



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ARLY CRISTINA BASTOS SILVA

**EU, AUTOR (A): A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DE
CONTOS DE FADAS**

Salvador
2018

ARLY CRISTINA BASTOS SILVA

**EU, AUTOR (A): A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA RECRIAÇÃO DE
CONTOS DE FADAS**

Memorial de formação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Arly Cristina B.

Eu, autor(a): a construção da autoria através da
recriação de contos de fadas / Arly Cristina B. Silva.
-- Salvador, 2018.
165 f.

Orientadora: Mônica de Menezes Santos.
Dissertação (Mestrado - PROFLETRAS) -- Universidade
Federal da Bahia, UFBA, 2018.

1. Contos de fadas. 2. Escrita. 3. Reescrita. 4.
Autoria. I. de Menezes Santos, Mônica. II. Título.

ARLY CRISTINA BASTOS SILVA

MEMORIAL: EU, AUTOR (A): A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DA
RECREIAÇÃO DOS CONTOS DE FADAS

Dissertação (Memorial de formação) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Banca Examinadora

Professora Dra. Mônica de Menezes Santos – Orientadora

Professora Dra. Alvanita Almeida – UFBA

Professora Dra. Rosinês de Jesus Duarte - UFBA

DEDICATÓRIA

Dedico esse memorial ao meu amado filho Luiz Felipe e aos meus alunos e alunas do 6º ano A.

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de todas as coisas, pela vida, força e ânimo para chegar até aqui.

Ao meu amado filho, Luiz Felipe, pelo incentivo e compreensão.

Aos meus pais, Alfredo e Margarida, pelo amor recebido.

À minha mãe, em especial, por ter me ensinado, através do exemplo, a ser uma leitora.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e encorajamento nesse processo.

Às amigas Carla e Adriana, grandes incentivadoras para minha inscrição no PROFLETRAS.

À Tia Marize, pela paciência e amor em escutar cada momento vivido no mestrado.

À Profa. Dra. Mônica de Menezes Santos, pela orientação, cuidado, muita paciência e respeito às ideias apresentadas. Esse trabalho só aconteceu porque ela acreditou junto comigo que seria possível. Meu muito obrigada!

Ao PROFLETRAS, por me oportunizar aprender e me refazer.

Aos Professores Doutores Alvanita Almeida e João Evangelista Neto, pelas contribuições preciosas, na Qualificação, para a construção do memorial.

Às minhas colegas do PROFLETRAS, pelos saberes partilhados.

À minha colega e amiga Jaciane Santos, pela escuta sensível, companheirismo e carinho.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Prof^a Claudiane Bomfim, minha diretora, que desde 2016 recebeu e acolheu todas as atividades para a realização do projeto de intervenção.

Aos Professores da Escola Estadual Célia Mata Pires, por participarem direta ou indiretamente para o desenvolvimento do trabalho. Em especial, às Professoras Adenira Barros e Ângela Santos, pela colaboração e paciência durante o projeto de intervenção.

A todos os funcionários da minha escola, peças fundamentais para que tudo corresse bem, em especial à Tânia, Rita, Igor.

Aos alunos e alunas do 9º ano da Escola Estadual Célia Mata Pires, pela monitoria prestada à turma do 6º ano A.

Aos autores e autoras da turma do 6º ano A da Escola Estadual Célia Mata Pires, por aceitarem o desafio de escrever um livro para publicação. Sem vocês esse memorial não existiria!

*“Quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser
formado.”*

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho consiste em um Memorial de Formação no qual discorro, enquanto professora pesquisadora, de forma reflexiva e crítica sobre a construção e aplicação do projeto de intervenção intitulado: *Eu, autor(a): a construção da autoria através da recriação de contos de fadas*, realizado na Escola Estadual Célia Mata Pires, Salvador-BA, com os alunos e alunas da turma do 6º ano A – 2017. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS – UFBA) e teve como produto final um livro com recriações, produzidas pelos alunos envolvidos no projeto, dos contos de fadas “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, “Branca de Neve” e “João e Maria”, nas versões dos irmãos Grimm. A escolha pelo gênero contos de fadas deu-se, entre outras coisas, por seu caráter ímpar, visto que tem a capacidade de falar simultaneamente a todos os níveis de personalidade humana. O intuito do trabalho foi desenvolver a competência escrita nos educandos, uma vez que os mesmos apresentavam muitas dificuldades ao escreverem seus textos. Além disso, a recriação dos contos mostrou-se uma atividade singular no processo de letramento literário e na construção da autoria, através de uma escrita com autonomia, criticidade e criatividade.

Palavras - chave: Escrita. Reescrita. Autoria. Contos de fadas.

ABSTRACT

This work consist in a training memorial in which I discourse as a researcher teacher, by reflexive and critical ways, about the construction and enforcement of the intervention project called: I, author: the construction of the fairy tale. This project was carried out at Célia Mata Pires School, Salvador - BA, with students of 6th grade A - 2017. The research was developed in scope of the Professional Master in Letters (PROFLETRAS - UFBA) and had as a final product a book with recreations, produced by the students involved in this project, from fairy tale "Ugly Duckling" by Hans Christian Andersen, "Snow White" and "Hansel and Gretel" by Grimm brothers. The choice for the fairy tale genre was, among others, by its unique character, since its capacity of speak simultaneously in every level of human personality. The aim of this work was develop the students writing ability, once they had many difficulties to write their texts. Moreover, the recriation of the tales showered a singular activity in the literary literacy and in the construction of the authorship, from a writing with autonomy, criticality and criativity.

Keywords: Writing. Rewriting. Authorship. Fairy tale.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Entrada da Escola Estadual Célia Mata Pires	23
Figura 2 – Recepção da Escola Estadual Célia Mata Pires	23
Figura 3 – Reinauguração da Biblioteca.....	27
Figura 4: Culminância projeto “Identidade”	35
Figura 5 – Fragmento escaneado pela professora da página 21 do Livro Didático <i>Português: linguagens</i> , de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.	38
Figura 6 – Capa escaneada pela professora da capa do Livro Didático <i>Português: linguagens</i> , de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.	39
Figura 7 – Fragmento escaneado pela professora da página 15 das Atividades Complementares, 2013	52
Figura 8 – Fragmento escaneado pela professora da página 19 das Atividades Complementares, 2013.	53
Figura 9 – Fragmento escaneado pela professora da página 53 do Livro Didático <i>Português: linguagens</i> , de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.	99
Figura 10 – Fragmento escaneado pela professora da página 35 do Livro Didático <i>Português: linguagens</i> , de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.	108
Figura 11 - Fragmento escaneado pela professora da página 35 do Livro Didático <i>Português: linguagens</i> , de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.	109
Figura 12 – Livros sobre a mesa	110
Figura 13 – Livros sobre a mesa	110
Figura 14 – Quadro comparativo entre “O patinho feio” e “O patinho bonito”	118
Figura 15 - Alunos e alunas na biblioteca realizando a reescrita dos textos.	130
Figura 16 - Alunos e alunas na biblioteca realizando a reescrita dos textos.	131
Figura 17 – Monitoria com alunos e alunas do 9º ano.....	132
Figura 18 – Monitoria com alunos e alunas do 9º ano.....	133
Figura 19 – Leitura e análise dos textos digitados	137
Figura 20 – Leitura e análise dos textos digitados	138
Figura 21 - Comentário do aluno 1	139
Figura 22 - Comentário do aluno 2.....	139
Figura 23 - Exposição dos livros	140
Figura 24 - Alunos(as) colaboradores do projeto	141

Figura 25 - Autores e autoras da turma do 6º ano A142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. UM CAMINHO CONSTRUÍDO ENTRE LIVROS E HISTÓRIAS	17
2.1 ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SONHAVA EM SER DONA DE UMA LIVRARIA.....	17
2.2 UM SONHO ACALENTADO DESDE A INFÂNCIA: SER PROFESSORA	21
2.3 PROFISSÃO PROFESSORA: SONHO REALIZADO.....	22
2.4 MINHA ESCOLA: A ESCOLA ESTADUAL CÉLIA MATA PIRES.....	23
2.5 TRILHANDO PELOS CAMINHOS DO APERFEIÇOAMENTO	29
2.5.1 Os primeiros passos nessa jornada	29
2.5.2 Um degrau na escada do saber, ser e viver: o PROFLETRAS.....	31
3. UMA TENTATIVA DE TRANSFORMAR VILÕES E VILÃS EM MOCINHOS E MOCINHAS	41
3.1 OS PROTAGONISTAS DESSA HISTÓRIA	41
3.2 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A TURMA	45
3.3 FAZENDO ESCOLHAS E REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	47
3.4 “QUERO TE CONTAR UMA HISTÓRIA...” A PRESENÇA DOS TEXTOS NARRATIVOS EM NOSSO COTIDIANO	55
3.5 CONQUISTANDO UM LUGAR AO SOL: EU ESCREVO, EU SOU UM(A) AUTOR(A).....	60
3.5.1 A escrita no contexto escolar	61
3.5.2 Uma transformação para além do comportamento e notas: mocinhos autores e mocinhas autoras.....	70
3.6 A LEITURA: A CHAVE PARA AMPLIAR OS CONHECIMENTOS	77
3.7 LITERATURA: LUGAR DE APRENDIZAGENS	82
3.8 HISTÓRIAS DO PASSADO, PRESENTE E FUTURO: OS CONTOS DE FADAS	86
3.8.1 Infância, desde quando?.....	86
3.8.2 A importância dos contos de fadas	89
4. O ENCONTRO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A INTERVENÇÃO	94
4.1 VENCENDO UM DRAGÃO: A BANCA DE QUALIFICAÇÃO	94
4.2 ERA UMA VEZ UM PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	97
4.2.1 O projeto Identidade	98
4.2.2 Tudo começou assim... ..	101
4.2.3 Primeiro encontro com os responsáveis.....	102
4.2.4 Pensando na competência leitora	103

4.2.5 Inimigo ou aliado? Uma breve análise sobre o livro didático	104
4.2.6 Módulo 1: o universo dos contos de fadas	110
4.2.7 Módulo 2: a importância de (re)conhecer minha identidade.....	114
4.2.8 Módulo 3: o papel da mulher na sociedade, ontem e hoje	125
4.2.9 Módulo 4: família, lugar de segurança ou abandono?	134
4.2.10 Nosso sonho realizado: o lançamento do livro “Quem recria um conto... transforma uns pontos”	136
4.2.10.1 O grande dia	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICE	154
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS RESPONSÁVEIS.....	154
ANEXOS	155
ANEXO A – RELATO DA PROFA. ANA PAULA	155
ANEXO B – PRIMEIRA VERSÃO DA RECRIAÇÃO DE “BRANCA DE NEVE”	156
ANEXO C – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DE “BRANCA DE NEVE”	158
ANEXO D – ÚLTIMA REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO CONTO	160
ANEXO E – PRIMEIRA VERSÃO DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO”	161
ANEXO F – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO	162
ANEXO G – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DE “JOÃO E MARIA” PARA O LIVRO	163
ANEXO H – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO	164
ANEXO I – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO.....	165

INTRODUÇÃO

A escrita faz parte do nosso cotidiano. Bilhetes, lista de compras, mensagens via *whatsapp* ou *facebook*, e-mails, contratos, entre outras formas de comunicação, fazem-nos participantes de uma sociedade letrada. Escrevemos a partir do que vemos, lemos, ouvimos e contamos. A escrita nos expõe ao mundo, revela nossas opiniões, nossa perspectiva sobre a realidade em que vivemos e sobre as coisas que nos circundam; também nos faz perceber o que outros pensam e dizem a respeito do mundo em que vivemos e atuamos.

A escola é o espaço no qual a escrita é apresentada desde a Educação Infantil. Os primeiros contatos com as letras, palavras, pequenas frases e textos nos ajudam a ver o mundo de outra forma, visto que passamos a compreender tudo o que está escrito, desde um nome de uma loja a um livro de história infantil. A partir da alfabetização, somos imersos em um mundo letrado. Sendo assim, ler e escrever passam a ser elementos fundamentais para o sucesso e avanço na escola.

Ainda que passemos muitos anos no ambiente escolar em contato com a escrita, é possível observar que alguns estudantes concluem o Ensino Médio sem ter o domínio dessa competência tão relevante em uma sociedade que a valoriza. Por essa razão, sempre me preocupei em colaborar para o desenvolvimento desta competência em meus alunos e alunas.

Com esse propósito, busquei encontrar nos contos de fadas, gênero literário que contribuiu de forma significativa na minha formação, um poderoso aliado para as atividades pedagógicas. Nesse ambiente de busca, crescimento e aprendizagem foi desenvolvido o projeto de intervenção que apresentarei neste memorial com o título: *Eu, autor(a): a construção da autoria através da recriação dos contos de fadas*.

O projeto de intervenção, construído a partir de leituras e discussões ocorridas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFBA) e aplicado em uma sala de aula do 6º ano, da Escola Estadual Célia Mata Pires, em Salvador-BA, teve cunho etnográfico, visto que a sala de aula desta professora-pesquisadora foi o lócus da observação, pesquisa e intervenção e a trajetória da mesma enquanto profissional de educação em constante formação foi parte da pesquisa. Desse modo, através da minha atuação como professora-pesquisadora, busquei identificar a dificuldade em língua portuguesa que mais prejudicava (e prejudica) a aprendizagem dos meus alunos e, no processo de intervenção, procurei

não apenas contribuir para a diminuição de tal dificuldade, como também esforcei-me para reavaliar, atualizar e reconfigurar minha atuação enquanto professora.

Ressalte-se que o trabalho cotidiano em sala de aula e as dificuldades e resistência apresentada pelos meus alunos e alunas do 6º ano A, da Escola Estadual Célia Mata Pires, em relação à escrita, foram a motivação para a realização do trabalho de intervenção descrito no presente memorial. Nesse sentido, objetivou-se identificar a contribuição dos contos de fadas, para desenvolver a competência escrita através da recriação dos contos clássicos infantis, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos autores.

Os contos de fadas são narrativas milenares que vieram da tradição oral e fazem parte da vida da maioria das pessoas. Essas narrativas, que tratam de conflitos e emoções, são objetos de estudo para professores, pedagogos, psicólogos e outros especialistas. Neste memorial, os contos de fadas foram o modelo de inspiração para alunos e alunas que possuíam muitas dificuldades para desenvolver e organizar suas ideias nas produções de textos escolares.

Dessa forma, esse gênero mostrou-se pertinente, visto que além de favorecer o trabalho com a leitura, visando à produção textual, também colaborou com a formação/transformação dos valores dos educandos e com sua compreensão sobre si e o mundo. Assim, adotou-se como preocupação central trabalhar a escrita a partir da sua função social, partindo-se da realidade para a construção de textos condizentes com o contexto do escritor/leitor. Nessa perspectiva, a recriação dos contos mostrou-se uma atividade singular no processo de letramento literário, já que proporcionou a leitura e o desenvolvimento da escrita. Além de tentar colaborar para a formação de um cidadão crítico, criativo e autônomo.

Por meio de revisão bibliográfica acerca do tema e de pesquisa de cunho etnográfico, como já mencionado, a metodologia privilegiou as experiências pessoais e o contexto sócio-histórico dos alunos, de modo a considerar as motivações, anseios e reivindicações ativadas pelos mesmos no processo de produção textual.

O trabalho foi construído partindo-se do pressuposto de que a proximidade do aluno com os contos de fadas contribuiria para desenvolver o senso crítico, o interesse pela leitura e, sobretudo, pela escrita. Será que a reescrita dos contos de fadas poderia contribuir para melhoria da produção de textos coerentes e coesos e, conseqüentemente, para a construção da autoria nos alunos de forma a empoderá-

los? Tentarei apresentar uma resposta a este questionamento no desenvolvimento desse memorial.

Para tanto, inicialmente, o foco será o trajeto pessoal e profissional da professora pesquisadora. A narrativa começa contando sobre minha história com os livros e os contos de fadas, no capítulo “Um caminho construído entre livros e histórias”. Minha trajetória como leitora e escritora foi dividida em seis seções para apresentar, desde a minha infância, como os livros e os contos de fadas fazem parte da minha vida. Apresento como o ser professora estava presente desde as brincadeiras infantis. Logo em seguida, a brincadeira de criança passa a ser delineada como profissão com a aprovação no curso de Letras na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O curso de Letras, cursos de especialização e as disciplinas cursadas no PROFLETRAS foram apresentados para retratar como se deu minha formação como professora e de que forma meu olhar sobre a sala de aula e meus alunos e alunas foi transformado. Cada momento foi especial e único, principalmente, quando tive a oportunidade de aliar minha práxis com as teorias estudadas, como nos cursos GESTAR II e PROFLETRAS.

No capítulo seguinte “Uma tentativa de transformar vilões e vilãs em mocinhos e mocinhas”, procuro refletir sobre os protagonistas deste memorial: os alunos e alunas do 6ºano A, a turma que foi o lócus da pesquisa-ação. Além disso, apresento o aporte teórico que fundamentou todo o projeto de intervenção, a partir dos estudos no âmbito do PROFLETRAS, que foi decisivo para que encontrasse caminhos que pudessem colaborar com o aprendizado dos meus alunos e alunas.

Este capítulo foi dividido em oito seções para apresentar ao meu possível leitor(a) o caminho percorrido através das leituras teóricas para a realização do presente trabalho. Início a revisão bibliográfica refletindo sobre alfabetização e letramento, ponto crucial para o desenvolvimento da intervenção, já que muitos estudantes da turma ainda precisavam ser alfabetizados. Posteriormente, a presença dos textos narrativos em nosso cotidiano é apresentada, na tentativa de mostrar o porquê da escolha dessa tipologia.

Como minha turma possuía muitas dificuldades para escrever textos com coerência e coesão, a escrita no contexto escolar foi analisada na visão de diversos autores(as), bem como a autoria, uma das palavras-chave deste memorial. A leitura, a literatura e os contos de fadas foram apresentados buscando mostrar a relevância

deles para o objetivo principal deste projeto: o aprimoramento da escrita coerente e coesa.

O estudo respaldou-se em uma pesquisa bibliográfica a obras literárias e documentos eletrônicos de teóricos da escrita, linguística textual, literatura, literatura infantil, contos de fadas, autoria e leitura; que o embasou com o aporte teórico, entre outros, de Bruno Bettelheim (1980), Antonio Candido(1995), Maria Tatar (2004), Nelly Noaves Coelho(2000), Maria da Graça Costa Val (1991), Robert Darnton (1986), Irandé Antunes (2003 e 2009), Paulo Freire (1985 e 2002), Marisa Lajolo (1993), Isabel Solé (1998). Ademais, valeu-se da experiência desenvolvida na Escola Estadual Célia Mata Pires, através do projeto de intervenção, para a construção do livro: “Quem recria um conto... Transforma uns pontos...”

O quarto e último capítulo, “O encontro entre a teoria e a prática: a intervenção”, apresenta uma reflexão sobre o encontro da teoria e da prática através do projeto de intervenção. Nessa etapa, todos os módulos da sequência didática, bem como a descrição e reflexão sobre os resultados obtidos são mostrados. O capítulo foi dividido em duas seções, nas quais são tratadas a construção do projeto de intervenção, a experiência com a banca de qualificação e, por fim, a execução do projeto com minha turma, com as venturas e desventuras.

Destarte, as conclusões finais com as reflexões do estudo apontarão para a validade da hipótese inicial, uma vez que a produção das recriações dos contos de fadas, ao promover a função social da escrita, contribuiu para o aprimoramento da escrita coerente e coesa dos meus alunos e alunas, partindo de práticas autorais.

2. UM CAMINHO CONSTRUÍDO ENTRE LIVROS E HISTÓRIAS

2.1 ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SONHAVA EM SER DONA DE UMA LIVRARIA

“[...] possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria...”.

Clarice Lispector

Meu desejo era um pouco parecido com o da narradora do conto “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector, mas eu não queria que meu pai fosse dono de uma livraria, meu sonho era eu ser a dona da livraria e ter todos os livros à minha disposição. Filha de um bancário, Alfredo Malta, e uma comerciária e também poetisa, Margarida Bastos, cresci rodeada de livros. Aprendi a ler muito cedo, aos quatro anos de idade, desde então, os livros tornaram-se companheiros inseparáveis. Para onde eu ia, eles me acompanhavam. Durante toda minha infância, os livros dos contos de fadas faziam parte do meu cotidiano. A expressão “Era uma vez...” era como palavras mágicas para mim.

Outra grande paixão era a escola. Eu gostava tanto do ambiente escolar, que nas férias criava uma escolinha para meus vizinhos. Minha mãe comprava vários cadernos e materiais para eu “dar aula”. Tinha um quadro de giz, algumas cadeiras e meus amados amigos(as) para ensinar. Eu gostava tanto daquele momento que até reunião fazia com os pais para entregar o boletim e fazer comentários sobre o comportamento dos alunos. Detalhe importante: só dava aula de Língua Portuguesa.

Minha mãe, além de poetisa, é leitora voraz, por isso em minha casa sempre tivemos livros. Lembro que havia muitos de contos de fadas, alguns lindos, com aqueles desenhos que se transformam ao mexermos nas folhas. Fascinava-me também a sentença “e foram felizes para sempre”, bem como os casamentos e reencontros nos finais das histórias. Recordo-me bem de como ficava frustrada quando o fim de uma história não era o esperado, como em “A vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen; achava que a morte não era adequada para um final de história, criei a expectativa do final feliz.

Esse conceito de final feliz em mim incrustado foi evidenciado durante a recriação dos contos por meus alunos. Alguns deles escreveram finais trágicos, com o protagonista morrendo no final. Ao ler tais histórias, fiquei frustrada, como quando era criança. No momento dos comentários e entrega dos textos, tentei convencê-los a mudarem seus textos, argumentando que o final feliz era mais agradável. Mesmo sabendo que não deveria tomar essa atitude, pois em muitos momentos nas aulas de literatura infanto-juvenil, no âmbito do PROFLETRAS, conversamos sobre o quanto os finais felizes muitas vezes só constroem frustrações, não resisti. Felizmente, meus alunos mantiveram suas ideias e eu percebi o quanto a postura deles revelava autonomia e autoria, como procurarei apresentar nos capítulos seguintes.

Outra coisa que muito me agradava era ouvir histórias, não só as dos livros, também as da infância da minha mãe, avó e tias. Havia uma moça chamada Dinha, que trabalhava na casa de minha tia Rita, e era especialista em contar histórias, como Xerazad. Era como se elas não tivessem um fim; toda noite havia uma continuação, algo fascinante.

Os contos de fadas, através de muitas leituras e releituras, foram formando em mim conceitos e valores que permeariam toda a minha vida. Importante ressaltar, que alguns desses valores, como por exemplo, os modelos de feminino, masculino e beleza, apresentados em muitas dessas histórias acabaram criando estereótipos que guardei em meu íntimo. Almejava ser a princesa magra, cabelos lisos (bem diferente do que eu era: gordinha, cabelos encaracolados) que esperava por seu príncipe encantado, o qual também era perfeito, dentro dos padrões de beleza europeia. Essas concepções tão presentes em nossa sociedade – que foram tão significativas para mim, como os modelos de beleza, de família, do lugar do homem e da mulher e questões de identidade – foram aspectos discutidos durante a intervenção com as leituras e recriações dos contos “Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, “Branca de Neve” e “João e Maria”, na versão dos irmãos Grimm.

Sobre tais modelos, a estudiosa Maria Tatar (2004, p.8) escreveu:

Quer tenhamos ou não consciência disso, os contos de fadas modelaram códigos de comportamento e trajetórias de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que nos forneceram termos com que pensar sobre o que acontece em nosso mundo.

Em todo o tempo, os livros de literatura estavam ao meu redor. Conhecer aqueles universos, aqueles conflitos, muitas vezes, ajudavam-me a compreender os meus sentimentos. Tal “poder” da literatura é defendido por Antonio Candido (1995), quando o crítico literário escreve, em seu emblemático texto “O direito à literatura”, que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Para ele toda obra literária pressupõe uma superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

Durante a minha trajetória escolar, conheci muitas obras que foram importantes para minha formação. Na sétima série, por exemplo, minha professora de português, Cecília Gesteira, indicou à turma um livro para trabalharmos, “*Histórias da turma*”, de Márcia Kupstas. Esse livro tinha várias histórias e retratava diversas situações vividas pelos adolescentes. Acabei me identificando com muitas situações ali apresentadas, como o divórcio dos meus pais. Até hoje tenho esse livro, já emprestei a muitos alunos, que sempre se encantam e se encontram durante a leitura.

No Ensino Médio, fui apresentada formalmente à literatura brasileira por meu professor Jailton Alves. O professor era ator, mergulhava profundamente – e nos levava (seus alunos) juntos – nos textos e nas escolas literárias. Apesar de, atualmente, a divisão da literatura em períodos ser bastante criticada, meu professor apresentava as obras de forma contextualizada. Iniciava o trabalho com a obra para depois apresentar o período do qual a mesma fazia parte, bem como as suas características. Outra forma de trabalhar que tinha, e era encantadora para mim, era o trabalho com letras de músicas e filmes, levando-nos a ler a literatura como arte em diálogo com outras artes e outros discursos. Como um apaixonado pela arte, ajudava-nos a amá-la também.

Somente esses dois professores citados acima trabalharam em sala de aula com a literatura de forma que considero mais significativa, apresentando-nos livros que leram, nos motivando a realizar leituras mais contextualizadas das obras, nas suas linhas e entrelinhas, relacionando-as com o mundo a nossa volta. Com eles, tive a oportunidade de ler obras completas e não apenas os fragmentos apresentados nos livros didáticos, além de ser apresentada aos autores, através de imagens e biografias. No entanto, alguns colegas estranhavam a falta da aula usando a concepção bancária de educação, tão criticada por Paulo Freire (1996), na

qual o professor é o detentor do saber e o aluno um mero receptor. Para exemplificar essa afirmação, lembro-me de um momento no final da I Unidade, do 1º ano do E.M, no qual o professor Jailton pediu que avaliássemos suas aulas, e uma colega questionou o porquê dele não dar aulas de gramática, ao que ele respondeu que tudo que estávamos lendo e discutindo era também gramática.

Ainda hoje essa cultura permanece, infelizmente. Muitas vezes durante o planejamento das minhas aulas, ficava sem saber o que priorizar, principalmente nos primeiros anos de docência. Existe uma cobrança muito grande dos pais em relação ao conteúdo gramatical e às atividades de casa. Por essa razão, ao planejar o Projeto de Intervenção, apresentei à Gestão Escolar e aos pais, na primeira reunião da escola, todas as etapas do trabalho para que os mesmos ficassem cientes de que todos os conteúdos seriam trabalhados através da literatura, com a participação de todos, pois como afirma bell hooks, em *Ensinando a transgredir* (2013, p.17-18):

A grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida.

A leitura de textos literários, sem dúvida, colaborou para minha formação pessoal, através das experiências vivenciadas pelas personagens das histórias, com suas lições de vida e ensinamentos. Assim como na minha formação profissional, pois, quanto mais lia, mais a certeza de que era nesse universo que queria atuar se consolidava. Esses conhecimentos foram significativos para minha formação, como sujeito que pensa, entende e escreve.

Além disso, a leitura contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da minha escrita, que esteve presente em toda minha história, até mesmo para resolver meus problemas familiares através de cartas para meus pais. Com o passar do tempo, passei a escrever com mais desenvoltura, tendo a capacidade de desenvolver meus textos de forma autoral, com autonomia.

2.2 UM SONHO ACALENTADO DESDE A INFÂNCIA: SER PROFESSORA

Entrar na Faculdade de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), foi uma grande felicidade, já que estaria estudando para me formar professora. Lembro-me que, em uma das primeiras aulas, ao sermos questionados sobre o porquê de fazer Letras, fui a única a responder que escolhi o curso porque queria ser professora. A cada disciplina cursada, a certeza de estar no lugar certo, aumentava.

Na UESC tive excelentes professoras como Margarida Fahel, de literatura brasileira; e Maria de Lourdes Simões, de literatura portuguesa. Elas, em suas aulas, nos conduziam de forma magistral ao conhecimento das literaturas dos dois países. Da literatura brasileira, os livros *Senhora*, de José de Alencar, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ganharam meu coração. Da literatura portuguesa, me rendi aos encantos de Fernando Pessoa e seus heterônimos; e Florbela Espanca, com seus sonetos autobiográficos. Ir além das palavras em cada um desses textos era um dos momentos mais interessantes na faculdade; ler levantando a cabeça, como nos ensina Roland Barthes (1984), em “Escrever a leitura”, fazendo associações entre os textos e a vida, entre os textos e outros textos, entre os textos e outros campos do saber tornava-nos, também, construtores de discursos. Nos trabalhos para apresentação dessas obras, passava horas nos devaneios para conseguir elaborar ideias a partir do que foi construído pelo autor.

Além das aulas de Literatura, outras disciplinas, como Psicologia da Aprendizagem e Semântica, foram construindo em mim alicerces para uma vida profissional bem estruturada. Também tive a oportunidade de conhecer uma pessoa que me mostrou, com suas atitudes, como ser professora, com ética, dedicação, paciência e respeito: Patrícia Argolo, que, inclusive, foi escolhida para ser a professora da minha turma, na formatura.

Uma experiência marcante da faculdade foi o estágio supervisionado, que aconteceu no Colégio Estadual de Itabuna. Senti uma grande alegria em poder ser professora por um tempo. Preencher cadernetas, fazer planejamento, atuar na sala de aula foram ações extremamente gratificantes e me fizeram perceber que era na sala de aula que me encontrava, que era feliz.

Ao concluir o curso de Letras, tinha a certeza que precisava continuar a estudar e que a sala de aula era o meu lugar. Trabalhei em duas escolas

particulares em Itabuna, O Delta e o Divina Providência (escola onde estudei) como substituta de minha tia Tereza (também professora de língua portuguesa, aliás a melhor que conheço) e de uma amiga dela. Foi uma excelente experiência que somou ao que hoje sou como professora dessa disciplina.

Apesar de considerar o meu Curso de Letras na UESC, de excelência, não posso deixar de ponderar o pouquíssimo tempo que temos em sala de aula, durante os nove semestres de curso, para de fato nos prepararmos para uma vida profissional. Coloquei os pés em uma escola apenas no final do oitavo semestre, para observação, e depois no nono e último semestre para o estágio supervisionado. O que mais me preparou para enfrentar o desafio da sala de aula, foi contar com a experiência de tia Tereza, também professora, para me orientar em todas as coisas e me preparar para a realidade, principalmente das salas de aula de uma escola pública.

Mas a vida tomou outros rumos...

2.3 PROFISSÃO PROFESSORA: SONHO REALIZADO

Um ano depois de formada, fui morar em Santa Cruz Cabralia. Lá atuei como professora do Reda, ainda vivendo o sonho de ser Professora. Na escola Frei Henrique Coimbra, em Santa Cruz Cabralia- BA, trabalhei com turmas do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, com as disciplinas língua portuguesa e redação. Tinha a preocupação em apresentar aos meus alunos o universo literário, buscava em minhas aulas mostrar a importância desse letramento. Antes de indicar um romance para a turma, contava um resumo da história, mostrando o quanto aquela leitura era importante para mim e os seus aspectos mais relevantes. Apesar de sempre fazer um trabalho para avaliar a leitura, ele nunca era escrito, sempre fazia através de debates sobre os temas presentes na obra. Nunca indiquei um livro para meus alunos que não tivesse lido antes, isso colaborava para que os convencesse de quão boa era a obra.

Além de atuar nessas turmas, criei, em conjunto com uma colega, um curso de alfabetização para adultos, que recebeu incentivo da Veracel – empresa de celulose que atua no Sul da Bahia – e da Câmara de Vereadores da cidade, através de um projeto que escrevemos e foi aprovado. A necessidade da realização do curso surgiu

através da constatação de que, nas reuniões de pais, muitos não assinavam a lista, por serem analfabetos. O curso aconteceu de maio a dezembro de 2004 e foi uma das experiências mais gratificantes que vivi, visto que era emocionante ver pessoas com 70 anos pegar em um lápis e escrever seu nome pela primeira vez.

Em 2005, fui morar em Salvador, tive um lindo filho, Luiz Felipe, e comecei atuar apenas como mãe, dona de casa, o que já é de uma imensa responsabilidade. Porém, em janeiro de 2006, aconteceu um concurso para professores do estado da Bahia, fui aprovada, e passei a atuar como mãe, dona de casa e professora... Sobre minha atuação enquanto professora, comento a seguir.

2.4 MINHA ESCOLA: A ESCOLA ESTADUAL CÉLIA MATA PIRES

Figura 1 – Entrada da Escola Estadual Célia Mata Pires



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 2 – Recepção da Escola Estadual Célia Mata Pires



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Na primeira imagem acima, é possível visualizar a entrada da Escola Estadual Célia Mata Pires e, na segunda imagem, podem ser observadas as pequenas esculturas da Branca de Neve e dos Sete Anões, as quais fazem parte da decoração da recepção da “minha escola”. Sempre que me refiro à escola onde trabalho, digo minha escola. Algumas pessoas questionam se eu comprei a escola do Estado, respondo que tenho um sentimento de pertencimento, não só como profissional, mas como pessoa, pois lá é como se fosse minha segunda casa, sinto-me acolhida e respeitada nas minhas ideias e ideais.

Minha escola encontra-se no bairro Jardim Santo Inácio, Rua Direta, s/nº. Funciona nos turnos matutino e vespertino, possui sete salas, um refeitório, secretaria, direção e biblioteca. A escola hoje tem 475 alunos, com 23 professores. Está inserida em uma comunidade na qual a maioria dos pais tem uma baixa escolarização. O bairro é muito carente de espaços para lazer, como a maioria dos bairros periféricos da cidade de Salvador; não possui praças revitalizadas, campos ou quadras para práticas poliesportivas, existindo apenas em alguns condomínios fechados, o que leva alguns alunos a ficarem na escola durante muito tempo.

Na comunidade, a violência e o tráfico imperam; mortes e tiroteios acontecem a qualquer momento. Apesar dessa situação externa, a escola ainda é um lugar de certa paz e harmonia. A realidade da violência é difícil para adolescentes, que, muitas vezes, são criados sem muita atenção dos pais. Nota-se, nas reuniões escolares, que o número de pais só é significativo nas turmas de 6º ano (alunos entre 10 e 13 anos de idade), nas demais são poucos responsáveis que comparecem.

Ao iniciar meu trabalho aqui em Salvador, em 2006, como funcionária efetiva do Estado, continuei tentando apresentar o universo literário aos meus alunos. No entanto, os livros ficavam guardados dentro da sala da diretora. Quando pedi para emprestar alguns livros aos meus alunos, a diretora negou, alegando que os meninos iriam estragar os livros. Nessa época a biblioteca estava desativada. Ainda assim, levava os poucos que tinha em casa e emprestava para aqueles que se interessavam.

Em 2008, uma amiga, Nelmênia Fontebianca, tornou-se vice-diretora. Então, retiramos todos os livros da sala da direção, numeramos e catalogamos. Precisei garantir à diretora que os alunos não iriam estragar os livros e ainda que, se

acontecesse algo, pelo menos os livros estariam nas mãos dos estudantes e não enfeitando uma estante. Esses livros passaram a ser guardados em um armário, onde eu e as outras professoras de língua portuguesa tínhamos acesso.

Em 2011, houve uma mudança na Gestão, o novo gestor, Carlos Andrade, tinha uma preocupação maior com o aspecto pedagógico e aos poucos foi arrumando a Biblioteca. No entanto, não tínhamos funcionários suficientes para que alguém ficasse responsável pelo ambiente de leitura. Com isso, passamos a ter problemas em relação ao furto de muitos exemplares, por parte de funcionários e alguns alunos. Ainda assim, os livros passaram a ficar disponíveis no espaço da Biblioteca. Por acreditar que esse espaço é um lugar de aprendizagem ímpar dentro da escola, dedicava meus horários de atividade complementar (AC) para limpá-lo e organizá-lo, na tentativa de fazer, conforme consta nos PCN,

[...] a organização do espaço físico – iluminação, estantes e disposição dos livros, agrupamentos dos livros no espaço disponível, mobiliário etc – deve garantir que todos os alunos tenham acesso ao material disponível. Mais do que isso: deve possibilitar ao aluno o gosto por frequentar aquele espaço e, dessa forma, o gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 61).

A escola, a meu ver, precisa valorizar e cuidar desse ambiente tão importante para fazer circular os saberes. A organização e a limpeza eram fundamentais para isso acontecer. Algumas vezes fui duramente criticada, por algumas colegas, ao investir meu tempo na organização da Biblioteca. Uma colega uma vez disse que eu limpava porque gostava de ficar com meus alunos lá, ao que respondi que limpava e organizava por acreditar no potencial existente na Biblioteca de se tornar um lugar de produção de conhecimento.

Acerca da importância da biblioteca enquanto espaço de formação, a autora Bernadete Campello (2010), em seu artigo “A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem”, defende que os alunos podem não só aprender na biblioteca, mas com ela. A estudiosa afirma que quando os educandos têm a oportunidade de explorar uma boa coleção, capacitam-se para aprender continuamente e com autonomia ao longo de suas vidas. Isso ocorre através da mediação planejada do ensino de habilidades informacionais. Essas habilidades é que permitirão que os alunos utilizem informações com competência e aprendam com autonomia.

