico e heterogêneo da escrita (materializada na produção textual) como um processo e *acontecimento discursivo*, conforme defende Corrêa (2007), em que o texto é identificado pela materialidade repleta de sentidos construídos nas relações dialógicas, num processo que revela as marcas do sujeito e sua relação com o mundo.

Nessa perspectiva, o texto deve ser pensado como reflexo “[...] de experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2007, p. 204). Essa *memória* diz respeito ao já vivenciado empiricamente e ao vivenciado simbolicamente: o visto, o já dito e o lido (as vozes) de que o escrevente se apropria e recontextualiza em sua escrita por meio de estratégias, de escolhas linguísticas e de vozes que refletem, no discurso, o modo como o sujeito interpreta a realidade e a forma como reconstrói determinado contexto.

Ao se considerar a escrita como *acontecimento*, acredita-se que todas as escolhas linguísticas estão ligadas a um momento social, cultural e histórico, e que o texto é o ponto de cristalização das ocorrências na vida de cada sujeito:

Acontecimento discursivo que se manifesta por meio do modo de enunciação escrito, o que inclui saberes sobre o que é memorável tanto das relações interdiscursivas quanto da rede intertextual de que o texto participa e ainda, de relações intergenéricas que constituem determinado gênero do discurso (CORRÊA, 2015, p. 139).

Koch (1997) reforça o ideal de texto como uma configuração social, produzida na e para a sociedade com fins interacionais, segunda ela “[...] textos são resultantes da

atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (p. 26).

Esse ideal de escrita refletiu diretamente nos parâmetros que regem o ensino de LP, os quais também aderiram ao novo ideal. A produção textual e seu produtor passaram a ser vistos como processos constituintes e, por isso, passíveis de serem lidos. Assim, segundo os PCN:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos (BRASIL, 2000, p.18).

Diante disso, é inegável o avanço pelo qual o ensino da escrita passou, mas também é notório que, na prática, as propostas de ensino que apontam o texto como unidade de sentido para o ensino de línguas nem sempre são cumpridas no sentido de priorizar o interacionismo social da linguagem preconizado por Bakhtin. Isso se dá, talvez, pela memória ideológica da prática, ou pela própria produção de “identidades histórico-sociais”, das quais fala Geraldi (1997, p. 96). Alguns professores continuam acreditando no potencial do ensino gramatical isolado e, quando trabalham com o texto, “obedecendo” às prescrições escolares, acabam por utilizá-lo apenas como pretexto para um ensino das normas do “bem dizer”, descontextualizado do social do aluno. Posta a crítica em xeque, a pergunta seguinte deve ser: mas como fazer, então?

Partindo do pressuposto de que, segundo os PCN, a disciplina de LP “aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16) e favorece o trabalho do texto como *unidade básica da linguagem* abominando a tradicional atividade gramatical descontextualizada, buscamos em Geraldi (1997; 2012) uma maior explanação sobre a prática de produção textual em LP. Para esse autor, primeiramente os alunos devem ter um motivo significativo pelo qual escrever, e um leitor real, a quem escrever. Em seguida, após uma primeira produção, as dificuldades devem ser diagnosticadas e os aspectos linguísticos trabalhados a partir delas.

Contudo, para que os alunos produzam um texto, devem ser levadas as seguintes condições pontuadas por Geraldi (1997, p. 137); [é preciso que]:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (c) e (d).

A primeira orientação, *se tenha o que dizer*, diz respeito, conforme Geraldi (1997), ao repertório do aluno sobre temáticas e vivências que talvez não sejam abordadas dentro nem fora da escola, ou que alguns já experimentaram e possam/queiram compartilhar e somar aos demais. “É precisamente este movimento que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas [...]” (1997, p. 164).

A segunda, *que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer*, refere-se à atividade real que o professor deve proporcionar ao aluno ao solicitar um texto vinculado ao seu contexto. A produção textual não deve ser assumida como mera tarefa para as gavetas, mas para que não fique artificial é necessário criar condições, uma boa proposta de escrita e alguém real que leia.

Para que *se tenha para quem dizer o que se tem a dizer* é preciso que haja um interlocutor. Quando o aluno escreve é necessário que o texto tenha como destinatário um leitor real, não artificializado apenas no papel do professor para preencher notas. Até porque a orientação de que o *locutor se constitua como tal* exige que o aluno pense em seu interlocutor para identificar o que pode ou não ser dito.

Para tanto, são necessárias *estratégias para dizer*. É preciso que o aluno reconheça os recursos linguísticos e as estratégias que ele possui para atender seus objetivos no texto, e talvez, para Geraldi (1997, p. 164):

[...] é neste tópico que mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se interlocutor, que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Criar essas condições para o aluno significa criar, sobretudo, possibilidades para que ele se assuma como locutor efetivo e, diante de situações reais de produção textual, sua escrita funcione como uma representação de si e da forma como vê o mundo. Significa dar atenção às várias vozes para que ele discorra sobre os *acontecimentos* discursivos materializados em sua produção para um leitor real.

Para entender melhor o fenômeno textual, faz-se necessário compreender, também, como se dá o processo de construção de sentidos, que discutiremos no próximo subitem.

2.3.2 Tessitura da (re)escrita

Dada as condições para a produção textual, questiona-se, ainda, o que seria construir um bom texto, ou, como ele se constitui? De acordo com Cavalcante (2014, p. 15), dizemos que um texto é bom quando “[...] podemos reconstruir sua unidade de sentido ou intenção comunicativa”.

Nesse sentido, um texto considerado bom, segundo a autora supracitada, é aquele que consegue significar os propósitos da linguagem e constituir-se como unidade de sentido. Ele deve ter uma tessitura coerente constituída tanto por questões extralinguísticas (ao conhecimento de mundo e experiências do aluno) quanto por escolhas linguísticas que, feitas conscientemente, estabelecem e constituem o seu sentido, a sua textualidade. Desse modo,

O texto não pode ser concebido somente do ponto de vista do sistema linguístico [...] também não se pode pensar o texto como um objeto material, ou como uma superfície linear na qual os sentidos se acham organizados. Para tomá-lo como unidade de análise, é preciso, necessariamente, considerar mais do que a sua tessitura, pois um conjunto de contextos e de conhecimentos [...] está envolvido no processo da (re) construção dos sentidos que se empreende durante a compreensão e a produção de um texto (CAVALCANTE, 2014, p. 30).

A partir desse ponto de vista, evidencia-se o valor do trabalho com o pragmatismo do texto em detrimento do trabalho com o seu sistema linguístico. Entretanto, não estamos colocando um como mais importante que o outro, mas defendemos que ambos devem estar a serviço dos efeitos de sentido produzidos e das reflexões acerca da linguagem.

E para que o efeito procurado seja cumprido, o trabalho de tessitura acontece em um processo de ensino-aprendizagem que envolve leitura, reflexão, rascunho, escrita, já-ditos, ideias novas, correção e refacção. Assim, chegamos a outro pilar trabalhado na intervenção, que havia ficado deficiente na primeira ação com os alunos, mas que foi reavaliado e melhorado, que é o da correção e reescrita dos textos.

A primeira oficina, que se tornou piloto da nova pesquisa-ação, falhou no sentido de que nós, enquanto professoras-pesquisadoras, não demos um

encaminhamento adequado no qual, realmente, possibilitasse aos alunos a melhoria dos pontos que estavam deficientes em suas produções. Ao invés de apontar os erros linguísticos, deveríamos ter questionado as várias lacunas que os sentidos deixaram a desejar, equivocamo-nos ao apenas elogiar os textos e simplesmente arrumar os erros gramaticais, o que não contribuiu na reescrita, já que os textos voltavam da mesma forma, apenas com os arranjos gramaticais que resolvíamos. Fazíamos bilhetes interlocutivos ao lado de cada trecho do texto, comentando, por exemplo: “uau! Que malvado ele era” ou “gostei do título”, assim, nesses trechos elogiosos, na segunda versão, nada mudava. Permaneciam os elogios, corrigiam os “erros” gramaticais.

Isso se justifica pelo entendimento confuso que tivemos em nossa formação como estudantes do curso de Letras, que “deveríamos valorizar o que o aluno traz” e não só apontar os erros de coesão e ortografia. Mas seguir à risca esse conselho não deu conta de orientar os estudantes e lhes proporcionar a melhoria do seu texto da primeira versão para a segunda. Isso porque— revisitando as teorias ficou mais claro — a proposta apresentada era de que se abolisse a tradicional correção fundamentada em tingir de vermelho o texto do estudante objetivando atingir o domínio de regras gramaticais e um texto *adequado* em formas. Ao invés disso, previa-se que o conteúdo discursivo do aluno fosse valorizado em prol de uma sistemática em que o professor quando lesse os textos não fosse

[...] um observador exterior que encontra "erros" de redação e os aponta *monofonicamente*, mas um verdadeiro interlocutor, também *sujeito*, que participa *polifonicamente* do espaço de linguagem em que o aluno se constitui, ele próprio como *sujeito*: o texto-redação (RUIZ, 1998, p. 192).

Fica evidente, então, que o objetivo da correção é o diálogo com o texto enquanto manifestação da linguagem e o professor, enquanto leitor efeito, deve buscar os sentidos globais do texto, tanto dentro quanto fora do mesmo, para efetivamente auxiliar o escrevente. No texto *A lembrança da meiota*, que será analisada posteriormente, os questionamentos por meio da correção foram voltados para o sentido do texto. Há um trecho, na primeira versão que a aluna conta que “*em um certo dia, andava pela rua, encontrou o lobo, mas o lobo era do corre [...] A chapeuzinho se apaixonou pelo lobo*”, que fica sem uma lógica quando lemos, pois o lobo aparece do nada na história, então questionamos na correção *se foi amor à primeira vista ou eles saíam juntos?* Na segunda versão, esse problema volta resolvido com a escrevente narrando que “*Em um certo dia, andando pela rua, encontrou o lobo, ele estava usando*

um short azul e uma camisa preta, estava no celular e a Chapeuzinho cruzou seu caminho e trocaram olhares. [...] no outro dia Chapeuzinho e o lobo se encontraram novamente, e ele chamou ela para sair[...]”. Nesse ponto¹⁹ o sentido foi melhor construído tendo em vista um leitor real e uma situação também “real” do ponto de vista das situações sociais corriqueiras.

Conforme Buin (2015, p.04,) a produção textual do aluno trata-se de um “ponto de materialização das relações que vão se construindo, ao longo do processo de ensino”. Essas relações dizem respeito tanto às vivências e conhecimento de mundo do escrevente, quanto aos recursos coesivos presentes em seu texto, que como visualizamos, se mantido um sentido, conseqüentemente mantém-se um texto coeso, passível de entendimento.

Dentro do contexto acima exposto, a escrita também deve ser entendida como um processo (CORRÊA, 2007) e a reescrita como parte do mesmo. Como todo processo, esse é contínuo: primeiro a atenção recai sobre o desenvolvimento da capacidade discursiva e subjetiva dos estudantes, depois trabalham-se os aspectos que faltaram para a compreensão total do texto do aluno, no quesito sentido/significação

Assim, parece-me que se pode considerar *problema de produção textual* toda e qualquer sequência linguística que gere um estranhamento para o leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto. A questão, então, é saber de que tipo de estranhamento se trata. (RUIZ, 1998, p. 15)

Em relação à questão da compreensão, nosso dado a ser analisado também contempla isso, pois as gírias encontradas no texto causaram-nos um estranhamento enquanto leitora, por exemplo, a palavra *meiota*, logo no título, quebrou o entendimento do texto como um todo pelo fato de não conhecermos a expressão. Entretanto, na correção, nós questionamos sobre o que era e pedimos que deixasse claro ao leitor, então na segunda versão a gíria não veio mais no título, mas substituída pelo seu referente *moto*. A estudante entendeu que para que seu texto não causasse estranhamento para nenhum tipo de leitor seria melhor modificá-lo.

