

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

**MARCO ANTONIO VIEIRA BARRETO**

**RELEITURA DE TEXTO E PARÓDIA:  
PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO**

Vitória

2019

MARCO ANTONIO VIEIRA BARRETO

**RELEITURA DE TEXTO E PARÓDIA:  
PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Mestrado Profissional em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Andréia Penha Delmaschio

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

- B273 Barreto, Marco Antonio Vieira.  
Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano / Marco Antonio Vieira Barreto. – 2019.  
119 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Andréia Penha Delmaschio.
- Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.
1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental).
  2. Interpretação de textos – Estudo e ensino.
  3. Paródias.
  4. Leitura.
  5. Escrita. I. Delmaschio, Andréia Penha. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 469

Elaborada por Luciana A. M. Carvalho – CRB-6/ES - 665

**MARCO ANTONIO VIEIRA BARRETO**

**RELEITURA DE TEXTO E PARÓDIA: PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL  
NO 9º ANO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 17 de dezembro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Doutora Andréia Penha Delmaschio  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientadora

  
Doutora Leticia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutor Vahido Stieg  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutor Alexandre Braga Vieira  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

## MARCO ANTONIO VIEIRA BARRETO

BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Re(contando) Histórias**. Vitória: Ifes, 2019. (CD de Áudio/Podcasts).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 17 de dezembro de 2019

### COMISSÃO EXAMINADORA

  
Doutora Andréia Penha Delmaschio  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientadora

  
Doutora Letícia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutor Vanildo Stieg  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutor Alexandre Braga Vieira  
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes  
Membro Externo

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, primeiramente, pela capacitação e força para enfrentar a difícil jornada de ser professor, estudante e pesquisador, ao mesmo tempo.

Aos meus pais, que sempre me proporcionaram suportes para que eu me tornasse o que hoje sou, como pessoa e como profissional. Sem eles, nada seria possível.

À minha orientadora, Dra. Andréia Penha Delmaschio, pelas valiosas contribuições nas tomadas de decisões e na organização das ideias. Foi uma longa jornada de muitas (des)construções, orientações, correções e aprendizado. Obrigado!

Ao Dr. Alexandro Braga Vieira, da Universidade Federal do Espírito Santo, pela prontidão e polidez com que aceitou compor minhas bancas de qualificação e de defesa. Obrigado por todas as indicações e por compartilhar tão humildemente tantos conhecimentos. Minha sincera admiração há muitos anos.

À atual coordenadora do Profletras-IFES, Dra. Letícia Queiroz de Carvalho, pessoa sempre generosa e atenciosa, pelas pertinentes ponderações na minha banca de qualificação. Obrigado pelo apoio de sempre e por fazer parte de tudo isso.

Ao Dr. Vanildo Stieg, pelas sábias e gentis sugestões em minha banca de qualificação. Foram palavras de incentivo, de generosidade e, acima de tudo, de infinita polidez. A educação precisa de mais pessoas assim!

Aos meus fabulosos alunos, pela paciência e colaboração, antes, durante e depois das atividades desenvolvidas, e aos participantes convidados: Marcos Lucas e Eliene. Eu nada teria conseguido sem a ajuda de todos vocês. Agradeço de coração!

Também à Elaine C. M., diretora da escola em que leciono há 12 anos, pela compreensão, presteza e apoio, durante esses dois anos em que estive envolvido com minha pesquisa.

Ao ex-coordenador do Profletras-IFES, Dr. Antônio Carlos Gomes, pela imensa ajuda a nós dispensada no ano de 2018.

Aos demais professores do Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, pelas preciosas contribuições para minha formação acadêmica: Dr. Etelvo Ramos Filho, Dra. Ilioni Augusta da Costa, Dra. Karina Bersan Rocha, Dr. Lucas dos Passos e Silva, Dr. Nelson Martinelli Filho, Dra. Rosângela Guimarães Seba e Dra. Sandra Mara Mendes da Silva Bassani.

Aos colegas da quarta turma do Proletras do IFES – Campus Vitória (ES), pelos momentos de alegria, aprendizado e partilha, em especial à Agda Cáo e Sueda Toscano, minhas companheiras de trabalhos em grupo, e à Aline Saraiva, Jaqueline Canedo e Renata Pereira, pelas loucuras e risadas.

Finalmente, à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal da Serra (ES), pela licença remunerada, para que eu pudesse estudar e me capacitar, e à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (ES), pela autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na escola em que trabalho.

Minha profunda gratidão a todos e todas!

### **Ideias**

*O que riscar no papel?  
Há tanto para falar...  
Quero viver o momento;  
não percamos tempo com barreiras.  
Tenho o céu ao alcance das mãos;  
em poucas linhas posso dizer o que a boca insiste em calar,  
mas tenho que escolher as palavras certas;  
sem ideias, nada posso.  
Preso estou aos pensamentos  
e me perco em divagações.  
Abomino os momentos de lucidez.  
Quero a loucura total de um batalhão de insanos;  
milhares de mãos para escrever os segredos que ninguém ousaria revelar.  
Ser livre e escrever sem limites.  
Quero sonhar que como mágica ideias saltam da minha mente  
e mergulham num fabuloso e desconhecido mundo de papel.*

(BARRETO, 2005)

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de investigação Estudos Literários, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, e tem como objetivo principal constituir práticas pedagógicas visando a melhoria da produção textual, utilizando-se da paródia e da releitura de textos dos gêneros narrativa, poema e canção nas aulas de Língua Portuguesa. Apoiando-nos na metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa proposta por Franco (2005) e contando com a parceria de 27 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Vitória-ES, em uma perspectiva histórico-cultural, buscamos informações que pudessem contribuir no processo de apropriação da leitura e da escrita por aqueles alunos, uma vez que apresentavam necessidades de aprendizagem de leitura, interpretação e produção textual. A partir do diálogo teórico principal com os autores Bakhtin (1997, 2002, 2006), Geraldi (1988, 2002, 2008, 2011, 2014), Hutcheon (1989, 1991), Koch (2008) e Marcuschi (2001, 2007), com a metodologia apresentada por Zabala (1998) e com os objetivos almejados pelas Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2013), elaboramos e executamos oito oficinas de leitura e produção de texto, as quais deram origem a oito *podcasts* que compõem o CD Re(contando) Histórias, produto educativo gerado para a socialização de algumas das produções de texto criadas durante as atividades. A partir dos resultados deste estudo é possível inferir que o uso pedagógico da paródia, da retextualização e da releitura de texto pode promover momentos para o exercício desafiador e reflexivo da leitura e produção textual, durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

**Palavras-chave:** Releitura de Texto. Paródia. Práticas de Leitura e Escrita. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

This study is part of the research line Literary Studies, at the Professional Master's Degree in Portuguese Language (PROFLETRAS), at the Federal Institute of Espírito Santo – IFES, and its main objective is to constitute pedagogical practices for the improvement of reading and textual production, using parody and rereading texts of narrative, poem and song genres in Portuguese Language classes. Using the methodology of critical-collaborative action research proposed by Franco (2005) and with the collaboration of 27 students from the 9th grade of Elementary School of a municipal public school in Vitória-ES, in a historical-cultural perspective, we sought information that could contribute to the process of appropriating reading and writing by those students, because they had needs for improvements in reading, interpretation and textual production. Dialoguing theoretically with the authors Bakhtin (1997, 2002, 2006), Geraldi (1988, 2002, 2008, 2011, 2014), Hutcheon (1989, 1991), Koch (2008), Marcuschi (2001, 2007) and Zabala (1998), and with the objectives of the Curriculum Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2013), we elaborated and executed eight reading and text production workshops, which originated the CD Retelling Histories, educational product generated for the socialization of text productions. From the results of this study, it is possible to infer that the pedagogical use of parody, retextualization and rereading of text can promote moments for the challenging and reflective exercise of reading and textual production, during Portuguese Language classes in Elementary School II.

**Keywords:** Text Rereading. Parody. Reading and writing practices. Elementary School II.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Avaliação do uso de paródia e releituras de texto como atividades para a produção de texto .....	98
Figura 2 – Os efeitos do uso da paródia e da releitura de texto no ambiente escolar, durante as aulas de leitura e produção de texto .....	99
Figura 3 – Os efeitos do uso da paródia e da releitura de texto no processo de criação textual .....	100
Figura 4 – Avaliação dos alunos quanto ao uso da paródia e da releitura de texto em outros componentes curriculares .....	101
Figura 5 – Avaliação feita pela aluna T. (15 anos) .....	102
Figura 6 – Avaliação feita pelo aluno R. (15 anos) .....	103
Figura 7 – Avaliação feita pela aluna K. (15 anos) .....	103
Figura 8 – Avaliação feita pela aluna T. (14 anos) .....	103
Figura 9 – Avaliação feita pelo aluno D. (14 anos) .....	104
Figura 10 – Avaliação feita pelo aluno B. (16 anos) .....	104

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre <i>leitura</i> .....	21
Quadro 2 – Pesquisas sobre <i>paródia</i> .....	24
Quadro 3 – Pesquisas sobre <i>releitura de texto e retextualização</i> .....	27
Quadro 4 – Pesquisa sobre o uso da <i>rádio-escola</i> como ferramenta pedagógica ....	29
Quadro 5 – Organização das sequências de atividades .....	62
Quadro 6 – Avaliação inicial dos alunos sobre criatividade, paródia e releitura .....	96

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>OUTRAS PESQUISAS SOBRE LEITURA, PARÓDIA E RETEXTUALIZAÇÃO</b> .....	20
2.1	LEITURA.....	21
2.2	PARÓDIA.....	24
2.3	RELEITURA DE TEXTO/RETEXTUALIZAÇÃO.....	26
2.4	RÁDIO-ESCOLA.....	28
<b>3</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	31
3.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA.....	31
3.2	A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II ....	36
3.3	A PARÓDIA E A RELEITURA DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	44
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	50
4.1	LOCAL DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS.....	50
4.2	A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA .....	53
4.3	MOVIMENTOS DE PESQUISA .....	55
4.4	ELABORAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	57
4.5	AS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL .....	58
4.6	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....	60
4.7	ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DOS ARQUIVOS DE ÁUDIO .....	63
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO</b> .....	65
5.1	OFICINA 01 – RELEITURA DE “CHAPEUZINHO VERMELHO” .....	65
5.2	OFICINA 02 – RELEITURA DE “A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS” ....	71
5.3	OFICINA 03 – PARÓDIA DE “A CASA” .....	75
5.4	OFICINA 04 – PARÓDIA DE ESCOLHA LIVRE .....	78
5.5	OFICINA 05 – RETEXTUALIZAÇÃO DE ESCOLHA LIVRE.....	81
5.6	OFICINA 06 – RETEXTUALIZAÇÃO DE “O PÁSSARO DE FOGO” .....	86
5.7	OFICINA 07 – RELEITURA DE “QUADRILHA” .....	89
5.8	OFICINA 08 – RELEITURA DE “CANÇÃO DO EXÍLIO” .....	92
5.9	AVALIAÇÕES DAS OFICINAS PELOS PARTICIPANTES.....	95
<b>6</b>	<b>O PRODUTO EDUCATIVO</b> .....	106

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A – Termo de anuência condicionada - escola .....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de assentimento enviado aos pais/responsáveis .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém).”*

(Mikhail Bakhtin)

As palavras de Bakhtin, no excerto acima, retirado do livro *A Estética da Criação Verbal* (1997), representam um pouco de nossos anseios profissionais, os quais nos impulsionam em nossa ação docente e nos inquietam a ponto de nos levar a pesquisar sobre como melhorar essa prática e constituir, com aqueles que estão em nossas salas de aula, ações que possibilitem dar visibilidade às suas próprias palavras, carregadas de múltiplos e poderosos significados.

Comecei a lecionar no ano de 1999. Ainda era um estudante do oitavo período do curso Letras-Português da Universidade Federal do Espírito Santo. Confesso que fui dar aulas apenas pela oportunidade de ganhar algum dinheiro, porém, com o passar do tempo, percebi que aquilo me causava uma satisfação maior do que o simples fato de ser um trabalho remunerado. No mesmo ano, ao concluir o curso de Letras, havia decidido que continuaria a ensinar, mesmo que eu tivesse pensado, equivocadamente, naquele momento, que seria somente até conseguir outro tipo de ocupação.

Durante minha caminhada como professor, tive momentos de tristeza e desânimo, porém estes foram suprimidos pela satisfação de poder fazer aquilo de que eu gostava. Sempre pensei que eu deveria e poderia fazer mais do que o habitual, que aquelas pessoas que ali estavam mereciam uma educação de melhor qualidade, para que pudessem ter mais garantias de acesso aos vários segmentos da sociedade e do mundo do trabalho.

Em todas as escolas em que lecionava, os mesmos dilemas surgiam: erros ortográficos, má escrita, produção de texto ineficiente e outras necessidades de aprendizagem. A cobrança, por parte de todos, em relação ao rendimento, era intensa. Como fazer para alcançar os índices desejáveis? Como utilizar uma didática mais

contextualizada para enfrentar os problemas encontrados? Eram muitos questionamentos, somados a muitas exigências.

Principiei, então, a mudar um pouco a minha dinâmica em sala de aula. Diminuí o uso do livro didático e passei a trabalhar mais com leitura e produção escrita. Gostava de propor atividades de releitura de textos diversos; isso fazia com que aqueles que diziam ter pouca ideia do que escrever pudessem descobrir outros meios para exercitarem a leitura e a escrita livre e criativa.

Tive a grata surpresa de perceber que o interesse dos alunos aumentou um pouco, à medida que eles começaram a se acostumar com as aulas menos baseadas em livros e manuais. Pude, então, observar por outro prisma a aprendizagem de alguns. Muitos deles tinham problemas de escrita/leitura que só poderiam ser encarados com práticas pedagógicas mais específicas, uma vez que tiveram a alfabetização bem precária.

Foi quando comecei a receber informações sobre o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto Federal do Espírito Santo. Essa poderia ser a oportunidade que me ajudaria, naquele momento, a alcançar meus objetivos como docente. Em 2018, após passar na seleção e me matricular no curso, deu-se o início da busca por um assunto que eu pudesse pesquisar e que fosse intimamente ligado a minha prática pedagógica cotidiana.

Atuando na escola *locus* de nossa pesquisa há 12 anos e sabendo das dificuldades que os alunos e alunas enfrentam na apropriação da leitura e da escrita, optei por estudar meios que pudessem propiciar o uso da imaginação e, conseqüentemente, promover o exercício da leitura e da produção textual, utilizando para isso os recursos pedagógicos da paródia e da releitura em atividades com o uso de textos dos gêneros narrativo, poema e canção.

Os problemas de aprendizagem daqueles alunos surgem devido a vários aspectos de suas vidas, dentre eles a baixa escolarização dos pais e a má situação financeira da maioria das famílias. Tais fatores contribuem para que aqueles indivíduos não desfrutem de outros espaços, além da escola, para terem um maior e melhor contato

com a leitura e a escrita. Sem o hábito da leitura, muitos deles apresentam dificuldades para ler e produzir textos .

Os profissionais da escola reclamam que os alunos não têm interesse pelas aulas, escrevem mal e raramente entendem o que leem em enunciados diversos. Tais afirmações são repetidamente usadas como justificativas para os elevados índices de notas baixas e reprovações anuais. Os dois professores de Língua Portuguesa de cada turno sofrem com as cobranças para que os alunos leiam, interpretem e produzam textos com eficiência.

As constantes exigências para a elevação dos índices ocasionam, às vezes, a criação de projetos de reforço que nem sempre resultam em melhorias na leitura e escrita dos alunos, visto que são criados, na maioria das vezes, para suprir uma necessidade de organização de carga horária de trabalho de alguns profissionais, que podem pertencer a diferentes áreas de conhecimento.

As situações já descritas, somadas a outras de similar teor, justificam a necessidade de pesquisas serem feitas junto àquele público, como forma de que ações e propostas possam ser encontradas, contribuindo, assim, para que os problemas de leitura e produção textual possam ser conhecidos, discutidos e, se possível, amenizados.

Considerando os fatores citados, os quais influenciam diretamente na performance escolar dos indivíduos citados, intencionamos investigar como é possível, durante as aulas de Língua Portuguesa, motivar a produção textual dos alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, baseando-nos no uso pedagógico da paródia e da releitura de textos dos gêneros narrativo, poema e canção.

Entendemos que os alunos e alunas podem e devem ter pleno acesso à literatura, dentro e fora da escola, e esse direito precisa ser assegurado a todos, sendo esse, também, um compromisso político relativo à ação pedagógica. Temos a convicção de que a leitura e a produção de textos são imprescindíveis para eles, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa, e nossa pesquisa intenta ajudá-los a melhorar nesses processos.

Sabemos, entretanto, que nem sempre há total liberdade para o trabalho em sala de aula. A escola, usualmente, no propósito de aumentar o índice de aprovação dos alunos ou obter outros resultados positivos, pressiona professores a desenvolverem atividades que consistem na mecanização das práticas de ensino da Língua Portuguesa e que frequentemente não fazem sentido para os alunos, ocasionando, não raramente, a chegada de muitos deles ao ensino médio sem qualquer familiaridade com a leitura e, principalmente, com a escrita.

Os baixos resultados obtidos nos mecanismos avaliativos de larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>1</sup>), o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES<sup>2</sup>) e a Prova Brasil<sup>3</sup>, além da exigência constante de melhorias nesses indicadores, traduzem alguns dos problemas que recaem sobre o fazer pedagógico e sufocam a potência criativa e a livre ação do especialista em Língua Portuguesa, uma vez que reduzem o trabalho docente a um simples preparo para avaliações oficiais.

Os dados obtidos em avaliações oficiais nacionais servem para direcionar o trabalho do professor e essa política de larga escala colabora, com frequência, para que o uso do gênero em sala de aula se dê exclusivamente para ensinar aos educandos conceitos gramaticais ou estruturais da língua, e não para promover o diálogo entre o que é lido e a realidade vivida por eles dentro e fora da escola.

Por isso, importa que as pesquisas realizadas contribuam para que os alunos possam ler e escrever melhor, sendo criativos e críticos, para que tenham sucesso nos diferentes componentes curriculares, uma vez que ao desenvolverem a capacidade de ler, interpretar, assimilar e recontar o que aprenderam, os estudantes constroem, também, novos conhecimentos, tanto na Língua Portuguesa como em outras disciplinas.

---

<sup>1</sup> O IDEB foi criado em 2007 e indica os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

<sup>2</sup> O PAEBES avalia anualmente, no Espírito Santo, o nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e, em anos alternados, em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

<sup>3</sup> A Prova Brasil é uma avaliação nacional criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e objetiva avaliar a qualidade do ensino brasileiro através de questionários e testes padronizados.

Nossa proposta, indo de encontro às práticas educativas meramente mecânicas, consiste na realização de um estudo sobre o uso da paródia e da releitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa, numa proposta que faz utilização dos gêneros para promover o exercício da criatividade, objetivando fomentar a criticidade, a pluralidade de pensamento e o conseqüente fortalecimento dos estudantes no processo da leitura e da produção escrita.

Portanto, o objetivo geral de nossa pesquisa é constituir práticas pedagógicas com alunos do 9º ano visando a melhoria da produção textual, utilizando-se da paródia e da releitura de textos dos gêneros narrativa, poema e canção, pois consideramos que tais recursos sejam fontes de variadas possibilidades de trabalho em sala de aula, incentivando, com isso, as práticas dialógicas de leitura e produção de textos.

Com a finalidade de alcançar nosso objetivo geral, desenvolvemos um estudo baseado na metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa e que está balizado nos seguintes objetivos específicos:

- Dialogar com os alunos sobre suas dificuldades, necessidades e potencialidades nos processos de leitura e produção textual;
- Planejar e mediar com os alunos práticas pedagógicas para a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa;
- Promover momentos de interatividade dialógica entre os pares;
- Adotar o uso da paródia e da releitura textual como estratégia para a leitura e a produção de texto no 9º ano, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa;
- Realizar oficinas de leitura e produção de texto;
- Gravar arquivos de áudio com a locução dos alunos e outros participantes;
- Elaborar um produto educativo final a partir dos arquivos de áudio gravados no estúdio da rádio-escola.

Após uma rápida explanação sobre nossa trajetória profissional e sobre os gargalos que atravessam a prática da leitura e da escrita na escola, de falarmos da relevância social de nosso estudo, além de delimitarmos os objetivos geral e específicos que pretendemos alcançar, definimos, então, a partição de nossa pesquisa em sete capítulos, descritos a seguir.

Este primeiro capítulo faz a introdução de nossa pesquisa, explica nossas motivações e os objetivos a serem alcançados até o final de nosso estudo.

No segundo capítulo, empreendemos a revisão de literatura, com a apresentação de dissertações elaboradas para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e que estabelecem pontos de aproximação e diálogo com nosso objetivo específico de estudar a leitura e o uso da paródia e da releitura como estratégias para a produção de texto no 9º ano.

No terceiro capítulo, nos prendemos à apresentação dos referenciais que embasaram teoricamente nossa pesquisa. Optamos por estudos desenvolvidos no PROFLETRAS de instituições diversas, como forma de mapearmos alguns trabalhos que estão sendo produzidos no Programa sobre nossa temática. Inicialmente abordamos a questão da leitura nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental e suas contribuições no processo de produção escrita. Após isso, dissertamos sobre o uso da paródia, da retextualização e releitura de textos como estratégias auxiliares na elaboração e realização de atividades que oportunizem a leitura e a criação de textos, que refletem a criticidade e a criatividade, numa relação dialógica entre aquilo que se lê e a realidade vivida, individual e coletivamente, pelos envolvidos nessas atividades.

No quarto capítulo, aparecem os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento e alcance dos objetivos de nosso estudo. Explicamos o método da pesquisa-ação crítico-colaborativa, apresentamos os sujeitos que colaboraram/participaram de nossa pesquisa, fazemos uma breve descrição das contribuições da ferramenta pedagógica rádio-escola, nos processos de leitura e produção textual, detalhamos a dinâmica das oficinas práticas de leitura e produção

de textos, além dos momentos para a elaboração das sequências didáticas e para a gravação dos arquivos de áudio.

O quinto capítulo traz o detalhamento das oficinas de leitura e produção de texto realizadas, bem como a análise dos resultados produzidos e as conclusões a que chegamos, durante todo o processo de desenvolvimento de nossa pesquisa.

No sexto capítulo, apresentamos a descrição do nosso produto educativo final.

E, finalmente, no sétimo capítulo, apresentamos as considerações finais, com a síntese das ideias e as conclusões a que chegamos após o desenvolvimento de nossa pesquisa.

## 2 OUTRAS PESQUISAS SOBRE LEITURA, PARÓDIA E RETEXTUALIZAÇÃO

Para uma melhor composição da pesquisa, fez-se necessário compreender processos de ensino da língua materna, bem como o da produção textual dos alunos da turma foco de nossa pesquisa. Com a posse de tais dados, consideramos importante pesquisar estudos já realizados com a mesma temática ou com objetivos similares aos nossos.

Demos preferência às pesquisas realizadas para o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pois contemplam estudos direcionados à prática do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e apresentam, como recorte temporal, resultados dos últimos cinco anos, visto que o referido programa foi iniciado em 2014, tendo diversas pesquisas voltadas à leitura e à produção textual.

Como o Profletras é ofertado nacionalmente por muitas instituições de ensino, utilizamos o site de buscas Google, com o objetivo de encontrar publicações de pesquisas já desenvolvidas. Utilizando os descritores *Banco de dissertações Profletras*, obtivemos acesso a bibliotecas digitais de algumas instituições participantes do programa.

Após isso, dentro de alguns dos repositórios de dissertações listados, realizamos buscas mais detalhadas com descritores específicos para cada área de interesse envolvida em nossa pesquisa, a saber: *leitura, paródia, releitura de texto/ retextualização*<sup>4</sup> e *rádio-escola*. Listamos a seguir oito pesquisas, as quais foram elencadas por possuírem pontos de contato com nosso estudo.

---

<sup>4</sup> Para efeito de pesquisa consideraremos a releitura de texto e a retextualização como processos similares, implicados na produção de um novo texto, baseado em algum anterior. No caso da retextualização, entendemos, também, uma mudança na formatação do texto.

## 2.1 LEITURA

Com o descritor *leitura*, selecionamos as pesquisas de Galvão (2015), Nóbrega (2016) e Sotéro (2017), quadro 1, que nos auxiliarão na organização de nossas ideias sobre a prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Pesquisas sobre *leitura*

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2015	GALVÃO, Márcia Nadja Oliveira de Medeiros.	<b>A leitura e a produção textual no ensino fundamental I:</b> uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais.	UFRN – Currais Novos, RN.
2016	NÓBREGA, Francisca Vânia Rocha.	<b>Da leitura à poesia:</b> da poesia à leitura.	UFPB – Mamanguape, PB
2017	SOTÉRO, Bernadete de Andrade	<b>Caminhos e descaminhos do ensino-aprendizagem de gêneros textuais:</b> uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor do ensino fundamental.	UFPE – Recife, PE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Galvão (2015) intenta mostrar os problemas do desinteresse e dos desvios da norma padrão de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Norte. Baseando-se nas teorias de Bakhtin (2011), Miller (1994), Marcuschi (2005 e 2008) e Bronckart (1999), a pesquisadora desenvolveu diversas sequências didáticas que objetivavam verificar como a leitura, a produção textual e, conseqüentemente, a aprendizagem, podem ser melhoradas com o uso de gêneros textuais diversos. Para isso, utilizou-se da metodologia da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, e como instrumentos de coleta usou questionários, observações, leitura e produções de texto.

A pesquisadora faz um estudo em que destaca a importância do uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, como forma de melhorar a escrita dos alunos e, assim, possibilitar que tenham acesso às estruturas de poder acionadas pela linguagem e, conseqüentemente, sejam incluídos em práticas sociais cotidianas.

O professor tem papel importante na criação de condições para a leitura e a produção escrita dos alunos e sua mediação deve promover momentos para que eles utilizem a criatividade de maneira significativa e sem impedimentos, a fim de que os alunos possam desenvolver uma melhor relação com a leitura e a produção textual.

Galvão (2015) diz que o professor tem papel importante nas práticas que envolvem o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e, ao final da pesquisa, percebeu que as sequências didáticas desenvolvidas despertaram o interesse para a participação e melhoraram a escrita dos alunos. A pesquisadora termina reiterando que o professor, em suas aulas, precisa garantir que os alunos possam ter acesso a variados gêneros textuais, sendo capazes de adequar seus textos a situações de comunicação oral ou escrita.

Nóbrega (2016) nos traz uma pesquisa voltada para o uso da poesia como ferramenta pedagógica no ensino da leitura proficiente nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. A escolha do gênero poesia, segundo a pesquisadora, deu-se pelo fato de a poesia ter múltiplas leituras, sendo o texto poético permeado de simbologias e valores que estão ou estiveram postos em nossa sociedade.

