

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

ELIANA CLAUDINO DE JESUS SOUTO

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS SOB UMA ABORDAGEM
EPILOGUÍSTICA: TRABALHANDO LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

**VITÓRIA
2024**

ELIANA CLAUDINO DE JESUS SOUTO

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS SOB UMA ABORDAGEM
EPILOGUÍSTICA: TRABALHANDO LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

VITÓRIA

2024

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

SO728r Souto, Eliana Claudino de Jesus
A retextualização de gêneros textuais sob uma abordagem
epilinguística: trabalhando leitura e escrita na escola / Eliana Claudino
de Jesus Souto. – 2024.
107 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Antônio Carlos Gomes.

Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito
Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica, Vitória, 2025.

1. Retextualização. 2. Epilinguagem. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Ensino
fundamental. I. Gomes, Antônio Carlos. II Instituto Federal do Espírito
Santo. III. Título.

CDD 21 – 372.6

Elaborada por Wagner Ayrão de Castro – CRB-6/ES – 1.005

ELIANA CLAUDINO DE JESUS SOUTO

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS SOB UMA ABORDAGEM
EPILINGUÍSTICA: TRABALHANDO LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

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 19 de dezembro de 2024

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ANTONIO CARLOS GOMES
Data: 07/03/2025 18:51:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente



ANTONIO CARLOS GOMES
Data: 07/03/2025 18:54:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor André Effgen de Aguiar
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

Documento assinado digitalmente



ANTONIO CARLOS GOMES
Data: 07/03/2025 18:58:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Doutor Antônio Donizetti Sgarbi
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Externo
(Telepresença: Portaria Nº 783 de 19/11/2021 - Campus Vitória)

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre escrita e leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela teve o objetivo de investigar um trabalho de incentivo à leitura por meio de operações de linguagem, focando na transformação de um texto ao reescrevê-lo em um gênero diferente. A intenção com esta pesquisa foi contribuir para que os alunos fizessem com criatividade, as operações de representação oral e escrita e exercitassem a autonomia linguística. Para isso, ancoramos a investigação em autores que dialogam com nossa proposta. Para abordar a epilinguagem, utilizamos as contribuições de Franchi (1991) e Rezende (2008). No que diz respeito ao tratamento do texto e do gênero, fundamentamo-nos nas obras de Koch (2009) e Koch e Elias (2020). Para discutir leitura e letramento literário, referimo-nos a Cosson (2009). Além disso, incluímos as perspectivas de Freire (2006), Ostrower (1987) e outros autores de referência nas áreas de leitura, linguagem e epilinguagem. Também fizemos referência à Base Nacional Comum Curricular de 2017. Iniciamos a pesquisa com duas atividades diagnósticas que serviram de base para a elaboração de outras oficinas para a investigação empírica. A pesquisa foi qualitativa, inspirada em princípios de uma pesquisa participante. O resultado mostrou que os alunos, inicialmente, liam apenas para cumprir uma atividade, depois passaram a ler mais, propondo releituras criativas e socializando informações. A pesquisa contribuiu ao fazer com que os alunos trabalhassem em equipe, despertando seu interesse pelas aulas e motivando práticas de leituras na escola e fora dela.

Palavras-chave: Criatividade. Leitura e Escrita. Ensino. Epilinguagem.

ABSTRACT

This research deals with writing and reading in the final years of Elementary School. It aimed to investigate a work to encourage reading through language operations, focusing on the transformation of a text by rewriting it in a different genre. The intention of this research was to contribute to the students to creatively perform the operations of oral and written representation and to exercise linguistic autonomy. To this end, we anchor the investigation in authors who dialogue with our proposal. To address epilanguage, we used the contributions of Franchi (1991) and Rezende (2008). With regard to the treatment of text and genre, we based ourselves on the works of Koch (2009) and Koch and Elias (2020). To discuss reading and literary literacy, we refer to Cosson (2009). In addition, we included the perspectives of Freire (2006), Ostrower (1987) and other reference authors in the areas of reading, language and epilanguage. We also referred to the 2017 National Common Curriculum Base. We began the research with two diagnostic activities that served as a basis for the elaboration of other workshops for empirical investigation. The research was qualitative, inspired by the principles of a participant research. The result showed that the students, initially, read only to fulfill an activity, then they started to read more, proposing creative rereadings and socializing information. The research contributed to making students work as a team, arousing interest in classes and motivating reading practices in school and outside it.

Keywords: Creativity. Reading and Writing. Teaching. Epilanguage.

Saber é saber de experiência,
é representação de experiências,
e não mera manipulação de representações
simbólicas transmitidas: experimenta-se
aquilo que se criou.

Carlos Franchi

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me concedeu o fôlego de vida e assim me garantiu chegar até aqui.

Ao meu esposo Shirlion e a minha família, pela paciência e carinho demonstrado nos períodos de dedicação aos estudos.

Aos meus pais e irmãos, em especial a minha mãe que sempre incentivou meus estudos, sobretudo a realização do Mestrado.

Ao IFES *campus* Vitória e a todos os envolvidos para o pleno funcionamento do curso. Ao professor Dr. Antônio Carlos Gomes por me adotar como orientanda, dedicar-se a mim, ensinar-me e orientar-me com todo carinho.

Aos colegas de serviço, pelo apoio para que fosse possível cumprir com as atividades presenciais do Profletras. Em especial à diretora da UMEF “Maria Eleonora D’Azevedo Pereira” e aos coordenadores do turno vespertino daquela unidade escolar.

Agradeço à direção, à pedagoga e ao professor Renan Felipe do turno matutino da EMEF “Placidino Passos”. Também agradeço o apoio da equipe gestora e das professoras Simone e Helânia da EMEF “Luiza Silvina”.

E por fim, porém não menos importante, aos colegas da turma do Mestrado do Profletras 2022, pelo acolhimento e por todos os momentos que todos se prestaram a se ajudar e se apoiar mutuamente.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para o meu sucesso, meu muito obrigada!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aula de leitura na biblioteca da escola	54
Figura 2 – Produção de texto em grupos, na sala de aula	55
Figura 3 – Texto 02	59
Figura 4 – “O dia que o lobo deu a volta por cima”	67
Figura 5 – Análise do poema feita pelo Aluno 31	77
Figura 6 – Produção da tirinha pelo Aluno 31 (esboço e produção final)	78
Figura 7 – Produção final da tirinha pelo Aluno 34	78
Figura 8 – Texto base e produção dos Alunos 09, 02, 03, 04 e 21	82
Figura 9 – Reescrita do conto “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes” no gênero quadrinho	88
Figura 10 – Reescrita do conto “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes” no gênero quadrinho	89
Figura 11 – “O Casamento de Atalanta” (adaptado)	92
Figura 12 – “Quando o sangue trai” (adaptado)	95
Figura 13 – “O Fantasma de Canterville”	100
Figura 14 – “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”	101
Figura 15 – De paradidática ficção para o gênero diário: “Alice no país da mentira”	103
Figura 16 – Do paradidático romance para o gênero diário	105
Figura 17 – De paradidática ficção para o gênero conto de fadas	108
Figura 18 – Do paradidático romance juvenil para o gênero crônica	110
Figura 19 – Do paradidático para o gênero cordel	111
Figura 20 – Do paradidático aventura e ficção para o gênero terror	116
Figura 21 – Transcrição do romance “Fuga” para o gênero textual poema	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre leitura, escrita e reescrita	20
Quadro 2 – Pesquisas sobre “Transposição de gênero textual”	30
Quadro 3 – Pesquisas sob a ótica da “abordagem epilinguística”	37
Quadro 4 – Planejamento: gênero textual poema e tirinha	57
Quadro 5 – Texto 01	58
Quadro 6 – Atividades com base nos textos	60
Quadro 7 – Planejamento com o gênero textual conto de fadas.....	64
Quadro 8 – Esquema de SD básica Rildo Cosson	65
Quadro 9 – Esquema de oficinas da pesquisa empírica	72
Quadro 10 – Planejamento: gênero textual poema e tirinha	74
Quadro 11 – Planejamento: gênero textual poema e teatro	80
Quadro 12 – Planejamento: gênero textual conto e história em quadrinhos	86
Quadro 13 – Planejamento: leitura e compreensão dos paradidáticos	90
Quadro 14 – Planejamento: leitura dos paradidáticos e transposição para outros gêneros textuais	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS	19
2.1	LITERATURA, LEITURA, ESCRITA	19
2.2	A TRANSCRIÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL PARA OUTRO	30
2.3	ABORDAGEM EPILINGUÍSTICA.....	37
3	TEORIAS DE ANCORAGEM PARA O TRABALHO	44
3.1	LEITURA, ESCRITA E REESCRITA.....	44
3.2	PROCESSO DE CRIAÇÃO NA LINGUAGEM	47
3.3	ABORDAGEM EPILINGUISTICA OU OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	50
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
4.1	PESQUISA EMPÍRICA.....	55
4.1.1	Atividade Diagnóstica	57
4.1.2	Diagnóstica Dois: um exercício para prática	64
5	ATIVIDADES DE MUDANÇA DE GÊNERO TEXTUAL	72
5.1	MUDANÇA DE POEMA PARA TIRINHAS.....	73
5.1.1	Motivação ou estímulo	75
5.1.2	Introdução	75
5.1.3	Leitura	76
5.1.4	Interpretação	76
5.1.5	Desenvolvimento da prática da reescrita textual	77
5.1.6	Avaliação	79
5.2	MUDANÇA DE POEMA PARA TEXTO TEATRAL.....	80
5.3	DE CONTO PARA QUADRINHOS.....	86
5.4	DE PARADIDÁTICOS PARA O GÊNERO TEATRO.....	90
5.5	DE PARADIDÁTICO A GÊNERO TEXTUAIS DIVERSOS.....	98
5.5.1	De paradidático mistério para o gênero música	100
5.5.2	Do paradidático “Contos” para o gênero música	101
5.5.3	De paradidática ficção para o gênero diário	103
5.5.4	De paradidático romance para o gênero diário	105
5.5.5	De paradidática ficção para o gênero conto de fadas	107
5.5.6	De paradidático romance juvenil para o gênero crônica	110
5.5.7	De paradidático para o gênero cordel	111

5.5.8	De paradidático aventura e ficção para o gênero terror	116
5.5.9	De paradidático romance para o gênero poema	121
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A – FEEDBACK DOS ALUNOS	136
	ANEXO A – CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL	137
	ANEXO B – CONHECENDO O AUTOR	138

1 INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional no campo da educação teve início com minha formação de nível médio quando cursei Magistério. Tive ótimas experiências enquanto aluna e estagiária nas escolas hoje destinadas à Educação Infantil e às Séries Iniciais. No entanto, na época, após conclusão do curso, não consegui ser aprovada no processo de vestibular para cursar Pedagogia e tão pouco consegui emprego na área, pois, o país sofria com grande uma crise econômica e, conseqüentemente, o desemprego era uma realidade para os mais jovens. Essa situação me forçou a recorrer a um emprego alternativo como opção de sobrevivência.

Passados catorze anos, no ano de 2004, foi possível ingressar na primeira graduação para formação em Artes Plásticas na Universidade Federal do Espírito Santo, o que me proporcionou contato com a área de educação, sendo que, até 2016 atuei especificamente com o componente curricular Arte (na Educação Básica) e, conseqüentemente, o conteúdo de literatura que tal disciplina comporta. No período dessa graduação participei do “Programa do Governo Federal Conexões de Saberes”. Por intermédio desse programa tive a oportunidade de ministrar uma oficina de história em quadrinhos em uma comunidade carente, na periferia da Grande Vitória. Foi uma experiência bastante recompensadora, porque me proporcionou contato com as histórias subjetivas dos participantes a partir de suas produções.