Na busca de envolver meus alunos nessa ação, planejei diversas aulas para que pudessem colaborar com a organização. Entregava vários livros a eles, que sentavam em grupos nas mesas, explicava como encontrar as referências e solicitava que os organizassem por gêneros. Os estudantes gostavam muito desses momentos, visto que tinham a oportunidade de conhecer o acervo da escola e já separavam as obras que mais tinham gostado.

É evidente o quanto é importante ter uma biblioteca dentro da escola em funcionamento. Para sorte da nossa comunidade escolar, a atual Gestora, Claudiane Bomfim, e a vice, Adenira Barros, sempre me apoiaram na iniciativa de ativar nossa Biblioteca. Para tanto, disponibilizaram duas funcionárias para realização das atividades necessárias: uma como bibliotecária (que foi treinada por mim e pela Profa. Genilda Cristina, que também atua como bibliotecária no Colégio Estadual Roberto Santos), outra para fazer a limpeza. Dessa maneira, aos poucos, fomos realizando o que Campello sugere para a construção da Biblioteca como um espaço de aprendizagem: empenho dos professores para criação de situações de aprendizagem que levem os alunos a refletir sobre a importância desse espaço e um movimento por parte da direção da escola, garantindo recursos necessários para seu funcionamento adequado.

O treinamento da funcionária, que passou a atuar como bibliotecária foi realizado buscando-se formar uma mediadora de leitura, para garantir, como afirma Aparecida Paiva (2012), uma democratização cultural por meio da leitura, já que não adianta a garantia do acesso ao livro, se seu uso não for concreto. Em relação a essa situação, Michèle Petit, em *Os jovens e a leitura* (2008) escreve:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras” é essencial (PETIT, 2008, p.154).

Dando continuidade à organização da Biblioteca da Escola Estadual Célia Mata Pires, durante o II trimestre/2017, algumas das atividades do projeto anual “Identidade” foram planejadas pela professora Ângela Cristina para que os alunos do turno vespertino pudessem colaborar para a separação e arrumação dos livros.

Também contei com a ajuda da Professora Genilda Cristina para ensinar como se dá o funcionamento desse lugar tão importante para nossa escola. E no mês de outubro/2017, depois dessa ação conjunta, houve a reinauguração com a participação da comunidade escolar. Atualmente, temos alguns alunos (as) que retiram em torno de cinco livros por semana, os mais interessados são os alunos (as) do sexto ano. As professoras sempre sinalizam o quanto estes estudantes, que frequentam a biblioteca, melhoraram na leitura e na escrita.

No dia da reinauguração da Biblioteca (foto abaixo), após uma breve explicação acerca da importância dos livros da biblioteca como espaço coletivo e de como os livros estavam organizados, os alunos foram convidados a conhecer as obras disponíveis no acervo e, se tivessem interesse, levar uma delas para ler em casa. Eu, a Profa. Genilda e a Profa. Gecilda os acompanhamos durante as escolhas, fornecendo informações sobre os gêneros literários. Como resultado dessa ação, mais de cinquenta livros foram emprestados naquele momento.

Figura 3 – Reinauguração da Biblioteca



Fonte: acervo da professora pesquisadora

A partir da reinauguração, os alunos passaram a ter acesso à Biblioteca todos os dias da semana, no matutino e vespertino. Alguns professores passaram a levá-los à Biblioteca, como a Profa. Adenira, de Artes, para incentivar a leitura, sempre de forma mediada, apresentando livros e autores. A Profa. Joelma Souza (ex-aluna do PROFLETRAS), através de uma gincana literária realizada em outra unidade em

que trabalha, conseguiu livros pelos quais os alunos se interessam muito, como: *Diário de um banana*, de Jeff Kinney, *A culpa é das estrelas*, de John Green.

Essa é outra questão que merece atenção. Ao realizar uma pesquisa com meus alunos, percebi que muitos livros que eles gostavam não faziam parte do acervo da nossa Biblioteca. Então fiz um levantamento de alguns títulos que tratavam de temas semelhantes aos que eles se interessavam e durante o momento que estavam me ajudando a organizar a Biblioteca, os apresentei a eles. Acredito ser de suma importância o professor conhecer os títulos do acervo da escola para fazer uma mediação adequada, ampliando as oportunidades de leitura. Como afirma Silvia Castrillón (2011, p.15) “ler e escrever é um direito dos cidadãos, direito que devemos fazer cumprir e que, por sua vez, implica um dever e um compromisso de muitos”.

Após descrever a mobilização da comunidade escolar para a ativação da Biblioteca da escola, é importante salientar que sinto-me extremamente feliz e realizada em trabalhar na minha comunidade escolar, pois existe um bom ambiente para o desenvolvimento do trabalho e o apoio da Gestão Escolar. Como afirma hooks (2013) e aqui eu amplio o conceito para toda a escola,

O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado (hooks, 2013, p. 203).

Na escola, a meu ver, desde quando o Estado, através de ações da Secretaria de Educação, estimulou uma prática de gestão democrática, com a escolha dos gestores através de eleição, ocorreu uma mudança significativa nos papéis sociais dentro do ambiente escolar. Houve uma alteração no nome de Direção para Gestão Escolar, visto que diretor é aquele que, segundo o Dicionário Aurélio, dirige e gestor é quem concebe, gera, produz. Além disso, houve a mudança do nome escola – que, segundo o dicionário, é um estabelecimento onde se ministra ensino coletivo – para comunidade escolar, que é um corpo social. Essas transformações no léxico mexeram nos conceitos do fazer e ser escola. A Gestão Escolar de nossa escola compreende que uma comunidade escolar é feita por todos e para todos. Esse olhar é um diferencial para que projetos, como foi a intervenção, sejam bem sucedidos.

Nesta mesma linha de considerações, ao comentar uma das suas experiências enquanto professora, hooks (2013) enfatiza:

Até que enfim havia a possibilidade de uma comunidade de aprendizagem, um lugar onde as diferenças fossem reconhecidas, onde todos finalmente compreenderiam, aceitariam e afirmariam que nossas maneiras de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder (hooks, 2013, p.46).

Desde quando comecei a lecionar, além da preocupação com a Biblioteca, questões como a dificuldade da leitura e escrita dos meus alunos (as) chamavam minha atenção. Passava muito tempo buscando soluções em livros, tinha conversas com as colegas, principalmente, com Izourilda Leite, uma pesquisadora de questões da língua portuguesa e ensino. E todas essas inquietações foram definitivas para minha busca por aperfeiçoamento, conforme descreverei a seguir.

2.5 TRILHANDO PELOS CAMINHOS DO APERFEIÇOAMENTO

2.5.1 Os primeiros passos nessa jornada

Apesar de estar satisfeita com meu trabalho na minha escola, percebi que o conhecimento adquirido na UESC e nos trabalhos que havia realizado não eram suficientes para tentar resolver os problemas dos meus alunos, principalmente, em relação à leitura e escrita; era preciso trilhar pelo caminho do aperfeiçoamento.

Em 2007, meses depois de ter entrado na escola, soube, através de uma colega, que o Estado iria oferecer um curso para professores de língua portuguesa: o Gestar II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Este curso foi desenvolvido pelo MEC para oferecer formação continuada em língua portuguesa aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, em exercício nas escolas públicas. Com duração de dois anos, o curso trazia discussões prático-teóricas com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento do professor em sala de aula.

Logo fiz minha inscrição e fui agraciada com os formadores: Silvana Vieira e Valdir Silva. Através desse curso, revi minha forma de trabalhar, já que era um curso que aliava em todo tempo teoria à prática (assim como o PROFLETRAS). Desde o início, já não entrava em sala sem ter estabelecido meu objetivo, antes ele existia,

porém meus alunos não o conheciam. Passei a pensar em uma sensibilização para cada aula, para despertar no aluno a curiosidade sobre o que seria trabalhado. Concluí o Gestar II com um olhar mais sensível sobre meus alunos (as), novas habilidades, mas também novas preocupações. Era preciso continuar buscando soluções para que os educandos melhorassem sua leitura e escrita.

Em 2008, iniciei a especialização: Metodologia do Ensino da Gramática e Produção Textual, por incentivo da colega e amiga Izourilda Leite. Foi um tempo muito proveitoso, adquiri novos conhecimentos, mas senti falta de colocar em prática o que estava aprendendo. Conhecer teóricos e teorias é muito bom, mas conseguir levar para a sala de aula é sempre melhor.

Para tanto, conforme eu aprenderia posteriormente no PROFLETRAS, é sempre mais proveitoso e respeitoso com a comunidade escolar quando um projeto, uma intervenção, nasce a partir de uma pesquisa de cunho etnográfico. A pesquisa de cunho etnográfico na educação é uma adaptação da etnografia, pois, conforme explicita Marli André (2005, p. 25), enquanto

o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo.

Nesse sentido, a observação é feita por um período de interações sociais intensas, e os dados são recolhidos de forma sistemática. Além de serem considerados os aspectos sociais no interior da sala de aula, como as relações familiares, situação econômica, dentre outros.

Carlos Nogueira Fino (1993) considera que a etnografia da educação pode se constituir como uma ferramenta poderosa para a compreensão dos complexos diálogos que acontecem nas práticas pedagógicas, visto que não se podem forjar os resultados. Freire (1979), por sua vez, embora não se refira à pesquisa de cunho etnográfico, pontua sobre essa questão ao afirmar que não existe conscientização fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão, para assim transformar o mundo que caracteriza os homens.

Em minhas indagações acerca de como sanar essa separação entre teoria e práxis pedagógica, comecei a pensar que só conhecimento sobre a língua, em si, não estava sendo suficiente, visto que tinha a sensação de que os meninos e

meninas da escola não estavam aprendendo. Essa constatação foi, inclusive, a resposta dada ao Prof. Márcio Muniz, do PROFLETRAS, em sua primeira aula, quando nos questionou: “Qual é seu maior problema em sala de aula?” Eu respondi: “Meus alunos não aprendem!” Ele, então, me fez refletir com o questionamento: “Eles não aprendem nada?” Claro que meus alunos aprendiam muitas coisas, certamente, mas não o que eu queria ou pretendia. Por vezes, durante minha vida profissional, fiz afirmações como: meus alunos não sabem escrever; meus alunos não sabem ler; meus alunos não aprendem. Tais afirmações acabaram norteando minha prática docente, e, por mais que me esforçasse, os projetos e aulas não obtinham êxito satisfatório.

Decidi buscar então outra vertente para ajudar-me: o curso de Psicopedagogia. Iniciei as aulas em 2012, com uma grande expectativa para encontrar soluções. As disciplinas ofertadas no curso eram muito interessantes. Comecei a aprender como lidar com as situações vividas pelos meus alunos (as) em casa. O curso era de Psicopedagogia Clínica e Institucional, e consegui realizar os estágios em minha escola, pois estava cursando com mais três professoras da Unidade Escolar. Durante os estágios, pudemos perceber o quanto a psicologia é uma importante aliada para um bom desenvolvimento cognitivo. Terminei o curso com a certeza de que meu consultório seria a sala de aula.

2.5.2 Um degrau na escada do saber, ser e viver: o PROFLETRAS

Ter concluído duas especializações colaborou para que mudasse minha forma de atuar em sala de aula, mas não foi o suficiente. O sonho de fazer um mestrado ganhou forças, pois imaginava que em um curso desse nível encontraria respostas para minhas angústias como professora de língua portuguesa. Comecei a caminhada cursando uma disciplina especial na UNEB, Práticas de Escrita na Tradição Acadêmico Científica.

Em fevereiro de 2016, fui aprovada para o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Desse modo, realizava meu grande sonho de fazer um mestrado. O mais importante era estar em um curso que apresentava a teoria aliada à prática em sala de aula. Assim, à medida que estudava, teria a oportunidade de aplicar em minhas aulas e refletir sobre os resultados obtidos.

Desde o primeiro semestre, na maioria das aulas, alguns conceitos sobre educação e língua portuguesa foram sendo consolidados, outros completamente destruídos, mas todo esse processo de desconstrução ou nova construção foram a base para a transformação do meu olhar sobre minhas aulas e os meus alunos(as). Em alguns momentos, foi difícil chegar à conclusão de que estava fazendo quase tudo errado. Porém, o tratamento de choque tem sido muito útil. Não dá para entrar na sala do mesmo jeito, já que, como sempre afirma a Profa. Dra. Simone Bueno, “o zero do seu aluno também é seu”.

No início do curso tivemos uma aula inaugural com a Profa. Suzane Costa, então Coordenadora do PROFLETRAS. Ela nos apresentou um cenário geral do curso, tratou de como seria o Projeto de Intervenção, a banca de qualificação, entre outros detalhes pedagógicos, sanando todas as nossas dúvidas. Eu estava feliz, mas apreensiva com a demanda de coisas apresentadas. No dia vinte e dois de fevereiro de 2016, tivemos uma mesa redonda com o Prof. Elizeu Clementino de Souza e a Profa. Lícia Beltrão, mediada pela Profa. Simone Assumpção sobre o tema “Escritas de si e práticas de formação”. Os professores explicaram como seria a nossa dissertação, escrita no gênero memorial. Para mim foi uma novidade, não imaginava que existia uma escrita pessoal em um trabalho final de mestrado.

A forma como nos foram apresentados, nesses primeiros momentos do curso, o gênero memorial e o processo de intervenção deixou muito claro como seria a escrita do produto final e, também, o andamento dos trabalhos a partir dessa troca de saberes entre a Universidade e a Escola. O Prof. Elizeu apresentou o panorama histórico do gênero memorial, explicando que o trabalho autobiográfico é a arte de tecer uma explicitação pública de si. Também explicou que narrar é humano, um fenômeno antropológico, um ato social, já que essa narrativa vai tornar-se um objeto de reflexão. A Profa. Lícia Beltrão acrescentou que era preciso fazer da sala de aula mais laboratório do que auditório, e que o projeto de intervenção jamais deveria ser pensado como um evento escolar. Dessa forma, iniciei minha jornada no PROFLETRAS, ciente de que estava no lugar que desejei, um curso no qual teoria e práxis andam de mãos dadas.

A partir dos estudos, discussões e indagações realizadas na disciplina Tecnologias educacionais e metodologia da pesquisa, ministrada pelo Prof. Márcio Muniz, comecei a delinear o meu projeto de intervenção. Eu desconhecia a etnografia da educação, mas percebi sua relevância dentro do contexto de um

mestrado profissional. Selma Garrido Pimenta (2005) cita Thiollent (1994) para definir que o papel do pesquisador é situar o problema encontrado em um contexto teórico mais amplo, possibilitando, assim, a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar ações que transformem os sujeitos e as práticas institucionais.

Já o estudioso Fino (1993) explicita que a escolha da investigação-ação está ligada a profissionalidade docente, já que o professor será também investigador e terá seu ambiente de trabalho como *lócus* primário da sua tarefa de investigação. Como mencionei anteriormente, a indagação feita pelo professor Márcio Muniz sobre o que mais me incomodava na sala de aula foi o pontapé inicial para minha reflexão sobre qual seria meu objeto de pesquisa no mestrado, partindo da comunidade escolar da qual faço parte. Então, passei a analisar de que forma poderia investigar e transformar as minhas práticas pedagógicas, sendo uma professora – pesquisadora. Após algumas discussões nas aulas, compreendi que meus alunos aprendiam, porém não da forma que eu estabelecia.

Desde o início do meu trabalho como professora de Língua Portuguesa, observo que os discentes, muitas vezes, apesar de terem ideias a respeito dos temas trabalhados, não conseguem articular de forma coerente e coesa suas ideias no papel, no momento de escrever. Não raras vezes, após romperem a grande dificuldade em iniciar um texto, escrevem os parágrafos sem organização. Assim, o meu maior problema foi identificado. No entanto, não gostaria de trabalhar apenas a escrita, mas a escrita a partir da leitura literária, outra disciplina cursada nesse semestre.

Nas aulas da disciplina Leitura do texto literário, ministradas pelas professoras Alvanita Almeida e Mônica de Menezes Santos, fui percebendo o quanto o momento da leitura de textos literários que acontecia no início ou ao final das aulas seria importante para aproximar meu aluno do universo literário se também o fizesse em minhas turmas. Outro aspecto para o qual me atentei, durante a disciplina, foi que por vezes estava escolarizando a literatura em minhas aulas, usando-a como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais. Essa constatação, levou-me a refletir de que forma poderia usar a literatura para colaborar na resolução do meu grande problema em sala de aula: a falta de coesão e coerência na escrita dos meus alunos.

Diante da grande importância dos contos de fadas em minha vida e também das experiências que tive na vida do meu filho, decidi optar por esse gênero literário, em suas primeiras versões escritas, para aproximar meu aluno de um novo universo. Por conseguinte, os contos de fadas tornaram-se norteadores para o desenvolvimento do projeto de intervenção *Eu, autor*: a construção da autoria através da recriação de contos de fadas.

Contudo, trabalhar a escrita vai além do conhecimento de coerência e da coesão. Vários aspectos são envolvidos para que essa competência seja desenvolvida. Nesse sentido, as contribuições da disciplina Aspectos cognitivos da leitura e da escrita, ministrada pela Profa. Simone Bueno, foram fundamentais ao desenvolvimento do projeto de intervenção. Um questionamento da professora foi essencial para minha decisão de publicar um livro com os contos dos meus alunos: “Em que medida as coisas que faço com meus alunos podem garantir o acesso dele às práticas sociais de leitura e escrita?”

Angela Kleiman afirma que:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 4).

De que forma eu, em sala de aula, poderia assumir uma concepção social da escrita? A autora citada acima aponta um caminho, explicando que ter a prática social como ponto de partida implica em um planejamento de aulas diferente do tradicional. Para tanto, seria necessário identificar quais práticas são significativas para a comunidade escolar na qual atuo e, ainda, pensar o que é um texto significativo para essa mesma comunidade. Sendo assim, na minha concepção, além de investigar os conhecimentos prévios que os discentes traziam, eu precisava buscar uma sequência didática mais adequada para trabalhar os conteúdos com eles. Para Kleiman, é importante ter um projeto de letramento, que consiste em um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e a sua realização envolve a escrita e a produção de textos que serão realmente lidos.

Ao passo que refletia sobre um projeto de letramento que desse conta de auxiliar meus alunos e alunas a terem acesso às práticas sociais de leitura e de escrita, continuava cursando as disciplinas do PROFLETRAS e as mesmas, se por

um lado me desestabilizavam, desmontando minhas convicções, me auxiliavam a encontrar novos caminhos. A disciplina que mexeu profundamente nos meus ‘alicerces’ de educadora foi Variação, gramática e ensino, ministrada pela Profa. Ana Lúcia Souza. A professora iniciou o curso trazendo uma reflexão da gramática pela via dos estudos culturais. Que língua trabalho em sala de aula, diante da influência africana? Até então, eu tinha uma ideia muito superficial do que significava a implantação da Lei 10.639/2003 e do que representava essa lei na sala de aula.

A professora levou vários textos para que lêssemos e apresentássemos, em sala de aula. Eu e a colega Jaciane Santos ficamos com o texto “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, de Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010). A leitura me fez perceber a profundidade da questão do preconceito racial em nosso país, trazendo os conceitos de colonialidade do poder, saber e ser. A colonialidade do saber, que é entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, foi um dos temas trabalhados no projeto interdisciplinar, com a temática “Identidade”, em minha escola, durante o ano letivo de 2017. Esse projeto que envolveu temas como a família e nossas raízes será apresentado, posteriormente, no capítulo quatro.

A fotografia abaixo retrata um momento do projeto, durante a culminância. A turma através das vestimentas e músicas retratou a formação do povo brasileiro. Foi um momento significativo para todos os envolvidos no projeto, já que após pesquisas sobre a árvore genealógica, história dos sobrenomes, eles (as) conseguiram retratar a importância de (re) conhecer suas raízes e valorizá-las.

Figura 4: Culminância projeto “Identidade”



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Oliveira e Candau (2010) consideram que existem semelhanças entre os debates em torno da Lei 10.639/03 e as reflexões sobre a colonialidade do poder, saber e ser que precisam ser discutidas para que novas construções teóricas possam defender uma pedagogia decolonial. Afirmam também que a escola tem como papel combater o racismo e produzir conhecimentos que façam os alunos orgulhosos de seu pertencimento étnico, com direitos garantidos e identidades valorizadas. Tais argumentos foram norteadores no trabalho de intervenção, como se poderá observar na quarta parte deste trabalho.

Nas disciplinas do segundo e terceiro semestres, em tudo que estudava fazia ligações com o projeto de intervenção. Nas aulas de Fonologia, variação e ensino, com a Profa. Juliana Ludwig aprendi que a relação entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam nas palavras podem influenciar a forma como ensinamos a ler e a escrever. Na turma escolhida para intervenção, sobre a qual falarei mais adiante, tinha uma aluna com sérios problemas ortográficos em virtude da troca de letras, como, por exemplo, s/z. A partir das aulas de fonologia, passei a realizar alguns exercícios com a referida aluna, mostrando que as letras podem enganar os aprendizes, já que guardam valores diferentes dentro de uma só representação.

Nas aulas de Alfabetização e letramento, com a Profa. Simone Bueno, encontrei o suporte teórico que necessitava para atuar com os alunos da turma escolhida para a intervenção, visto que muitos deles, pude perceber ao longo do trabalho, precisavam passar por um processo de alfabetização, uma vez que, como afirma Paulo Freire (1979), alfabetizar-se é saber escrever a própria história. Era uma necessidade dos meus alunos, eles sabiam decodificar, mas estavam distantes de uma realidade em que pudesse afirmar que sabiam ler e escrever.

Na disciplina Texto e ensino, o Prof. Henrique Freitas colaborou na construção de conhecimentos a respeito do uso do texto na sala de aula. Irandé Antunes (2009) argumenta que muitas pessoas revelam dificuldades no desempenho da escrita de textos formais, relevantes e coerentes. A estudiosa afirma que muitas vezes essa situação de dificuldade provém do caráter de artificialidade dos contextos escolares em que a escrita é solicitada. Sendo assim, as sequências didáticas pensadas para o projeto foram feitas buscando o seu uso social, tema presente em todas as disciplinas do PROFLETRAS.

Foi nas aulas da disciplina Estratégias do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, ministradas pela Profa. Raquel Nery, que encontrei subsídios para a

metodologia do meu projeto de intervenção. Através dos estudos de Dolz e Schneuwly compreendi que:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Para planejar minha sequência didática, parti do esquema apresentado pelos estudiosos. As etapas apresentadas a seguir, trarão um breve resumo de alguns momentos vivenciados durante a aplicação do projeto de intervenção.

A primeira etapa é nomeada pelos autores como **apresentação da situação**. Foi neste momento em que o projeto foi apresentado em detalhes aos meus alunos da turma do 6º ano A da Escola Estadual Célia Mata Pires. Apresentei o gênero contos de fadas, os conteúdos que seriam trabalhados.

O segundo momento da sequência é a **produção inicial**. Na intervenção utilizei a atividade: “Minha história com a leitura e a escrita”, na qual os alunos e alunas contaram como foram e estavam sendo as suas experiências com a escrita e a leitura. Esta atividade serviu como avaliação diagnóstica e colaborou para que fossem definidos os caminhos que percorreríamos durante o projeto, além de sinalizar os pontos que precisavam de maior atenção, como a dificuldade de escrever com coerência e coesão e os desvios ortográficos.

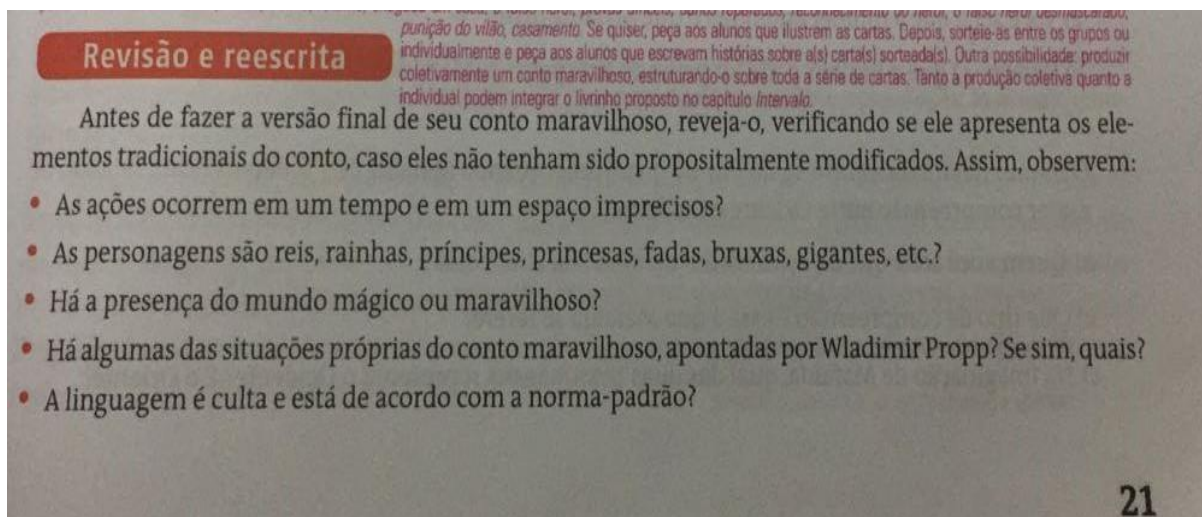
Os momentos seguintes, os estudiosos classificam como **módulos**, os quais apresentam atividades diversificadas e oferecem aos alunos instrumentos necessários para superar as dificuldades localizadas na produção inicial. A intervenção foi dividida em três módulos, nos quais trabalhamos os contos de fadas “Patinho feio”, de Hans Christian Andersen, “Branca de Neve” e “João e Maria”, na versão dos irmãos Grimm.

Em cada módulo tratamos de um tema específico. Na história do “Patinho feio”, foi discutida a importância do reconhecimento da identidade e da história de cada um. Com “Branca de Neve”, abordou-se o papel do homem e da mulher na sociedade ocidental. Em “João e Maria”, debatemos os conflitos familiares. É importante salientar que, enquanto mediadora de leitura, lancei aos alunos questionamentos sobre os textos lidos e sugeri algumas abordagens. No entanto, foram os alunos os produtores de sentidos para os contos lidos. Enfim, nasceram

dos discentes comentários, perguntas, respostas, relações com suas vidas, com outros textos e com o mundo que nortearam as leituras.

A última parte da sequência é a **produção final**, momento no qual o aluno poderá ou não encontrar os desvios cometidos em seu próprio texto, uma vez que ele será seu próprio leitor. Nesse momento da intervenção, os elementos trabalhados em aula sobre contos de fadas serviram como critérios para a produção. Para realizar a avaliação da produção final, trabalhei com a proposta do Livro Didático utilizado pela turma, *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015, com os seguintes questionamentos:

Figura 5 – Fragmento escaneado pela professora da página 21 do Livro Didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Retornando às disciplinas cursadas no âmbito do PROFLETRAS, no terceiro semestre tive aulas sobre Material didático, com a Profa. Ana Lúcia Souza. Esses momentos foram muito importantes, principalmente por me oferecer um novo olhar, dessa vez sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa. A partir da leitura dos livros *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático* e *A discriminação do negro no livro didático*, ambos da autora Ana Célia da Silva, constatee o quanto durante minha prática docente, até o momento do estudo, vivi o mito da democracia racial.

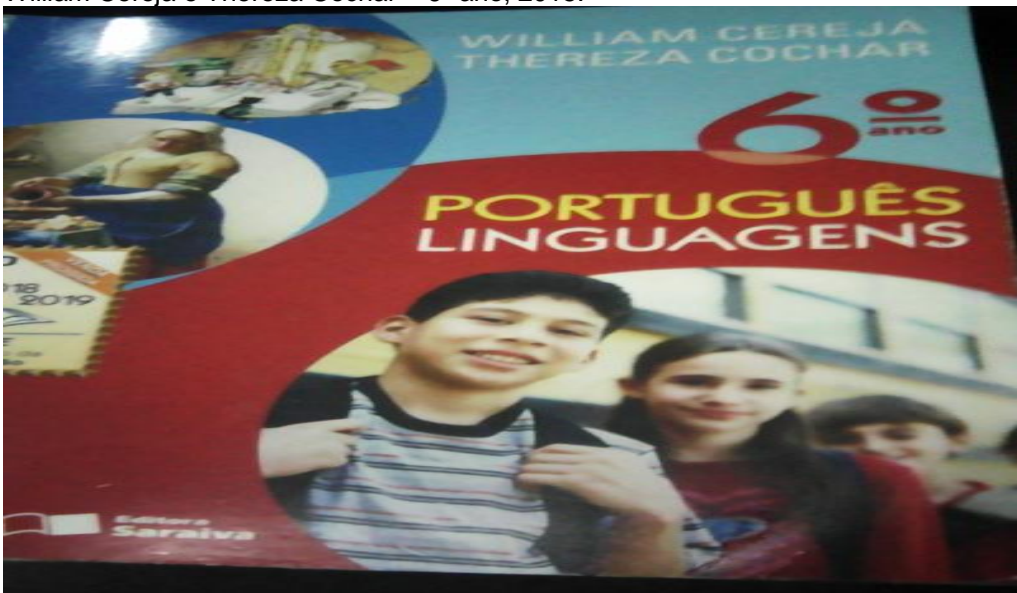
Desde minha entrada no PROFLETRAS, muitos dos conceitos que tinha, relacionados à educação, foram radicalmente transformados ou mesmo eliminados e substituídos. No primeiro semestre, ao conhecer a Pedagogia Decolonial, fiquei

tocada ao perceber a forma “inocente” que via a situação do negro no Brasil. No entanto, conhecer a pesquisa de Ana Célia levou-me a outro patamar de desconstrução.

Observar o livro didático que trabalho, com a turma do projeto de intervenção, atentar para as imagens exibidas e os textos apresentados, me fizeram perceber a forma cruel como o negro é invisibilizado. Na coleção adotada pela minha escola, de cento e três imagens presentes no livro, envolvendo pessoas, para ilustrar os exercícios, cartuns, ou imagens de capas de livros, apenas em sete aparecem o negro, sendo que duas delas estão em um artigo no manual do professor e o aluno não tem acesso.

Na capa do livro há uma imagem de um grupo de crianças, o destaque é dado para uma criança branca, com a presença do negro quase invisível no canto da foto. O que mais me impressionou é que se tornou tão “normal” não se vê representado, que, na minha turma, mesmo a maioria sendo negros, ninguém questionou essa ausência durante a apresentação do livro. Infelizmente, nem eu tive esse olhar crítico.

Figura 6 – Capa escaneada pela professora da capa do Livro Didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Ana Célia da Silva salienta que é necessário que na escola haja um professor que saiba utilizar o livro didático como instrumento de reflexão crítica. É importante que o professor procure conhecer o mundo de seus alunos para que possa aproveitar e respeitar o conhecimento, o cotidiano, as experiências e a cultura que

ele traz consigo. A análise das imagens do livro didático e a presença/ausência do negro nos contos de fadas foram temas discutidos durante o projeto “Identidade”, já citado aqui, que antecedeu o projeto de intervenção.

Na disciplina “Literatura infanto-juvenil”, ministrada pela minha orientadora, a Profa. Mônica de Menezes Santos, tive a oportunidade de conhecer com mais profundidade o universo norteador da minha intervenção: os contos de fadas. Tivemos, eu, Jaciane e Jamile (colegas e amigas de curso), a oportunidade de apresentar uma sequência didática sobre o livro *Bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Como estou inserida nesse universo, foi muito enriquecedor conhecer e analisar uma obra tão importante para Literatura Infanto-juvenil.

Diante de tantos conhecimentos adquiridos em três semestres no PROFLETRAS, o desenvolvimento do projeto de intervenção se deu de forma gradativa e processual, visto que cada disciplina tinha algo a acrescentar, um novo conceito, um novo autor ou autora. Esse foi um projeto construído com muitas leituras e escuta sensível a cada aula, buscando proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem significativa.

3. UMA TENTATIVA DE TRANSFORMAR VILÕES E VILÃS EM MOCINHOS E MOCINHAS

Uma sala de aula com apenas vinte e dois alunos, um sonho, numericamente falando, para qualquer professor, mas para muitos docentes do Célia Mata Pires era um pesadelo estar nesse lugar. Estar diante de uma turma multirrepetente, com grandes dificuldades em leitura e escrita e com baixa autoestima é muito difícil. O que poderia ser feito para que esses jovens avançassem?

3.1 OS PROTAGONISTAS DESSA HISTÓRIA

A turma do 6º ano A/2017 era composta por vinte e dois alunos. Apesar de ser uma turma pequena, boa parte dos professores da minha escola sentiam muitas dificuldades em dar aulas para eles. Alguns alunos eram colocados constantemente para fora da sala de aula. Nas reuniões de professores, as reclamações eram sempre as mesmas: indisciplinados, desinteressados, desrespeitosos, não fazem as atividades propostas, tinham um baixo rendimento em todas as disciplinas.

Eram sete meninas e quinze meninos, sendo que catorze deles estavam repetindo o sexto ano pela terceira vez. Tinham entre treze e vinte e dois anos de idade. Trabalhei com eles desde 2015, quando fui professora de Língua Portuguesa deles pela primeira vez. Em 2016, a disciplina que lecionei foi Meio Ambiente. Nesse ano, ao definir a turma que faria parte da intervenção, realizei algumas ações que serão descritas na próxima seção deste capítulo, embora percebesse as dificuldades que possuíam, não consegui ajudá-los a superá-las.

A organização deles dentro da sala foi sempre a mesma durante o ano letivo de 2017, ainda que, em alguns momentos, eu arrumasse a sala em semicírculo, rapidamente voltavam aos lugares de sempre. Procurei respeitar a escolha deles no que diz respeito ao lugar de sentar; sempre acreditei que cada um sabe a melhor forma de aprender. As meninas sentavam-se juntas, geralmente no canto do lado esquerdo, poucas vezes se envolviam nas brincadeiras com os meninos, eram participativas, procuravam colaborar com todas as atividades. Entre os meninos, a disposição da sala era feita com a separação em três grupos, por afinidades. Dois desses grupos participavam ativamente das brincadeiras durante as aulas.

João Batista Araújo Oliveira (2002) relata que no Brasil, país em que quase 70% dos alunos são repetentes, a responsabilização continua recaindo sobre os próprios alunos, eles continuam como as únicas vítimas e os únicos responsáveis pela cultura da repetência. O estudioso ainda acrescenta que:

A repetência não cria apenas um aluno fracassado: cria profissionais e cidadãos fracassados em todas as dimensões da cidadania, como eleitor, consumidor, contribuinte e ser produtivo. Mas a escola que reprova os alunos de maneira maciça nunca é avaliada (OLIVEIRA, 2002, p.30).

Outro aspecto levantado por Oliveira (2002) é que a destruição do autoconceito do aluno é a mais grave consequência da repetência, já que ele passa a acreditar que a escola não foi feita para ele, que ele não tem condições de dar certo. A proposição de Oliveira dialoga com o referido por Irandé Antunes (2009), quando a estudiosa conclui que, para o professor, fica a ideologia da incompetência do aluno e a ideia, diversas vezes repetidas, de que os mesmos não sabem falar, não sabem escrever, nem conseguem aprender. Sobre a questão do autoconceito, Márcia Elizabeth Bortone (2008, p. 47) acrescenta que “nossos alunos, principalmente os oriundos de camadas sociais mais pobres, têm uma baixa autoestima, que, muitas vezes, é mantida ou até reforçada na escola”.

Diante de todas essas afirmações e da realidade encontrada em sala de aula, passei a me questionar: “há culpados para essa situação dos alunos do 6º ano A?”; “quando o aluno tira nota baixa, significa que não quer nada?” Por conta de tais questionamentos passei a avaliar o meu planejamento e estratégias de ensino. A partir de reflexões realizadas no âmbito do PROFLETRAS, percebi que não existe um culpado para essa situação e que era preciso buscar uma articulação entre saberes e os agentes sociais envolvidos: escola, aluno e família.

No que se refere à família, através de uma conversa informal na reunião com os responsáveis, constatei que, em sua maioria, os pais dos alunos eram separados e alguns dos estudantes moravam com parentes próximos. Verifiquei ainda que, por se tratar de jovens em situação de defasagem/série, os responsáveis tinham ‘lavado suas mãos’ em relação a eles. Já não se incomodavam tanto com as notas baixas, como muitas vezes ouvia nas reuniões: “Ele é quem sabe o que é melhor” ou “já não sei mais o que fazer”.

Sempre tratei meus alunos, inclusive (e não poderia ser diferente) os do 6º ano A, com respeito e carinho. Procurava conversar, me aproximar, tentar ajudar. Alguns alunos pareciam aceitar essa aproximação, o que colaborou para o desenvolvimento de suas atividades durante a aplicação do projeto e em todos os momentos no processo mútuo de ensino-aprendizagem¹. Desde o início do ano letivo de 2017, muitos estudantes do 6º ano A mostraram que estavam dispostos a mudar e a aprender. Outros se mostravam arredios, com desconfiança quando me aproximava, um deles sempre reclamava: “Essa Arly, só fica me encurralando”. No decorrer do projeto, muitas dessas barreiras foram derrubadas, uma vez que perceberam que minha intenção era colaborar para o sucesso deles.