Fundamentando-se nos estudos de Bakhtin (1995), Gadamer (1997), Silva (1989), Soares (2012), Paz (1982), Kleiman (2012), Paes (1991), Lyra (1986), Cosson (2012), Jouve (2012), Nunes (1996), Lajolo (2001), Pinheiro (2000) e Todorov (2009), a pesquisadora objetivou mostrar que o letramento não é um ato isolado, mas um conjunto de prática sociais em que os indivíduos se envolvem durante os usos da leitura e da escrita nos contextos em que estão inseridos.

Nóbrega (2016) utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, com o envolvimento de 27 alunos, matriculados em uma turma de 9º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental, no bairro Mangabeira, em João Pessoa (PB). A pesquisadora tinha

como foco verificar se a poesia poderia estabelecer uma ponte dialógica entre o ensino e a aprendizagem desses alunos durante as aulas.

A professora, durante a coleta dos dados, preocupou-se com os avanços que poderiam ser produzidos caso a poesia fosse vista como uma maneira de incluir, através de práticas de leitura e escrita, o indivíduo em sociedade. Para isso, uma das estratégias utilizadas foi releitura de poesias, pois novos textos poderiam ser criados a partir da leitura de um texto anterior.

Partindo da sua experiência de 20 anos como professora, Nóbrega (2016) conclui que o gênero textual poesia pode ser um eficiente instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa, caso seja utilizado em atividades que promovam e estimulem a imaginação, o espírito crítico e a criatividade, permitindo que os envolvidos em tais atividades possam dar novos sentidos a seus textos.

Ainda sobre a prática da leitura e da escrita a partir de gêneros textuais, temos o estudo de Sotéro (2017), que objetivou investigar o uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Amaraji (PE). A pesquisadora focou na intenção de verificar como os professores trabalham os gêneros em sala e se essa prática produz resultados possíveis.

Orientada por estudos realizados de Bakhtin (2011), Bawarshi e Reiff (2013), Devitt (2004), Marcuschi (2008), Bazerman (2013), Miller (2012), Reinaldo e Bezerra (2012), Benveniste (1979), Antunes (2009) e Authier-Revuz (2004), a autora procurou entender o que o professor espera alcançar ao ensinar com o suporte dos gêneros textuais, para além dos pretextos de ensinar noções de gramática ou produzir textos escritos que ninguém lerá.

Para Sotéro (2017), o ensino da Língua Portuguesa costumeiramente é baseado no uso dos gêneros textuais em sala de aula, porém, a maior parte dos professores de Ensino Fundamental da escola participante da pesquisa tem sua prática voltada para o ensino tradicional, visando à utilização dos gêneros para estudar questões de classificação e estruturação da língua.

Sotéro (2017) conclui que a escola, como lugar formal de ensino, é o espaço propício para trabalhar com os diferentes gêneros textuais, e que este trabalho deve se aproximar ao máximo das situações de uso experienciadas pelos indivíduos envolvidos. É importante que o professor tenha conhecimentos profundos sobre o assunto para que sua prática pedagógica seja pautada na análise crítica sobre as funções e usos dos gêneros textuais.

## 2.2 PARÓDIA

Na busca a partir do descritor *paródia*, elencamos duas pesquisas, as quais possuem proximidades com nossa temática (quadro 2), em relação ao uso do gênero *canção/música* como ferramenta pedagógica para a produção escrita de paródias em sala de aula. São elas:

Quadro 2 – Pesquisas sobre *paródia*

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2015	BARBOSA, Alessandra de Carvalho.	<b>A paródia em sala de aula da educação básica:</b> trabalhando com o gênero discursivo música	UFPB – Mamanguape, PB.
2018	FALAVIGNA, Mirian Paula.	<b>Paródia:</b> relações dialógicas nos textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental	UEMS - Dourados, MS

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Para Barbosa (2015), os gêneros discursivos e o recurso estilístico *paródia* são bons suportes para os processos de ensino da leitura e da escrita. Segundo ela, os alunos, ao familiarizarem-se com textos diversos, passam a gostar mais da Língua Portuguesa, além de lerem e escreverem melhor, uma vez que começam a compreender os múltiplos usos e funções da linguagem.

A autora tentou com sua pesquisa promover uma melhoria em sua prática pedagógica, no que se refere ao ensino da leitura e da produção escrita. Para ela, a música, por seu poder de agradar às pessoas, tem grande importância para as sociedades, não só do Brasil, e interfere na ideologia e na cultura de um povo, aproximando-se com mais intimidade dos jovens.

Apoiada nas teorias de Bakhtin (1995 e 2011), Antunes (2003), Cavalcante (2013) e de Koch e Elias (2012, 2013), a pesquisadora analisou três das cinco paródias criadas, a partir do gênero discursivo *música*, por vinte alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal de Santa Rita (PB), nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao final da pesquisa, Barbosa (2015) concluiu, após análise criteriosa dos resultados obtidos, que ao propor a criação de paródias a partir do gênero discursivo música nas aulas de Língua Portuguesa, foi possível observar que houve um grande interesse por parte dos alunos, além de uma melhoria nas produções textuais elaboradas por eles, em relação ao estilo, à composição e ao tema.

Ainda sobre o assunto, Falavigna (2018), em sua pesquisa-ação, apresenta a paródia como importante ferramenta pedagógica para a transformação da escola em um espaço inovador para a construção do conhecimento. É no ambiente escolar que os alunos podem manifestar o que pensam, de maneira oral ou escrita, além de terem contato com diferentes tipos de texto.

Para a autora, é na escola que o aluno torna-se agente de sua própria história e, conseqüentemente, produtor de novos saberes. A música, nesse caso, possui importante papel no processo, já que é um gênero muito apreciado e presente no cotidiano dos alunos. É por meio da paródia de músicas que os alunos podem produzir textos e expor suas ideias em uma nova versão dialógica e criativa.

Tendo os autores Orlandi (1999), Bakhtin (1997), Saussure (2000), Brandão (2004), Narzetti (2007), Geraldi (2000) e Gregolin (1995) como principais referenciais teóricos, a pesquisadora pretendeu analisar algumas paródias criadas por 35 alunos do 9º ano

de uma escola municipal de Ensino Fundamental situada do município de Amambai (MS).

Falavigna (2018) afirma que a escolha da paródia como ferramenta pedagógica para a coleta de dados de sua pesquisa foi motivada pelo objetivo principal de verificar as relações dialógicas, polifônicas e intertextuais que se manifestam nos discursos e, conseqüentemente, nas produções textuais dos alunos, quando produzem paródias a partir de músicas apresentadas em sala de aula.

Em suas considerações finais, Falavigna (2018) conclui que, em seu processo de pesquisa, pôde perceber que os alunos, de maneira exitosa, quando escreveram suas paródias, foram capazes de expressar, em seus textos, opiniões e críticas, deixando mais compreensíveis as relações dialógicas, intertextuais e ideológicas que estabelecem com o mundo à sua volta.

### 2.3 RELEITURA DE TEXTO/RETEXTUALIZAÇÃO

Em nossa busca com os descritores *releitura de texto* e *retextualização*, selecionamos duas pesquisas realizadas no Profletras, quadro 3, que se aproximam de alguma maneira da temática de nosso estudo, em relação à produção de escrita baseada na releitura/retextualização de textos narrativos.

Quadro 3 – Pesquisas sobre *releitura de texto e retextualização*

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2016	OLIVEIRA, Cristiane Marques de.	<b>Releitura de contos de fada: a retextualização como prática de produção textual.</b>	UEPB – Guarabira, PB.
2017	SILVEIRA, Alexandra Cristina Bento.	<b>Contos maravilhosos na escola: um caminho possível para o letramento literário</b>	UFJF – Juiz de Fora, MG.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Oliveira (2016) apresenta, em sua pesquisa, um estudo do processo de releitura e retextualização como propostas pedagógicas propícias para o trabalho com produção de texto em sala de aula. A pesquisadora objetivou a proposição e aplicação de práticas de leitura e escrita mais significativas, promotoras de autonomia e de acordo com o cotidiano dos alunos envolvidos no estudo.

Realizando a pesquisa em uma turma de 15 alunos pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Logradouro (PB), a autora desenvolveu uma sequência didática que pretendia avaliar competências de leitura e escrita desses alunos no processo de releitura de contos de fadas.

A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como base teórica os estudos de Marcuschi (2010, 2002), Matencio (2002), Benfica (2013, 2012) e Dell’Isola (2012, 2007), e contou, como estratégia metodológica, com o desenvolvimento de uma sequência didática que se utilizou da atividade de retextualização de contos de fadas para compreender como acontecia o processo de produção textual dos alunos envolvidos.

Oliveira (2016) conclui que o procedimento de retextualização de contos de fadas é uma ferramenta pedagógica significativa nas práticas de produção de texto, uma vez que permite aos envolvidos nessas atividades o exercício da criatividade e da

produção autônoma de inúmeras novas versões textuais que representam as reais intenções comunicativas de seus produtores.

A pesquisa realizada por Silveira (2017) objetivou uma reflexão sobre como os alunos compreendem as temáticas apresentadas pelos contos maravilhosos e como elas podem representar a atualidade temporal vivenciada por eles. A autora intentou pesquisar se os alunos entendem essas temáticas, relacionando-as, de alguma maneira, à faixa etária a que eles pertencem.

Tendo os estudos de Soares (2001), Paulino(2004), Cosson (2009), Coelho (1991), Propp (2001) e Petit (2013) como base teórica, a pesquisadora desenvolveu seu trabalho com 36 alunos, com faixa etária entre 14 e 17 anos, de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Matias Barbosa (MG).

Sua pesquisa, pautada na metodologia da pesquisa-ação, centrou-se na leitura de seis versões do conto Chapeuzinho Vermelho, e, ao final, com a proposta de atividades de releitura do conto, procurou elucidar se as impressões antigas trazidas pelas ideias de medo do desconhecido, o perigo e a salvação são compreendidas pelos alunos, uma vez que esses arquétipos são comuns na etapa de vida em que estão.

Silveira (2017) conclui que os contos maravilhosos podem ser suportes auxiliares para a formação dos indivíduos, pois tratam de assuntos intimamente ligados ao universo humano que são vivenciados em qualquer lugar ou tempo. A escola, segundo ela, é o lugar de formação de leitores, do compartilhamento de ideias e do estreitamento de laços entre a teoria e a prática textual.

## 2.4 RÁDIO-ESCOLA

Por fim, partindo do descritor *rádio-escola*, selecionamos uma pesquisa, do quadro 4, que possui pontos de aproximação com nossa temática, em relação ao uso da rádio-escola como ferramenta pedagógica para fomentar a prática da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Em nosso caso, o espaço da rádio-escola foi usado como

recurso para a produção dos arquivos de áudio que foram utilizados para construir o produto final, após as oficinas.

Quadro 4 – Pesquisa sobre o uso da *rádio-escola* como ferramenta pedagógica

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2018	LIMA, Otávia Vieira Machado.	<b>O uso da Rádio Escola Web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa.</b>	UFJF – Juiz de Fora, MG.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Lima (2018) objetiva discutir o uso didático-pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pela escola, especificamente a rádio-escola, como estratégia para a produção textual durante as aulas de Língua Portuguesa para uma turma de 23 alunos, matriculados em uma turma de 9º ano de uma escola da rede municipal de Itamarati de Minas (MG).

Em seu estudo, caracterizado metodologicamente como pesquisa-ação, que tem os estudos de Nóvoa (2007), Geraldi (2012, 2010), Tomasello (2003), Irala (2014), Costa (2007), Antunes (2003), Messias (2015) e Assumpção (2008) como suportes teóricos, a autora elaborou uma proposta de intervenção baseada nos pressupostos do letramento.

A proposta da autora consistiu na criação e na aplicação de atividades de estudo da Língua Portuguesa, focadas nas relações de uso da oralidade e da escrita. Para isso, privilegiou-se o uso de textos orais, especificamente criados e veiculados pelo meio radiofônico, pretendendo que os alunos pudessem ter motivação durante as aulas e que as atividades contribuíssem para uma aprendizagem com algum significado para eles.

Lima (2018) conclui que sua intervenção, com o uso da ferramenta rádio-escola, foi capaz de promover um aumento significativo na motivação durante as aulas de Língua Portuguesa, despertando nos alunos o interesse pelo protagonismo estudantil nas atividades escolares e pela produção/veiculação de textos radiofônicos, contribuindo para a criação de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado.

A partir das pesquisas elencadas e das discussões suscitadas por elas acerca dos processos de leitura e produção de texto, acreditamos que algumas lacunas ainda não foram preenchidas e que nosso estudo poderá trazer outras contribuições sobre o uso pedagógico da paródia e da releitura de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Concluimos que as dissertações elencadas, embora se utilizem de diferentes propostas e metodologias, contatam em um ou outro ponto com nosso objetivo de constituir práticas para a produção textual no 9º ano. Esses estudos mostram as incansáveis tentativas dos profissionais da educação em busca de ações pedagógicas que potencializem o ensino e a aprendizagem nas escolas.

Tais pesquisas foram fontes de inspiração e importantes para nossa tomada de decisões, pois nos interessava não repetir caminhos já percorridos, porém, baseados no contexto de trabalho vivenciado cotidianamente por nós, buscar meios para conduzirmos nosso próprio estudo. cremos que, ao final de nossa pesquisa, poderemos contribuir com ações práticas de leitura e produção de texto para serem usadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Sabemos que a temática é assunto que não se esgotará com nossa investigação, entretanto, é imprescindível que, a partir de pesquisas já desenvolvidas, um outro olhar seja lançado com a intenção de fomentar novas discussões, as quais possam agregar outros dados aos diálogos já iniciados por esses estudos.

Relacionadas as pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS já realizadas sobre nossa temática e suas respectivas contribuições científicas, apresentamos, no próximo capítulo, os referenciais teóricos de nosso estudo.

### 3 REFERENCIAIS TEÓRICOS

#### 3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

O ensino da Língua Portuguesa muitas vezes está ligado a velhos métodos, quase sempre justificados pela falta de formação profissional, pela ausência de recursos financeiros e pelas condições ruins de trabalho dos profissionais da educação. Renovar a prática docente e o ambiente escolar tornou-se, pois, imprescindível nos tempos atuais, exigindo também, no campo das políticas públicas, mudanças que possibilitem à escola e a seus profissionais agirem com certa autonomia e se ajustarem às novas e irrefutáveis demandas educacionais.

Mesmo após a entrada da tecnologia em suas dependências, a escola ainda enfrenta grandes desafios no ato de ensinar. Há a necessidade de entender como o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pode ser melhorado, pois nesse novo cenário surgem, segundo Xavier (2013, p. 45),

[...] a cada dia formas inéditas de utilização das ferramentas recentemente inventadas para nos ajudar a tratar as informações e a fomentar em nós e no outro o desejo pelo saber. Além da repaginação por que passou o ensino a distância, saindo do modo de funcionamento analógico para o digital, com a chegada da internet, não param de aparecer derivações criativas com o objetivo de estimular a aprendizagem e, sobretudo, despertar nos estudantes a capacidade da autoaprendizagem.

Com o surgimento e popularização das redes sociais e dos mecanismos automáticos para a produção de conteúdo digital, a leitura e a escrita se tornaram, em certos casos, descompromissadas com a reflexão e com a elaboração organizada das ideias. Segundo alguns profissionais da educação, a tecnologia ajuda, todavia outras mudanças urgem, pois, para eles, de acordo com Geraldi (2011, p. 34), mesmo que “estando a humanidade na ‘era da comunicação’, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”.

Há uma grande exigência, pois, de que a escola se torne um espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa, para que todos os indivíduos nela matriculados sejam capazes de aprender a ler e a escrever, de modo proficiente, nos nove anos da educação

básica. Dos alunos, espera-se que saibam reconhecer, interpretar e produzir textos, dos mais diversos gêneros, com correção e assertividade.

As cobranças existem, bem como a necessidade de mudanças, mas nem sempre as responsabilidades para que isso aconteça são divididas igualmente entre governos, famílias, instituições e profissionais da educação. O poder público, mesmo com baixos investimentos, com frequência exige elevados índices positivos. Propagandas são feitas como marketing eleitoral e os dados obtidos constantemente sofrem efeitos mascaradores da dura realidade a que está submetida a maioria das escolas públicas. De acordo com Bessa (2008, p. 158),

[...] a falta de vontade política dos nossos governantes para resolver esses problemas traz grandes prejuízos para o desenvolvimento e o crescimento da nossa sociedade, pois não há investimento adequado na Educação, uma vez que essa última é uma área em que o retorno do investimento não se dá de forma imediata e também não obtém um lucro, que é a principal característica da sociedade capitalista.

Os segmentos governamentais e familiares, repetimos, têm obrigações no enfrentamento dos problemas educacionais, porém, as maiores cobranças são feitas à escola e a seus profissionais, principalmente os professores de Língua Portuguesa e Matemática, no que diz respeito à acusação de não saberem como ensinar aos que estão matriculados nas instituições escolares, ou de serem responsáveis pelos baixos desempenhos em exames nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA<sup>5</sup>) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB<sup>6</sup>).

As avaliações citadas deveriam servir de indicadores para melhorias na qualidade da educação escolar, todavia, na maioria das vezes representam índices a serem obrigatoriamente atingidos por todos, nem sempre resultando em alguma aprendizagem significativa, entendida nesse sentido, em consonância com Xavier

---

<sup>5</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação comparada, aplicada a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos. A coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep, no Brasil.

<sup>6</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é formado por um conjunto de avaliações em larga escala que permitem ao Inep fazer um diagnóstico da educação básica brasileira, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas.

(2013, p. 46), “[...] como o gerenciamento inteligente de vivências e informações as quais deve o aprendiz articular de modo pessoal e autoral a fim de transformá-las em conhecimento útil e válido, pelo menos para si.”

Com as inúmeras exigências dos órgãos reguladores da educação e com o avanço das novas tecnologias comunicativas, tornou-se importante que o espaço escolar também modificasse sua estrutura e suas metodologias de ensino. Contudo, de acordo com Geraldi (2011, p. 34), “[...] é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”.

A escola nem sempre está preparada ideológica e financeiramente para todas as mudanças necessárias, o que resulta, quase sempre, em agrupamentos de crianças e adolescentes em turmas, nas quais, não raramente, ignoram-se aptidões criativas, reforçam-se preconceitos linguísticos e supervalorizam-se os erros gramaticais, em detrimento de uma educação que contribua realmente para a formação de indivíduos aptos para a comunicação nos diversos segmentos sociais.

Não queremos aqui afirmar que a escola deva abolir por completo o ensino sistemático da língua. As regras gramaticais são importantes, entretanto é preciso ir além e criar com os sujeitos oportunidades para que ofereçam sem censura suas “contrapalavras”<sup>7</sup> nas experiências de leitura e escrita, num exercício de autonomia e responsividade. São momentos em que o aluno-leitor pode dialogar com o texto e, ao fazê-lo, novas relações de sentido são produzidas. Segundo Geraldi (2002, p. 82),

[...] é preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz.

---

<sup>7</sup> O conceito bakhtiniano “contrapalavras” remete à ideia de que os enunciados provocam ações dialógicas entre os interlocutores. “A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2006, p. 135, grifos do autor).

Para Marcuschi (2007, p. 16) existem ricos e variados usos da língua, o que não significa dizer que valha tudo nessas interações discursivas, pois há uma limitação nas variações permitidas por uma língua, em determinadas situações comunicativas. De acordo com o autor, “[...] a língua constitui-se de um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido”, sob o risco de, não o fazendo, deixarmos de ser compreendidos.

Essas regras existem para que haja uma certa organização na fala e na escrita. Não se trata de um engessamento total do ato de falar e escrever, mas de um limite e observação de normas a serem consideradas e explicadas pela escola, não se impedindo, porém, nas aulas de Língua Portuguesa, o uso da liberdade criativa na produção dos gêneros textuais, que devem servir aos propósitos comunicativos, de acordo com as necessidades de seus produtores e receptores.

Um dos grandes desafios para a instituição de ensino, nesse caso, é a organização de um trabalho pedagógico que considere a diversidade constituída pelos indivíduos do Ensino Fundamental e que contemple o ensino da Língua Portuguesa, de maneira a proporcionar o exercício crítico da leitura, da interpretação e da produção textual dos mais diversos gêneros. A escola, porém, por vezes, está preocupada em trabalhar somente a gramática normativa e, quando faz o uso de textos, limita-se ao estudo dos cânones literários, excluindo os gêneros textuais menos tradicionais.

O fato é que muitos profissionais encontram-se condicionados, voluntária ou arbitrariamente, ao uso de livros didáticos, cadernos pedagógicos, apostilas e outros guias meramente comerciais, que nem sempre apresentam conteúdos relacionados à realidade vivenciada por seus alunos dentro e fora da escola. Esses materiais ajudam no ensino da Língua Portuguesa, porém, é preciso garantir que os professores possam ter a liberdade para avaliar tais suportes, elegendo conscientemente que tipos de gêneros textuais caberia estimular aquele grupo a ler.

As mudanças na dinâmica do ensino escolar acontecem em ritmo lento ou, em muitos casos, nunca chegam a se realizar de fato. Frequentemente os profissionais da Língua Portuguesa passam por cursos de formação continuada, na expectativa de que possam ressignificar suas aulas e estratégias de ensino, tendo a compreensão de que

podem trilhar novos caminhos rumo a uma aprendizagem mais autônoma e libertando-se da interdependência repetitiva criada pelos sistemas tradicionais de ensino. Conforme Bessa (2008, p. 177),

[...] essa prática revela que tanto os alunos são submissos diante do saber do professor, quanto os professores estão passivos diante do contexto escolar. A ação do ensino tradicional não pode formar alunos autônomos se seus professores não o são. Se os professores são “reprodutores”, repetindo o que está nos livros, e acrílicos em relação às tarefas que lhe são passadas, não vão poder refletir sobre o ambiente escolar para poderem transformá-lo.

Com uma possível tomada de consciência por parte dos professores e a conseqüente reflexão sobre os objetivos do ensino da Língua Portuguesa, pode-se chegar à conclusão de que a escola tem a incumbência de criar condições para que o aprendizado e a utilização da língua sirvam aos propósitos de assegurar aos alunos o acesso aos múltiplos saberes e, conseqüentemente, a participação nos diversos segmentos sociais. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 107),

[...] a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola [...].

O ensino da Língua Portuguesa na escola, embora regulado por legislação específica, precisa estar pautado na pluralidade de pensamentos e na multiplicidade de saberes-fazer, com o intuito de delegar aos professores a liberdade consciente para o desenvolvimento de atividades que proporcionem aos alunos um maior contato com a língua, oportunizando, assim, o exercício crítico e autônomo da leitura e da produção de texto.

Esse é um ponto de reflexão que deve existir sobre as ações prescritivas apresentadas pelas diversas teorias pedagógicas e documentos reguladores do ensino da Língua Portuguesa, de forma a garantir que o ensino desenvolvido pelos

professores nas escolas possa proporcionar uma melhor aprendizagem durante as aulas.

Entender como desenvolver a criatividade e a inventividade nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo, com isso, nos processos de aprendizagem dentro do ambiente educacional torna-se, pois, imprescindível. A escola, nesse caso, representa a ampliação de possibilidades para práticas de leitura e produção textual.

As definições quanto às estratégias de ensino e seus suportes pedagógicos acontecem não em âmbito universal, todavia no particular, quando cada instituição de ensino, cada professor, em conformidade com seus alunos, pensa no que é interessante e faz mais sentido na formação escolar daquele grupo, visto que ele é formado por indivíduos com inegáveis direitos à educação e à cidadania.

Basear-se somente em manuais prontos, documentos padronizados ou no uso mecanizado dos gêneros textuais pode significar a desconsideração, talvez inconsciente, da pluralidade representada pelos sujeitos históricos envolvidos no processo de fortalecimento da aprendizagem da Língua Portuguesa nas salas de aula.

Após discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa na escola, suas implicações e possíveis necessidade de mudança, no próximo item trataremos da importância da leitura e da produção de texto no Ensino Fundamental II.

### 3.2 A LEITURA E A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A leitura e a escrita fazem parte de muitos processos na sociedade contemporânea. Saber como funcionam esses mecanismos de comunicação é essencial para a garantia da participação democrática de todos nesse meio de interação social. Lemos, falamos, escrevemos, enfim, interpretamos e produzimos textos em vários momentos do nosso cotidiano.

Porém, para que o uso do idioma aconteça de forma consciente, é necessário que haja, minimamente, o conhecimento das regras de funcionamento da Língua

Portuguesa, as quais devem ser ensinadas pela escola durante o longo período de nossas vidas como alunos da Educação Básica.

Conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino a partir dos seis até os dezessete anos ou, facultativamente, aos jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental em idade própria, a escola, legalmente, tem a função de garantir que todos os que nela estão matriculados possam participar de processos educativos com qualidade.

Contudo, a exigência de matrícula na escola não garante aos alunos o aprendizado dos conteúdos ministrados nas instituições de ensino. Os problemas na construção do complexo processo de leitura e escrita começam a surgir já nos estágios iniciais da alfabetização escolar, e podem perdurar por muitas etapas escolares ou até por uma vida inteira.

A escola, nesse caso, vê-se na obrigação de contribuir na adoção de práticas pedagógicas contextualizadas para que seus alunos sejam capazes de ler, compreender e produzir textos, fazendo parte de uma comunidade formada efetivamente por leitores e escritores dos mais diversos gêneros textuais. Lerner (2002) diz que é na escola que os alunos podem buscar respostas e reflexões para o enfrentamento dos problemas sociais que vivenciam dentro e fora de seus muros, além de serem convidados a ler, imaginar, fantasiar e criar textos que podem estabelecer uma relação dialógica com textos de outros autores. Segundo a professora,

[...] o necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, Idem, p. 18).

Logo, perceberemos que a leitura e a produção textual são as principais habilidades educativas exigidas pela sociedade, as quais a escola deve ser responsável por

ensinar durante a vida estudantil de seus alunos. Ou seja, a leitura e a escrita são eventos indissociáveis das práticas de ensino dentro do ambiente escolar.

Sabemos que os indivíduos, muito antes de chegarem à escola, já estão implicados em processos comunicativos, que se estabelecem com regras que são aprendidas no contato direto com o meio social em que estão inseridos. Mas é na escola que essas regras são organizadas e mediadas àqueles que farão parte do grupo letrado de leitores e produtores de texto.

A leitura e a escrita, nesse caso, passam a ser muito importantes para os indivíduos no convívio social, mas não são, entretanto, os únicos meios de compreender a vida em sociedade. Marcuschi (2001) diz que os *iletrados* dispõem dos mesmos recursos mentais que os *letrados*, porém, a diferença é aqueles estão em desigualdade no acesso aos conhecimentos e a seus benefícios.

Por isso, um dos maiores compromissos da escola é o de introduzir seus alunos em um universo de práticas de leitura e escrita permeado por textos dos diferentes gêneros em circulação, como forma de que esses sujeitos possam ter a chance de contato com alguns textos e obras, os quais fazem parte de um conjunto de produções socioculturais da humanidade. Conforme Geraldi (2014, p. 31), à escola

[...] cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais. Entre estes, seguramente se encontram os campos da literatura e das artes, pois o acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola.