Também foi nesse programa que tive oportunidade de participar de uma publicação coletiva: "A meritocracia nas universidades". Essa obra tratou de incentivar a pesquisa e a produção de textos sobre temas que abordavam a problemática de estudantes universitários oriundos de comunidades populares. Essas e outras experiências me propiciaram desenvolver atividades significativas com os alunos da rede pública na qual trabalhei como docente. Assim, foi possível exercitar atividades atrativas que pudessem despertar o interesse dos alunos.

Com o intuito de aprimorar meus conhecimentos e a prática em sala de aula, logo que possível ingressei no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, em Educação e Divulgação em Ciências-EDIV, que me oportunizou imensurável aprendizado e contribuiu para o desenvolvimento de

conteúdos interdisciplinares como o desenvolvimento de jogos e “Produtos Educativos”. No trabalho de conclusão de curso pude desenvolver um projeto de pesquisa com alunos do Ensino Médio em uma escola da rede Pública Estadual, localizada em Vitória/ES. Neste trabalho, amparada pelo aporte teórico de Paulo Freire (1979), Ana Mae Barbosa (1998) e Edgar Morin (2003) pesquisei o incentivo ao aprendizado do aluno por meio do desenvolvimento de atividades interdisciplinares com as disciplinas de Química e Arte.

Nessa perspectiva, realizei juntamente com as professoras das disciplinas de Arte e Química da escola envolvida, uma visita com os alunos a espaço de educação não formal (ateliê de artista), onde os alunos não só tiveram contato com as obras elaboradas pelos artistas, como também com as técnicas de produção de tintas desenvolvidas por cada um deles (artistas), como tinta acrílica, carvão e giz pastel. A partir disso, os alunos escolheram a técnica que gostariam de desenvolver, o giz pastel. Estudaram os materiais da receita para produção da tinta e suas composições químicas por meio de pesquisas. Assim, sob o tema transversal “A Nossa Beleza” (a negro-brasileira), elaboraram pinturas de interferência sobre autorretrato que foram expostas em um mural na instituição escolar. Esse trabalho contribuiu para a reflexão de todos do educandário junto a outros trabalhos e atividades na “Semana da Consciência Negra”, em novembro de 2017.

Ainda no ano 2017, participei de uma comunicação oral no “IX Encontro Estadual de Política e Organização da Educação e na 2ª Reunião Estadual da ANFOPE”, com o tema “Políticas e Organização da Educação: cenários e vozes em disputa”, organizado pela ANPAE, Seção Espírito Santo, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo. A temática apresentada foi “A democratização da gestão escolar brasileira”, sendo publicada nos anais da UFES.

Também no ano 2017, ingressei no curso de licenciatura plena em Letras Português no IFES. No decorrer da nova graduação pude participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi realizado na Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental “Irmã Feliciano Garcia”. Durante a participação no programa foi possível desenvolver diversas práticas pedagógicas, todas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP). Trabalhei em parceria com outros bolsistas e sob a

supervisão da professora de Língua Portuguesa regente das turmas. Uma dessas atividades foi desenvolvida com as turmas do 6º ano, na qual foi possível desenvolver um projeto a partir da leitura da obra “Alice no país das Maravilhas” com foco na produção de um texto de gênero teatral para recontar a história a partir da análise de cada grupo. Após a reescrita, os alunos apresentaram um ato teatral seguindo o novo roteiro elaborado por eles e supervisionados por mim. Nessa época, despertou em mim o desejo de desenvolver a prática pedagógica voltada para a reescrita de textos.

Com o trabalho de conclusão de curso desenvolvi um objeto de aprendizagem no formato de jogo de roleta atrelado à finalização da proposta de uma Sequência Didática. Apesar de ter definido o conteúdo específico para concretizar o trabalho, o “objeto” elaborado poderia ser utilizado tanto para revisar, quanto para avaliar qualquer assunto de Língua Portuguesa, ou de outros componentes curriculares. O conteúdo escolhido para conclusão da pesquisa teve como objetivo aprimorar o aprendizado do alunado, em especial, de aspectos que tangem identificar e interpretar os elementos que compõem o texto, dessa forma, minha pretensão foi a de contribuir para melhorar a leitura e escrita dos alunos.

Tendo em vista minhas percepções enquanto pesquisadora e meu interesse em desenvolver pesquisas nas áreas de leitura e escrita e na expectativa de buscar novos e mais conhecimentos, ingressei no Profletras em busca de aprimorar minha atuação como docente na Educação Básica. A partir do contato com as aulas do curso e, em especial, com a disciplina de “Elaboração de Projetos”, ministrada pelos professores Antônio Carlos Gomes e Letícia Queiroz de Carvalho, idealizamos minha pesquisa.

Dessa forma, foi possível definir a temática. Desde o início cogitei a possibilidade de fazer uma pesquisa envolvendo textos de diversos gêneros e, assim, fomentar a leitura de obras literárias. Devidamente orientada pelo professor Gomes, chegamos ao consenso da viabilidade de, a partir das obras literárias desenvolvermos operações de linguagem sob uma abordagem epilinguística¹, cuja base teórica está descrita neste trabalho final de curso.

¹ Conforme Franchi, “chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. [...] Por um lado,

Buscando explicar sobre leitura e escrita, ao permear o documento que instrui a Educação Básica no Brasil, a BNCC 2017, compreendi que ela prescreve que, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, deve haver prioridade de o componente curricular de LP trabalhar com a leitura e a escrita, perpassando pela necessidade de os alunos trabalharem com os diversos gêneros textuais. Nessa perspectiva, Solé (1998) também ressalta que durante o Ensino Fundamental a prioridade do ensino de português deve ser direcionada para o aprendizado de leitura e escrita. De acordo com essa autora, no final de tal etapa, pressupõe-se que o aluno esteja apto a fazer a leitura de forma autônoma.

Contudo, dados estatísticos² afirmam justamente o oposto. Solé (1998) atribui a carência de sucesso nessa etapa às possibilidades dos usos das estratégias de leitura. Para isso, baseou-se em pesquisas de observação e de outros autores sobre o trabalho de leitura na etapa das séries iniciais. Com base nesses estudos, destaca que a compreensão dos textos lidos em sala é insuficiente e a maior parte do trabalho é dedicada à leitura de fragmentos dos textos, respostas às perguntas prontas contidas no livro didático e respostas presumidas, além de atividades relacionadas à gramática.

Para Solé (1998), quando realizamos uma leitura, temos uma finalidade, e para alcançarmos o objetivo de entendimento do texto, lançamos mão de nossos conhecimentos de mundo para que o que foi lido possa fazer sentido. Para isso, faz-se necessário que o alunato em desenvolvimento como leitor aprenda a buscar o entendimento do texto que está lendo. Assim, cabe ao professor promover caminhos que levem o aluno a buscar informações não superficiais no intuito de torná-los leitores competentes.

ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (Franchi, 1991, p. 36-37).

² Conforme Solé (1998, p. 32), *apud* UNESCO/MEC (1989).

É importante que nós docentes tenhamos consciência de que é necessário romper com os modos tradicionais de ministrar os conteúdos, porque hoje a nova geração age e pensa de forma diversa se comparada às gerações de uma ou mais décadas atrás. Não que os integrantes da geração contemporânea saibam mais, é o modo de enfrentar as situações que mudou. A juventude atual tem um modo de vida transformado pelas tecnologias, como, por exemplo, as fontes de informações, que antes eram mais restritas e demoravam dias para chegar ao conhecimento do público e na atualidade chegam praticamente em tempo real. Então, o interesse pelos meios digitais também é maior, pois desde cedo a criança é exposta a esse modo rápido de obter informações que também é atribuído ao saber. Assim, a impressão que se tem, é que devido a quantidade que se consome, o usuário digital sabe mais, o que sabemos que não é verdade, vez que quantidade não significa qualidade.

Esse movimento de mudanças acontece com os produtores de conteúdo; antes passavam pelo filtro do profissionalismo e ou da formação, agora, com alguns *clicks* bem-sucedidos, todas ou qualquer pessoa pode se tornar um criador de conteúdo digital. E os alunos, ao mesmo tempo em que frequentam a escola e têm dificuldades em compreender textos até mesmo simples, também participam desse meio, eles consomem informações, fomentam essas ideias, e ainda fabricam outras tantas. Diante dessa facilidade, os alunos demonstram pouco interesse em leituras com conteúdo mais densos, não se importam em procurar entender e/ou interpretar as ideias expostas pelos autores dos textos.

A facilidade do meio digital e a forma como os jovens consomem essas informações, provocam uma tendência imediatista, onde os mais novos não querem exercitar o pensar, eles buscam respostas prontas para sanar suas possíveis dúvidas. As buscas por respostas imediatas corroboram para o desinteresse nas atividades que exigem dedicação, interpretação e correlação das ideias contidas nos textos com o cotidiano vivenciado por esses jovens. Diante disso, se faz necessário que, a escola, na figura dos professores, promova atividades que incitem a experimentação e que possam fomentar a imaginação e a capacidade inventiva dos alunos. Queremos deixar claro que não expressamos qualquer juízo de valor sobre as atividades em meios digitais e vivência dos jovens com os equipamentos tecnológicos, aqui nos cabe pontuá-las, a fim de, ilustrar o momento social em que nossa pesquisa se localiza.

Bem antes da BNCC, o PCN (1998) instrui que todo o conteúdo de Língua Portuguesa precisa ser trabalhado de forma integrada a um contexto. Essa conexão pode ser atrelada tanto ao contexto social em que a escola está inserida como também entre os assuntos estudados. Nessa perspectiva, Koch (2016, p. 2) salienta a importância da mediação do professor e da revisão das práticas pedagógicas na sala de aula para que o trabalho ganhe objetivos. Para a autora, o leitor, ao realizar a leitura de um texto, ativa seus conhecimentos prévios para que a mensagem seja compreendida. Portanto é necessário que o docente busque trabalhar com os alunos de forma que o texto lido possa impactar o aluno e contribuir com o seu aprendizado. É nesse sentido que propusemos a prática de retextualização, momento em que o aluno precisará acionar os conhecimentos prévios e buscar novos para construir um novo texto.

Esse entendimento necessita da interação entre autor e leitor. Para que se complete essa ação e ela vá além da decodificação das palavras, torna-se fundamental que o leitor recorra a uma série de conhecimentos referenciados dentro e fora do texto. Portanto, de acordo com Koch (2016, p. 4), para que aconteça o pleno entendimento a partir da leitura, faz-se necessário que o leitor tenha também conhecimento dos elementos textuais que compõem os escritos.

Desse modo, se tiverem o pleno entendimento das informações contidas nos inúmeros gêneros textuais que compõem o cotidiano dos indivíduos em sociedade, os sujeitos poderão exercer com maestria o papel de cidadão. Assim, quando essa perspectiva de entendimento for alcançada, é possível que tenha se estruturado o entendimento da linguagem em diferentes contextos.

Entender a linguagem em diferentes contextos, de acordo com Rojo e Moura (2019), trata-se da prática de letramentos. O letramento abarca a capacidade humana de ler, compreender e responder adequadamente aos meios comunicativos pertinentes a cada momento histórico vivido. A partir da potencialidade de contextualizar a leitura e a escrita é possível que o indivíduo tenha desenvolvido a capacidade de letramentos. É importante que o trabalho de leitura e escrita em sala de aula, possibilite ao aluno desenvolver-se nessas práticas sociais para que ele possa atuar de maneira integrada à sociedade. Para isso é preciso que o docente possibilite ao aluno o exercício com a leitura e a escrita com os diversos gêneros textuais. Nesse sentido, essa pesquisa

contribui com a prática do letramento quando, além da leitura, propicia o entendimento do texto e da escrita, de forma autônoma pelo aluno ao propor a retextualização. Em especial, o momento atual no qual vivenciamos uma situação comunicativa movente, em que a tecnologia e a escrita ainda dominam nossa maneira de comunicação. Assim, faz-se necessário que a instituição escolar promova a formação para além do domínio dos códigos linguísticos da língua materna. É preciso, urgentemente, propiciar aos alunos se tornarem seres letrados (Soares, 2003).