Ao referir-se à aproximação dos professores com os alunos, hooks (2013) escreve que:

Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo. Por outro lado, a possibilidade desse reconhecimento está sempre presente (hooks, 2013, p. 25).

Desenvolvo meu trabalho, enquanto professora, sempre buscando esse reconhecimento mútuo ao qual se refere hooks. Todavia, foi a partir do ingresso no PROFLETRAS que a clareza sobre a necessidade dessa relação tornou-se mais evidente.

Seguindo adiante, é importante ressaltar, antes de referir-me aos meus alunos individualmente, que, neste Memorial, os discentes do 6º ano A foram identificados por pseudônimos, escolhidos por eles mesmos, através de uma atividade escrita, com vistas a envolvê-los no mundo da imaginação. No processo da atividade, solicitei que escrevessem um nome de uma personagem que gostavam, podia ser de filmes, desenhos ou contos de fadas, justificando o porquê da escolha (o desenvolvimento desta etapa será apresentado no próximo capítulo, no qual procuro descrever e discutir todo o processo interventivo).

Um destaque na turma era a aluna Angelina, de vinte e dois anos, que sofre de paralisia cerebral, por sua garra e força de vontade. Durante todo o ano letivo,

¹ Ao invés de utilizar a já ultrapassada terminologia: processo de ensino-aprendizagem, no qual, teoricamente, o professor ensina e o aluno aprende, prefiro referir-me ao processo mútuo de ensino-aprendizagem, no qual ambos os lados estão ativos e, assim, ocorre a construção de uma verdadeira comunidade escolar.

Angelina mostrou-se uma aluna assídua e interessada em participar de todas as atividades. Por muitas vezes, quando precisei chamar a atenção dos meus alunos, por conta da indisciplina, dava o exemplo dela, pois, mesmo com muitas limitações físicas (anda com dificuldades, não consegue se locomover sozinha, às vezes não fala com clareza), frequentava a escola e estava sempre colaborando para a aprendizagem da turma.

Nas atividades orais, eu fazia questão de ouvir a opinião dela, por vezes, aproximava-me de sua mesa para compreender melhor o que ela queria dizer e repetia para os colegas. Percebi o quanto se sentia valorizada e feliz. Ela tem muitas dificuldades para escrever, geralmente, eu copiava em seu caderno todo o conteúdo que estava no quadro. Ainda assim, durante a intervenção, escreveu quatro textos, sempre preocupada se eu entenderia sua letra.

A escolha da referida turma foi difícil, a primeira coisa que pensei era que precisava fazer algo que proporcionasse mudanças na vida dos envolvidos, inclusive na minha. Em vista disso, no processo de escolha do tema a ser trabalhado no meu Projeto de Intervenção, como também da turma – e mobilizada pela leitura de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (1987) – estava claro para mim quem eu deveria escolher: aqueles que eram os oprimidos da escola. Acreditando no que Freire (1987) afirma, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão”, estava disposta a buscar essa comunhão.

Em 2017, infelizmente, constatei que a maior parte da turma repetiu o ano, alguns pela terceira vez. Eles iniciaram o ano abatidos, desacreditados, com sentimento de fracasso, o que gerou, em alguns, um desinteresse total por tudo que estava relacionado com a escola. Passei a lecionar novamente Língua Portuguesa, pois expliquei à diretora que desenvolveria o Projeto de Intervenção com eles. No entanto, ouvi algo que me entristeceu: “Se eles escreverem um texto para você, já fique feliz (sic)”. Preferi continuar acreditando que seriam capazes de alcançar êxito na proposta, mesmo sabendo que seria um trabalho árduo, que necessitaria de uma dose extra de perseverança.

Dessa forma, encerro a apresentação da minha turma com um trecho do texto “Sapatos e letras. Ensinar tem cheiro de oficina, de Marcos Meier, que resume as atitudes que passei a ter com esses jovens tão especiais, mas que ainda não tinham consciência disso:

Assim, o desafio de alcançar os alunos passivos torna-se maior. É preciso dizer “Não importa a nota, o que você veio fazer aqui?”, “De que forma posso lhe ajudar?”. Enfim, é preciso colocá-los no colo, abrir um jornal e carinhosamente ajudá-los a entender o mundo. Ajudá-los a perceber que não são as letras que importam, mas o que elas dizem... (MEIER, 2008, p.33).

3.2 UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A TURMA

Um número expressivo de educandos, em minha escola, apresenta dificuldades significativas na interpretação de textos, ainda que sejam textos simples, além de não compreenderem, muitas vezes, os enunciados das questões dos livros didáticos e avaliações escolares. Essa situação é evidente durante a execução dos exercícios nas aulas, uma vez que, em sua maioria, os alunos não conseguem localizar informações explícitas em um texto. Isso também se evidencia nas perguntas que exigem respostas discursivas das avaliações de todas as disciplinas, o que demonstra que eles não respondem porque, frequentemente, não entendem a pergunta.

Quando se pretende trabalhar com questões que ultrapassam o tema e o conteúdo dos textos, buscando outro nível de compreensão, essas condições são acentuadas. Eles possuem grandes dificuldades de se remeterem a elementos linguísticos para embasar suas leituras, além de terem problemas para reconstruir significados, para demonstrá-los e comentá-los através de produções textuais.

A partir dessas constatações, comecei a observar que a falta da compreensão leitora contribuía para ampliar a dificuldade com a escrita. Apesar de decodificarem os textos, os discentes não realizavam uma interpretação a contento, dificultando o desenvolvimento de suas próprias ideias. A respeito disso, Bortone (2008) afirma que é muito difícil alguém que não lê vir a escrever bem, pois a leitura nos abre um mundo de informações e de ideias. A autora cita Garcez (2004) para afirmar que o bom leitor evidencia em seu texto suas leituras prévias, desvelando autoria e criatividade. A estudiosa acrescenta ainda que quanto mais desenvolvida for a habilidade de leitura do estudante melhor será sua produção textual, a organização de suas ideias, seu desenvolvimento do texto, a revisão e a reescrita.

As dificuldades de leitura e compreensão de textos ocorrem de forma significativa com a turma do 6º ano A, que apresenta, entre outros, esse tipo de problema. Em 2016, trabalhei com esses alunos o conteúdo curricular Eixos

Temáticos². Em minha escola, nos 6º e 7º anos, a temática foi o meio ambiente, tendo como objetivo contextualizar e problematizar temas relacionados à vida em comunidade, propondo ações coletivas que envolvessem o ambiente no qual o sujeito protagoniza ações voltadas ao exercício da cidadania. Entretanto, desde o início do referido ano letivo, tive uma conversa com a gestão escolar para ministrar, além dos conteúdos necessários, outros que pudessem ajudar os alunos a superarem suas dificuldades, pois identifiquei que, além dos problemas de escrita e leitura, eles possuem problemas de ordem subjetiva, como baixa autoestima, visto que a maioria estava repetindo o 6º ano.

Na tentativa de compreender a situação da turma, encontrei respaldo no artigo “Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico”, de Rosaura Soligo (2001). A autora afirma que é muito difícil fazer com que os alunos adultos e os multirrepetentes se arrisquem para aprender, porque eles geralmente se acham "burros", afinal – dentro da lógica da escola tradicional – não conseguiram aprender o que deveriam no tempo certo. A autora propõe que o professor crie condições para elevar a autoestima dos discentes para que os mesmos possam reconhecer e valorizar os saberes que possuem, localizando o que lhes falta, já que, muitas vezes, acreditam que nada sabem.

Essa sensação de incapacidade pode gerar outros sentimentos os quais podem comprometer as possibilidades de aprender, como a falta de autoconfiança, fazendo com que eles não se sintam encorajados a prosseguir quando estão diante de um desafio, uma vez que acreditam que não irão conseguir. Destarte, faz-se necessário criar um ambiente que contribua para a superação dessa situação.

Esse era o meu desejo para a turma do 6º ano A, criar esse lugar para que aprendessem e avançassem. A partir dessa constatação, surgiu a proposta de diversificar os conteúdos em prol de uma aprendizagem mais significativa. A ideia foi bem aceita e iniciei o trabalho buscando valorizar os estudantes, na tentativa de despertar neles o desejo de avançarem e se sentirem capazes. Passei a levar textos motivadores, procurando incentivar os alunos a realizarem leituras, interpretações e

² Eixos Temáticos: A partir da Portaria SEC nº 1.128, 27, de janeiro de 2010, a reorganização da Parte Diversificada será em Eixos Temáticos. Cada um se desdobrará em focos que se aproximam de temas, urgências sociais em que a escola está envolvida.

pequenas produções textuais a respeito desses textos, o que, mais uma vez, evidenciou ainda as dificuldades que tinham com a escrita.

Era preciso ainda escolher o tema do meu trabalho. Diante dessa inquietação, decidi por trabalhar com a recriação dos contos de fadas, pois, segundo o psicanalista Bruno Bettelheim (1980), consagrado estudioso do gênero, cuja obra emblemática é *A psicanálise dos contos de fadas*, essas histórias têm a capacidade de falar simultaneamente a todos os níveis da personalidade humana: falam tanto para crianças como para jovens e adultos, por possuírem uma linguagem marcadamente simbólica, e estabelecem esse contato sem a intermediação do pensamento lógico. O uso desse gênero costuma atingir os nossos afetos, as emoções e as formas de nos relacionar com as pessoas. Aliando-me ao pensamento de Bettelheim (1980), compreendo que esse gênero mostra-se pertinente, visto que, além de favorecer o trabalho com a leitura, visando à produção textual, também poderá colaborar com a formação/transformação dos valores dos aprendizes e com sua compreensão sobre si e sobre o mundo.

A turma escolhida para a proposta de intervenção é composta, como já mencionado, por meninos e meninas em defasagem idade/série, com problemas familiares, tais como: abandono dos pais, rejeição dos familiares pela situação escolar, entre outros. Muitas das situações vividas por eles são facilmente encontradas nos contos de fadas. No gênero, há sempre um conflito, uma situação a ser superada, assim como na vida dos meus alunos.

3.3 FAZENDO ESCOLHAS E REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A partir das minhas escolhas sobre a turma na qual aplicaria a intervenção e o meu objeto de estudo, fui procurar duas professoras para saber suas opiniões a respeito das minhas decisões. A primeira foi a Professora Mônica de Menezes Santos, que se tornou minha orientadora, visto que é especialista em literatura infantil e juvenil. Ela gostou muito da ideia, disse que poderia resultar em um ótimo trabalho. Depois conversei com a Professora Simone Bueno, que nos ministrava aulas sobre aspectos cognitivos da leitura e da escrita, durante a conversa ela me

perguntou se tinha apresentado a ideia aos alunos, porque, se eles não gostassem, de nada ia adiantar eu ter uma belíssima proposta. A fala dessa última professora dialoga com o pensamento de hooks (2013) – considerando minha realidade do Ensino Fundamental II – quando a mesma identifica que:

Os professores [...] podem distribuir o material correto o quanto quiserem; mas, se as pessoas não estiverem dispostas a recebê-lo, saem da sala vazias daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever (hooks, 2013, p.208).

Saí da conversa com a professora Simone Bueno preocupada, pois meus alunos tinham em média entre 13 e 22 anos. O que pensariam sobre ler e estudar contos de fadas? No dia seguinte, tive uma conversa informal com a turma a respeito da ideia de trabalharmos com a recriação dos contos de fadas, a partir de suas versões escritas e das releituras filmicas; expliquei que estava fazendo um mestrado, mostrando o que era o curso. Para minha grata surpresa, eles ficaram empolgados, já queriam iniciar na aula seguinte. Gostaram, sobretudo, do fato de que os textos escritos por eles seriam compilados em um livro. Alguns chegaram a dizer que somente a professora da educação infantil tinha lido algumas vezes esses contos para eles e sugeriram que o trabalho fosse logo iniciado. Um dos alunos, durante a explicação, perguntou por que eu os escolhi, se eu tinha tantas turmas boas, ao que respondi: Eu acredito em vocês!

A meu ver, o fato da proposta apresentar a possibilidade de escrever um livro foi a razão do bom acolhimento à ideia do projeto. Como explicitado anteriormente, esses alunos e alunas eram considerados a pior turma da escola, aqueles que não aprendiam, nem queriam nada. No entanto, eles tinham a noção do valor da palavra escrita, e, como aponta Luiz Percival Leme Britto (1997):

Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá *status*. Escrever dentro de certa modalidade, mais formal, dá ainda mais *status*. Essa não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social (BRITTO, 1997, p. 124 – grifo do autor).

Entretanto, mesmo com todo esse acolhimento e ideias organizadas, a turma apresentava um desafio muito maior do que a aceitação do projeto, a maioria desses jovens eram analfabetos funcionais, ainda não possuíam o domínio da leitura e da

escrita. Como desejar que alguém, que nem escreve direito, recrie uma história? Felizmente, essa condição foi modificada, com parte significativa dos alunos (as) através das aulas envolvendo práticas sociais da escrita, como apresentarei a seguir.

Antes disso, importa ressaltar que, ciente do fato mencionado no parágrafo acima: o analfabetismo funcional de parte dos meus alunos do 6º ano A, mais uma vez fui conversar com a Professora Simone Bueno, que afirmou que eles precisavam ser alfabetizados, visto que são letrados. De acordo com o que afirma Ângela Kleiman (2015), sujeito letrado é aquele que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita. Então, comecei a pensar em um projeto de alfabetização e letramento para a turma. Mas quais conceitos de alfabetização e letramento seguir para elaborar esse projeto?

É significativo explicitar que a proposta de intervenção, bem como o projeto de letramento e alfabetização aqui apresentados foram pensados a partir da perspectiva de alguns teóricos como Magda Soares (2004), Marildes Marinho (2010), Kleiman (2007 e 2015), Paulo Freire (1979), Luiz Percival Leme Britto (2004), uma vez que os seus conceitos sobre alfabetização e letramento somaram-se para que eu conseguisse elaborar uma proposta na qual eu pudesse alcançar uma aprendizagem significativa em minha sala de aula. Sendo assim, utilizei esses conceitos como ferramentas para minha práxis pedagógica, com vistas a tentar sanar as dificuldades dos meus alunos em relação à leitura e a escrita.

Com tal objetivo, a ação precisava envolver situações que possibilitassem tanto a aquisição do sistema de escrita como práticas sociais que a envolvem. Marinho (2010) observa que a aula condiciona os modos como a escrita se institui na escola e também é condicionada pelas maneiras como a escrita se institui e se constitui nesses contextos socioculturais, ou seja, a interação através da escrita exige mais que o domínio da língua.

Desde o início da III unidade, em 2016, na disciplina Eixo temático, procurei identificar, através de uma atividade escrita, quais eram as maiores dificuldades que eles tinham com a escrita e a leitura, além de investigar se estava conseguindo alcançá-los com minhas explicações. Algumas perguntas foram feitas, dentre outras, como: qual é a sua maior dificuldade na escola? Você compreende o que lê, nas

avaliações, nos textos e nos exercícios? Você costuma escrever? Em que situações usa a escrita? Você consegue aprender nas minhas aulas?

A maioria respondeu que sua maior dificuldade era entender as questões das provas e dos livros, e citaram que possuíam muita dificuldade com as disciplinas língua portuguesa e matemática. Muitos alunos afirmaram que não gostavam de escrever, somente nas redes sociais, mas com abreviações como tb(também), naum (não), blz (beleza). No entanto, afirmaram que conseguiam aprender com minhas aulas, o que me fez acreditar que estava no caminho certo, na tentativa de ajudá-los.

As respostas para essas perguntas conduziram-me a preparar o projeto de letramento e alfabetização de acordo com as individualidades dos meus alunos. A proposta partiu da premissa de que o letramento é desenvolvido como prática social. O entendimento do jornalista Gilberto Dimenstein (1998) foi um bom caminho a ser seguido nesse projeto. Para ele, no processo de letramento, é fundamental coordenar as aprendizagens dos diferentes espaços e das relações sociais do cotidiano das vidas dos aprendizes, transformando-os em sujeitos do próprio processo de aprendizagem, de compreensão e de recriação da realidade.

Ao referir-se a este assunto, Maria de Lourdes Meirelles Matencio (1994) afirma que o acesso à palavra escrita é cultural e dependente do valor associado às práticas de leitura e escrita ao longo da sociabilização dos falantes. Então, traz uma descrição de fatos vivenciados em sala de aula, para confirmar que o processo de escolarização deve pressupor as individualidades do educando e fundamentar-se nelas como um caminho para reduzir as dificuldades no processo mútuo de ensino-aprendizagem em situação escolar.

Partindo desse diagnóstico, comecei a trabalhar com aulas que incentivassem o desenvolvimento da compreensão leitora e escrita. Fizemos em sala de aula, por exemplo, a interpretação de provérbios. A atividade teve o resultado esperado, os alunos conseguiram realizar a interpretação dos pequenos textos, partindo de uma ação coletiva, na qual todos opinavam, para então chegarmos a um consenso a respeito da compreensão. Além disso, tentei criar com eles algumas regras de convenção ortográfica como o uso do “ç”, através de pesquisas em livros com palavras nas quais o “c” tinha som de /s/. Após copiar essas palavras no quadro, eles observaram o uso do “ç” e as regras foram estabelecidas coletivamente.

A respeito disso, em relação à alfabetização, Freire (1979) argumenta que precisa ser ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos

criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolva a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.

Também Matencio (1994), ao tratar do ensino da escrita, afirma que a natureza da palavra escrita é considerada através de uma perspectiva social, já que a escrita é vista como um dos aspectos do desenvolvimento individual e cultural dos indivíduos. Por essa razão, caberia aos professores conhecer elementos da história escrita da criança que lhes possibilitassem fazer deduções ao ensiná-las.

Nesse processo de alfabetização e letramento, contei ainda com a colaboração da formadora do Gestar na Escola da minha Unidade Escolar, Fernanda Ventapane. O Gestar na escola foi um programa implantado pela SEC no Estado da Bahia, partindo da proposta do Gestar – curso idealizado pelo MEC – para apresentar às escolas uma ação colaborativa em prol da elevação do desempenho dos estudantes.

A formadora da minha escola conseguiu, com muito esforço, 30 exemplares das atividades complementares de apoio à aprendizagem do estudante, produzido pelo Gestar em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC). Esse material é consumível, traz atividades contextualizadas com questões objetivas e uma produção textual ao fim de cada unidade envolvendo os gêneros: bilhete, campanha, relato e discurso político.

Esse material foi disponibilizado por alguns anos pela SEC, o que contribuiu de forma significativa nas minhas aulas de Língua Portuguesa. Infelizmente, ele passou a não ser mais entregue nas escolas, portanto foi uma grande satisfação recebê-lo para trabalhar com o projeto do 6º ano A, pois sabia o quanto seria importante nesse processo de aprendizagem.

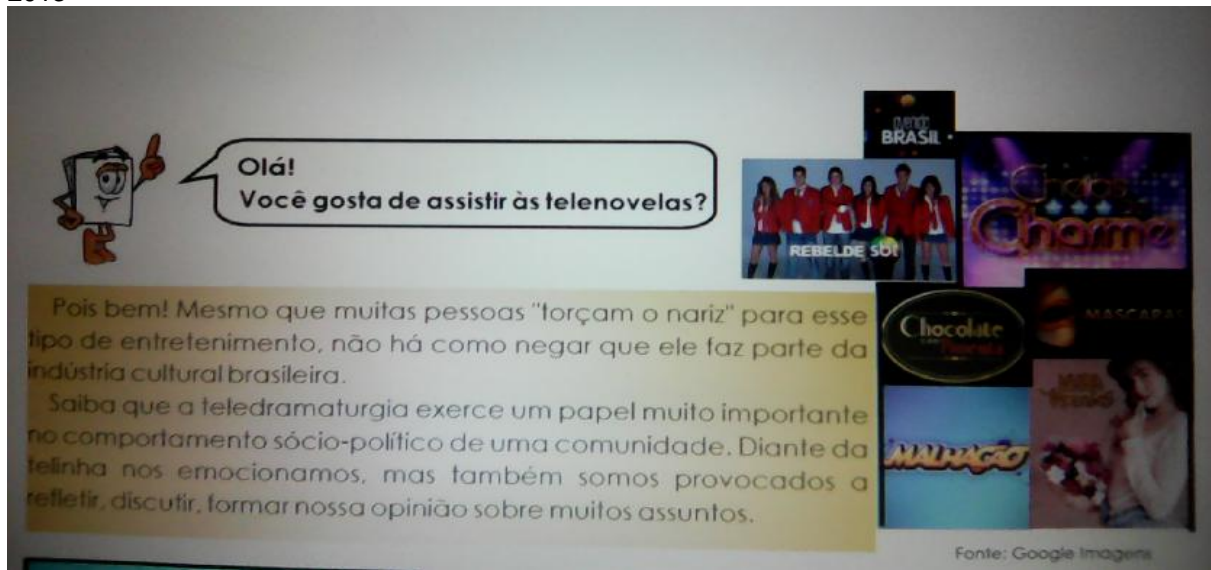
O objetivo das atividades complementares, de acordo com os autores do material, é fazer com que os educandos avancem, para além da escola, como cidadãos capazes de participar da construção da sociedade e de promover o bem estar coletivo e uma qualidade de vida que garanta a dignidade da pessoa humana. Esse objetivo foi ao encontro da minha proposta para a referida turma: o desejo de que avançassem e se tornassem sujeitos ativos e críticos na sociedade.

Tal perspectiva de ensino é corroborada por Freire (1979), quando o educador afirma que a educação precisa estar – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao

homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

O material produzido pelo Gestar em parceria com a SEC proporciona um diálogo com os estudantes mostrando os conteúdos de forma contextualizada, como por exemplo, o início da II unidade, na página 15 (imagem abaixo):

Figura 7 – Fragmento escaneado pela professora da página 15 das Atividades Complementares, 2013



Fonte: acervo da professora pesquisadora

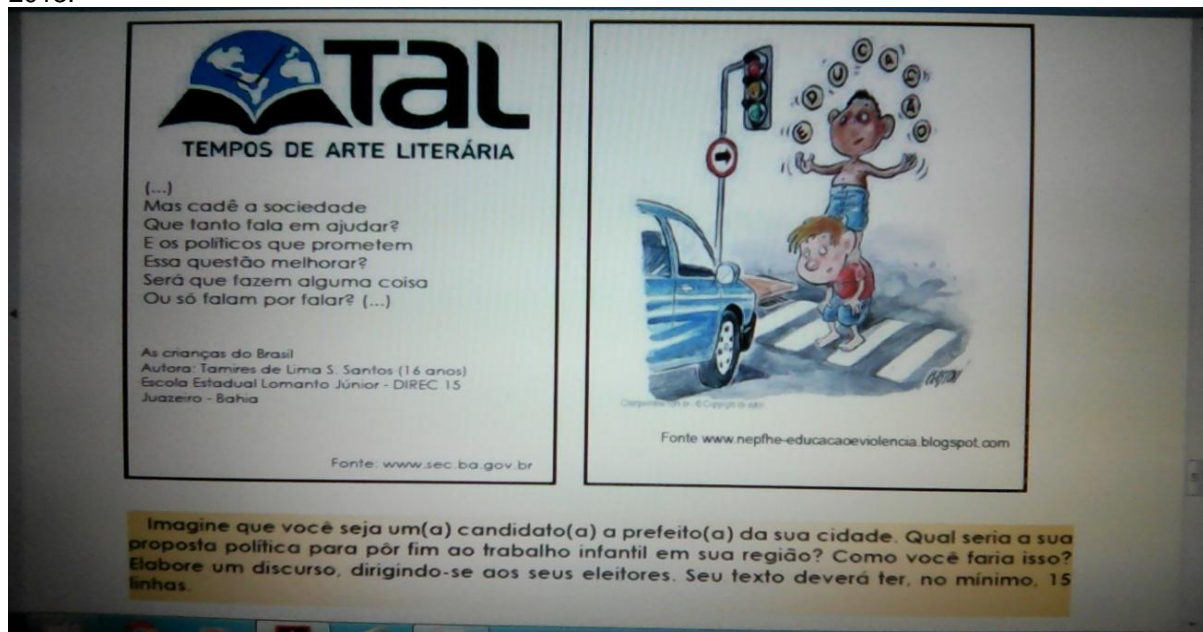
De posse deste material, iniciava as aulas apresentando os boxes como o mostrado acima. Nas primeiras aulas, realizava a leitura dos textos, depois pedia aos meus alunos que lessem também. Na I unidade do livro, eles responderam as questões oralmente, para que eu observasse a compreensão que faziam dos enunciados e se tinham a habilidade de resolver questões objetivas, analisando as alternativas apresentadas. Nas outras unidades do livro, os alunos respondiam as atividades propostas no próprio livro, para posterior correção com a turma.

Segundo Kleiman (2007), é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, também é pertinente assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. Isso implica em adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional

que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais.

O material em questão apresenta uma proposta que busca a prática social da escrita, comentada pela estudiosa citada acima, visto que nos enunciados das questões de produção textual o aluno era convidado a escrever um texto com destinatário claro e uma função específica, atentando para as características do gênero, como podemos observar na página 19 (imagem abaixo):

Figura 8 – Fragmento escaneado pela professora da página 19 das Atividades Complementares, 2013.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

A proposta de produção textual acima apresenta dois textos motivadores, que visam situar o aluno sobre o tema da proposta: um trecho de uma produção textual finalista do Tempos de Arte Literária (TAL) – projeto artístico e cultural desenvolvido pela SEC, no qual estudantes de todas as escolas públicas da Bahia podem se inscrever com textos autorais, escritos em qualquer gênero, com vistas à consolidação do letramento –, além de uma imagem voltada para a temática da unidade que era o trabalho infantil. A atividade, então, solicita que o estudante imagine ser um candidato a prefeito e elabore um discurso para seus possíveis eleitores. Sendo assim, o estudante tem a oportunidade de escrever seu texto, sabendo que tipo de linguagem utilizará e para quem se destina.

Como observa Josette Jolibert (2005) sobre a escrita, é importante integrar o escrito como uma linguagem que oferece possibilidades múltiplas para agir e comunicar, para pensar-se em si mesmo e pensar o mundo. Essas atividades, também, vão em direção ao que reitera Kleiman (2015), quando sugere que uma prática de letramento escolar pode implicar em um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência da sua leitura.

O objetivo principal do trabalho realizado com o material do Gestar foi propiciar aos discentes atividades que pudessem colaborar de forma efetiva com os processos de alfabetização e letramento. Sobre tais processos, Magda Soares (2004) observa que eles não são independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

As ações acima descritas, antes de serem iniciadas, foram apresentadas à turma, com vistas a que os discentes ficassem cientes do objetivo, que era ajudá-los a superar algumas das dificuldades que tinham com a leitura e a escrita, lembrando-os que, como afirma Ana Elisa Ribeiro (2007, p.141), ler e escrever são a base para pensarmos todas as formas de expressão de que dispomos hoje. Ainda assim, alguns alunos não aceitaram bem a proposta, pois, como estávamos nas últimas unidades, já imaginavam que não teriam condições de serem aprovados para o 7º ano. Por vezes, precisei conversar para se dedicarem às atividades. Por outro lado, para os que aceitaram a proposta, foi perceptível a satisfação deles em perceber que estavam aprendendo os conteúdos trabalhados. As produções feitas ao final de cada unidade do livro passaram a ser escritas com menos desvios ortográficos e de forma organizada. A maioria compreendeu a necessidade da aplicação da proposta. Em 2017, desde o início do projeto de intervenção, percebi o quanto as ações envolvendo o letramento e alfabetização proporcionou uma melhora na escrita, desde as primeiras recriações dos contos de fadas.

Como a proposta de intervenção foi construída a partir da ideia da recriação dos contos de fadas, aliei-me também às ideias de Rildo Cosson (2011), o qual afirma que letramento não se trata da aquisição das habilidades de ler e escrever,

mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas. O autor observa que, se pensarmos na condição de existência da escrita literária, veremos que ela não compreende apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Por isso, sua importância na escola, ou em qualquer processo de letramento.

Sendo assim, o desenvolvimento das atividades da intervenção ocorreu a partir de uma perspectiva na qual os educandos atuaram como protagonistas, já que foram sujeitos que construíram conhecimentos e refletiram criticamente sobre as atividades realizadas. Eles recriaram os contos de fadas pensando sobre a comunidade onde estão inseridos, produzindo textos nos quais estão representados, de forma a contribuir para melhorar o processo mútuo de ensino-aprendizagem, em especial, o letramento literário.

3.4 “QUERO TE CONTAR UMA HISTÓRIA...” A PRESENÇA DOS TEXTOS NARRATIVOS EM NOSSO COTIDIANO

“[...] O sultão, que já gostara muito do que Xerazad contara e ficara cheio de curiosidade em saber o que aconteceria depois, decidiu não matar a moça para poder ouvir o final daquela história [...]”

As mil e uma noites – Contos selecionados – Paulo Sérgio de Vasconcellos

Quem não se encanta ao ouvir uma boa história? Até mesmo o sultão Xariar, tão decepcionado com a traição de sua ex-mulher, rendeu-se as 1001 histórias contadas por sua esposa Xerazad, que se livrou de uma sentença de morte, por conseguir encantar o seu esposo com histórias maravilhosas. Assim acontece com a maioria das pessoas, gostamos de ouvir histórias, visto que a narração faz parte da nossa vida desde o nascimento, alguns desde sua gestação. João Batista Araújo e Oliveira (2008) afirma que o texto narrativo é o mais conhecido e universalmente apreciado – todos ouvimos histórias, contamos histórias, conhecemos romances e novelas, livros policiais e de aventura etc.

Uma das razões para escolha dessa tipologia é o contato que temos com a narração desde a contação de histórias por familiares, aos livros de histórias infantis. Estamos o tempo inteiro construindo narrativas para dizer sobre o que vemos, o que

sentimos, o que realizamos. Sempre ao apresentar a tipologia aos meus alunos dou o seguinte exemplo: narração é aquele texto que você usa para contar sobre uma briga entre vizinhos na sua rua, por exemplo. Então peço que um deles conte uma história real ou fictícia, e a partir da narrativa observo com os discentes os elementos da tipologia, como personagens, enredo, conflito... Essa estratégia faz com que compreendam que já conhecem com profundidade o conteúdo que vamos trabalhar.

Ao referir-se ao assunto, Lílian Maria Passareli (2012) analisa que o texto narrativo relata transformações de estado numa progressão temporal, a partir da visão de mundo do enunciador, manifestada pelas ações das personagens, por elas ou pelas condições em que vivem e por comentários sobre os fatos que ocorrem. A autora assinala que esses comentários podem estar ligados à dimensão interpretativa que Jean-Paul Bronckart (2009, p. 20), valendo-se dos trabalhos de Paul Ricoeur, considera como a que fornece as causas e/ou razões aos diversos encadeamentos constitutivos da história: “Essa dimensão interpretativa confere à sequência narrativa a função de reconfiguração das ações humanas”.

Ao tratarem das tipologias no contexto escolar, os estudiosos José Luiz Fiorin e Francisco Platão Savioli (2003, p. 289) afirmam que existe uma classificação que já se implantou na tradição escolar e que se revela útil tanto para a leitura quanto para a produção de textos. A classificação dos textos em: descritivos, narrativos e dissertativos. Por outro lado, Dolz e Schneuwly (2004) ao abordarem o assunto, consideram que narração, descrição e dissertação não se tratam propriamente de tipologias, mas de gêneros escolares destinados ao ensino de uma categorização mais específica para atender a necessidade de ordem didática, ou seja, a tradição escolar se vale de uma tipologia em que os textos aparecem sob essas denominações tomadas como abstrações. Neste caso, é importante lembrar aos alunos que geralmente os textos não se apresentam em uma única tipologia, mas de forma híbrida; por exemplo, é muito difícil encontrarmos narrativas sem descrição do cenário ou de alguma personagem.

Em relação à presença da narrativa nos currículos escolares, Ana Tereza Napolini (2009, p.106) observa:

A escola deve dar atenção especial ao trabalho com a narrativa, não apenas porque as crianças gostam de histórias, ou porque essa é a

formação discursiva mais próxima delas, mas, sobretudo, porque tem uma função especial no desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Sua estrutura requer uma organização temporal dos fatos. Isso vai exigir o emprego correto de tempos verbais, de conectivos e do foco narrativo, elementos que revelam como a criança está pensando.

A estudiosa acrescenta que ao ouvirem histórias as crianças (no caso em estudo, são adolescentes) vão internalizando gradativamente o modelo narrativo que perpassa esses textos; não apenas introjetam esse modelo, como também tem sua imaginação estimulada, criando ideias, personagens e conflitos. A autora também evidencia a importância de observar ao que chama de “superestrutura esquemática” das narrativas: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, lembrando a importância de conceituar tema e assunto para compreender como o autor estrutura suas ideias.

Vale lembrar que o trabalho com a referida tipologia em sala de aula pode ser auxiliado pelo livro didático, pois – ainda que os livros atuais busquem atender às novas abordagens teóricas sobre gêneros textuais, apresentando gêneros diversos e contemplando as situações cotidianas de comunicação – as narrativas estão sempre presentes e são oferecidas em diversos gêneros como: conto, fábula, crônica, romance, novela, depoimento, piada, relato e os contos de fadas.

O gênero literário escolhido para trabalhar com a turma do 6º ano A foi os contos de fadas, como mencionado anteriormente. Para o desenvolvimento do trabalho além dos contos escolhidos, tive o livro didático, também já apresentado, como um personagem importante no desenrolar desse enredo. Além de estarem presentes no livro didático, os contos de fadas fazem parte do cotidiano dos meus alunos a partir das releituras na literatura, na TV e no cinema. No entanto, tal gênero literário foi trabalhado buscando-se uma forma de se desenvolver uma proposta que contribuísse para ampliar a compreensão leitora e, principalmente, a escrita dos educandos.

A respeito do gênero escolhido, Bettelheim (1980) defende que, por meio dos contos de fadas, pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade, uma vez que nos mesmos aparecem sentimentos universais, tais como medo, inveja, luto, frustração, que levarão os leitores, a partir da leitura, a experimentarem esses sentimentos e, em muitos casos, suas resoluções antes de vivenciarem.

Obviamente, não se pode esquecer que estes mesmos contos reproduzem pensamentos de época, preconceitos, modelos homogêneos de comportamentos. No entanto, a leitura crítica destas narrativas, também pode possibilitar o debate acerca de todas estas questões. Levando-se isso em conta, creio que esse trabalho favoreceu uma situação de aprendizagem na qual os educandos reavaliaram seus conceitos prévios, dando nova interpretação à realidade em que estão inseridos e, por que não, puderam construir e/ou reconstruir uma ética plural e democrática e uma identidade positiva, como sugere Márcia Elizabeth Bortone (2008)

O contexto bem trabalhado dá oportunidade ao professor de construir com seus alunos uma ética plural e democrática, de discutir atitudes preconceituosas, de desfazer estereótipos e reforçar a construção de uma identidade positiva para crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados (BORTONE, 2008, p.47).

Diante da presença de narrativas na vida dos meus alunos e de todo ser humano e de acreditar no potencial existente nos contos de fadas, pensei que seria possível realizar um trabalho que unisse a literatura ao desenvolvimento da competência escrita, como afirma Lígia Chiappini Leite (1997):

Nos últimos vinte anos, com o aprofundamento dos estudos de linguística e de teoria literária, tem ficado cada vez mais claro 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, 1997, p.18).

Observando língua e literatura como linguagem, alio-me ao pensamento de João Wanderley Geraldi (2006), o qual defende que a linguagem é uma forma de interação, pois, mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, é um lugar onde o homem pode interagir com o outro. Pode-se afirmar que existe uma estreita associação entre a palavra, seu significado, e a ideia de convivência, de comunidade, de relação de grupo, de sociedade. A linguagem, portanto, é uma atividade criadora que proporciona ao falante produzir e entender enunciados em um processo de comunicação, que engloba também a leitura e a escrita.

Pensando ainda na linguagem como processo de interação social, Luciene Juliano Simões (2012) postula que o ensino de Português deve aprofundar o conhecimento que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e dar acesso às

culturas de escrita. Para a autora, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e de literatura, objetos que só se constituem na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem simultaneamente.

A respeito da importância da literatura Antonio Candido (1972) observa:

Portanto, por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite de loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas (CANDIDO, 1972, p. 83).

Levando em conta as proposições dos autores acima citados, acredito que o trabalho realizado conseguiu alcançar o objetivo de aliar a literatura à aprendizagem da língua, uma vez que envolveu os alunos em situações reais do uso da linguagem, para que compreendessem a função social da escrita. O intuito foi que percebessem que podiam escrever para comunicar alguma coisa, para relatar e compartilhar emoções, pensamentos e acontecimentos vivenciados por eles.