Ou seja, nos diversos conteúdos curriculares, em especial a Língua Portuguesa, os alunos precisam ter seus direitos de aprender garantidos para exercitarem de forma crítica, significativa e consciente o ato de ler e escrever, de acordo com Britto (2007, p. 29-30), não mais para repetir conteúdos aleatórios dos livros, mas para compreenderem suas realidades “[...] muito além dos contextos imediatos da vida prática e veiculados por uma escrita que não é a que se encontra no dia-a-dia das pessoas”.

A escola, ao levar em consideração as necessidades atuais e futuras de seus alunos, em relação ao aprendizado e ao uso dos variados gêneros pode, então, criar meios para que tenham acesso a outros tipos de textos, além daqueles apresentados pelo livro didático, aumentando, assim, as chances de que estejam mais bem preparados para enfrentarem e solucionarem seus possíveis problemas, dentro e fora do ambiente escolar.

Entretanto, o ensino da Língua Portuguesa, em algumas escolas, está vinculado à tradicional concepção de linguagem, ligada aos conhecimentos estruturais da língua e às normas do bem falar e do bem escrever ou no ensino da gramática normativa, aspectos que contribuem, em conjunto com outros fatores, como a atuação do professor e os métodos adotados por ele, para que algumas atividades de leitura e produção textual tornem-se mecanizadas e sem sentido para certos alunos, pouco importando as ideias, a criatividade e as necessidades de comunicação desses indivíduos.

Tal concepção de linguagem não leva em conta que os gêneros do discurso começam a ser formulados em situações concretas, advindas das necessidades da comunicação humana, e não para estudo de elementos estruturais da língua. Para Bakhtin (1997), dependendo da situação discursiva, um texto será articulado e começará a circular, e quando passamos a conhecer os gêneros circulantes, começamos a entender etapas do processo comunicativo. A atividade humana produz gêneros que nascem a partir das necessidades de diferentes campos dessa atividade.

Assim, os enunciados produzidos refletirão as condições específicas e as finalidades de cada campo. A partir do momento em que procuramos entender os diferentes tipos de discursos em circulação, começamos a entender como está estruturado o modo de pensar de determinada sociedade. Essa maneira não está ligada somente ao estrutural, mas ao desejo de dizer, de se expressar livremente. É importante lembrar que os enunciados são produzidos por alguém singular, dentro de um contexto significativo.

O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II precisa ser, então, uma maneira de promover o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que vão para

além do simples interesse pela gramática isolada. Alguns alunos apresentam uma capacidade de produção oral e escrita que expressa objetivamente aquilo que pensam; porém, ao ignorarem as regras gramaticais, tão valorizadas no ambiente escolar, são relegados à condição de fracasso pedagógico.

Tais indivíduos, na condição de produção enunciativa, têm um interlocutor, uma necessidade de dizer algo, um assunto, ou seja, condições de produção enunciativa e, na escola, com certa frequência, alguns profissionais afirmam que esses alunos não sabem ler e escrever, e que essas dificuldades são justificativas para os maus resultados durante as aulas. Porém, é a partir desses enunciados, considerados problemáticos, que se tornam possíveis a reflexão e o direcionamento das práticas de leitura e escrita adotadas pela escola, para que diferentes intervenções pedagógicas sejam propostas.

As atividades de ler e escrever nos conduzem, como professores, a uma reflexão sobre os elementos que compõem a textualidade. As práticas de leitura e escrita na escola precisam, por isso, ser encaradas como possibilidades para o livre exercício do falar, resultando em textos produzidos por autores de determinado contexto social, em diferentes condições de produção.

O professor, nesse caso, numa mudança de procedimento metodológico em sala de aula, não mais representaria um mero leitor e avaliador das produções do aluno, conforme Geraldi (2011), ele passaria a ser seu interlocutor, interagindo em parceria para questionar, concordar ou discordar, e sugerir mudanças, num processo de avaliação efetivo e contínuo dos resultados produzidos.

Assim, entendemos que é no texto produzido por outra pessoa que encontramos esse indivíduo refletido. Há uma necessidade humana imprescindível de que o discurso do outro seja entendido por nós, como forma de que estejamos constantemente interagindo como seres sociáveis e pensantes. Sobre isso Bakhtin (1997, p. 383) afirma que

[...] por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra

palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente). Essa redistribuição de tudo o que está expresso na palavra, e que dota cada ser humano do pequeno mundo constituído de suas palavras.

Escrever sobre si e a realidade na qual se insere o indivíduo é importante para que esse universo possa ser representado e ressignificado, durante a produção de sua escrita. As palavras do outro são capazes de sensibilizar, causar interesses e gerar ações que poderão ajudar na transformação de determinada realidade e maneiras de agir e pensar. Entender o que o outro diz é que é um desafio para quem lê essas produções. Tudo vai depender do vocabulário utilizado, forma e intencionalidade do texto. Geraldi (1988) assevera que as palavras de quem escreve devem suscitar significações em quem as lê.

A escrita, nesse caso, é interpretada pelo leitor como o enunciado do outro, representado numa intenção concreta dentro de determinada condição de produção textual, a qual deve ser compreendida para além das simples exigências das normas técnicas de escrita. O indivíduo passa a ser sujeito do seu discurso, elencando informações e elaborando maneiras de transmiti-las com criatividade. Sobre o assunto, Geraldi (2008, p. 04) disserta que

[...] na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento da produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. No texto, a uma criatividade aberta e infinita se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação.

Certas escolas, porém, com suas necessidades de formar cidadãos aptos para o bom desempenho frente ao mercado de trabalho e suas exigências, acabam por relegar a

criatividade a uma condição de menor valor nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental II. Importa saber escrever o que é solicitado, ou ler e interpretar superficialmente os textos oferecidos aos alunos. Há pouco ou nenhum espaço, nesse caso, para a fruição, para a liberdade da produção textual e para a percepção crítica dos objetivos e funções dos textos lidos, ou seja: lê-se mecânica e, às vezes, desconfortavelmente o que se pede.

As aulas de leitura e produção de texto no Ensino Fundamental precisam cumprir os objetivos dos programas de ensino, bem sabemos, contudo as metas podem ser alcançadas de forma mais relevante e contextualizada se essas aulas proporcionarem a liberdade para ler, fruir, criar e dialogar com os textos apresentados/solicitados. A melhoria na qualidade do ensino não depende, como dissemos, da completa rejeição do tradicional, mas da adaptação das práticas pedagógicas ao contexto sociopolítico-cultural atual e às demandas do grupo ao qual se destinam tais ações.

O texto literário, nesse caso, pode ser uma alternativa para que os alunos, durante as aulas de Língua Portuguesa, familiarizem-se àquele tipo de produção cultural e sintam-se encorajados e no direito de se aventurarem, sem medo, no que leem. A leitura do texto literário permite a eles interagir, imaginar, fabular, discordar do que leram ou simplesmente experimentar algo diverso do cotidiano vivido. Sobre isso, Zilberman (2008, p. 18) diz que

[...] a leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado.

As aulas de leitura e produção de texto no Ensino Fundamental podem oportunizar que a literatura esteja acessível a todos, pois, dentro e fora da escola, ela constitui um dos direitos inegáveis de todo cidadão. Sobre essas garantias, Candido (2004, p. 174) diz que “são incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a resistência à opressão etc.; e também o direito a crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura”.

Com o acesso à literatura e aos meios de produção textual, os indivíduos têm maiores possibilidades de interagir socialmente nos diversos contextos comunicativos. É por meio das palavras que os seres humanos expressam suas ideias, intenções e sentimentos, buscando no outro a resposta para aquilo que pensam, sentem, expressam, enfim, enunciam.

Por isso, a leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa é valiosa para que o leitor tenha a compreensão da importância das palavras, pois se trata de uma experiência cultural, interativa, criativa e única que está sendo compartilhada. É na possibilidade de diálogo com outros humanos, por intermédio da literatura, que ocorre a organização das ideias, o desenvolvimento dos sentimentos e o conhecimento do mundo desses indivíduos. Todorov (2009, p. 23-4) explica que

[...] mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor a sua vocação de ser humano.

Então, nesse processo dialógico, humanizador e criativo é preciso pensar nos elementos que compõem a textualidade, criando condições para o dizer. Durante as aulas de leitura e produção escrita, é importante que o texto seja considerado objeto histórico-cultural, não se observando apenas sua estrutura ou seu conteúdo temático, mas também outros elementos que o compõem, tais como a autoria, o contexto, a quem é endereçado, quais suas condições de produção em determinado contexto.

A produção textual de um aluno crítico vai refleti-lo como um sujeito protagonista de seu próprio discurso, dentro de sua compreensão de produção textual, é lógico. As práticas de leitura e produção de texto representam, então, as necessidades do aluno materializadas em seu texto, com erros e acertos, sendo importantes no fornecimento de informações sobre sua real situação de aprendizagem e promovendo constantes reflexões para que novas práticas sejam propostas.

Após as leituras, consideramos que o grande desafio da escola atual é uma organização que considere a diversidade constituída pelos indivíduos do Ensino Fundamental II e que contemple o ensino da Língua Portuguesa de maneira a proporcionar o exercício da leitura, da interpretação e da produção textual de gêneros diversos, valorizando o ser humano, as culturas, os engenhos criativos e promovendo, assim, a formação de leitores e escritores proficientes.

No próximo tópico, discutiremos como a paródia e a releitura de textos podem constituir-se em ferramentas pedagógicas auxiliares no processo criativo, dialógico e crítico da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

### 3.3 A PARÓDIA E A RELEITURA DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A palavra “releitura”, quando encontrada nos dicionários físicos, é definida geralmente como o ato de ler novamente, não se relacionando com novas versões textuais, as quais são o nosso interesse. O dicionário eletrônico Caldas Aulete (AULETE, 2019), porém, traz os significados do vocábulo “releitura” como a “criação de uma obra artística a partir da interpretação de uma outra obra”; ou a “reinterpretação original de algo”. Acreditamos que tais definições, mais em consonância com nosso modo de pensar sobre o assunto, auxiliem na compreensão da concepção de releitura de texto adotada em nosso estudo.

Antes de darmos prosseguimento, entretanto, seria importante, para efeito de compreensão, registrar nossa decisão de tratar paródia e releitura de texto como processos similares de produção textual, os quais resultam em novas versões, criadas a partir de textos anteriores. Primeiramente, faremos um breve relato sobre os conceitos de cultura e de arte, até chegarmos à escola e às aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Zilberman (2008), desde o início dos anos 80, frequentes discussões acontecem, em diversos segmentos sociais e artísticos, na intenção de que as múltiplas formas de cultura e seus subprodutos, como novelas de TV, quadrinhos,

novos estilos musicais e produções da era digital possam ser considerados manifestações do engenho criativo, ou seja, arte.

O conceito de cultura passou a sofrer mudanças à medida em que os meios de produção cultural e de acesso ao saber deixaram de ser exclusividade de uma elite economicamente dominante. A partir desse novo cenário, tornou-se importante o diálogo entre os meios artístico e acadêmico, nos quais interessa mais discutir o que realmente é arte, enquanto expressão criativa humana, do que a definição de características puramente classificatórias da estética clássica e elitista. Para Zilberman (2008, p. 14),

[...] o aparecimento dos Estudos Culturais e a sua consolidação na universidade sinalizam não apenas o novo olhar posto sobre a cultura, mas as modificações por que essa passou no trânsito do século XX para o XXI. A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a "alta literatura" e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos. A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento.

A escola, peça fundamental desse cenário interartístico, com certa pretensão e esperança, também tem procurado por novas metodologias de ensino, almejando estar mais preparada para aceitar e incentivar o uso do potencial artístico-criativo dentro de seus limites, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa, visando à contribuição na formação dos leitores e escritores dessa sociedade multicultural.

Nesse caso, o trabalho pedagógico nas aulas de produção de texto direcionar-se-ia pela concepção de língua, em conformidade com Koch (2008), como uma relação interacional/dialógica de sujeitos que se constroem e são construídos, numa atividade de produção de sentidos que se realiza na superfície textual e na organização das palavras no enunciado, em determinado contexto sócio-histórico.

É, portanto, nas aulas de Língua Portuguesa que o leitor/escritor pode, com mais segurança e liberdade, oferecer suas palavras ao interlocutor, em um processo que realiza a necessidade de dizer alguma coisa a outrem, dentro de uma situação

específica de comunicação, de acordo com a realidade na qual está inserido naquele momento. Para isso ele poderá utilizar-se livremente dos recursos que dispõe, problematizando ideias, criando e recriando histórias, ou produzindo releituras de texto e paródias.

A paródia, nesse caso, seria a oportunidade para que o aluno, a partir do que leu e das informações que já existem em seu repertório de leituras, acione seu engenho criativo para a elaboração da sua versão do texto, que não será uma simples reprodução de ideias, porém mostra da necessidade de retomar e contradizer o discurso do outro, em uma relação de aproximação e distanciamento entre enunciados. Sobre isso, Hutcheon (1991, p. 58) diz que

[...] a paródia parece oferecer, em relação ao presente e ao passado, uma perspectiva que permite ao artista falar para um discurso a partir de dentro desse discurso, mas sem ser totalmente recuperado por ele. Por esse motivo, a paródia parece ter se tornado a categoria daquilo que chamei de "ex-cêntrico", daqueles que são marginalizados por uma ideologia dominante.

Destaque-se que a paródia está cada vez mais presente nas produções artísticas contemporâneas, representando uma das mudanças enfrentadas, como dissemos anteriormente, pelo conceito de arte, fenômeno que se repete na escola também. Para Sant'Anna (2003, p. 7), "[...] a frequência com que aparecem textos parodísticos testemunha que a arte contemporânea se compraz num exercício de linguagem onde a linguagem se dobra sobre si mesma num jogo de espelhos".

A comparação a um jogo de espelhos nos leva ao fato de que, na paródia, a linguagem dialoga consigo mesma, em um movimento de retomada do que se diz dentro do próprio texto e, nesse processo, relações intertextuais são também estabelecidas, promovendo igualmente um diálogo com elementos de fora do texto, reflexo da realidade interativa representada pela linguagem e seus elementos.

Assim, o texto, enquanto manifestação da linguagem, narra, descreve, produz emoções, etc., em situações corriqueiras de comunicação ou em muitas outras práticas de linguagem contemporâneas (Internet, redes sociais, *memes* e outros), levando à necessidade de um novo tratamento dos gêneros, em relação a seus

objetivos, produção e veiculação. Não é o caso de desconsiderar os gêneros tradicionais, mas sim de ampliar o estudo de outros, que são inferiorizados pela escola, como paródias e releituras de texto.

Há que se salientar que tal menosprezo pela paródia tem a ver com o fato de que, para alguns críticos tradicionalistas, segundo Hutcheon (1989), a sobreposição do texto original por elementos externos trazidos pelo ato de criação da paródia afeta de maneira direta esse texto, deixando de ser original aquilo que é parodiado, e perdendo, pois, o seu valor literário.

Por isso, para aqueles que mantêm o seu apreço pela estrutura original, única e intocável do texto literário clássico, a paródia será considerada como uma possível deturpação de uma obra de arte e, quando muito, caso seja aceita entre os objetos de leitura e estudo, terá sua classificação relegada à condição de gênero inferior dentre aqueles a serem trabalhados em sala de aula.

Para nós, entretanto, a paródia e a releitura de texto oferecem possibilidades criativas de trabalho em sala de aula, uma vez que auxiliam nas práticas de apropriação da leitura e da escrita, permitindo que os alunos, a partir da leitura de uma determinada obra, estabeleçam relações entre o texto lido e outros já conhecidos por eles, para que, assim, donos de sua imaginação tomem as rédeas na criação de seus próprios textos. Conforme Lajolo (2009, p. 101),

[...] ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

A paródia, então, torna-se um recurso didático bastante útil, principalmente durante as aulas de Língua Portuguesa, pois o autor pode fazer uso da voz do outro, não para ratificar o que foi dito, mas na intenção de discordar da fala original e, conseqüentemente, produzir novo discurso, fruto das ideias opositoras suscitadas

pelas palavras proferidas por outrem. Na paródia, conforme Bakhtin (s.d. apud SANT'ANNA, 2003, p. 14),

[...] a segunda voz, depois de se ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir a fins diretamente opostos. A fala transforma-se num campo de batalha para interações contrárias. Assim, a fusão de vozes, que é possível na estilização ou no relato do narrador [...], não é possível na paródia; as vozes na paródia não são apenas distintas e emitidas de uma para outra, mas se colocam, de igual modo, antagonisticamente [...].

Muito mais do que simples reescrita, e constituindo-se como um recurso criativo para insubordinar-se às cadeias dos sentidos estabelecidos pelo discurso do outro, segundo Hutcheon (1989, p. 14), “[...] a paródia precisa de quem a defenda” pois, muitas vezes, é considerada (injustamente, a nosso ver) parasitária e derivativa. Na escola, por exemplo, pode-se contar com o apoio da paródia em ações planejadas de produção de texto, incentivando criativamente o uso da imaginação e da criticidade durante as aulas de produção de texto.

Tais atividades, caso sejam realizadas em situações adequadas no espaço escolar, contemplarão a liberdade da escrita e o exercício concreto da reflexão sobre o que se leu. Geraldi (2011) diz que a escola, com regularidade, promove atividades artificiais de uso da língua em que os alunos falsamente desempenham papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não o são efetivamente.

A paródia, por esse ângulo, é vista como possibilidade de se pensar a respeito do texto lido e, posteriormente, como uma alternativa para exposição de uma nova ideia em forma de escrita, não necessariamente ligada à costumaz definição de releitura cômica ou irônica de outras obras, uma vez que “[...] não está presa nem a moldes nem a convenções artísticas, sociais ou morais” (CANO, 2004, p. 85). A paródia, então, seria o meio para se concretizar um processo de escrita mais reflexivo e próximo da realidade de seus produtores.

Por isso, a produção de paródias na escola é uma ação pedagógica capaz de permitir, que o aluno, segundo Sant’Anna (2003), externalize algo que está recalcado, permanecendo adormecido até que, numa retomada da consciência a partir de um

texto lido, libere tensões que se realizarão concretamente na tradução desse texto em forma de nova versão, dialógica e crítica.

É evidente que a produção de paródias e releituras não é uma atividade de simples sobreposição de ideias, que acontece sempre de forma compreensível e fácil para o leitor. Segundo Koch (2008, p. 78), acrescentar ou perceber a presença de outros textos em um texto escrito vai depender do nível do repertório de leituras que o leitor possui, o que é de suma importância no processo de interpretação e produção de novos significados a partir do diálogo com “velhos enunciados”.

Mas para que a criação de paródias e releituras de texto aconteça de forma desafiadora, durante as aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, reiteramos nosso posicionamento de que é mister a promoção de atividades que possibilitem a liberdade de leitura de gêneros variados, e o posterior exercício criativo de seus alunos-escritores. Sobre isso, Geraldi (2011) diz que a escola deve permitir aos alunos uma interlocução honesta entre os textos lidos ou escritos por eles, e entre outros-leitores, os quais complementarão seus discursos através do diálogo com diferentes ideias.

Depois de discutirmos sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e os processos de leitura e produção de texto no Ensino Fundamental, utilizando como ferramentas pedagógicas os recursos estilísticos da paródia e da releitura de texto, abordaremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos que estruturaram nossa pesquisa.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão, apontaremos os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento de nosso estudo. Dissertaremos sobre o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos, as oficinas de leitura e produção textual, além dos pressupostos teóricos que embasaram tais atividades.

Nosso projeto intencionou a elaboração e a realização de atividades de produção textual, nas quais os recursos pedagógicos da paródia e da releitura de texto fossem empregados como forma de promover, durante as aulas de Língua Portuguesa, uma melhor aprendizagem nos processos de apropriação da leitura e, principalmente, da escrita criativa.

Assim, tornar-se-ia importante falarmos um pouco sobre a cidade que sediou nossa pesquisa, além de fornecermos dados relativos à escola em que realizamos nosso estudo, a comunidade em que está inserida e sobre seus alunos. Descreveremos, ainda, a abordagem metodológica e os movimentos de pesquisa realizados para a produção dos dados.

### 4.1 LOCAL DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Sobre o município que sediou nosso estudo, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseados no último Censo, em 2010, a cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo, apresentava 327.801 habitantes. Atualmente, estima-se que a população seja de 558.267 pessoas. Seu Produto Interno Bruto (PIB) per capita, em 2016, correspondia a R\$ 60.427,74. Vitória é a quarta cidade do Espírito Santo com a maior população. Em relação ao país, é a 70ª colocada, em número de habitantes, dentre as 5565 cidades brasileiras.

Acerca da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa, informamos que pertence à rede municipal de Ensino Fundamental de Vitória e está localizada em um bairro da região conhecida como Grande São Pedro. Inaugurada em 2002, trata-se de uma unidade térrea, que conta com área verde, jardins e espaço livre. Possui 12 salas de

aula, as quais são utilizadas por 685 alunos: 362 alunos no turno matutino e 323 alunos no turno vespertino. A escola oferta, nos dois turnos, vagas para alunos do 1º ao 9º ano, além da modalidade de Tempo Integral. Em tempo, fomos autorizados a desenvolver nossa pesquisa na unidade, consoante o termo de anuência disposto no apêndice A.

A maioria dos alunos da escola é proveniente do próprio bairro, porém há uma parcela que mora em bairros vizinhos. São pessoas que vêm de lares cujos pais trabalham nas ocupações de pescador, pedreiro, doméstica, vendedor, ambulante, auxiliar de serviços gerais, porteiro, policial, vigia, motorista particular, manicure, balconista, jornalista, capoteiro, enfermeiro, garagista, operador de caixa, office boy e coletor da limpeza urbana<sup>8</sup>.

Em geral, as famílias ganham entre duzentos e trezentos reais/mês; entretanto, em alguns casos, a renda da família corresponde a novecentos reais/mês. Há ocorrências de famílias que sobrevivem de doações de cestas básicas pelas igrejas do bairro, ou de subsídios monetários recebidos de programas governamentais de transferência direta de renda voltados às famílias em situação de pobreza, como bolsa-família e vale-gás.

Existe um elevado número de familiares desempregados, mulheres que sustentam os filhos sozinhas e estudantes criados pelos avós/tios, em função da separação dos casais ou das situações de abandono. É importante salientar que as questões relativas ao afastamento dos alunos do convívio com suas famílias são motivadas, na maioria das vezes, pelo tráfico, abusos diversos, agressões físicas, exigências empregatícias, novos casamentos ou detenção.

Com relação à escolaridade, uma grande parte dos familiares dos alunos não concluiu o Ensino Fundamental, alguns fizeram o Ensino Médio e outros poucos estão matriculados em cursos de nível superior. Mas há registros de pais e/ou responsáveis que se encontram em situação de analfabetismo. Ressaltamos que, mesmo com a baixa escolaridade, a maioria dos pais/responsáveis presentes em plantões

---

<sup>8</sup> Os dados dos perfis socioeconômicos fornecidos pelos familiares/responsáveis, no momento da matrícula, encontram-se arquivados e disponíveis para consultas *on-line* pela Unidade.

pedagógicos afirma que tenta participar da vida escolar dos alunos e que veem na educação escolar a possibilidade de melhoria das condições de vida enfrentadas.

Sobre o desempenho em avaliações externas, os alunos dos anos finais da rede pública do município de Vitória, em 2015, obtiveram média 4.3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a escola parceira de nossa pesquisa registrou 3.8. Em 2017, os alunos não foram avaliados, uma vez que não havia contingente suficiente para que a Prova Brasil fosse aplicada na referida Unidade de Ensino.

Especificamente em relação ao grupo com o qual desenvolvemos nossa pesquisa e do qual sou o professor regente de Língua Portuguesa, a turma referia-se ao nono ano do Ensino Fundamental, turno matutino, e contava, até julho de 2019, data em que encerramos a realização das oficinas, com 30 alunos matriculados, de ambos os sexos e com idades entre 14 e 16 anos: 27 deles tiveram suas participações autorizadas, por meio da assinatura do termo de assentimento enviado às famílias, conforme apêndice B e três deles não retornaram os documentos.

A escolha da turma se deu pela constatação de que, mesmo sendo um grupo concludente do Ensino Fundamental II, ainda havia naqueles alunos a necessidade de aprendizagem nas atividades de elaboração de texto. Assim, entendemos que nossa pesquisa poderia colaborar com a proposição de novas práticas didáticas nas aulas de Língua Portuguesa, possibilitando que eles tivessem a oportunidade de melhoria nos processos de leitura e produção textual.

Enfatizamos que a escola é dotada de satisfatória infraestrutura e conta com: biblioteca; algumas salas climatizadas, equipadas com aparelhos de TV e datashow; laboratório de informática com acesso à Internet em todos os computadores; espaço acústico para rádio-escola. Possui algumas salas-ambiente, inclusive a de Língua Portuguesa, o que favoreceu parcialmente o planejamento e a realização das oficinas de leitura e produção de texto.

Descritos o local da pesquisa, bem como os sujeitos participantes de nosso estudo, passaremos ao tipo de abordagem metodológica e à definição do processo de pesquisa escolhido para a produção dos dados analisados por nós.

#### 4.2 A PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

De acordo com Triviños (1987, p. 116), desde a década de 70 surgiu em vários países da América Latina um interesse por aspectos qualitativos da educação, mesmo que frequentemente esses dados sejam expressos por medições e índices quantitativos. Já nos anos 80 e 90, houve um crescimento de investigações que mesclavam aspectos qualitativos, partindo da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, e aspectos quantitativos, com a quantificação de percentuais e índices, como é o nosso caso.

Assim, por definição, a abordagem metodológica utilizada em nosso estudo é mista, do tipo quanti-qualitativa, pois nos interessava, junto àquele grupo, estabelecer diálogos, reunir e analisar informações que propiciassem, a partir das investigações realizadas, uma possível melhora na prática da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma concludente do Ensino Fundamental.

Assim, compreendemos que nosso estudo se aproxima da definição de pesquisa denominada por Franco (2005, p. 501) como pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que, nesse tipo de metodologia, pesquisa e ação caminham juntas, tendo como pressuposto que, a partir da demanda de uma determinada coletividade o profissional deve realizar sua pesquisa de maneira “[...] pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”.