Trabalhar a leitura e escrita em sala de aula é um desafio. Isso porque se trata de dar conta de movimentar aspectos estruturantes da disciplina de língua portuguesa com alunos falantes de português. Supostamente, todo estudante é um usuário fluente da língua, no entanto, a presença da disciplina de língua portuguesa nos currículos ocorre principalmente para que os enunciadores, mais habituados à representação oral e à decodificação, tornem-se mais hábeis tanto na oralidade como na leitura e escrita. Para isso, é necessário que esses indivíduos tenham amplo acesso a leituras diversificadas e oportunidades de produção textual (Antunes, 2003, p. 45). Sabemos que as práticas efetivas de leitura e escrita contribuem substancialmente para que ocorra um melhor aprendizado. É fundamental que nossos alunos interajam com os diversos gêneros textuais que existem na sociedade para que possam produzir textos com autonomia.

A BNCC (2017), documento oficial que norteia o ensino no Brasil, determina que as práticas de leitura e escrita sejam efetivamente trabalhadas no espaço escolar, pois para muitos estudantes, sobretudo os da escola pública e os de zonas rurais, provavelmente o contato com a leitura e com a escrita regulada ocorra quase que exclusivamente na escola, já que boa parte dos matriculados nessas unidades de ensino têm pouco acesso a livros nas suas residências. Além disso, há muitos alunos que são filhos de pais que não dominam a leitura, tão pouco a escrita no nível mais básico.

Assim, considerando o que foi exposto sobre a leitura e escrita no ensino da língua surge uma questão: como promover o acesso ao conhecimento e provocar o interesse do aluno para o ato de ler textos literários e escrever de forma criativa e espontânea? Esse problema norteou nossa pesquisa, cujo objetivo geral foi **investigar um trabalho**

de incentivo à leitura por meio de operações de linguagem, focando na transformação de um texto ao reescrevê-lo em um gênero diferente. Para atingir

esse objetivo precisamos buscar alcançar outros mais específicos quais sejam:

- Refletir sobre a leitura, a literatura e sobre o trabalho com a linguagem no Ensino Fundamental;
- Conhecer noções de uma abordagem epilinguística e sobre a possibilidade de se trabalhar com a autonomia, a alteridade e a criatividade por meio da língua(gem);
- Produzir oficinas de operações de linguagem (leitura e escrita) propiciando aos alunos a interação com textos e autores e com novas possibilidades de representação.

Para facilitar a descrição da pesquisa, este trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro é este, a introdução, com nossa apresentação e partes do projeto. No segundo relatamos de forma sucinta um compilado de dissertações e teses de pesquisadores cujos trabalhos se relacionam com a nossa pesquisa. No terceiro, tratamos do aporte teórico que fundamenta a nossa proposta de trabalho no que se refere à operação de linguagem: a epilinguagem, a leitura, escrita e reescrita e o processo de criação. No quarto capítulo expomos o percurso metodológico e duas atividades de sondagem dos alunos para trabalho empírico da pesquisa, descrição do perfil dos sujeitos da investigação do contexto local. No quinto capítulo fazemos uma breve discussão dos resultados. Assim, como descrito no início deste parágrafo, no próximo capítulo faremos uma breve exposição de pesquisas que corroboram com o nosso trabalho.

2 DIÁLOGOS COM OUTRAS PESQUISAS

Considerando que o objetivo da nossa pesquisa foi investigar um trabalho de incentivo à leitura por meio de operações de linguagem, focando na transformação de um texto ao reescrevê-lo em um gênero diferente, nessa seção apresentamos algumas produções acadêmicas que, de algum modo, contribuíram para adensar nossa pesquisa. Para selecionarmos as pesquisas, estabelecemos um recorte temporal com o propósito de verificar produções acadêmicas mais recentes. Assim, os resultados selecionados foram localizados em publicações entre 2012 e 2023. Optamos pelas pesquisas dos últimos onze anos por entender que foram produzidas em um período no qual as tecnologias passaram a ter mais impacto na aprendizagem dos jovens. No entanto, julgamos importante ressaltar que devido à pandemia, entre 2020 e 2021, houve uma lacuna nas publicações com prática pedagógicas aplicadas, sendo assim, foi necessário ampliar o recorte temporal para obter relatos de pesquisadores que efetivaram a prática de forma empírica. Para orientar as buscas definimos três descritores: Literatura, leitura e escrita; Transposição de gênero textual e Abordagem epilinguística.

Nas investigações com os descritores visitamos vários bancos de dados, tais como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (RI/I), Portal Capes ou em repositórios de instituições que abrigam o Profletras no Brasil, além do Google Acadêmico. Nesses diretórios selecionamos trabalhos pelos títulos acreditando que dialogariam com a temática da nossa pesquisa. Na sequência apontamos as escolhas feitas, agrupando-as por descritores.

2.1 LITERATURA, LEITURA, ESCRITA

Para analisar conhecimentos alinhados com nossa pesquisa no descritor “Literatura, leitura e escrita”, selecionamos seis trabalhos focados no ensino de língua portuguesa. Eles foram escolhidos a partir do banco de teses e dissertações de duas instituições apontadas na busca, cujos trabalhos atenderam ao nosso recorte temporal. Além disso, para esse mesmo descritor, também consultamos o portal Capes, filtrando no Repositório IFES, onde encontramos cerca de 21 trabalhos na

área de língua portuguesa. Selecionamos aqueles que mais se conectavam aos objetivos da nossa pesquisa (Quadro 1).

Quadro 1 – Pesquisas sobre leitura, escrita e reescrita

Autor	Título	Instituição	Cidade	Ano
DIAS, Juliane Aparecida da Silva	Revisão e reescrita do texto escrito no Ensino Fundamental II: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica	UFCG	Cajazeiras/PB	2016
CORRÊA, Cristiane	Presença da crônica na sala de aula: fruição, leitura e escrita	IFES	Vitória/ES	2018
BARRETO, Marco Antônio Vieira	Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano	IFES	Vitória/ES	2019
ROSA, Schirley Luiza	Estratégias de leitura do texto literário: uma proposta didática com o gênero conto	IFES	Vitória/ES	2019
SALES, Roziléia de Oliveira	“Leitura, escrita e reescrita na obra “Vida da gente” de Fernando Bonassi”	UEMS	Campo Grande/MS	2020
SILVA, Rodrigo Dos Santos Dantas da	O cordel capixaba no Ensino Fundamental II: práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa	IFES	Vitória/ES	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Partindo da problemática que cerca a educação pública no âmbito da leitura e escrita a pesquisa de Juliane Aparecida da Silva Dias (2016) intitulada “Revisão e reescrita do texto escrito no Ensino Fundamental II: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica”, busca mostrar possibilidades nas “práticas docentes” com o intuito de amenizar a defasagem nessa área. Para isso, a pesquisadora propôs manejos a fim de trabalhar a “revisão” dos escritos dos alunos, fazer verificação e apresentar sugestões para adequação do texto.

De acordo com Dias (2016) a mediação entre professor aluno é de suma importância para que os aprendizes se tornem, cada vez mais capazes de elaborar a produção textual com autonomia e eficácia. Para isso se faz necessário que o docente assimile a importância da primeira escrita sobre determinado assunto. A partir desse registro não pode faltar a revisão do texto juntamente com as sugestões de adequação e consequentemente a reescrita para o formato de texto final.

Entendemos que essas interferências por parte do docente favorecem o aprendizado dos discentes de forma mais ampla, pois abarca tanto as dificuldades gramaticais como também a relação com as características dos gêneros textuais, vocabulário e demais recursos linguísticos e estilísticos dos textos. Assim como a de Dias (2016), nossa pesquisa se desenvolveu a partir da escrita e reescrita a fim de promover o “aprender a fazer”. Porém, esse estudo se distancia da nossa pesquisa pelo fato de o nosso trabalho exercitar a transposição do gênero textual como produção de texto. No entanto, em relação à leitura e à escrita, a pesquisa de Dias (2016) está totalmente em sintonia com aquilo que defendemos.

Concordamos também com o apontamento de Dias (2016), no qual defende que quanto mais os alunos praticarem a escrita, acatarem as recomendações de ajustes provenientes do professor e retornarem ao texto de forma adequada, melhor esses aprendizes irão escrever. Eles perceberão a necessidade de revisão da escrita e da leitura para que possam adquirir mais vocabulário, perceberem a necessidade de usar os recursos estilísticos, entenderem como usar os recursos de ortografia, entre outros. Também coadunamos com a pesquisadora, que observa que existem muitos percalços no espaço escolar que prejudicam o trabalho docente, gerando sensação de impotência ou incapacidade para elaborar um trabalho mais abrangente. As barreiras institucionais, por razões diversas, muitas vezes nos impedem de priorizar o aspecto qualitativo e de alcançar um maior número de alunos.

Para essas situações, Dias (2016) pontua a necessidade de um trabalho focado “nas concepções dialógicas da linguagem”. Para a autora essa inter-relação faz parte do desenvolvimento humano e conseqüentemente dos “seres sociais” que aprendem antes de chegarem aos espaços escolares e continuam aprendendo na comunidade onde vivem, nos espaços religiosos que frequentam, no seio familiar, entre outros.

Em consonância com Dias (2016), pontuamos sobre a importância de o professor perceber que os processos de revisão do texto, as observações e a reescrita fazem parte do sistema de avaliação e devem ser aproveitados para essa finalidade também. Segundo a autora,

[...] compreendamos que revisar um texto é um ato de avaliação, por estabelecermos ali juízo de valor a respeito do escrito do outro ou do nosso próprio, dentro dos critérios do gênero textual, de textualidade e de adequação à variedade pedida pelo contexto de comunicação. É um ato de avaliação formativa (Dias, 2016, p. 71).

Na visão de Dias (2016), cabe ao professor ao promover “a revisão e a reescrita” no processo de ensino e aprendizagem. Durante esses exercícios ele pode ajudar o aluno a compreender que a aprendizagem é percurso que precisa ser trilhado, não há uma fórmula acabada pelo qual se aprende de forma definitiva e eficaz, os aprendizes precisam internalizar a necessidade de fazer e refazer, pois no processo do texto inicial ao texto final existe um caminho que pode contribuir para que se obtenha a eficácia da escrita.

Para que isso acontecesse dentro da pesquisa, Dias (2016) propôs a atividade de escrita com foco na produção de um objeto – livro. Com essa proposta a pesquisadora fez a ponte entre a produção textual, o gênero textual e a função social que a escrita ocupa na sociedade e como o texto deve circular na coletividade. Dessa forma, a pesquisadora “aproximou” a escrita na escola de suas razões reais de ser na sociedade”. Nessa perspectiva sem a pretensão de esgotar o diálogo a pesquisadora almeja ter contribuído com outros professores interessados na formação eficaz de seus alunos para que eles possam tornar-se indivíduos autônomos, críticos e ativos na sociedade.

A pesquisa de Cristiane Corrêa, (2018) sob o título “Presença da crônica na sala de aula: fruição, leitura e escrita”, trouxe a proposta de incentivar “o interesse e a prática da leitura e da escrita por meio de oficinas com o gênero textual crônica” a partir do cotidiano dos alunos envolvidos no estudo. O trabalho de escrita se deu a partir da vivência dos alunos tanto dentro como fora do espaço escolar. Para inspirar os alunos, a pesquisadora promoveu momentos de leituras de cronistas brasileiros e a partir do devido diálogo sobre esses textos, os estudantes puderam tomar conhecimento do gênero e dessa forma criar suas próprias narrativas.

Nessa perspectiva também orientamos aos alunos que participaram da prática de operações de linguagem sobre o entendimento dos textos lidos, que também fizessem as devidas comparações com a realidade e o contexto em que a história que serviu

como base (leitura) está inserida. De acordo com Corrêa (2018) as oficinas do projeto fomentaram “as quatro habilidades linguísticas básicas - falar, ouvir, ler e escrever”. Ao usar as crônicas como subsídio de leitura e reflexão, a autora mostrou aos estudantes como o cotidiano pode ser usado como repertório para uma produção textual criativa e assim ressaltar como os estudantes envolvidos são capazes de protagonizar como autores. Nessa mesma concepção incentivamos nossos participantes a produção textual autônoma e criativa.