Em algumas recriações produzidas era nítido como estavam compartilhando situações de suas próprias vidas. Cheguei a essa conclusão, pois na reunião com os familiares tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o cotidiano deles fora da escola. Por exemplo, o aluno Nick contou através de sua recriação, os conflitos vivenciados com sua madrasta:

“Era uma vez duas crianças que se chamavam João e Maria, eles só andavam dentro de casa, a madrasta deles nunca gostava deles, ela só vivia mandando eles irem brincar lá fora, com ciúmes deles. Eles iam muito tristes brincar no jardim, para o pai deles ficar só para ela...”

Luna relatou a difícil convivência que tem com a mãe, sua primeira versão da recriação do conto “Branca de Neve” tinha como título “A menina com muita raiva da mãe”. Na última versão, que está no livro publicado, o conto recebeu o título “Felicidade? Só se for no final”:

“Era uma vez uma mãe solteira que morava numa casa com seus três filhos, sendo um de três anos, porém ela fala muito mal da filha... Em um certo dia, no meio de uma discussão, a mãe começa a jogar as coisas na cara da filha...”

No que se refere ao trabalho realizado, vale destacar que a confecção dos textos não teve o objetivo de avaliar a competência escrita do aluno do ponto de vista do professor (ou seja, apenas com o objetivo de avaliar a modalidade escrita formal e o respeito à tipologia adotada), mas o de proporcionar que a escrita dos textos fosse interessante e de facultar que os textos produzidos fossem lidos por outras pessoas, tanto do contexto escolar, como fora dele. Além de tornar o exercício de escrita, muitas vezes tão assustador aos discentes, algo que os ajudassem a dar sentido ao mundo em que vivem e a eles próprios. Por essas razões, a compilação dos textos dos meus alunos (as) em um livro, através da recriação dos contos de fadas buscou colaborar para a resolução da minha grande inquietação em relação à turma do 6º ano A: a escrita coerente e coesa.

3.5 CONQUISTANDO UM LUGAR AO SOL: EU ESCREVO, EU SOU UM(A) AUTOR(A)

Trabalhar com a escrita com uma turma multirrepetente foi um grande desafio. Esses jovens viam na escrita a personificação do seu fracasso escolar. Era através da forma que escreviam que alguns professores afirmavam: você não sabe escrever, não sabe interpretar, não sabe a forma correta da grafia das palavras. Eles(as) não gostavam de escrever, pois acreditavam que, de fato, não sabiam, ainda que escrevessem em outras situações comunicativas como as redes sociais.

Como afirma Maurizio Gnerre (1998):

A separação entre variedade “cultura” ou “padrão” e as outras é tão profunda devido a vários motivos; a variedade culta é associada à escrita, como já dissemos, e é associada à tradição gramatical; é inventariada nos dicionários e é a portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional (GNERRE, 1998, p. 11).

Na sala de aula, eles(as) não se sentiam como participantes da variedade culta, por isso, solicitar que escrevessem era como pedir que realizassem um grande sacrifício. Lembro-me das inúmeras vezes que, ao solicitar a escrita de um texto, eles rapidamente perguntavam: “Pró, quantas linhas?”, quando eu respondia a quantidade mínima, contavam marcando com um x ao lado das linhas no caderno. Era muito comum escreverem com letras grandes ou com bastante espaço entre as palavras para alcançar o número de linhas estabelecido. Sempre que aconteciam essas situações, afirmava que eles não podiam limitar a sua criatividade, marcando as linhas, pedia que escrevessem tudo o que pensavam a respeito dos temas solicitados, para depois organizar as ideias.

Durante a intervenção, decidi que não estabeleceria em nenhum momento o número de linhas, já que um dos objetivos a ser alcançado era a construção da autoria. Como solicitar a um(a) autor(a) que escreva sua história com no mínimo 10 ou 15 linhas? Eles tiveram autonomia e liberdade em todo o processo para escrever suas recriações. Foi um longo processo até acreditarem que eram capazes, que sabiam e podiam escrever. Com muita alegria, constatei que ao recriarem a história ‘João e Maria’, último conto de fadas que foi trabalhado na intervenção, a primeira versão da maioria dos alunos foi feita em uma página inteira, alguns escreveram frente e verso das folhas.

3.5.1 A escrita no contexto escolar

No mundo globalizado, em que a informação chega instantaneamente aos quatro cantos do mundo, o ato de ler e escrever é um meio para o desenvolvimento de um cidadão crítico e criativo, possibilitando o alcance de novos horizontes. Neste contexto, a escola tem papel fundamental por ser o espaço legitimado para a produção da leitura e da escrita, propiciando ao discente ir além dos referenciais do cotidiano.

A escrita faz parte do mundo em que vivemos, permeia nossa vida, simboliza conhecimento e é valorizada numa sociedade na qual as pessoas que não são consideradas alfabetizadas, muitas vezes, são tratadas com preconceito e discriminação. Por essa razão, para aqueles que se interessam pela produção

textual no âmbito escolar, a escrita tem sido objeto de pesquisa há muito tempo, já que muitos discentes possuem dificuldades em desenvolvê-la em sala de aula.

Como enfatiza Passarelli (2012, p.33):

Ainda que se escreva tanto, em se tratando do ensino de língua portuguesa no Brasil, alunos continuam caracterizados por um baixo desempenho linguístico, e professores que se sentem impotentes por não conseguirem lidar com os conteúdos configuram o que Rocco já cunhara em 1981, quando publicou um livro intitulado, por exigência da editora, *Crise na linguagem – a redação no vestibular*.

Mesmo o estudante convivendo com a escrita desde a Educação Infantil, por vezes ele não consegue utilizá-la de forma a estabelecer uma comunicação plena com seu interlocutor, através de suas produções textuais escolares. Sobre a presença do interlocutor Mikhail Bakhtin (1995, p.113) afirma:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Muito se fala da produção de textos nas escolas, afirmando que o maior problema dessa prática seria a ausência de uma função social para essa escrita. Quem seriam os leitores desses textos? Onde circulariam? Os alunos, de uma forma geral, tem uma reação negativa à produção de texto na escola. No contexto escolar, é relevante lembrar que houve uma mudança no léxico dessa prática, como aponta Passarelli (2012, p.64)

Destaque-se que o termo produção textual (ou produção de textos) em lugar de exercícios de redação ou meramente redação, mais do que uma alteração terminológica, implica outra forma de (re)considerar esse ensino com base em concepções, especialmente a da escrita processual, que de fato contribuam para melhorá-lo.

À despeito das mudanças terminológicas e conceituais, além da ausência em muitos casos de uma função social para essa escrita na escola, constata-se ainda que existe um problema no modo como esse momento de produção acontece. Geralmente, é dado um tema e solicitado ao estudante que escreva sobre ele, em uma dada tipologia e gênero, em um tempo determinado. Toda essa situação

exterior à produção de texto precisa ser levada em consideração, quando se pretende realizar um trabalho que colabore para o aprimoramento da competência escrita.

Britto (1997) observa que, normalmente, nos exercícios e nas provas de redação o estudante passa a escrever sobre um tema em que não havia pensado antes e ainda para demonstrar que escreve bem. Os alunos e alunas, comumente, sentem-se intimidados pela folha de papel em branco, não conseguindo colocar ali de forma clara suas ideias. O estudioso cita Pécora (1980, p.82), para afirmar que

[...] o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir... Tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado.

Pensando em resolver tal situação, Passarelli (2012, p.43) apresenta a seguinte proposta:

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório.

Ao revés do sugerido por Passarelli, na escola, geralmente, não há uma discussão sobre os temas, para ao menos proporcionar aos discentes alguns conhecimentos a respeito do mesmo. É sobre esta afirmação que se assenta, em parte, a ideia de Irandé Antunes (2003), na qual defende que a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras.

No manual do professor, do livro didático da turma, os autores Cereja e Cochar (2015, p. 283) trazem a seguinte reflexão sobre a produção de textos nas escolas:

Sabemos, entretanto, que, embora gratificante para muitos, produzir textos eficientes não é fácil para ninguém. Além desse fato, há outras

dificuldades para se chegar a esse objetivo. Uma delas se deve a que, muitas vezes, a escola e a família não proporcionam ao aluno um contato sistematizado com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita.

Podemos notar que há nessa afirmação aspectos significativos para uma reflexão sobre a escrita na sala de aula. O primeiro aspecto diz respeito à afirmação de que escrever não é fácil para ninguém, com a qual eu concordo, pois, até mesmo na escrita deste memorial, tenho passado por grandes dificuldades para escrever tudo o que significou a intervenção e as pesquisas realizadas para que ela se concretizasse. Para os meus alunos(as) também é muito difícil romper com a grande dificuldade em iniciar e concluir um texto.

Já o segundo aspecto abordado refere-se ao fato de que, muitas vezes, a escola e a família não proporcionam ao aluno um contato com bons materiais de leitura e de escrita. Mais uma vez, concordo com os autores, visto que em muitas escolas as bibliotecas não funcionam, os estudantes têm pouco ou nenhum contato com outros livros, além dos livros didáticos. Por essa razão, como já mencionado, a reinauguração da Biblioteca da minha escola foi uma das minhas prioridades enquanto docente da Escola Estadual Célia Mata Pires. No que diz respeito à participação da família, trago um trecho do livro *Para educar crianças femininas* de Chimamanda Adichie (2017, p.14), no qual a autora fala da importância do exemplo familiar:

Ensine-lhe o gosto pelos livros. A melhor maneira é pelo exemplo informal. Se ela vê você lendo, vai entender que a leitura tem valor... Os livros vão ajudá-la a entender e questionar o mundo, vão ajudá-la em tudo o que ela quiser ser – chefs, cientistas, artistas, todo mundo se beneficia das habilidades que a leitura traz.

O exemplo dado pela autora, infelizmente, acontece em poucos lares dos alunos(as) da minha escola. Em suas casas, geralmente, não existem livros além dos didáticos; os pais/responsáveis não têm o hábito de leitura, por questões que vão desde a falta de tempo livre para o exercício da atividade à escassez de recursos para adquirir o objeto livro, que é consideravelmente caro no país. Além disso, outro aspecto crucial é a ausência e/ou insuficiência histórica de projetos de formação de leitores no Brasil. Diante dessa situação, é imprescindível que a escola atual proporcione aos alunos momentos e espaços que possam facilitar o acesso

aos livros, à leitura e à escrita.

Sendo assim, foi importante, para realização do projeto, buscar ampliar nos(as) discentes o repertório de informações e sensações para alargar os horizontes de percepção das coisas. Portanto, neste projeto de intervenção, a leitura e interpretação dos contos de fadas foram vistas como ponto de partida para uma recriação bem sucedida, visto que a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes.

Para tanto, foi comunicado à turma do 6ºano A, desde a apresentação do projeto, que os textos produzidos estariam compilados em um livro, que seria distribuído na comunidade escolar, além de ser disponibilizado para fazer parte do acervo da Biblioteca. Minha iniciativa foi pensada a partir da conclusão de Antunes (2003, p.46) que afirma: “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”. Além disso, a autora enfatiza que o professor não pode insistir em uma prática de escrita escolar sem leitor, sem destinatário, para se decidir sobre o que vai ser escrito.

Para este trabalho, a escrita foi pensada como um processo aparentemente desordenado que objetivava alcançar a clareza, não apenas um processo cognitivo interno, voltado para o sujeito: e, sim, também, uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar, segundo Passarelli (2012). A estudiosa cita Stephen D. Krashen(1984) que constatou uma correspondência expressiva, positiva, entre leitura voluntária e desenvolvimento da habilidade de escrever, observando também que a prática frequente contribui para o melhoramento do texto escrito do estudante.

As atividades do projeto buscaram propiciar ao estudante uma prática discursiva, na qual eles teriam oportunidade de desenvolver sua escrita, como considera Roxane Helena Rodrigues Rojo (2001) ao mostrar que Bakhtin (1979) aponta algumas decorrências aplicadas ao campo do ensino-aprendizagem de linguagem na escola, como por exemplo: a linguagem escrita construída com a criança deve ser uma prática, um uso significativo de leitura e produção de textos; os diversos discursos escritos (gêneros) construídos em interação com a criança devem ser pensados em sua transição, num processo contínuo de construção social e que a socioconstrução da língua, da gramática e da grafia (ortografia) só não será

mecânica e limitada a uma aprendizagem apenas funcional se inserida em práticas discursivas e usos significativos de escrita.

Dentro desse processo, com vistas a alcançar o objetivo da publicação do livro com os textos dos meus alunos(as), precisei apresentá-los a uma prática que para eles foi muito pior do que escrever um texto: a reescrita³. Desde a segunda atividade da intervenção, que foram algumas perguntas sobre a experiência que tinham com os contos de fadas, eles(as) reescreveram seus textos. As reações ao ouvirem a frase: “Agora vocês irão reescrever”, foram as piores possíveis. Desde “Não vou fazer de jeito nenhum” a “Você acha que foi fácil escrever uma vez?” as respostas foram as mais variadas, todas negativas em relação a essa etapa tão significativa no processo do desenvolvimento da escrita. Sobre este assunto, Antunes (2003, p.54), considera:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Para a autora existem etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita: planejar (momento em que o sujeito amplia seu repertório, delimita o tema e escolhe o ponto de vista que vai tratar no texto); escrever (ocasião de colocar no papel o que foi planejado, realizando a tarefa motora de escrever); reescrever (momento de rever o que foi escrito, confirmar se os objetivos foram cumpridos).

Para vencer tamanha resistência foi preciso compartilhar com eles sobre como reescrevia meus textos do mestrado várias vezes, o quanto era difícil para mim, mas necessário para que conseguisse a escrita de um bom texto. Conteí das idas e vindas com a orientadora para melhorar minha escrita. Eles ficaram perplexos, visto que tinham um pensamento equivocado de que, por ser professora,

³ Aqui não me refiro à reescrita dos Contos de fadas, mas à reescrita (refacção) dos próprios textos pelos alunos.

não possuía nenhuma dificuldade para escrever. Sobre o compartilhar experiências com nossos alunos, hooks (2013,p.35) afirma que quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos.

Ainda tratando da reescrita, Passareli (2012, p.160) observa que o próprio termo re-visão já define essa etapa: ver de novo. O redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo. Esse novo papel dado ao escritor a partir da revisão e reescrita foi fundamental para o desenvolvimento da autoria e autonomia do educando, durante o projeto, visto que era o momento em que saía do 'lugar comum' de escritor de texto escolar e passava a ser o leitor do seu texto, aquele que iria observar se sua escrita estava de acordo com tudo que tinha sido estabelecido sobre a tipologia, o gênero, se suas ideias estavam coerentes e o texto coeso.

Simões (2012, p.174) postula:

Escrever é reescrever.(...) Até que estejamos satisfeitos com o resultado de nossa atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever.

A forma como deve ser feita e sinalizada a reescrita para o estudante também é um aspecto importante para o bom desenvolvimento dessa prática. Normalmente, os erros ortográficos são marcados com caneta vermelha e o texto entregue ao aluno para que possa então fazer a reescrita. Durante a intervenção, estabeleci que corrigiria os textos com caneta rosa e tentaria ser objetiva nas observações escritas nos textos, como por exemplo: precisa concluir seu texto, suas ideias estão confusas no primeiro parágrafo.

A respeito disso Bach (1991, p.239), relata:

A observação deveria ter por finalidade abrir os olhos do aluno, tornar-lhe o erro perceptível, pois que, para progredir, ele deve perceber o erro. Numa tal perspectiva, termos como vago, mal dito, impreciso... são de eliminar. Eles não permitem ao aluno compreender em que tropeçou, impedindo, ao mesmo tempo, toda a esperança da progressão. Para guiar o melhor possível o trabalho de reescrita, aquele que corrige, pelo contrário, terá o cuidado de diferenciar os problemas encontrados e de os enunciar numa linguagem clara, que representa um ponto real de apoio.

A observação do autor é significativa. Ressalte-se que não utilizei, em momento algum da intervenção, a palavra *erro*; sempre procurei tratar de desvios e/ou inadequações. Saber como apontar os desvios é importante para que, com a entrega das produções com as devidas correções não ocorra ao professor, como sinaliza Geraldi (1997, p.65), “[...] a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.” Passei por essa experiência uma única vez, durante o projeto, solicitei à aluna que pegasse o texto amassado do lixo, pois tudo o que estavam escrevendo era importante para mim e para o seu crescimento como aluna/autora, ainda que estivessem com marcações de desvios e observações. A aluna pegou o texto do lixo, pediu desculpas, mas disse não compreender para que eu queria um texto ruim. Respondi que o texto não era ruim, ele seria a base para outro texto, reescrito a partir do olhar dela, sobre suas próprias ideias.

No manual do professor do livro didático utilizado pela turma, há uma observação a respeito da reescrita. Os autores afirmam que é importante o aluno aprender a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a serem observados, até que o texto esteja de acordo com a finalidade daquele tipo de produção. Durante os módulos da intervenção, os alunos realizavam a avaliação dos seus textos a partir das ideias apresentadas pelos autores do livro didático, como explicado anteriormente.

Ao escrever acerca da escrita, não posso deixar de tratar de elementos constituintes da mesma, que são os geradores da minha inquietação em relação às produções de texto na escola: a coerência e a coesão. Como dito anteriormente, desde o início do meu trabalho como professora de língua portuguesa, observo que os discentes, muitas vezes, apesar de terem ideias a respeito dos temas trabalhados, não conseguem articular de forma coerente e coesa suas ideias no papel, no momento de escrever. Não raras vezes, após iniciarem um texto, escrevem os parágrafos sem organização.

Na busca de apresentar aos estudantes do 6º ano A uma possibilidade de desenvolver essas habilidades, encontrei em autores como Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (2005), Luiz Antônio Marchuschi (1983), Maria da Graça Costa Val (1991) e Platão&Fiorin (2003) conceitos que passaram a me

esclarecer o que realmente buscava encontrar nos textos de meus alunos(as) para classificá-los como coerentes e coesos.

Koch e Travaglia (2005) apresentam definições para coerência e coesão. Para eles, a coerência é algo que se estabelece na interação, na interlocução; é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto. Já a coesão é a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional.

Os autores apresentam estudiosos como Marchuschi (1983), Michel Charolles (1978), Deborah Tannen (1984), demonstrando que os mesmos estão de acordo quanto ao fato de que coesão e coerência estão intimamente relacionadas ao processo de produção e compreensão do texto. Na mesma linha, a autora Costa Val (1991) afirma que texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jugo de atuação sociocomunicativa, ela constitui uma unidade semântica, percebida pelo recebedor como um todo significativo, além de permitir que seja percebido como um todo coeso.

Os autores Platão & Fiorin (2003) explicam que a coerência deve ser entendida como unidade do texto. Para ser coerente, um texto deve ter todas as partes se encaixando de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada desconexo. Segundo os estudiosos, é possível dizer que um texto tem coesão quando a conexão entre os vários enunciados não é fruto do acaso, mas da relação de sentido entre eles.

A partir desses estudos, passei a analisar as recriações feitas pelos meus alunos(as), observando se elas possuíam: as características do gênero literário contos de fadas, na perspectiva da morfologia dos contos maravilhosos, de Wladimir Propp, que será explicada posteriormente; se as ideias estavam se encaixando formando um todo significativo; se haviam elementos coesivos ligando as partes, e, finalmente, se possuíam início, meio e fim. Passei, além disso, a buscar meios de desenvolver uma intervenção na escrita dos estudantes do 6º ano A.

Sobre a questão da intervenção na escrita dos alunos, Antunes (2003), apresenta algumas ações que o professor deve realizar para que isso ocorra. A primeira delas é que se deve proporcionar uma escrita de autoria aos alunos. A autora afirma que a escola deve incluir os alunos como autores dos seus textos,

para que possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. Outra ação é a solicitação de uma escrita de textos que têm leitores, para que os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, possam dirigir-se a alguém concreto. Quando possível, a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita.

Sendo assim, a intervenção que pretendeu a construção da autoria através da recriação dos contos de fadas, mostrou-se pertinente no contexto de trazer uma transformação na forma de trabalhar a produção de textos dentro da escola. Como observa Freire (1987) uma educação problematizadora e libertadora implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para modificá-lo. A escrita é uma forma de se expressar, é uma forma para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Além disso, Michel Foucault assinala:

[...] o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status” (FOUCAULT, 2001, p. 276).

Por conseguinte, a escrita de um aluno-autor, tal como explicarei adiante, passa a ter importância dentro de uma sociedade letrada. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva a constituição da autoria, um dos objetivos da proposta de intervenção, além de ter como preocupação central trabalhar a escrita, para a construção de textos condizentes com o contexto do escritor/leitor.

3.5.2 Uma transformação para além do comportamento e notas: mocinhos autores e mocinhas autoras

“ A carta tinha deixado Felpo bem nervoso. Um coelho famoso como ele não estava acostumado com pessoas que diziam assim, com todas as letras, não gostei do seu poema. Quem era aquela Charlô, que tinha a coragem de falar com ele daquele jeito? E ainda mais mudar o fim da sua história?” Eva Furnari

O coelho Felpe Filva é descrito, na primeira página do livro homônimo, pela autora Eva Furnari, como um famoso poeta e escritor. Como pode-se notar a partir do trecho transcrito acima, o coelho poeta fica indignado com uma leitora que ousa criticar seu texto e ainda recria um final para um de seus poemas. A postura de Felpe nos leva a uma reflexão do que significa ser um autor e à proposta do projeto de intervenção: recriar contos de fadas.

Para início de conversa, apresento-lhes o conceito de autor dado pelos protagonistas deste memorial: os alunos e alunas do 6º ano A. Em uma conversa individual, que será detalhada no próximo capítulo, entre outras questões, perguntei: O que significa ser um autor(a)? Eis algumas respostas: “autor é quem faz uma história”; “autor é quem escreve um livro”; “ autor é o responsável por criar a história”; “ sou autor quando escrevo minha própria história”. Ao serem questionados se poderiam ser considerados autores e autoras recriando uma história que já existia, foram unânimes em afirmar: “sim, pois vou escrever coisas novas”.

Partindo desses conceitos, aparentemente ‘superficiais’, retomo a ideia que a escola tinha da turma: meninos e meninas que eram considerados despreparados, bagunceiros, aqueles que não queriam ‘nada’. Para eles(as) ser autor(a) era ser reconhecido(a), ter o nome em um livro, sair do anonimato. Como disse anteriormente, reconheciam a importância de participar de uma sociedade letrada, desejavam reconhecimento e valorização, e, certamente através da publicação de um livro, eles teriam essa oportunidade.

Muitos autores renomados como Roland Barthes (2004), Michel Foucault (2001), América Cesar (2011) discutiram a respeito do significado de ser autor. Barthes (2004), em seu texto “A morte do autor”, afirma que a escrita é esse neutro, esse compósito, esse obliquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve. Anuncia, assim, a morte do autor, já que, segundo ele, um texto é feito de escritas múltiplas, feitas por pessoas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, mas afirma que o local onde tais elementos se encontram não é o autor, é o leitor.

Barthes afirma tudo isso a partir de um contexto: o estruturalismo. Contexto esse no qual o autor era o dono do sentido do texto. Portanto, ao decretar a morte do autor, ele decretava a importância do leitor. Para ele, o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perda, todas as citações de que uma

escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, que é o leitor, ou seja, é o leitor que dá sentido ao texto lido.

Retomando a história de Felpo Filva, o coelho era escritor, sendo assim, na perspectiva de Barthes (2004), encontraria seu reinado não na sua obra, mas por meio dos pareceres dados pela crítica, neste caso, a coelha Charlô, uma vez que, para o estudioso, era preciso apagar o autor e dar visibilidade ao leitor. Fato que Felpo Filva não compreende, pois demonstra ter um entendimento que, como autor, era o único que poderia alterar sua obra.

Foucault (2001), por seu turno, traz outra reflexão a respeito da figura do autor, afirmando que ele é o sujeito que escreve despistando todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade de sua ausência; é preciso que ele faça o papel do morto no jogo da escrita. Além disso, afirma que o nome próprio, bem como o nome do autor tem outras funções além das indicativas: é, em certa medida, o equivalente a uma descrição. O filósofo acrescenta a respeito do nome do autor, que não é exatamente um nome próprio como os outros, demonstrando a importância do nome que assina o texto como autor.

As experiências de escrita dos meus alunos, durante a intervenção, estavam, a meu ver, concretizando o que o estudioso chama de função-autor (2001, p. 277): a função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. Seu conceito de autor se aproxima dos conceitos que meus alunos e alunas estavam elaborando, na prática, a respeito da pessoa que assina um texto, visto que escreveram textos com uma função social, não somente porque assinaram seus textos, mas sim porque essas histórias circulariam na comunidade em que estão inseridos. Além de terem produzido seus textos com um propósito, a produção de um livro.

A estudiosa América César, também importante na construção do conceito de autoria para este memorial, apresenta em seu texto “Construção da autoria” uma conexão entre autoria e autonomia, tratando da autoria indígena, partindo de práticas socioculturais. Esta conexão é significativa para os meus alunos (as), já que desejava que eles passassem a escrever seus textos de forma autoral, com autonomia. Ainda que minha realidade não fosse o trabalho com os indígenas, estava envolvida em um contexto de pessoas que precisavam desenvolver sua

autonomia dentro de práticas sociais escolares. Eles(as) precisavam repensar seu posicionamento como alunos(as) e também como autores(as).

Para consolidar esse conceito, revisei a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que afirma que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. O autor demonstra que somos seres inacabados e que, ao nos tornarmos conscientes desse inacabamento, nos tornamos seres éticos, através do respeito à autonomia e à dignidade de cada um. Por meio da prática do professor com ética, é preciso respeitar a curiosidade do aluno, seu gosto estético, sua linguagem, deixando de lado toda espécie de preconceito e, dessa forma, entender que o educando, como cidadão de direitos, merece ser respeitado e valorizado em suas singularidades.

César (2011, p.95), ratificando as ideias de Freire, aponta que

[...] se as formas de enfrentamento da heteronomia dependerão da história e da cultura, assim como da utopia, dos desejos e das necessidades de cada um, também teremos diversas formas locais de autonomia, com diversas maneiras de se manifestar, constituindo assim, nesses movimentos, suas práticas de autoria.

A autora define heteronomia como regulação ou legislação pelo outro, apresentando a autonomia como a superação das diferentes formas de heteronomia ou alienação. Sendo assim, busquei através das leituras críticas que realizamos em sala de aula (eu e meus alunos e alunas), promover debates a cerca de estereótipos e conceitos apresentados nestes contos, para que pudessem construir suas práticas de autoria. Aspectos dos seus cotidianos como o Conselho Tutelar, a violência, as relações familiares foram apresentados em suas recriações.

Outro conceito de autonomia significativo dentro do contexto escolar, que também dialoga com Cesar e Freire, é o apresentado por Ana Paula Corti e Raquel Souza (2012). Para as autoras

[...] a autonomia não se resume ao processo de construção de identidade. Ela faz parte da expansão do jovem em relação ao mundo social, à sua crescente capacidade de analisar situações, hierarquizar problemas, fazer julgamentos e realizar escolhas. Trata-se de um processo de emancipação (CORTI; SOUZA, 2012, p.22).

Ainda na mesma linha dos autores acima, Teresa Colomer (2007), ao escrever sobre autonomia na adolescência, que representa a faixa etária dos protagonistas

deste memorial, coloca que:

O conceito de adolescência como representação de uma etapa da vida de todos os jovens formou-se no último quarto do século XX e os estudos sociológicos consignaram o processo de fixação e evolução de suas características como novo setor social, um setor que combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte (COLOMER, 2007, p.21).

A partir do imbricamento entre autoria e autonomia, o projeto de intervenção buscou proporcionar a valorização das singularidades dos educandos, procurando que os mesmos realizassem práticas culturais, relacionadas ao seu mundo social. Para alcançar tal objetivo, como apresentarei no próximo capítulo, o projeto, que seria feito em um trimestre, durou praticamente o ano inteiro, pois a diversidade de situações apresentadas pelos discentes fez com que muitas vezes seguisse por outros caminhos.

Todos esses conceitos apresentados me apontaram um caminho a seguir. O autor, bem como o leitor (como já foi mencionado, através da reescrita, meus alunos(as) foram os leitores dos seus textos), eram peças fundamentais para o êxito do projeto. No entanto, precisei buscar autores que respaldassem a construção da autoria através de produções textuais produzidas na escola.

O autor Sírio Possenti (2002), em seu texto “Indícios de autoria”, ao apresentar este conceito, traz a noção de autor de Foucault, o qual se constitui a partir de um correlato à noção de obra, só temos um autor se temos uma obra que possa ser associada a este autor (tal noção é discursiva, pois o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome). A partir daí, o linguista distingue a noção de autor e de escritor: esta designa o indivíduo que escreve, enquanto aquela está revestida de traços históricos variáveis, que tem a ver em grande parte com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade.

Ao considerar a questão da autoria em textos de vestibulandos e outros textos escolares, Possenti(2002) – não analisando somente a gramática, mas também observando o texto em termos discursivos – assevera que a qualidade de um texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico, num discurso que lhe dê sentido.

Para tanto, o autor questiona como identificar a presença da autoria, como distinguir textos com e sem ela e, para responder a esse questionamento, faz algumas afirmações. A primeira é que não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem gramatical, esses conhecimentos não fazem um texto. A segunda é que não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual, pois muitas vezes essa obediência não marca a posição do autor. A terceira é que as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, trata-se de fazer com que eventos e coisas tenham sentido.

O estudioso acrescenta

[...] Há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente – o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p.121).

Desse modo, ao longo da intervenção, para reconhecer essa “figura”, os discentes precisaram compreender, através da leitura, que todo texto tem um autor e, como tal, nele apresenta seu ponto de vista, sua visão do mundo. Durante os módulos, a todo instante, a figura do autor era analisada, bem como a forma como escreviam e se posicionavam diante das realidades que viviam.

Simões (2012) observa um fato relevante em relação à autoria. Segundo ela, enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua. É preciso aprender como aproximar-se da escrita e como agir diante da tarefa complexa de produzir um texto com vistas a uma interação efetiva com alguém. A autenticidade, que é a marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, deve ser o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor.

Dando prosseguimento ao relato memorialístico-discursivo que aqui se apresenta, é importante observar que, como a proposta de intervenção foi de que os estudantes recriassem as histórias refletindo sobre a comunidade onde estão inseridos, como já mencionado, em alguns textos ficou claro a escrita de si, visto que os discentes escreveram sobre suas próprias vidas, adaptando-as aos contos de fadas, como nas histórias: ‘Felicidade? Só se for no final!’, ‘João e Maria’ e ‘O patinho ladrão’ (em anexo).

Como observa Leonor Arfuch (2010), a multiplicidade das formas que integram o espaço biográfico oferece um traço comum: elas *contam*, de diferentes modos, uma história ou experiências de vida. Em certa medida, a autora dialoga com Foucault (2004, p. 157), quando o filósofo afirma que “a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo” e:

[...] nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias (FOUCAULT, 2004, p.157).

Em algumas recriações apresentadas pelos meus alunos e alunas, como já referi, alguns aspectos de suas vidas particulares foram retratados, como no conto “O patinho ladrão”, escrito por Pica-pau. O aluno, que passava por situação familiar, na qual um parente próximo tinha roubado os próprios familiares, trouxe essa ideia para o seu conto, com um olhar crítico, pois o patinho ladrão recebe conselhos de um tio, com o objetivo de que pare de roubar. No entanto, o patinho só muda de atitude depois de ter sido preso, mas continua recebendo a ajuda do mesmo tio, que o incentiva a mudar de vida.

Outro aspecto importante a ser discutido é o uso do termo “recriação”. Sobre ele Passareli observa:

Há consenso de que a leitura auxilia a escrita. A leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a própria escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter como escrever [...] A produção de um texto, tendo como ponto de partida um modelo, não implica reproduzi-lo ou imitá-lo, mas sim (re)criá-lo (PASSARELI, 2012, p.54-55).

Sendo assim, pode-se dizer que os contos de fadas lidos funcionaram como “modelo” no processo de intervenção, o qual objetivou, conforme explicitado, a construção da autoria dos estudantes do 6º ano A. Desse modo, como afirmam os autores Cereja & Cochar, do livro didático da turma, na recriação os contos de fadas serviram como referência para invenção de uma história muito diferente. Meus

alunos(as) atenderam plenamente a esse conceito: recriaram contos de fadas imprimindo nessas histórias seu olhar sobre o mundo, a vida, a sociedade.

3.6 A LEITURA: A CHAVE PARA AMPLIAR OS CONHECIMENTOS

Aprender a ler é (...) ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler. E escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir. João Wanderley Geraldi (1996, pp. 70-71).

De acordo com Geraldi, a leitura é uma oportunidade de interagir com pessoas e, do mesmo modo, através da escrita, temos a oportunidade de sermos lidos e de, assim, também interagirmos com os outros. Essa foi uma das propostas da intervenção, que os meus alunos(as) tivessem a chance de interagir com outros que não os conhecem, expressando-se através da escrita. Para alcançar tal proposta, a leitura foi a chave para que ampliassem seus conhecimentos.

No contexto apresentado da turma, de repetência, de indisciplina, de baixo rendimento nas disciplinas escolares, era evidente que eles possuíam problemas em relação a essa competência. Foi preciso apresentar a leitura como algo positivo, de forma contextualizada, para despertar neles a vontade de conhecer novos mundos e histórias através dos livros.

Na primeira aula da intervenção, aconteceu uma coisa que me chamou atenção: percebi que eles gostavam de livros. Selecionei por volta de vinte livros na Biblioteca, todos de contos de fadas e espalhei na minha mesa. Alguns, rapidamente, vieram para perto e começaram a folhear, perguntando se poderiam ler e levar para casa. No momento que escolheram um livro para ler, a paz reinou na sala; todos ficaram concentrados em suas histórias e pela primeira vez não se importaram em pegar livros com muitas páginas. Essa atitude me fez repensar o significado da leitura para esses jovens.

A concepção de leitura pode variar de acordo com os diferentes modelos teóricos e o recorte epistemológico adotado pelos estudiosos, entretanto, vai encontrar um ponto em comum no entendimento de que a leitura é um caminho inquestionável para o saber e para o desenvolvimento do pensamento.

A leitura é um ato social que deve ser iniciado muito cedo e ir se sedimentando e se aperfeiçoando através da edificação do hábito de ler para a construção da cidadania. É através da leitura que a criança pode penetrar no mundo

da cultura escrita. A esse respeito Silva (1997) elucida que:

[...] o leitor criativo procura sempre superar-se no momento da leitura, isto é, a leitura fornece ao sujeito uma nova capacidade de se compreender, oferecendo-lhe uma nova maneira de ser-no-mundo pelo qual ele se engrandece, ou seja, encontra novas formas de existir e conviver socialmente [...] (SILVA, 1997, p. 79-80).

Marisa Lajolo (1993, p. 106) salienta que o ato de ler é essencial uma vez que “a própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela”. Isabel Solé (1998), por seu turno, esclarece que a leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Essa compreensão passa pelo entendimento que o leitor vai ter do texto (forma e conteúdo) ao decodificá-lo a partir dos objetivos, ideias e experiências prévias que possui, em um constante processo de inferência. A leitura, conseqüentemente, é um ato que vai além da decodificação dos signos escritos. Resulta da interação de reciprocidade entre o leitor e o texto, a partir das deduções que vão sendo feitas e do processo cognitivo daquele.

Já Britto (2004) apresenta a situação da leitura na sociedade, lembrando que saber ler e escrever e ter o hábito da leitura seriam atributos fundamentais para a participação no tecido social, visto que existe uma crença de que o sujeito leitor seria uma pessoa mais participativa, socialmente mais responsável e solidária, isto porque a aprendizagem conseqüente da prática leitora implicaria na percepção mais aguda do sentido da vida e do fazer histórico humano. Além disso, presume-se que a posse e o uso da escrita implicariam em formas próprias de organização do pensamento e da cognição, já que o ser humano está inserido em uma sociedade de cultura escrita. Portanto, pertencer a essa cultura significa mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita, significa ser participante de uma sociedade letrada, atuando como um cidadão autônomo e crítico.

Complementando as ideias de Britto, Michèle Petit (2009) considera que apropriação da literatura parece desejável por vários motivos; quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica. Entretanto, é preciso relativizar, em alguma medida, a afirmação da autora, no sentido de não auratizar demais a literatura, tendo em vista que existe uma

grande variedade de linguagens artísticas e não artísticas que, na minha acepção, também contribuem para a formação do homem em vários aspectos. Como professora de língua portuguesa, busquei através da literatura, em especial dos contos de fadas, que meus alunos e alunas desenvolvessem suas habilidades na escrita, apresentando a literatura como uma, dentre outras, formas de linguagens.

Todos os conceitos apresentados acima sobre leitura são pertinentes, mas ainda não faziam parte da realidade dos meus alunos. Nos momentos de leitura, durante as aulas, investia um tempo significativo para que compreendessem os textos e/ou os enunciados das questões do livro. Alguns ficavam o tempo todo atrás de mim, solicitando as respostas. Eu tentava de várias formas até que chegassem a uma compreensão.

Como fazer com que eles(as), que tinham uma reação negativa à leitura, por não entenderem o que liam, desenvolvessem essa competência, tão significativa dentro de uma sociedade letrada? Como afirma Vincent Jouve (2002), em todos os casos, a leitura solicita uma competência, pois o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura.