Não intencionávamos, portanto, simplesmente fazer uma pesquisa sobre um grupo de indivíduos, com seus problemas para ler e produzir textos, porém, em parceria com aqueles estudantes, numa perspectiva histórico-cultural, buscamos informações que pudessem contribuir no processo de apropriação da leitura e da escrita, pois, numa pesquisa-ação, consoante Thiollent (2011), faz-se totalmente necessário que os

indivíduos envolvidos nos problemas pesquisados participem dialogicamente no processo. Para ele,

[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 2011, p. 21)

Lembramos que os sujeitos de nosso estudo são alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e, por isso, discutimos a metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa pensando também na formação dos estudantes, uma vez que, durante os movimentos de trabalho de produção de paródias e releituras de texto, professor e alunos puderam experimentar coletivamente um processo formativo e emancipatório. Segundo Franco (2005, p. 486),

[...] o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Nosso interesse, então, junto aos sujeitos de nossa pesquisa, foi verificar questões problemáticas que surgem em nosso trabalho com leitura e produção escrita em sala de aula e que ainda precisam ser solucionadas. Mas não é suficiente que os dados sejam apenas produzidos, é necessário que haja, também, uma pesquisa-ação crítico-colaborativa que tenha, como objetivo, não dizer como os outros profissionais devem agir, mas que sugira o fazer pedagógico em parceria, numa perspectiva constante e participativa de avaliação do processo pesquisado.

Quanto a isso, Jesus (2012) diz ser importante que, na metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, haja uma relação mais próxima entre as teorias estudadas e a prática. Para tanto, parte-se de interações complexas com os contextos vivenciados fora e dentro da sala de aula, na busca por novos modos de produção de

conhecimento que resultem em respostas concretas para os professores e, em nosso caso, também para os alunos.

Assim, reiteramos, como “[...] sujeitos-professores historicamente situados” (PIMENTA, 2005, p. 528), que nossa intenção foi a de desenvolver, junto aos alunos do 9º ano, um estudo de caráter formativo, através da metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa, em movimentos coletivos de trabalho com outras práticas de leitura e escrita, em nosso caso, a produção de paródias e releituras de texto.

#### 4.3 MOVIMENTOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa constou de processos interventivos e teve como foco principal a investigação do problema referente à produção textual dos sujeitos participantes durante as aulas de Língua Portuguesa. Para a produção dos dados, realizamos oficinas de leitura e produção de texto e momentos para diálogo com os participantes. Questionários semiabertos/abertos, entrevistas, anotações e fotografias foram os instrumentos que nos auxiliaram no registro dessas informações.

Triviños (1987) ressalta que, independente da técnica de produção de dados utilizada, para que os resultados tenham valor científico, eles devem atender às seguintes condições: ter certa originalidade, coerência, consistência das ideias e objetivação. Por isso, todo o processo de discussão dos dados da pesquisa assume-se, em consonância com Geraldi (2002), como frutos de relações dialógicas entre sujeitos inacabados, que se apropriam da língua para produzir múltiplos e instáveis textos, em um determinado contexto, em nosso caso, durante as oficinas de leitura e produção textual realizadas.

As aulas/oficinas foram, então, momentos dedicados à leitura, a reflexão, ao diálogo e à exercitação da produção escrita dos envolvidos. De acordo com as necessidades percebidas, elaboramos questionários com perguntas relativas a paródias, releituras de texto, bem como sobre as dificuldades que os alunos enfrentavam no processo de produção textual.

A partir dos movimentos de pesquisa, afirmamos que nosso estudo desenvolveu-se em três fases, as quais é importante detalhar para um melhor entendimento dos leitores acerca do caminho metodológico trilhado por nós.

A primeira fase iniciou-se com a observação da turma e dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações de leitura e interpretação textual, além das reclamações, por parte de alguns, sobre a falta de criatividade e ideias para escrever, o que nos motivou, a partir das tensões vivenciadas no cotidiano de sala de aula, à busca por novas práticas que pudessem contribuir para uma possível melhora no processo da apropriação da leitura e produção escrita dos alunos participantes de nosso estudo.

Na segunda fase, já com o problema identificado e os objetivos gerais e específicos definidos, ocorreu o momento para a elaboração das atividades de produção de paródias e releituras de texto. Essa etapa demandou muito diálogo, pois foi preciso delimitar temas, escolher textos e definir prazos. A maior parte do planejamento aconteceu com os alunos participantes, os quais foram importantes na definição das ações a serem desenvolvidas durante e após as oficinas de leitura e produção textual,

Já a terceira fase, etapa da produção dos dados, representa o trabalho realmente desenvolvido em sala de aula, com momentos para a aplicação de questionários, realização de entrevistas e diálogos, registro de fotos e avaliação do processo pelo grupo envolvido, que juntos compõem um conjunto de práticas de produção de paródias e releituras de texto, além das impressões dos participantes sobre as ações desenvolvidas.

As informações obtidas constam da redação desta dissertação, que vem acompanhada de um produto educativo final, na intenção de que os resultados finais de nosso estudo possam servir como fonte de pesquisa para futuros trabalhos e/ou possam ser reproduzidos em outros tempos e espaços, com outras possibilidades de uso pedagógico.

#### 4.4 ELABORAÇÃO DAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

O planejamento e elaboração das oficinas de leitura e produção textual objetivaram a proposição de atividades que pudessem contribuir para que o uso pedagógico da paródia e da releitura de texto na escola fosse realizado, em parceria com os alunos participantes da pesquisa, de maneira reflexiva, contudo mantendo as orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, bem como o caráter metodológico para a produção dos dados.

Sobre essas orientações, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), que representam alternativas comuns para o desenvolvimento do trabalho docente individual realizado em cada escola por seus respectivos profissionais, deixando a liberdade de escolha para que os professores organizem aquilo que vão ensinar, desde que de acordo com os propósitos legais. Acerca dos objetivos buscados especificamente para as etapas e modalidades da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

[...] devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2013, p. 63)

Assim, entendemos que nosso trabalho de pesquisa obterá melhores resultados no acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita dos participantes de nosso estudo, caso as propostas metodológicas utilizadas em nossas oficinas de leitura e produção de texto constituíssem um conjunto organizado e sequenciado de atividades significativas para o aluno, contribuindo para o domínio efetivo da língua e possibilitando seu uso adequado dentro e fora do espaço escolar.

Zabala (1998, p. 54) diz que todo processo de trabalho com sequência didática envolve a utilização de atividades previamente organizadas, com o objetivo de verificar uma melhor maneira de desenvolver as aulas, levando-se em consideração as relações entre professores e alunos, e entre os próprios alunos, além da

observação “[...] das intenções educacionais nas definições dos conteúdos de aprendizagem e, portanto, do papel das atividades que se propõe”.

Visando ao estudo do desenvolvimento comunicativo do aluno na leitura e na escrita, escolhemos os gêneros textuais narrativa, poema e canção para desenvolver as atividades sequenciais de leitura e escrita, objetivando o uso dos recursos paródia e releitura de textos. Para isso, elaboramos oito oficinas de produção textual, que serão descritas a seguir, as quais foram imprescindíveis para a realização das sequências didáticas e, conseqüentemente, para a produção dos dados analisados por nós.

#### 4.5 AS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Embasando-nos nos argumentos teóricos estudados e, na tentativa de melhor compreendermos como melhorar a prática da leitura e da produção escrita dos alunos participantes, realizamos oito oficinas de produção textual na turma de nossa pesquisa. Tais atividades seguiram o roteiro de sequências didáticas, nas quais os envolvidos deveriam realizar produções textuais baseadas na releitura de contos, fábulas, poesias e canções, as quais serviram de suporte para a elaboração do nosso produto educativo.

As oito oficinas de produção textual aconteceram entre os meses de maio e julho de 2019 e contaram, cada uma, com cinco aulas de cinquenta minutos, totalizando, em primeiro momento, 33h de trabalho em sala de aula. Cada uma delas, com exceção da oficina de paródia de livre escolha, apresentou um texto diferente em fotocópia e uma solicitação de produção textual a partir dele.

As propostas foram apenas um indicador de possíveis caminhos a serem seguidos. Nessas oficinas, o mais importante era que os alunos pudessem dialogar criticamente com os textos, de maneira que se sentissem à vontade para, a partir do que leram, apresentarem suas novas ideias.

A escolha do *corpus* textual das atividades aconteceu após conversa prévia com os alunos acerca do gênero textual que mais agradava a eles, ou com os quais tinham

um maior contato em seu cotidiano. A maioria deles afirmou que, quando liam ou produziam textos na escola, tinham predileção por textos do gênero narrativo, com a livre criação de histórias de aventura.

Perguntamos sobre seus textos prediletos e fomos anotando no quadro branco a listagem daqueles com temática de aventura e as fábulas sugeridas por eles. Em uma breve consulta, solicitamos que cada um elegesse dois textos. Os mais votados figuraram entre as oficinas de releitura de texto, que contou, também, com uma atividade para retextualização de uma lenda capixaba.

Para a primeira oficina de paródia, optamos por uma música infantil, pois era de conhecimento de todos e não estaria ligada a nenhum tipo de julgamento, por parte deles, em relação ao estilo ou ritmo escolhido. Na segunda oficina de paródia, deixamos a eleição da música por conta dos participantes.

Quanto à escolha do gênero poema, os alunos disseram que gostavam de textos que tivessem rima, mais agradáveis de ler, pois têm ritmo e se assemelham a músicas, que é um gênero muito apreciado por eles. Sugerimos poemas clássicos, uma vez que as oficinas anteriores permitiram um contato maior dos sujeitos com textos contemporâneos, possibilitando que eles conhecessem textos de autores de outros tempos.

Assim, o *corpus* de nossas oficinas de produção textual é constituído pelo seguinte roteiro, a saber:

Oficina 1: Releitura do texto “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault;

Oficina 2: Releitura de “A história dos três porquinhos”, de Joseph Jacobs;

Oficina 3: Paródia de “A Casa”, de Vinícius de Moraes;

Oficina 4: Paródia de música de livre escolha;

Oficina 5: Retextualização de texto de livre escolha;

Oficina 6: Retextualização da lenda capixaba “O Pássaro de Fogo”, na versão de Clério Borges;

Oficina 7: Releitura do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade;

Oficina 8: Releitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

Em tempo, grande parte dos trabalhos de produção textual, antes de serem concluídos, passaram por momentos de revisão e reescrita, importantes para que os possíveis problemas na linguagem ou estrutura do texto fossem identificados e ajustados por seus respectivos autores. Tais processos ocorreram, quando solicitados pelos alunos, durante as atividades, sob a nossa supervisão e orientação, pois nosso objetivo era que os envolvidos pudessem trocar ideias e impressões sobre os textos lidos/produzidos.

#### 4.6 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As oficinas de produção textual seguiram a dinâmica do trabalho em forma de sequências didáticas, as quais objetivaram que os alunos pudessem, a partir da releitura e da paródia, dialogar com os textos lidos, estabelecendo, por meio da linguagem, conforme Bakhtin (2002), uma viva resistência dialógica à voz do outro, materializada em novo discurso, representante de outros pontos de vista e da possibilidade de novas interpretações.

As sequências didáticas elaboradas intencionaram que as oficinas de leitura e produção textual proporcionassem, de acordo com o pensamento de Antunes (2003, p. 122), “[...] a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes”, propondo-se, pois, atividades para o fortalecimento do sujeito no ato discursivo e que o auxiliassem na construção de conhecimentos que ele ainda não possuía ou que até aquele momento não havia desenvolvido.

Tais sequências levaram em conta a necessidade de engendrar ações contextualizadas de leitura, compreensão e construção de enunciados, reflexo das interações práticas experienciadas pelos participantes após o contato com os textos. Assim, concordamos que, em relação à concepção metodológica, o estudo da língua

[...] seria centrado em *atividades*, em *produções* (não no sentido mecânico de fazer para "encher o tempo", ou para cumprir a praxe do "dever", simplesmente). Tais atividades de produção teriam a função de *promover* (não de "treinar") no aluno a prática da comunicação verbal fluente, adequada e relevante, e o conteúdo dessas atividades, repito, giraria em torno das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever textos [...] (ANTUNES, 2003, p. 123-4).

Assim, visando ao desenvolvimento dos conhecimentos comunicativos, interpretativos, expressivos e criativos dos alunos, optamos por atividades em que os envolvidos tivessem momentos para o falar e percebessem a importância da escuta daquilo que a outra pessoa “[.] tem a dizer, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente” (GERALDI, 1997, p. 171).

As oito propostas de sequência didáticas tiveram por objetivos específicos levar o interlocutor/participante a:

- Desfrutar da leitura de textos dos gêneros: narrativa, canção e poema;
- Fortalecer-se nos processos de leitura, interpretação e produção de texto;
- Perceber que a leitura e a escrita podem ser fontes de aprendizagem, diversão e de exercício da criatividade;
- Dialogar inventivamente com as vozes do discurso do outro;
- Estabelecer relação entre textos lidos;
- Produzir paródias, retextualizações e releituras de texto.

Saliente-se que não tivemos a intenção de nos utilizar das oficinas para o estudo sistemático da gramática, mas de explorar, na prática da leitura de gêneros diversos, da interpretação textual e da construção escrita, os recursos gramaticais da língua que o aluno minimamente deve reconhecer e compreender no cotidiano.

Nossas sequências didáticas propuseram, então, o estudo de assuntos referentes à leitura e a produção textual, em atividades que contaram com a leitura e interpretação de textos dos gêneros narrativa, canção e poema para a produção de releituras,

paródias e retextualizações, utilizando-se de metodologia diversificada e dos recursos disponíveis na escola, conforme o quadro 5:

Quadro 5 - Organização das sequências de atividades

<b>Gêneros Textuais</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Recursos Utilizados</b>
Narrativa Canção Poema	Exposição oral Debate Leitura Interpretação de texto Atividades de produção de releitura, paródia e retextualização Revisão de texto Reescrita de texto	Computador/TV Cópias de textos Internet <i>Pen drive</i> Projetor Quadro branco e pincel

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A avaliação aconteceu de maneira constante e reflexiva, ao longo do desenvolvimento das oficinas, com o objetivo de:

- Observar, sob o aspecto formativo, a participação dos indivíduos nas atividades propostas, bem como analisar criticamente se as oficinas provocaram a ampliação dos saberes dos alunos em relação à produção de paródias, retextualizações e releitura de textos.

Quanto à organização, as sequências didáticas foram regidas pela seguinte ordem:

#### **A. Apresentação da situação objetivando:**

- Questionar os alunos a respeito dos conhecimentos sobre os gêneros narrativa, poema e canção;
- Explicar sobre o gênero a ser trabalhado e suas características;

- Conversar sobre a temática sugerida pelo texto proposto em cada oficina;
- Dialogar sobre os meios de produção e de divulgação dos gêneros utilizados nas oficinas.

## **B. Divisão dos módulos**

As atividades obedeceram à realização em forma de módulos, assim distribuídos:

### **Módulo 1**

Leitura do texto e roda de conversa sobre o assunto abordado.

### **Módulo 2**

Breve discussão sobre as características do gênero apresentado, seus objetivos e o público a que se destina.

### **Módulo 3**

Explicação da dinâmica da atividade e seus objetivos.

### **Módulo 4**

Produção de releituras de texto e paródias do gênero proposto.

## **4.7 ELABORAÇÃO E PRODUÇÃO DOS ARQUIVOS DE ÁUDIO**

Cada oficina realizada resultou em textos que foram previamente selecionados para serem gravados em formato de áudio *MP3*<sup>9</sup>, no estúdio da rádio-escola, para posterior edição. Alguns alunos foram, então, selecionados para elaborar o roteiro das gravações, que aconteceram, em sua maior parte, na escola. Para isso, contamos

---

<sup>9</sup> A sigla *MP3* vem de *MPEG Audio Layer-3*, que é um tipo de arquivo de áudio próprio para ser ouvido em forma de música ou sons em computadores, celulares e *players* em geral.

com o suporte da rádio-escola, onde foram gravadas as vozes e paródias em arquivos de áudio, que depois serviram para a realização de *podcasts*<sup>10</sup>.

A gravação dos áudios não exigiu que o narrador/intérprete que empregou sua voz fosse algum componente do grupo criador do texto, os alunos puderam eleger os colegas que tinham mais desenvoltura ou destreza vocal para a realização dessa tarefa. Convidamos, ainda, uma professora da escola para a leitura de poemas e um antigo aluno para tocar violão na gravação das paródias. Também emprestamos nossa voz, em certos momentos. Em tempo, os participantes dessa etapa se mostraram encantados com o processo de gravação em todos os momentos.

É importante destacar que, devido à grande demanda de tempo na gravação e elaboração dos arquivos de áudio, nos preocupamos com a eleição de dois textos de cada oficina, para que fossem gravados, editados e reunidos ao produto educativo, totalizando 8 *podcasts*.

As escolhas foram feitas com base na análise das produções, verificando-se os critérios de coesão, coerência, criatividade e alcance dos objetivos. Durante a seleção dos textos observamos a maior variedade possível de grupos de trabalho, como forma de garantir que a maior parte deles pudesse ter algum de seus trabalhos selecionados.

Comentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como o *locus*, os sujeitos envolvidos, a escolha do *corpus* a ser trabalhado, além das etapas para a gravação dos arquivos de áudio, faremos, no capítulo a seguir, a descrição das oficinas de leitura e produção textual realizadas, e relataremos as avaliações dos alunos acerca de suas participações em tais atividades.

---

<sup>10</sup> O *Podcast* é um tipo de conteúdo de áudio, geralmente com assuntos específicos, produzido para ser divulgado via internet ou reproduzido em celulares e *players* de áudio.

## 5 ANÁLISE DAS OFICINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

A aplicação das oito oficinas de leitura e produção de texto aconteceu entre os meses de maio e julho de 2019, sendo o momento em que pudemos, a partir de nossas experiências anteriores com aquele grupo, e das leituras que fizemos para o embasamento teórico de nosso estudo, promover um diálogo entre teoria e prática, em ações que objetivavam permitir aos participantes exporem suas ideias e criatividade, durante a elaboração de seus textos.

Tais atividades foram imprescindíveis para uma melhor reflexão acerca do trabalho que vimos desenvolvendo junto com os alunos, na intenção de que fossem verificadas outras possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita, durante as aulas de Língua Portuguesa.

O nome de todos os autores dos textos elaborados foram omitidos intencionalmente, para que fossem preservadas suas identidades, conforme termo de assentimento assinado pelos responsáveis.

Descreveremos, a seguir, as oficinas de leitura e produção de texto, persistindo em nossos objetivos de analisar, principalmente:

- a) A participação do grupo em atividades práticas e dialógicas de leitura e produção de texto;
- b) De que maneiras a paródia e a releitura de texto podem contribuir para o processo de apropriação de leitura e escrita dos envolvidos;
- c) O uso da criatividade durante as atividades desenvolvidas;
- d) O emprego de novas práticas no aprendizado da leitura e da escrita.

### 5.1 OFICINA 01 – RELEITURA DE “CHAPEUZINHO VERMELHO”

Com o objetivo de discutir a releitura a partir de um texto do gênero narrativa, a primeira oficina de leitura e produção textual aconteceu entre os dias 13 e 15 de maio

de 2019 e propôs a produção de releitura do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Como citamos anteriormente, a escolha do texto foi feita pelos alunos após uma votação, representando, pois, a opção da maioria da turma.

Começamos a oficina discutindo brevemente o conceito de releitura de texto. Quase todos conheciam o processo e/ou já haviam produzido releituras nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos se mostraram animados e curiosos naquele momento. Passamos, então, à leitura do conto.

Ofereceremos uma versão clássica de Charles Perrault, adaptada pela escritora Ana Maria Machado, e que foi muito bem recebida pelos alunos. Muitos deles desconheciam o desfecho apresentado pelo texto e se disseram surpresos, alguns até decepcionados, pois preferiam que Chapeuzinho tivesse um final feliz, mais comuns nos textos para crianças. Eis o conto:

### Chapeuzinho Vermelho

ERA UMA VEZ uma pequena aldeã, a menina mais bonita que poderia haver. Sua mãe era louca por ela e a avó, mais ainda.

Esta boa senhora mandou fazer para a menina um pequeno capuz vermelho. Ele lhe assentava tão bem que por toda parte aonde ia a chamavam Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua mãe, que assara uns bolinhos, lhe disse: “Vá visitar sua avó para ver como ela está passando, pois me disseram que está doente. Leve para ela um bolinho e este potinho de manteiga.”

Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente para a casa da avó, que morava numa outra aldeia. Ao passar por um bosque, encontrou o compadre lobo, que teve muita vontade de comê-la, mas não se atreveu, por causa dos lenhadores que estavam na floresta. Ele lhe perguntou para onde ia. A pobre menina, que não sabia que era perigoso parar e dar ouvidos a um lobo, respondeu:

“Vou visitar minha avó e levar para ela um bolinho com um potinho de manteiga que minha mãe está mandando.”

“Sua avó mora muito longe?” perguntou o lobo. “Ah! Mora sim”, respondeu Chapeuzinho Vermelho. “Mora depois daquele moinho lá longe, bem longe, na primeira casa da aldeia.”

“Ótimo!” disse o lobo. “Vou visitá-la também. Vou por este caminho aqui e você vai por aquele caminho ali. E vamos ver quem chega primeiro.”

O lobo pôs-se a correr o mais que podia pelo caminho mais curto, e a menina seguiu pelo caminho mais longo, entretendo-se em catar castanhas, correr atrás das borboletas e fazer buquês com as flores que encontrava. O lobo não demorou muito para chegar à casa da avó. Bateu: Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho”, disse o lobo, disfarçando a voz. “Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

A boa avó, que estava de cama por andar adoentada, gritou: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá.”

O lobo puxou a lingueta e a porta se abriu. Jogou-se sobre a boa mulher e a devorou num piscar de olhos, pois fazia três dias que não comia. Depois fechou a porta e foi se deitar na cama da avó, à espera de Chapeuzinho Vermelho, que pouco tempo depois bateu à porta. Toc, toc, toc.

“Quem está aí?”

Ouvindo a voz grossa do lobo, Chapeuzinho Vermelho primeiro teve medo, mas, pensando que a avó estava gripada, respondeu:

“É sua neta, Chapeuzinho Vermelho. Estou trazendo um bolinho e um potinho de manteiga que minha mãe mandou.”

O lobo gritou de volta, adoçando um pouco a voz: “Puxe a lingueta e o ferrolho se abrirá.”

Chapeuzinho Vermelho puxou a lingueta e a porta se abriu.

O lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se na cama debaixo das cobertas:

“Ponha o bolo e o potinho de manteiga em cima da arca, e venha se deitar comigo.”

Chapeuzinho Vermelho tirou a roupa e foi se enfiar na cama, onde ficou muito espantada ao ver a figura da avó na camisola. Disse a ela:

“Minha avó, que braços grandes você tem!”

“É para abraçar você melhor, minha neta.”

“Minha avó, que pernas grandes você tem!”

“É para correr melhor, minha filha.”

“Minha avó, que orelhas grandes você tem!”

“É para escutar melhor, minha filha.”

“Minha avó, que olhos grandes você tem!”

“É para enxergar você melhor, minha filha.”

“Minha avó, que dentes grandes você tem!”

“É para comer você.”

E dizendo estas palavras, o lobo malvado se jogou em cima de Chapeuzinho Vermelho e a comeu.

MORAL

Vemos aqui que as meninas,

E sobretudo as mocinhas

Lindas, elegantes e finas,

Não devem a qualquer um escutar.

E se o fazem, não é surpresa

Que do lobo virem o jantar.

Falo “do” lobo, pois nem todos eles

São de fato equiparáveis.

Alguns são até muito amáveis,

Serenos, sem fel nem irritação.

Esses doces lobos, com toda educação,

Acompanham as jovens senhoritas

Pelos becos afora e além do portão.

Mas ai! Esses lobos gentis e prestimosos,

São, entre todos, os mais perigosos.

PERRALT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. p. 43-45.

Após a leitura individual e, posteriormente, coletiva, deu-se uma breve discussão sobre o texto, seus objetivos e estrutura, bem como sobre o seu contexto. Não nos detivemos em terminologias da teoria textual ou em normas gramaticais; interessavam-nos, naquele momento, a experiência da leitura e o diálogo.

A conversa transcorreu de maneira descontraída e muitos opinaram sobre o que leram ou falaram de suas sensações e impressões acerca da história da menina do chapéu vermelho. Alguns citaram, inclusive, versões ou adaptações feitas para a TV e o cinema.

A partir do bate-papo, propusemos que a turma se dividisse em grupos de até quatro pessoas, e que produzissem uma releitura livre de Chapeuzinho Vermelho. Foi facultado, àqueles que preferiram, o direito de trabalharem sozinhos. A mesma dinâmica adotada nas outras oficinas que se seguiram.

A seguir, apresentamos duas releituras feitas por grupos distintos. Os textos selecionados são aqueles que foram utilizados na elaboração dos *podcasts*.

Tomamos a decisão de digitá-los, como forma de garantir que suas leituras fossem facilitadas, evitando-se equívocos na decodificação da escrita manual dos alunos.

### Releitura 01:

#### A Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina muito bonita, mas ao mesmo tempo estranha. Por dentro, escondia várias coisas em seu coração. Ninguém conhecia aquela garota.

Certo dia, sua mãe pediu para ela levar uns suplementos para sua avó, que estava adoecida, mas ela ordenou que a menina fosse pelo caminho em que havia os caçadores, pois iriam protegê-la do lobo mau.

Indo para a casa da avó, pelo caminho errado, diferente daquele que sua mãe disse para ela tomar, se deparou com um lobo, que uivava e corria espantado pela floresta.

O lobo, ao ver a garota, perguntou admirado:

\_\_ O que você faz aqui? Não sabe que pode ser devorada viva?

Ela então respondeu:

\_\_ Vá em frente, pode me devorar, mas seja breve!

O lobo, espantado com a ousadia da menina, perguntou:

\_\_ Afinal, quem é você?

Ela respondeu:

\_\_ Sou uma garota que quer se livrar dessa vida de criança estúpida que fica obedecendo a mãe!

O lobo, então, disse calmamente:

\_\_ Entendo você...

De repente, a menina falou:

\_\_ Eu levo você à casa da minha avó e você a devora. Em troca, eu quero que você me ajude a fugir da floresta, já que você sabe os atalhos para evitar os caçadores.

O lobo concordou e o trato foi firmado.

Chegando na casa da avó, ela a chamou e disse:

\_\_ Vó, vim trazer os suplementos que minha mãe mandou.

A avó, ao ouvir a voz da neta, respondeu:

\_\_ Pode entrar, a porta está aberta!

Ao chegar no quarto, a menina abriu a janela, para que o lobo entrasse.

Muito faminto, o lobo devorou a vovó de uma só vez.

Então, Chapeuzinho Vermelho disse:

\_\_ Cumpri a minha parte, agora cumpra a sua!

Depois de algumas horas caminhando pela floresta, Chapeuzinho perguntou:

\_\_ Aonde você está me levando?

O lobo respondeu:

\_\_ A um lugar bem distante, onde você quer estar. Não é para longe que queria ir?

Ela falou aborrecida:

\_\_ Sim, mas já tem horas que estamos andando!

\_\_ Relaxa – disse o lobo – já vamos chegar!

Porém, o lobo nunca disse o porquê de ele estar perdido naquela floresta desconhecida.

Ele não morava ali, mas sim do outro lado da montanha, onde havia uma alcateia a qual ele pertencia.