Segundo Corrêa (2018) foi possível observar que, apesar de várias dificuldades, em sua maioria estrutural, os estudantes participaram de forma efetiva, animada e até mesmo concorriam pela vez de realizarem as leituras e interpretações. Portanto, conclui-se a partir desse depoimento que os momentos de leitura (diversificados) foram bem-sucedidos. Para a produção textual, uma observação para esse estudo como também para o nosso trabalho, é fato de os textos produzidos terem sido usados como avaliação somativa. Assim como Corrêa (2018), toda nossa prática serviu como avaliação somativa, como orienta Hoffmann 2014, quando afirma que “os melhores instrumentos de avaliação são tarefas avaliativas condizentes com o contexto de aprendizagem, [...]” (Hoffmann, 2014, p. 137).

Outra informação importante trazida pela pesquisadora trata da reescrita pós-observações no texto inicial. Segundo Corrêa (2018), os alunos se mostraram entusiasmados para adequá-los à linguagem formal e assim o faziam com vistas a gerar o texto final. A autora ainda ressaltava a importância da diversificação dos espaços para aplicação as oficinas, ela relata que essa logística motivou os alunos, outro fato que muito nos chamou atenção foi a promoção de uma palestra ministrada pela “escritora Carolina Junqueira de Mattos, autora do livro Cartas do mau aluno”. Além disso, essa literata distribuiu cópias do livro aos alunos, essa atitude promoveu que os alunos tivessem contato com mais textos que serviram como “motivadores” para esse grupo de alunos que puderam se inspirar e apoiar-se para também produzir seus textos.

Portanto Corrêa (2018) pôde concluir que é possível obter produções textuais autorais e criativas por meio da prática de motivação, e que essa produção se torna mais “significativa” quando se refere à realidade do educando, sendo assim é necessário

que os docentes promovam espaços de leitura e escrita para que se possa auxiliar na formação do cidadão crítico e protagonista da própria realidade.

A pesquisa de Marco Antônio Vieira Barreto (2019), intitulada “Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano”, objetivou elaborar “práticas pedagógicas” com intuito de melhorar as estratégias de “produção textual” dos alunos envolvidos na pesquisa. Para isso, essa autora lançou mão do gênero literário “paródia e da releitura de textos dos gêneros narrativa, poema e canção”. A partir das atividades propostas nas “oficinas de leitura e produção de texto” foi possível desenvolver “oito podcasts que compõem o CD Re(contando) Histórias”. Dessa forma, a autora afirma que o estudo pôde promover tanto “o exercício desafiador e reflexivo da leitura como também a produção textual”.

É com esse ponto de vista que nossa pesquisa se aproxima de Barreto (2019), pesquisador que trabalhou com uma turma de 9º ano. Segundo ele, a princípio tal turma se mostrava totalmente desmotivada tanto para o exercício de leitura como também para o de produção textual. No entanto, ao trabalhar a retextualização por meio da paródia, ele percebeu que os alunos passaram a mostrar mais interesse e com isso também se mostraram mais participativos nas atividades propostas.

Conforme Barreto (2019), foi possível garantir o aprendizado dos educandos participantes da pesquisa. Além disso, a pesquisa também garantiu a elaboração do produto educacional já citado. Dessa forma o autor pôde proporcionar “o aprendizado significativo e útil durante as aulas, com a possibilidade do exercício crítico da leitura e da escrita pelos alunos”. Segundo Barreto (2019) a partir dessa produção inicial foi possível realizar o processo de sugestões de ajustes e conseqüentemente a correção para a escrita final, esse processo é de extrema importância para que se atinja a coerência textual e garanta o aprendizado gramatical. Nesse ponto nós e Dias (2016) concordamos com Barreto (2019), que a mediação do professor e o refazer a partir de um texto inicial até obter o texto final são de suma importância para efetivar o aprendizado.

De acordo com Barreto (2019) para além das questões gramaticais a pesquisa propiciou produções criativas, e essas obras mostraram as “habilidades” que os

alunos têm inclusive para a produção de textos “inventivos e com marcas de autoria”, quesitos que também observamos em nossa pesquisa. Além dos textos de paródia, o trabalho do pesquisador promoveu oportunidade para a criação de “textos do gênero poema” para aqueles participantes que mostraram interesse e destreza para esse gênero textual. Dessa forma o pesquisador concluiu que ao se criar as oportunidades advindas das práticas pedagógicas significativas, é possível instituir a atmosfera ideal para que a aprendizagem floresça por intermédio da criatividade que está internalizada nos educandos.

Com intuito de propor estratégias de leitura do texto literário a partir do gênero textual conto, a pesquisa “Estratégias de leitura do texto literário: uma proposta didática com o gênero textual conto” de autoria da pesquisadora Schirley Luiza Rosa (2019), trabalhou de forma exaustiva a temática. Em um primeiro momento ela tratou de familiarizar os alunos envolvidos na pesquisa com o gênero textual conto, preparando-os para as próximas etapas. Ela cuidou de tornar os alunos leitores capazes de entender a mensagem contida nos textos que lhes foram apresentados e, conseqüentemente, de desenvolverem a “relação dialética entre a leitura de textos literários e a leitura de mundo”. Para isso, a pesquisadora empregou estratégias que propiciaram o entendimento da leitura e facilitaram o “diálogo” e o entrosamento dos alunos diante das propostas de atividades que seguiram após a familiarização do gênero textual e os textos lidos.

Para Rosa (2019) foi possível observar que os indivíduos participantes da pesquisa tiveram melhora significativa no tocante a compreensão do texto após a intervenção da pesquisadora. Esse dado foi possível a partir da análise do entendimento de leitura inicial que tratou de uma avaliação diagnóstica e após a avaliação final depois da aplicação das “estratégias de leitura”. Portanto, a autora considera que “[...] as estratégias [...] contribuíram para promover a formação de leitores ativos, responsivos e sensíveis por meio de atividades de leitura de textos literários” (Rosa, 2019, p. 94). Assim, de acordo com Rosa (2019) as atividades propostas na pesquisa forneceram subsídio que corroboraram para “formação de leitores ativos, responsivos e sensíveis” a partir da tríade “leitura dos textos e leitura de mundo” (Rosa, 2019, p. 94). Além disso, o gênero textual escolhido – conto,

apresenta especificidades que também se buscou considerar para que se alcançasse a formação de um leitor que, além de construir um sentido e argumentar sobre a leitura, seja também sensível ao outro e ao mundo por meio de uma experiência estética e humana na leitura de textos literários (Rosa, 2019, p. 94).

Assim como em nossa pesquisa para que o trabalho fosse eficaz, a pesquisadora Rosa (2019) lançou mão das estratégias indicadas por Isabel Solé (1998). Essa autora propõe as atividades de leitura no formato de etapas: primeiro se prepara o alunato por meio de um texto pequeno, para fornecer bases para perguntas que guiará o aluno a refletir sobre o tema. Além disso, a partir dessa primeira leitura foi possível investigar o quanto os envolvidos sabiam sobre o gênero, autor etc. Após essa etapa de investigação, a docente apresentou o (s) texto (s) que fizeram parte do corpus do trabalho pedagógico, e por fim avaliou-se todo trabalho da mesma forma como o diagnóstico inicial para ter parâmetros sobre o quanto os indivíduos envolvidos conseguiram absorver desde o início do trabalho de leitura, ou seja, o quanto eles aprenderam sobre o como ler, interpretar e relacionar a mensagem lida com o mundo que os cerca.

Como pesquisadora, vimos à possibilidade de utilizar a prática proposta em nosso trabalho, percebemos que esse exercício indicado por Solé (1998), e realizado por Rosa (2019), pode auxiliar nossos alunos da forma como realmente eles obtêm a informação. Diante da dificuldade de entendimento deles, precisamos adequar e ou ministrar, como professora, o que falta para que a mensagem do texto seja apreendida com êxito. A pesquisa de Rosa (2019) mostrou-nos que não é uma missão fácil e demanda tempo, mas é extremamente necessário e funcional como prática pedagógica com vistas ao aprendizado.

De acordo com Rosa (2019) a pesquisa dela culminou com uma feira literária no espaço escolar onde foi possível mostrar para aquela comunidade, por meio da produção de resenhas sobre os textos lidos, o que foi aprendido a partir da leitura em sala de aula. Dessa forma, a pesquisadora dialogou com Castellanos e Sousa (2021) que ressaltam a importância de a escola fomentar de forma absoluta a formação do leitor e contribuir para haver participação em práticas sociais da cultura letrada.

De acordo com Rosa (2019), a partir desse trabalho a escola assimilou a importância da praticar e contribuir com os projetos escolares. Desde então a unidade escolar passou a contar com um projeto intitulado “Clube de Leitura de Contos”. Portanto podemos concluir que as práticas de leitura podem ser bem-sucedidas dentro do espaço escolar e que os discentes bem assessorados pelos docentes podem se tornar-se leitores. É importante ressaltar que o entrosamento entre a equipe escolar também é de suma importância para o sucesso das práticas pedagógicas.

A pesquisa de Sales (2020) se aproxima da nossa investigação e também dialoga com a nossa pesquisa, porque compreende o trabalho com leitura e produção dos gêneros textuais na sala de aula. A autora dá a devida importância para o trabalho com os gêneros para além do uso utilitário, que tradicionalmente se faz nas escolas. Para isso, ela traz para o debate fundamentos teóricos sobre leitura pautada em Harold Bloom (2001) e Roland Barthes (1987); autores que fazem apontamentos sobre competência e prazer com a leitura, além de destacar a importância da leitura na escola e da leitura literária.

Sales (2020) nos apresentou Leffa (1986) que versa sobre a leitura e a importância da realidade histórico-cultural refletida pelo texto. Com Leffa e Kleiman (1989) ela fala da construção de noções e compreensão linguística, textual, de mundo, psicológica, social e fenomenológica. Com Silva (2009) ela fala sobre o professor como mediador/desenvolvedor da leitura crítica e da análise dos referenciais de mundo. O trabalho de Sales (2020) traz conceitos que coadunam com a nossa reflexão.

Em relação à produção escrita e reescrita, Sales (2020) defende a importância e proatividade por parte dos alunos, da mesma forma destaca a interação entre professor e aluno nas etapas do planejamento: seleções textuais, leituras revisadas e compreendidas, aperfeiçoamento da construção textual – Tanto a mediação do docente quanto o protagonismo do aluno são aspectos de Sales (2020) que se identificam com nossa pesquisa.

Conforme Sales (2020), a escrita tem situação privilegiada de reflexão e retomada e o uso dos textos literários nos textos dos alunos (transposição). Nesse aspecto encontramos o termo “epilinguismo” que, embora não tenha sido muito explorado pela

autora em sua pesquisa, podemos considerar um ponto de interseção com nosso trabalho. Sales (2020) pontua que a literatura pode ser referência à socialização, ao crescimento, à cultura e ao conhecimento, percorrendo o papel que possibilita e proporciona os vários âmbitos sociais. Compartilhamos com ela desse mesmo ponto de vista sobre a literatura. Como ela, nossa pesquisa entende que é papel da escola, formar cidadãos aptos a participar da sociedade, capazes de opinar de forma crítica. Por isso, da mesma forma que nós, ela questiona a concepção utilitária da literatura, que se trata de um gênero bem próximo da vivência humana.

A pesquisa de Sales (2020) abrange a importância, as tendências e os caminhos para prática leitora, assim como trabalha a produção textual e a reescrita dos textos dos indivíduos participantes. Nessa empreitada, nossa pesquisa teve em vista a mesma perspectiva. Uma vez que teve por meta a problemática: considerando todas as questões que envolvem o ensino da língua, como promover o acesso ao conhecimento e provocar o interesse do aluno para o ato de ler textos literários e escrever de forma criativa e espontânea?