Esse estranhamento, visto do ponto de vista global, pode sinalizar tanto para as questões pragmáticas, de conhecimento de mundo, inferências e contextos, quanto dos elementos linguísticos e de estratégias que contribuem para a compreensão do todo e

¹⁹ Os outros pontos do texto discutiremos no tópico de análise

para que seu objetivo seja cumprido, dos quais o escrevente deve estar ciente para atingir seu interlocutor. Em outras palavras, o texto se realiza quando o sujeito materializa no texto, mais do que um “emaranhado de palavras” isoladas, mas um diálogo interativo com objetivos e público alvo em uma unidade de sentidos. É o que confirma Koch (1997, p. 30): “Uma vez construído um – e não o – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes”.

Para tanto, fica claro que para que o aluno consiga um bom texto, é de suma importância que haja um professor leitor que assuma seu papel de interlocutor e aponte caminhos para a compreensão do texto enquanto lugar de interação. Sendo assim, um bom texto é decorrência de uma tessitura de elementos linguísticos, pragmáticos, discursivos, ideológicos e das marcas de interação social conectadas a um processo de leitura, escrita e reescrita que resultam no seu significado.

2.4 Aspectos linguísticos e textuais como consequência do acontecimento

A princípio abolimos a ideia de trabalhar o texto literário com fins didáticos, pois considerávamos isso bastante redutor. Erguíamos a bandeira da fruição apenas. Mas a partir do momento em que entramos na escola e olhamos por meio das lentes da realidade que ali permeia, nos damos conta de que a literatura, muitas vezes, nem sequer vai à escola, e quando chega, infelizmente, é porque as prescrições “mandam”.

E a partir do momento que chega à escola, o texto literário é transposto (CHEVALLARD, 1991), seja nos manuais didáticos, fragmentado, e para fins gramaticais, ou mesmo servindo como pretexto, “para o bem ou para o mal”. Nesse ponto, Todorov (2009, p. 10) é preciso ao apontar que “[...] o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária”. Ou seja, para o autor francês, o problema está na forma como a literatura vem sendo abordada em sala de aula.

Diante disso, assumindo a perspectiva de que a literatura é inter e transdisciplinar e ensina de um jeito bem singular, desejamos ser aqueles que influenciam e apontam um caminho possível para o “bem” por meio da literatura nas aulas de LP. Não a utilizando como um pretexto, mas tornando-a aliada ao ensino, partindo do conto de fadas como unidade de sentido e a partir dele construir os efeitos

de sentido, das partes para entender o todo, e não o contrário, como é abordado tradicionalmente, fizemos um trabalho na tríade de leitura, análise linguística e produção de texto.

Quando se trata de ensinar a produção textual, na verdade não há um ensino propriamente dito, são duas facetas abordadas em uma mesma aula: de um lado, o estudo das regras “do bem dizer”, e do outro, a tentativa de *adequação* do texto a determinado fim (para cumprir, mais uma vez, uma prescrição ou para seguir a lógica do vestibular). Consequentemente, a leitura só serve de “modelo” para se escrever artigos de opinião ou resumos e por isso a literatura, muitas vezes, é desvalorizada nesse meio. Essa herança de literatura como texto modelo, de formação do “*homme de lettre*”, do erudito, surgiu do século XIX até meados dos anos 1970, no Brasil, em que oficialmente o objetivo do ensino de literatura era, como afirmavam os currículos: “para se aprender a escrever à maneira de um José de Alencar e de um Machado de Assis”. Contudo, isso acaba denegrindo o caráter emancipador e humanizador do texto literário, que não deve – nunca – ser apenas um modelo a ser imitado. A literatura deve ser ensinada, defendemos, não como pretexto, mas como texto em termos de linguagem.

E em relação ao ensino da escrita por meio de gramática e regras de adequação, Buin (2004) admite que “tanto um jeito como outro não permite que a escrita dos alunos evolua de forma objetiva, sistemática e eficiente, ou seja, a escrita dos alunos não evolui além daquilo que o próprio treino naturalmente proporciona” (p. 158). O problema do ensino de língua a ser superado é a supervalorização da ideia de estudar apenas, “como se diz”, rotulando as questões linguísticas, sem refletir sobre as estratégias ou “o porquê se diz” no texto.

Em relação a essas questões, adotamos o ponto de vista de Corrêa (2007), que melhor exemplifica, de modo geral, a forma e os objetivos de como vêm sendo visualizadas as aulas de LP. O autor faz uma crítica ao ensino que visa à *adequação* das normas gramaticais e da estrutura na superfície do texto, que, por sua vez, reflete uma visão do texto como um produto acabado e fixo no qual se deve *adequar*. Ao invés da escrita “ser taxada, portanto, como uma escrita impura, imperfeita e inadequada, proponho que seja vista em seu processo de constituição” (CORRÊA, 2007, p. 208). Tal constituição só se dá através dos repertórios, adquiridos empiricamente (a partir das vivências e memórias) e simbolicamente (por meio das leituras), e pelo trabalho contínuo de escrita *como acontecimento discursivo* e da reescrita, e não pelas normas gramaticais. Ninguém precisa saber que “adjetivo qualifica as coisas” (conforme

encontramos nas gramáticas), mas é necessário entender qual a estratégia quando o autor escolheu e colocou aquele aspecto no texto e como ele funciona naquele contexto. Ou seja, é a

Linguagem vista em seu funcionamento não apenas interno. Não se organiza numa relação de causalidade, buscando não a sua função, nem a sua eficácia, mas o seu funcionamento: conjugação entre o material linguístico e os aspectos sócio-históricos que ele guarda (CORRÊA, 2007, p. 206).

Ponderamos que os aspectos linguísticos são os meios pelos quais os *acontecimentos* se materializam no texto, detentores de significação que, portanto, “de forma correta”, devem ser estudados. Afinal, os estudantes precisam entender que toda palavra é uma escolha não aleatória ou motivada por regras e, para isso, a análise linguística vem como aliada, propondo reflexão tanto na produção de textos, quanto na leitura deles. Geraldi (1997, p. 189- 190) garante que:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Investimos num ensino sobre os três eixos relacionados: leitura literária, análise linguística e (re)escrita que prezem pelas significações, apontando para fora do texto, para entender os mecanismos que tecem os sentidos.

Então, sabendo que “o material com que trabalha a literatura é fundamentalmente a palavra e que, portanto, estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa” (LEITE, 2012, p. 18), o acontecimento da aula deve partir da leitura e reflexão sobre os efeitos de sentidos que o texto literário produz e, logo, entender quais aspectos linguísticos podem dar pistas das estratégias do dizer para que o aluno compreenda o processo e depois, quando for a vez dele se colocar como autor, entenda e reflita sobre sua escrita, do mesmo modo.

Não é possível, sabemos, a análise linguística em sala de aula abarcar todos os aspectos do texto; cabe ao professor selecionar o que mais precisa ser trabalhado com os alunos. Desse modo, Buin (2004, p. 161) sugere que se faça um *diagnóstico* dos problemas mais recorrentes na produção textual dos estudantes que “deva orientar a elaboração de atividades e a escolha de exercícios que enfoquem os problemas

recorrentes” em função das necessidades detectadas e, claro, que auxiliem no significado do texto.

Esses aspectos não devem ser descontextualizados, mas contextualizados para “ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar da outra” (BRAIT, 2013, 14) para que, posteriormente, eles possam *recontextualizar* conscientemente e criativamente os elementos estudados em sua própria escrita.

Em nossa intervenção, por exemplo, colocamos essa teoria na prática e ao explicar sobre as expressões referenciais no conto “Chapeuzinho vermelho” e o significado de cada expressão em determinado contexto, um aluno, lá no fundo da sala, disse: “*ixi, eu coloquei muita “vovó” no meu texto*”. Ele se referia à primeira produção de texto que fizera, a partir da qual diagnosticamos, dentre outros mecanismos, a falta de cadeia anafórica, conseqüentemente, o excesso de repetições, e por isso investimos na explicitação do funcionamento das anáforas nos contos. Percebemos, nesse caso, que houve uma reflexão consciente sobre os usos da linguagem, e que a médio ou longo prazo isso contribui para uma escrita mais coesa e coerente.

Para facilitar que os estudantes acompanhassem, entregamos junto ao texto, algumas atividades que seriam para orientar a construção de sentidos no conto lido, conforme demonstramos a seguir:

Quadro 01: Exercícios sobre análise linguística no texto

- 1) Recupere, no conto lido, a cadeia anafórica usada para se referir a cada personagem (para as expressões que se repetirem seguidamente, indique apenas o número de vezes que aparece):

Chapeuzinho vermelho	Avó	Lobo

Fonte: Dados da pesquisa

Neste exercício 1, do quadro acima, o objetivo era que os estudantes retornassem ao texto para melhor compreenderem a função de algumas expressões referenciais em cada contexto e assim melhor entendessem os seus usos.

Quadro 02: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto

- 2) No primeiro parágrafo do conto a expressão referencial “pequena aldeã” é usada para se referir a Chapeuzinho vermelho. Sem perder de vista o contexto, troque o adjetivo “pequena” por outro que se aproxime do mesmo significado.
- 3) Na página 78, o narrador usa a expressão “pobre menina” para se referir a Chapeuzinho vermelho. “Pobre”, neste caso, parece não ter o significado de “falta de dinheiro”. Então, qual o significado, nesse contexto?

Fonte: Dados da pesquisa

O exercício 2 propõe pensar o adjetivo, que, muitas vezes, é simplesmente entendido como aquele que qualifica o substantivo. Então, nesse caso, o adjetivo “pequena” estaria ligado à questão de estatura ou estaria (des)qualificando a menina? Igualmente à questão 3, que pergunta sobre o sentido de “pobre”, que, *a priori*, seguindo a gramática tradicional, poderíamos responder que se refere à questão financeira da menina. Mas, se observarmos e a entendermos contextualizada no texto, há outros sentidos a serem explorados. As atividades que requerem “interpretação”, ao pé da letra, a partir das regras, não demandam esforço para entender o todo. Por isso, essa questão tenta ir na contramão da falta de lógica gramatical das questões tradicionais descontextualizadas questionando sobre o sentido das palavras, não aleatórias, o que faz com que o estudante recorra ao todo e entenda o significado naquela construção.

Quadro 03: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto

4) A expressão referencial “uma pequena aldeã”, além de apresentar a personagem principal, também tem a função de marcar o lugar onde ela vive. O narrador poderia dizer “A menina morava em uma aldeia”, mas escolheu colocar a ideia desta oração em uma única expressão referencial. A seguir, elabore uma expressão referencial que contenha a ideia da oração dada. A oração pode dar a ideia não só de localização, como também de faixa etária, de características diversas.

- a) A menininha morava em Dourados.
- b) Joana tinha 75 anos e morava no campo.
- c) Os trabalhadores cortavam lenha.
- d) O lobo sabia angariar para si vantagens.
- e) A menina era muito simples e sincera.
- f) O lobo fazia coisas terríveis para as pessoas.
- g) Maria morava em uma aldeia e era muito simples e sincera.
- h) O lobo está com muita fome.

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao exercício 4, o objetivo foi permitir que o estudante refletisse sobre o uso da expressão referencial e ilustrar que elas não só retomam ou apresentam os referentes, como também podem caracterizar as personagens e/ou denunciar as características e impressões do autor no texto.

Quadro 04: Continuação dos exercícios sobre análise linguística no texto

5) A fala do narrador se divide entre uso do pretérito imperfeito e do pretérito perfeito. Em que situações ele opta por usar um ou outro? Dê um exemplo de cada e explique.

6) E as falas das personagens, em que tempo aparecem? Justifique.

Fonte: Dados da pesquisa

As questões 5 e 6, por sua vez, dizem respeito a entender, não mais como tradicionalmente vem sendo ensinado, apenas a terminação dos tempos verbais, mas demonstrar que cada escolha está em função de uma construção de significados, e que nenhuma escolha é por acaso. Além disso, aproveitamos o ensejo da questão e apontamos na lousa as marcas de diálogo e a divergência entre os tipos de narradores e suas estratégias verbais.