Chegando lá, todos os outros lobos se esconderam, mas o lobo mau já sabia que eles estavam lá.

Chapeuzinho perguntou:

\_\_ É aqui o lugar?

\_\_ Sim – respondeu o lobo – gostou?

\_\_ Mas aqui não tem nada! Nem abrigo, nem água e nem comida! – reclamou a menina.

Então o lobo disse:

\_\_ Abrigo pode não ter, água também não, mas comida tem sim, é você!

Então todos os outros lobos pularam em cima da menina e a devoraram sem dó.

Ninguém nunca soube o que realmente aconteceu com ela.

O texto 01 apresenta uma releitura em que os componentes do grupo optaram conscientemente por manter o espaço da floresta, com as personagens lobo, Chapeuzinho e avó. A menina, neste caso, não intenta presentear a vovó, mas causar-

lhe mal, por isso, recebe, como castigo, o final trágico e surpreendente escolhido pelo grupo, modificando-se, por conseguinte, o desfecho e a moral da história original, em um processo retomada de rédeas e rebeldia contra os padrões morais cultivados pela sociedade atual.

## Releitura 02

### A garota da mata assombrada

Era uma vez, uma menina muito rebelde que não gostava muito de seguir as regras da mãe. Todos os dias, antes de ir estudar, sua mãe lhe avisava para sempre ir pela mesma rua e nunca passar pela mata perigosa que ficava próxima à escola. Apesar de não gostar da ideia, porque alguns amigos seus se atreviam a passar, ela obedecia.

Certa vez, em mais um dia normal de aula, na hora de sair de casa, pegou seu boné vermelho, não antes de ouvir sua mãe lhe avisar, como de costume:

— Não passe pela mata, ela é perigosa!

A menina, bufando, cansada de sempre receber a mesma ordem, assentiu com a cabeça e foi para a escola.

Chegando lá, foi logo conversar com seus colegas. Ela se aproximou e escutou o assunto que fluía animado na roda; era sobre a assustadora mata perigosa. Eles se gabavam e riam, contando que passavam correndo por lá e sempre se safavam dos tais perigos assombrosos que, na verdade, ninguém nunca tinha visto de fato. As crianças haviam criado lendas que assustavam toda a escola. Contavam sobre um homem muito velho que sequestrava os estudantes, no horário da saída. A menina tremia sempre que escutava tais histórias.

Tentando se enfiar no papo, a garota ria nervosa, enquanto começava sua mentira sobre ter ido várias vezes à mata. Seus amigos, desconfiados das afirmações, questionaram a garota para saber se realmente era verdade. Ela, sem deixar cair a máscara de corajosa, confirmou o que disse em todas as vezes.

Naquele dia, na hora do recreio, seus amigos a puxaram para um canto e a desafiaram a ir novamente à mata perigosa, após a saída, para provar que era mesmo disposta a enfrentar tamanho perigo. Ela, sem pensar duas vezes, aceitou.

Restando apenas dez minutos para o fim da última aula, ela mordida suas canetas muitíssimo nervosa por ter prometido que iria a mata, e para piorar sua situação, não conseguia pensar

em nenhuma desculpa convincente.

O sinal tinha acabado de bater e a garota, muito desesperada, tentou sair da sala o mais rápido possível, mas passando pela porta, foi detida por um de seus amigos e teve que esperar todo o grupo, para que pudessem ir juntos.

No caminho para mata, seus colegas não riam e nem conversavam. Um deles até respirava com dificuldade. Ela não ligou, afinal já tinha escutado alguma vez que ele tinha asma.

Chegando lá, a menina tremendo as pernas e com os fios de cabelos quase em pé, tentava sincronizar sua respiração, lembrando das aulas de natação que havia tido na infância. Seus amigos ainda se mantinham quietos e estranhos, ela mal sabia que eles também mentiam e estavam quase molhando suas calças por causa do medo.

Então ela deu um passo à frente e olhou para trás com um olhar arrependido. Em sua mente a voz de sua mãe quase gritava para que ela não entrasse na mata, mas se não fosse, ela iria ser a chacota de toda a turma.

Um de seus colegas, o asmático, a apressou, tentando disfarçar a voz trêmula com tosses de mentira. Os outros apenas assistiam assustados.

A menina olhou para o céu, orando em silêncio a qualquer anjo da guarda. Como que um sinal, uma pomba branca surgiu e cagou em sua cabeça, sujando o boné vermelho que usava. A mira da ave foi certa. Seus colegas riram bastante.

Sem mais enrolação, depois de sua vida inteira ter passado umas vinte vezes em sua mente, a garota foi andando lentamente adentrando na mata e olhando tudo em volta. Com medo de seus colegas a zoarem, não mais olhou para trás. Ela caminhou, segurando firme na alça de sua bolsa, até chegar ao meio da mata, que por ficar ao lado de uma usina de lixo, abrigava muitos urubus horríveis e fedorentos.

Cheia de medo, decidiu que já tinha provado o suficiente e que iria voltar e ir tranquilamente para casa, mas, virando-se, deu de frente com um velho gordo e feio, que era alto e barbudo,

com os braços cheios de pelos. A garota, que por pouco não desmaiou de susto, deu um grito e um pulo para trás, chamando pela sua mãe. O velho pegou firme em seu braço e aproximou seu rosto gigante, olhando fundo nos olhos da garota, como um lobo que observa a sua presa. Paralisada com tudo aquilo, viu seu colega asmático, que se aproximava rapidamente. Ele, mesmo cheio de medo, tinha ido para ver o porquê do grito alto que tinha escutado, pois havia se sentido culpado, ao contrário dos outros do grupo, que saíram imediatamente correndo. Mas ele, ao chegar lá

e ver o homem, foi tomado pelo medo, covardemente olhou nos olhos da colega, sussurrou um pedido de desculpa e voltou correndo para trás, enquanto se virava e via sua colega de turma ser arrastada para dentro da mata.

Depois disso, ninguém nunca mais viu ou ouviu falar da garota. Conto esta história porque sou o colega asmático e covarde que fugiu. Com tudo isso, aprendi que sempre devemos obedecer aos nossos pais, para não ter um final igual ao da garota da mata assombrada.

Já no texto 02, o grupo optou por modificar mais radicalmente a história original. O espaço em que se desenvolve a ação é ampliado e há a utilização somente de personagens humanos. A figura do lobo aparece disfarçada nas características físicas do velho da floresta, o que confere um final igualmente trágico à menina do boné vermelho. A moral do texto original foi mantida na releitura. Tais mudanças nos possibilitam dizer que os alunos conhecem o processo de releitura e fazem o seu uso com certa habilidade.

Em ambos os textos percebemos que a personagem principal desobedece as ordens da mãe e toma suas decisões, que não nos importa aqui qualificar como certas ou erradas. Para Silveira (2017), os contos infantis retratam os dilemas enfrentados pelo homem durante a fase do seu amadurecimento, quando o jovem sente necessidade de lutar contra o poder controlador dos pais e familiares, defendendo suas próprias vontades.

Durante as cinco aulas, os participantes demonstraram que entenderam a proposta e utilizaram os momentos para dialogarem entre si, com o texto e, também, com o professor, o que gerou alguns textos autônomos e criativos, com marcas autorais, em que todos tiveram a oportunidade de oferecer suas ideias, concordando com ou discordando do que leram e apresentando suas novas versões.

Após a realização da oficina, em um momento de avaliação houve a reclamação, por parte de alguns alunos, de que a sala de aula era um local de difícil concentração para

esse tipo de atividade, pois a conversa excessiva em um lugar fechado atrapalhava o raciocínio do grupo.

Sugeri, então, que quem desejasse poderia utilizar outros locais da escola. Posteriormente, fui comunicado pelo corpo técnico-administrativo da escola, de que os alunos não poderiam frequentar outros lugares da unidade desacompanhados do professor.

Percebemos que algumas ações pedagógicas, infelizmente, são de difícil proposição dentro da escola, pois perturbam a organização disciplinar. Esse foi um empecilho para que o desenvolvimento dos trabalhos ocorresse em um ambiente mais tranquilo. Assim, por questões de logística, decidimos que as oficinas seguintes aconteceriam em sala de aula, com toda a turma no mesmo espaço.

## 5.2 OFICINA 02 – RELEITURA DE “A HISTÓRIA DOS TRÊS PORQUINHOS”

Também objetivando discutir a releitura a partir de um texto narrativo, a segunda oficina de leitura e produção textual aconteceu entre 27 e 29 de maio de 2019, propondo a produção de releitura do conto “A história dos três porquinhos”. Como foi a segunda fábula mais votada pelos alunos, resolvemos incluí-la na atividade.

Estando os alunos mais familiarizados com a dinâmica da oficina de produção textual, fizemos a leitura individual e coletiva do texto e propusemos a divisão em grupos para o início dos trabalhos. Alguns alunos mantiveram seus pares, outros optaram pela mudança ou por trabalhar individualmente. Para maior liberdade, preferimos fazer poucas sugestões na forma como eles resolveram organizar-se para criar seus textos.

A versão utilizada como texto original foi “A história dos três porquinhos”, de Joseph Jacobs, que também foi adaptada pela escritora Ana Maria Machado. Apresentamos, a seguir, o conto:

## A história dos três porquinhos

ERA UMA VEZ, quando porcos faziam rimas, Macacos mascavam tabaco, Galinhas cheiravam rapé para ficarem fortes, E patos faziam quac, quac, quac, Oh!

Havia uma velha porca que tinha três porquinhos, e como não tinha o bastante para sustentá-los, mandou-os partir em busca da sorte. O primeiro que se foi encontrou um homem com um feixe de palha, e disse a ele:

“Por favor, homem, me dê essa palha para eu construir uma casa.”

O homem assim fez, e o porquinho construiu uma casa com ela. Logo veio um lobo, e bateu à porta e disse:

“Porquinho, porquinho, deixe-me entrar.”

Ao que o porquinho respondeu:

“Não, não, pelos fios da minha barba, aqui você não vai pisar.”

A isto o lobo respondeu:

“Então vou soprar, e vou bufar, e sua casa reventar.”

E assim ele soprou, e bufou, e fez a casa ir pelos ares e comeu o porquinho.

O segundo porquinho encontrou um homem com um feixe de tojo e disse:

“Por favor, homem, me dê esse tojo para eu construir uma casa.”

O homem assim fez, e o porco construiu a sua casa. Então apareceu o lobo e disse:

“Porquinho, porquinho, deixe-me entrar.”

“Não, não, pelos fios da minha barba, aqui você não vai pisar.”

“Então vou soprar, e vou bufar, e sua casa reventar.”

E assim ele soprou, e bufou, e bufou, e soprou e finalmente fez a casa ir pelos ares e devorou o porquinho.

O terceiro porquinho encontrou um homem com um fardo de tijolos, e disse:

“Por favor, homem, me dê esses tijolos para eu construir uma casa.”

O homem deu-lhe então os tijolos e ele construiu sua casa com eles. Logo veio o lobo, como tinha feito com os outros porquinhos, e disse:

“Porquinho, porquinho, deixe-me entrar.”

“Não, não, pelos fios da minha barba, aqui você não vai pisar.”

“Então vou soprar, e vou bufar, e sua casa reventar.”

Bem ele soprou, e bufou, e soprou e bufou, e bufou e soprou; mas não conseguiu pôr a casa abaixo. Quando descobriu que, por mais que soprasse e bufasse, não conseguiria derrubar a casa, disse:

“Porquinho, sei onde há um belo campo de nabos.”

“Onde?” perguntou o porquinho.

“Oh, nas terras do Sr. Silva, e se estiver pronto amanhã de manhã virei buscá-lo; iremos juntos e colheremos um pouco para o jantar.”

“Muito bem”, disse o porquinho, “estarei pronto. A que horas pretende ir?”

“Oh, às seis horas.”

Bem, o porquinho se levantou às cinco e chegou aos nabos antes de o lobo chegar (ele chegou por volta das seis). O lobo gritou:

“Porquinho, está pronto?”

O porquinho respondeu: “Pronto? Já fui e já voltei, e tenho uma bela panela cheia para o jantar.”

O lobo ficou muito irritado, mas pensou que conseguiria pegar o porquinho de uma maneira ou de outra. Assim, disse: “Porquinho, sei onde há uma bela macieira.”

“Onde?” perguntou o porquinho.

“Lá no Jardim Feliz”, respondeu o lobo. “E se não me enganar virei buscá-lo amanhã, às cinco horas, para colhermos algumas maçãs.”

Bem, na manhã seguinte o porquinho pulou da cama às quatro horas e foi colher as maçãs, esperando estar de volta antes que o lobo chegasse. Mas o caminho era mais longo, e ele teve de subir na árvore. Assim, bem no instante em que ia descer lá de cima, viu o lobo se aproximar, o que, como você pode supor, o deixou muito apavorado. Ao chegar, o lobo disse:

“Mas como, porquinho! Chegou antes de mim? As maçãs são boas?”

“São ótimas,” disse o porquinho, “vou lhe jogar uma.”

Jogou-a tão longe que, enquanto o lobo foi apanhá-la, o porquinho saltou no chão e correu para casa. No dia seguinte o lobo apareceu de novo e disse ao porquinho:

“Porquinho, há uma feira na aldeia esta tarde. Você vai?”

“Com certeza”, disse o porco, “irei. A que horas estará pronto?”

“Às três”, disse o lobo. Assim o porquinho partiu antes da hora, como de costume, e chegou à feira, e comprou uma desnatadeira, que estava levando para casa quando viu o lobo chegando. Não sabia o que fazer. Assim, entrou na desnatadeira para se esconder e com isso a fez girar, e ela foi rolando morro abaixo com o porco dentro, o que deixou o lobo tão apavorado que ele correu para casa sem ir à feira. Logo o lobo foi à casa do porco e contou-lhe o quanto se assustara com uma coisa redonda enorme que passara por ele, descendo morro abaixo. Então o porquinho disse:

“Ah, então eu o assustei. Eu tinha passado pela feira e comprado uma desnatadeira. Quando vi você, entrei nela, e rolei morro abaixo.”

Desta vez o lobo ficou de fato muito zangado e declarou que iria devorar o porquinho, e que entraria pela chaminé para pegá-lo. Quando o porquinho viu o que ele ia fazer, pendurou na lareira o caldeirão cheio d’água e fez um fogo alto.

No instante em que o lobo estava descendo, o porquinho destampou a panela e o lobo foi parar lá dentro. Num segundo ele tampou de novo a panela, cozinhou o lobo, comeu-o no jantar, e viveu feliz para sempre.

JACOBS, Joseph. A história dos três porquinhos. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. p. 144-46.

As releituras que transcrevemos a seguir representam um olhar mais crítico dos sujeitos envolvidos e nos trazem personagens humanos em busca da ocupação de seus espaços na sociedade atual, que dá muito valor ao esforço individual de cada um para alcançar seus objetivos.

## Releitura 01

### Os três irmãos

Era uma vez três irmãos: Renan, Jailson e Ricardo.

Um dia, a mãe os chamou e mandou que fossem embora de sua casa, pois eles já tinham 19, 20 e 21 anos de idade.

Renan, o mais velho, saiu primeiro e pensou que, para viver bem, uma pequena casa simples já bastava. Então pegou entulhos e construiu sua casa, mas como ele era um ser humano pouco estudado, sem emprego, não conseguiu pagar as contas e levaram a casa dele.

Jailson, o filho do meio, segundo a sair da casa de sua mãe, também pensou em construir uma morada. Então, em vez de usar entulhos como

material, utilizou madeira. Porém, assim como o irmão mais velho, estudou pouco ou quase nada. Ele conseguiu emprego como ajudante de pedreiro, mas como não ganhava o suficiente para manter a casa, ela também foi levada.

Ricardo, vendo o fracasso dos outros 2 irmãos, pediu para sua mãe que ela o deixasse ficar até terminar a faculdade. Seis anos se passaram e Ricardo terminou os estudos. Então ele falou para a mãe que iria embora de casa, e assim fez. Igual aos seus outros dois irmãos, também pensou em fazer uma casa, mas, antes disso, decidiu arrumar um emprego. Como fez faculdade de medicina, investiu nisso e foi contratado para ser médico no melhor hospital do país dele. Então fez sua linda casa de tijolos, construiu uma família e viveu feliz para sempre.

Percebemos, no texto 01, a importância dada pelos elementos do grupo ao estudo, como forma de ascender socialmente e ter sucesso no mercado de trabalho. O desemprego e a ocupação de ajudante de pedreiro foram utilizados para ilustrar o que ocorre com aqueles que não possuem escolarização. A posse/aquisição de bens é bem marcada nas relações entre estudo, trabalho, mérito e felicidade, que é aquilo que eles ouvem falar em casa, ou na escola ou na mídia em geral. O irmão mais velho,

sem formação alguma e sem emprego, não conseguiu sequer manter uma casinha simples; a ocupação de ajudante de pedreiro foi relegada ao irmão do meio, que também não estudou; o irmão mais velho, com esforço estudou e se tornou médico, profissão valorizada e sinônimo de possibilidade de mudança de nível social na visão do grupo.

## Releitura 02

### Uma dúvida

Era uma vez, três irmãos que foram abandonados pela mãe. Cada um seguiu seu caminho e foi em busca de sua própria casa.

O irmão mais novo, Flávio, não se esforçou. Ele até arranjou um dinheiro emprestado, mas acabou comprando coisas fúteis. Então, pegou um resto de palha que estava jogado na floresta e com isso construiu uma casa.

Já Carlos, o irmão do meio, trabalhou duro por meses, pela manhã, para comprar madeira de qualidade e construiu sua casa, mas ele nunca fazia a manutenção e a madeira, então, encheu-se de cupim.

A irmã mais velha, Leila, trabalhou de manhã, de tarde e de noite, por longos anos e com seu esforço construiu uma casa linda e grande, feita de tijolos vermelhos.

Certo dia, um homem violento, apelidado de Lobo, chegou à casa de Flávio para cobrar dívidas, e até pensou em falar algo, mas a casa era tão pobre e mal construída que ele apenas deu um peteleco e ela foi ao chão.

Flávio levantou-se das palhas com alguns arranhões e correu para a casa do irmão.

Carlos atendeu às batidas desesperadas na porta e encontrou o irmão com os olhos vermelhos. Imaginou que ele tinha chorado. Ao ver Flávio tão ofegante, ele perguntou o que havia acontecido.

Minutos depois de Flávio se explicar, o Lobo chegou à casa de madeira e disse:

\_\_\_ Flávio, Flavio, pode correr, mas não pode se esconder. Abra esta porta ou eu abro do meu jeito!

Flavio riu confiantemente e falou:

\_\_\_ Estou muito bem protegido, tente me pegar! Lobo, então, deu um forte chute e a porta caiu

como uma folha.

Assustados, os dois saíram pela janela e correram para casa da irmã.

\_\_\_ Irmãzinha, irmãzinha, por favor, nos deixe entrar! O lobo está nos perseguindo! – disseram eles.

Uma risada debochada ecoou de dentro da grande casa e Leila então disse:

\_\_\_ Vocês acham que eu vou cair nessa? Se virem aí fora, seus mentirosos!

Os irmãos choramingaram e imploraram por suas vidas, mas Leila não abriu a porta, achando que era mais uma de suas pegadinhas.

Pouco tempo depois do todo o choro dos irmãos, Lobo chegou e foi cobrar sua dívida.

\_\_\_ O dinheiro ou a vida! – exigiu ele.

Os irmãos se olharam com medo e se abraçaram. Não tinham dinheiro, então a única decisão que precisavam tomar era quem seria o primeiro a morrer.

A irmã, ao escutar tudo de dentro de casa, chegava a se empolgar e quase acreditar, por conta da atuação tão bem feita dos atores lá fora.

Até que se escutou o som de tiros, e depois um enorme silêncio pairou sobre aquele lugar.

Leila, então, bateu palmas e disse:

\_\_\_ Parabéns, merecem um Oscar! Agora podem parar com a pegadinha.

Ela olhou sorrateiramente pela cortina e viu Lobo levando os corpos dos irmãos.

Percebendo que não era uma brincadeira, Leila pegou uma espingarda e saiu dando tiros na direção de Lobo. Um deles acertou o calcanhar do assassino e ele fugiu se arrastando.

Depois disso, Leila enterrou os irmãos, ainda arrependida por achar que era uma pegadinha. Lobo nunca mais foi visto.

O texto 02 também manifesta, inicialmente, a visão do grupo sobre o trabalho duro como forma de obter meios para a aquisição de bens de consumo. Depois, a releitura é movimentada pela ideia da violência cotidiana, que gera a morte de dois personagens pelo vilão da história, apelidado de Lobo, única referência direta ao conto original. Fazer justiça com as próprias mãos é a solução, e um tiro no calcanhar de Lobo é tido como uma vingança suficiente para a irmã empoderada e bem sucedida dos assassinados, enquanto o remorso dá à personagem um castigo pelo descrédito nos irmãos.

Os dois grupos deram vozes e destinos a seus personagens, de maneira livre e autoral, sem interferências do professor. Para Geraldi (2011, p. 71), na escola, muitas vezes, em atividades de comunicação oral ou escrita, “[...] assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula”.

Em ambos os textos produzidos é possível perceber que a releitura proporcionou um diálogo como o conto inicial, não para concordar com seu discurso, mas para possibilitar que outras ideias pudessem ser livremente acrescentadas ao enredo principal da história, de acordo com a realidade conhecida ou imaginada por eles.

### 5.3 OFICINA 03 – PARÓDIA DE “A CASA”

A oficina 03, que aconteceu entre os dias 03 e 05 de junho de 2019, tinha como objetivo levar os alunos a produzirem paródias da canção “A casa”, de Vinícius de Moraes, Sérgio Endrigo e Sergio Bardotti. A letra original é:

#### “A casa”

Era uma casa  
 Muito engraçada  
 Não tinha teto  
 Não tinha nada  
 Ninguém podia entrar nela, não  
 Porque na casa não tinha chão  
 Ninguém podia dormir na rede  
 Porque na casa não tinha parede  
 Ninguém podia fazer pipi  
 Porque penico não tinha ali

Mas era feita com muito esmero  
 Na rua dos Bobos  
 Número zero.

MORAES, Vinícius. A casa. In: BUENO, Alexei (org.). **Vinícius de Moraes**: poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. p. 337.

Decidimos por uma canção pequena, com elementos simples, pois desejávamos que a experiência na criação da paródia fosse mais leve e relativamente fácil, traduzindo, em forma de música, as ideias que os alunos tivessem. A maioria deles já conhecia a letra, mas não sabia quem a interpretava, já que ela já foi gravada por muitos artistas diferentes.

Apresentamos a eles três interpretações diversas e, surpreendentemente, a que mais agradou foi a mais tradicional, gravada originalmente pelo grupo Boca Livre, talvez por conferir à música um tom jovial ou até infantil. Assistimos, também, a dois vídeos com releituras de “A casa”, para que eles tivessem meios de entenderem como a paródia é organizada e algumas de suas características composicionais.

Aos participantes foi, então, sugerida a divisão em grupos de trabalho, para que iniciassem os processos de diálogo com seus pares e de produção da paródia. Discriminamos, a seguir, duas paródias que foram selecionadas para a gravação dos arquivos de áudio.

### **Paródia 01**

#### “O país”

Era um país  
 Muito engraçado  
 Roubavam tudo  
 Isso era fato  
 Andar de ônibus, não dava não  
 De vez em quando, tinha arrastão  
 Ninguém podia fazer um troco  
 Senão o povo passava o rodo  
 Ninguém podia nem mais sair  
 Senão a casa iam invadir  
 Mas era um país muito risonho  
 Com muita vida  
 Cheio de sonho.

A letra da paródia 01 nos retrata uma versão em que a crítica político-social dá o tom do enunciado. O grupo manteve a quantidade de 13 versos e, também, a pontuação da canção original. Quando estavam criando, disseram que assim seria mais fácil para fazerem. Na escolha dos vocabulário, utilizaram-se de expressões coloquiais e gírias tais como “arrastão”, “fazer um troco” e “passava o rodo”, muito comuns nos meios de comunicação, quando o assunto é violência urbana, e que também fazem parte de seu vocabulário cotidiano. Mesmo com as agruras da vida, percebemos um tom de otimismo ao final do poema, com o aceno da possibilidade de que tudo isso possa ser modificado um dia, sem a perda da esperança.

## Paródia 02

### “O palhaço”

Era um palhaço  
Muito engraçado  
Bem colorido  
E atrapalhado  
Ele amava sua profissão  
Perdeu o emprego  
Sua paixão.

Perdeu seu teto  
E sua parede  
Sua namorada  
E sua Mercedes  
A sua graça também sumiu  
E o seu sorriso descoloriu.

Mas tinha sorte  
Era muito belo  
Foi numa agência  
Virou modelo  
Não tinha tempo para sorrir  
Porque crianças não tinha ali.

Ele queria tanto seu circo  
E ser modelo era um grande mico  
Mas do seu sonho não desistiu  
Largou o emprego  
E dali fugiu.

Foi no salão  
E tingiu o cabelo  
De rosa e verde  
Por desespero  
Comprou balões e distribuiu  
Pras criancinhas ele sorriu.

Com suas piadas  
E fala mansa  
Fez grande fama  
Em toda a França  
Enfim o emprego  
Ele conseguiu  
Contas bancarias ele abriu.

Assim termina sua história  
Palhaço forte  
Teve vitória  
Em sua carreira ele disparou  
E bem contente ele ficou.

Já a paródia 02 nos exhibe uma versão igualmente poética da canção original. Utilizando-se dos recursos da rima, para conferir ritmo à sua produção, a aluna pôde criar um universo mágico em torno do palhaço que nunca desistiu de seus sonhos. A letra demonstra a intenção da autora de transmitir a mensagem de que o trabalho pôde trazer retorno financeiro, desde que seja um ofício que promova satisfação e

felicidade de quem o desempenha. Persistir em seus objetivos é visto pela autora como uma forma de alcançar objetivos e ser feliz.

A criação de paródias permitiu a exposição de experiências de vida de seus autores, com seus conflitos interiores, decepções e sonhos. As situações vivenciadas por eles são refletidas em suas produções escritas na escola. Para Oliveira (2016), compete à instituição de ensino aliar as práticas sociais às escolares, criando uma ponte entre o que os alunos trazem de suas experiências de mundo e os conhecimentos sistematizados que devem aprender na escola.

Essa oficina atraiu bastante a atenção dos participantes, já que a música é um elemento muito presente na vida dos jovens; eles a escutam quase o tempo todo, se for possível, até durante as aulas, com seus fones de ouvido. O fato é que a música constitui-se uma linguagem universal e, na escola, pode representar um potente suporte pedagógico às disciplinas em geral.