A metodologia de Sales (2020) tem alguns pontos idênticos a utilizada em nossa pesquisa, tais como: uma pesquisa baseada em uma sequência didática, a ênfase no estudo da leitura, da escrita e da reescrita ao aluno, o uso de textos literários, o caráter intervencionista e o público-alvo uma turma do Ensino Fundamental de pré-adolescentes e adolescentes.

O objetivo geral de Sales (2020) foi compreender a leitura, bem como a produção e reescrita dos textos, a fim de registrar a atuação de cada aluno no processo pedagógico, focando na leitura do gênero crônica. No entanto, nossa investigação se distinguiu dessa pesquisa, pois a escolha do gênero literário a ser trabalhado foi ampla e diversificada. Em determinados momentos, a seleção do gênero na nossa pesquisa dependia da preferência dos alunos, enquanto em Sales (2020) a definição do gênero textual a ser produzido ficou a cargo da pesquisadora.

Outra pesquisa interessante que iremos dialogar tem por título “O cordel capixaba no Ensino Fundamental II: práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa” de Rodrigo dos Santos Dantas da Silva (2021). Neste trabalho foi possível

aclarar a respeito das “práticas de leitura e escrita” a partir do gênero textual cordel capixaba com vistas em corroborar para a leitura e produção de textos entre os alunos envolvidos na pesquisa. O estudo foi desenvolvido de forma distante devido o advento da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), o que não invalida referenciá-la, uma vez que, no período de afastamento social diversas atividades foram desenvolvidas de forma remota, dessa forma muito nos interessou perceber como se deu o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo o autor da pesquisa os encontros aconteceram de forma online pela plataforma de “Serviço de comunicação por vídeo” - Meet³. Apesar dos percalços devidos às dificuldades que envolveram o trabalho remoto no espaço da escola pública, como acesso adequado a internet e equipamentos, o que na época não era a realidade desse público, Silva (2021) pode contar com um número reduzido de participantes que puderam fornecer aporte para que a análise do estudo se concretizasse.

Para isso, Silva (2021) oportunizou aos estudantes os autores de cordel capixabas com intuito de causar neles o sentimento de pertencimento tanto geográfico como também o repertório linguístico, folclórico e típico. Esse autor ainda relata que o trabalho com o texto na sala de aula

[...] em uma perspectiva dialógica de ensino, potencializam a formação de sujeitos de discurso: capazes de escrever de acordo com a situação comunicativa vigente, de conseguirem ler o mundo e analisá-lo por meio dos enunciados concretos; pois a vida é penetrada por meio da linguagem e está possui o caráter constitutivo do sujeito (Silva, 2021, p. 100).

A intenção desse estudo se ocupou de favorecer o reconhecimento dos textos e autores cordelistas capixabas por meio da “formação de sujeitos de discurso que reconhecem e valorizam essa autoria”. Dessa forma, de acordo com Silva (2021) o trabalho de leitura, reflexão e produção textual a partir da literatura de cordel capixaba é suma importância dentro do espaço escolar e, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa. Nossos trabalhos dialogam na importância dada ao trabalho com a leitura em sala de aula.

³ Meet: Cf em:< <https://www.remessaoonline.com.br/blog/google-meet/>>

2.2 A TRANSCRIÇÃO DE UM GÊNERO TEXTUAL PARA OUTRO

No que concerne ao descritor “A transposição escrita de um gênero textual para outro gênero escrito”, após buscarmos em algumas bases de dados, encontramos nos repositórios poucas pesquisas, destacamos quatro produções para dialogar com nossa pesquisa. A escolha se deveu às práticas pedagógicas aplicadas nos estudos (Quadro 2). A seguir fizemos um breve diálogo entre essas pesquisas de 2012 a 2020 e nosso estudo.

Quadro 2 – Pesquisas sobre “Transposição de gênero textual”

Autor	Título	Instituição	Cidade	Ano
SOUZA, Rita Rodrigues; ASSIS, Márcia Franco	Da Notícia à Poesia: um Caso de Transposição de Gêneros Textuais	IFG	Jataí/GO	2012
VIDOR, Heloíse Baurich	Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do teatro literário	USP	São Paulo/SP	2015
DIKSON, Dennys	A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais	UNITAU	Taubaté/SP	2017
MORONARI, Joyce Galon da Silva	“Leitura em cena na escola: a adaptação de contos machadianos ao teatro para a formação de leitores”	IFES	Vitória/ES	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O trabalho de Rita Rodrigues Souza e Márcia Franco Assis (2012) atentou-se para a transposição do gênero textual notícia para poemas. Assim como a nossa pesquisa esse trabalho teve os objetivos de fomentar o aprendizado de forma prática, trabalhar a leitura, a escrita e o processo de criação de forma autônoma. Na pesquisa de Souza e Assis (2020) a prática pedagógica partiu de textos “informativos disponíveis em revistas” físicas e “da internet”. A ideia dessa pesquisa foi propiciar além do contato com a leitura, também trabalhar a produção textual de outro gênero para que o sujeito envolvido tenha contato com a diversidade de gêneros que circulam no meio social, e dessa forma, trabalhar o aprendizado de forma significativa. O entendimento é que ao fazer uma leitura, interpretar o assunto e buscar reescrevê-lo em outro gênero o

indivíduo precisa acionar seus conhecimentos para entender as estruturas dos gêneros, tanto o lido como àquele para o qual será transposto.

De acordo com as autoras Souza e Assis (2012) com base nos poemas produzidos foi possível observar que os envolvidos alcançaram desenvoltura para

[...] leitura crítica de textos, [...] e produção de texto poético. Ao ler os textos poéticos produzidos pelos alunos, é possível perceber que eles conseguiram entender o significado de várias palavras novas e ainda utilizá-las com sentidos conotativos e denotativos. Os discentes souberam usá-las com uma visão bastante criativa e crítica (Souza; Assis, 2012, p. 8).

As autoras também afirmam que os escritos dos alunos expuseram “uma rica visão subjetiva dos temas tratados; também, empregaram estrutura variada de estrofes e versos”. As pesquisadoras alegaram que os obstáculos enfrentados pelos alunos para que a transposição dos gêneros se concretizasse como, “a construção das metáforas, estruturação e disposição dos versos”, foram sanados por meio da mediação delas.

De acordo com Souza e Assis (2012), durante o cumprimento das oficinas, os alunos “se mostraram comprometidos com a produção do texto poético, interessados nos momentos de socialização dos poemas e expressão oral”. Dessa forma, as pesquisadoras concluíram o quanto é importante o desempenho do professor como mediador do conhecimento. Sendo assim, foi de suma importância o trabalho colaborativo dentro do espaço escolar para que houvesse harmonia no desenvolvimento das pesquisas e novas práticas pedagógicas. Além disso, elas pontuaram que

o procedimento de transposição de um gênero para outro pode assegurar um processo significativo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, já que as estruturas textuais, os discursos, o vocabulário serão comparados, compreendidos, e ressignificados pelas maneiras de dizer de cada participante no momento da recepção e produção do texto (Souza; Assis, 2012, p. 10).

Portanto acreditamos que todos os envolvidos nessa pesquisa tiveram a oportunidade de aprendizado, tanto pesquisadores como os participantes da pesquisa e a partir dessa discussão de resultados contribuíram na estrutura do nosso projeto e assim dialogamos sobre essa prática de trabalho com os gêneros textuais, leitura e

produção textual para além da ideia de passar apenas o conceito, ao contrário o aluno produz os gêneros de forma pragmática.

O trabalho de Heloise Baurich Vidor (2015) investigou a leitura e o teatro com vistas a sanar as potencialidades do “texto escrito”. Ela apontou as viabilidades, que observou durante a pesquisa e as positivities, ao alinhar textos escritos e atividades teatrais. Para isso, Vidor (2015) realizou com os alunos diversos modos de leituras. Também propiciou atividades provenientes do teatro voltadas para a ludicidade. A autora trabalhou com um público diversificado que foi da criança ao adulto.

Esse trabalho envolveu tanto alunos nas diversas faixas etárias e níveis escolares, como também professores em formação continuada, onde analisou, por meio da prática, o crescimento no aprendizado dos envolvidos tanto na leitura dos textos, como também na escrita e na encenação das histórias. O que aproxima o trabalho de Vidor (2015) a nossa pesquisa é a prática de leitura e produção teatral. Em uma de nossas práticas a proposta foi de transformar um poema em texto teatral. Ao propormos a transformação do gênero literário para o dramático, foi essencial termos nos inteirado de práticas bem-sucedidas como as descritas por Vidor (2015).

Na mesma perspectiva de uma das propostas de nossa pesquisa, Vidor (2015) orientou na pesquisa dela a elaboração de um texto dramático feito de forma coletiva pelos alunos participantes. Nessa proposta os alunos deveriam recriar a história lida no texto original no formato de texto teatral. Para isso foi necessário provocar nos alunos a “apropriação do texto lido”, essa foi a forma considerada válida para que o leitor entendesse do assunto contido no texto e contexto ao qual a história lida pertence.

Para tratar disso, a autora trouxe para o diálogo com a pesquisa dela os autores Wolfgang Iser (1996), Umberto Eco (2011) e Antônio Cândido (1995). Além deles, trouxe para o aporte teórico com foco em leitura e performance Paul Zumthor (2010; 2007; 1993), Leonor Lencastre (2003), Roland Barthes (2007; 2006; 1990), Edmir Perrotti (2012), Jean Foucambert (2008) e Élie Bajard (2005; 2007). Diferentemente de nosso referencial teórico o de Vidor (2015) se distancia de nossa pesquisa devido ao fato de ela ter focado em dois gêneros, um para o texto base e o outro para a

reescrita do texto, no nosso caso nossa pesquisa lançou mão de mais de um gênero textual como texto base e conseqüentemente outros gêneros para o texto final.

Outro ponto importante dessa pesquisa que pudemos alinhar com a nossa foram as análises dos textos, pois a interpretação dos escritos pode causar no leitor o entendimento sobre questões que abrangem o “diálogo com apreensão de conhecimentos teóricos, históricos e culturais sobre o que será encenado, assim neste espaço, há um potencial considerável para a formação de leitores” (Vidor, 2015, p. 30).

As práticas pedagógicas desenvolvidas na pesquisa da tese de Vidor 2015 foram de oficinas que se iniciaram com leituras de obras de “poemas e crônicas” e as devidas interpretações, também foram desenvolvidos jogos teatrais, nesse ponto essa pesquisa se distancia da nossa proposta de pesquisa.

Assim Vidor 2015 concluiu sua tese afirmando que a pesquisa a possibilitou perceber o quanto a ludicidade e a leitura dos textos literários contribuíram para o desenvolvimento pedagógico de forma prazerosa, contextualizada para além do “mundo teórico e prático” (Vidor, 2015, p. 2014). Esse trabalho está em consonância com a nossa pesquisa no que se refere à produção textual a partir de um texto inicial de apoio e a produção final, assim como, a possibilidade de encenação das propostas teatrais elaboradas pelos alunos. Nesse último quesito nossa proposta de intervenção se afastou da de Vidor (2015).

A pesquisa de Dennys Dikson (2017) trouxe como foco a importância de trabalhar a retextualização em sala de aula. Tal autor ressaltou que ao fazer a transposição de gênero, o estudante passou a ter contato com mais gêneros textuais: o gênero lido e o que foi usado para transformar o texto base. Dessa forma, os aprendizes precisaram ressignificar seus conhecimentos de leitura, interpretação e escrita para elaborar os textos. Segundo o autor, e concordamos com ele, a “estratégia de retextualização” pode agregar solidez ao trabalho de aprendizagem dos gêneros textuais em sala de aula.