Os exercícios de análise linguística visaram auxiliar o trabalho com leitura e a discussão sobre as estratégias do dizer. Nas palavras de Bakhtin, (2013, p. 43) “o destino posterior das capacidades de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio”, sendo assim, o conjunto de textos literários, análise linguística e produção textual levado para a sala de aula pôde funcionar como um “modelo” (não no sentido de cópia, mas de reflexão) imbuído de sentidos e experiências simbólicas para auxiliar o aluno na construção de mais repertórios para que sua escrita seja, também, visualizada como um *acontecimento* a ser lido e não mais como uma gramática para aprender o “português”; a ideia é enfatizar os sentidos produzidos na experiência viva da linguagem.

No capítulo seguinte, visualizaremos, nas análises, os resultados de nossa intervenção na escola, realizada com respaldo nos aportes teóricos aqui expostos. Procuraremos observar a materialidade dos *acontecimentos* textuais recontextualizados pelos estudantes, do ponto de vista linguístico e do ponto de vista temático, e verificar como o trabalho com a linguagem sob essas perspectivas surtiram, se “para o bem... ou para o mal”.

CAPÍTULO III

DE LEITOR A AUTOR: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Que me pesa que ninguém leia o que escrevo? Escrevo-o para me distrair de viver, e publico porque o jogo tem essa regra. Se amanhã se perdessem todos os meus escritos, teria pena, mas creio bem, não com pena violenta e louca como seria de se supor, pois que em tudo isso ia toda minha vida (FERNANDO PESSOA, 2006).

Este capítulo pretende, em conformidade com a teoria e a prática, apresentar as análises que foram constituídas no processo de leitura literária, análise linguística e produção textual (escrita e reescrita). E, fundamentalmente, responder ao propósito do trabalho: como os alunos dos dois primeiros anos do Ensino Médio recontextualizaram os contos de fadas trabalhados em sala de aula?

Essas produções textuais²⁰ serão apresentadas em sua materialidade e analisadas a seguir. Optamos por analisar uma produção representativa de cada categoria e, ao final, uma produção representando o processo de reescrita do texto. Antes, porém, relembremos que o comando da atividade de produção, do qual foram gerados os dados, era que os estudantes, depois de terem visto três versões de Chapeuzinho vermelho, produzissem a quarta versão do conto lido.

3. 1. Categoria 01: o sentido fora do texto

O texto a seguir, do aluno B²¹, é um dado que se constitui como categoria 01, na qual se enquadrou a maioria dos textos, pelo fato de ter sido embasado, principalmente, na temática de violência.

²⁰ Tais textos referem-se as segundas versões (re) escritas.

²¹ Como forma de preservar a identidade dos estudantes, eles serão identificados aqui por uma letra.

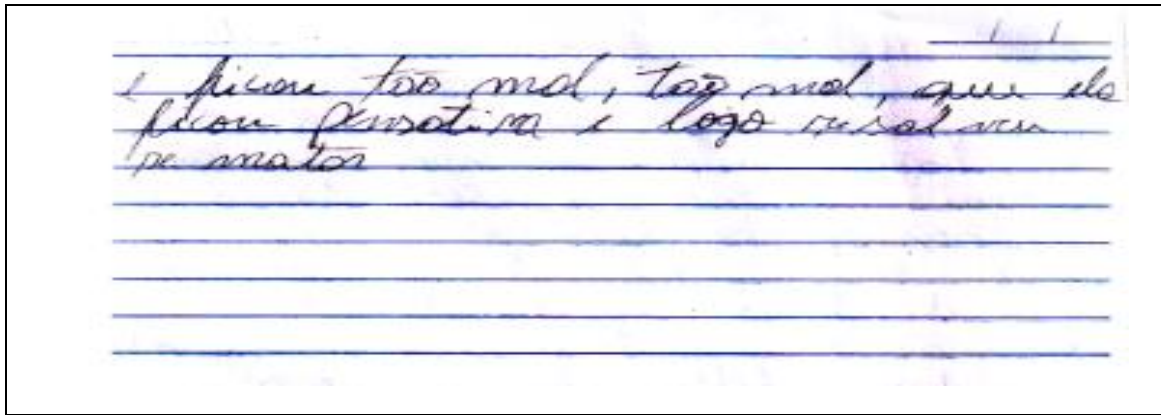
Figura 04: 2ª versão da produção textual do estudante B, 1º ano B do EM

A senhora louca

Uma vez, uma menina chama-
da Chapeuzinho, que morava em um
parque com sua mãe. Certo dia, a mãe
de Chapeuzinho ficou preocupada por
causa de sua mãe, pois ela usava
muito de drogas, e ficou pensativa pois
sua mãe era solitária, e resolveu pedir
que sua filha Chapeuzinho visitasse
a pobre senhora. Ela preparou uma
bela cesta com frutos para a mu-
lher.

A menina logo partiu para a ca-
sa da sua mãe, e chegando lá ela
entrou na casa da senhora sem la-
tes na porta, pois estava bastante
incentada, e a senhora no mo-
mento estava usando drogas, e
quando avistou a menina pensou
que era um lobo, e então pegou
uma faca para se defender.
A menina tentava correr de sua
mãe e dizia:

- Vá, vá, eu sou sua neta!
mas a senhora pensou ter ouvi-
do um ruído, e logo pulou em
cima da menina e a matou com
a faca. Depois de um tempo o
efeito da droga passou e ela não
acreditava no que ela tinha feito.



Fonte: Dados da pesquisa

Esta produção diz respeito à segunda versão na qual foram sanados alguns problemas em relação ao sentido, aos parágrafos e à ortografia. Na narrativa, o escrevente mantém os personagens das histórias originais: “a Chapeuzinho”, “a mãe da menina”, “sua avó” e “o lobo”. Além dos personagens, a saída da menina de sua casa a mando de sua mãe para levar alimento a sua avó (desta vez é uma cesta de frutas) também é transposta da história “original”.

Diferentemente da história de *Chapeuzinho*, dos Grimm, lido por eles, em que ela, “toc toc”, bate à porta da casa da avó para entrar, nessa nova versão, a menina tem autoridade para entrar na casa da sua avó sem bater, já que a porta estava apenas encostada. E, em relação à avó, que outrora se encontrava deitada e adoentada, na *recontextualização*, ela aparece sob efeito de drogas e o lobo caracterizado como uma ilusão (ou alucinação) dela. No desfecho, há um certo tom moralizante quando se denuncia o que as drogas podem causar: termina com a vida das personagens e, portanto, a história finaliza tragicamente. Dessa forma, os ditos por meio do conto de fadas assumiram-se como “metáforas que ilustram diferentes modos de pensar e ver a realidade” (CORSO; CORSO, 2006, p. 304).

Em relação aos aspectos linguísticos, percebemos que o estudante B utilizou várias expressões referenciais logo em sua primeira versão, o que se manteve nessa segunda. Por exemplo, quando fala sobre a avó, utiliza *a senhora louca, solitária, a pobre senhora, vó e mulher*, o que nos auxilia, também, a entender a forma como o sujeito (re)constrói os eventos sociais de acordo com sua visão de mundo, pois o processo de referenciar significa “[...] construir, por meio da linguagem, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, sabidos, experimentados” (CAVALCANTE, 2014, p. 105).

Nesse sentido, a expressão “solitária”, logo no início, é posta para justificar o motivo pelo qual a menina deveria ir visitar a avó, bem como, em seguida, o uso de “a pobre senhora” enfatiza que, mesmo ela sendo viciada e “louca”, precisava de alguém por perto, de alguém que lhe levasse alimento, pois era “pobre”, não de questão financeira, mas de atenção: era uma “pobre coitada”. As expressões referenciais “vó” e “senhora” são utilizadas quando Chapeuzinho chega à casa de sua avó, demonstrando mais proximidade com aquela “senhora”.

É possível, também, visualizar a forma como o estudante entende essa temática das drogas, tão comum entre os adolescentes, por meio das escolhas que faz, ao final, por exemplo, após a avó ter ficado ciente do que aconteceu, ela *ficou tão mal, tão mal, que ela ficou pensativa e logo resolveu se matar*. Diante disso, a partir das palavras do aluno, por nós sublinhadas, é possível verificar que enfatizam as consequências da droga. A repetição do advérbio de intensidade “tão”, também exemplificado em nossa intervenção, realça a ideia da complexidade do que aconteceu e como a avó ficou após ter voltado à consciência. O escrevente utiliza esse último parágrafo para justificar que a avó não estava lúcida enquanto estava sob os efeitos das drogas: *Depois de um tempo o efeito da droga passou e ela não acreditava no que ela tinha feito e ficou tão mal, tão mal, que ela ficou pensativa e logo resolveu se matar*, e para amenizar o problema ocorrido, finaliza com a avó, conscientemente arrependida do que fez, motivo pelo qual decide se castigar, suicidando-se.

É interessante destacar, ainda, o que recuperamos nas vídeo-gravações, e isso justifica também a escolha deste dado para ser analisado. O mesmo estudante que fez este texto foi o que, em uma das aulas, em que explicamos sobre as expressões referenciais no texto, disse que, na sua primeira escrita, (a que solicitamos para diagnosticar a produção textual), ele colocara “muita vovó e vovó”. E, nesta versão, como pudemos perceber, ele enriqueceu seu texto com outras expressões e evitou tantas repetições²². Isso enaltece e confirma a validade do trabalho de reflexão sobre a linguagem viva que nos permite entender o ensino como um processo e, conseqüentemente, a reescrita, em que enfatizamos as *estratégias do dizer* em seu funcionamento no texto, conforme nos ensina Geraldi (1997).

²² Vale ressaltar que, além de demonstrarmos essas escolhas aos escreventes, também explicamos que nem sempre a repetição é sinal de pobreza vocabular ou falta de coesão. Às vezes a repetição é intencional, tem um sentido dentro do texto, pode funcionar como um recurso estético, por exemplo.

O estudante, ao desenvolver seu texto, assumiu-se como locutor efetivo, a partir de um *acontecimento* empírico (CORRÊA, 2007) que ele trouxe para o contexto literário do conto de fadas, e, em termos de *recontextualização*, essa produção demonstra, sobretudo, a forma de percepção desse jovem sobre os entorpecentes e seus efeitos, o que, de certa forma, denuncia um *acontecimento* recorrente de seu tempo social e cultural, bem comum nas redes sociais, em especial nas postagens do *Facebook*, na mídia, em noticiários, e, infelizmente, na própria realidade em que este estudante se insere. Assim, a escrita confirma-se, também, como uma atividade social: o sentido de narrar, ainda que seja uma ação que tenha vindo de uma atividade escolar, está fora da escola, na vida dele e, por isso, faz sentido escrever.