#### 5.4 OFICINA 04 – PARÓDIA DE ESCOLHA LIVRE

A quarta oficina de leitura e produção de texto, realizada entre 10 e 12 de junho de 2019, trazia a proposta de criação de paródia a partir de música de livre escolha pelos participantes. Após um conversa, quando explicamos os objetivos e demos algumas orientações em relação ao conteúdo das letras, os alunos puderam, então, iniciar seus trabalhos. Seguem, abaixo, duas produções provenientes dessa oficina:

##### **Paródia 01**

###### “Juntos até na fome”

Diga, meu amor  
Se anda com fome como eu  
Diga o que ficou  
Da panela o que sobrou de ontem  
Açaí  
Eu quero tomar com você  
Viver sem sorvete  
Não dá mais, porque a fome bateu

A comida se foi  
E quantas vezes me senti faminto hoje  
Diga o que lanchou  
Pra eu buscar agora o que comemos antes  
Açaí  
Minha fome tem tanta força que nem sei de onde  
Pra seguir  
E suportar a falta desse almoço

Diga o que te fez sentir vontade  
De comer bacalhau  
Cozinhe de uma vez todos os tomates  
Pegue e me passe o sal

A pimenta e o sal  
A pimenta e o sal  
A pimenta e o sal  
Pegue e me passe o sal.

(Paródia da música **Juntos**, de Luan Santana e Paula Fernandes)

**Letra original:**

“Juntos” (part. Luan Santana)  
Paula Fernandes

Diga, meu amor  
Se anda um pouco triste como eu  
Diga o que ficou  
Da história que a gente viveu  
Eu caí  
E tudo agora lembra você  
Viver sem a gente  
Não dá mais, porque sei que sou seu

Diga por que se foi  
E quantas vezes se sentiu sozinho, longe  
Diga o que pensou  
Pra vir buscar agora o que vivemos antes

Eu caí  
E vi nascer uma força que nem sei de onde  
Pra seguir  
E suportar a falta desse amor

Diga o que te fez sentir saudade  
Bote um ponto final  
Cole de uma vez nossas metades  
Juntos e shallow now

In the shallow, shallow  
In the shallow, shallow  
In the shallow, shallow  
Juntos e shallow now.

Composição: Andrew Wyatt / Anthony Rossomondo / Lady Gaga / Mark Ronson. (versão: Paula Fernandes). Fonte: Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/paula-fernandes/juntos-part-luan-santana/>> Acesso em: 20 out. 2019.

A paródia 01 nos oferece uma saborosa e juvenil experiência do grupo no processo de elaboração de sua versão para a música “Juntos”, dos cantores Luan Santana e Paula Fernandes. Ao serem questionados sobre a escolha da música, eles disseram que é uma canção atual, com pouco letra e que tem partes marcantes para parodiar,

as quais “grudam” na cabeça das pessoas. O grupo utilizou alguns verbos da letra original e manteve o mesmo tempo verbal em todos os versos, que tiveram preservados, também, a sonoridade das rimas originais. O texto representa a liberdade dos criadores para a organização de suas ideias, o que resultou em uma paródia que tem como objetivos entreter e promover o riso.

## Paródia 02

### “Se”

Se essa nuvem, se essa nuvem fosse minha  
Eu fazia, eu fazia ela chover  
Pra regar, pra regar nosso nordeste  
Para que de seca não venha morrer.

Se a cidade, se a cidade fosse minha  
Eu fazia, eu fazia florescer  
Pra tirar, pra tirar o marrom do barro  
E que as cores das flores possam ver.

Se as crianças, se as crianças fossem minhas  
As tiraria dessa má situação  
E lhes daria, lhes daria escola nova  
Receberiam uma decente educação.

Se a lei, se a lei fosse minha  
Eu faria o dinheiro aparecer  
Pra ajudar, pra ajudar muitas pessoas  
E os direitos do povo enaltecer.

Se a tristeza, se a tristeza fosse minha  
Eu ficaria bastante até feliz  
Pois pouparia, pouparia essas famílias  
Que só querem viver bem nesse país.

(Paródia de **Se essa rua fosse minha**, cantiga popular)

### Letra original:

#### “Se essa rua fosse minha”

Se essa rua  
Se essa rua fosse minha  
Eu mandava  
Eu mandava ladrilhar  
Com pedrinhas  
Com pedrinhas de brilhante  
Para o meu  
Para o meu amor passar

Nessa rua  
Nessa rua tem um bosque  
Que se chama  
Que se chama solidão  
Dentro dele  
Dentro dele mora um anjo

Que roubou  
Que roubou meu coração

Se eu roubei  
Se eu roubei teu coração  
Tu roubaste  
Tu roubaste o meu também  
Se eu roubei  
Se eu roubei teu coração  
É porque  
É porque te quero bem.

Composição: Mario Lago / Roberto Martins. Fonte: Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/134098/>> Acesso em: 20 out. 2019.

A paródia 02 traz uma versão da canção “Se essa rua fosse minha”. A autora, em um tom poético, faz referências à letra original, porém com acréscimos criativos de suas

ideias, com a intenção de realizar sua crítica social, sobre a negação de direitos básicos humanos ou sobre a situação de descaso político enfrentada pela população brasileira. Não há menção da palavra rua em nenhum verso da paródia. Múltiplos espaços e ideias foram utilizados pela autora para compor um cenário de tristeza e abandono, que um dia poderá ser modificado, “se” houver pessoas dispostas a fazê-lo. Para Sant’Anna (2003), o sonho representa algum desejo não realizado no dia-a-dia e a paródia faz exatamente isso, uma rerepresentação diferente e não convencional do que estava oculto, num processo discursivo de tomada de consciência crítica.

A oficina foi produtiva. Alguns alunos tiveram impasses na escolha uma música, uma vez que há uma enorme quantidade delas chegando ao mercado todos os dias. Outros alegaram certa dificuldade em achar um assunto para parodiar. Deixamos a eleição da música a ser parodiada a cargo dos grupos como forma de garantir a liberdade de escolha e permitir que outros ritmos e tipos de músicas pudessem ser utilizados, sendo, para eles, o direito de criarem paródias, a partir de suas canções favoritas ou com a letra de seus conhecimentos.

## 5.5 OFICINA 05 – RETEXTUALIZAÇÃO DE ESCOLHA LIVRE

A oficina de leitura e produção textual 05 aconteceu entre os dias 17 e 19 de junho de 2019, e tinha como objetivo que os participantes produzissem retextualizações a partir de gêneros textuais de livre escolha. Como texto inicial, apresentamos a versão narrativa da fábula “O sapo e a princesa”, que foi muito bem recebida pela turma, por se tratar de um texto bastante conhecido por eles. A seguir, temos a versão dos escritores Cristina Marques e Roberto Belli utilizada por nós:

### A Princesa e o Sapo

Era uma vez uma bondosa Princesa muito bonita, de cabelos longos e louros que vivia num reino muito distante.  
Um dia, sem querer, a Princesa deixou cair uma bola dentro de um lago. Pensando que a bola estivesse perdida, começou a chorar.

- Princesa, não chore. Vou devolver a bola para você. - disse um Sapo.  
- Pode fazer isso? - perguntou a Princesa.  
- Claro, mas só farei em troca de um beijo.  
A Princesa concordou. Então o Sapo apanhou a bola, levou-a até os pés da Princesa e ficou esperando o beijo. Mas, a Princesa pegou a bola e correu para o castelo. O Sapo gritou:  
- Princesa, deve cumprir sua palavra!

O Sapo passou a perseguir a Princesa em todo lugar. Quando ia comer, lá estava o Sapo pedindo a sua comida. O Rei, vendo sua filha emagrecer, ordenou que pegassem o Sapo e o levassem de volta ao lago.

Antes que o pegassem, o Sapo disse ao Rei:

- Ó, Rei, só estou cobrando uma promessa.
  - Do que está falando, Sapo? Disse o Rei, bravo.
  - A Princesa prometeu dar-me um beijo depois que eu recuperasse uma bola perdida no lago.
- O Rei, então, mandou chamar a filha.  
O Rei falou à filha que uma promessa real deveria ser cumprida.

Arrependida, a Princesa começou a chorar e disse que ia cumprir a palavra dada ao sapo.

A princesa fechou os olhos e deu um beijo no Sapo, que logo pulou ao chão. Diante dos olhos de todos, o Sapo se transformou em um belo rapaz com roupas de príncipe.

Ele contou que uma bruxa o havia transformado em sapo e somente o beijo de uma donzela acabaria com o feitiço.

Assim, ele se apaixonou pela Princesa e a pediu em casamento. A Princesa aceitou.

Fizeram uma grande festa de casamento, que durou uma semana inteira. A Princesa e o Príncipe juntaram dois reinos e foram felizes para sempre.

MARQUES, Cristina; BELLI, Roberto. **Histórias encantadas**. II. Belli Studio. Rio de Janeiro: Brasileitura, s/d. Disponível em: <<http://textosmaravilha.blogspot.com/2012/03/princesa-e-o-sapo.html>> Acesso em: 30 mai. 2019.

Após a leitura do texto inicial, apresentei um poema de minha autoria, como exemplo de retextualização da mesma fábula. O texto, num tom sarcástico, discordante do destino da princesa e do sapo, é uma nova versão, com mudanças mais profundas do que aquelas percebidas na formatação textual. Eis o poema:

#### “Fábula”

À beira de uma lagoa  
Lá estava a coaxar  
Um sapo muito vistoso  
Com tristeza no olhar

Eis que surge uma princesa  
Com seu pajem a passear  
Ao ver tão asqueroso bicho  
Começou a gritar

O sapo pulou bem alto  
Com o susto que levou  
A bela, por sua vez  
Com remorso então ficou

Aproximou-se do pobrezinho  
E se pôs a perguntar:  
Como pode um sapo feio  
ter coroa e colar?

O bicho respondeu bem triste:  
Belo príncipe eu sou  
A maldição de uma bruxa  
em sapo me transformou!

Disse ele à donzela:  
Você deve me salvar!  
Só um beijo de princesa  
pode o feitiço quebrar!

A moça ficou com nojo,  
Mas pensou em ajudar  
Disse ao sapo: Feche os olhos,  
que eu já vou te beijar!

Pobre sapo inocente  
Na princesa acreditou  
Levou uma sapatada  
E defunto se tornou

A bondosa princesa  
Seguiu caminho em frente  
Casou-se com um belo príncipe  
E foram felizes para sempre.

Marco Antonio Vieira Barreto

Fonte: BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Fábula**. Vitória: [s.n.], 2005.

Depois da leitura do poema, os alunos se mostraram surpresos com o final inédito, injusto para alguns, de minha retextualização, porém fiz minha justificativa dizendo que a intenção era exatamente protestar contra os estereótipos criados para as princesas das fábulas, que sempre são retratadas como submissas e obrigadas a beijarem, sem chances de escolha, sapos ou homens desconhecidos.

Assim, passamos à tarefa de produção das retextualizações. Os participante puderam eleger qualquer gênero, inclusive as adaptações para a TV, sempre muito lembradas. A maioria deles optou por retextualizar histórias clássicas, talvez por conhecerem melhor o enredo de tais narrativas. Seguem dois exemplos de textos produzidos durante a oficina 05:

### **Retextualização 01**

#### “O sonho de Alice”

Alice, cheia de sonhos  
 Era uma garota muito bonita  
 Cercada de pessoas arrogantes  
 Era vista como esquisita.

Para agradar parentes e amigos  
 Se casaria sendo obrigada  
 Fazia de seus pensamentos abrigos  
 Pois neles era muito apegada.

Desesperada por uma saída  
 Correu de seu terrível destino  
 No meio das árvores escondida  
 Arrependia-se de seu ato repentino.

No seu momento de cansaço  
 Depois de tanto correr  
 Sentou nas raízes grossas de uma árvore  
 Até um coelho de paletó e relógio aparecer.

Tudo estava muito confuso  
 Achou que estava louca  
 Ainda sentia o tamanho do susto  
 Aliás, coelho não usa roupa.

Curiosa e intrometida  
 Seguiu aquele animal  
 Caiu na armadilha do coelho  
 Alice se deu muito mal.

Foi parar em outro mundo  
 Esquisito que nem ela  
 Achou que era um sonho  
 Tão burra, mas tão bela.

Encontrou gêmeos baixinhos  
 Uma rata e um chapeleiro  
 Pensou que era tudo  
 Até conhecer o gato traíçoeiro.

Viveu grande aventura  
 E matou o gigante dragão  
 Ficou muito corajosa  
 E enfrentou o seu noivo chatão.

Alice enfim conseguia falar  
 Discordar e fazer suas vontades  
 Nos ensinou a enfrentar os problemas  
 Até em outras realidades.

Retextualização do filme “Alice no país das maravilhas (2010)”, adaptação dos estúdios Disney para o romance homônimo de Lewis Carrol (1865).

O texto escrito pela aluna traduz o conhecimento prévio do enredo da história, uma vez que, ao ser feita a proposta de trabalho, começou de imediato a criar a

retextualização de um dos seus filmes prediletos. A personalidade destemida e meio “desmiolada” foi um dos motivos que a levaram a escolher a história de Alice. Ela nos contou que gosta muito de escrever histórias de aventura e que a criação de poemas com rimas e quartetos a ajuda nesse processo inventivo; e mais, se a ela fosse facultado o direito de escolha, gostaria que quase todas as aulas de leitura e escrita fossem para a produção inventiva de textos.

## Retextualização 02

### “Branca de Neve”

Era uma vez  
Em um reino distante  
Uma garota alegre  
Com um sorriso contagiante.

Nos cabelos brilhantes  
A cor do carvão  
E em seus lábios pequenos  
Um tom bem vermelho.

Sua pele tão branca  
Como a neve luzia  
Beleza surreal  
Nenhuma palavra descrevia.

Tanta beleza  
Que inveja iria causar  
Até sua madrasta  
Estava a desejar.

A inveja era tanta  
Que a queria matar  
A madrasta mandou um caçador  
Fazer isso em seu lugar.

Leve já essa menina  
E bem junto seu facão  
Abra seu peito na floresta  
E me traga seu coração.

O caçador obedeceu a ordem  
E a menina ele levou  
Mas não era um homem ruim  
Então ele a libertou.

O homem entregou à rainha  
Uma caixa de cristal  
Mas ela não sabia  
Que o coração era de um animal.

Branca de Neve correu pela floresta  
Escura e muito fria  
Achando que a terrível madrasta  
Nunca mais a encontraria.

A garota, por sorte, achou  
Uma casa bem peculiar  
Onde todos os móveis lá dentro  
Batiam no calcanhar.

Branca entrou assustada  
Da rainha tinha que fugir  
Como estava muito cansada  
Deitou-se para dormir.

Sete homenzinhos trabalhadores  
Voltaram para sua casinha  
Encontraram a princesa deitada  
Em três de suas caminhas.

A garota, ao acordar,  
Muito se surpreendeu  
Mas nenhum dos homenzinhos  
Sequer a repreendeu.

Um tinha uma cara séria  
O outro, nariz de cor avermelhada  
Havia um que se apresentou  
De maneira muito desastrada.

Um tinha sorriso bonito  
Era bem encantador  
O outro estava sempre  
Cheirando uma grande flor.

Um já tinha caído  
Estava roncando no chão  
O que parecia mais inteligente  
Chamou sua atenção.

O homenzinho mais velho  
Após ela sua história contar  
Decidiu que a princesa  
Precisava de um lugar para ficar

Enquanto isso em seu castelo  
A rainha descobriu que foi enganada  
Decidiu que com uma maçã vermelha  
Mataria a bela envenenada.

Um novo dia raiou  
Os homenzinhos foram trabalhar  
A rainha então viu  
Uma chance para atacar.

Vestida como uma pobre senhora  
Não chamava nenhuma atenção  
E foi até a Branca de Neve  
Com uma maçã em sua mão.

A Branca aceitou com agrado  
O presente da doce senhora  
Ao morder a linda maçã  
Desmaiou na mesma hora.

A madrasta riu-se muito  
Com imensa excitação  
Ao ver a doce menina  
Caída lá no chão.

Os sete anões logo chegaram  
E perceberam a situação  
Ao verem a maçã do lado  
Chegaram a uma triste conclusão.

Aceitaram sua morte  
E ela foram velar  
Em um caixão lindo de vidro  
A iriam enterrar.

Como um castigo divino  
Com a rainha algo aconteceu  
Caiu de um alto penhasco  
E então ela morreu.

De repente na floresta densa  
Ouviram cavalos a trotar  
E uma voz grossa e determinada  
Os mandando parar.

Era um príncipe valente  
De um grande reino vizinho  
Descendo bem imponente  
Do seu cavalo branquinho.

Abriram a caixa de vidro  
Para o príncipe se despedir  
Ele então deu um beijo em Branca  
Antes de triste sair.

A princesa imediatamente despertou  
De um sono bem demorado  
E o príncipe feliz e surpreso  
Deu-lhe um beijo apaixonado.

O príncipe e a princesa  
Comemoraram contentes  
Se casaram rapidinho  
E viveram felizes para sempre.

Retextualização do conto “Branca de Neve”, de  
Jacob e Wilhelm Grimm.

O segundo exemplo, feito por outro grupo, traz a retextualização da história da Branca de Neve, dos irmãos Grimm. Mantendo o enredo original, com todos os personagens, os alunos retrataram a saga de Branca em estrofes de quatro versos e rimas do tipo ABCB. Perguntei a eles, então, o motivo de tal escolha. A resposta foi a de que, ao usar o recurso da rima, uma palavra leva a outra e, assim, fica mais fácil criar. Na concepção daqueles alunos, a poesia é uma forma rápida e descontraída de contar uma história, comumente séria ou longa demais.

Em ambas as produções, os participantes decidiram manter as ideias dos textos originais, com personagens sofridas ou perseguidas, mas que, por sua inocência ou coragem, vencem no final. Não houve a intenção de modificarem a voz do outro em

seus discursos, mas de parafrasear o que já fora dito. Conforme Sant'Anna (2003, p. 29), “[...] a paráfrase é um discurso sem voz, pois quem está falando está falando o que o outro já disse. É uma máscara que se identifica totalmente com a voz que fala atrás de si”.

O alunos compreenderam e cumpriram o objetivo principal de produzir textos que dialogassem ativamente com outros gêneros, resultando em novas formatações, as quais representam um exercício criativo a partir das ideias dos textos originais.

## 5.6 OFICINA 06 – RETEXTUALIZAÇÃO DE “O PÁSSARO DE FOGO”

A oficina de leitura e produção de texto 06, que foi realizada entre os dias 24 e 25 de junho de 2019, teve como proposta a retextualização, em forma de poema, da lenda capixaba “O Pássaro de Fogo”, na versão do escritor Clério Borges.

Com o objetivo de promover um momento para contato com textos originários do Espírito Santo, Estado em que se encontra nossa escola, optamos pela escolha de uma lenda indígena que conta a origem dos morros do Moxuara e Mestre Álvaro, os quais se situam em municípios pertencentes à região metropolitana da Grande Vitória. Apresentamos o texto, a seguir:

### O "Pássaro de Fogo"

Em tempos bem antigos, por volta de 1556, quando os Temiminós que vieram do Rio de Janeiro se instalaram no Espírito Santo, conta-se que dois jovens de tribos rivais se conheceram e antes que soubessem de suas origens e da rivalidade que existia em suas tribos, nasceu entre eles um amor tão forte e belo como o Sol.

Ela, Jaciara, uma lindíssima princesa indígena, filha do poderoso cacique que ocupava uma imensa terra, onde hoje encontramos o atual município de Cariacica.

Ele, Guaraci, um forte guerreiro da tribo dos Temiminós, que ocupava as terras hoje conhecida como município da Serra.

Quando esse amor chegou ao conhecimento das tribos, aumentou a rivalidade e a fúria dos

caciques contra esse amor, que era incontrolável. O cacique indígena, pai da princesa, jamais aceitaria o enlace da sua querida filha, com o inimigo de seu povo, mesmo sabendo quanto era valioso o dote do noivo e da sinceridade da jura de seu amor.

Em consequência criou-se uma barreira intransponível entre as terras das duas tribos e os jovens não podiam de maneira alguma chegar próximo dessa divisa.

Mas o amor, quando sincero e forte, é algo que ultrapassa qualquer barreira e sempre encontra um aliado. Foi o que aconteceu. Os apaixonados conseguiram a ajuda de uma ave misteriosa, o Pássaro de Fogo, que em horas determinadas, levava o casal a pequenos montes em pontos de fronteira de suas tribos,

onde ambos se viam. Então a índia cantava juras de amor ao seu escolhido e ele retribuía da mesma maneira com cantigas que tocavam seus corações.

Continuaram assim, nesse amor poético e passando o tempo, combinaram uma fuga. Quando chegou ao conhecimento do cacique indígena a fuga romântica de sua filha foi o bastante para reunirem todos os sábios conselheiros da tribo e um feiticeiro, que transformou os apaixonados em pedra nos referidos locais onde se avistavam. Estes se elevaram e constituíram dois belos e lendários montes, muito importantes no litoral capixaba, que conhecemos como: MOCHUARA, (ou MUXUARA) a princesa, em Cariacica, e o MESTRE ÁLVARO, o príncipe, na Serra.

Porém, uma fada compadecida de um destino tão cruel, concedeu uma trégua aos enamorados, na rigidez de suas posições e assim uma vez ao ano, na noite de São João, os jovens recuperam de forma invisível, sua

forma humana e primitiva, ocasião em que fazem juras de fidelidade e presenteiam-se com ricas joias e outros mimos, sempre com a ajuda da ave amiga, o Pássaro de fogo, ave mensageira entre os apaixonados. Levando de um para o outro as juras de amor e os presentes, que atestam a sinceridade infinita. Assim, conta a história, conta a Lenda, que na noite de São João, o Pássaro de Fogo, passa no céu, e vai do Mochuara, em Cariacica, ao Mestre Álvaro, na Serra e vice versa. E continuam a viagem do fogo, descrevendo no espaço, a eternidade do amor.

Fonte: BORGES, Clério José. **A lenda do Pássaro de Fogo**. Clerioborges.com.br. [S.l.] [2013?]. Disponível em: <<https://www.clerioborges.com.br/passarodefogo.html>> Acesso em: 23 jun. 2019.

Em uma breve discussão sobre o texto, suas características e assuntos principais, alguns participantes disseram conhecer a lenda, tenho assistido, inclusive, a dramatizações da história. Sobre os montes citados, a maioria já os viu, visitou ou ouviu falar sobre eles. Alguns alunos relataram que da parte mais alta do bairro onde moram, que fica em Vitória (ES), é possível avistar o morro do Mestre Álvaro, no município da Serra (ES).

Após uma breve conversa e explicação dos objetivos da atividade, os participantes iniciaram o processo de retextualização da lenda. Seguem dois dos poemas produzidos:

### **Retextualização 01**

#### “A lenda do Pássaro de Fogo”

Os índios Temiminós  
do Rio de Janeiro chegaram  
Trouxeram toda a sua tribo  
E no Espírito Santo se instalaram.

Por volta de 1556  
Há muito tempo atrás  
Dois índios de conheceram  
Mas eram de tribos rivais.

Ele era belo e forte  
E ela uma princesa incrível  
Mas a rixa das famílias  
Tornava o amor impossível.

Quando as famílias souberam  
A rivalidade só aumentou  
Mesmo o amor sendo verdadeiro  
O cacique os distanciou.

Mas então os apaixonados  
Com a ajuda de uma ave mágica  
Tentaram amenizar  
Essa linda história trágica.

O Pássaro de Fogo  
Os levava de lá para cá  
Para os dois apaixonados  
Poderem se encontrar.

Ao saber da informação  
O cacique se revoltou  
Chamou o feiticeiro  
Que logo os amaldiçoou.

Os dois jovens amantes  
Agora, então, enfeitiçados  
Perderam a forma humana  
E em montes foram transformados.

Continuaram assim  
Nesse amor proibido  
Se não fosse o pai dela  
Eles teriam fugido.

A bela princesa  
Se tornou o Moxuara  
E o príncipe, Mestre Álvaro  
Na Serra se fixara.

Um fada bondosa  
Viu toda a situação  
Sentiu muita pena deles  
E tentou amenizar a maldição.

Apenas uma vez ao ano  
Eles podem se encontrar  
E em forma invisível  
Juras de amor conseguem trocar.

Assim diz a história  
Que na noite de São João  
Os amantes se encontram  
E por um tempo esquecem a maldição.

## Retextualização 02

### “O Pássaro de Fogo”

No município de Cariacica  
Situado no Espírito Santo  
Havia uma bela índia  
De muitos talentos e encanto.

Toda essa beleza  
Chamou a atenção de Guaraci  
O índio da tribo inimiga  
Que seu coração fez sorrir.

Mas essa história triste  
Fala de um amor complicado  
Não poderiam se casar  
Por tradição dos antepassados.

Seu pai, o poderoso cacique  
Quis esse amor findar  
Mas o que ele não esperava  
É que um pássaro iria ajudar.

Então o cacique enfurecido  
Quis novamente os amantes separar  
Chamou uma feiticeira  
Para os dois em pedra transformar.

Uma boa fada ao descobrir isso  
Foi tomada de muitas emoções  
Inconformada com aquela tragédia  
Deu de novo alegria àqueles corações.

Invisivelmente a cada ano  
Seriam humanos de novo  
Trocariam juras apaixonadas  
Com a ajuda do Pássaro de Fogo.

Essa é a bela história  
Que nos traz muito encanto  
É uma lenda capixaba  
Original do Espírito Santo.

Em ambos os textos, os grupos utilizaram o recurso da rima e a organização dos versos em quartetos. Foram mantidos pelos alunos as personagens e os locais, na percepção de que era imprescindível mencioná-los, pois explicavam a origem

indígena dos nomes dos dois morros, que se localizam próximos, porém em municípios distintos do Espírito Santo.

Sobre o processo de escrita, alguns alunos de grupos diversos relataram certa dificuldade para a criação de poemas, uma vez que achavam complicado ter ideias para a elaboração de rimas e organização dos versos, indo de encontro à predileção que alguns deles anteriormente disseram ter por esse método. Mesmo assim, todos os grupos optaram, alguns sem sucesso, por produzir suas retextualizações com o uso desse recurso.

Essa foi umas das oficinas que demandou mais trabalho para os participantes. Muitas foram as vezes em que recorreram à nossa ajuda para o processo de criação das rimas, pois se perdiam na hora de elaborar e organizar os versos. Recebemos oito produções. Alguns entregaram textos com a história incompleta; outros se limitaram a copiar partes da lenda original em seus poemas e outros simplesmente escreveram o texto em forma de linhas desconexas, como se fossem versos, não por desconhecerem a formatação de um poema, mas para se livrar da difícil tarefa de criar poemas, a qual exige concentração e raciocínio, coisas que muitos adolescentes não se dispõem a ter.

## 5.7 OFICINA 07 – RELEITURA DE “QUADRILHA”

Realizada entre os dias 01 e 03 de julho de 2019, a oficina de leitura e produção de texto 07 revelou o objetivo principal de produzir releitura textual escrita a partir do poema “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, descrito a seguir:

### “Quadrilha”

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

Após a leitura prévia do poema, alguns participantes afirmaram conhecê-lo. O fato se justificou porque quase todos foram meus alunos no oitavo ano, quando fizemos a leitura do poema, em uma das atividades de produção de texto. Na ocasião, a proposta era a de contar, em forma de narrativa, a história das personagens. Como se trata de um poema relativamente curto e sem a presença de rima, decidi utilizá-lo novamente, pois tinha agora outros objetivos.