Isso porque essa prática de (re)escrita instiga a captura pelos alunos das características e estruturas textuais, tanto do texto retextualizado quanto daquele que se quer retextualizar. Quanto mais se mergulha na formatação seja de qual for o gênero textual, melhor é o aprendizado da leitura e escritura, aumentando consideravelmente as questões relativas à reflexão crítica, compreensão daquilo que se lê e capacidade de escrever melhor – o texto, então, se mostra como o eixo mais relevante quando se trata de ensino e aprendizagem de leitura-(re)escrita (Dikson, 2017, p. 9).

Segundo Dikson (2017) esse processo de leitura e retextualização na escola foi de suma importância para o exercício de interpretação do texto base e o entendimento da mensagem desse texto. Além disso, o autor reforçou a importância de o alunato saber sobre os gêneros envolvidos na atividade de retextualização, ou seja, “saibam o que são e para que servem”. Seguindo essa ideia o autor apresentou o poema intitulado “Eu e a árvore” de Martin D’Alvarez⁴, fez leitura juntamente com a turma, discutiu sobre a temática e fez o devido entendimento do texto. Após essa etapa foi solicitado aos alunos um texto narrativo tendo o poema como texto base. Feito isso, a próxima etapa foi a leitura dos textos produzidos e observação da escrita dos alunos. Segundo Dikson (2017), por meio dos textos produzidos foi possível que os alunos envolvidos conseguissem captar a essência do texto base, e por isso ele reiterou a importância dessa prática em sala de aula tendo em vista a aprendizagem, sobretudo na produção textual. Ainda mais que de acordo com Dikson (2017) os textos produzidos mostraram o quanto os alunos foram criativos e inventivos em suas narrativas, pois conseguiram “Construir eliminação, idealizar acréscimos, elaborar substituições, inserções, ordenações e referências”.

Dikson (2017) ressaltou que em alguns momentos essa atividade foi algo intrincado e precisou ser exercitada, pois foi uma tarefa que precisava extrapolar o texto base e ainda manter a ideia desse texto em outro gênero textual escrito. O autor advertiu que essas atividades foram importantes nos espaços escolares e que se fez necessário abrir brechas nos currículos vastos e intrincados que não permitiam a expressividade, criatividade e reflexão dos aprendizes sobre o uso da própria língua materna.

Outra pesquisa que trouxemos para dialogar com nosso projeto foi o trabalho da pesquisadora Moronari (2020), “Leitura em cena na escola: a adaptação de contos

⁴ Disponível em: <https://www.pragentemiuda.org/2008/09/poesia-eu-e-rvore.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

machadianos ao teatro para a formação de leitores”. Essa pesquisa também dialoga com a nossa, uma vez que nosso trabalho teve por escopo investigar ações de incentivo à leitura literária por meio de operações de linguagem, envolvendo a transformação do gênero literário dos textos.

A pesquisa de Moronari (2020) tem por abrangência a importância da atividade teatral na escola e como essa prática pode auxiliar na socialização, no desenvolvimento global e harmonioso, no despertar da consciência crítica e a experiência estética que o contato dos alunos com o teatro pode proporcionar. Além disso, a pesquisadora, assim como é nosso intuito, propôs a transposição de gênero textual. Moronari (2020) teve como objetivo geral da pesquisa estimular a leitura de obras de Machado de Assis por meio do gênero dramático e propor um manual com as atividades sequenciadas que fossem desenvolvidas, a fim de que outros professores que queiram trabalhar com esse gênero possam utilizá-lo. Diferente dessa pesquisadora, nós pretendemos trabalhar com textos e autores variados.

O público-alvo da pesquisa de Moronari (2020) foi uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, porém as atividades usadas na pesquisa foram elaboradas para servirem às demais séries/anos, como os oitavos anos e turmas do Ensino Médio. A metodologia adotada pela pesquisadora foi a de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa se refere às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos, interações, sentimentos, percepções, intenções e outros itens de natureza subjetiva. A pesquisa foi embasada nas contribuições de estudos sobre leitura e ensino, as interfaces entre o teatro e a sala de aula e a estrutura do gênero dramático. Ela ainda se concentrou na adaptação de contos para textos dramáticos a serem encenados com ensejo de despertar o prazer pela leitura e permitir um envolvimento especial com os textos. Em todos esses aspectos o trabalho de Moronari tem similaridade com nossa pesquisa.

Apresentando aspectos que dialogam com nosso trabalho, Moronari relatou que Paulo Freire, em “A Importância do ato de ler” (1988), e Barbosa (2013), na obra “A leitura e a escrita na escola e os desafios atuais”, defendem que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo, e que a importância do ato de ler, de escrever ou de reescrever, e transformar a realidade deve ser por meio de uma prática consciente.

Também afirmaram que o ato de leitura e escrita faz do leitor sujeito de seu próprio conhecimento, uma vez que tais atos implicam sempre percepção crítica. Assim, o trabalho na escola deve acontecer com diversos textos que possibilitem ao aluno lidar com sua realidade social. Além disso, defenderam que a aprendizagem da leitura da criança necessita recorrer à língua escrita com múltiplas atividades.

Foi nessa perspectiva de leitura, escrita e reescrita na prática que nos guiamos e instigamos nossa pesquisa. A partir de João Wanderley Geraldi, com a obra “O texto na sala de aula” (1997), houve o questionamento sobre o ensino da gramática que é estudada a partir de exemplos descontextualizados. Esse teórico propõe três práticas com o texto: a leitura, a produção e a análise linguística. Para enfoque no tema teatro e ensino, Moronari (2020), aproveitou-se dos conceitos de Fabiano T. Grazioli, em entrevista para o Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantojuvenil (2009), na qual defende que a leitura do texto dramático contribui para o processo de formação de duas categorias de leitores: uma voltada para a leitura do texto teatral impresso e outra para a interação entre o leitor e a atividade cênica, considerando diversas formas em que essa interação pode acontecer. Com intuito de propor ao nosso público da pesquisa, atividades que envolvem textos teatrais como um dos gêneros a ser elaborado como texto final é que nossa pesquisa se aproxima da proposta de Moronari (2020).

Para tratar de leitura e criação, a pesquisadora fez uso das ideias defendidas por Spolin (2010, p. 3) em a “Improvisação para o teatro e Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor”, onde explanou que “experimentar, penetrar no ambiente é envolver-se total e, organicamente com ele”, pois quando a pessoa trabalha para além do plano intelectual constrito, ela está realmente aberta para aprender. Sendo assim, os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem da vida. Dessa forma, as oficinas foram complementos para aprendizagem escolar ampliando a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Apesar de não estar listado no referencial teórico de nossa pesquisa, compactuamos com as instruções de Spolin 2010, no que concerne “jogos teatrais em sala de aula”

para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nossa pesquisa vai ao encontro em todos os quesitos da pesquisa de Moronari (2020) no que tange ao teatro, por isso vimos essa dissertação como parte integrante e importante para formalização do tópico de revisão de literatura.

2.3 ABORDAGEM EPILINGUÍSTICA

Para o descritor “abordagem epilinguística” os trabalhos foram selecionados após leitura do título, resumo e sumário. Por meio de uma busca no Google localizamos no Repositório da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) seis pesquisas, selecionamos uma devido à coincidência do referencial teórico com o da nossa pesquisa. Continuamos a busca por outros trabalhos que correspondessem ao descritor e no repositório da Capes selecionamos um da UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul do Pará) e três do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), no Quadro 3 a seguir apresentamos as pesquisas e as detalhamos em seguida.

Quadro 3 – Pesquisas sob a ótica da “abordagem epilinguística”

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	CIDADE	ANO
LIMA, Vanessa Santana	A prática de reformulação de enunciados como fundamento para o trabalho com a significação nas aulas de língua portuguesa	UNIFESP	Guarulhos/SP	2013
DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira	Reescrita de textos: operações de linguagem no Ensino Fundamental	IFES	Vitória/ES	2018
PEREIRA, Canaan Bezerra	Atividades epilinguísticas para evitar plágio em produções de alunos do Ensino Fundamental	UNIFESSPA	Marabá/PA	2020
COUTINHO, Andreia Frederico	A referenciação na rede de noções dos enunciados: operações de língua(gem) no Ensino Fundamental II	IFES	Vitória/ES	2020
ALBINO, Fernanda da Cunha Pereira	A modalização em textos jornalísticos e as operações de linguagem dos alunos no Ensino Fundamental II	IFES	Vitória/ES	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa de Lima (2013) busca promover nos alunos “as habilidades leitora e escritora”. Ela pode ser aproximada da nossa pesquisa no tocante à prática pedagógica pautada na epilinguagem cujo referencial utilizado para ancorar a pesquisa é o mesmo nosso.

Com o intuito de evidenciar “os usos linguísticos”, Lima (2013) propôs a pesquisa a partir da análise de resultados “de atividade de reflexão sobre o funcionamento da língua envolvendo operações linguísticas e cognitivas mobilizadas para produzir sentido” a partir da “unidade linguística do verbo ROMPER”. E é nesse ponto da proposta de atividade de prática pedagógica que essa pesquisa se distancia do nosso estudo, no qual trabalhamos as operações com e sobre a linguagem em textos gêneros diversos.

A partir da leitura de Lima (2013) entendemos o quanto as operações de linguagem são amplas e podem ser exploradas, pois, com base na sua pesquisa, ela julga que o trabalho desenvolvido sobre a linguagem pode contribuir para “ensinar o aluno a pensar o seu pensar” (Rezende, 2008, p. 96), assim pôde cooperar com “a aprendizagem reflexiva do funcionamento da língua materna”. A autora considera que forneceu aos alunos participantes propriedades “como ser discursivo, envolvendo-o com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua” (Brasil, 1998, p. 19), aspectos que também podem ser identificados na nossa investigação.

Lima (2013) também propõe um “estudo operatório e enunciativo do texto literário”, na sua investigação ela busca abranger de forma breve a expressividade “das unidades da língua para construir significações quase sempre obscuras” na poesia. Isso porque, de acordo com Candido, é nos textos poéticos que:

(...) observamos a “manifestação humana e universal, desenvolvida por todos os povos e em todas as línguas, uma vez que não “há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011, p. 36).

Lima (2013, p. 106) enfatiza que os textos poéticos são porta de entrada para a prática de entendimento e criticidade do ser humano, uma vez que, permite-nos “usar a

imaginação”. Ela afirma que o trabalho com a poesia pode ser transformado em uma possibilidade de desvendar o potencial semântico das unidades que a compõem”, assim os significados podem acontecer de forma empírica e produzirem sentidos diversos a depender do receptor. Esse ponto da pesquisa de Lima (2013) vai ao encontro das nossas concepções sobre o texto literário e, por isso, avaliamos o quanto importante é dar destaque para essa parte do trabalho dela.

A autora trabalhou com alguns poemas e sugeriu que os alunos fizessem a análise das estrofes, elaborassem paráfrases e glosas⁵ dos versos que continham metáforas mais elaboradas, como em

[...] “não percebi a brisa suspirar”, “dei chances demais à voz dos credos”; “não rompi de vez todos os medos”. Desta maneira, para o verso “não rompi de vez todos os medos”, por exemplo, os alunos seriam questionados sobre em que enunciados o verbo ROMPER pode ser empregado, que tipo de significação ele constrói? (Lima, 2013, p. 116).

A autora concluiu a pesquisa com a certeza de que é possível obter resultados positivos ao realizar atividades a partir da Teoria das Operações Enunciativas, manipular os enunciados e ainda, sempre que possível, estabelecer correlação com a gramática. De acordo com Lima (2013, p. 118) às atividades desenvolvidas na pesquisa dela devem ser vistas como “possibilidades para o desenvolvimento de elementos capazes de colaborar com a melhoria da qualidade de vida dos alunos”. Assim essa perspectiva corrobora com nossa pesquisa no que concerne o ensino da gramática quanto ao exercício de elaborar um gênero textual a partir de outro. Ao manipular a história e agregar enunciados autorais nas novas histórias o aluno operará a língua que domina e buscará outros termos para apoiar sua ideia.