Castrillón (2011) aponta um caminho:

Sendo a leitura um exercício difícil, ela só será sentida como uma prática necessária quando se tiver a íntima convicção de que ler pode ser um meio para melhorar as condições de vida e as possibilidades de ser, de estar e de atuar no mundo (CASTRILLÓN, 2011, p.20).

Foi preciso desenvolver esta convicção sobre a importância da leitura, visto que essa competência era como um obstáculo intransponível. Parecia-me que ficavam exaustos com as questões de interpretação de texto apresentadas no livro didático. Por vezes, ficavam nervosos, a ponto de desistirem, porque eu me recusava a dar as respostas. Eu solicitava: “leia outra vez”, eles(as) sempre respondiam: “já li e não entendo”. Quando percebia que realmente não estavam conseguindo, lia com eles, com as pausas corretas, em função da pontuação, e eles entendiam. Durante o processo, perceberam que a leitura correta era a chave para encontrar muitas respostas.

A autora Solé (1998) afirma que a aprendizagem de leitura deve ter como objetivo ajudar os alunos a desfrutarem do prazer de ler e a utilizarem a leitura como instrumento privilegiado na construção de conhecimentos. Aprender a ler significa

aprender a encontrar sentido e interesse na leitura; aprender a ser ativo ante a leitura, ter objetivo para ela. Ensinar a ler é uma questão de compartilhar: objetivos, tarefas, os significados construídos em torno delas.

Como exemplo, no primeiro módulo da intervenção, quando trabalhamos com o conto de fadas “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen e a sua recriação, intitulada “O patinho bonito”, de Marcelo Coelho, após a leitura dos dois contos tentei fazer um paralelo no quadro entre as duas histórias. Iniciei perguntando quais eram as semelhanças e as diferenças entre os textos? Como eram as posturas dos protagonistas? Os alunos ficaram inseguros em responder, mas aos poucos, à medida que íamos aprofundando nas histórias e fazendo comparações com as posturas de alguns deles na sala de aula, conseguimos montar um quadro comparativo entre as duas narrativas.

Essa relação com a leitura não é apenas realidade dos meus alunos(as). De acordo com os dados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*⁴, aplicada pela terceira vez, em 2011, em âmbito nacional, temos, no Brasil, 88,2 milhões de leitores, ou seja, 50% da população – 7,4 milhões a menos do que em 2007, quando 55% dos brasileiros se diziam leitores. Será o preço do livro o que lhes impede o acesso às obras? A pesquisa aponta que não. O preço fica em 13º lugar como razão para se ler menos do que se lia antes, com 2% dos entrevistados. A falta de interesse fica em primeiro lugar, com 78% e a falta de tempo em segundo, com 50%. Também foi apontado que o livro tem hoje uma série de concorrentes – 85% das pessoas preferem assistir tevê em seu tempo livre e 52%, ouvir música ou rádio. A opção pela leitura aparece em 7º plano, com 28%. O índice de leitura por prazer também subiu em 2011: é de 75% contra 70% em 2007. A média de livros lidos em casa aumentou: de 25, em 2007, foi para 34, em 2011. Crescimento de 36%.

A partir das estatísticas, torna-se indispensável à adoção de meios que despertem e estimulem nos alunos o interesse e a aptidão pela apropriação da leitura, de forma abrangente, e por meio dela propiciar as condições para a aquisição do conhecimento e da escrita.

Colomer (2007) considera a forma como os livros e professores trabalham juntos para criar um trabalho com leitura, já que os professores podem encontrar nos livros as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de um bom planejamento

⁴ Pesquisa disponível no site:

http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

envolvendo a leitura e a escrita com os discentes. Sendo assim, permitindo às novas gerações transitarem pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutarem da vida que a leitura lhes abre. A estudiosa também reflete sobre o leitor competente, aquele que sabe construir um sentido a partir das obras lidas. A autora ainda observa que:

... é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras (COLOMER, 2007, p.38).

É importante ressaltar que a leitura, neste contexto, foi utilizada como estratégia, pois o foco do trabalho foi a escrita e a construção da autoria. A leitura foi proveitosa para que o aluno/leitor entendesse, ampliasse e compreendesse o mundo e a si próprio através dos textos.

Outro aspecto importante é expor que o tipo de leitura priorizado na intervenção foi a leitura literária. Cosson (2011, p.46) observa que é importante o professor e o aluno fazerem da leitura literária uma prática significativa para eles e a comunidade em que estão inseridos, tendo a força da literatura como a sustentação para essa prática. O autor acrescenta ainda

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011, p.30).

Dessa forma, o projeto de intervenção trilhou pelo caminho da leitura e da literatura, apresentando situações concretas, nas quais os alunos(as) sabiam o que estavam fazendo, qual eram os objetivos de cada etapa. A partir dessas ações, os discentes foram capazes de atribuir significado ao que liam e escreviam, desenvolvendo competências de leitores e de autores de textos.

Foi significativo oportunizar aos aprendizes uma cultura literária para que, por meio dela, eles pudessem dar sentido e compreender a realidade que os circunda. Para tanto, buscou-se uma prática que oportunizasse levá-los a ter uma postura

crítica, de reflexão e contínua revisão. Dessa forma, o projeto tentou prepará-los para assumir de forma consciente seu lugar no mundo. Foi preciso garantir que assumissem sua própria voz e que produzissem textos com autoria e confiança, para que houvesse um projeto de interlocução, na construção de uma linguagem realmente sua. Diante dessa constatação, a formação do aluno escritor tem relação intrínseca com a constituição de um leitor proficiente.

3.7 LITERATURA: LUGAR DE APRENDIZAGENS

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

O autor Antonio Candido (1995) afirma que a literatura é importante na vida das pessoas. A literatura, que é arte, tem o potencial de nos transportar para outros mundos e para dentro de nós mesmos. Toda a minha vida foi pautada pela presença da literatura, fosse através dos contos de fadas ou dos livros de literatura brasileira e portuguesa. Não posso deixar de creditar a essa presença dos livros em minha trajetória muito do que sou como leitora e escritora.

A meu ver, a literatura, que também representa a linguagem, precisa estar presente no cotidiano das salas de aula. Os alunos da intervenção tinham pouco ou nenhum contato com a literatura. Como já explicitado, possuíam dificuldades com a leitura, o que, certamente, os desmotivava em pegar um livro para ler. Até o início do projeto, não os via realizando a leitura de livros e essa realidade foi sendo modificada aos poucos. Quando eu falava de literatura com eles, logo diziam que não gostavam de história de amor, como se todos os livros de literatura tratassem dessa temática.

A literatura, como afirma Roland Barthes (1984), faz girar os saberes, não fixa, nem fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Ela transforma e intensifica a linguagem comum. Candido (1995) coaduna com a ideia de Barthes (1984) ao acrescentar que a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

De acordo com Maria Amélia Dalvi (2013), a literatura é imprescindível não só porque ajuda as crianças a pensarem e a enfrentarem seus problemas e dilemas subjetivos, psíquicos e identitários sociais, mas porque essa aproximação com o literário constituirá bases para a apropriação da escrita e de formas não espontâneas da oralidade. Sendo assim, o uso da literatura se mostrou pertinente para colaborar com o aprendizado da turma do 6º ano A.

Muitas vezes, a escola é o único lugar em que o estudante tem a oportunidade de ter contato com o texto literário. Em vista disso Dalvi (2013) observa que é preciso garantir a apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor, além da democratização das salas de aula de literatura e o seu reconhecimento como poder político-pedagógico. Quando usamos literatura na escola, ela passa a ser um instrumento valioso de formação, levando o leitor a refletir sobre assuntos significativos como as emoções e os conflitos humanos. Os contos de fadas, dentro do universo literário, foi o gênero escolhido para trabalhar com meus alunos e alunas, que precisavam perceber o quanto essas histórias falavam a respeito das suas próprias histórias e conflitos.

Ainda sobre a importância da literatura na escola, Colomer (2007) afirma que, como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar.

Na mesma linha de valorização dos usos da literatura na/pela escola, Cosson (2011) coloca que a literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. Para o autor, a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Mas de que forma encontramos hoje a literatura nas escolas? Em muitas escolas de Salvador não há biblioteca, ou estão em processo de revitalização (como era o caso da minha escola), ou até mesmo abandonadas. Além dessa situação, os livros didáticos, que são um suporte que a maioria dos alunos possui, apresenta os textos literários fragmentados e como pretexto para assuntos relacionados às questões gramaticais.

Outro ponto crucial no que diz respeito à literatura nas salas de aula é a relação entre o docente e o texto literário. Muitos professores, por não terem vivenciado experiências significativas com a leitura, têm dificuldades em mostrar a importância do letramento literário aos alunos, o que demonstra a necessidade de uma formação para o professor que aborde esses aspectos.

Diante dos fatos citados, a escola não pode deixar de cumprir o seu papel de divulgação dos bens culturais que circulam fora dela, mas para uma pequena parcela. “A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente”, acrescenta Ivete Lara Walty (2006, p. 54).

Colomer (2007) coaduna com a ideia de Walty (2006), considerando que compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Principalmente porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas.

Cosson (2011), por seu turno, sublinha que, por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. O autor apresenta a ideia de Soares (2001) para afirmar que:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2001, p.19).

Cosson (2011) conclui que letramento literário é esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética. Para ele, ser leitor de literatura é posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.

Neste contexto da relevância da presença da literatura na escola, encontram-se os contos de fadas, que são clássicos, pois, como afirma Ana Maria Machado (2002, p.15), clássico não é livro antigo e fora de moda. É livro eterno que não sai de

moda. Assim são os contos maravilhosos, que vieram da tradição oral e, como toda obra de arte, são atemporais.

A respeito da importância dos livros de literatura na escola Cosson (2011, p.160) afirma

Os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstraram sobejamente seus benefícios no domínio progressivo da língua.

A presença da literatura nas minhas aulas, através dos contos de fadas, foi singular para que novas possibilidades de leitura e também escrita se expandissem. Com as discussões sobre os contos estudados, os discentes perceberam o quanto a literatura apresentava situações vivenciadas em suas próprias vidas.

Certo dia, após uma atividade que não foi bem sucedida, que será apresentada no próximo capítulo, realizei uma dinâmica chamada “brainstorm” – tempestade de ideias – com o tema contos de fadas. Eles foram falando todas as palavras que vinham à mente sobre os contos e fui anotando no quadro. Depois questionei: “os contos de fadas, que vieram da tradição oral e existem há tantos anos, ainda encantam crianças e jovens hoje em dia, por que será?” A partir das palavras que eles disseram elaboraram a resposta coletivamente, oralmente. A princípio ficaram inseguros para responder, mas depois começaram a falar: todos gostam de uma boa história, os contos de fadas tratam de sentimentos e situações que a gente vive.

Todas as atividades desenvolvidas na intervenção procuraram atender ao que Dalvi (2013) postula ao apresentar as dez teses propostas por Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998) sobre o ensino do texto literário na aula de português, entre as quais, destaco: a preeminência da literatura na educação – é necessário colocar a literatura em primeiro lugar para a partir dela desenvolver os demais conteúdos de língua portuguesa; a centralidade do texto literário no ensino de língua – o texto literário deve ser considerado como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa; por fim, a defesa radical da formação de sujeitos leitores – a leitura dos textos literários, na escola, deve ser

guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria.

Com proposições que se aproximam das teses de Aguiar e Silva (1998), os autores Silvana de Souza, Hércules Corrêa e Tatiane Vinhal, no texto “A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas” (2011, p. 152) afirmam que a literatura, por dar voz e vez ao leitor, se torna um importante instrumento de emancipação do sujeito, pois apresenta várias formas de ver o mundo e promove um diálogo entre os textos e os sujeitos envolvidos. Dentro de tal perspectiva, a intervenção vinculou-se a ideia proposta por Jorge Larrosa (2004): de “literaturizar” a escola e a pedagogia ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura. Para esse fim, procurei estar atenta para não usar os textos como pretexto para explicar conteúdos gramaticais, mas parti deles, como mostrarei no próximo capítulo para mostrar a função das palavras dentro do texto. E, como já dito, os contos de fadas foi o gênero escolhido para conduzir os meus alunos no universo literário, por acreditar que a partir da leitura e compreensão dessas histórias clássicas, eles(as) poderiam (re)escrever as suas próprias histórias.

3.8 HISTÓRIAS DO PASSADO, PRESENTE E FUTURO: OS CONTOS DE FADAS

A expressão “era uma vez” fez e faz parte da vida da maioria das pessoas. Ouvimos os contos de fadas desde a infância, visitamos castelos e reinos distantes, conhecemos príncipes, princesas, bruxas e fadas. Kátia Canton (2009) afirma que os contos de fadas são um patrimônio da humanidade, foram escritos em outra época e a criança consegue compreender isso, uma vez que percebe elementos que não fazem parte de sua realidade. A estudiosa acrescenta que são clássicos e devem ser respeitados como a literatura para adulto. É preciso, porém, estabelecer o contexto em que esses textos surgiram, em suas primeiras versões escritas e o porquê de continuarem encantando pessoas ao redor do mundo até hoje.

3.8.1 Infância, desde quando?

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, afirma

Coelho (2000). Ratificando essa ideia, Gregorin Filho (2010) escreve que o trabalho com literatura infantil em sala de aula cria condições para que se formem leitores de arte, leitores do mundo, leitores plurais. Quando oferecemos e discutimos literatura, podemos formar leitores que ampliarão a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade, compreende o autor, o qual considera a literatura a expressão máxima da arte e da alma de um povo.

Para compreender a literatura infantil como um gênero que se constrói através do tempo, é significativo refletir sobre os conceitos de infância. Segundo Ariès (1973), há três períodos distintos sobre o conceito da infância. O primeiro, durante a Idade Média, momento em que antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa. Na sociedade medieval não havia a divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, nem o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida.

Não se via a infância como um período de formação do indivíduo; era uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que a criança se tornasse um ser produtivo, útil para a sociedade. A partir dos sete anos de idade, os pequenos eram inseridos na vida adulta e tornavam-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios e cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade. Esses foram tempos de altos índices de infanticídio. De acordo com Darnton (1986), nessa época, as crianças não eram vistas como criaturas inocentes, a infância não era considerada como uma fase diferente da vida, com distinção entre adolescência, juventude e fase adulta por estilos especiais de se vestir e de se comportar.

No segundo período, séc. XVIII, houve uma mudança significativa, pois a sociedade passou a separar as crianças dos adultos. A criança começou a ser vista como um ser diferente do adulto e houve uma mudança no pensamento em relação à separação do trabalho. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção.

Dentro desse contexto, é que a educação formal das crianças passa a ser construída, através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões do modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que

marca a relação pai, mãe e criança. No terceiro período, séc. XX, há a consolidação do conceito de infância, começam a aparecer, aos poucos, as roupas, os brinquedos e os livros para crianças. Foi necessário assumir as especificidades das crianças e rever os papéis da família e o papel do Estado em relação à infância.

A preocupação da família e da sociedade com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais e as instituições escolares comesçassem, então, a encarregar-se de seus filhos. Houve, ainda, a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada, atendendo à nova sociedade que emergia. Tal concepção de indivíduo que aparece faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela estava inserida.

A escola passa a ser encarada como lugar de integração entre os diversos aspectos próprios dos pequenos: físico, emocional, cognitivo, entre outros. De acordo com Coelho (2000), a partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar com autenticidade, aos seus possíveis destinatários.

Colomer (2007) afirma que os “livros infantis” “constroem seu leitor”, ou seja, eles se situam à altura das crianças, levam-lhes a atuar como leitores literários e os introduzem a possibilidades de leitura mais amplas. Importante ressaltar, que nem todos os livros proporcionam essas possibilidades às crianças, nem se situam à altura delas, há livros que, pelo contrário, as menosprezam, tratando-as como leitores menores e, até, incapazes de leituras mais densas. Novaes (2000) acrescenta que em essência a natureza da literatura infantil é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança.

Ainda sobre a literatura infantil Novaes (2000, p.30) observa

O caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que, revelando a inteligência como o elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância à adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto.

A literatura infantil nos fornece textos que podem e devem ser lidos em qualquer época da vida, dentre esses escolhi os contos de fadas para ser a matéria-prima do projeto de intervenção, apresentado neste memorial. Eles fazem parte da literatura infantil, mas por tratar de conflitos e emoções humanas, foram ao encontro do cotidiano dos meus alunos(as), que encontraram, em alguns momentos, durante a leitura, reflexos de suas vidas.

Como afirma Regina Zilberman (1987, p. 25) sobre a formação do leitor:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Dessa forma, a literatura, em especial os contos de fadas, mostrou-se um caminho que poderia colaborar de forma efetiva para formar leitores na turma do 6º ano A, visto que essas histórias clássicas continuavam a se comunicar com eles, através das situações apresentadas que de alguma forma tratava de suas próprias vidas.

3.8.2 A importância dos contos de fadas

Em vez de trabalhar no seu livro, Felpo passou dias escrevendo outras coisas: poemas, textos, frases. E, no meio disso tudo, sem querer, saiu algo bem diferente do que ele costumava criar, um conto de fadas. [...] Felpo estava muito satisfeito com o resultado, chegando a se divertir bastante enquanto escrevia... Eva Furnari

Mais uma vez, o coelho Felpo Filva surge neste memorial. Agora, o trecho escolhido da história desse coelho famoso traz à tona meu maior desejo ao levar os contos de fadas, em suas primeiras versões escritas, para meus alunos(as), que eles(as) se divertissem bastante enquanto escreviam suas recriações. O coelho Felpo em seu conto de fadas, também fez uma recriação tendo como inspiração a história de Rapunzel, não vou transcrevê-la aqui, mas desejo que meus caros(as) leitores(as) busquem conhecê-la.

Antes de expor conceitos apresentados por teóricos renomados sobre os contos de fadas, é importante lembrar que meus alunos, desde a apresentação do projeto, sabiam que seriam apresentados às primeiras versões desses contos, que trazem certo ambiente de terror e suspense. Muitos deles já conheciam algumas versões dos contos em séries como “Once upon a time”.

Os contos de fadas são narrativas populares, que são contadas há muitos séculos. Nasceram da oralidade dos povos, passaram de geração em geração, entre adultos e crianças. O que os fazem serem chamados de contos de fadas não é a presença das fadas, pois estas podem entrar no relato ou não, é o clima de encantamento e transformação que caracteriza um conto dessa natureza (PARREIRAS, 2009). Seus enredos organizam-se em torno de um só conflito, desenrolando-se numa cronologia linear. Há uma linguagem condensada, carregada de simbolismos, geralmente são apresentados valores universais e atemporais. Com relação à temática, a superação da infância parece ser o mais frequente, visto que as personagens geralmente precisam enfrentar situações adversas, deixando de lado seus medos.

Darnton (1986) considera que os contos de fadas são documentos históricos. Segundo o historiador, os contos franceses retratam a França entre os séculos XV e XVIII, mostrando a realidade brutal em que viviam os camponeses. Esses contos, que eram utilizados como forma de entretenimento e advertência para o público em geral, foram compilados e, posteriormente, adaptados para as crianças, para atender as novas demandas do público infantil, a partir da consolidação do conceito de infância.

Ao escrever sobre contos de fadas, a estudiosa Maria Tatar (2004) afirma que, por mais que apreciemos as histórias da infância, também as superamos, as abandonamos e as rejeitamos como coisas pueris, esquecendo seu poder não só de construir o mundo infantil da imaginação como de edificar o mundo adulto da realidade. Sobre o poder dos contos de fadas para a formação das crianças, Bettelheim comenta (1980, p.14):

Quanto mais tentei entender a razão de estas histórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que esses contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente

compreende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.

Vera Maria Tietzmann Silva (2009, p.70) observa que para a justiça ser administrada sem hesitações, as personagens são polarizadas, ou seja, o herói jamais tem um momento de mesquinharia, nem o vilão tem um vislumbre de bondade. Ainda que essa característica esteja distante de nossa realidade, esse aspecto pode mostrar ao leitor que ele pode fazer escolhas sobre o seu modo de ser. Essa polarização deve ser problematizada, visto que não existe nenhuma pessoa que seja somente boa ou má. Em nossa vida temos a oportunidade de nos arrependermos e mudarmos de atitude. Devido às conversas realizadas durante à intervenção, em algumas recriações observei que, durante o enredo da história, o que era vilão passou a ser mocinho, como na recriação ‘O patinho ladrão’ (em anexo).

Em algumas histórias, inclusive, como em Branca de Neve, há uma mudança no posicionamento do caçador, pois ele decide levar os órgãos de um animal no lugar dos da princesa, demonstrando que existe uma possibilidade de mudança. De acordo com Bettelheim (1980, p. 15), “isto permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial”. Além disso, o estudioso afirma que os contos de fadas confrontam a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas.

Ainda sobre a importância dos contos, Colomer (2003) escreveu que o acesso à língua escrita foi um dos campos mais fecundos na pesquisa da psicologia cognitiva. Esses estudos demonstraram que as crianças adquirem muitos conhecimentos sobre a escrita a partir dos contos. A autora cita Wells (1988), que ratifica esses estudos, concluindo, num estudo sobre a aquisição da língua escrita, que a atividade mais influente nesse processo era ter escutado histórias na infância. Ao responder sobre o que os contos tinham de tão poderosos, Wells (1988, p. 192) observa que “através desta experiência a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio da palavra”.

Bettelheim, que realizou estudos em crianças que tinham vivenciado experiências na segunda Guerra Mundial, compreendeu, através de suas observações, que por meio dos contos de fadas populares pode-se aprender mais

sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer tipo de história compreensível por uma criança. O autor afirma que os contos de fadas são ímpares, não só como forma de literatura, mas como obras de arte que as crianças são capazes de compreender, como nenhuma outra forma de arte, visto que veem, de certa forma, a representação dos seus próprios conflitos nas histórias. Como sucede com toda grande arte, o significado será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida.

Essa importância dada por Bettelheim aos contos de fadas, levando em consideração o desenvolvimento psicológico da criança é criticada por Darnton (1986) e Canton (2010). Para Darnton, Bettelheim lê os contos como se não tivessem história alguma, ele não se preocupa com suas origens, nem com outros significados que possam ter tido em outros contextos. Já a estudiosa lembra que os contos são atemporais, mas no contexto de uma dada época, ou seja, são históricos. Afirma que Bettelheim esquece de trabalhar esse lado cultural. Sendo assim, busquei durante a intervenção trabalhar com as duas vertentes: os contos como documentos históricos, com indícios culturais e como detentores de representações das emoções humanas.

Além disso, a análise dos contos de fadas foi feita a partir da morfologia dos contos maravilhosos apresentada pelo estudioso russo Wladimir Propp (2001). O estudioso afirma que o conto começa geralmente com certa situação inicial. Enumeram-se os membros de uma família, ou o futuro herói, que é apresentado simplesmente pela menção de seu nome.

Após a situação inicial vêm as funções dos personagens. O autor cita trinta e uma funções, das quais destaco doze, as mesmas que foram apresentadas aos meus alunos(as) através do livro didático 'Português: linguagens' 6º ano: 1) um dos membros da família sai de casa, lembrando que a morte dos pais representa uma forma intensificada de afastamento, como em Branca de Neve; 2) impõe-se ao herói uma proibição; 3) a proibição é transgredida; 4) o herói é submetido a uma prova; 5) o herói reage diante das ações do futuro doador; 6) o meio mágico passa às mãos do herói; 7) o herói e seu antagonista se defrontam em combate direto; 8) o antagonista é vencido; 9) regresso do herói; 10) o falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado; 11) o inimigo é castigado; e, finalmente, 12) o herói se casa e sobe ao trono.

Todas essas funções dos personagens foram analisadas em todas as recriações realizadas pelos meus alunos(as). Nas reescritas essas funções eram observadas com atenção para que verificassem se sua história apresentava os elementos tradicionais do conto. Como busquei desenvolver a autoria com autonomia, não determinei quais funções deveriam estar descritas em suas recriações, mas que atentassem para que algumas, aquelas que considerassem mais relevantes, estivessem presentes.

Após todas as considerações feitas, a partir de agora será apresentada de forma detalhada, todos os momentos vivenciados por mim e minha turma durante o projeto de intervenção: Eu, autor(a): a construção da autoria, através da recriação dos contos de fadas. Convido-lhes, portanto, prezados leitores, a seguirem com a leitura.

4. O ENCONTRO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A INTERVENÇÃO

O encontro entre a teoria e a prática pode ser um instrumento transformador de realidades em sala de aula. Todas as vezes que tive a oportunidade de viver esse encontro, fui transformada e capacitada para mudar de forma consistente minha forma de lecionar. Como dito anteriormente, minha primeira experiência aliando teoria e prática foi o GESTAR II. Através das atividades propostas, pude proporcionar aos meus alunos, daquela época, aulas interessantes, que buscavam despertar neles a sede por aprender.

Minha segunda experiência está sendo o PROFLETRAS, mas agora a mudança foi mais profunda, pois, como já mencionado, muitos conceitos que tinha ‘caíram por terra’. Mesmo com tantas aulas interessantes, com novos conceitos estabelecidos, ao escrever o projeto de intervenção para apresentar à Banca de Qualificação em dezembro de 2016, tive um ‘olhar sonhador’ sobre as minhas ideias, ainda que conhecesse a realidade dos alunos que participariam das atividades.

4.1 VENCENDO UM DRAGÃO: A BANCA DE QUALIFICAÇÃO

No dia vinte de dezembro de dois mil e dezesseis tive uma experiência norteadora no PROFLETRAS: a banca de qualificação. Durante as aulas da disciplina, Metodologia da pesquisa, com o Prof. Márcio Muniz, ouvi pela primeira vez falar em banca de qualificação. Quando ele solicitou que escrevêssemos um esboço do nosso projeto, fiquei atordoada, pois ainda não tinha definido o que queria pesquisar.

À medida que as ideias foram sendo consolidadas, como já mencionado, comecei a escrita do projeto. Senti muita dificuldade para escrever, tinha um desejo muito grande em agradar em primeiro lugar a minha orientadora, que se dedicava durante os nossos encontros, mostrando o quanto acreditava no trabalho. Depois aos professores da tão falada banca.

Quando o projeto foi aprovado pela Profa. Mônica de Menezes Santos, minha orientadora, passei a me afligir com o momento em que tudo iria acontecer. Por mais que ela tentasse me acalmar, dizendo que seria como nossas orientações, só que com mais dois professores, não conseguia manter a tranquilidade, chegando até a ter crises de insônia.

O grande dia chegou e com ele uma grande ansiedade, mas fui surpreendida com o que aconteceu. Os professores João Neto e Alvanita Almeida, escolhidos para avaliar o projeto foram sensíveis em suas considerações a respeito do meu texto e ideias. Questionaram alguns detalhes, sugeriram leituras, fizeram críticas, porém todas construtivas, colaborando para enriquecer este memorial.

A proposta inicial teve como título, que permaneceu, 'Eu, autor(a): a construção da autoria através da recriação de contos de fadas'. O problema apresentado foi a dificuldade que meus alunos(as) possuíam em escrever textos coerentes e coesos. Tendo como hipótese o pressuposto de que a proximidade do aluno com os contos de fadas contribuiria para desenvolver o senso crítico, o interesse pela leitura e, sobretudo, pela escrita. A recriação dessas histórias faria com que o educando reavaliasse os conceitos prévios, dando nova interpretação ao mundo.

O projeto apresentou como objetivo geral levar o educando a produzir textos coerentes e coesos através da recriação dos contos clássicos infantis, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos autores. Tinha como objetivos específicos ler contos de fadas em suas versões orais e fílmicas; analisar a linguagem e os recursos discursivos presentes nos contos de fadas.

De acordo com Lev Semenovich Vygotsky (2002), às vezes a criança não entende algo, por faltar o conceito adequado sem o qual não é possível uma compreensão total. A partir de tal perspectiva, a sequência didática que foi proposta tinha também como objetivos específicos, além dos citados anteriormente, reconhecer, a partir de discussões, aspectos socioculturais presentes nos contos de fadas, que contribuem para construção de identidades, como: preconceitos, idealização do bem e do mal, construção da moral, modelos de família, de feminino, de beleza, entre outros, de modo a problematizá-los. Além de produzir recriações dos contos de fadas e realizar a reescrita dessas histórias.

O diagnóstico foi feito a partir de rodas de conversas com os discentes, além da análise dos textos produzidos. A recriação dos contos foi realizada em etapas: planejamento (detectar informações relevantes para o texto); tradução de ideias em palavras (é quando as ideias levantadas passam para o papel, de acordo com alguns critérios para sua construção); revisão e reescrita; editoração (momento de revisão final do texto para a publicação).

As atividades previstas inicialmente foram apresentar as versões escritas, pelos irmãos Grimm, dos contos de fadas: “João e Maria”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve”, mostrando como, a princípio, eram histórias com características de terror e suspense. Apresentaria textos recriados tanto escritos, como também através de séries de TV (*Once upon a time, Grimm*) e filmes (*João e Maria: Caçadores de bruxas, A princesa e o Caçador e A garota da capa vermelha*) para que os educandos conhecessem outras possíveis leituras e realizassem análises comparativas de versões dos contos de fadas, buscando discutir seus aspectos sociais relevantes.

Como já mencionado, essas atividades previstas foram modificadas. A primeira mudança foi a retirada do conto “Chapeuzinho Vermelho”, pois percebi a necessidade que tinham de tratar sobre a questão identitária, tema mais evidente, a meu ver, no conto de fadas “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen. Algumas outras mudanças precisaram ser feitas devido a existência de apenas uma TV em minha escola, sendo assim muito concorrida. Por essa razão, optei por exibir apenas o filme “Branca de Neve e o Caçador”. Durante o módulo três, que tratou do conto “João e Maria”, mesmo sem a exibição do filme, contei com comentários dos meus alunos(as) sobre a história para enriquecer a discussão sobre família.

A mudança mais significativa foi a duração do projeto de intervenção, que a princípio duraria um trimestre e acabou acontecendo praticamente durante todo o ano letivo de 2018. Nesse sentido, a intervenção foi, durante todo ano, interrelacionada aos conteúdos da série e aos projetos da escola. Ao escrever os módulos, para apresentar na qualificação, imaginei que, ao ter um leitor específico do seu texto, uma função social para sua escrita, os educandos escreveriam com dedicação e conseguiriam através das minhas observações reescreverem de forma satisfatória seus textos. Não imaginava os obstáculos que estariam por vir. No entanto Colomer (2003, p.119), trazendo-me uma sensação de que trilhei por um bom caminho, afirma

Quanto mais flexível e ativo é o ensino que se oferece, mais os alunos podem beneficiar-se da relação entre a leitura literária e o aprendizado escolar [...] Em nossa experiência com docentes nas aulas, o trabalho em projetos prolongados mostrou ser uma das formas mais eficazes.

4.2 ERA UMA VEZ UM PROJETO DE INTERVENÇÃO...

“Mudar é difícil, mas é possível”

Paulo Freire

Preciso admitir que mudar para mim é sempre difícil, como afirma Paulo Freire, mas creio, assim como ele, que é possível. No caso da intervenção, além de ser possível, a mudança foi necessária. Depois de tanto planejar para apresentar um projeto para a banca de qualificação, me vi diante de situações inusitadas e desafiadoras, como perceber que a maioria dos alunos da turma não sabiam a ordem do alfabeto. Esse fato, pode parecer simples para você, caro(a) leitor(a), mas diante da proposta de escrever um texto para publicação de um livro, realizando a reescrita, ele foi significativo.

Desde que fui aprovada no concurso do estado, ouvia de minhas colegas no trabalho: “professor de escola pública precisa ter do plano a ao z”, por conta da falta de estrutura nas escolas públicas. Infelizmente, esse discurso foi se consolidando como verdadeiro no cotidiano das minhas aulas. Apesar de essa máxima ter provocado uma mudança na intervenção por causa da TV, os meus maiores obstáculos se ‘formaram’ a partir das grandes dificuldades que meus alunos demonstraram durante as aulas, não somente no aspecto cognitivo, como demonstrado acima, mas também nos aspectos emocional e familiar.

Certamente, todo planejamento escolar precisa ser flexível, visto que as dificuldades que surgem nos caminhos precisam ser superadas. Sendo assim, torna-se necessário criar novas estratégias. Como dito anteriormente, existe uma grande cobrança por parte da família e até mesmo da Gestão Escolar para o cumprimento do conteúdo, em especial ao gramatical. Então, busquei na ideia de ‘literaturizar’ a escola o suporte para que todos os conteúdos partissem da literatura. Encontrei nos contos de fadas, além das recriações escritas pelos meus alunos(as), o material didático para apresentar os conteúdos gramaticais. Essa ação colaborou para que eles(as) consolidassem os conteúdos estudados, como ficou evidenciado com as boas notas nas avaliações finais das unidades.

As aulas começaram no dia 07/02/17, mas só tive contato com eles no dia 09/02. Neste dia, conversamos sobre minha proposta para o ano letivo, inclusive

sobre o projeto de intervenção. Aqueles que foram meus alunos em 2016 mostraram grande interesse em iniciar as atividades.

Como precisava conhecer melhor os novos alunos, resolvi adiar o início da intervenção, principalmente, para saber qual seria a melhor forma de abordar a temática. Além disso, a escola propôs um projeto com o tema Identidade e o subtema para o 6º ano foi: eu e a família. Sendo assim, precisei buscar uma conexão entre ele e o projeto de intervenção, visto que os contos de fadas escolhidos apresentam situações familiares, sejam de abandono, de rejeição ou de aceitação. Acredito que o projeto que trabalhou com a árvore genealógica, conceito de família, colaborou também para a recriação dessas histórias.

4.2.1 O projeto Identidade

O projeto Identidade aconteceu durante toda a primeira unidade. Ele foi dividido em três atividades. A primeira consistia em uma entrevista com a família para preencher o desenho da árvore genealógica. Todos os alunos conseguiram entregar a atividade, alguns com mais capricho do que outros. Na data da entrega, comentaram como foi a experiência de conhecer um pouco sobre suas raízes, também relataram como ocorreu a conversa com os pais. Por conta de alguns não terem convívio com o pai, sequer sabiam os nomes dos avós paternos. Apesar de algumas dificuldades, fiquei satisfeita com o resultado, visto que eles geralmente não conversam com a família sobre a mesma.

No momento da entrega das árvores genealógicas, também conversamos sobre as nossas raízes, os nossos antepassados. A partir do relato deles(as) sobre as pessoas presentes na árvore genealógica, chamei atenção à presença do negro em todas elas, comentei, inclusive, sobre minhas raízes. Aproveitei o momento para tratar das raízes dos contos de fadas, utilizando a abertura da unidade 1 do livro didático, que apresenta os contos como histórias que não morrem nunca, são contadas de geração a geração. E um texto com o título 'Do oral para o escrito' na página 53:

Figura 9 – Fragmento escaneado pela professora da página 53 do Livro Didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Aproveitei, através da busca pelo contexto histórico dos contos de fadas, para observarmos a presença do negro nos contos de fadas. Pedi que trouxessem um exemplo de algum personagem negro que eles se lembravam que faziam parte dos contos de fadas. Uma aluna lembrou da Princesa Tiana do filme da Disney “A Princesa e o Sapo”. Então, questionei se sentiam de alguma forma representados nessas histórias. Eles(as) não me responderam; expliquei que, no decorrer do projeto, teriam conhecimento para ter essa resposta.

Passei a contextualizar o momento de produção dos primeiros contos de fadas escritos, apresentando de forma breve seus principais autores e os países de onde eles vieram, com o auxílio do texto do livro didático apresentado acima. Também comentei sobre a relação dos contos com os momentos históricos nos quais foram produzidos, pois, como escreve Darnton (1986, p.38), “apesar de ocasionais toques de fantasia [...] os contos permanecem enraizados no mundo real” e, no que se refere às versões orais dos contos que circulavam na França no século XVIII, o historiador afirma que:

Quase sempre acontecem dentro de dois contextos básicos, que correspondem ao cenário dual da vida dos camponeses nos tempos do Antigo Regime: por um lado, a casa e a aldeia; por outro, a estrada aberta. A oposição entre a aldeia e a estrada percorre os

contos, exatamente como se fazia sentir nas vidas dos camponeses, em toda parte, na França do século XVIII.

Os alunos(as) não tinham conhecimento do contexto histórico dos contos de fadas com os quais trabalhávamos. Por isso, acredito ter sido importante tal contextualização para eles perceberem o porquê da ausência do negro nessas histórias. Durante o processo de contextualização, lembrei que eles, em breve, estariam atuando como autores de contos de fadas, nos quais poderiam fazer-se representados, bem como a comunidade na qual estavam inseridos.

No entanto, somente em uma história o negro apareceu: “Patinho Feio” (em anexo), sendo apresentado no início o aspecto da cor e desprezado até o final da história. Um outro detalhe que me chamou atenção foi que, na história “A princesa excluída” (em anexo), a princesa foi descrita como morena e não como negra. Posso atribuir à continuidade da ausência do negro nas recriações dos meus alunos e alunas a questão da invisibilidade do negro, apresentada por Ana Célia da Silva (2010). De acordo com a autora, é tão comum o negro não se vê representado que não percebe essa ausência.