3.2 Categoria 02: aspectos linguísticos e textuais como consequência do acontecimento

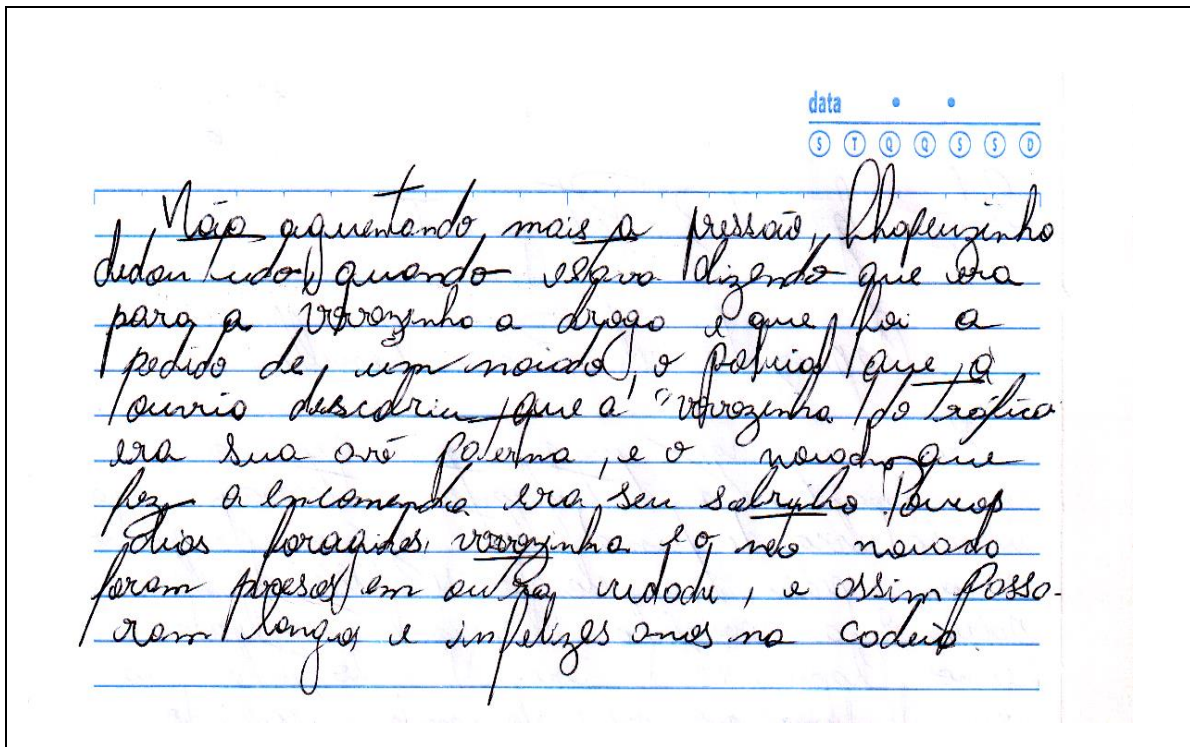
A produção textual visualizada a seguir é a segunda versão do aluno S., em que ele tenta *recontextualizar* a Chapeuzinho vermelho de forma satírica.

Figura 05: 2ª versão do estudante S, 1º ano B do EM

Chapeuzinho do Brou Vermelho

Era uma vez uma menina que nasceu em uma família de traficantes e fez com uma liquora (bota de fumo). Certa vez um drogado chegou e pediu que ele passasse 500G da "bota" para sua vizinha. Chapeuzinho, conhecida como "Chapeuzinho do Brou Vermelho", tinha sua bota de fumo no meio da mata, conhecida como "ponto do brou", onde os meigos (drogados) iam fumar porque ficava distante dos pontos de venda. Chapeuzinho, acordou bem cedo deu um "brou" (empurrou) sua Shineray e saiu correndo com a moto para fazer a entrega na casa da "Vozzinha do tráfico". Mas a sorte da pequenina, no dia da entrega, no meio da picada pela mata os policiais da DDF estavam fazendo um cerco para ela, pois estava sendo investigada há tempos. Quando questiona a polícia tentou dar fuga sua Shineray pelo meio da mata, então os policiais começaram a persegui-la, mas no meio da fuga acabou a gasolina da sua Shineray, então ela saiu correndo pela mata, mas os cães do piquete a pegaram e encontraram os 500G da bota averdiada e os policiais dizem uma suprala até confessar para quem era a droga.

Jandaia



Fonte: Dados da pesquisa

O estudante coloca os personagens do conto no contexto do tráfico. O movimento que outrora era de levar a cesta de doces até a casa da avó, na *recontextualização*, a “cesta” é substituída por “500 g da boa”, ou seja, mais uma vez a questão das drogas entra em cena, confirmando a escrita como um *acontecimento discursivo*, de experiências (adquirida pelos jornais televisivos) e vivências.

E, apesar de o conteúdo da história se parecer com uma notícia jornalística, S. utiliza-se da estrutura típica do conto de fadas, em que o título é o nome da personagem da história lida e o *era uma vez*, o *bosque*, a *mata* e a *vovozinha* mantêm-se e se relacionam na direção de associar com a questão do tráfico de drogas.

Há muito do que S. vê ou vive, a escolha pela *Shineray*, por exemplo, é pelo fato de ser uma moto consideravelmente barata e que não precisa de habilitação para ser conduzida, bastante cobiçada entre os jovens e que até nas músicas escutadas por eles são lembradas. E, apesar de a narrativa, a princípio, parecer inocente ou causar estranheza no leitor, ela é coerente porque a lógica dos acontecimentos consegue dar indícios do que o escrevente quis contar ao leitor, que com o conhecimento de mundo, das músicas que eles escutam, consegue atribuir sentido ao texto e, por isso, segundo Costa Val (2001), se a escrita produz e conduz a um sentido, há coerência.

Além disso, os ditos no texto dialógico revelam uma intenção e ação sobre o outro (BAKHTIN, 1997), porque, conforme podemos perceber, o escrevente utiliza gírias, tais como: *brow, biqueira, da boa, noiados, tranco, picada, cerco, verdinha e dedou*²³, mas, quando solicitado, na correção, para que trocasse ou informasse ao leitor o que quis dizer com aquelas palavras, ele opta por explicar por meio dos parênteses o significado delas, já que seu público alvo eram seus próprios colegas, os quais, então, entenderiam a realidade a qual o sujeito quis narrar. Durante a leitura em voz alta, S. deu muita risada. Ele é o tipo de aluno que caminha a aula inteira pela sala para chamar atenção dos colegas, logo, com a sua produção textual, enquanto linguagem viva, não poderia ser diferente: a intenção de “chamar a atenção” é *recontextualizada*. Aqui, também, confirma-se a importância de os estudantes terem um interlocutor real, de terem “para quem dizer o que se tem a dizer” (GERALDI, 1997).

Esse sujeito utiliza o seu texto para demonstrar a forma irônica com que interpreta a realidade dos traficantes. Mesmo depois de toda “aventura” em que a personagem menina é colocada, ao final, e como consequência, ela é presa, o que indica uma mudança e/ou reformulação do posicionamento do escrevente. Tendo em vista que as coisas que ela fazia não eram “boas”, e nas “boas histórias” o bem sempre vence o mal, no final, S. faz uma analogia com o “foram felizes para sempre”, inserindo os personagens na cadeia e relatando que viveram *infelizes anos* lá. A leitura, aqui, permitiu que o aluno refletisse sobre uma ação, sobre suas causas e consequências, o sujeito pôde, transferindo para a realidade,

“[...] resistir ao processo de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro” (PETIT, 2008, p.19).

Fazendo um paralelo com os tipos de recontextualizações de Françoise (2004), esse texto assemelha-se ao terceiro tipo por ela categorizado, que diz respeito a pensar sobre algum assunto ou “problema”, colocado em outro contexto, e descobrir um lado positivo nele, ou outra forma de resolvê-lo. Nesse caso, como vimos, o aluno parte de um evento comum na mídia, o tráfico de drogas, e coloca a personagem principal do contexto anterior, Chapeuzinho vermelho, como a chefe, uma menina inconsequente que “só está fazendo seu trabalho”. O escrevente coloca todos aqueles personagens que

²³ O que este aluno faz aqui se assemelha à recontextualização que o cantor Criolo faz da música “Cálice”, de Chico de Buarque, em que ele, na nova versão, utiliza-se de um linguajar da periferia, traz a música para o seu contexto e o do seu público.

estão comercializando drogas como parentes do policial, ou seja, ele alega que até o policial tem familiares envolvidos com tráfico, são compradores/usuários de entorpecentes. E para minimizar a problemática, o escrevente coloca os personagens *em outra cidade* como foragidos, para que o parente policial não tenha que prender seus entes. Desse modo, o estudante (re)elabora na *recontextualização*, a problemática com o tráfico de drogas para livrar a personagem da situação constrangedora de ter que prender seu próprio parente, colocando-o em um contexto de corrupção e sátira e com elementos do conto de fadas recontextualizados para atingir seu objetivo na história contada.

3.3 Categoria 03: do ingênuo para as marcas da moral

A próxima análise é do aluno JP, cujo texto foi enquadrado na categoria 03 pelo fato de ter sido *recontextualizado* quase que como a mesma história, alterando um ou outro personagem, de forma que sua versão se apresenta mais ingênua.

Figura 06: 2ª versão do estudante JP, 1º ano A do EM

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, em um vilarejo muito distante vivia um pai atarefado por um lobo bastante conhecido por ali, e nesse vilarejo morava uma menina de cabelos longos e castanhos, pele branca e moço, linda como nenhuma outra e seu nome era chapeuzinho vermelho.

Certo dia o seu pai lembrado pediu para que ele buscasse umas frutas para sua mãe, então chapeu foi em busca de frutas no floresta.

Assim que chegou em casa sua mãe estava fazendo um bolo para ele e também, o tempo estava nublado, um pouco escuro até. Chapeuzinho pegou as frutas e o bolo para levar e sua mãe disse:

- Cuidado, evite ir por lugares muito escuros o lobo pode estar o esperando.

No caminho chapeuzinho não encontrou lobo algum mais ao entrar na casa se deparou com sua mãe caída no chão em um poço de sangue, quando ela suspirou uma vez dizendo:

- Chegou tarde chapeuzinho, a sua querida avózinha será devorada lentamente, o mesmo que farei com você, assim disse o lobo.

Ela procurou fugir do lobo, saindo espremendo o nariz e dentes quando estava chegando em casa e o lobo saltou na sua frente e disse:

— Como pensa que está indo?

Chapeuzinho começou a gritar. Um padre que protege todos de forças malignas estava passando por ali e ouviu os gritos de chapeuzinho e foi ver o que era quando viu aquele enorme lobo tentando devorá-la, rapidamente pegou sua espada e em apenas um golpe arremessou o cabelo do lobo.

Chapeuzinho agradecido deu o cesto que levava à sua mãe, agora estava morto, ao padre que agradeceu e partiu no seu caminho.

Chapeu alado com tudo que havia acontecido resolveu escrever um livro sobre sua história, que ficou muito conhecida como "Chapeuzinho Vermelho".

Fim

Fonte: Dados da pesquisa

JP traz para sua história o mesmo título da anterior, em que a Chapeuzinho é a personagem principal, mas que dessa vez mora em um vilarejo aterrorizado pelo lobo bastante conhecido por ali. A descrição da menina *da pele branca e macia* é “familiar”, tendo em vista que esse aluno participou do primeiro projeto sobre a escrita do conto da “Branca de Neve” e que nesse conto constam tais características, é possível dizer que tais descrições são marcas intertextuais da outra história lida.

Nessa versão da Chapeuzinho, aparece um pai, representado pelo *lenhador*, retomado da história trabalhada, e que agora assume outro papel. É interessante observar que muitos alunos colocaram a presença de um pai, outros fizeram questão de ressaltar sua ausência. Isso provavelmente se deu como consequência das discussões em sala de aula, em que falávamos das figuras femininas e suas relações no conto. Em contrapartida, muitos questionaram o porquê de não ter um pai ou mesmo um príncipe.

Nós explicamos que o intuito do autor era este mesmo: falar sobre a figura da mulher e moralizar a sua saída de casa e que as outras versões foram se adaptando conforme a primeira, igualmente com seus objetivos, viabilizando o seu público alvo.

Nesse caso, o aluno resolveu trazer o pai para o seu contexto narrativo, talvez pela importância que ele vê na figura paterna, que não pôde ser deixado de lado na construção do seu texto. E, desse modo, é marcada, mais uma vez, a subjetividade do escrevente por meio da recontextualização, de suas escolhas. A visão dele transparece no movimento que coloca os personagens: enquanto o pai manda pegar frutas para levar a avó, a mãe, por sua vez, estava em casa, cozinhando. E, antes que a Chapeuzinho saísse, o repetido conselho, a moral que o autor também deve compartilhar de que não fosse por lugares muito escuros é assumido pela mãe, que cozinha e é responsável pelo cuidado da menina. O lobo, mais uma vez, pelo fato de já ser conhecido nas histórias, é mencionado no recado da mãe como um lembrete do perigo.