O estudo de Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas (2018), “Reescrita de textos: operações de linguagem no Ensino Fundamental” tratou das estratégias de intervenção a partir “das práticas de correção e reescrita de textos de gêneros variados”. A autora buscou elencar proposição que comprovasse que ao fazer as reescritas dos textos os alunos pudessem realizar as “operações de linguagem”. A pesquisa de Dornelas (2018) foi elencada para nosso referencial teórico porque além

⁵ Cf. AULETE, Caldas (2009): Explicação que se encontra num texto para tornar claro algo mencionado; comentário que se faz à margem [...].

de tratar de epilinguismo nas estratégias de práticas pedagógicas, a investigação também é realizada com o público-alvo do Ensino Fundamental que também é alvo do nosso estudo. Segundo Dornelas (2018) a pesquisa obteve como resultado que as influências do professor por meio do processo de correção ajudaram os alunos na reestruturação criativa da linguagem.

A pesquisa de Canaan Bezerra Pereira (2020), Atividades epilinguísticas para evitar plágio em produções de alunos do Ensino Fundamental, teve como objetivo sondar de que forma os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente, os do 9º ano, costumam agregar palavras, frases e ou períodos advindos de outros textos em suas próprias produções. Para isso, o autor verificou resumos escolares escritos pelos alunos, fez intervenções por meio de atividades com intuito promover a prática de operações de linguagem e a partir daí verificar como se deu o aprendizado observando o texto inicial e o final após a intervenção.

De acordo com Pereira (2020) a pesquisa indicou que os alunos envolvidos na pesquisa apresentaram deficiência no domínio da estrutura composicional do gênero resumo escolar e consideraram como resumo o recorte e colagem de trechos do texto original na construção de um “novo texto”. Ele também ressalta que a esses indivíduos faltava propriedade “sobre o modo como se incorporam em um texto as palavras de outro autor”, Pereira (2020, p.106). Além disso, Pereira ressalta que

Outro fator relevante nas produções é o desconhecimento sobre o uso de paráfrases linguísticas: equivalência, sinonímia e reformulação [...], esse é um processo necessário na reformulação das ideias de um texto, uma vez que garantem a ideia central do texto de modo que quem leia o texto-resumo entenda o conteúdo central do texto-fonte. Observaram-se tentativas de uso desses recursos, mas com alteração no sentido das informações principais do texto-fonte (Pereira, 2020, p. 107).

Após as investigações, intervenções e as práticas de operações de linguagem propiciadas aos estudantes, foi possível assegurar que discentes participantes refletiram e perceberam como elaborar um texto evitando a prática do “plágio”, apesar de o autor da pesquisa observar que também houve casos de alunos que, mesmo após toda a intervenção e produção, ainda se mantiveram agarrados ao vocabulário dos textos originais.

A pesquisa de Andreia Frederico Coutinho 2020, intitulada A referenciação na rede de noções dos enunciados: operações de língua(gem) no Ensino Fundamental II, pode ser somada a nossa pesquisa ao contribuir com o relato do experimento de Coutinho (2020) no que concerne a aprimorar os conhecimentos sobre as operações “de referenciação para subsidiar a organização de atividades sob uma abordagem epilinguística”, e a partir disso, poder conjecturar as relações entre os textos lidos e os escritos pelos alunos. A pesquisa se dedica a trabalhar com as operações de linguagem para mostrar aos alunos como elaborar textos sem repetições. Coutinho (2020) considerou que os alunos envolvidos na pesquisa foram impactados pelo trabalho por meio dos textos. Ela também analisa que foi possível colaborar de modo eficaz para “a aprendizagem dos alunos, de forma a evitar repetição excessiva e desnecessária de vocábulos, termos e/ou expressões na produção de enunciados” (Coutinho, 2020, p. 95).

Dessa forma, a autora reafirma, na pesquisa realizada, que as atividades com operações de linguagem contribuem para o aprendizado autônomo e criativo dos educandos, uma vez que, as atividades envolvendo a Epilinguagem são diversificadas e consideram o saber e o interesse dos alunos, instigando-os a criar a partir do conhecimento já adquirido sobre a língua materna.

Em “A modalização em textos jornalísticos e as operações de linguagem dos alunos no Ensino Fundamental II”, da autora Fernanda da Cunha Pereira Albino (2023), encontramos o trabalho de operações de linguagem por meio da prática discursiva que tem o intuito de “contribuir para um uso mais reflexivo da língua”. A autora pontua que, apesar dos percalços no decorrer das atividades inerentes a pesquisa, foi possível observar que a mediação efetiva do professor no processo de produção textual pode promover o aprendizado “no processo de escrita do aluno”, uma vez que, o docente durante a leitura dos escritos produzidos fez

[...] sugestões e apontamentos necessários à melhoria da clareza, [...], além das trocas das justificativas pela seleção de palavras que consideravam modalizadores, contribuíram para que eles (re)organizassem/ (re)formulassem mentalmente e sob a forma de registro suas próprias expressões (Albino, 2023, p. 124).

Dessa forma foi possível contribuir para que o aluno compreendesse o processo de criação e se tornasse cada vez mais independente para elaborar de forma autônoma a própria produção textual. Foi justamente nesse processo de produção, sugestões de adaptações de termos feitas pelo professor e a reescrita dos textos por parte dos alunos, que o aprendizado se efetivou, possibilitando que o discente passasse a agir de forma autônoma.

A pesquisa de Fernanda da Cunha Pereira Albino (2023) teve como objetivo principal “entender a modalização discursiva e os sentidos decorrentes dela em enunciados” com “textos jornalísticos”. A intenção dessa autora foi intervir e propiciar o entendimento crítico da leitura por parte dos alunos. Para isso a autora valorizou toda produção feita pelos alunos e preparando-os para as devidas adequações de termos, o fazer inserções e exclusões para que fosse possível a elaboração de um novo texto a partir do texto base – jornalístico.

Segundo Albino (2023) os alunos têm dificuldades de “notar marcas de opinião” nos textos jornalísticos, isso fica mais evidente quando comparamos o entendimento desse mesmo público ao terem contato com gênero textual “comentário da rede social”. Nós também constatamos essa realidade apontada pela pesquisadora Albino no dia a dia da sala de aula. Muito provavelmente esse fato se dá devido ao contato dos jovens com as redes sociais e menor contato com os gêneros textuais mais voltados às notícias. Em uma das nossas oficinas onde foram trabalhados esses dois gêneros citados, constatamos que os alunos têm pouco contato ou na maioria dos casos não têm contato nenhum com os noticiários, tanto os televisivos como também os da internet. Portanto, concordamos com Albino (2023) que esse trabalho é de suma importância para que os aprendizes possam, a partir da mediação do professor, “identificar a modalização e entender seu uso” independente do texto ou suporte onde eles se encontram.

Albino (2023), assim como outros colegas que já citamos aqui em nossa revisão de literatura, a devolutiva dos textos dos alunos com sugestões de adequações teve resultados positivos de forma geral. Essa prática tem sido recomendada por todos que se propõem a trabalhar de forma efetiva nas produções textuais.

[...] o procedimento de devolver os textos aos alunos com sugestões e apontamentos necessários à melhoria da clareza, tanto na oficina II como na oficina VI, além das trocas das justificativas pela seleção de palavras que consideravam modalizadores, contribuiu para que eles reorganizassem/reformulassem mentalmente e sob a forma de registro suas próprias expressões (Albino, 2023, p. 122).

Nesse sentido, nossa pesquisa se identifica com a de Albino (2023), pois é de suma importância o que nos indica Franchi (1991) sobre instruir os alunos ao costume de elaborar e reelaborar a escrita para adequá-la ao que se propõe, como gênero textual, para circular na sociedade. É a partir desse exercício que os aprendizes se apropriam do aprendizado de forma autônoma e criativa.

De acordo com Albino (2023), a atividade de cunho epilinguística desenvolvida durante sua pesquisa, se mostrou viável e isso possibilitou a elaboração de um material educativo voltado para os profissionais da Educação Básica, sobretudo aqueles dos anos finais do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa que desejarem replicar essa prática com seus próprios alunos. O material pode ser aplicado a qualquer turma desde que se façam as devidas adequações para “o tipo de linguagem e a abordagem escolhida”.

Todas as pesquisas apresentadas foram importantes para nossa investigação, elas possibilitaram-me conhecer diversos autores que tratam da mesma temática. Também foi possível passar a considerar o acesso aos alunos envolvidos nas pesquisas em espaços não formais e a coparticipação de outros especialistas em encontros durante o desenvolvimento da pesquisa.

3 TEORIAS DE ANCORAGEM PARA O TRABALHO

Considerando que o nosso objetivo de investigar práticas de incentivo à leitura envolvendo a retextualização de textos escritos, por meio de operações de linguagem, e que as atividades usadas na pesquisa empírica são de reescrita com a mudança de um gênero para outro gênero, iniciamos este capítulo com um breve conceito de retextualização pela visão de Marcuschi (2001).

De acordo com o autor, a retextualização refere-se ao processo de transformar um texto de uma forma ou gênero para outro, mantendo a essência da mensagem original. Esse processo envolve a adaptação do conteúdo lido para outro formato escrito, considerando as características e convenções de cada modalidade.

Marcuschi destaca que as atividades de retextualização podem ser muito enriquecedoras, pois ajudam os indivíduos a desenvolverem habilidades de escrita e a compreenderem melhor os processos que constituem a linguagem. Ao reescrever um texto, por exemplo, é necessário prestar atenção à estrutura, à coesão e à clareza, o que contribui para um aprendizado mais profundo.

Essas atividades podem incluir a transformação de diálogos em narrativas, a elaboração de resumos ou a criação de textos informativos a partir de conversas informais. O objetivo é sempre promover a reflexão sobre o uso da linguagem e a capacidade de se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos.

3.1 LEITURA, ESCRITA E REESCRITA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) trouxe mudanças no ensino e ainda é o documento imperativo da nossa educação. Após a lei houve e há uma busca contante por melhorias e muitas ações se esbarram em retrocessos estagnados no processo educativo, inclusive nas práticas que envolvem o trabalho com a linguagem. De acordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os códigos, as palavras e as frases não devem ser usados no ensino do componente de Língua Portuguesa de forma descontextualizada, inclusive os conteúdos referentes ao ensino gramatical. Nesse sentido, Koch (2016, p. 1), em seu texto de palestra sobre

o ensino de línguas para a Unicamp, aponta sobre a necessidade de o professor buscar elementos para efetivar o trabalho com os textos. Koch (2016, p. 2) salienta a importância da mediação do professor e da importância da revisão das práticas pedagógicas na sala de aula para que o trabalho e o ensino-aprendizagem aconteçam de forma eficiente e, dessa forma, alcance os objetivos.

Segundo os documentos que regem o ensino da Educação Básica no Brasil, no momento atual, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), a prioridade do componente curricular de Língua Portuguesa é trabalhar com a leitura e escrita a partir do acesso aos diversos gêneros textuais que circulam no meio social. Em todo corpo do documento, para todos os anos da Educação Básica, a instrução de trabalho é voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes, para que, esses sujeitos sejam, ao final da trajetória escolar, capazes e críticos como cidadãos propícios a intervir em suas realidades a ponto de modificá-las com vistas a um mundo melhor. Pensando em como trabalhar os diversos gêneros textuais de forma assertiva, propusemos nossa pesquisa de transformar um gênero de um texto base em outros gêneros como produção textual inédita.

De acordo com Solé (1988, p. 31), ao entrarmos em contato com um texto e realizarmos a leitura, pretendemos algo. E para isso, faz-se necessário compreendermos o que está escrito. Para que esse entendimento seja alcançado, operamos “nossos conhecimentos de mundo para que o que foi lido possa fazer sentido”. Solé (1988) enfatiza a importância das estratégias de leitura que podem ser promovidas nas escolas para auxiliar no processo de aquisição da capacidade de compreender o texto lido. Para essa autora, ler e compreender são fatores essenciais para aquisição da autonomia das pessoas no âmbito da comunidade instruída. Para que haja a aprendizagem da leitura efetiva, faz-se necessária a intervenção do professor, a fim de auxiliar, corroborar e estimular o estudante. Nossa prática foi pautada como Solé (1988) instruiu: o professor no papel de mediador.