Apresentei, em seguida, uma versão de “Quadrilha” criada por mim em 2004 como exemplo de releitura textual. Segue o poema:

“Quadrilha”

Atenção, gente querida  
Nas histórias que vou contar  
São verdades desta vida  
Ninguém pode duvidar

João sonhou ser rico um dia  
Mas no Brasil isso não dá  
Por causa da xenomania  
Nos Estados Unidos foi morar

Teresa sempre foi carola  
Vivia de oração  
Por ser tão religiosa  
Um convento foi a solução

Raimundo nunca teve sorte  
E nada pôde fazer  
Numa viagem para o Norte  
De desastre foi morrer

Maria planejou casar-se  
Duas alianças então comprou  
Não houve quem a desposasse  
Para tia então ficou

Joaquim quis ser amado  
Por Lili apaixonou-se  
Como foi ignorado  
Ele então suicidou-se

Lili, que não amava antes  
Por um desconhecido se encantou  
Namorou J. Pinto Fernandes  
E com ele se casou

Esta quadrilha não acaba agora  
E um fim nunca terá  
Cada giro desta roda  
Uma história a começar

Marco Antonio Vieira Barreto

Fonte: BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Quadrilha**.  
Vitória: [s.n.], 2005.

Meu texto foi bem recebido pelos participantes, que perceberam a ampliação dos versos e a separação em estrofes. Solicitei, então, que os alunos fizessem a releitura livre do poema de Drummond, mantendo ou não a formatação estrutural do texto original.

A maior parte deles preferiu manter o mesmo número de versos, as personagens e desfecho final de cada uma delas. Mas houve aqueles que imprimiram nova formatação e enredo diferente do poema original. Seguem as releituras selecionadas:

### Releitura 01

#### “Quadrilha do ódio”

João fazia bullying com Teresa  
Que batia em Raimundo  
Que menosprezava Maria  
Que xingava todo mundo.

João superou e esqueceu tudo  
Teresa simplesmente enlouqueceu  
Raimundo sofre até hoje  
Maria sobreviveu.

O principal alvo de Maria  
Joaquim estava acostumado a ser  
Ele espalhou nudes de Lili  
Que não sabia como se defender.

Desse ciclo de ódio gratuito  
Joaquim se recuperou  
Mas Lili que era inocente  
No final se suicidou.

A releitura 01 nos mostra a visão do grupo em relação ao *bullying*, assunto sempre discutido nas séries de TV para adolescentes e nas campanhas de prevenção desenvolvidas pela escola. Os componentes demonstraram a percepção de que o *bullying* é uma ameaça que desencadeia muitos conflitos e que nem sempre as pessoas estão aptas para suportar ou lidar com isso.

### Releitura 02

#### “Quadrilha dos solteiros”

Uma história bem legal  
Irei agora contar  
Um grupo que se deu mal  
E nem dá pra acreditar.

Maria, a sonhadora  
A Joaquim ofereceu sua mão  
Mas no amor era amadora  
E ele então lhe disse não.

João tinha queda por Teresa  
E não foi correspondido  
Achava a moça uma beleza  
Coitado, era um incompreendido.

Joaquim, o ciumento  
Paquerava Lilizinha  
Por ser ele muito grudento  
Ela quis ficar sozinha.

Teresa queria Raimundo  
Mas ela era muito careta  
Zombada por todo mundo  
Só tinha saião na gaveta.

Lilizinha, sempre muito indecisa  
Quis voltar pro ex-namorado  
Mas J. Pinto Fernandes  
Com outra já estava casado.

Raimundo desastrado  
Por Maria tinha uma paixãozinha  
Que por ser tão atrapalhado  
Ela preferiu ser apenas sua amiguinha.

Nessa roda de solteiros  
Ninguém tem um lindo par  
Então procure um companheiro  
E aproveite pra dançar.

Tendo o amor não correspondido como assunto principal, a releitura 02 mantém o diálogo com o tema do poema original, porém com muitas mudanças em relação à estruturação das ideias. Também fazendo uso da rima em quartetos, a autora retrata a constante busca das pessoas por parceiros amorosos. Diferentemente do que ocorre no poema de Drummond, aqui somente J. Pinto Fernandes se casa, e as outras personagens seguem dançando sem par a quadrilha da vida.

Percebemos que os textos produzidos dialogam com o poema de Drummond, porém deixam explícitas as intenções de seus autores de acrescentar-lhes outras ideias, tomando momentaneamente para si as rédeas na criação de um novo poema. Para Geraldi (2002, p. 05), “[...]um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos”.

A oficina 07 foi um momento muito descontraído para o diálogo entre os participantes, e com o texto original também. Nessa atividade, os alunos novamente demonstraram força de vontade para produzir. Foi perceptível que os eles já se encontravam em total sintonia entre si e desenvolveram, sem grandes dificuldades, a atividade proposta.

## 5.8 OFICINA 08 – RELEITURA DE “CANÇÃO DO EXÍLIO”

A última oficina, que aconteceu entre os dias 08 e 10 de julho de 2019, teve como principal objetivo a produção de releitura do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias.

O texto original foi inicialmente apresentado e lido, bem como uma releitura da autora Raquel Maythenand, encontrada na Internet. Desta maneira:

### “Canção do exílio”

Minha terra tem palmeiras  
Onde canta o Sabiá,  
As aves, que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,  
Que tais não encontro eu cá;  
Em cismar – sozinho, à noite –  
Mais prazer encontro eu lá;  
Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,  
Sem que eu volte para lá;  
Sem que desfrute os primores  
Que não encontro por cá;  
Sem qu'inda aviste as palmeiras,  
Onde canta o Sabiá.

DIAS, Gonçalves. Canção do Exílio. In: ALVES, Afonso Telles (sel.). **Antologia de poetas brasileiros**. São Paulo: Logos, 1960, p. 31-2.

“Canção do exílio” (releitura)

Minha terra não tem palmeiras  
E nem sabiá a cantar  
As aves que aqui gorjeavam,  
já foram para outro lugar.

Nosso céu não tem estrelas,  
nossas várzeas não tem flores  
Nossos bosques estão sem vida  
e nossas vidas sem amores.

Ao cismar, sozinha, à noite,  
não encontro mais prazer lá.  
Minha terra não tem palmeiras  
e nem sabiá a cantar.

Minha terra não tem primores  
Que tais eu encontro cá.  
Ao cismar, sozinha, à noite  
Não encontro mais prazer lá.  
Minha terra não tem mais palmeiras  
e nem sabiá a cantar.

Não permita Deus que eu morra  
Antes de ver o meu Brasil mudar  
Onde possa ver primores, que agora não  
consigo enxergar  
Minha terra não tem palmeiras  
mas um dia ela terá.

Raquel Maythenand

Fonte: MAYTHENAND, Raquel. Canção do Exílio. Blogdojeffrossi.blogspot.com. [S.l.] 2015. Disponível em:  
<<https://blogdojeffrossi.blogspot.com/2015/02/15-parodias-eou-versoes-do-poema-cancao.html>>  
Acesso em: 07 jul. 2019.

Após a leitura dos textos, foi iniciada uma breve discussão, quando foram feitas observações acerca do contexto político-social em que o poema de Gonçalves Dias foi produzido. Os alunos participaram ativamente do diálogo e alguns conseguiram, inclusive, fazer conexões entre os textos e o cenário político atual. Outros observaram que algumas palavras do vocabulário utilizado no texto do século XIX eram “difíceis” de entender.

Passamos, em seguida, para a proposta da atividade. Sugerimos que os participantes fizessem uma releitura do poema de Gonçalves Dias, usando a

criatividade e a liberdade para dialogar com o texto, porém, estabelecendo relação direta com o lugar onde vivem, como a rua, o bairro, a cidade ou o país.

A ideia foi bem aceita e alguns participantes ficaram animados, outros satisfeitos, já que se tratava da última oficina. Listamos, a seguir, duas releituras, frutos da atividade desenvolvida em sala:

### **Releitura 01**

#### “Problemas de nossa terra”

Minha terra tem problemas  
Bem difíceis de lidar  
Se bobear com a carteira  
Um ladrão vai lá buscar.

O povo cismado  
Sozinho, à noite, não quer andar  
Minha terra não é segura  
Nem dá para passear.

Se conseguir pegar um ônibus  
Tem que ter toda atenção  
Se vacilar com o dinheiro  
Com certeza tem arrastão.

Nossos impostos são bem altos  
Nossa verba é bem pouca  
Tudo aqui é bem mais caro  
Até uma simples peça de roupa

Não permita Deus que eu morra  
Sem ver minha terra melhorar  
Acabando com esses roubos  
E aqui a vida preservar.

### **Releitura 02**

#### “Canção do desespero”

Minha terra tem árvores  
Mas eles vão derrubar  
As aves que aqui viviam  
Não consigo mais encontrar.

Nossa terra tem manguezal  
Onde a garça vem cantar  
Nossa praia era linda  
Antes do lixo a ocupar.

Nosso céu tem mais fumaça  
Nossa ruas muita gente  
O que antes era lindo  
Não é mais tão atraente.

Se andar sozinho à noite  
Proteção não vai encontrar  
Minha terra tem ladrões  
Que a todos vão roubar.

Na minha terra a polícia  
Não vem sempre pra ajudar  
Se estiver sozinho à noite  
Querem logo te levar  
Na minha terra tem polícia  
Mas só para quem mais pagar.

Não permita Deus que eu morra  
Antes que eu saia de cá  
Sem que eu desfrute da saúde  
Que não encontro nesse lugar;  
Sem que eu veja cumpridas as promessas  
Que fizeram para voto ganhar.

Nas duas releituras é possível perceber que os participantes conseguiram, com sucesso, produzir uma nova versão para “Canção do exílio”, estabelecendo relações intertextuais com o poema original e descrevendo poeticamente, não sem a criticidade esperada, o local em que vivem. A leitura do texto literário promoveu, neste caso, uma retomada da consciência de que os direitos humanos precisam ser garantidos. Para Candido (2004, p. 186), [...] a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou da negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”.

Em disposições diferentes para os versos, que cantam as belezas e dificuldades encontradas no bairro, os alunos registraram suas ideias, as quais traduzem a preocupação com os problemas enfrentados, e na mesma medida, a esperança de que um dia os governantes e políticos olhem pelo bairro e as coisas possam melhorar na “terra” em que vivem.

Assim, as oito oficinas desenvolvidas foram ocasiões para que os participantes tivessem contato com textos dos gêneros narrativa, poema e canção, em atividades de leitura e escrita que, a nosso ver, foram bem recebidas pela maioria dos alunos e que resultaram em momentos para o diálogo e para o dizer daquilo que tinham em mente. Na conversa de encerramento e avaliação, percebemos em alguns deles um certo ar de “queremos mais, pois gostamos da experiência e ainda temos outras ideias para escrever”.

A seguir, descreveremos as avaliações feitas pelos participantes, antes e ao final das oito oficinas de leitura e produção de texto.

## 5.9 AVALIAÇÕES DAS OFICINAS PELOS PARTICIPANTES

Antes do início das oficinas de leitura e produção de texto, tivemos uma conversa com os alunos, para a explicação de todas as atividades que desenvolveríamos. Nessa etapa, perguntamos se eles gostavam de produzir textos nas aulas de Língua Portuguesa. Dos 27 alunos, dez afirmaram que sim, pois era um momento para usar

a criatividade, dez disseram que não gostavam, justificando terem poucas ideias para escrever, e sete relataram que isso dependia do assunto a ser solicitado.

Aplicamos, então, na primeira etapa de pesquisa, um breve questionário formado por cinco perguntas a partir de cujas respostas intentávamos observar algumas impressões que os alunos têm das atividades de leitura e escrita solicitadas com frequência pela escola e que conhecimentos detinham em relação aos assuntos abordados em nossa pesquisa, dentre eles, produção textual paródia, uso da criatividade e releitura de texto.

No primeiro momento de pesquisa, o resultado das avaliações dos 27 alunos, quanto ao uso da criatividade, dos recursos pedagógicos da paródia e da releitura de texto nas atividades de produção de texto realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, podem ser observadas no quadro 6:

Quadro 6 – Avaliação inicial dos alunos sobre criatividade, paródia e releitura

	<b>Você tem facilidade para produzir textos?</b>	<b>Você se considera uma pessoa criativa para produzir textos?</b>	<b>Você acha que criar paródias de músicas pode ser uma boa oportunidade para você produzir novos textos sobre assuntos variados?</b>	<b>Fazer novas versões de textos lidos em sala de aula poderia ajudar você a ter ideias para criar os seus próprios textos?</b>	<b>Uma paródia/releitura feita por você teria o mesmo valor criativo do texto que você leu para criá-la?</b>
Sim	<b>9 (33%)</b>	<b>13 (48%)</b>	<b>21 (78%)</b>	<b>20 (74%)</b>	<b>6 (22%)</b>
Não	<b>13 (48%)</b>	<b>8 (29%)</b>	<b>0 (0%)</b>	<b>2 (7%)</b>	<b>6 (22%)</b>
Não sei	<b>5 (19%)</b>	<b>6 (22%)</b>	<b>6 (22%)</b>	<b>5 (19%)</b>	<b>15 (56%)</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Observamos, no quadro acima, que vinte e um alunos avaliaram que a criação de paródias e releituras de texto, em sala de aula, poderia ser uma boa proposta pedagógica, a qual seria capaz de os auxiliar no processo inventivo de seus próprios

textos, ainda que oito deles não se considerassem criativos e a maior parte deles afirmasse ter alguma dificuldade para produzir textos.

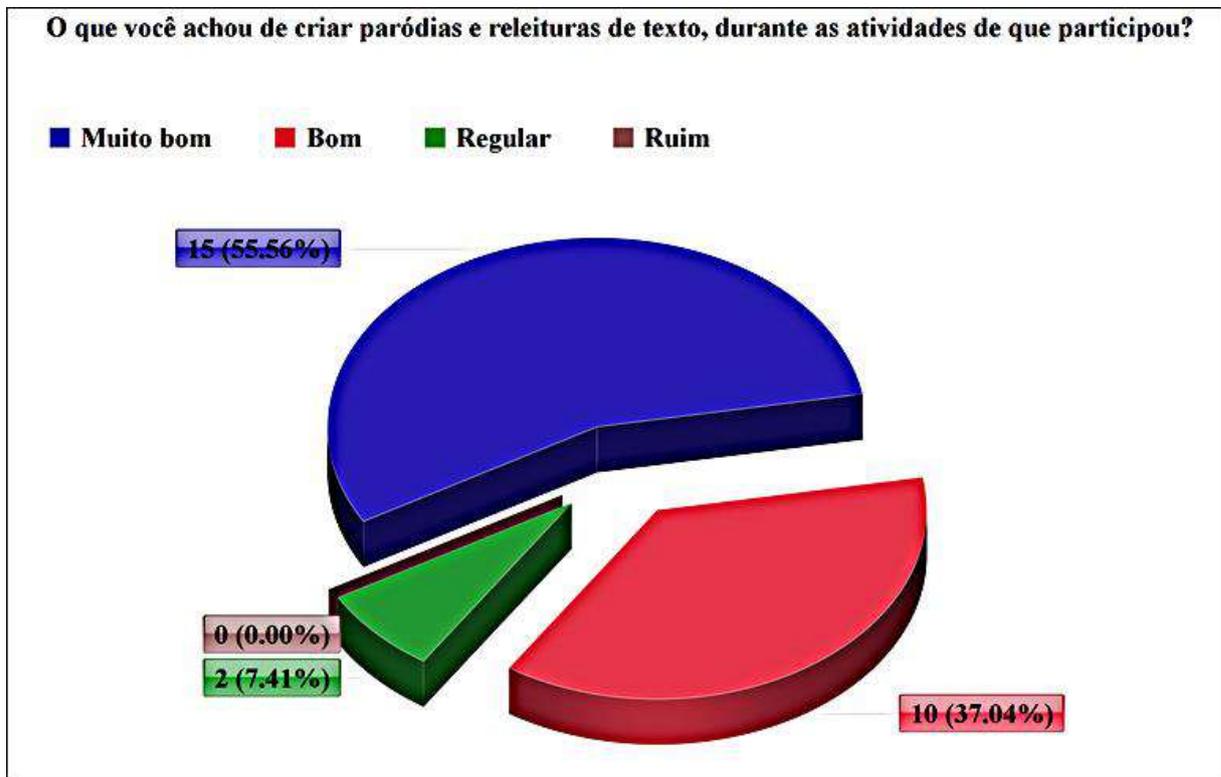
Também percebemos que a maioria dos alunos se considerava uma pessoa criativa para produzir textos, mas que isso não era suficiente para que elaborassem textos com facilidade. Segundo as respostas, fazer novas versões de textos lidos em sala de aula, naquele momento, para eles, poderia ajudá-los a ter ideias para criar seus próprios textos com menos dificuldades, mesmo na incerteza de que estes teriam igual valor inventivo dos textos originais.

A atividade de criação de releituras e paródias em sala de aula seria, então, uma oportunidade para o estabelecimento do diálogo autônomo e livre com os textos lidos. De acordo com Antunes (2003, p. 61), “[...] a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer.”

Na segunda etapa da pesquisa, após o desenvolvimento das oficinas de produção textual, elaboramos algumas perguntas que trariam, para nós, informações sobre a compreensão dos alunos sobre as atividades de produção de paródias e releituras de texto, bem como a apreciação que eles fariam sobre o uso dessas ferramentas pedagógicas em suas aulas de Língua Portuguesa, e se eles achariam interessante a utilização desses recursos em outros componentes curriculares.

O trabalho com a leitura e a produção de texto foi impactado de maneira significativa, com a participação interessada de quase todos os alunos nas oito oficinas desenvolvidas. De acordo com os dados, a criação de paródias e releituras de texto agradou aos participantes, conforme mostra a figura 1.

Figura 1 - Avaliação do uso de paródia e releituras de texto como atividades para a produção de texto

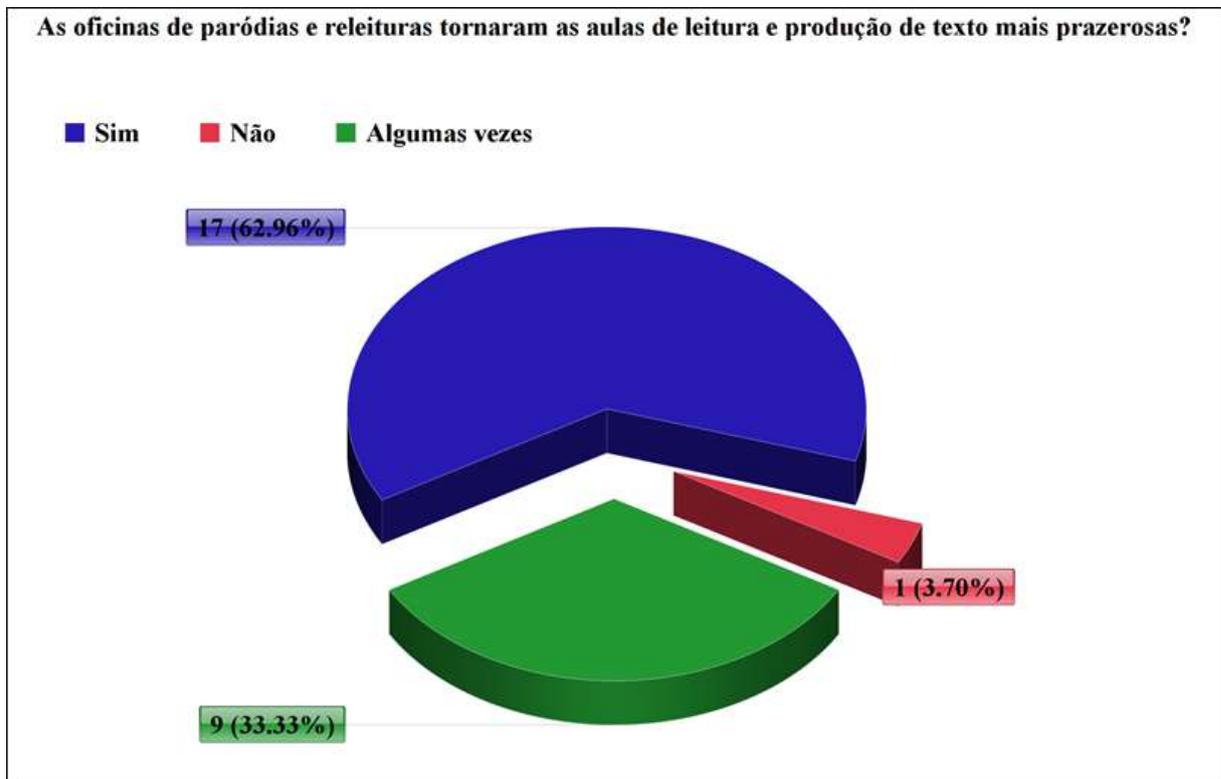


Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Na figura 1, quinze alunos consideraram que foi muito bom criar paródias e releituras de texto. Dez alunos responderam que foi bom para eles, e apenas dois alunos disseram que criar paródias e releituras de texto foi regular. Nenhum deles achou ruim. Acreditamos que o fato de terem sido oito oficinas consecutivas, de cinco tempos cada uma, colaborou para que as aulas se tornassem um pouco maçante em alguns momentos, mas isso não atrapalhou a condução das atividades.

Assim como o estudo desenvolvido por Falavigna (2018) no Profletras, que verificou que o uso da paródia faz com que a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa aconteça de forma mais agradável, ajudando o aluno a resgatar a sua autoestima e estimulando a leitura e escrita dialógica, a maior parte deles disse que as oficinas despertaram o interesse e tornaram as aulas mais prazerosas, na maioria das vezes, e uma parcela menor afirmou que isso aconteceu em alguns momentos, de acordo com a figura 2.

Figura 2 – Os efeitos do uso da paródia e da releitura de texto no ambiente escolar, durante as aulas de leitura e produção de texto.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

A figura 2 nos mostra que dezoito participantes consideram que a mudança da prática pedagógica costumeira e a proposição de atividades em forma de oficina ajudaram na transformação da sala de aula em um ambiente mais atrativo e diferente da rotina escolar. Uma parte composta por nove alunos disse que isso aconteceu às vezes e um deles respondeu que não gostou. A utilização de músicas nas oficinas contribuiu para a boa avaliação dos participantes, pois não é sempre que a escola faz uso delas. Sobre isso, Barbosa (2015, p. 47) diz que “[...] não há tanto interesse em se estudar esse conteúdo, talvez por ser a música um elemento muito ausente nas escolas e, sobretudo, nas salas de aula”. Percebemos que atividades diferenciadas podem contribuir para aulas mais prazerosas, mas que isso nem sempre vai acontecer sem percalços ou de maneira que agrade a todos os alunos.

Elaboramos, ainda, uma pergunta na tentativa de entender efeitos do uso da paródia e da releitura de texto no processo de criação textual. Quatorze alunos avaliaram que

nem sempre as atividades desenvolvidas os ajudaram a terem ideias para a escrita de seus próprios textos. Uma outra parcela, um pouco menor, composta por dez alunos, afirmou que as oficinas contribuíram efetivamente para que eles tivessem mais ideias para suas produções textuais, e apenas três alunos disseram que os recursos da paródia e da releitura não contribuíram para a criação de seus textos, consoante dados da figura 3.

Figura 3 – Os efeitos do uso da paródia e da releitura de texto no processo de criação textual.

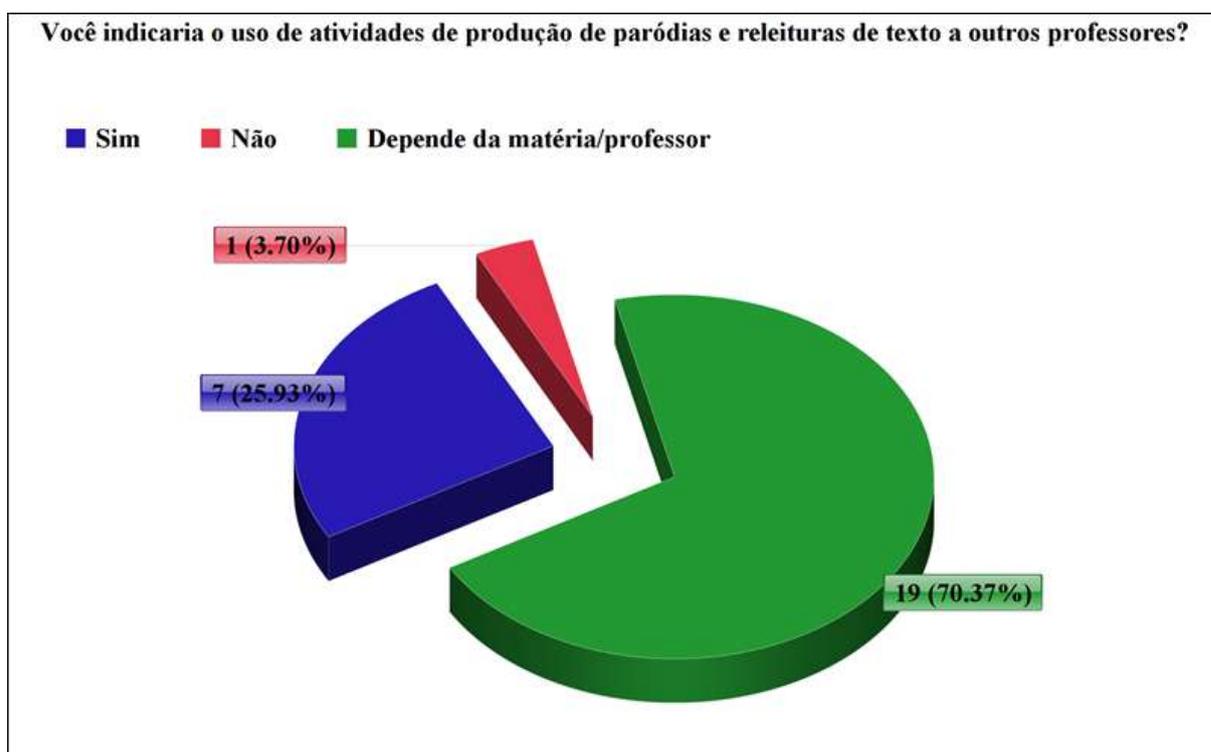


Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Os dados da figura 3 mostram, ainda, que os recursos da paródia e da releitura de texto ajudaram a maior parte dos alunos a elaborarem novos textos, contribuindo para que a sala de aula fosse transformada em um espaço democrático para a enunciação consciente e autoral de todos. Geraldi (1997) considera a ação de escrever como uma maneira autônoma e criativa para o sujeito criar algo novo, mesmo com o uso de velhas formas, em um ato humanizador, autônomo e inventivo.