A personagem não encontra o lobo no caminho, pois ele já estava na casa da sua avó, e a esperava para devorá-la também. Mas, após o clímax inesperado (ou esperado), o salvador da vez é o padre *que protege todos de forças malignas*, e que luta com uma espada e vai embora em um cavalo. Aqui, JP transfere as características de um príncipe herói para o padre que aparece em sua história.

A opção por um padre herói marca a crença do sujeito que poderia ter optado por tantos outros heróis que aparecem nos contos de fadas e que igualmente salvam vidas e “princesas”; mas, por uma questão particular, JP deixa sua ideologia registrada e compartilha ao construir a figura de um padre salvador e protetor. Isso remete à marca da *recontextualização* de uma *realidade subjetiva* (FRANÇOISE, 2004), que diz respeito à subjetividade caracterizada pelo modo como o estudante encara e olha para a sua realidade, tendo um padre como herói.

E o final da história é como se fosse o *acontecimento* que desencadeou a história original de “Chapeuzinho vermelho”. Assim, mesmo que pareça uma história ingênua, alterando um e outro personagem, deslocando uma e outra ação, a história é planejada e

Dá-se o mesmo com a reprodução, igualmente mecânica, de um texto (a reimpressão, por exemplo), mas a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 332).

A “mesma” história, quando escrita por outro, ganha as marcas do novo olhar, do novo contexto e de todas as ideologias que ali permeiam. Isso significa que o “processo de recontextualização, portanto, a partir do novo contexto em que o discurso se insere, passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionado a outros tempos e espaços” (DIAS, 2002, p. 20).

Todas as escolhas marcam a subjetividade, a identidade do sujeito e a moral que ele deseja passar ao público, pois quando ele opta por colocar o padre e não o lenhador ou o príncipe como herói, o representante de Deus é que resolve a situação, é marcada a formação social religiosa na qual esse sujeito se enquadra e a escrita dele, enquanto linguagem, torna-se única e recontextualizada.

3.4 Categoria 04: literatura tomada como verdade

A produção de texto aqui apresentada é a segunda versão da aluna do primeiro ano A, identificada aqui como J., intitulada “O maldito caçador” e é representativa da categoria 04 que tem como principal característica a melhor articulação dos elementos estudados, além de mais verossímil, do ponto de vista de vivências empíricas do escrevente.

Figura 07: 2ª versão do estudante J, 1ºano A do EM

CAPRICHÓ YEAR

O moçoito cagador

Éra uma vez chapeuzinho vermelho. Ela morava em uma pequena aldeia com sua mãe. Neste dia, resolveu visitar sua avó com flores e chocolate. Ao sair de sua casa, ela tinha duas estradas de caminho e umas longe ou o curto perigoso, que era pela floresta. Ela escolheu ir pelo mais curto. Logo pensou ela. "Que chegarei mais rápido." Mas ela nem imaginava o que aconteceria no caminho.

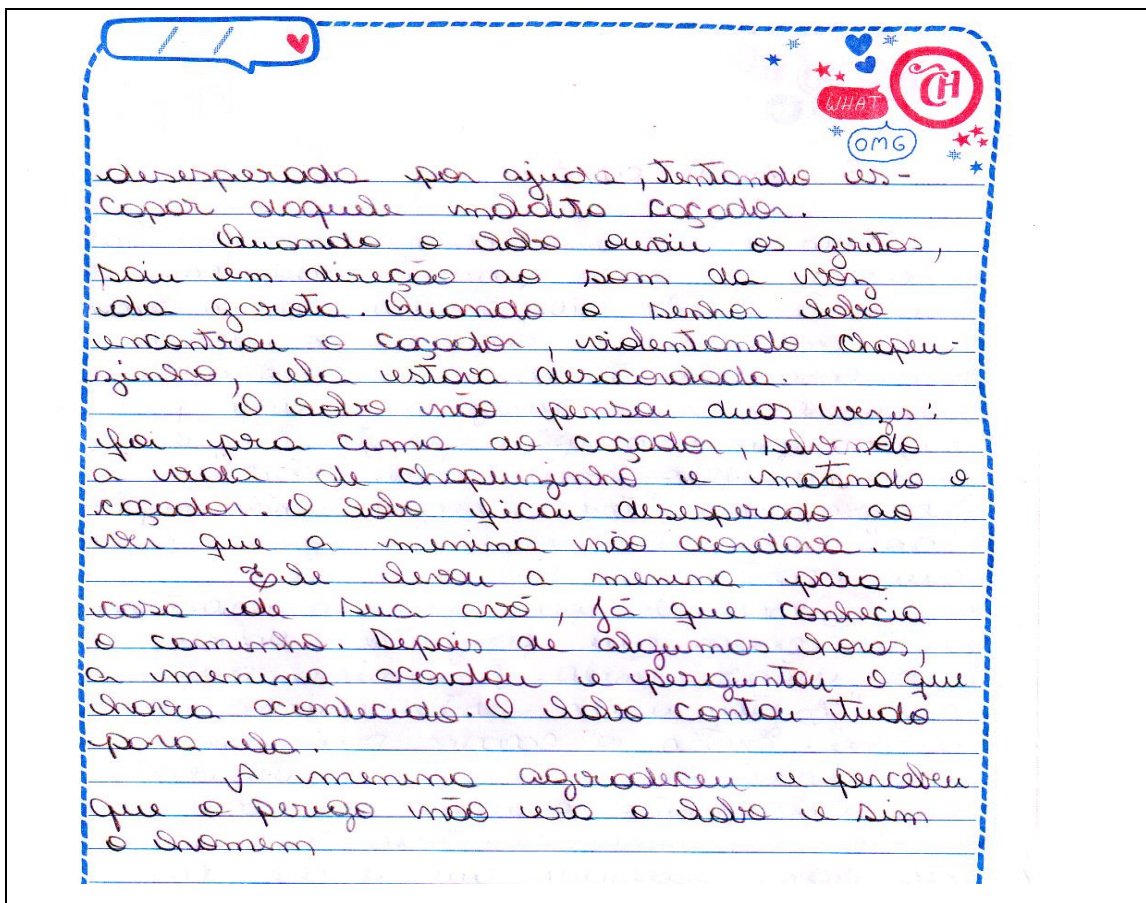
Amdonde pela floresta, encontrou um cagador que perguntou: onde ela estava indo. A menina respondeu: "Estou indo visitar minha vovozinha". Então o cagador pediu para acompanhá-la, pois segundo ele havia um sobe muito perigoso ali naquela mata. A menina assustada com medo do sobe, respondeu que podia acompanhá-lo e que seria muito grata a ele se a protegesse do sobe.

Então os dois foram andando e conversando, até chegar em uma parte da floresta bastante escura. Foi aí, então, que o cagador agiu contra chapeuzinho, agarrando a menina no meio da mata.

Chapeuzinho gritava

tilibra

© ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.



Fonte: Dados da pesquisa

O texto de J, logo de início, traz indícios de que se trata de uma versão do conto de fadas da Chapeuzinho vermelho. Retoma o *era uma vez*, a aldeia em que a menina morava com sua mãe, a visita à avó, mas que, dessa vez, era para levar *flores e chocolate, o caminho pela floresta e o lobo*.

Traz também um narrador onisciente no qual funciona como a consciência da personagem, que agora pensa por ela e pela memória do conto lido, e prevê o que encontraria no caminho: “*o caminho mais longo ou o curto perigoso*”, mas, ainda assim, relata que a personagem resolve que o caminho mais curto e mais rápido é o que ela desejava ir. A questão do narrador foi um conteúdo trabalhado por nós quando contrastamos um texto em relação a outro, demonstrando como o narrador se mantinha e o que mudava com isso.

Nessa nova história, o *lenhador* é substituído por um caçador, que aborda a menina em seu caminho para a casa da avó e deseja ajudá-la, assim como na moral do conto de Perrault, em que os “*bons moços*” se oferecem para acompanhar as moças. Diferentemente da história original, em que o caçador era o salvador, na nova situação,

ele é convertido a mau, caracterizado pelo fingimento de boa ação até o ataque impetuoso à menina.

E o lobo, por sua vez, nesse novo olhar, é o salvador da história, quem leva a menina até a casa de sua avó, cujo caminho *ele já conhecia*, já que na outra história ele foi acusado de ter violentado a avó e a Chapeuzinho. No final, há também uma moral que transporta todos os sentidos construídos até aqui, mas, sobretudo, o da denúncia sobre a confiabilidade no homem, mais especificamente, a confiabilidade em uma autoridade (o caçador), cuja função deveria ser proteger e não fazer o mal, mas que, nessa versão, reflete a construção de uma “verdade” pela autora.

O dado possibilita a percepção de como a leitura literária, que antecedeu a escrita pode auxiliar na reflexão e na articulação do lido para recontextualizar uma nova história. A leitura e reflexão do texto literário em suas dimensões fez refletir sobre a relação ideológica da mulher. Na história antiga, ela era aconselhada a não sair de casa, não se desviar do trajeto para não atrair o lobo. Nesse novo contexto, a personagem Chapeuzinho decide seu caminho, e não mais o lobo a influencia, mesmo correndo riscos, e descobre que nem sempre são os temidos os mais perigosos, mas, muitas vezes, “os lobos em pele de cordeiro”. O final, quando a menina percebe que *o perigo não era o lobo, e sim o homem*, mostra-se filosófico, principalmente, se pensamos no intertexto (que pode ter relação direta ou não) que esta escrita faz com “o homem é o lobo do homem”, de Thomas Hobbes.

Em relação aos aspectos linguísticos trabalhados e recontextualizados pela escrevente, em relação (ou não) com os textos trabalhados em sala de aula, visualizamos a sequência de acontecimentos compatível com a de um conto, que é tecido com progressão e lógica em sua textualidade. As aspas, para marcar os diálogos, também são reflexos do estudado.

A escolha pelo título é reveladora do quanto a escrevente se coloca como narradora onisciente “ativa” do conto, é como se tivesse sido realmente uma telespectadora do acontecimento relatado²⁴, dada a aversão revelada ao caçador e expressa por meio da palavra “maldito”.

²⁴ A professora colaboradora efetiva da turma, quando leu essa produção, ficou preocupada com a menina. Disse que desconfiava que nas narrativas que a aluna relata, mesmo que em terceira pessoa, há muito sobre a escrevente, que poderia ter vivenciado a violência, por isso investigaria, e conversaria com a autora desse texto. Nesse ponto a literatura foi assumida como verdade pela docente.

Sobre as expressões referenciais escolhidas, podemos destacar que no início a personagem principal é referida como Chapeuzinho vermelho e o pronome *ela*. Só depois, quando Chapeuzinho se encontra com o caçador, é que a expressão referencial *menina* passa a caracterizá-la. E ao caçador é acrescentado o “*maldito*” logo após o momento em que ele tenta violentar a menina. Já o lobo, *segundo* o caçador, era perigoso, mas logo passa a ser referido como *senhor lobo*, marcando a familiaridade e o “respeito” que a narradora já tinha por ele, principalmente quando ele aparece para salvar a menina.

A produção analisada é um exemplo do repertório em que o trabalho com a leitura literária reflexiva oferece para agir sobre o mundo por meio da linguagem, ou seja, o conto de fadas que outrora parecia infantil, ou inocente, tornou-se artefato de reflexão e, de certa forma, de questionamento verossímil:

Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, situações, sentimentos sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter clareza sobre alguma coisa [...] Viver essa experiência é aprender sua natureza (AMARILHA, 2006, p. 54).