Outro aspecto, é que historicamente o negro é representado de forma negativa tanto nas histórias infantis, como nos livros didáticos. Sobre essa situação, a autora afirma que o professor precisa saber utilizar o livro didático como instrumento de reflexão crítica, ressaltando que a autoestima dos jovens negros precisa ser alimentada positivamente pela sociedade e pela escola.

A segunda atividade do projeto proposto pela escola foi uma pesquisa sobre o seu sobrenome. Eles gostaram de conhecer um pouco sobre a história da família. Nessa etapa, além da pesquisa escrita, eles apresentaram suas pesquisas oralmente para os colegas, contando os aspectos mais curiosos sobre o sobrenome.

A terceira atividade foi um bate-papo sobre o conceito de família. Eles completavam as seguintes frases: família é.../ Minha família me influencia quando.../ Família é lugar de... Esse momento foi especial, mesmo com a dificuldade e a timidez de falar em público, tive a oportunidade de conhecer, sob o ponto de vista deles, o que significavam suas famílias. Todos falaram, aqueles que estavam tímidos, eu chegava mais perto para incentivar.

Percebi com essa atividade que somente três alunos se enquadravam nos moldes de família patriarcal. A maioria faz parte de famílias desestruturadas, com

problemas familiares, mas não se intimidaram para falar, pois perceberam que viviam situações semelhantes, ouviam com atenção os relatos dos colegas. Nas recriações, essas famílias foram representadas com personagens que moravam com tios e com a presença da madrasta.

As árvores foram expostas em um grande mural no dia da culminância do projeto. Os alunos(as) mostraram-se satisfeitos com a exposição das árvores, passavam pelo mural, mostrando e comentando sobre sua família. Acredito que foi muito válido envolvê-los em atividades que tratassem sobre família, já que é um dos temas a serem tratados no decorrer do projeto de intervenção.

4.2.2 Tudo começou assim...

No dia 30/03/17, iniciei o projeto de intervenção com a atividade: Minha história com a leitura e escrita, na qual os alunos e alunas iriam contar como foram e são as suas experiências com a escrita e a leitura. Como sensibilização contei a minha relação com a escrita e a leitura, de que forma essas habilidades são importantes em minha vida, como por exemplo, a forma que sempre resolvia os problemas com meus pais através de cartas. Achei importante contar minha história, para que percebessem o que gostaria que fizessem.

No que diz respeito à sensibilização, Solé (1998, p.104) afirma que

Se alguém lhe explicar previamente que vai lhe passar um texto que tem a ver com uma teoria que pretende oferecer critérios para sequenciar os conteúdos do ensino, poderá aportar ao texto o pouco ou o muito que você souber sobre o tema.

Complementando tal ideia Bortone (2008, p.45) escreve que o contexto em que está inserido o texto ajuda muito em sua compreensão. Para entender certas informações presentes no texto, precisamos acionar nosso conhecimento de mundo. Durante a intervenção, a sensibilização ou o acionamento do conhecimento prévio, como afirmam as autoras, foi relevante para o processo. Em alguns momentos em que não ocorreu, meus alunos(as) não conseguiram desenvolver da forma esperada a atividade.

Pensando na sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), apresentada no capítulo três deste Memorial, essa foi a primeira parte da produção inicial, para que, a partir das dificuldades apresentadas, eu pudesse preparar os módulos de forma a contemplar as necessidades reais de meus alunos. Após a correção, pude perceber que os alunos que estavam comigo ano passado, os quais passaram pelas atividades de letramento, propostas pela Professora Simone Bueno, tiveram uma melhora significativa em seus textos. Os maiores problemas ainda eram de ortografia, alguns novatos tinham sérios problemas de caligrafia, nem mesmo conseguiam ler seus próprios textos. Além disso, a minha motivação maior para a realização da intervenção estava presente em boa parte dos textos: a falta de coesão e coerência, com ideias desorganizadas e pouco desenvolvidas.

Os alunos contaram em suas produções sobre suas dificuldades com a leitura e a escrita. Nenhum aluno ou aluna expressou o gosto pela escrita, afirmavam que escreviam na escola porque eram obrigados. A escrita era usada por eles(as) apenas nas redes sociais, como o 'whatsapp' e o 'facebook'. Em relação à leitura, alguns contaram que gostavam de ler gibis, nada além disso. Diante desses relatos, percebi que precisava romper com a visão negativa que tinham em relação à leitura e principalmente à escrita.

Na entrega dos textos, fiz comentários individuais, com a turma na sala, visando que fizessem uma reflexão sobre sua escrita, mas percebi que eles ainda não compreendiam o que exatamente isso significava. Minhas observações foram feitas de forma objetiva, como por exemplo: cuidado com a ortografia ou desenvolva e organize suas boas ideias, procurando sempre valorizar o que tinham escrito. Muitos me olhavam como se eu estivesse falando grego, parecia-me que, mesmo percebendo o que significavam minhas observações, não sabiam o que fazer com elas. Foi preciso traçar um novo plano para atender a essa dificuldade, um momento de conversa, no qual estivesse com apenas um aluno de cada vez.

4.2.3 Primeiro encontro com os responsáveis...

No dia 04/04/17, realizei a primeira reunião com os responsáveis. Compareceram 11 mães, que se mostraram interessadas com a proposta apresentada. Foi um momento muito bom, pois tive a oportunidade de conhecer um

pouco da vida dos meus alunos. Alguns têm passado por situações muito difíceis como a morte da mãe e separação dos pais. As mães animaram-se com a ideia da publicação do livro, acredito que pela mesma razão dos seus filhos(as): ter reconhecimento dentro e fora da escola.

Para essas mães, a escola também não era vista como um lugar agradável, já que sempre recebiam graves reclamações a respeito de seus filhos(as). Esses meninos e meninas multirrepetentes eram apresentados, por vezes, de forma depreciativa para seus responsáveis, como se não tivessem nada de positivo. Para mim era um problema nas reuniões de pais/responsáveis quando fazia um elogio a alguns deles, pois ouvi inúmeras vezes: “só se for na sua aula que ele(a) se comporta assim”.

Pedi às mães que incentivassem os filhos em casa, visto que 61,53% são multirrepetentes e já não acreditam em si mesmos. Falei da importância de apoiarem e valorizarem cada avanço que fazem, pois de nada adiantaria se em sala eu afirmasse que seriam capazes de escrever um livro, e, em casa, elas afirmassem o contrário. Certamente, a fala de uma mãe seria mais representativa do que a minha. Ao final da reunião, elas assinaram o termo de autorização de uso de imagem e saíram confiantes de que as coisas na turma do 6ºA iriam mudar. A vontade de fazer acontecer o projeto só aumentou depois da reunião, uma vez que percebi que seria importante também para as famílias que tudo desse certo.

4.2.4 Pensando na competência leitora

O livro didático adotado, *Português e Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, traz ao final de cada unidade um teste com oito questões baseadas nos descritores da Prova Brasil. Pensando em analisar as habilidades leitoras, decidi fazer essa avaliação, para ter um diagnóstico dos meus alunos, em relação a estes descritores.

Os descritores avaliados nas atividades foram:

D1: localizar informações explícitas em um texto;

D3: inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

D4: inferir uma informação implícita em um texto;

D5: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc);

D12: identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;

D13: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Havia 2 questões que avaliavam o descritor 4, 2 com o descritor 5, e uma para os demais descritores. Os resultados demonstraram que dos 21 alunos que realizaram a atividade:

- ✓ 57,14% acertaram a questão relacionada ao descritor D3.
- ✓ 52,38% acertaram a questão relacionada ao D1.
- ✓ 57,14% acertaram a primeira questão em que foi avaliado o D4.
- ✓ 23,80% acertaram a primeira questão em que foi avaliado o D5.
- ✓ 19,04% acertaram a segunda questão em que foi avaliado o D5.
- ✓ 33,33% acertaram a questão relacionada ao D13.
- ✓ 38,09% acertaram a segunda questão em que foi avaliado o D4.
- ✓ 9,52% acertaram a questão relacionada ao D12.

Diante desse resultado, pude constatar que era preciso desenvolver a habilidade leitora desses estudantes, dando atenção especial à interpretação de material gráfico, identificação de marcas linguísticas e identificação da finalidade de textos diferentes.

4.2.5 Inimigo ou aliado? Uma breve análise sobre o livro didático

O livro didático pode ser um excelente colaborador no processo de aprendizagem, já que muitas vezes ele é o único instrumento de trabalho que o professor, na maior parte do país, possui em sala de aula. No entanto, muitas pesquisas o criticam com veemência, tratando-o como 'inimigo', uma vez que, em alguns casos, em sua estrutura são encontrados problemas de várias ordens, como por exemplo, usar o texto como pretexto para trabalhar com conteúdos gramaticais, não apresentar textos contextualizados de acordo com a grande diversidade nas regiões do Brasil, entre outros.

Além disso, o professor também tem recebido diversas críticas pelo uso que faz do livro didático em sala de aula. O autor Ezequiel Theodoro da Silva (2009,

p.41) cita como frase lapidar o que disse João Wanderley Geraldi: “os professores não adotam livros didáticos; eles são adotados pelos livros didáticos”, para produzir o ensino ou, quem sabe, apresentar algum instrumento de mediação para fingir que está ensinando.

Essa citação incomodou-me, pois nem todos os professores agem dessa forma. Geraldi não disse alguns ou muitos, ele afirmou os professores, dos quais faço parte. Magda Soares, em entrevista para Salto para o Futuro, 2008, trata de forma diferente a relação do professor e do livro didático, apresentando uma visão com a qual eu me alio. A autora afirma que

o papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele (do professor). Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje (SOARES, 2008, p.3).

Soares traz à tona a questão salarial dos professores, a qual os obriga a trabalhar em três turnos para ter uma boa condição de vida. Não estou aqui justificando as ações de alguns colegas que usam o livro didático como roteiro de trabalho, mas evidenciando que essa atitude não faz parte do cotidiano de todos os professores. São muitos fatores que interferem no uso do livro didático nas escolas, a começar pela sua escolha. Em minha escola, fazemos uma breve análise de todos os livros entregues pelas editoras, para depois optar por aqueles que consideramos o mais adequado.

No último PNLD, votei contra o livro ‘Português e Linguagens’, que acabou sendo adotado, por acreditar que não valorizava a literatura, como outras editoras. Depois do voto vencido, recebi o material para análise. Sempre que recebo um livro para trabalhar, a primeira coisa que faço é ler todos os textos e analisar de que forma vou utilizá-los, dificilmente trabalho na ordem apresentada pelos autores, vou caminhando pelos conteúdos apresentados, buscando atender às necessidades dos meus alunos(as).

Passei a analisar o conteúdo e o manual do professor para realizar dois trabalhos no âmbito do PROFLETRAS. Essas análises favoreceram um conhecimento profundo para que usasse o material a favor dos objetivos que desejava alcançar na intervenção e cumprir com os conteúdos propostos para o 6º ano. A respeito do manual do professor Ângela Paiva Dionísio, afirma

Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que funda, suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de marketing e não uma orientação teórico-metodológica (DIONÍSIO, 2016, p.85).

O livro em questão traz na introdução do manual do professor a informação de como ele tem sido acolhido com entusiasmo por um grande número de professores, com o objetivo de transformar sua prática no ensino de língua portuguesa. Os autores afirmam que aprofundaram a proposta de um trabalho consistente de leitura, utilizando uma seleção criteriosa de novos textos, comprometida com a formação de leitores competentes em todos os tipos de textos e gêneros em circulação social, observando a perspectiva enunciativa da língua.

No entanto, em muitas questões propostas no livro, somente o Descritor 1 – localizar informações explícitas em um texto – é explorado, poucas vezes são questionadas informações implícitas, indo de encontro às ideias sugeridas no manual do professor, onde a língua é apresentada como interação, texto, como processo e leitura, como prática social. Nesse aspecto, o livro não alcança a dimensão infratextual, que, segundo Bortone (2008), é tudo aquilo que está abaixo da superfície do texto, mas que é decisivo para sua coerência.

Em outros momentos, como na seção ‘Cruzando linguagens’, é solicitado aos alunos que assistam filmes, como *O jardim secreto*. Entretanto, em muitas escolas públicas em que o livro é adotado não há condições físicas para a exibição, prejudicando, dessa forma, a execução das atividades sugeridas. Ainda assim, importante é ressaltar que a proposta é muito interessante, pois pode levar o educando a analisar diferentes gêneros.

Na análise do manual do professor, busquei conceitos como já apresentados, sobre escrita, reescrita, leitura para aproximá-los das ideias do meu projeto de intervenção. Não poderia de forma alguma desprezar um material que estava ao alcance dos meus alunos.

Ao tratar a leitura de forma específica os autores demonstram um interesse na formação do leitor, lembrando que leitor competente é aquele que por iniciativa própria, seleciona de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos. Para tanto, sugerem que a escola promova uma prática

constante de leitura, salientando que o professor também seja um bom leitor, para proporcionar aos discentes um convívio estimulante com a leitura.

No que diz respeito à produção de texto, os autores afirmam que a obra leva em conta a proposta de ensino a partir dos gêneros do discurso ou gêneros textuais. Os autores trazem a concepção de gênero de acordo com Bakhtin(1997), além de Schneuwly(2004). Segundo Bakhtin(1997), todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características estáveis, essas configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos. Schneuwly(2004), por seu turno, compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade.

Esses conceitos de produção textual foram utilizados durante a intervenção, visto que partimos da morfologia dos contos, apontada por Propp (2001), para que os alunos escrevessem textos que pudessem exercer uma ação linguística sobre a realidade, com a construção do livro. Ao tratar do gênero conto maravilhoso, que foi analisado anteriormente, os autores apresentam o domínio social como cultura literária ficcional. O aspecto tipológico é narrar, enquanto as capacidades de linguagem são vistas como: mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil.

Sendo assim, o livro, se bem utilizado, pode apresentar-se como um importante aliado para o docente que deseja fazer com que o educando seja um leitor proficiente, com capacidade de ler além das palavras, nas entrelinhas. Nesse sentido, o aluno deixa de ser um decodificador, passando a gerar sentido. Faz-se necessário que o professor, para tanto, disponha de um tempo para analisar o livro em sua totalidade, observando os textos, as questões propostas para fazer um melhor uso desse instrumento em sala de aula.

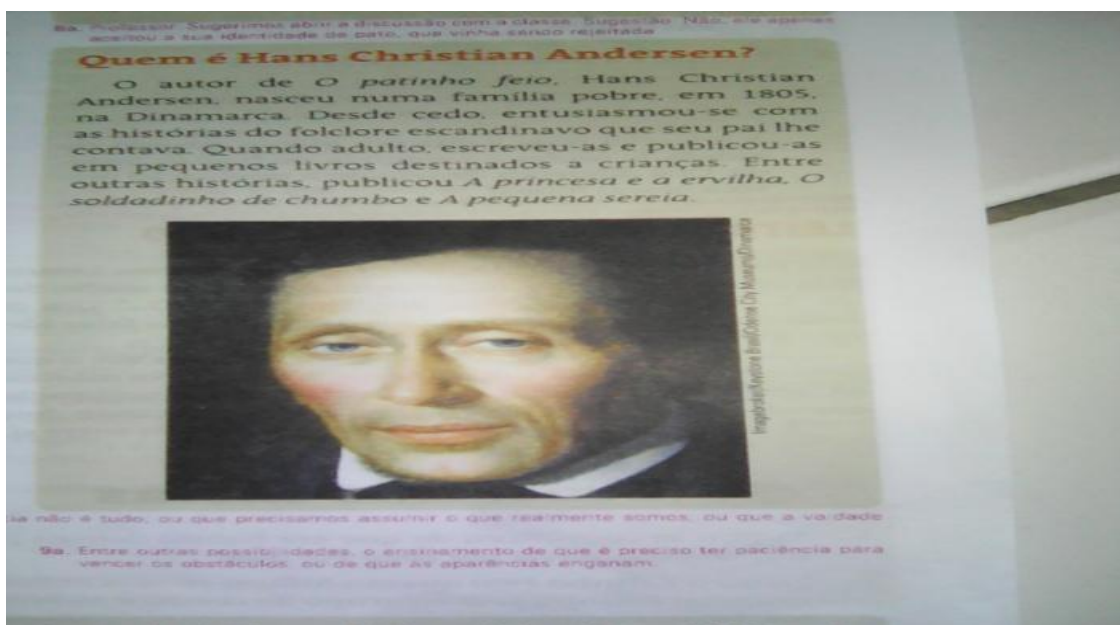
Mesmo considerando o livro *Português e linguagens* como um poderoso aliado na intervenção, confesso que, a princípio, enxerguei-o como um inimigo. Eu sabia que havia uma unidade que tratava dos contos de fadas, só não imaginava o quanto. Portanto, imaginem, caros(as) leitores(as), minha perplexidade ao perceber o quanto a Unidade 01 era parecida com meu projeto, cujo tema é: “No mundo da fantasia”. A semelhança era tamanha que até algumas frases as quais havia utilizado na escrita da intervenção estavam no livro.

O sentimento que tive foi de frustração, pois mesmo tendo consciência que meu tema não era inédito, nunca pensei em encontrar a proposta em um livro

didático. Pensava: é como estar aplicando um projeto de Cereja e Cochar (autores do livro). Mas o que fazer quando o projeto já tinha sido apresentado aos pais e aos alunos que o receberam tão bem? Pensei até mesmo em desistir, em começar do zero. No entanto, decidi rever o livro e pensar em alternativas para que a escrita do livro pelos meus alunos(as) fosse algo diferente da proposta apresentada no livro didático.

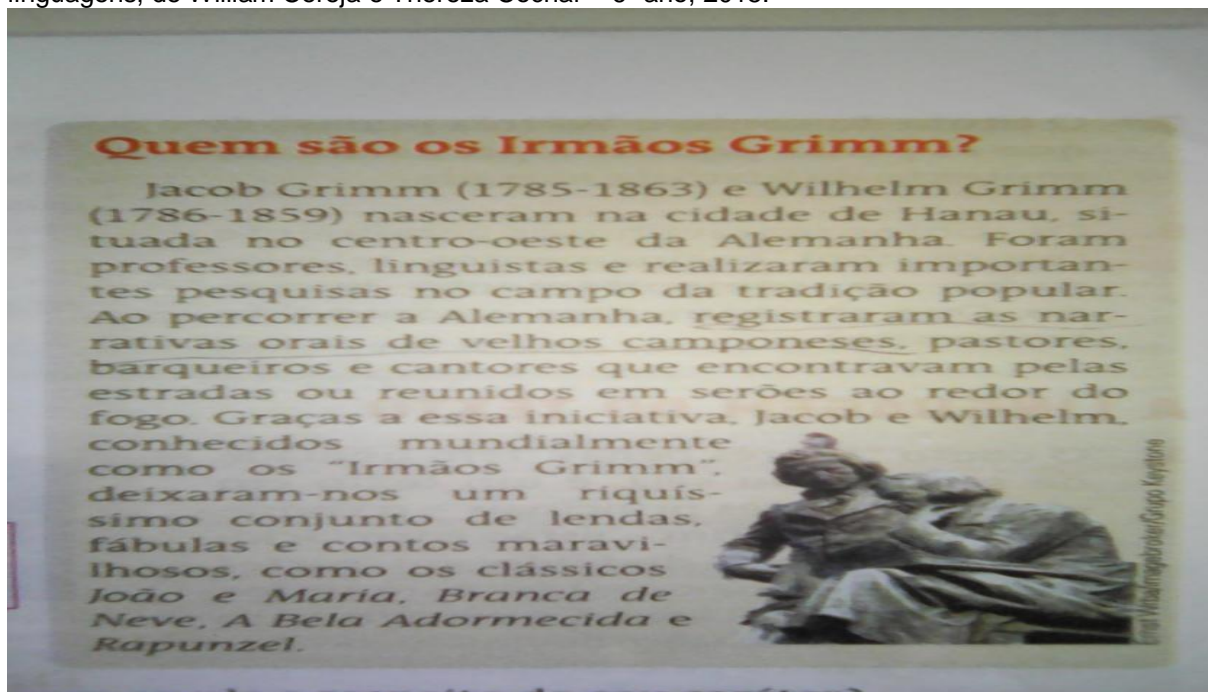
O primeiro texto apresentado no livro didático é o conto “As três penas”, dos irmãos Grimm; logo após vem a recriação “ O patinho bonito”, de Marcelo Coelho e em seguida um cartum de Mordillo sobre Rapunzel. Fiquei feliz em não encontrar dois dos contos que escolhi para o projeto, e encontrar uma recriação do conto “O patinho feio”. Resolvi selecionar atividades e conteúdos teóricos sobre o tema, como: boxes sobre os irmãos Grimm e Andersen, explicações sobre o gênero conto, citações de Wladimir Propp, entre outros. Como exemplo, seguem os boxes das páginas 35, sobre Andersen e o da página 15, sobre os irmãos Grimm.

Figura 10 – Fragmento escaneado pela professora da página 35 do Livro Didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 11 - Fragmento escaneado pela professora da página 35 do Livro Didático *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar – 6º ano, 2015.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

O livro didático sugere formas de recriar os contos, porém não utilizei essa sugestão, pois desejava que meus alunos se sentissem livres para criar, sem ter um modelo a seguir, exercendo sua autonomia. Algo muito significativo que também usei foi a parte que apresenta um roteiro de revisão e reescrita, como já apresentado no capítulo dois, que oferece uma direção para esse momento tão importante para uma escrita coerente e coesa.

Na seção Intervalo do livro é proposta a produção de um livro com os contos. Desse momento utilizei o roteiro "Como montar o livro de contos", pois o mesmo apresenta uma orientação clara do que é necessário para uma boa organização do livro. Além disso, sugere uma atividade para desenvolver a oralidade, que apresenta a história dos contos de fadas, lembrando-nos da tradição oral.

Dessa forma, posso ratificar que o livro didático *Português e Linguagens* foi um importante aliado durante o projeto de intervenção. Além de colaborar com teorias a respeito do gênero literário contos de fadas, apresentando a morfologia dos contos de Propp, com boxes sobre os autores dos contos utilizados, também colaborou para que conseguisse aliar a literatura com conteúdos gramaticais a partir das seções, nas quais apresentava o uso das classes gramaticais na construção do texto.

4.2.6 Módulo 1: o universo dos contos de fadas

A proposta de intervenção foi iniciada no dia **01/06/17**, quinta-feira, dia em que tenho os dois últimos horários com a turma. Na minha escola não tem intervalo, por conta do reduzido espaço físico, os alunos descem ao refeitório para lanchar. Portanto, solicitei que fossem lanchar antes do início da aula, com o objetivo de não ter que interrompê-la.

Ao entrar na sala, encontrei a turma muito agitada, precisei investir quinze minutos para que se aquietassem com o objetivo de iniciarmos os trabalhos. Coloquei no quadro a expressão “era uma vez...” e arrumei os livros sobre a mesa. Os alunos ficaram curiosos, um deles já foi escolhendo um para começar a ler.

Figura 12 – Livros sobre a mesa



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 13 – Livros sobre a mesa



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Iniciei com os questionamentos: o que essas palavras significam para vocês? Que tipo de histórias esperam ouvir? Que histórias conhecem? Alguém contou essas histórias para vocês? Quem? Vocês gostavam? Eles foram respondendo, porém a todo instante uma boa parte da turma se agitava com as respostas dos colegas, dando risadas e fazendo comentários. Mais uma vez, precisei interromper a aula para pedir silêncio e respeito aos colegas.

O que mais me chamou atenção foi que apenas quatro alunos relataram que algum familiar contou as histórias, o restante apenas citou que a professora tinha lido, outros que liam sozinhos, também havia aqueles que nunca leram. Uma aluna, que tem paralisia cerebral, relatou que aprendeu a ler com os contos de fadas, seus pais e irmão contavam.

Para o folclorista brasileiro Luís Câmara Cascudo, os contos populares, incluindo os de fadas, “são o nosso primeiro leite intelectual” (CASCUDO, 1998, p. 10). O autor acrescenta que, por isso, esses contos apresentam-se como um gênero indispensável para a formação do jovem leitor, uma vez que a sua leitura estimula o gosto pela literatura e convida à leitura de outros textos.

Após esse momento, fui mostrando todos os livros que levei, depois distribuí entre eles, pedindo que folheassem o livro para saberem se conheciam a história. Nesse momento a paz reinou, pois começaram a ler os contos, alguns com bastante interesse, como já mencionado ao tratar sobre a leitura, no capítulo três. Essa situação só confirma a importância da leitura na sala de aula. Também me mostrou que o problema dos meus alunos(as) não era não gostar de ler, pois aceitaram com empenho o convite de conhecer novos mundos e histórias. Eles(as) só queriam ter o que ler.

Depois começaram a comentar sobre os textos lidos. Os alunos que escolheram os livros de Andersen (*Contos de Andersen*) e dos irmãos Grimm (*Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*) comentaram que já conheciam as histórias, apresentando resumos dos contos. Os que não conheciam as histórias que leram, contaram com entusiasmo sobre elas, apresentando personagens e os enredos.

Tendo em vista tal momento em sala de aula, dialogo com Colomer (2003, p.117) que considera:

Não é demais, no entanto, recordar a necessidade de “criar uma aula onde se leia e se escreva” como critério prévio a qualquer forma de ativar a leitura escolar. Ou seja, é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.

Dessa forma ocorreu durante a aula, após a escolha de um livro para realizar a leitura e tecer comentários, ainda que orais. Fiquei surpreendida com a atitude deles, principalmente, depois de um início de aula tumultuado com conversas e brincadeiras. Melanie (pseudônimo) levou um livro emprestado. Antes de encerrar, mostrei a necessidade da colaboração de todos para o êxito do projeto.

No dia 08/06/17, a aula tinha como objetivos a apresentação do projeto e relembrar o contexto histórico dos contos de fadas, que tinha sido explicado e discutido na época da primeira atividade do Projeto Identidade. Foi dada continuidade à aula anterior. No entanto, ao perceber o quanto estava complicado trabalhar com a oralidade neste dia, resolvi fazer a atividade escrita.

Apresentei à turma o projeto, colocando as etapas no quadro (a TV não estava disponível) e fui explicando-as. Os momentos que mais interessaram a eles foram a publicação do livro e a exibição do filme. Antes de começar a falar sobre a história dos contos de fadas, retomei a aula anterior sobre as histórias que tínhamos visto e coloquei alguns questionamentos no quadro. Para tratar sobre a origem dos contos de fadas utilizei o livro didático que apresenta um breve panorama sobre a tradição oral dos contos (página 99, deste memorial).

Até esse momento, parecia que eles estavam acompanhando a aula e compreendendo o conteúdo. Coloquei no quadro as seguintes questões: por que os contos de fadas existem até hoje? Qual conto de fadas você gosta mais? Será que essas histórias influenciam nossa vida? De que forma?

Depois de explicar as questões que estavam no quadro, eles copiaram e responderam rapidamente. Ao fazer a correção fiquei frustrada com as respostas, pois a maioria respondeu de qualquer forma, sem se aprofundar, até mesmo para falar sobre sua história preferida.

Na aula seguinte, 13/06/17, resolvi realizar uma sensibilização chamada de *brainstorm* (tempestade de ideias) com o tema contos de fadas. Como explicado

anteriormente, a sensibilização é um momento no qual os conhecimentos prévios dos educandos são levantados através de indagações e /ou dinâmicas. O objetivo dessa aula foi a reescrita das atividades.

Resolvi retomar a atividade e mostrar à turma a importância do projeto. Comecei a aula falando o quanto é importante escrever bem, saber se expressar na escrita. Comentei as respostas que deram na atividade e o quanto eles poderiam ter feito melhor. Eles(as) demonstraram surpresa com os meus comentários, pois perceberam que havia lido todas as respostas. A ideia que alguns têm é que o professor simplesmente avalia se o aluno fez a atividade, sem se importar com o que ele escreveu.

Tal situação talvez explique a falta de cuidado com que muitos realizaram a primeira atividade, tendo em vista que, por vezes, alguns professores, infelizmente, não valorizam as atividades feitas pelos discentes, fazendo com que eles se sintam negligenciados. Em alguns casos, o aluno(a) se esforça para fazer a atividade proposta e o docente não lê, apenas olha e atribui uma nota.

No que concerne à sensibilização, *brainstorm*, os alunos participaram ativamente, falando palavras que tinham relação com o universo dos contos de fadas. Citaram palavras como: princesa, magia, fada, príncipe, rainha, “A Bela e a Fera”, Rapunzel, “A princesa e o sapo”, “ O patinho feio”, armadilha, floresta, amor, caçadores, amizade, era uma vez, final feliz, vilão, herói, feitiço que só um beijo pode quebrar, madrasta.

Depois desse momento, afirmei e questionei: “os contos de fadas, que vieram da tradição oral e existem há tantos anos, ainda encantam crianças e jovens hoje em dia. Por que será?” Após esse momento fui comentando cada uma das palavras, fazendo referências aos contos que eles conheciam. Tentei criar com eles coletivamente uma resposta ao questionamento realizado. No início eles(as) ficaram inseguros para responder, mas aos poucos foram respondendo: todos gostam de uma boa história, os contos de fadas tratam de sentimentos e situações que a gente vive.

Aproveitei o momento para apresentar os contos de fadas como arte, pois são atemporais. Ao comentar sobre a palavra fada, alguns lembraram que nem em todos os contos havia fadas, expliquei que a palavra ‘fada’ fazia referência ao encantamento, presente nestas histórias. Como explica Coelho (2000, p.173)

O conto de fadas é de natureza espiritual/ética/existencial. Originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam a realização interior do ser humano. Daí a presença da fada, cujo nome vem do termo latino “*fatum*”, que significa *destino*.

Entreguei novamente a atividade e pedi que refizessem. Eles(as) reclamaram, mas realizaram a atividade, principalmente, porque compreenderam que podiam fazer melhor. Ao realizar a correção, fiquei satisfeita com o resultado, visto que todos fizeram melhor, deram respostas completas e mais aprofundadas, como por exemplo, o aluno Toredó na primeira versão da atividade, ao ser questionado sobre a influência dos contos de fadas, respondeu: “em quase tudo”. Após o brainstorm, escreveu: “Porque a gente vive igual a muitas histórias, com amor, com briga, com traição”.

Fazendo uma reflexão em relação ao fracasso da primeira tentativa, percebi o quanto a sensibilização foi importante para uma turma que apresentava tantos problemas em relação à escrita. Eles entenderam a partir da sensibilização que tinham repertório para realizar a atividade sem problemas, e foi o que aconteceu.

Os contos escolhidos para a proposta de intervenção foram: “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen; “João e Maria” e “Branca de Neve”, dos irmãos Grimm. A escolha se deu por conta das narrativas apresentadas, já que o objetivo era apresentar histórias que se aproximassem de alguma forma da vida dos meus alunos. Como já dito anteriormente, esses adolescentes vivem em um bairro violento e convivem com muitos problemas familiares. Alguns deles perderam ou foram abandonados por seus pais, por isso moram com seus avós e/ou tios. Esse sentimento de abandono é refletido em atitudes violentas em sala e até mesmo em casa, de acordo com o relato dos responsáveis nas reuniões.

4.2.7 Módulo 2: a importância de (re)conhecer minha identidade

“Quando baixou a cabeça, viu sua imagem refletida na água azul e calma do lago e – imaginem! – era a imagem de um lindo cisne branco”.

Hans Christian Andersen

No dia 04/07/17, iniciei o módulo dois para tratar da questão de (re)conhecer a identidade, como no trecho acima, que representa o momento em que o patinho

feito descobriu que, na verdade, era um lindo cisne branco. Levantei, através do conto de fadas “O patinho feio” de Andersen, e de sua recriação “O patinho bonito”, de Marcelo Coelho, as venturas e desventuras de se saber quem é. Como expliquei no início deste capítulo, optei por trabalhar o conto de fadas “O patinho feio” por perceber a necessidade que meus alunos possuíam em se (re)conhecerem, em se valorizarem e principalmente em reconhecerem seu papel e importância no contexto escolar, bem como na sua vida em sociedade.

Além desse aspecto do conto, outro fator importante para a troca foi a biografia do autor Hans Christian Andersen, que teve uma infância e juventude difícil, mas, através da escrita de seus contos, conseguiu alcançar notoriedade. Como observa Canton (2010), os contos mais famosos que Andersen criou tem um material autobiográfico fortíssimo, o que traz uma emoção para as histórias. Nem sempre, em suas histórias, acontece o final feliz. Ele teve uma vida difícil, pois seu pai morreu, sua mãe tornou-se alcoólatra. As histórias eram maneiras de contar como se sentia. Ainda assim, a autora afirma que nenhum autor foi tão próximo das crianças, ele as tratava com muito amor.

Parreiras (2009, p.76) acrescenta que ele trouxe pela primeira vez histórias autorais, além das que ele compilou do folclore nórdico. Para a estudiosa, Andersen é considerado o criador da literatura infantil. Ele conseguiu unir, em suas histórias, o pensamento mágico de origens arcaicas e o pensamento racionalista daqueles que eram os novos tempos. Desamparo e originalidade são marcas constantes nas narrativas desse autor.

Dessa forma, acredito que foi uma decisão acertada apresentar aos meus alunos(as) um autor que se aproxima, em alguma medida, deles por conta da sua biografia, aborda a questão da identidade, além de ser possível discutir, a partir da história do patinho, um tema constante nas escolas atualmente: o *bullying*.

Iniciei a aula utilizando como sensibilização a metodologia da roda de conversa com o tema: o que é padrão de beleza? O objetivo foi, a partir desse tema, realizar a leitura e interpretação do conto de fadas “O patinho feio”, o qual, dentre outras, apresenta situações de desprezo por conta da “feiura” do protagonista da história.

Assim que terminei de escrever, entrou um aluno na sala, com um novo corte de cabelo, sendo duramente criticado pelos colegas, um deles disse que tinha vontade de dar uma pedrada no cabeleireiro que fez aquele estrago. Aproveitei essa

situação para conversarmos sobre o tema. A turma ainda tinha dificuldades de se expressar na oralidade, então eu precisei perguntar individualmente para que falassem suas opiniões. Melanie e Luna criticaram as roupas das décadas passadas e elogiaram o estilo 'black' para os cabelos crespos. Max Steel citou o corpo malhado das mulheres como padrão de beleza. Bart brincou dizendo que ele era o padrão de beleza atual.

Após esse momento, apresentei o livro que leríamos, o título da história e o autor. Pedi que abrissem o livro, para lermos o Box do livro didático que falava sobre Andersen e trazia sua foto (página 108, deste memorial). Além das informações do livro, acrescentei outros detalhes sobre a biografia do autor. Iniciei a leitura e a maioria dos alunos prestou atenção. Ao terminar, realizei alguns questionamentos, tais como: O que compreendeu com a leitura? Que emoção despertou em você?

Homem de ferro e Lock falaram que sentiram tristeza ao ver as humilhações que o patinho sofreu. Bart disse que bateria em quem tentasse humilhá-lo daquela forma. Ao questionar se já viveram situações semelhantes, Mulher Maravilha disse que ano passado defendia uma colega que era humilhada por ter sobrelhas grossas. Sobre as transformações que a personagem principal sofreu, eles comentaram que o patinho foi humilde e forte para suportar as situações pelas quais passou.

A humildade do patinho feio foi criticada por alguns alunos, visto que não se defendia em nenhum momento. Bart observou que ele não lutou para mudar as situações, só fugiu. O comentário dele fez com que refletíssemos se em alguns momentos não precisamos nos impor, lutar pelo que acreditamos.

Em seguida, iniciei o trabalho com o livro didático, lendo a abertura do Capítulo que explicava o que é recriação de um conto. Os autores do LD iniciaram o capítulo explicando que os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como inspiração. Muitos são recontados em uma linguagem atual, outras vezes são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

Depois meus alunos(as) fizeram a leitura silenciosa do texto "O Patinho bonito", de Marcelo Coelho. Essa recriação encontra-se no livro didático, optei por esse texto para mostrar aos estudantes um exemplo de uma recriação. Depois da leitura, lemos o Box que apresentava o autor. A história do patinho bonito é uma recriação, na qual o protagonista, Milton, tem tanta consciência da sua beleza e

importância entre os patos, que começa a achar que é gente e foge de casa para tentar uma carreira na TV.

Após esse momento, comentamos a respeito da história, eles(as) demonstraram que gostaram, riam enquanto estavam lendo, fazendo comentários uns com os outros. Então, pedi que realizassem os exercícios de interpretação que faziam referência à história original. Como visto no capítulo três, meus alunos(as) possuíam grandes dificuldades com questões de interpretação de texto, mesmo aquelas que solicitavam informações explícitas no texto.