Por fim, ao perguntarmos aos participantes sobre a produção de paródias e releituras de textos nas aulas de outros componentes curriculares, apenas um aluno disse que não indicaria a atividade, e sete alunos avaliaram que certamente seria uma boa alternativa para que o aprendizado de certos assuntos pudesse ser facilitado. Dezenove deles afirmaram, entretanto, que isso dependeria do regente de sala, de sua afinidade com a turma e da matéria a ser estudada, pois nem todo conteúdo/professor tornaria a atividade relevante ou permitiria a necessária liberdade de criação, o que pode ser verificado na figura 4.

Figura 4 – Avaliação dos alunos quanto ao uso da paródia e da releitura de texto em outros componentes curriculares.



Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

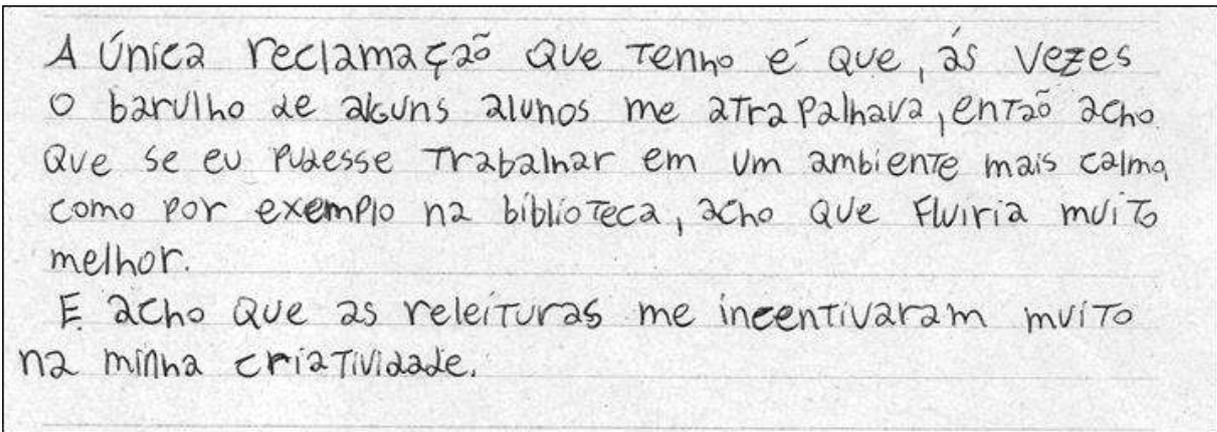
As respostas dadas na figura 4 nos levaram a crer que o ato de criar paródias e releituras de texto ainda é visto pela maioria deles como uma atividade de fabulação e fantasia, uma maneira de distanciar-se do mundo real e das ciências ensinadas na escola. Aparentemente, para eles, tais recursos de criação textual devem ser utilizados apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Não os culpamos, pois assim nos

acostumamos a ensinar e a aprender ao longo dos anos. Às exatas, a exatidão dos cálculos, e à Língua Portuguesa, o imaginário dos textos. Segundo Zilberman (2009), a fantasia é considerada uma forma de fuga do que é insuportável ou perturbador no mundo em que vivemos e, como tal, é julgada improdutiva na sociedade capitalista, já que não gera renda. Porém, sete alunos reconheceram que os recursos da paródia e da releitura de texto poderiam ser utilizados em outros componentes disciplinares para facilitar a compreensão dos conteúdos estudados.

Sobre as questões respondidas pelos alunos, aproveitamos para declarar que não tínhamos a intenção de delegar a eles a nossa incumbência, enquanto professores, no ato de avaliar se a releitura e a paródia são bons métodos didáticos para o ensino da leitura e da escrita. As respostas apenas nos ajudaram a confirmar nossa hipótese, após a análise dos textos produzidos, de que tais recursos podem contribuir de maneira significativa nas aulas de Língua Portuguesa.

Apresentamos ainda, a seguir, em sua totalidade e sem correções, algumas das avaliações dos participantes, em *fac-símile*, sobre as atividades desenvolvidas e as mudanças percebidas por eles durante as oficinas de leitura e produção de texto.

Figura 5 – Avaliação feita pela aluna T. (15 anos)



A única reclamação que tenho é que, às vezes o barulho de alguns alunos me atrapalha, então acho que se eu pudesse trabalhar em um ambiente mais calmo como por exemplo na biblioteca, acho que fluiria muito melhor.

E acho que as leituras me incentivaram muito na minha criatividade.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Figura 6 – Avaliação feita pelo aluno R. (15 anos)

Foi um trabalho interessante, que trouxe melhorias para a escrita e produção textual. achei muito interessante e bem legal se pare-lo, não tenho críticas, e nem sugestões, mas sim meras elogios.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Figura 7 – Avaliação feita pela aluna K. (15 anos)

Até antes do oficina eu achava que tinha potencial apenas para produzir poemas, mas, agora vejo que minha criatividade de pode ir além. Acho que poderíamos ter feito mais textos com criatividade de língü e notas de leituras para animar as outras ideias.  

Pois bem, o oficina foi gratificante, mesmo com os pequenos ~~erros~~ de criatividade que eu tive.   
 Sucesso

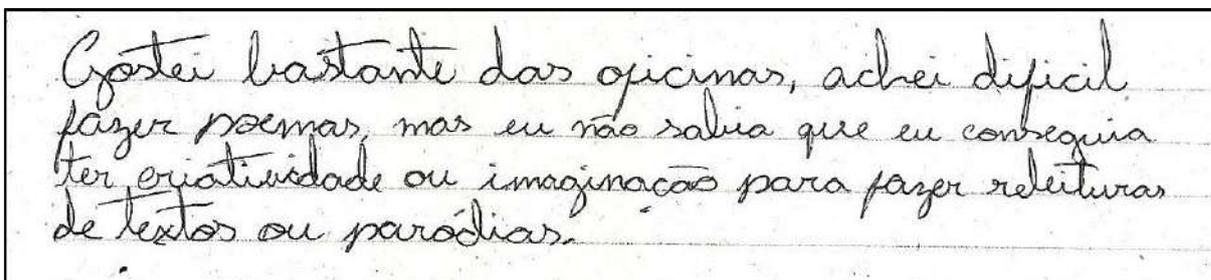
Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Figura 8 – Avaliação feita pela aluna T. (14 anos)

As oficinas foram muito legais, mas como eram muitos textos acabou sendo cansativo. O resto foi legal, mesmo com a turma não colaborando em todos os momentos.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

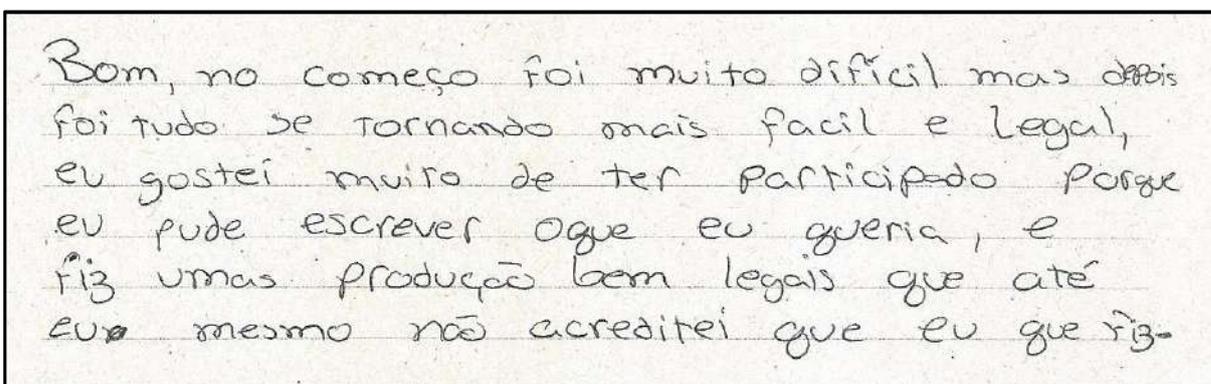
Figura 9 – Avaliação feita pelo aluno D. (14 anos)



Gostei bastante das oficinas, achei difícil fazer poemas, mas eu não sabia que eu conseguia ter criatividade ou imaginação para fazer releituras de textos ou paródias.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Figura 10 – Avaliação feita pelo aluno B. (16 anos)



Bom, no começo foi muito difícil mas depois foi tudo se tornando mais fácil e legal, eu gostei muito de ter participado porque eu pude escrever o que eu queria, e fiz umas produção bem legais que até eu mesmo não acreditei que eu que fiz.

Fonte: Elaborada pelo autor (2019)

Pudemos perceber que, no geral, os alunos se mostraram satisfeitos e admirados depois do desenvolvimento das oficinas. Alguns relataram dificuldades para trabalhar em grupo, outros disseram que o tempo de cinco aulas para produzir foi pouco e a maioria deles gostaria de ter utilizado outros espaços da escola para escrever, pois acharam que a sala de aula se tornou muito ruidosa com todos trabalhando no mesmo lugar. Alguns alunos avaliaram ainda que suas participações ficaram aquém do desejável por eles e que deveriam ter produzido com mais entusiasmo e interesse.

Os textos selecionados e os gráficos coloridos com os dados das avaliações foram apresentados aos alunos, na sala de informática, em um momento para socialização dos resultados. Eles ficaram surpresos com a qualidade dos textos produzidos e disseram que realmente não se achavam criativos antes das oficinas, pois não havia

tantos momentos para produzir em grupo ou para ter contato com as produções textuais dos colegas. Após a apresentação dos dados, todos foram convidados para um animado café da manhã. Um clima amistoso e alegre pairava no ar naquela manhã.

A partir das avaliações feitas pelos alunos, percebemos que as oficinas foram bem recebidas por eles e, se fosse necessário ou possível, a maioria da turma participaria de mais atividades como aquelas. Passaremos, a seguir, para a descrição do nosso produto educativo.

## 6 O PRODUTO EDUCATIVO

Concluídos os detalhamentos, as análises e as avaliações das oficinas de leitura e produção textual, dedicamo-nos agora à apresentação do produto educativo, elaborado a partir das atividades de produção de paródias e releituras de texto. Trata-se de um CD, intitulado “Re(contando) Histórias” (BARRETO, 2019), contendo oito arquivos de áudio.

Após a leitura, seleção e correção dos textos, passamos à etapa de digitação e organização para a gravação dos arquivos de áudio. Elegemos alguns alunos para ajudarem na elaboração dos roteiros de trabalho. De posse da programação, passamos à fase da gravação das vozes *acappella*<sup>11</sup>. Dois textos de cada oficina foram elencados para compor os *podcasts*, que trazem, ainda, informações sobre a paródia e a releitura de textos. Produziu-se um programa para cada oficina, totalizando 8 *podcasts*.

O produto educativo “Re(contando) Histórias” pode ser acessado virtualmente na plataforma *streaming*<sup>12</sup> Soundcloud<sup>13</sup>, no endereço <<https://soundcloud.com/recontandohistorias>>, ou no site de compartilhamento de vídeos Youtube, em <<https://www.youtube.com/channel/UCmihd6KCcyX97fT4DMJ2FbXQ>>. Todos os participantes das atividades forneceram o termo de consentimento por escrito dos pais/responsáveis para a participação nas atividades e cessão de uso da voz.

Os *podcasts* são frutos da experiência dos alunos em atividades de leitura e produção de paródias e releituras de texto, as quais possibilitaram momentos para o exercício da escrita criativa e dialógica, representativa das ideias individuais e coletivas dos participantes de nossa pesquisa.

---

<sup>11</sup> “A *capella*” ou *acapella* é uma expressão que designa a voz sem o acompanhamento instrumental.

<sup>12</sup> *Streaming* é uma tecnologia que envia áudio e vídeo de maneira rápida e com qualidade, utilizando a Internet.

<sup>13</sup> Plataforma *online* para a divulgação de músicas e áudios em geral.

Os caminhos que percorremos até a produção final de nosso produto educativo evidenciam um importante processo de validação, composto de três etapas: a primeira, com os alunos, quando foram gravados, editados, produzidos e socializados os *podcasts*; a segunda, com a professora que nos ajudou na gravação dos áudios e com os componentes da escola, em momentos para a socialização dos resultados e dos links de acesso ao produto na Internet; e a terceira etapa, adicional, ocorreu a cargo da banca examinadora desta pesquisa, que o aprovou em 17 de dezembro de 2019.

Acreditamos que nosso produto seja capaz de colaborar com o desenvolvimento de novos saberes-fazer, constituindo-se em um material didático que pode ser usado nas aulas de Língua Portuguesa de outros profissionais. Assim, esperamos ter contribuído com ideias práticas para outras formas de trabalho com a leitura e a produção de texto de alunos concludentes do Ensino Fundamental II.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e escrever são ações indissociáveis e imprescindíveis no ensino e aprendizagem de todos os componentes curriculares, principalmente no Ensino Fundamental, e compete à escola promover ações que possam contribuir para que os alunos sejam fortalecidos nos processos de apropriação da leitura e da escrita.

O ensino da Língua Portuguesa, entretanto, há muito tem sido feito com o uso de metodologias nem sempre adequadas ao bom desempenho do alunos na leitura e escrita. Na maioria dos casos, sob o pretexto de estudar a gramática e a estrutura textual, o uso dos gêneros em sala de aula invariavelmente contribui para que os atos de ler e produzir textos sejam atividades mecânicas e maçantes para os alunos.

Nesta pesquisa-ação crítico-colaborativa, feita com a participação de 27 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Vitória-ES, abordamos a problemática que alguns alunos enfrentam, em sala de aula, motivada pela quase total inexistência do hábito da leitura, e que reflete em uma dificuldade para produzir textos criativos e coerentes.

Considerando a paródia, a retextualização e a releitura de texto como processos similares de produção textual, os quais resultam em novas versões, criadas a partir de textos anteriores, retomamos nosso objetivo geral, que é o de constituir práticas pedagógicas com alunos do 9º ano visando a melhoria da produção textual, utilizando-se da paródia e da releitura de textos dos gêneros narrativa, poema e canção, e concluímos que aquele foi atingido, uma vez que as atividades desenvolvidas promoveram um aumento significativo no interesse e na participação dos estudantes durante as aulas, resultando em criativas paródias, releituras de texto e retextualizações.

Para o alcance do nosso objetivo geral, persistimos nos objetivos específicos de: a) dialogar com os alunos sobre suas dificuldades, necessidades e potencialidades nos processos de leitura e produção textual; b) planejar e mediar com os alunos práticas pedagógicas para a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa; c) promover

momentos de interatividade dialógica entre os pares; d) adotar o uso da paródia e da releitura textual como estratégia para a leitura e a produção de texto no 9º ano, pela via da pesquisa-ação crítico-colaborativa; e) realizar oficinas de leitura e produção de texto; f) gravar arquivos de áudio com a locução dos alunos e outros participantes; g) elaborar um produto educativo final a partir dos arquivos de áudio gravados no estúdio da rádio-escola.

Quanto aos referenciais teóricos, estudamos o ensino da Língua Portuguesa na escola, baseando-nos nos documentos oficiais nacionais, os quais nos fornecem diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa, tais como as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2013) e a LDB (BRASIL, 1996), bem como nas reflexões de Xavier (2013), Geraldi (2002, 2011), Bessa (2008) e Marcuschi (2007).

Percebemos que os documentos oficiais, bem como as leituras realizadas, sugerem que o ensino da língua aconteça de maneira a promover o aprendizado significativo e útil durante as aulas, com a possibilidade do exercício crítico da leitura e da escrita pelos alunos.

Em relação à leitura e à produção de texto no Ensino Fundamental, apoiamos-nos nas ideias de Bakhtin (1997), Lerner (2002), Geraldi (1988, 2008, 2011, 2014), Marcuschi (2001), Britto (2007) e Zilberman (2008), os quais nos ajudaram a entender possíveis maneiras de se trabalhar com a leitura e a escrita, em processos escolares de formação de leitores e produtores de texto.

Sobre o uso da paródia e da releitura de textos, utilizamos as contribuições teóricas de Zilberman (2008), Koch (2008), Hutcheon (1989,1991), Sant'Anna (2003), Lajolo (2009), Geraldi (2011) e Cano (2004), que nos permitiram compreender que a paródia e a releitura são ferramentas pedagógicas capazes de transformar as aulas de Língua Portuguesa em momentos dialógicos, para a produção de novos e significativos enunciados, a partir de outros anteriores.

As sequências didáticas desenvolvidas, durante a realização das oficinas foram fundamentadas nas teorias de Zabala (1998) e nos objetivos que a Educação Básica busca alcançar com as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (BRASIL, 2013),

que nos forneceram auxílio metodológico para a elaboração e a execução das práticas de leitura e produção de texto.

Durante o desenvolvimento das oficinas de leitura e produção de texto, foram produzidas diversas releituras e paródias, as quais passaram posteriormente por processos de leitura e seleção, para que fossem feitas as correções finais. As produções resultantes de tais atividades apontaram que a maioria dos alunos possui conhecimentos necessários para a criação de textos coerentes e com bom nível de assertividade gramatical.

Quanto à formulação das ideias e ao uso da criatividade, notamos que os recursos da paródia e da releitura permitiram que muitos deles, com certa habilidade, produzissem textos inventivos e com marcas de autoria. Uma parcela menor, porém considerável, demonstrou desenvoltura ao elaborar textos do gênero poema, com o uso da rima e organização em estrofes de quatro versos.

Após o término das oficinas, dos diálogos com o grupo e de suas avaliações sobre a elaboração de paródias, retextualizações e releituras, concluímos que a eles não lhes falta o engenho criativo ou o conhecimento sobre estrutura textual, mas a oportunidade para participarem de atividades em que a leitura e a produção de texto sejam ações significativas, envolventes e promotoras da liberdade para o pensar e o dizer.

Finalizamos reiterando que os recursos da paródia e da releitura de texto são ferramentas pedagógicas potentes na transformação da sala de aula em um espaço para o exercício desafiador, criativo e dialógico da leitura e da produção de texto, e ratificamos, com nosso estudo, o pensamento de Geraldi (2011, p. 102), de que [...] é devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Alguma poesia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AULETE, Caldas. Aulete Digital – **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, vs. online. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/releitura>> Acesso em: 01 mar 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 5 ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Alessandra de Carvalho. **A paródia em sala de aula da educação básica**: trabalhando com o gênero discursivo música. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.
- BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Ideias**. Vitória: [s.n.], 2005.
- BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Fábula**. Vitória: [s.n.], 2005
- BARRETO, Marco Antonio Vieira. **Quadrilha**. Vitória: [s.n.], 2005.
- BARRETO, Marco Antonio Vieira. **(Re)contando Histórias**. Vitória: Ifes, 2019. (CD de Áudio/Podcasts).
- BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- BORGES, Clério José. **A lenda do Pássaro de Fogo**. Clerioborges.com.br. [S.l.] [2013?]. Disponível em: <<https://www.clerioborges.com.br/passarodefogo.html>> Acesso em: 23 jun. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CEB/DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama da cidade de Vitória**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1016153>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio** (UNISINOS), v. 05, p. 24-30, 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BUENO, Alexei (org.). **Vinícius de Moraes: poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários Escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro, Duas Cidades/Ouro sobre Azul, p. 169-91, 2004. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CANO, José Ricardo. O riso sério: um estudo sobre a paródia. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**. São Paulo, v. 3, n. 1, pp. 83-89, 2004. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/9669/5946>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

DIAS, Gonçalves. Canção do Exílio. In: ALVES, Afonso Telles (sel.). **Antologia de poetas brasileiros**. São Paulo: Logos, 1960.

FALAVIGNA, Mirian Paula. **Paródia: relações dialógicas nos textos de alunos do 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Unidade Universitária de Dourados, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2018.

FERNANDES, PAULA. **Juntos**. São Paulo: Universal Music, 2019. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/paula-fernandes/juntos-part-luan-santana/>> Acesso em: 20 out. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

GALVÃO, Márcia Nadja Oliveira de Medeiros. **A leitura e a produção textual no ensino fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais**. Dissertação de Mestrado. Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2015.

GERALDI, João Vanderley. A Leitura em sala de aula: as muitas faces de um leitor. **Série Ideias**, n.5. São Paulo: FDE, p. 79-84, 1988. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p079-084\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p079-084_c.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GERALDI, João Vanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Vanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, v.18, n.20, Editora UFPR, p. 77-85, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099/1751>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

GERALDI, João Vanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? **Revista do SELL**, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GERALDI, João Vanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34. Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

GERALDI, João Vanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 34-9.

GERALDI, João Vanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 100-02.

GERALDI, João Vanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Versão ePUB 2.0.1. São Paulo: Ática, 2011, p. 71-82.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**. Ensinaamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

JACOBS, Joseph. A história dos três porquinhos. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010. p. 144-46.

JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. VICTOR, Sonia Lopes. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAGO, MARIO. **Se essa rua fosse minha**. Curitiba: Revivendo, 2001. Fonte: Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/134098/>> Acesso em: 20 out. 2019.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?** In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112. Disponível em: <[http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/formacao\\_leitor/texto\\_ao\\_pretexto.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/Letras/formacao_leitor/texto_ao_pretexto.pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Otávia Vieira Machado. **O uso da Rádio Escola Web como estratégia de motivação na aula de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Linha D'Água**, v. 15, p. 41-62, 2001. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233/39954>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, Cristina; BELLI, Roberto. **Histórias encantadas**. II. Belli Studio. Rio de Janeiro: Brasileitura, s/d.

MAYTHENAND, Raquel. **Canção do Exílio**. Blogdojeffrossi.blogspot.com. [S.l.] 2015. Disponível em: <https://blogdojeffrossi.blogspot.com/2015/02/15-parodias-eou-versoes-do-poema-cancao.html>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MORAES, Vinícius. A casa. In: BUENO, Alexei (org.). **Vinícius de Moraes: poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, ISSN 0717-9618, Vol. 7, Nº. 2, 2008, p. 23-30. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESport.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2019.

NÓBREGA, Francisca Vânia Rocha. **Da leitura à poesia: da poesia à leitura**. Dissertação de Mestrado, Centro De Ciências Aplicadas e Educação, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.

OLIVEIRA, Cristiane Marques de. **Releitura de contos de fada: a retextualização como prática de produção textual**. Dissertação de Mestrado, Pró-Reitoria de Graduação e Pesquisa, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

PERRALT, Charles. Chapeuzinho Vermelho. In: MACHADO, Ana Maria. **Contos de Fadas, de PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN e outros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2010. p. 43-45.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27993/29777>> Acesso em: 10 fev. 2019.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & CIA**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

SILVEIRA, Alexandra Cristina Bento. **Contos maravilhosos na escola: um caminho possível para o letramento literário**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SOTÉRO, Bernadete de Andrade. **Caminhos e descaminhos do ensino-aprendizagem de gêneros textuais: uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: <[http://stoa.usp.br/brunafs/files/-1/16098/Todorov\\_A+literatura+em+perigo.pdf](http://stoa.usp.br/brunafs/files/-1/16098/Todorov_A+literatura+em+perigo.pdf)> Acesso em: 03 jan. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea**. Revista (Con)texto Linguístico, v. 7, p. 42-61, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>> Acesso em: 01 jul. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22. São Paulo, USP, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

## APÊNDICE A – Termo de anuência condicionada - escola

### TERMO DE ANUÊNCIA CONDICIONADA

#### Informações da Pesquisa:

Pesquisa científica desenvolvida pelo pesquisador **Marco Antonio Vieira Barreto** e orientada pela professora Doutora Andréia Penha Delmaschio. Trata-se de um estudo, em nível de mestrado, vinculado ao Profletras – Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, localizado na Avenida Vitória, nº 1279, Jucutuquara – Vitória – ES, CEP: 29040-780.

Período de execução: 2019.

#### Apresentação da Pesquisa:

O projeto é uma proposta que consiste em realizar um estudo sobre o uso da paródia e da releitura de texto nas aulas de Língua Portuguesa, num processo que faz utilização dos gêneros narrativo, poema e canção para promover o exercício da criatividade e da produtividade, objetivando fomentar a criticidade, a pluralidade de pensamentos, a humanização do espaço escolar e o consequente fortalecimento dos estudantes no processo da leitura e da produção escrita.

Como produto final desta pesquisa, apresentar-se-á um CD de áudio contendo as produções de algumas paródias e releituras elaboradas pelos alunos participantes de nosso estudo e que poderão, também, ser acessadas a qualquer tempo na plataforma online Soundcloud.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa acima identificada, nas dependências da escola.

Vitória, 03 de maio de 2019.

**APÊNDICE B** – Termo de assentimento enviado aos pais/responsáveis**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, matriculado(a) no **9º ano**, turma A, turno matutino, autorizo a participação desse educando na pesquisa **“A RELEITURA DE TEXTO E A PARÓDIA: PRÁTICAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 9º ANO”** – do **Mestrado Profissional em Letras – Profletras**, campus Vitória”, conduzida pelo pesquisador **Marco Antonio Vieira Barreto** e que será realizada no campus Vitória. Entendo que nesse estudo o aluno irá realizar atividades dentro da escola com os objetivos de:

- Levar o aluno a compreender os processos criativos a partir do uso da paródia, da retextualização e da releitura de texto;
- Estudar o uso da paródia e da releitura textual como estratégias para a leitura e a produção de texto no 9º ano;
- Promover momentos de interatividade dialógica entre os pares;
- Discutir, baseados nos dados produzidos pelos participantes, uma relação existente entre as teorias literárias/acadêmicas e a leitura/produção textual vivenciada dentro da sala de aula;
- Dialogar com os alunos sobre suas dificuldades e necessidades nos processos de leitura e produção textual;
- Pesquisar novas práticas para o exercício da leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa;
- Produzir arquivos de áudio usando a ferramenta pedagógica rádio-escola;

Sei que poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail [etica.pesquisa@ifes.edu.br](mailto:etica.pesquisa@ifes.edu.br) ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com o pesquisador na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Vitória-IFES ou pelo e-mail [professormarco@gmail.com](mailto:professormarco@gmail.com). Ficam definidos para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para o aluno, para a escola e para a sociedade. Sei também que há garantia de que as informações e o uso de imagens (caso necessário) desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do aluno.

Vitória, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa **“Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano”** – do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do campus Vitória, sob a responsabilidade do pesquisador Marco Antonio Vieira Barreto. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas literárias e/ou participação em grupo de estudos sobre o tema. Se você aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo apresentar as potencialidades do uso da releitura de texto e da paródia no Ensino Fundamental, de modo a contribuir com o ensino de Língua e Literatura nas escolas. Após a finalização de tal material ele será disponibilizado na Internet a outros alunos, professores ou interessados pelo assunto.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador na Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Vitória-IFES, pelo telefone (27) 3357-7500.

Eu, \_\_\_\_\_,  
acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: **“Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano”** de responsabilidade do pesquisador **Marco Antonio Viera Barreto**, ficando entendidos para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas ou cachês. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Vitória, \_\_\_\_\_ de outubro de 2019.

---

Assinatura do Participante