A reflexão sobre a questão social da mulher, que vemos implícita nesse conto, só foi possível graças à leitura e à possibilidade de deixar a estudante expor seu ponto de vista, *recontextualizar* sua percepção sobre a questão e, assim, situar-se como sujeito, tomando uma nova posição. O processo de *recontextualizar*, assim, cumpre-se, de modo que se alterou “o ponto de vista perceptual, conceitual e/ou emocional através do qual uma dada situação é percebida, para deslocá-la a outro contexto que se adapta igualmente bem ou ainda melhor aos ‘fatos’ concretos da situação, e que irá alterar todo seu significado” (WATZLAWICK *apud* FRANÇOISE, 2004, p. 51).

3.5 Uma questão de leitura, reflexão e (re) escrita

Os dados a serem analisados nesta seção são da estudante A., que se configura na categoria 01, por contar outra história e acrescentar o tema de violência/morte no seu enredo. O dado, também, se configura como um exemplo das marcas da reescrita no texto. A escrevente marcou a nossa intervenção pelo fato de ela ter se comportado como uma aluna que queria chamar a atenção da turma para si a todo momento, sempre fazendo piadas sobre as falas que marcam os diálogos nos contos, conversando com os

colegas e nos questionando. Contudo, nos surpreendemos por ela também ter aceito escrever e, até mesmo, reescrever seu texto.

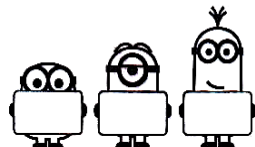
Conforme visualizamos em sua primeira escrita, A. apresentava muitas dificuldades para escrever coesa e coerentemente, tanto é que, a cada parágrafo desenvolvido, ela nos chamava até sua carteira “para saber se estava certo”, se a grafia estava correta, demonstrando assim certa insegurança. As produções a seguir referem-se as suas primeira e segunda versões, respectivamente, da recontextualização de Chapeuzinho vermelho:

Figura 08: 1ª versão do estudante A, 1ºano B do EM

Por que ele escreve esta capa? De quem ganhou?

Como o lobo estava na mão?

o que é isto? moto? Deixe claro o lobo!



A lembrança da Meleto

A chapeuzinha era uma menina que usava uma capa preta. Em um certo dia, andava pela rua, e encontrou o lobo, ~~mas o lobo~~ *o lobo* era do coré que tentava comer sua ~~meleto~~ *meleto* todo dia, tentava comer sua ~~meleto~~ *meleto* todo hora. A chapeuzinha se apaixonou pelo lobo, mas tinha um "probleminha": a meleto queria que ele ~~é do coré~~ *é do coré*, ~~o lobo~~ *o lobo* que ele era perigoso. *A menina não sabe?*

Ele é do coré, e a chapeuzinha queria falar com ele, mas a meleto não a deixava. *Como?* ~~Por isso~~ *Por isso* ~~ela~~ *ela* ~~matou~~ *matou* a chapeuzinha ficou muito triste e guardou seu ~~libro~~ *libro* presente do lobo que era a meleto, ela lembra todos os dias quando ele a conheceu e disse a ela.

- Quer andar de meleto? lobo na minha garupa, chapeuzinha.

Ela falou e andaram no ~~meleto~~ *meleto* da ~~meleto~~ *meleto*, onde ela mais sente falta dele.

Óia, gente do seu texto!

Na narrativa assume o que se pede. Bom trabalho!

Conte quando ela recebeu este presente. Como foi?

Procure desenvolver seu texto na próxima versão.

© Universal Studios

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 09: 2ª versão do estudante A, 1º ano B do EM

A menina do capa preto

A chapeuzinho era uma menina que usava uma capa preto, porque ela era meio gótica e gostava de preto. Em um certo dia, andando pela rua, encontrou o lobo, ele estava usando um blazer azul e uma camisa preto, estava para ir em uma da escola (meta) mesando no celular, e a chapeuzinho cruzou seu caminho e trocou um olhar.

Mas o lobo era do corre, meio com coisas errado, com tráfico de arma, assassinato entre outros, mas ele tentava comer a menina toda dia, tentava comer a menina toda hora, mas tinha um grande problema a chapeuzinho sabia disso mas ela não acreditava na menina, pois ela já estava cheia de amor pelo lobo. Mas outro dia chapeuzinho e o lobo se encontraram novamente, e ele chamou ela para sair, chapeuzinho todo contente muito para sua hora com sorriso de orelha a orelha, cantando, e suspirando de felicidade, quando chegou na menina ele perguntou:

- Ô minha filha, que doce que está toda contente e alegre?
- Ei mãe, é que o lobo me chamou para sair hoje a noite.
- Mãe não minha filha ele não serve para mãe!

11

- Voltou para de explicação ele é bom.
Nisso chapeuzinho foi se arrimar para seu
encontro, umas 19:30 o lobo chega para des-
co-la com sua mala maravilhosa, que
chapeuzinho se apaixonou. Os fofos gostos,
e sua vozinha escalada com tudo
isso, teve uma ideia de armar uma
emboscada, para quando eles chegar ele
dar um fim nisso tudo. No encontro
chapeuzinho e o lobo estavam cada um
mais próximo, porém o lobo só estava
com a chapeuzinho por interesse para matar
sua vizinha, porque o lobo sabia que
a vizinha tinha umite de uns guardas
de onde só a chapeuzinho sabia, por isso
o lobo estava todo um mais próximo de
chapeuzinho. Depois do encontro chapeuzinho
impressionado com sua mala, lobo levou
ele até a casa da vizinha, onde já
estava tudo armado para o lobo morder, na
hora de se despedir o lobo se enroscou
em uma linha, onde ele tropeçou e caiu
dentro de um buraco, e descobriu o porquê
que suas últimas palavras foi!

- Chapeuzinho sua mãe estava certa
dele mesmo, tudo que ela disse é verdade.
Mas com meu arrependimento, vai dar
minha mala a você! Adeus chapeuzinho!
Chapeuzinho surpresa com tudo isso, e
se sentindo culpado por não ter sentido

11

sua nozequinha, lhe pediu desculpas e que estaria arrependido e que isso não iria mais acontecer.

Naquela noite Chapeuzinho fez dos seus saltos na mata, que o lobo havia deixado de lembrar a ele, Chapeuzinho admirado ainda com a mata fez de uma alçada nos detalhes do mata, mas painel havia um papel, ele pegou e começou a ler. Lá estava escrito que ele iria fazer com a nozequinha mata - ele e ficar com todo o dinheiro. Chapeuzinho muito triste, decidiu queimar a mata e não ter mais nenhuma lembrança do lobo, que ele estaria desacionado com ele, ele fez muitas distrações, lá ele queimou com gasolina e fogo, ele saiu caminhando com sua capa pendurada em seus dedos, no outro dia Chapeuzinho acordou toda alegre e fez colher algumas rosas para a nozequinha, eles tomaram café e foram para a cidade fazer compras. Esqueceram tudo isso e ficaram felizes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Antes dessa primeira versão, intitulada “A lembrança da meiotá”, A. fez outro texto, que nos mostrou logo no início, mas “não dava para entender”. Então, explicamos o que era para ser feito e relembramos os contos lidos. A estudante apagou o que havia feito e começou a escrever novamente, e, em seguida, quando terminou de escrever um parágrafo, ela perguntou se poderia escrever uma música. Explicamos mais uma vez que era para ser feita uma outra versão da história da “Chapeuzinho vermelho”, da forma que quisesse, mas tendo em vista o que havíamos lido, ela iniciou outro texto e assim que terminou, entre uma dúvida e outra, disse que havia transformado uma música que ela gostava no conto da Chapeuzinho vermelho.

A história narrada por ela, a princípio, para nós que não conhecíamos a “tal música”, ficou incoerente, porque logo de início, por exemplo, ficava difícil entender a causa da avó da personagem não a deixar namorar com o lobo, já que a justificativa era ele ser do *corre*.

Outra aluna explicou que ela também ia escrever sobre a meiotá, mas como “todo mundo” já tinha escrito, resolveu fazer um romance. Questionamos sobre o conteúdo da música, e ela nos explicou que era um funk²⁵ bem famoso entre os colegas, cuja letra dizia, maliciosamente, para a menina “andar na meiotá” do homem. Só depois que entendemos que “corre” é uma gíria que significa “ser malandro”, ou “fazer coisas” erradas e que *meiotá* é uma determinada marca de moto. A partir de então é que as ações narradas fizeram sentido.

Assim, tendo em vista que todo texto é uma réplica de outros já ditos e que “a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica” (BAKHTIN, 1998, p. 338), a partir do momento em que “compreendemos” o texto com o qual a escrita da menina dialogava, fez mais sentido os ditos contidos nele. As palavras utilizadas, tais como *corre*, *comer*, *colar*, *meiotá* e *morro da macaca*, começam a ter significado para o leitor quando os antecedentes são recuperados e identificados. Logo se faz compreensível o porquê de cada escolha, que coopera para o tom de sexualidade (*comer* e *meiotá*) e de sarcasmo (*corre*, *meiotá* e *morro da macaca*). Ainda segundo a autora, há um tom um pouco “romântico”, pois coloca a relação afetiva da menina que *se apaixonou pelo lobo*, e, claro, pela sua “meiotá”, mas que os dois só não ficaram juntos porque a vovozinha não gostava dele.

Isso justifica, conforme Buin (2006), que a coerência se refere tanto à tessitura linguística de um texto, quanto à tessitura extratextual, que diz respeito ao conhecimento de mundo do leitor. Ou seja, o texto só se tornou coerente para nós a partir do momento em que entendemos as relações dialógicas e interdiscursivas estabelecidas nele e que se constituem em um *acontecimento discursivo*: o fato de a escrevente ter mesclado questões do seu letramento cotidiano, a música com a história da Chapeuzinho (que poderia ser qualquer outra menina) e ter criado outra história, revela o *acontecimento* social que ela desejou partilhar.

Esse *acontecimento*, conforme Corrêa (2007), pontua a ideia de que tudo o que está posto no texto é uma retomada das vivências e experiências empíricas (aquilo que é

²⁵ “Quer andar de meiotá”, MC Kekel.

vivenciado/experimentado na prática) e simbólicas (memória do “experimentado” ficcionalmente, simbolicamente pelo lido/ouvido, por exemplo).

Desperta-nos o conteúdo moral da supervalorização da moto: “o lobo chega com sua moto maravilhosa, que Chapeuzinho se apaixonou”, é pela moto, aparentemente, que a menina se apaixona primeiro, isso é consequência do valor que é dado pela maioria dos alunos ao transporte, que para eles é um objeto de ostentação no momento. Isso fica mais claro, ao final, no arrependimento descrito na carta após a morte, em que o lobo é “absolvido”, segundo a voz do discurso religioso, e deixa a moto de presente à Chapeuzinho para se desculpar por tudo.

O texto de A. é representativo do que grande parte dos estudantes fez, pois segundo a quantificação, 40% deles apenas utilizam o comando como pretexto para contar outra história, quase sempre com um final violento. No caso de A. e de sua primeira versão, o intuito foi *recontextualizar* a música de que ela gostava, utilizando a orientação da escrita de uma nova versão da Chapeuzinho como um pretexto. No novo contexto, a violência é dada quando a vovó arma uma emboscada e mata o lobo, mas a Chapeuzinho, por sua vez, lucra, ficando com a tão desejada “meiota”, do *funk*, das postagens do *facebook*, dos assuntos dos estudantes e do repertório de mundo que eles compartilham.

Contudo, é por acreditarmos que a escrita é também questão de repertório, e isso se adquire com (muitas) leituras, que investimos no trabalho com a leitura literária. Esses jovens precisam dessa experiência mais humanizada, no sentido de conhecer a sua natureza, de refletir sobre os problemas sociais, e não apenas repetirem o que a mídia produz e os conduz. A leitura, assim, estimulada, além de reflexão, cumpriria o papel de humanizar, bem como de deleitar, divertir e fruir.