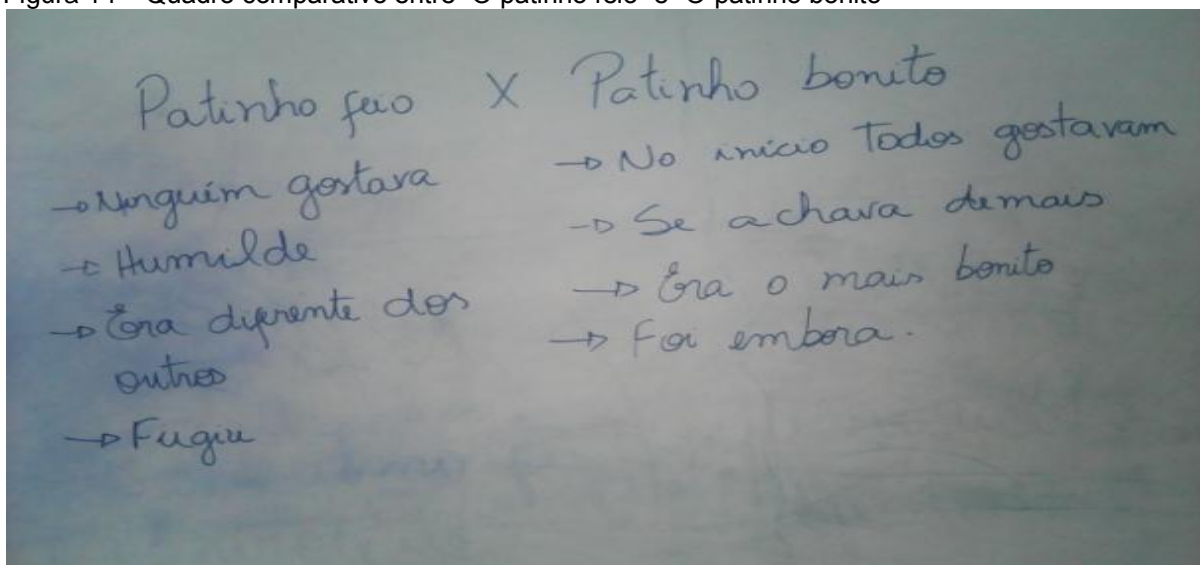
Nesta atividade, como foi feita anteriormente uma discussão sobre os dois contos, percebi que os discentes conseguiram responder com mais facilidade boa parte das questões, ratificando, pois, a afirmação de Antunes (2003) de que ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Os alunos tiveram mais facilidade em responder, principalmente, as questões que faziam comparações com as duas versões, como por exemplo: como era o ovo que deu origem ao patinho feio? Como era o ovo que deu origem a Milton?

Na aula seguinte, 06/07/17, a sensibilização foi uma discussão com o tema “quem sou eu”? O objetivo era realizar uma comparação entre os contos “O patinho feio” e o “O patinho bonito”. Partindo do pressuposto de que, ao terem ou não a ideia de quem eram, os patinhos tinham atitudes diante da vida completamente diferentes.

Iniciei a aula com o tema no quadro: Quem é você? Muitos alunos responderam o seu nome, mas expliquei que essa pergunta ia além, era preciso saber quais eram seus valores, no que acreditavam, o que era importante em suas vidas, até aquele momento. Após a sensibilização, começamos a traçar as diferenças entre os contos, principalmente em relação à postura do patinho bonito e do patinho feio por terem convicção ou não de suas identidades.

Os alunos observaram que, ao descobrirem suas verdadeiras identidades os patinhos mudaram sua atitude em relação à vida. O patinho feio passou a se valorizar, mas com humildade; já o patinho bonito deixou de achar que era uma pessoa, aceitou-se e passou a ter humildade. Também perceberam como é importante ter a consciência de quem são e de seus valores, para não se sentirem inferiores. Nesse momento, houve participação da maioria dos alunos.

Figura 14 – Quadro comparativo entre “O patinho feio” e “O patinho bonito”



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Como já mencionado, neste dia, também fizemos uma atividade em que eles escolheram um pseudônimo (sugestão da minha Orientadora) para que eu pudesse utilizar suas falas na descrição da intervenção. Solicitei que pensassem em personagens com as quais se identificassem; podia ser de qualquer história, mas era preciso justificar a escolha. A atividade seria oral, no entanto, por causa da indisciplina durante a aula, mudei para atividade escrita.

No início eles não queriam participar, pois não percebiam uma razão para o meu direcionamento. Expliquei que, no trabalho que estava fazendo para o mestrado, seria interessante escrever o que eles falavam durante as aulas, pois tudo era muito importante. A partir da explicação fizeram a atividade, eles escreveram o nome dos personagens e justificaram a escolha.

Algumas justificativas foram interessantes. Melanie escolheu esse nome por achar que a cantora Melanie Martinez é muito bonita. Bela optou por esse pseudônimo porque a personagem gosta de ler e é bonita, assim como ela. Bart fez sua escolha, pois seu personagem é corajoso. A Fera explicou que assim como ele, a personagem muda de humor sempre.

No dia 11/07/17, comecei a aula usando como sensibilização o questionamento: O que é ser autor, autora? O objetivo era, a partir dessas respostas, levá-los a uma reflexão sobre a recriação que fariam. A partir do momento que recriassem, podiam ser considerados autores e autoras?

Em seguida, foi feita a correção dos exercícios de interpretação de texto, do livro didático, sobre o conto “O patinho bonito”. Entre as nove questões apresentadas, cinco eram fazendo uma comparação entre os dois contos, o que colaborou para o entendimento das semelhanças e diferenças entre eles, além de perceberem as características da recriação.

Logo depois, comecei a sensibilização fazendo referência ao autor Marcelo Coelho, que recriou a história do Patinho feio e questionei se ele podia ser considerado autor, já que ele recriou uma história. A maioria dos alunos afirmou que sim, visto que trouxe novos elementos para a história original. Então, questionei: O que é ser autor, autora? Eles responderam que é aquele que escreve um texto, um livro.

Expliquei que, a partir daquele momento eles seriam autores, pois reescreveriam a história do Patinho Feio. Alguns alunos, mesmo depois de tantos exemplos, tiveram dificuldades em escrever suas histórias. Então, fiz atendimentos individuais para que conseguissem realizar a atividade. Durante a correção, observei que, em sua maioria, obtiveram êxito em sua recriação.

Como exemplo, apresento, abaixo, alguns trechos das primeiras versões de duas recriações do patinho feio (fiz apenas correções ortográficas):

“Era uma vez um patinho muito zangado e muito arrogante. Ele se preocupava só consigo mesmo. Os amigos queriam fazer amizade com ele e ele não queria, pois entre amigos tem que se dividir as coisas”. (Pica Pau)

“Era uma vez um patinho feio que morava na rua, porque sua família abandonou ele e ele saiu de casa, foi voando procurando um lugar para ficar, mas em qualquer lugar onde ele chegava ele era rejeitado, porque ele era muito feio”. (Fera)

Observe, caro(a) leitor(a), mesmo com problemas relacionados à pontuação, repetição dos pronomes, os contos tinham coerência e coesão, de acordo com o conceito, já apresentado, de Platão & Fiorin (2003). Para os autores, um texto coerente deve ter todas as partes se encaixando de maneira complementar de modo que não haja nada destoante e para ser coeso é preciso uma conexão entre os vários enunciados. Assim, nas primeiras recriações dos meus alunos e alunas, em

sua maioria, não havia nada desconexo, as partes estavam conectadas. Alguns alunos tentaram contar a versão original, mas de forma incoerente.

Essa correção foi realizada não apenas salientando os aspectos gramaticais como ortografia, acentuação e pontuação. Ainda que a pontuação possa interferir na coesão, ela não é suficiente para avaliar se um texto é coeso ou não. Observei a autoria do aluno, sua criatividade, a coerência das ideias, entre outros aspectos, buscando fazer uma avaliação levando em conta critérios textuais e gramaticais.

Na aula seguinte, 13/07/17, expliquei a classe gramatical substantivo, partindo dos textos escritos pelos meus alunos e dos contos estudados. Como disse anteriormente, meu objetivo era “literaturizar” a escola. Essa aula teve como colaborador o livro didático com a seção O substantivo na construção do texto.

Para trabalhar com a classe gramatical substantivo, utilizei exemplos retirados dos textos escritos por eles. A intenção era demonstrar o uso dessa classe na construção dos textos. Pedi que falassem algumas palavras dos textos que escreveram, fui anotando no quadro palavras como: patinho, menino, rio, casa, amigos, mãe, patinha, primos, entre outras. Depois perguntei se eles lembravam o conceito da classe gramatical substantivo, alguns só lembravam as classificações, respondendo: abstrato, coletivo, comum. Então, voltei para as palavras anotadas e perguntei o que elas eram, se eram qualidades, características ou nomes de coisas e pessoas. Eles responderam nome de coisas e pessoas. A partir da resposta, questioneei novamente o que eram substantivos, para que pudessem estabelecer um conceito. Eles(as) responderam que é a classe gramatical que dá os nomes de todas as coisas. Através dessa atividade, os discentes chegaram à conclusão de que o substantivo é muito utilizado nas produções dos textos. Quando expliquei a classificação, continuei trazendo exemplos dos contos produzidos.

Como observam Cereja & Cochar (2015, p.288), autores do livro didático da turma, a respeito do estudo da gramática no texto:

Quando nos propomos a estudar gramática no texto, supõe-se que pretendemos ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção.

No dia 18/07/17, aconteceu a reunião de pais com a entrega do boletim da I unidade. Infelizmente, boa parte da turma, mesmo sendo repetente, manteve notas

baixas na maioria das matérias. Essa situação fez com que eles ficassem extremamente indisciplinados, a sensação que tive foi como se tivessem desistido, crendo que mais uma vez iriam perder o ano.

Durante a correção dos textos, fiquei bastante preocupada em como solicitar a reescrita, pois mesmo sendo alunos com idade avançada, talvez não compreendessem o real objetivo da atividade. Em cada texto, além das marcações das palavras com desvio ortográfico ou de acentuação, escrevi comentários sobre a estrutura do texto. Tive a ideia de realizar um atendimento individual, para mostrar de forma cuidadosa o desempenho deles. Com todos na sala seria impossível, já que estavam muito indisciplinados (com brincadeiras e bullying constantes com os colegas).

No dia 25/07/17, resolvi pedir a ajuda de Tânia, uma funcionária que fica monitorando as salas, para que não colocasse a turma na sala, mas que entrassem de acordo ao meu chamado. Assim aconteceu, eu chamava um aluno, sentava com ele, mostrava como melhorou seu desempenho na primeira reescrita da atividade, entregava o texto com as observações, sempre ressaltando os avanços, conversava sobre o projeto e de como era importante a participação dele.

Foi um momento muito bom, tive a oportunidade de tratar individualmente a necessidade de cada um. O primeiro a entrar, o Homem Aranha, já foi dizendo “eu não fiz nada”, pois não tinha avisado a eles sobre o que iria acontecer na conversa. Coloquei uma cadeira em minha frente para perceber a reação deles aos meus comentários. Quando sentavam eu mostrava o avanço que tiveram na primeira atividade reescrita, depois mostrava a recriação do Patinho feio, com as marcações.

Eles(as) ouviam atentos minhas explicações, mas não falavam muito, só respondiam quando eu questionava. Aproveitei esse momento para saber sobre a impressão que estavam tendo do projeto, sobre o que significava ser autor para eles(as). Todos responderam que estavam gostando do projeto, a maioria ratificava o quanto não gostava de escrever, porque era muito difícil. A minha impressão desse momento foi que se sentiram valorizados em suas individualidades. Quando eu dizia “sua história ficou muito boa”, e eu disse para todos(as) – esses meninos e meninas tinham bastante dificuldade para se expressar através da escrita e tinham conseguido escrever uma história – sentia que os olhos deles(as) brilhavam, foi emocionante.

Paulo Freire (1996, p.43), ao tratar do tema “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”, relembra de um episódio de sua vida com um professor:

Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir.

Foi o que tentei fazer com meus alunos, reconhecer que o esforço que tinham feito valeu a pena, que eles(as) eram capazes. No que diz respeito ao comportamento deles(as), para minha grata surpresa, foram excelentes! De tal forma que até Tânia surpreendeu-se com a organização na entrada e saída da sala, além de se comportarem no pátio durante o atendimento dos colegas.

Na aula seguinte, 27/07/17 eles fizeram a reescrita de suas recriações do conto “O patinho feio”. Ao entregar os textos coloquei no quadro um esquema para colaborar na reescrita. As instruções eram: seja leitor do seu texto; veja se compreende sua história; observe as marcações que foram feitas, como se escreve essa palavra? Desenvolva suas boas ideias; enriqueça sua história com novos detalhes.

Alguns alunos fizeram a reescrita com muita disposição. A Fera, por exemplo, escreveu mais dois textos, para ter uma boa história. Outros, a todo instante vinham me procurar questionando sobre as marcações, pedindo que lessem suas novas histórias. Foi um momento em que houve boa participação e interesse, o que deixou evidente que, quando eles se dedicam, têm a capacidade de escrever textos excelentes!

Na aula do dia 03/08/17, após a correção da reescrita do texto, observei que alguns alunos tiveram grande dificuldade em encontrar palavras no dicionário. Inclusive, durante a reescrita um aluno discutiu comigo, por causa da ordem das letras do alfabeto, ao solicitar que falasse o alfabeto, percebi que nem ele, nem outros colegas tinham esse conhecimento.

Resolvi utilizar uma atividade muito bem elaborada do livro didático, que faz parte do subtema: para escrever com expressividade, com o título “O dicionário:

palavras no contexto”. O livro apresenta a fábula “A cigarra e a formiga”, questionando se os alunos conhecem o significado de todas as palavras do texto, logo depois apresenta uma página do minidicionário Soares Amora, para explicar como encontrar uma palavra no dicionário.

Esse exercício mostrou-me a grande dificuldade que alguns dos meus alunos(as) ainda tinham com interpretação dos enunciados. Foram duas aulas exaustivas, já que precisei sair de mesa em mesa, explicando o que cada questão estava solicitando. Percebi que alguns alunos não estavam respondendo para esperar a correção e copiar as respostas. Conversei com eles sobre a necessidade de realizar as atividades para uma melhor compreensão do que estava sendo explicado, no caso a ordem alfabética e o uso do dicionário, que seriam necessários no momento da reescrita dos textos.

Uma parte dos alunos passou a ter mais atenção com a atividade e se dedicou para responder. Dois grupos continuaram brincando e atrapalhando aqueles que estavam se dedicando. Em momentos como esse, a vontade que tinha era de colocar para fora da sala esses alunos, mas acabava não fazendo, por acreditar que a indisciplina apresentada refletia a dificuldade que possuíam com a leitura e a escrita.

Ao final, todos tinham respondido, mas a indisciplina e as brincadeiras atrapalharam muito, tanto que decidi convocar os responsáveis de treze alunos para uma conversa na aula seguinte. Ao chegar à escola, no dia 08/08/17, entreguei a lista com o nome dos alunos que tinha chamado os responsáveis à Tânia, visto que não iriam assistir a minha aula, até que o responsável comparecesse. Assim que foram avisados que não assistiriam à aula, eles foram em casa e trouxeram seus responsáveis.

Foi muito difícil dar aula, pois a todo o momento chegavam responsáveis. A cada conversa, além de tratar da questão da indisciplina, fazia questão de mostrar os textos que tinham produzido, como eram capazes quando se dedicavam, para que mais uma vez a escola não se transformasse no lugar de só receber reclamação de professor. Os pais, mães e responsáveis que compareceram me ouviram com atenção, ficaram felizes com os textos que apresentei e se comprometeram a dialogar com seus filhos com o objetivo de que melhorassem o comportamento. A conversa surtiu efeito para a maioria dos alunos, cujos responsáveis foram convocados.

A aula seguinte, 15/08/17, tinha como objetivo explicar o uso do adjetivo na construção do texto. Para trabalhar com a classe gramatical, parti mais uma vez dos textos que os alunos escreveram, utilizando as mesmas estratégias que usei para trabalhar com os substantivos. Levei para sala alguns títulos das recriações que fizeram como: “O patinho ladrão”; “O patinho alegrim”; “O patinho alegre”; “O menino burro”; “O patinho valente”.

Lembrei do conceito dado por eles para substantivo e solicitei que dissessem quais palavras nos títulos tinham valor morfológico de substantivo. Responderam: “menino e patinho”. Então questionei: “e as outras palavras, servem para dar nome as coisas ou estão dando características aos substantivos?”. A partir da resposta deles, construímos um conceito para a classe gramatical adjetivo. Ficou muito claro que cada vez que eles escreviam sobre as características das personagens, utilizavam o adjetivo. Para fixar o conteúdo, utilizei os exercícios do livro didático que tratavam do adjetivo na construção do texto.

Através das aulas, buscando explicar a gramática a partir dos textos escritos por eles, percebi através das avaliações realizadas ao final da unidade o quanto tinham fixado o assunto. Para essa turma, as boas notas foram uma grande novidade. No dia da entrega das avaliações, eles(as) ficaram radiantes com as notas alcançadas. Durante a correção comentavam com os colegas, quando percebiam que tinham errado alguma questão sobre esses assuntos (substantivo e adjetivo): “como errei essa questão? A resposta estava muito clara.”

O segundo momento de produção, a recriação do conto “O patinho feio”, confirmou o que Britto (1997) observa sobre a intimidação que os alunos sentem em frente ao papel em branco, por serem obrigados a escrever sobre um assunto em que não haviam pensado antes, no momento em que não se propuseram e, ainda, para demonstrarem que escrevem bem. A partir do momento em que foram apresentados ao projeto de intervenção, conhecendo os objetivos e a proposta, meus alunos leram e discutiram sobre o conto “O patinho feio” e sua recriação “O patinho bonito” e, assim, conseguiram colocar de forma clara suas ideias no papel.

Ao terminar o módulo dois, notei o quanto meus alunos(as) tinham condição de superar suas dificuldades com a escrita. Ainda que demonstrassem não compreender plenamente o que significava realizar uma reescrita, por não saberem exatamente o que fazer com minhas observações, mesmo depois de várias explicações, a maioria mostrou que possuía algo valioso: a vontade de aprender.

Eu também estava aprendendo com eles, a retirar do meu vocabulário de professora a expressão: a forma correta, ou adequada ou satisfatória. Não dava para estabelecer apenas um caminho para a avaliação dos textos, quando eu pretendia que construíssem autoria através da recriação dos contos.

4.2.8 Módulo 3: o papel da mulher na sociedade, ontem e hoje

No dia 17/08/17, iniciei o módulo três da intervenção, que tinha como objetivo principal debater o papel da mulher na sociedade ontem e hoje, a partir do conto de fadas “Branca de Neve”, dos irmãos Grimm, e do filme “Branca de Neve e o Caçador”, que teve como diretor Rupert Sanders, um estreante em Hollywood, egresso da publicidade.

A escolha da versão escrita dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm se deu por serem os contos mais utilizados nos livros didáticos, como o primeiro texto do LD da turma do 6º ano A, o conto “As três penas”. Nascidos na Alemanha, os autores, fizeram um trabalho de coleta desses contos, que lhe deram notoriedade. De acordo com Canton (2010) na versão dos irmãos Grimm, a história não tem traços tão nobres. Ao contrário, os autores alemães, que vieram de um ambiente rural e viveram a ocupação napoleônica do século XIX, emprestam uma certa – e talvez discutível – violência ao conto.

O filme “Branca de Neve e o Caçador” foi escolhido por apresentar uma recriação fílmica na qual a protagonista apresenta um perfil completamente diferente ao da Branca de Neve, dos irmãos Grimm. Branca de Neve passa de uma dona de casa exemplar, no conto dos Grimm, a uma guerreira destemida que vai à frente do batalhão para defender seu povo da tirania de uma bruxa malvada.

Com o objetivo de apresentar outro gênero literário para os estudantes, encontrei no cordel “Branca de Neve”, de Varneci Nascimento, pois precisava evidenciar as características do gênero conto de fadas, fazendo uma comparação com as características do cordel.

Para iniciar o módulo optei por começar com o filme, visto que todos conheciam o enredo do conto de fadas em questão. Para a exibição do filme preparei a biblioteca da escola. Solicitei que fizessem uma limpeza, fui nos primeiros horários organizar a disposição das cadeiras e escurecer o ambiente.

O filme “Branca de Neve e o Caçador”, foi lançado em 2012, apresentando um ar mais sombrio. Sua protagonista, Kristen Stewart, tornou-se famosa por ter sido a intérprete de Bela, na saga *Crepúsculo*. Já o caçador, foi interpretado por Chris Hemsworth, o já conhecido herói da Marvel, Thor. O filme se inicia com a cena clássica da versão original da Branca de Neve, com o desejo de sua mãe em ter uma filha branca como a neve, de lábios rubros como o sangue e os cabelos negros como um corvo.

Com a morte da rainha o rei casa-se com uma misteriosa mulher, Ravenna, que desejava ser imortal e para isso se alimentava da beleza e juventude de outras mulheres. Na noite de núpcias ela mata o rei, tornando-se rainha do reino e prende Branca de Neve. Com sua fuga da prisão, Branca de Neve vai para a Floresta Negra e lá encontra-se com o Caçador, que foi convocado pela rainha para matá-la. O Caçador só aceitou a proposta, porque a rainha Ravenna tinha prometido trazer à vida sua esposa que havia falecido.

Ao encontrar Branca de Neve, o Caçador acaba cedendo aos pedidos dela de não matá-la e juntos vencem grandes desafios na Floresta Negra, com a ajuda dos sete anões que eram mineiros. Além disso, reaparece um amigo de infância da protagonista, o príncipe William, que também os ajuda a vencer os obstáculos. A cena da maçã é construída a partir da transformação de Ravenna em William e não em uma vendedora de maçãs, como na versão escrita.

Após o beijo do amor verdadeiro, que não foi do príncipe e sim do Caçador, que a via como um reflexo de sua esposa falecida pela força e coragem, Branca de Neve desperta e parte para a guerra, à frente do pelotão, disposta a ter o seu reino de volta. Após uma grande luta com a rainha má, Branca de Neve é coroada rainha, sozinha, sem a presença de um rei ao seu lado.

Diante desse enredo, muitos aspectos foram tratados a partir do filme, além do papel da mulher na sociedade, outros foram sinalizados como as dificuldades ocasionadas pela morte dos pais, pois alguns alunos vivenciam essa situação, e, às vezes, passam por humilhações por estarem morando com parentes próximos. Também chamei atenção para a questão de lutar pelos objetivos, de não recuar diante dos obstáculos. Como observa Gregorin Filho (2010), é importante apresentar os contos de fadas aos jovens, pois trabalham com temas tão complexos, de maneira a fazer a fantasia e o maravilhoso se sobreporem, chamando a atenção dos leitores, já que sempre falarão de problemas humanos.

No momento da exibição do filme, os alunos chegaram à biblioteca, agitados, com brincadeiras e conversando muito. Investi por volta de quinze minutos falando da necessidade da cooperação deles, mas, infelizmente, precisei colocar dois alunos para fora, visto que estavam atrapalhando muito, impedindo que os outros conseguissem assistir. Posteriormente a esse episódio, o filme transcorreu sem problemas, mas não deu para concluir.

Na aula seguinte, 22/08/17, os alunos assistiram ao final do filme, durante a exibição Chaves fazia referência aos protagonistas, tratando-os como Bela e Thor. Eles(as) gritaram na cena do beijo entre Branca de Neve e o Caçador, torceram pelos protagonistas durante a batalha e aplaudiram quando o filme terminou. Como faltava apenas quinze minutos para o término da aula, só tivemos a oportunidade de uma breve conversa sobre o que acharam do filme. Responderam que gostaram muito e que ainda bem não foi um filme de ‘criancinha’.

Após uma semana de revisão para prova e avaliações, no dia 05/09/17, apresentei para a minha turma o livro “Branca de Neve”, de Varneck Nascimento, em cordel. Aproveitei o momento para elencar, a partir do texto, algumas características do gênero literário cordel, o qual assim como os contos de fadas, também surgiu da tradição oral. Iniciei a leitura, tendo cuidado em usar a entonação correta, ouvi Homem de ferro dizer: “essa história é para criancinha, pois apresenta Branca de Neve frágil e inocente”.

A respeito da análise da linguagem do livro feita por ele, Colomer (2003, p.66) considera

Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino da literatura na escola. É o que permite que as crianças possam julgar os contos lidos a partir de análises realmente literárias.

Depois da leitura, fiz alguns comentários sobre o texto e apresentei a versão dos irmãos Grimm, organizada por Ana Rosa Abreu et al. (2000), além de realizar a leitura do Box, presente no LD, sobre a história dos autores. Após a leitura, eles comentaram a semelhança entre o cordel e a versão escrita dos Grimm. Observaram, principalmente, o final das histórias em que a rainha má morre de inveja de raiva da Branca de Neve. Em seguida, com a colaboração deles, iniciamos um quadro comparativo entre a Branca de Neve do filme e da história dos irmãos

Grimm. Os alunos participaram efetivamente, não conseguimos concluir a atividade, por ter acabado a aula.

Na aula seguinte, 12/09/17, o objetivo foi refletir sobre o papel do homem e da mulher no conto Branca de Neve, para que pensassem a respeito do empoderamento da mulher. Além de levantar questões sobre a representatividade da mulher na versão dos irmãos Grimm e na recriação fílmica.

Ao iniciar a aula, retomei o quadro comparativo entre a Branca de Neve do filme e do conto dos irmãos Grimm. Os alunos participaram efetivamente, lembrando-se de detalhes do filme, do cordel e do conto. A característica que mais os marcou foi que a Branca de Neve do filme era valente, enquanto a descrita no cordel era frágil e inocente.

Ao tratarmos da personagem Branca de Neve no conto dos irmãos Grimm, os estudantes apontaram que seu pai morreu e ela foi criada pela madrasta; era jovem e foi abandonada na floresta pelo caçador, era frágil. Em relação à personagem no filme, observaram que era destemida e corajosa, fugiu da prisão e enfrentou os obstáculos da floresta e o caçador resolveu ajudá-la. Ao refletirmos sobre o papel do homem e da mulher apresentados no conto dos irmãos Grimm, perceberam que o papel da mulher era cuidar da casa e do homem sair de casa para trabalhar. Já no filme, Branca de Neve atua como guerreira, ao lado do Caçador e do seu pelotão de guerra.

Posteriormente, questioneei qual modelo de família foi apresentado nos contos, pedi que refletissem se esse modelo influenciava-nos na atualidade e finalmente quais eram os papéis do homem e da mulher nessas histórias. Os alunos responderam que no cordel o homem, representado pelos anões, saía para trabalhar e eram responsáveis pelo sustento da casa; enquanto a mulher, representada pela Branca de Neve, cuidava dos afazeres domésticos.

A respeito da postura de Branca de Neve no conto dos irmãos Grimm, Fernanda Breder (2015, p.34), em seu livro “Feminismo e príncipes encantados”, fazendo um paralelo entre Branca de Neve e Cinderela observa:

A primeira (Branca de Neve) vê no cuidado com a casa uma forma de expressar gratidão aos anões, por deixá-la se esconder em sua casinha no meio da floresta, já que sua madrasta está a sua procura para matá-la. Ela cozinha, varre, lava a louça, entre outras tarefas, demonstrando satisfação. É um claro reflexo da ideia de “mulher ideal” propagada até o começo do século XX: a mulher que ficava em

casa, cuidando dos afazeres domésticos (e, futuramente, também dos filhos), e não deveria fazer apenas por obrigação, mas demonstrando prazer em tais atividades, tendo orgulho de ser uma boa dona de casa. É a princesa de um mundo anterior à Segunda Guerra Mundial, quando as mulheres ainda estavam bem longe do mercado de trabalho.

A colocação da autora coaduna com as ideias já apresentadas de Canton (2010) e Darnton (1986), que afirmam o quanto os contos de fadas podem ser considerados como documentos históricos, por retratarem uma época, um estilo de vida. Esse aspecto histórico não foi deixado de lado durante a intervenção. Durante a fala dos meus alunos, sempre os lembrava do momento em que os contos foram escritos, bem diferente do roteiro do filme, escrito no século XXI, e que apresenta uma mulher moderna, que sai de casa, que aprende a lutar para defender seus ideais.

No filme, Branca de Neve surgiu como uma mulher forte, destemida, que foi à frente da batalha, lutando pelo seu povo. Tratei, então, do tema empoderamento da mulher, colocando, no quadro, a palavra e solicitando seu significado. Uma aluna observou que a palavra ‘poder’ estava no centro do empoderamento, definindo-o como o poder da mulher, classificando a Branca de Neve como exemplo desse poder.

Alguns alunos demonstraram o quanto mantém o discurso machista de que lugar de mulher é na cozinha, com frases como: “onde já se viu uma mulher participar de uma guerra?”, “nem sei como ela conseguiu matar a rainha”. Além disso, afirmaram que as mulheres não têm a capacidade de realizar os mesmos trabalhos que os homens, gerando uma discussão com as meninas.

Considerei que o debate foi significativo, meninos e meninas mostraram autonomia ao defenderem seus pontos de vistas em relação às ideias contrárias apresentadas pelos colegas, desenvolvendo as práticas de autoria, defendida por César (2011, p.95), e apresentadas no terceiro capítulo do memorial. Segundo a autora se as formas de enfrentamento da heteronomia dependerão da história e da cultura, assim como da utopia, dos desejos e das necessidades de cada um, também teremos diversas formas locais de autonomia, com diversas maneiras de se manifestar, como aconteceu neste momento da aula.

Após o debate, os alunos(as) iniciaram a produção da recriação do conto de fadas “Branca de Neve”. A correção dos textos deixou-me triste, pois como os

alunos tinham realizado com êxito a recriação do “patinho feio”, imaginei que fariam histórias bem melhores, o que não aconteceu. Muitos fizeram um resumo do cordel ou do filme.

Então, no dia 14/09/17, resolvi levá-los à biblioteca, por ser um ambiente tranquilo. Antes de entregar os textos comentei a respeito da correção, dando ênfase à qualidade dos textos anteriores. Entreguei um dicionário para cada aluno, com o objetivo de ajudá-los na reescrita.

De acordo com Bortone e Caxangá (2013) a metodologia da reescritura tem provado ser uma das mais eficazes para a aprendizagem da produção textual. Ao ler e reler o texto, o escritor tem a oportunidade de modificar e reorganizar palavras, expressões ou trechos inteiros da produção textual.

O meu maior problema era como realizar a reescrita, sendo que após o anúncio da reescrita, a reação da maioria foi desanimadora, disseram que não queriam mais escrever, não fariam a correção, nem utilizariam os dicionários. Lembrei a eles sobre a produção do livro, que seria publicado e entregue às famílias e a comunidade escolar. Com esses argumentos, alguns resolveram fazer, mesmo reclamando.

Figura 15 - Alunos e alunas na biblioteca realizando a reescrita dos textos.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 16 - Alunos e alunas na biblioteca realizando a reescrita dos textos.



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Enquanto faziam a reescrita, ficava angustiada pensando uma forma de fazer essa etapa de uma maneira produtiva, já que, segundo Bortone e Caxangá, é importante, também, que as correções sejam feitas individualmente. O professor deve se sentar com cada aluno e trabalhar com ele as dificuldades apresentadas, propondo a reescritura do texto.

Por uma inspiração, vi uma luz no fim do túnel. Resolvi criar um grupo de monitores de Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano que escrevem bem. Conversei com esses alunos no dia seguinte, eles gostaram da ideia, avisei que enviaria um convite para os responsáveis. Para dar continuidade à ideia, conversei com minha Orientadora, que gostou muito da sugestão, pois considerou que é importante construirmos comunidades escolares, nas quais há trocas e contribuições mútuas. No caso, tanto os alunos do 6º quanto os do 9º ano seriam afetados; haveria encontros e aprendizagens a partir da proposta.

Sobre a importância da comunidade escolar hooks (2013, p.18) observa

Para começar o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos usados de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado.

Com tudo acordado entre as partes interessadas, dividi a turma em dois grupos e no dia 20/09/17, às 13h00min, todos estavam na escola, alunos dos 6º e 9º anos. Foi uma experiência maravilhosa, nunca tinha visto os alunos da intervenção

com tanta dedicação em escrever. Iniciei o trabalho apresentando os alunos do 9º ano, explicando a razão de estarem ali, já que não tinha avisado aos alunos do 6º ano dessa participação.

Cada aluno (a) do 9º ano ficou responsável por um aluno(a) do 6º ano, sentaram juntos. A primeira orientação foi que o(a) autor(a) lesse sua história para seu monitor(a) e com a orientação dele(a) fizesse a reescrita do texto. Os (as) monitores(as) pegaram dicionário e com muita dedicação os auxiliaram. Somente dois alunos ficaram resistentes, mas os demais me deixaram satisfeita com o resultado.

O mesmo ocorreu na segunda etapa da reescrita, os alunos compareceram no horário combinado, realizaram de forma atenciosa a reescrita, interagiram com os alunos do 9º ano. Este momento foi significativo para todos os envolvidos, pois trouxe à tona o protagonismo estudantil. Ao sentir-se participante ativo das atividades escolares, o estudante dedica-se e age com responsabilidade, apresentando resultados excelentes.

Figura 17 – Monitoria com alunos e alunas do 9º ano



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 18 – Monitoria com alunos e alunas do 9º ano



Fonte: acervo da professora pesquisadora

A conclusão dessa etapa encontrou nas palavras de Bortone e Caxangá uma explicação:

Isso (a reescrita) ofereceria ao aluno condições para incorporar critérios de releitura e reescritura do próprio texto, possibilitando um aprimoramento gradativo. Isso, também, leva o aluno a entender que produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Escrever compreende diferentes etapas interdependentes como planejamento, escrita, revisão e reescritura.

O resultado da monitoria realizada pelos alunos e alunas do 9º ano foi surpreendente. Em especial para os alunos que costumavam brincar bastante e conversar durante minhas aulas. Eles reescreveram seus textos, sem reclamar, procurando as palavras no dicionário, interagindo com o monitor. Não se importaram em ter que apagar algumas vezes o que escreviam. Acredito que valorizaram o trabalho dos colegas, a dedicação em estarem na escola, no turno oposto somente para colaborar. Sem a colaboração dos monitores teria sido impossível concluir o projeto, visto que a etapa da reescrita feita individualmente era inviável para mim.

4.2.9 Módulo 4: família, lugar de segurança ou abandono?

O módulo quatro foi planejado para tratar de situações relacionadas à família, a partir da leitura e interpretação do conto de fadas “João e Maria”, na versão dos irmãos Grimm. O conto trouxe a representação do abandono do pai/mãe e dos conflitos vivenciados com a madrasta/padrasto. Para tratar da questão autoral levei para sala o livro de imagem “João e Maria”, de Taisa Borges (2006), inspirado na versão dos Grimm. Para Bettelheim (1980), a agressividade e o descontentamento com os irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em “João e Maria”.

Sobre o conto de fadas em questão, e possíveis significados dos elementos apresentados, Parreiras (2009, p.75) acrescenta

Por exemplo, a casa de doces da bruxa da história de João e Maria, dos irmãos Grimm, pode representar o mundo novo, a voracidade, a fome, a saciação da fome. Pode ser ainda o encantamento, a falsidade, a beleza, a sedução, a aparência, a oralidade da criança, a ganância, o excesso.

No dia 26/09/17, após o sucesso da reescrita do conto Branca de Neve, levei para sala o livro de imagem João e Maria, Borges (2006). Apresentei a turma, e solicitei que de forma coletiva fizéssemos a leitura da história, sem fazer a leitura da versão dos irmãos Grimm. Neste momento queria avaliar a leitura que fariam das imagens.

Foi um momento de grande interação, visto que cada um ficou responsável por uma página do livro. Alguns não conseguiam fazer a leitura das imagens, porém os colegas ajudavam de forma organizada. Ao terminarem a leitura, todos compreenderam a história. Portanto, exercitava-se, mais uma vez, a comunidade escolar, a qual hooks se refere (2013), uma vez que todos influenciaram na dinâmica da sala de aula.

A ideia inicial era trabalhar com o filme ‘João e Maria, caçadores de bruxas’ de Tommy Wirkola, escritor e diretor do filme, fazendo uma ligação com o conto dos irmãos Grimm, que foi lido e discutido na sala. O filme traz os irmãos já adultos, vivendo grandes aventuras para exterminarem as criaturas do mal. Após o desaparecimento de cinco crianças, eles são contratados para desvendar o mistério e enfrentarão a terrível Bruxa Negra. A ideia de trazer o filme era apresentar aos

estudantes uma recriação que partiu da história original para criar outra com os personagens adultos. A história do filme ainda mostra a superação do medo infantil, encarando-o de frente.

No entanto, não tive condições de passá-lo para a turma, estava tendo muitas dificuldades para ter acesso à única TV disponível na escola. Então decidi apenas trazer alguns detalhes da recriação fílmica e contei com a ajuda de alguns alunos que tinham assistido ao filme.

Eles(as) comentaram sobre a reviravolta na vida dos protagonistas que deixaram o medo das bruxas de lado e passaram a exterminá-las. Da atitude do pai de João e Maria em abandoná-los na floresta e do desejo deles de voltarem para casa, perdendo seu pai. Em relação à morte da madrasta, ficou evidente que foi um detalhe que apreciaram na história, como se ela tivesse pago com a morte a maldade de incentivar o pai a abandoná-los. Chamei a atenção deles para o fato do pai ter concordado. Neste momento, notei que alguns tinham conflitos familiares por causa da presença da madrasta ou padrasto em casa, culpando-os de certa forma pelos conflitos que vivenciam. Embora a intervenção não dê conta, nem tenha a intenção de resolver os problemas familiares dos alunos, acredito que colocá-los para refletir sobre questões que alcançam muitos deles pode ser um caminho para o amadurecimento e, quem sabe, o enfrentamento de problemas enfrentado por esses jovens adiante.