Acreditamos, também, no texto como processo e não como produto, não como algo pronto e acabado. Por isso, a partir do que a aluna A. já tinha escrito na primeira versão, orientamos para reescrita por meio de bilhetinhos e da escrita resolutiva (RUIZ, 1998), para que assim ela continuasse o *processo* de apreensão da escrita. Em sala de aula, A. continuava nos consultando constantemente como interlocutoras, sanando algumas dúvidas e nos mostrando seu texto toda vez que tinha uma ideia nova para sua história. Ao final da aula, quando a escrevente nos entregou a segunda versão, disse que se tivesse mais tempo ela contaria melhor a história: “ainda faltavam coisas”.

Observando a segunda versão da estudante, podemos ilustrar o processo de melhora pela qual sua escrita passou se também observarmos a primeira versão e o

modo como ela inicia o texto: *a Chapeuzinho era uma menina que usava uma capa preta*. Na correção, questionamos o porquê de ela usar aquela capa preta e pessoalmente explicamos à estudante que é preciso esclarecer cada detalhe ao leitor. Diante disso, na reescrita, A explica que a personagem utilizava aquela capa pois *era meio gótica e gostava de preto* e também relata, de forma mais compreensível, como a menina encontrou o lobo. Seguindo essas e outras orientações, a escrevente atribui mais concretude (mostra aquilo que narra) em seu texto, explicando todos os acontecimentos, o que pode ser visivelmente confirmado pela quantidade de páginas que escreveu na segunda versão em relação a primeira.

Em relação aos aspectos estruturais do seu texto, embora a estudante quisesse escrever uma música no lugar do gênero conto, na reescrita o seu texto tomou consistência de um conto de fadas quando ela inicia narrando sobre as características da personagem principal e há uma lógica de espaço e tempo em que os acontecimentos se dão. O final desencadeia uma moral do bem contra o mal: o lobo, que tem a morte como punição pelo que fez, e a Chapeuzinho e a sua avó que acabam “felizes para sempre”, na verdade, “ficaram bem”.

Diante do exposto, e considerando as suas primeiras versões, constatamos que a escrevente entendeu o que pedíamos e desenvolveu melhor a sua narrativa ao colocar-se como leitora e nos esclarecer vários pontos de sua narrativa, a ponto de desenrolar muito mais o seu enredo e estrutura. Se houvesse mais tempo, certamente conseguiríamos, junto à estudante, deixar a sua escrita ainda melhor. Mesmo assim, constatamos seu amadurecimento enquanto escrevente que concretiza no pedaço de papel tudo aquilo que conscientemente (ou inconscientemente) vive, ouve e acredita.

Todas as análises feitas até aqui confirmam a escrita como lugar em que as experiências, vivências, crenças, ideologias e identidades confirmam-se. O texto é um ponto na grande rede de vivências dos sujeitos que, como sugere Fernando Pessoa, logo na epígrafe que abre as análises: é a própria vida. Acreditamos que quem “narra também é narrado” (COSTA, p.94, 2002) e, do mesmo modo, as *recontextualizações* dos contos de fadas dizem muito sobre o modo como o mundo e a realidade são percebidas por quem os *recontextualiza*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE FEITO, MUITO A SE FAZER

– Professora, fiz mais dois textos. Minha mãe leu e falou que ficou meio sem sentido. Daí eu li de novo e no outro texto preferi tirar o romance e deixar só a escola. Acho que romance e escola não combinam (Aluna J., do primeiro ano, após entregar a reescrita).

Após trilharmos pelo caminho metodológico, teórico e prático das análises, chegamos à guisa de uma conclusão possível de responder às seguintes perguntas de pesquisa: **Como os alunos recontextualizam na produção escrita, tanto em relação à temática quanto à estrutura, o gênero conto de fadas, a partir da leitura das três versões de Chapeuzinho vermelho? Quais outras histórias podemos encontrar nos textos escritos pelos alunos?**

A ideia era conhecer e entender o funcionamento da recontextualização, apresentar nossa concepção de linguagem, de escrita e de leitura adotada e demonstrar como as aulas com o gênero literário, mais especificamente com o conto de fadas, podem ser realizadas sob a perspectiva de reflexão dos *acontecimentos* linguísticos e extralinguísticos. Nosso objetivo era entender a forma como os alunos recontextualizam os contos de fadas e refletir se o trabalho que propomos contribuiria para a construção da coerência textual deles.

Para isso, categorizamos os dados gerados e, a partir deles, organizamos melhor os acontecimentos de cada produção textual que, analisadas atentamente, possibilitou-nos chegar à conclusão de que permitir que os alunos *recontextualizassem* o(s) conto(s) de fadas na produção textual, por um lado, admitiu que muitos (50%) refletissem sobre si e sobre o mundo e materializassem isso nas suas produções, agenciando o conhecimento de mundo que já tinham com as leituras dos contos feitas em sala de aula e, a partir de então, que eles fossem capazes de construir sátiras, moralizar e reconfigurar os sentidos das histórias lidas em outros contextos.

Mas, por outro lado, outros (40% dos estudantes) nos surpreenderam com as temáticas de violência, estupro, drogas e sexualidade. Esses alunos ficaram preocupados em apenas cumprir com a tarefa de escrever uma narrativa, e em expor os *acontecimentos* e se esqueceram da atividade. Parecem ter ficado livres para recriar, recontextualizar e reescrever os contos de fadas de acordo com o mundo que os cerca, que é esse mundo de violência, das drogas, do sexo, da mídia e redes sociais.

Outro aspecto que influenciou negativamente as aulas, e o momento da escrita, foi o acontecimento *não humano* referente à estrutura física da sala de aula que se situava ao lado da quadra de esportes. Justamente na época que atuamos havia barulho do ensaio de dança de festa junina, que ecoava na sala e concorria com a nossa voz. Muitas vezes os estudantes não conseguiam se concentrar e por esse motivo recorriam ao repertório de letramento não escolar, dos *funks*, que atingia muito mais os ouvidos deles. O repertório que é oferecido pela escola tem muito mais dificuldade de atingi-los

naquele ambiente pouco confortável, tanto para os discentes, quanto para os docentes. E, para agravar, além dos estudantes terem pouca familiaridade com essas leituras que tentam chegar até eles, enfrentam essas dificuldades, consequência ora do barulho que não deixa os jovens se concentrarem, como dissemos, ora da biblioteca com poucos exemplares para leitura, quase nunca utilizada como local de socialização.

Na época da proposta de escrita, os temas mais comentados na internet eram os que eles mais reproduziram em suas produções, segundo o que constatamos. Isso, provavelmente, limitou a expansão das narrativas, pois era possível notar que muitos apenas repetiram o que esses discursos midiáticos produziam, incorporando-os à tarefa de *recontextualizar*. Essa limitação influencia também na pobreza de recursos linguísticos, conforme pudemos constatar no uso de gírias das músicas que muitos utilizaram.

No geral, ainda que eles não tenham costume de escrever o que lhes é exigido pela escola, os resultados indicaram que os textos dos estudantes são coerentes, fazem sentido, principalmente se recuperarmos os antecedentes. Eles repetem a história vista e inovam de acordo com o contexto ao qual se inserem. Partir de uma história conhecida (para alguns) de linguagem mais simples, da “Chapeuzinho vermelho”, para uma mais complexa, do Guimarães Rosa, ofereceu subsídios em relação ao conteúdo e aos aspectos linguísticos, conforme pudemos averiguar. A familiaridade com a estrutura de um conto e a facilidade que os escreventes têm de narrar o tempo todo, tendo em vista que desde crianças um dos primeiros letramentos é a contação de histórias em que inventam histórias e falam a si mesmos contando-as, também foi um ponto positivo constatado na maioria dos dados e que contribuíram para que o texto produzido mantivesse também a coesão.

Desse modo, parece-nos menos preocupante a situação dos estudantes, uma vez que acreditamos que a falta de conteúdo diferenciado, mais crítico reflexivo, pode ser resolvida com o investimento dos professores em aulas discursivas que intervenham na direção de trabalhar com o que a escola possui, mas que também ampliem as dimensões dos saberes, investindo em mais leituras significativas que expandam o repertório e as *experiências* dos escreventes, para que eles tenham mais o que dizer reflexivamente.

Esse trabalho que realizamos, por exemplo, não está na contramão do saber escolar, mas parte de um conhecimento gramatical, por exemplo, e o aprimora na direção de fazer fluir uma nova possibilidade. Partimos de dois saberes já cristalizados nas aulas de LP, primeiramente, o da proposta de trabalhar o texto como unidade de

sentido, e aprimoramos esse trabalho na direção de levar o conto de fadas para a sala de aula, visando suprir a carência de repertório e de humanização (como consta no próprio PPP da escola), já que esse gênero é reflexo de vivências e saberes humanos e, segundo Bettelheim (2007), funciona como auxílio para a compreensão da própria vida pela experiência simbólica de fatos que muitas vezes os alunos ainda não tenham vivenciado ou compreendido. Em seguida, partimos da gramática para a análise linguística em função da unidade textual para demonstrar aos alunos que todo texto é munido e revelador de acontecimentos e nenhuma escolha é aleatória, mas sempre é pensado no público alvo (em como atingi-lo) e reflete determinado momento histórico (*recontextualizado* para um determinado fim).

Nossa intervenção permitiu que a linguagem fosse refletida pelos alunos não a partir de sua função ou eficácia, mas a partir de seu funcionamento: “conjunção entre o material linguístico e os aspectos sócio-históricos que ele guarda” (CORRÊA, 2007, p. 206). E a atividade de *recontextualizar* possibilitou que os alunos tecessem os *acontecimentos* de cada um, conscientemente.

Além disso, a ideia de pensar o *acontecimento a ser lido*, permitiu-nos, também, transcender a outras histórias, vivências, momentos, ideologias e crenças de quem escreve, dos alunos-autores. As leituras, tanto para nós, quanto para os próprios alunos que leram uns aos outros, agregam valores sociais e humanísticos, pois puderam refletir sobre a “voz” do outro, puderam discorrer sobre tantos *acontecimentos* da realidade e sobre si, e suas subjetividades. Porque “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um *tu*)” (BAKHTIN, 1998, p. 338).

Nesse contexto, a fala que inicia essas considerações refere-se à estudante que, quando foi nos entregar a segunda versão de sua reescrita, contou que acabou fazendo mais dois textos (além da primeira versão) porque quando sua mãe leu, em sua casa, disse que não estava fazendo sentido a história que ela descrevia sobre uma menina recém-chegada à escola que conhece um rapaz, começam a namorar e “esquecem” os estudos. Diante disso, a aluna relata que resolveu escrever outro texto contando apenas sobre a chegada e a adaptação da personagem na escola. Segundo J., quando nos explicava o porquê escreveu outro texto, namorar na escola não dá muito certo, “não combina”, e, por isso, não fazia sentido em sua produção textual.

De certa forma, a voz dessa menina reflete o resultado do nosso trabalho e nossa visão: a escrita para ela não foi mais uma atividade destinada às “gavetas da

professora”, mas se consolidou em um *acontecimento discursivo* a ser lido, pois seu objetivo era que o texto fizesse sentido, que significasse ao leitor, nesse caso, à sua mãe. E do mesmo modo, a escrita foi pensada em termos de lógica dos acontecimentos da vida real (no caso de acreditar que é complicado namorar na escola).

Foi bastante gratificante depois recordar o discurso da professora regente, afirmando que seus alunos não gostavam de escrever e ler, ver o resultado de nossa intervenção apontar o contrário: que os estudantes só precisavam de incentivo, de entender que também eram capazes de concretizar os *acontecimentos* deles nos textos. Para isso, auxiliamos aqueles estudantes a construírem sentidos para as leituras e depois enfatizamos que eles eram capazes de se posicionar como autores e “falar” para além da materialidade do texto, para que a escrita também ecoasse sobre o que para eles fazia sentido, na vida ou na “escola”, como fez a aluna J. para sua mãe. Porque o aluno precisa agir no mundo e a escola faz parte desse mundo, na verdade, a escola é o mundo e nós, professores, devemos instrumentalizar os sujeitos para agir e evoluir.