Após o debate, os estudantes iniciaram a recriação do conto João e Maria. Avisei que os textos escritos dentro da proposta da recriação, com coesão e coerência, estariam liberados da reescrita. Acredito que essa informação forneceu um ânimo para que escrevessem com dedicação suas recriações. Fiquei impressionada ao receber os textos, pois, pela primeira vez, não reclamaram e entregaram, em alguns casos, histórias com até duas folhas escritas.

Na aula seguinte, 29/09/17, entreguei as recriações de João e Maria, comentei com meus alunos e alunas o quanto eles tinham melhorado na construção de seus textos. Foram histórias escritas com riqueza de detalhes, trazendo elementos da atualidade, como histórias que se passavam na favela, com referências ao Conselho Tutelar. Retomo a afirmação de Simões (2012) quando escreve que a autenticidade é a marca por excelência de um sujeito que escreve com propósitos próprios e para interlocutores definidos, sendo o principal foco do reconhecimento de um aluno-autor. Meus alunos e alunas estavam conseguindo

recriar seus textos com autoria e autonomia, imprimindo em seus escritos elementos de sua comunidade.

De acordo com a sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (2004), após os módulos existe a produção final, momento no qual o aluno poderá ou não encontrar no seu próprio texto, uma vez que ele será seu próprio leitor, os elementos trabalhados em aula, os quais serviram como critérios para a sua produção. Em cada módulo da intervenção aconteceu a produção final, com a revisão e a reescrita dos textos. Sendo assim, todas as etapas previstas para a sequência didática aconteceram.

Os alunos e alunas ficaram felizes com o resultado da recriação de “João e Maria”. Avisei que levaria todas as últimas versões de suas recriações digitadas, para que escolhessem que história seria publicada no livro, além de escolherem a capa. Então pedi que dessem sugestões para o nome do livro. Alguns alunos sugeriram nomes que não estavam de acordo com a proposta, até mesmo com sugestões pejorativas. Os melhores foram colocados em votação: A história das histórias e Quem recria um conto... Transforma uns pontos, o segundo nome foi escolhido.

4.2.10 Nosso sonho realizado: o lançamento do livro “Quem recria um conto... transforma uns pontos”

O dia 19/10/17, foi escolhido para finalizarmos o projeto, levei os textos digitados, com dois modelos para capa. No dia anterior, solicitei à direção que imprimissem os textos, o que causou grande surpresa na nossa Diretora, a qual chegou a questionar se tinham sido eles mesmos que escreveram. Expliquei a ela que todas as atividades de escrita foram feitas na sala de aula.

De posse dos textos, entrei na sala e escrevi no quadro: E foram felizes para sempre? Fazendo menção a alguns textos que tiveram finais tristes, com a morte da personagem principal. Max Steel disse que na vida é assim mesmo, nem sempre as coisas terminam bem. Pedi que mudassem o final triste das histórias, como já mencionado, mas eles com autonomia me convenceram a permanecer com os finais que tinham escritos. Eles ficaram muito felizes em verem seus textos digitados; posso afirmar que alguns ficaram emocionados.

Foi muito bom assistir esse momento de leitura e correção da minha digitação. A todo instante, algum vinha e dizia: Pró, você digitou essa palavra errada. Era incrível perceber a autonomia que desenvolveram durante esse processo. Como afirma Freire (1996, p. 77) “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. Como aconteceu durante o processo de intervenção, constatei as dificuldades que tinham e assim tentei intervir naquela realidade.

Figura 19 – Leitura e análise dos textos digitados



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Figura 20 – Leitura e análise dos textos digitados

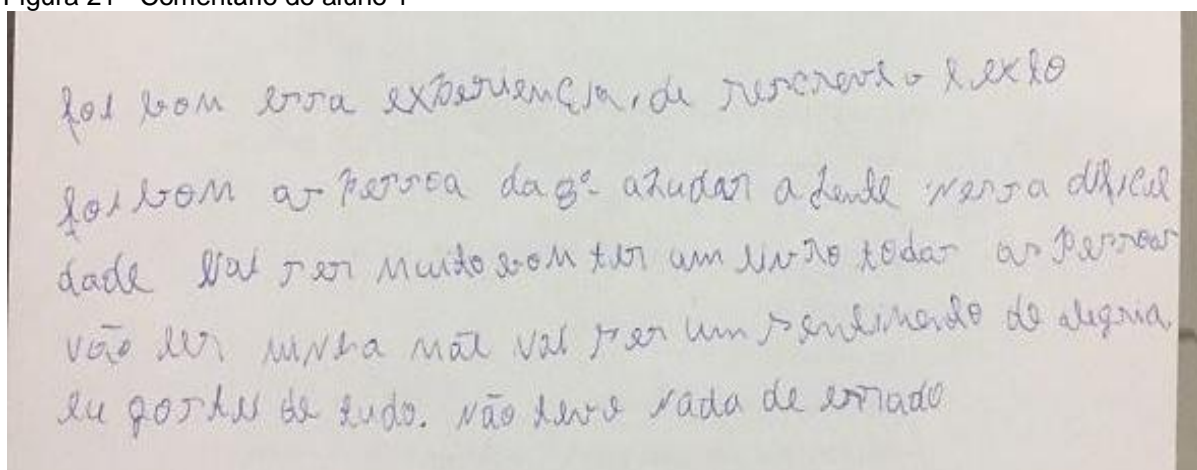


Fonte: acervo da professora pesquisadora

Passaram a ler também os textos dos colegas, elogiando uns aos outros, pediram que lesse algumas histórias que foram aplaudidas ao seu término. Certamente, esse foi um dos melhores momentos vividos com essa turma, até agora. Textos escolhidos, capa escolhida, correções anotadas. Chegou o momento de escreverem uma avaliação do projeto. Pedi que pensassem sobre o que significou todo o processo; como se sentiram em escrever, reescrever, reescrever outra vez; como foi a experiência com os alunos do 9º ano; como se sentiram ao ver os seus nomes assinando um texto que seria publicado.

Mais uma vez, fui surpreendida com uma atividade feita com carinho e atenção. Foi emocionante ler seus relatos e impressões. Foram sinceros, principalmente, ao contarem como foi chato o processo de reescrita, mas perceberam a importância desse momento. Apresento alguns desses comentários:

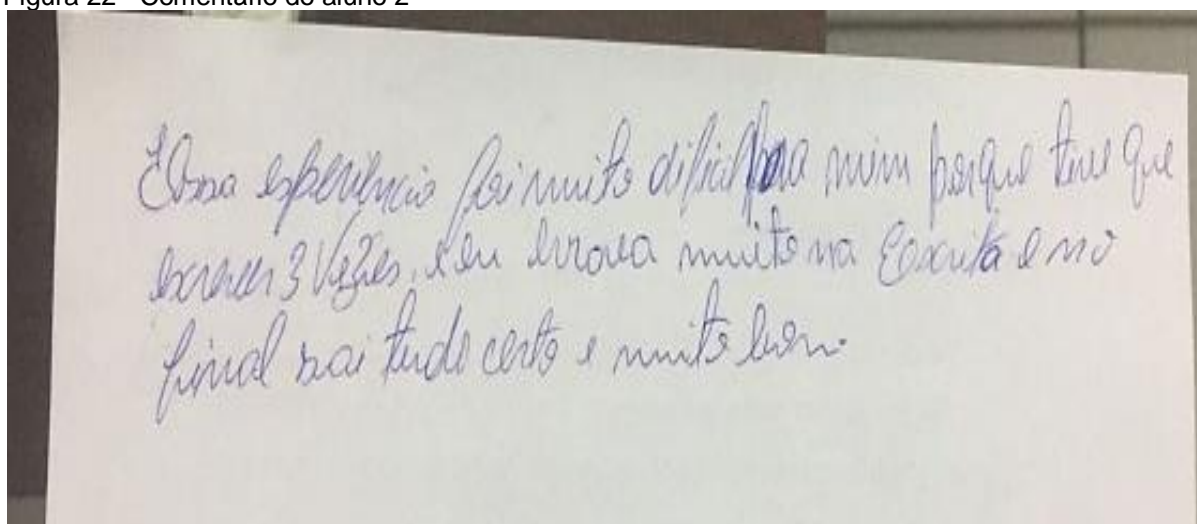
Figura 21 - Comentário do aluno 1



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Transcrição do texto: "Foi bom essa experiência de reescrever o texto. Foi bom as pessoas da 8ª ajudar a gente nessa dificuldade. Vai ser muito bom ter um livro, todas as pessoas vão ler. Minha mãe vai ter um sentimento de alegria. Eu gostei de tudo. Não teve nada de errado."

Figura 22 - Comentário do aluno 2



Fonte: acervo da professora pesquisadora

Transcrição do texto: "Essa experiência foi muito difícil para mim, porque tive que escrever três vezes e eu errava muito na escrita. E no final sai tudo certo, é muito bom."

À medida que ia lendo cada comentário, quando alguns diziam: "ninguém nunca fez isso por mim", eu me lembrava com tristeza que estava com eles há três anos e que também não consegui fazer nada de relevante. Eles(as) foram tão generosos com os comentários, nem se lembraram desse fato. É nessa hora que defendo com veemência a necessidade do professor se capacitar, buscar cursos de aperfeiçoamento.

Obviamente, nenhum curso vai oferecer soluções mágicas para transformar a dura realidade que enfrentamos na sala de aula, sem material e condições

adequadas, mas certamente vai lançar em nós sementes para despertar o desejo de mudança. Sou grata ao PROFLETRAS, a cada um dos professores e professoras, bem como todas as minhas colegas, que não só lançaram sementes em meu coração e mente, mas as regaram ao ponto de frutificarem.

4.2.10.1 O grande dia

Dia 07/12/17, o nosso grande dia, o lançamento do livro. Para este momento acontecer, preparei todos os detalhes com a turma. Decidimos o horário, se era preciso um lanche especial, quantas pessoas queriam convidar. Enviei o convite com uma semana de antecedência, mas, infelizmente, alguns alunos sinalizaram que o responsável não poderia comparecer por causa do trabalho.

Cheguei cedo à escola para receber os salgados e a torta que tinha encomendado. Contratei uma decoradora para preparar a área do refeitório para a manhã de autógrafos. Duas alunas da turma foram me ajudar na decoração.

Figura 23 - Exposição dos livros



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

Ao descerem para o local do evento, era nítido o quanto estavam felizes e emocionados, com a autoestima elevada. Foram até a mesa, pegaram os livros, procuraram seus textos. Depois que sentaram, iniciei a apresentação perguntando se havia autores e autoras ali. Eles(as) responderam em uma só voz: SIM, EU!

Alguns alunos de outras turmas foram convidados a participarem e ficaram impactados com o resultado dos trabalhos deles. Iniciei apresentando as etapas

realizadas no projeto, em slides. Depois exibi um vídeo com cenas de alguns filmes que mostram a importância de não desistir dos sonhos. Eles(as) estavam muito emocionados, parecia que não acreditavam no que estava acontecendo.

Logo depois, eu honrei com uma lembrancinha, dois alunos (Bart e Superman) e duas alunas (Angelina e Mulher Maravilha), que se empenharam durante as atividades, desde o início do projeto, e colaboraram através de conversas com a turma, para que os colegas se envolvessem mais. Em seguida, Mulher Maravilha contou como foi a experiência de ter participado do projeto, os pontos positivos e negativos.

Figura 24 - Alunos(as) colaboradores do projeto



Fonte: arquivo da professora pesquisadora

Pedi licença a Angelina para ler o texto dela para todos. Ela estava emocionada e feliz, sentindo-se valorizada. Também fiz uma homenagem aos alunos do 9º ano, que atuaram como monitores na reescrita. Nesse momento, os alunos começaram a agradecer aos colegas, pela paciência que tiveram com eles.

Em seguida, eles(as) foram autografar os livros para os responsáveis e amigos que tinham convidado. Não sei explicar em que momento a autoria ficou mais evidente, mas com certeza o posicionamento deles(as), desde a chegada, foi de autores(as). Estavam orgulhosos, confiantes. Mostrando com suas atitudes a

importância de ter o reconhecimento da comunidade escolar através da publicação do livro.

A Diretora e a Vice estavam presentes e algumas professoras da turma que os parabenizaram individualmente. A Profa. Adenira Barros, nossa Vice, comentou que se emocionou várias vezes durante a apresentação do projeto, ela ficou surpreendida com a produção do livro. Os responsáveis presentes estavam emocionados, seguravam o livro com muito orgulho. Depois de todos os autógrafos, um lanche especial foi servido. E quando os convidados já estavam saindo, eles(as) tiveram uma atitude que me surpreendeu, começaram a autografar o livro uns dos outros. Foi maravilhoso!

Figura 25 - Autores e autoras da turma do 6º ano A



Fonte: acervo da professora pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar da competência escrita em sala de aula é um grande desafio para todo e qualquer docente que possui essa inquietação. É preocupante perceber, ao fim do Ensino Fundamental II, que alguns estudantes ainda não conseguem se expressar com clareza e coerência através de seus escritos. Nunca imaginei que ao ter o desejo de trabalhar a escrita coerente e coesa com a turma do 6º ano A precisaria abordar tantos aspectos como leitura, relações familiares, autoestima, alfabetização, letramento, entre outros.

O desenvolvimento da intervenção com a turma do 6º ano A significou transpor vários obstáculos que foram se delineando durante o ano letivo de 2017. Foi extremamente gratificante perceber o quanto a produção de texto escolar, quando é realizada para um público específico, com uma função social, passa a ter uma nova dimensão para os envolvidos, estudantes e professores, na ação de escrever.

Os alunos e alunas que participaram da intervenção foram demonstrando, a cada módulo, avanços significativos na forma de escrever. À medida que conheciam os contos de fadas e realizavam a interpretação a partir de temas levantados, como identidade e família; os estudantes passaram a ter mais segurança ao desenvolver seus textos dentro da perspectiva e características do gênero literário.

Faço menção aos contos escolhidos para trabalhar com a turma para narrar algumas transformações que ocorreram com a maior parte dos envolvidos, eles, elas e eu. O primeiro conto a ser trabalhado, “O patinho feio”, apresenta características que se assemelham a como os/as estudantes eram considerados(as) na escola: incapazes, indisciplinados, insuportáveis, aqueles que não tinham mais jeito. De certa forma, eram humilhados e excluídos. Com isso, fugiam, não para um outro lugar, como o Patinho Feio, mas para dentro de si. Sem saber o que fazer com as próprias emoções, encontravam na indisciplina e violência o escape para suportar a situação que viviam. Isso sem mencionar o que passavam em casa...

Em seguida, lemos, assistimos e debatemos sobre o conto “Branca de Neve”. No que diz respeito à intervenção, acabei conduzindo-os para um lugar desconhecido, cheio de obstáculos, para alguns intransponíveis: a escrita coerente e coesa. Para alguém que acredita não saber escrever, convidar para ser autor de um livro soa como algo impossível. Nessa “floresta escura”, por acreditarem que não

tinham conhecimento, não os deixei sozinhos, assim como o Caçador esteve ao lado de Branca de Neve, no filme assistido.

Foi preciso muita perseverança, conversas, elogios verdadeiros, para que pudessem caminhar na “floresta”, sem medo, com a crença de que no final tudo daria certo. Em momentos como esse, lembrava sobre os conceitos de Paulo Freire, na crença que o educador tinha de um ensino que valoriza e respeita as pessoas.

A escrita coerente e coesa foi construída com leituras, debates, mais leituras, escrita, reescrita, mais reescrita. Ratifico os conceitos defendidos pelos teóricos apresentados neste memorial. Existe um processo longo e até doloroso para se escrever, até ser considerado um escritor competente.

De acordo com os PCN (1988), um escritor competente é alguém que sabe reconhecer diferentes tipos de texto e escolher o apropriado a seus objetivos num determinado momento. Além de ser capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

Partindo dessa concepção apresentada pelos PCN, chegamos no último conto lido e interpretado, “João e Maria”. Após serem abandonados na floresta, os irmãos colaborando um com o outro, conseguem fugir da casa da bruxa e voltam para casa. No processo mútuo de ensino-aprendizagem vivenciado na intervenção, a felicidade de voltar para casa foi representada no dia do lançamento do livro. Atestando que podiam ser considerados escritores competentes, visto que olharam e leram seus próprios textos criticamente, reescrevendo até que os consideraram como satisfatórios para estarem em um livro.

A comunidade escolar, defendida por hooks (2013), na qual todos colaboram, se ajudam, foi sendo construída durante a intervenção. Posso afirmar que o desenvolvimento da escrita ocorreu, simultaneamente, com o desenvolvimento da leitura e das relações pessoais em sala de aula. Quanto mais liam e entendiam o que estavam lendo, suas ideias eram expressas com mais clareza em suas recriações.

A partir do desenvolvimento da escrita e também da leitura eles tiveram a condição de avançar nas demais disciplinas escolares. Na última reunião, em outubro de 2017, algumas professoras comentaram sobre como tais alunos(as) estavam escrevendo e compreendendo melhor os textos dos livros didáticos e

avaliações. A professora Ana Paula, da disciplina de Eixos Temáticos, escreveu um relato, no qual aponta os avanços de alguns alunos (em anexo).

A intervenção fez com que voltassem a acreditar que eram capazes. O resultado mais significativo, depois da publicação do livro, foi que dos vinte e dois alunos da turma apenas quatro foram reprovados e somente um deles era multirrepetente. Além disso, através de relatos informais, os/as discentes contaram-me empolgados em como a família tinha valorizado a publicação do livro.

Mulher Maravilha disse que o livro estava em destaque na estante da casa. Bart relatou que contou a todos que conhecia sobre seu texto estar publicado em um livro. Angelina comentou que a publicação do livro foi um sucesso, sua mãe mostrou para toda a família e vizinhança. Superman contou que leu o livro diversas vezes, não cansava de ler sua história e a dos colegas. Acrescentou que sua vó ficou muito feliz ao ver seu nome assinando um texto.

Durante a intervenção e escrita do memorial passei por processos semelhantes aos dos meus alunos(as). No início do projeto, as incertezas se conseguiria alcançar meus objetivos, me fizeram ter vontade de fugir. Era uma proposta ousada e difícil. A indisciplina e atitudes violentas (como discussão entre os alunos, ameaças entre eles) foram meus maiores inimigos.

A “floresta negra” percorrida foi representada pelas dificuldades e resistência que eles(as) apresentaram durante as atividades, em especial com a escrita. Assim como eles também não estive sozinha, tinha o apoio de Profa. Mônica e dos teóricos estudados sempre apontando caminhos. Em alguns momentos, pensei que alguns não iriam conseguir, no entanto, vencemos a “floresta”.

A felicidade de voltar para casa teve a mesma representação do momento do lançamento do livro. No momento em que peguei os livros pela primeira vez tive a sensação de dever cumprido, tinham ficado tão lindos, com histórias interessantes. No entanto, vê-los pegar o livro pela primeira vez foi uma emoção muito grande, alguns não acreditavam que iam conseguir, ou até mesmo que o livro fosse existir.

Infelizmente, não deu para garantir a todos um “foram felizes para sempre...”, porém posso afirmar que a proximidade do aluno com os contos de fadas contribuiu para melhoria da produção de textos coerentes e coesos e, conseqüentemente, para a construção da autoria nos alunos de forma a empoderá-los.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa; ARANTANGY, Claudia Rosenberg; MINGUES, Eliane; DIAS, Marília Costa; DURANTE, Marta; WEISZ, Telma. **Alfabetização: livro do aluno** – Brasília: FUNDESCOLA/SEF – MEC, 2000.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas** – um manifesto. Tradução de Denise Bottman. Companhia das Letras, 2017.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**; tradução Paloma Vidal. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ªed. São paulo: Hucitec, 1995.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo : Cultrix, 1984.

_____. **Escrever a leitura**. In: *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. pp. 26-29.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BORGES, Taisa. João e Maria/ de Jacob e Wilhelm Grimm. – São Paulo: Petrópolis, 2006.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **A construção da leitura e da escrita: do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONE, Márcia Elizabeth. CAXÁNGA, Maria do Rosário Rocha. **Competência textual: a escrita**. Brasília: UNB, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

BREDER, Fernanda. **Feminismo e príncipes encantados**. A representação feminina nos filmes de princesa da Disney. 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: **Literatura: ensino fundamental/** Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Coleção Explorando o Ensino; v.20), 2010.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: *Ciência e Cultura*. Vol.24 nº9.Set, 1972.

_____. **Vários escritos**. 3.ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANTON, Kátia. **Os contos de fadas e a arte**. São Paulo: Ed. Prumo, 2009.

_____. **A história dos contos de fada**. 17 de agosto de 2010. Entrevista concedida a Lívia Perozim. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/a-historia-dos-contos-de-fada>.

Acesso em: 30 de novembro de 2016.

CASCUDO, C. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CASTRILLÓN, Sílvia. Tradução Marcos Bagno. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CESAR, América Lúcia Silva. **Lições de Abril**: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. – Salvador: EDUFBA, 2011.

CEREJA, Willian Roberto, COCHAR, Thereza Magalhães . **Português: linguagens**, 6 – 9.ed. reform. – São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORTI, Ana Paula. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores/** Ana Paula Corti e Raquel Souza. – 2 ed. – São Paulo: Ação Educativa, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** – 2.ed.1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

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

DALVI, M. A. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas.** In: DALVI, M. A.; de REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1986.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do Futuro – Cidadania hoje e amanhã.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Livros didáticos de português formam professores? In: Simpósio 6: o livro didático e a formação de professora.** Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>> Acesso em 04 mar. 2016.

DOLZ, Joaquim; Schneuwly et. al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.). **Educação e Cultura.** Funchal: DCE/Universidade da Madeira, 1993. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo, Ática, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Ética, sexualidade, política;** organização e seleção de textos Manoel Barros da Mouta; tradução Elisa Monteiro, Inés Autran Dourado Barbosa.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**/Eva Furnari, ilustrações da autora. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra?**. Leitura: Teoria e prática, Campinas, ALB, n.9, p.3-7, jun.1987. (Entrevista concedida a Ezequiel Theodoro da Silva)

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Edição 4. São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões e Mariana Revoredo. Narrativas míticas e a apropriação da leitura/escrita literária: uma proposta prática. In: **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**/ Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba (organizadoras) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. – 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Texto e linguagem).

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil - Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, RS, v.32, n.53, p.1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 27/05/2016.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2015.

- KRASHEN, Stephen D. **Writing: research, theory and applications**. Oxford:Pergamon Institute of English, 1984. (Language teaching methodology series).
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 10. Ed. – São Paulo; Cortez, 2005.
- JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever/** Josette Jolibert e Christine Sraiki; [Tradução Angela Xavier de Brito]. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2005.
- JOUVE, Vincent. O que é a leitura? In: _____; **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESPE, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Série Educação em Ação. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad.: A. Veiga-Neto. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Gramática e literatura: desencontros e esperanças**. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LINSPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. 5.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.
- MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.
- MEIER, Marcos. **Sapatos e letras**. Pinhais: Editora Melo, 2008, p.31-33.
- NASCIMENTO, Varneci. Branca de Neve. – SP: Marcelo Duarte Comunicações, 2010.
- NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**, volume único. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte: Educação em Revista [online], 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. – 12. ed. – São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Usando textos na sala de aula: tipo e gêneros textuais**/ João Batista Oliveira Araújo e Oliveira, Juliana Cabral Junqueira de Castro. – 3. ed. rev. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008. – (Coleção ABCD).

PAIVA, A. (Org) **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte. RHJ, 2009.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; PETRASSO, Camila. Redação *versus* produção textual: uma questão de nomenclatura? In.: Anna Maria Marques Cintra; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (coord.). **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

PÉCORA, Antônio A.B. “Problemas de redação na universidade”. Campinas, UNICAMP, 1980. Tese de mestrado.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. Editora 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 21/10/2014.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20,n.1, p.105-124, jan/jun.2002. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>. Acesso em: 30/04/2016

PROPP, Wladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso** – Editora CopyMarket.com, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola**. In: **Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

SANTOS, Terezinha Oliveira. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar- **Gestar II: atividades complementares de apoio à aprendizagem do estudante** – língua portuguesa e matemática – 5ª série/6º Ano/ Terezinha Oliveira Santos, Analdino Pinheiro Silva Filho, Enoilma Simões Paixão Correia Silva. – Salvador: Secretaria da Educação/ Instituto Anísio Teixeira, 2013.

SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. – São Paulo: Global, 2009.

_____. **Leitura e Realidade Brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. – Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. – Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. – 2.ed. – rev. – Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano et al. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edlebra, 2012.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: ROSING, Tânia; BECKER, Paulo. **Ensaio**. Passo Fundo: UPF, 2001.

_____. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. UFMG: revista brasileira de educação, 2004.

_____. **O livro didático e a escolarização da leitura** (entrevista para Salto para o Futuro). MEC. TV Escola. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didtico-e.html>> Acesso em 04 mar. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLIGO, Rosaura. **Dez importantes questões a considerar...Variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico**. In: Coletânea de textos do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, SEF- MEC/2001.

SOUZA, Silvana Ferreira de; CORRÊA, Hércules Toledo; VINHAL, Tatiane Portela. **A leitura e a escrita na escola: uma experiência com o gênero fábulas**. In: **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**/Renata

Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba (organizadoras) – Campinas: SP: Mercado de Letras, 2011.

TATAR, Maria. **Contos de Fadas – edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VASCONCELLOS, Paulo Sérgio de. **As mil e uma noites – contos selecionados**. São Paulo: Sol, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores: 2002.

WALTY, Ivete Lara Camargos. “Literatura e escola: anti-lições” In: **Escolarização da leitura literária**. EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M.Z. V. (Orgs.) BH: Autêntica, 2006.

WELLS, G. **The meaning markers**. London: Heinemann, 1986 (Trad. Cast. Aprender a leer y escribir, Barcelona, Laia, 1988).

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICE**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA OS RESPONSÁVEIS****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de Salvador, AUTORIZO o uso da imagem de _____ sob minha responsabilidade, em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada na Proposta de Intervenção Pedagógica, realizada pela professora Arly Cristina Bastos Silva, mestranda do PROFLETRAS- UFBA-BA.

Estou ciente de que este termo autoriza o uso da imagem do (a) aluno (a) acima citado em todo e qualquer material, entre fotos e documentos para serem utilizados em apresentações acadêmicas e eventos educacionais, gratuitamente, sem que nada haja reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outra, seja esse destinado à divulgação ao público através de folder de apresentação/curso, palestras, anúncios e mídias eletrônicas ou impressas em todo território nacional, por tempo indeterminado.

Salvador , ____ de _____ de 2017.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A – RELATO DA PROFA. ANA PAULA

“Sou professora do 6º ano A com as disciplinas de Eixo e Língua Inglesa. Alguns alunos no referido ano de 2017, foram alunos meus no ano de 2016. Na disciplina de Eixo trabalho muito a questão da produção textual e nesse processo percebi o avanço de alguns alunos, como por exemplo Lock. Ele foi meu aluno do 6º ano, nos anos de 2015, 2016 e 2017. Em 2015, lembro que fiz uma atividade que foi a construção de um poema que tinha como temática o planeta água.

O referido aluno pelo que percebi tinha grandes dificuldades com a escrita, pois em muitas palavras que escrevia, faltavam vogais e não formavam sílabas. Não entendia a escrita, nem conseguia inferir o que o mesmo queria dizer, pois a construção das frases eram feitas de forma desorganizada. Atualmente nas construções de texto pude perceber seu avanço. Lock já escreve as palavras de maneira clara, consegue organizar melhor o seu pensamento e construir um texto.

Assim como ele, existe a aluna Bela, que tinha esse mesmo processo com a escrita e identificação das letras. Aliás, ela identificava, quem não identificava era eu. Hoje ela avançou um pouco mais e eu já consigo entender melhor o que escreve. Toredó, Homem aranha, Bart, a Fera e Superman já conseguem construir um texto, a partir da organização melhor dos seus pensamentos. Nemo, já tinha uma boa escrita, apenas está aprimorando.

Luna ainda não sabe organizar as ideias e os erros de ortografia são gritantes. Homem de ferro precisa melhorar sua caligrafia, pois quase não consigo enxergar e entender o que escreve. Nick me surpreendeu, no último texto, utilizou trechos de outro texto e trouxe também escrita de autoria dele. Enfim, são muitos, inúmeros relatos.”



É tao goste que deus abre
 ela ~~o~~ que ela ~~o~~ agora
 ela tem um tio que é pai para
 ela e ela tem um tia que é mãe. É ma-
delha para a menina e hoje a menina
ta pisando uma porta dentro de casa
mas a menina tambem tem um namora-
do que ta ajudando ela passar da
porta mas anda tem coisa que nao
passa na casa dela e o nome de-
la Brick é uma garota.



Desenvolva suas boas ideias!
 Atenção com a ortografia!



ANEXO C – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DE “BRANCA DE NEVE”
ALUNA: LUNA

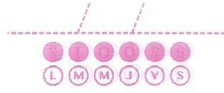
Felicidade? Só se for no final.

Era uma vez uma mãe solteira que morava numa casa qual seus 3 filhos, sempre um de zangos porém ela fala muito mal da filha. Os filhos dela tem por nome: Lucas, Simone e Erick. Porém ela tinha o desejo de ter abortado a filha, a mãe ainda completa que ela nunca desistiu a menina, Lucas fica atormentando a mãe para que ainda a casa porém eu nunca escutei a resposta dela. De certo dia no meio de uma discussão a mãe começa a jogar as coisas no cara da filha e a filha com muita raiva fala para ela:

— Você merece uma filha desgraçada não uma completa.

Quando ela vai para a igreja ela fala mais ainda, porém a fé da menina é tão grande que ela não larga Deus por nada.

Porém Deus é tão bom que abençoa cada vez mais ela. Ela agora tem



um tia mãe que um pai para
ela e uma tia que parece mais uma
mãe, e cada vez mais a prova du-
muito dentro de casa mas agora
ela tem uma feição para gu-
dar ela e namorado.

Um certo dia a mãe aparece
na igreja e assiste o culto até o
final e chega na hora do apelo ela
taçito e se arrepende verdadeira-
mente pede perdão a filha, e a
partir daí todos viveram
em harmonia e amor.



ANEXO D – ÚLTIMA REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO CONTO
ALUNA: LUNA

Felicidade? Só se for no final.

Era uma vez uma mãe solteira que morava numa casa com seus três filhos, sendo um de três anos, mas ela fala muito mal de sua filha.

Os filhos dela tem por nome: Bruno, Cassane e Luiz, porém ela tinha o desejo de ter abortado a filha, até disse a ela que nunca a desejou. Para completar, Bruno fica atormentando a mãe para que venda a casa.

Certo dia, no meio de uma discussão, a mãe começou a jogar as coisas na cara da filha e ela com muita raiva, responde:

_Você merece uma filha ruim, não uma como eu!

Quando Cassane vai para a igreja, ela fala mais ainda, porém a fé da menina é tão grande que ela não larga Deus por nada, pois tem sido abençoada cada vez mais.

Ela agora tem um tio, mais que um pai para ela, e uma tia que parece mais uma mãe. Cada vez mais a prova aumenta dentro de casa, mas ela tem mais uma pessoa para ajudar, seu namorado.

Depois de um tempo, sua mãe aparece na igreja e assiste o culto até o final, na hora do apelo ela aceita e se arrepende verdadeiramente. Pede perdão à filha e a partir daquele dia todos viveram em harmonia e união.

ANEXO E – PRIMEIRA VERSÃO DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO”
ALUNO: PICA – PAU

o patinho feio
era um coelho era um patinho muito feio
ele não ~~admirava~~ admirava ninguém ele andava por suas
sem ter a que fazer, a ~~o~~ tia do patinho feio
chamou ele pro trabalho. ele disse que trabalho
era nenhum. ele queria mesmo e nasceu a tia
dele disse foi com uma meu trabalho. essa mãe
e uma coisa boa. no dia seguinte o patinho foi
nadar muito no rio de proprietários fazendas que
havia. o homem pegou o patinho e levou pro uma
poço e ele gritou balança!!! balança!!! tia tia me quero
a tia dele eu no hoje e balançar ele a patinho
chorou muito. o patinho feio foi muito muito
triste muito na minha vida! a tia dele foi muito
muito foi uma coisa boa essa e uma coisa
muito muito muito foi.

Parabéns! Você melhorou seu texto!
Muita atenção com a ortografia!



ANEXO F – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO
ALUNO: PICA-PAU

O patinho ladrão

Era uma vez, um patinho muito ladrão. Ele não obedecia ninguém, andava nas ruas sem ter o que fazer.

O tio do patinho o chamou para trabalhar, ele respondeu que não queria, queria mesmo era roubar. O tio conversou com ele e pediu que parasse de roubar, pois não era uma coisa boa.

No dia seguinte, o patinho foi roubar milho no quintal dos próprios parentes. Lá o pegaram e levaram para uma jaula, ele gritou:

_Socorro! Socorro! Tio, me ajuda!

O tio dele correu na hora e o socorreu.

O patinho chorou muito, prometeu que não ia mais roubar na vida.

O tio dele ficou feliz com a decisão dele.

ANEXO G – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DE “JOÃO E MARIA” PARA O LIVRO ALUNO: SUPERMAN

Os dois irmãos

Era uma vez, dois irmãos, um menino e uma menina, os nomes deles eram Tainá e Rafael. Eles foram criados pela tia e seu marido, eram uma família muito simples, moravam em uma comunidade cheia de escadas.

A tia e seu marido não tinham condição de sustentá-los. O marido queria que os dois saíssem da casa dele, mas a tia não queria que fossem embora.

Chegou um tempo que não conseguiam mais sustentar os irmãos, que davam muito trabalho, ficavam brigando muito, quebrando tudo que tinha dentro de casa.

A tia e seu marido resolveram conversar sobre o que ia fazer com eles e decidiram levá-los para o Conselho Tutelar, porque eram muito pobres, não tinham condição de criar os irmãos.

O marido da tia pediu a alguém da comunidade para levá-los ao Conselho Tutelar, um vizinho levou os irmãos.

Alguns meses depois, eles começaram a sentir falta de Rafael e Tainá. A tia foi visitar os irmãos, quando chegou lá começou a chorar, sentindo-se culpada por ter colocado os dois naquele lugar.

O tio foi explicar porque tinha colocado eles ali. A tia disse que não tinham condição de criá-los. Ainda assim, resolveram levar os dois de volta para casa, o tio começou a trabalhar e eles foram felizes para sempre, juntos e unidos.

ANEXO H – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO ALUNA: MELANIE

A princesa excluída

Era uma vez em um reino, tinha uma rainha que sonhava em ter uma filha morena, olhos castanhos e cabelos pretos, como a moldura de uma janela. Certo dia ela estava em um jardim observando as paisagens, viu um pedaço de vidro e foi pegar, mas ela se cortou e pingou três gotas de sangue. Ao passar do tempo, ela teve uma filha que sempre sonhou e deu o nome de Clateia. Os dias passaram e a rainha morreu, o rei casou novamente e a princesa ficava com a madrasta que era muito linda, mas por dentro orgulhosa e invejosa. Ela maltratava muito a menina. Um dia, ela orgulhosa, foi perguntar ao espelho:

_ Espelho meu, existe alguém mais bonita que eu?

E o espelho respondeu:

_ Sim, a princesa Clateia.

E a rainha orgulhosa mandou um caçador levar a princesa para a floresta e matá-la, mas o caçador só fez abandonar. Ela descobriu que o caçador não tinha matado a princesa. Então, mandou outro caçador atrás da princesa. Ele não quis matá-la, porque ela lembrava a mulher dele que tinha falecido. Resolveu fazer uma proposta, se ele não a matasse, ela ajudaria ele a destruir a rainha e tirar a coroa dela, mas antes eles tinham que achar uma saída.

Depois de muito tempo, eles acharam a saída e foram até o castelo para acabar com a rainha. Chegando lá eles descobriram que a rainha tinha morrido. A princesa virou rainha e eles viraram grandes amigos.

ANEXO I – REESCRITA DA RECRIAÇÃO DO “PATINHO FEIO” PARA O LIVRO
ALUNA: ALICE

Patinho feio

Era uma vez uma pata que tinha cinco ovinhos, quatro nasceram branquinhos, mas um deles era pretinho. Mesmo assim, sua mãe continuava a gostar dele como era.

Passou um tempo, os patinhos estavam crescendo muito rápido, seus irmãos não ligavam para ele, mas sua mãe dava muito amor.

O patinho ficou triste com essa situação e fugiu para bem longe. Sua mãe o procurou por muito tempo. Ele estava com fome, triste e sozinho, resolveu parar.

De repente, ele viu alguns patinhos da sua cor, correu para o rio, lá também estava a mãe deles. Ela percebendo sua tristeza, perguntou:

_ Você está sozinho?

Ele respondeu:

_ Sim.

Então a pata resolveu cuidar dele como um filho e o amou como os outros patinhos.