Nossa pesquisa, portanto, foi um passo dado para um caminho possível, uma experiência particularmente fantástica, que acreditamos servir também de experiência para muitos outros professores e pesquisadores do que (não) fazer. Contudo, para chegarmos ao acontecimento de uma aula de Língua Portuguesa “felizes para sempre” há um enredo imenso a ser tecido pela costura dos saberes escolares e científicos que prezem por trabalhar a partir do contexto já escrito pelo estudante, dentro de sua bagagem de vivências, explorando e apresentando para além do que eles já possuem.

Por isso, retomando o título, que também é um dos tópicos com que Geraldini (1997) fecha o livro *Portos de Passagem*, a saber: *De feito, muito a fazer*, frisamos que esta é uma proposta em que acreditamos e defendemos, e merece ser recontextualizada, repetida e inovada. Contudo, também há, ainda, muito a se fazer, como, por exemplo, criar repertórios e reflexões sobre a linguagem viva a partir de muitos textos de gêneros discursivos variados; considerar (e desenvolver trabalhos em torno disso) os estudantes como sujeitos leitores e escritores de suas próprias vidas, que materializam na produção textual a bagagem que carregam, as histórias de suas próprias vidas; que os professores tornem-se, também, leitores efetivos desses alunos e assim oportunizem uma aula de Língua Portuguesa mais produtiva e que realmente faça sentido para os alunos dentro e fora das páginas de seus livros, bem como nas páginas de suas vidas.

Por fim, para tentar contemplar e abranger os aspectos que não nos foi possível discutir com mais afinco neste trabalho por conta do espaço e do tempo, uma possível

pesquisa futura poderia suprir isso, investigando o espaço (se há) dado ao letramento literário, a essa leitura subjetiva, nas efetivas aulas de Língua Portuguesa. Embora nosso estado do Mato Grosso do Sul esteja passando por uma crise literária, pelo fato de as aulas de Literatura terem sido excluídas da grade curricular, nós ainda sonhamos e almejamos um ensino pautado nessas sensações, encantamento e “verdades”, porque talvez, apesar de tudo, os dragões possam ser só moinhos de ventos mesmo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T.de (Coord.); *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ABRAMOWICZ, A. *Histórias e contos de mulheres*. Campinas: Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1997 (Tese de Doutorado).

ALVES, M. I. S. M. *Práticas de recontextualização de textos em manuais escolares: adições, supressões e transformações*. Universidade do Minho, 2013 (Dissertação de Mestrado).

AMARILHA, M. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

APARÍCIO, A. S. M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In: GONÇALVES A.V; SILVA, W. R; GÓIS, M. L. S. (orgs). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

ARAUJO, L.C. *Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares*. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004 (Dissertação de Mestrado).

BAILER; TOMITCH; D'ELY. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. In: *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 129-146. SP, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética Da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____ *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

_____ *Questões de estilística no ensino da língua*. SP, Editora 34, 2013

BRAIT, B. *Lições de gramática do professor Mikhail Bakhtin*. SP, Editora 34, 2013

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino Médio, Brasília: MEC, 2006.

BETTELHEIN, B. *A psicanálise dos contos de fada*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BUIN, E. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, 2004

_____. *A construção da coerência textual em situações de ensino*. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP, Campinas (SP), 2006 (Tese de Doutorado).

_____. O texto literário e o ensino de língua portuguesa. In: *Revista L@el em (Dis)curso* – Volume 5 / 2012.

_____. A busca pela coerência em episódios de formação continuada. In: *Vozes do Pibid-letras*, UFGD, 2015.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. RJ, 1995.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

COLELLO, S. M. G. Concepções de leitura e implicações pedagógicas. In: *International Studies on Law and Education*. IJUI- Univ. do Porto, 2010.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso um caminho a (re)construir. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 2, 2000 (109-133)

CORDEIRO, G.S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do Ensino Médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun. 2015.

CORRÊA, M. L. G. *Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento*. SP, Martins Fontes, 2004.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. SP: Martins Fontes, 2007.

_____. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. In: *D.E.L.T.A*, 31-especial, 2015 (127-167), 2015.

CORSO, D. & CORSO, M. *Fadas no Divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. SP: Contexto, 2009.

DIAS, R. E. *Competências – um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. RJ, 2002 (Dissertação de Mestrado).

COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C (org.) *Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA. M. V. Pesquisa- ação participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, M. V. (org.); NETO, A. V. *Caminho investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. RJ, DP &A, 2002.

- DORETTO, A. S; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. In: *Revista Encontros de Vista*. 8ª edição, 2006.
- FERREIRA, A. de B. G. D. Caminhos transdisciplinares da pesquisa-aprendizagem de língua em contexto digital. In: GONÇALVES A.V; SILVA, W.R; GÓIS, M.L.S. (orgs). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- FRANÇOISE, K. B. Recontextualização, uma importante etapa da mudança. In: *Do desejo ao prazer de mudar*. SP: Manole, 2004
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- KLEIMAN, A. B. *Abordagens da leitura*. Belo Horizonte: Scripta: vol. 7. 2004.
- KOCK, I. G.V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KRISTEVA, J. *História da Linguagem*. Portugal: Edições 70, 1969.
- JOUVE, V. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LIRA, B. C. *Leitura e recontextualização: o discurso multimodal*. São Paulo: Paulinas, 2010
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDES, M. B. T. *Em busca dos contos perdidos*. O significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.
- MOURÃO, M. A. *Leitura, linguagem e letramento*. O conto de fadas no Ensino Fundamental. São Leopoldo, 2015 (Dissertação de Mestrado).
- NEVES, V. F. A. Pesquisa- ação e etnografia: caminhos cruzados. In: *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.
- ORLANDI. E. P. *Discurso e leitura*. SP, Cortez, 2008

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

REIS, T. C. F. M. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: *Acervo digital da Unesp*, 2010. Acesso em: >><https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf><< em: 22 jan.2017.

ROTH, D.M-. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. In: *Niterói*, n. 28, p. 153-174, 1. sem. 2010.

RUIZ. E. M. S. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, 1998 (Tese de Doutorado).

SILVA, M. I. S. M. *Práticas de recontextualização de textos em manuais escolares: adições, supressões e transformações*. Universidade do Minho: 2013. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, W.R. *Letramento e fracasso escolar: o ensino de língua materna*. 1. ed. Manaus: UEA Edições (Editora da Universidade do Estado do Amazonas), 2012.

SILVA, R.W; GONÇALVES, A.V. Pesquisas a serem lembradas na linguística aplicada: participante e pesquisa-ação. In: GONÇALVES A.V; SILVA, W.R; GÓIS, M.L.S. (orgs). *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. In: *Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos

SILVA, A.M. da. *O conto de fadas e a problemática do pertencimento social*. 2005. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/03939esilva.htm. Acesso em 22/02/2017

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, São Paulo, set./dez., p. 443-466, 2005.

TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro, DIFEL, 2009

WITZEL, D.G. *Práticas discursivas, redes de memória e identidades do feminino: entre princesas, bruxas e lobos no universo publicitário*. Araraquara, SP, 2011 (Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

Anexo 01: produção textual utilizada para exemplificar a categoria 02

A CHAPEUZINHO DO GRU

Era uma vez uma garatinha que morava perto
da casa da mãe. Ela foi trabalhar numa mata, mas a mãe
era "Chapeuzinho do grau". E ela tinha o costume
de sempre levar um bolo, e quando ia para
matar, a mãe era "vadi". Então quando ela che-
gou na mata da mãe, logo de lá ela viu um
homem muito de mata, porém não era qualquer
mato, era o famoso "melito", e Chapeuzinho
ficou pensando com aquele sujeito, e quis en-
trar de melito que ali então tinha um de-
no de um herido. Então ela, em mais um
rato, a mãe viu um menino muito de ma-
ta, e ficou intrigada, e decidiu ir ali e
ver o sujeito, e quando ela viu ali, a garatinha
foi pensando que o sujeito era um rato
de o lado, e ela não. E Chapeuzinho ficou no
quarto mesmo com um bolo e lá ela e am-
ela, foram para andar. Mas no meio do
caminho chegaram lá de repente com uma
natureza de polícia e foram avisadas a pa-
sarem a mata, porém a mãe não tinha tido
de material, e o melito era muito, e en-
tão ela tentaram fugir, em outras palavras ela
"deu um salto", e foram para o lado de
lento de repente, mas o lado de Chapeuzinho
do grau avisaram não conseguindo, e
lentamente foram para o lado de
mato no lado, mas somente Chapeuzinho saiu
do lado no dia seguinte, pois houve a "ca-

Eukoi que foram feitos todos de tudo por que
se de elefantes, do fadiso e como de peyinho
einda meados com meo e os meo hinda por
omil is, entao todos o seu tudo de de. E
entao adas, todas, fada, h. o. s, 100 Eukoi fa-
ilare sus mta, fada, f. meo agulha e meo
fanta, agulha, e omeo, h. o. s. meo meo-
to meo, fada o h. o. s. "indis".

Fonte: dados da pesquisa

Anexo 02: produção textual utilizada para exemplificar a categoria 04, na metodologia.

06

Chapeuzinho Amarelo

Era uma vez, uma menina que se chamava Chapeuzinho Amarelo, ela morava com sua mãe e não gostava seu pai, mas aquela menina era muito feliz por ter uma mãe maravilhosa. A mãe tinha uma avó que morava atrás de uma montanha, pois seu neto tinha falecido ~~depois~~ atrás. Com tudo isso, a lenda sempre levava alguma coisa para sua vizinha comer e também levava os remédios que sua avó tinha que tomar para o coração.

Num belo dia a mãe de Chapeuzinho se chamou desesperadamente, pois esqueceu de mandar para a avó de Chapeuzinho o remédio do coração.

— Chapeuzinho, minha filha, corre bem rápido, pois já passou de dar o remédio de sua avó. Não diga, não fale com estranho e não se deixe do caminho.

— Tá bem! Vou mais rápido do que consigo.

Chapeuzinho saiu desesperada para chegar logo na casa de sua avó. No meio do caminho, Chapeuzinho ficou muito cansada e resolveu sentar um pouco para descansar as pernas. De repente ela viu um borulho, ela se levantou rápido e saiu no meio da

credeal



— Ufa! e' voce calvo, pensei que era o
 Leão! ainda bem que o Casador matou
 ele.

Depois voltou para o cominho ^{que cominho?}
 pensando para levar o remédio para ^{ele tem o}
 sua mãe. Quando isto chegou! ^{ou não}

Demorou para dar ^{o que não} com a mãe sem
 resposta, que ^{o que não} lhe respondeu quando
 ela, tocou, tocou, tocou; e ninguém respon-
 deu. E a Chapeuzinha gritou.

— Mãe, você abriu a porta para
 sua netinha, sem trazer o remédio para
 a senhora ^{mas} ~~ninguém~~ respondeu.

E Chapeuzinha pensou: será que ela
 está dormindo. Então ia mesmo entrar
 na casa e ia se deitar no quarto de
 sua avózinha. Ela chegou perto da
 cama e voltou em sua mãe e começou a
 falar.

— Mãe, avózinha acorda, acorda
 pq a senhora está ~~mas~~ quer acordar
 por favor! acorda, avó.

Mas a avó não estava mais lá,
 sendo que dormindo ausente, a mãe
 pelo frio, triste e jáo repentino corpo.

Chapeuzinha ficou bem ao lado. ^{o que não} ^{o que não}
 Com a senhora, para se fazer
 tudo ao lado, ele não pode ter nenhuma dúvida, ^{o que não}
 viu que estava ca-
 da acintamente, ^{o que não} ^{o que não}
 lembra-se que um corte é uma ^{o que não}
 fora da realidade. Reflete a sua ^{o que não}
 vida ^{o que não}

credeal ^{o que não} ^{o que não} ^{o que não}
 se não quiser a partir de sua ^{o que não}
 vida para melhorar e ver as coisas que fez. Bom trabalho!