Solé (1998, p. 43), destaca que é importante o docente adotar os diversos meios para provocar o entusiasmo do aluno em virtude da leitura, visto que os indivíduos não são únicos e iguais, e adquirem o saber de maneiras diversas. Nesse sentido, é essencial que o professor aproveite os diferentes métodos com intuito de propiciar construção

do conhecimento, pois o modelo tradicional das aulas de Língua Portuguesa tem se mostrado pouco eficiente para o aprendizado do alunado, uma vez que o mundo atual exige que o indivíduo tenha uma formação completa, ou seja, crítica, inovadora, dinâmica e desafiadora; por isso, faz-se necessário que o ensino de Língua Portuguesa seja inovador, para que os assuntos possam fazer sentido na vida prática dos estudantes e, dessa forma, seja possível o aprendizado pleno (Solé, 1998, p. 61). Portanto entendemos que, ao propormos as operações de linguagem por meio da transposição dos gêneros textuais, estamos em concordância com Solé (1998).

Paulo Freire (2006) nos adverte sobre as práticas docentes e a importância de nos mantermos sempre dispostos a promover espaços para que o aluno experimente o exercício de protagonizar o próprio aprendizado. Para isso é necessário que o docente propicie atividades que, além de solicitar a efetiva participação do discente, também estimulem a criatividade e criticidade. Ao desenvolvermos a proposta de nossa pesquisa percebemos o quanto os aprendizes puderam buscar de conhecimento para que pudessem realizar as tarefas, vez que, por diversas vezes, vieram a nós solicitando esclarecimentos, perguntando se os procedimentos para a realização da atividade estavam corretos e ainda fizeram inúmeras pesquisas sobre como elaborar os novos gêneros solicitados pela pesquisadora.

No ensino de Língua Portuguesa, Koch e Elias (2009, p. 44) recomendam aos professores o ensino da leitura e escrita de modo a não tornar esse processo doloroso e cansativo para o aluno e frustrante para o professor, uma vez que esse profissional poderá se deparar com grupos desestimulados para o ato de ler e, conseqüentemente, despreparados para a atividade de escrita. A fim de evitarmos esse tipo de situação, buscamos ao máximo por leituras que instigassem o interesse dos estudantes, a partir de textos que fossem passíveis de relacionarmos com a realidade e o cotidiano dos alunos, dessa forma eles puderam assimilar as teses dos textos e se mantiveram atentos em relação à leitura.

Para essas autoras (op. cit.), o leitor, ao realizar a leitura de um texto, ativa seus conhecimentos prévios para que a mensagem seja compreendida. E esse entendimento necessita da interação entre autor e leitor. Para que se complete essa ação, é necessário ir além da decodificação, uma vez que se exige que o leitor recorra

a uma série de conhecimentos. Portanto, de acordo com Koch (2016, p. 04), para que aconteça o pleno entendimento a partir da leitura, faz-se necessário, que o leitor tenha conhecimento dos elementos textuais que compõem os escritos.

Ainda, segundo Koch, em *Desvendando os segredos do texto* (2015), aprende-se escrever, escrevendo, em uma progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento. As atividades que envolvem essa prática contribuem para desenvolver a reflexão e a cultura. Além disso, a escrita é uma atividade complexa que envolve a textualização e a revisão. Para a autora a escrita será aprendida em função da produção em 4 etapas: a) situação de aprendizagem, b) organização da aprendizagem, c) problemas da escrita e d) organização dos textos. Além de a escolha do gênero, deve levar-se em conta os objetivos visados, o lugar social, os papéis dos participantes e a importância do domínio do gênero. Assim, nossa pesquisa está em consonância com as afirmações de Koch (2015), pois as atividades que envolvem as operações de linguagem englobam todas as etapas descritas por esta autora.

Marcuschi (2010), atenta para a atividade de reescrita, ressaltando que não há um modelo padronizado que contribua para a reescrita inalterada, pois a “transcrição” já contém uma “interpretação”. De acordo com esse autor, para que se reescreva algo já posto, é preciso que aconteça a “compreensão” da colocação, e essa “atividade cognitiva” sempre irá acontecer antes da “atividade de transformação textual”.

3.2 PROCESSO DE CRIAÇÃO NA LINGUAGEM

Como elemento de estímulo para produção oral e, sobretudo textual, é indispensável para o autor se equipar de “criatividade” para o “processo de criação” e é sob essa ótica que incluímos nesse diálogo a autora Fayga Ostrower (1987). Essa autora considera a criatividade própria do ser humano. Essa especificidade se dá a partir do contexto cultural em que o indivíduo está inserido e de acordo com o que cada ser é levado a desenvolver dentro do meio em que vive. Para essa autora a atividade criativa é essencial para que o ser humano, em especial, o da atualidade possa se livrar da apatia social e conseqüentemente política.

Segundo Ostrower (1987), há uma conexão entre o viver e o criar, o indivíduo extremamente criativo busca desenvolver habilidades para realizar aquilo que se constituiu em seu interior, dessa forma ao materializar seu pensamento constitui sua criação. No entanto, essa invenção se configura carregada de influências culturais na qual seu criador é dotado. Essa possibilidade acontece devido à propriedade que o ser humano tem de interagir com o meio ao qual pertence, associá-lo ao saber subjetivo e ainda ressignificar a própria criação.

A autora destaca que todas as ações realizadas pelo homem são formas, e essa essência após apreendida pelo ser humano poderá ser associada a outros eventos e assim se reconfigurar. Estamos sempre em busca de dar sentido aos eventos periféricos e relacionarmos às nossas estruturas interiores. Esses processos são de natureza existencial, ora o homem cria, recria e ressignifica, tem total noção da condição de existência, devido à necessidade como ser humano, “porque ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando” (Ostrower, 1987, p. 2).

Ostrower (1987) destaca que, a princípio, o processo criativo se configura de forma “intuitiva” e só se torna consciente à medida que são externados e tomam formas. E, nesse processo, os sujeitos atuam na criação a partir de opções que selecionam entre as várias possibilidades. A versão intuitiva do ser humano se conecta com o ser sensível, sendo essa última inata no homem. Assim, os sujeitos conscientes, intuitivos e sociais, outra dádiva exclusiva dos seres humanos, têm a capacidade de relacionar fatos passados ao presente e até mesmo prevenir o futuro a partir de vivências anteriores. Assim, acontecem as associações, e são essas agregações que nos permite imaginar, fantasiar e assim criar mesmo sem a materialização da ideia.

A autora defende o “potencial criador” como um processo dialético, pois segundo Ostrower (1987), a cada um criar há também um excluir de outras possibilidades, uma vez que, é preciso optar pelas características do que está sendo formado. Porém, a partir do que foi posto, é possível novas aquisições. É nessa perspectiva que propomos nossa pesquisa, assim o texto posto e consagrado poderá tomar novas formas a partir da interpretação dos alunos que, por sua vez, estão pautados em suas próprias vivências.

De acordo com Franchi (1991), desde meados do século XX, há propostas, no sentido de que o processo criativo faça parte do currículo escolar. Já orientavam nesse sentido autores como “Lay, Dewey, Claparède e Kerscheinsteiner”. Esses estudiosos expuseram a importância de “uma atividade criadora e não meramente reprodutora”. Esses estudos mostram a importância do fazer a partir do que já existe (refazer?), ou seja, usar o que já se sabe como pontos de partida para novos experimentos e descobertas. Para que esse processo criativo se concretize, faz-se necessário que o aluno exerça o papel de “ativo e interferente”. Esse é o princípio para que o conhecimento seja aprendido, por meio do protagonismo do “próprio sujeito”, o aluno. Nessa perspectiva, segundo Franchi,

Pensamento e linguagem não são somente o instrumento de uma ação segunda e exterior. São eles mesmos formas de ação, processos criadores e constitutivos que organizam a experiência. Um processo de transformação aberto a inúmeras possibilidades de estruturação e, conseqüentemente, mecanismos eficazes de crítica e revisão, de conversão e recriação (Franchi, 1991, p. 10).

Para Franchi (1971), a criação é o resultado da ação do homem e a condição primordial para existência e sobrevivência (evolução) do próprio homem. Pois o homem cria a partir das suas necessidades inerentes à própria existência, uma vez que, “situa-se a atividade criadora em um contexto vital e social” (Franchi, 1991, p. 11).

Esse processo acontece como resultado da interação entre enunciadores e (co)enunciadores. Pois, é por meio do sistema linguístico que ocorre a interação e materialização das ideias. Essa concretização é classificada por Franchi (1991, p. 12-13) como criatividade que se “manifesta no nível da elaboração das expressões”, cujo dinamismo é necessário para que a linguagem se torne adequada e faça sentido. A “criatividade também se manifesta pelas colocações de cada indivíduo, como cada um exterioriza seus esboços”.

Também a criatividade se manifesta, “nos processos pelos quais o falante estende, pela analogia ou pela metonímia, esquemas relacionais, sintáticos e semânticos, constituídos para a representação de situações específicas e outras situações” (Franchi, 1991, p. 13). E ainda “a criatividade se manifesta, quando o indivíduo a partir

da apreensão do código linguístico”, além de transpor também opera ao elaborar o próprio “material da linguagem” (Franchi, 1991, p. 13).

Assim, a criatividade na linguagem está subjacente aos nossos objetivos de pesquisa, pois pretendemos que as atividades de leitura e produção e ou recriação textual ultrapassem os processos convencionais. Aspiramos que eles promovam interação com a língua(gem) para além da decodificação do texto ou transcrição mecânica, almejamos que as atividades propostas possibilitem aos alunos tornarem o ato de transformação de um gênero literário em outro, como, por exemplo, do gênero lírico no gênero dramático em uma manifestação da criatividade, por meio das operações de linguagem. A abordagem epilinguística ou epilinguagem será nosso próximo tópico deste trabalho.

3.3 ABORDAGEM EPILINGUISTICA OU OPERAÇÕES DE LINGUAGEM

Para nos referirmos ao termo epilinguagem, buscamos o entendimento a partir da leitura do trabalho de Márcia Romero, *Epilinguismo: Considerações acerca de sua conceptualização* em Antoine Culioli e Carlos Franchi. Tendo por base o trabalho de Romero (2011), entendemos que o epilinguismo tem sua origem na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de autoria de Antonie Culioli (1989). Segundo esse, as atividades linguísticas partem do pensamento e não necessariamente passam pela linguagem falada – é o que ele denomina de “racionalidade silenciosa”.

De acordo com Culioli (2005), cada ser tem uma “atividade interna” que acontece no “nível mental” e, em dado momento, externa essa atividade em “forma de linguagem”. A compreensão do que foi elaborado no nível mental e moldado, entre enunciador (sujeito que fala) e coenunciadores (sujeito a quem se destina), é o que se considera esquemas de operação. O autor explica o termo, denominando-o como uma “anamorfose permanente”. Dessa forma, Culioli entendeu que a exteriorização da coisa pensada nem sempre corresponde, na íntegra, à “atividade interna”. Para ele, o que foi originalmente pensado é “inacessível”. Culioli entende a eternização como um indício, ou seja, há muito mais por trás daquilo que foi externado pelo indivíduo.

Flores (2007, p. 101) Claudine Normand (2005) esmiúça a ideia do termo apelidando-o de "sintoma", a fim de exemplificar que o que foi externado é fruto do inacessível, um misto de "pensamentos, sentimentos e valores individuais que se consolidam para que possa acontecer a comunicação". Portanto, podemos considerar que o epilinguismo é o resultado de uma série de eventos que se iniciam no campo do pensamento e são externados (representados) de maneira que possam ser compreendidos por outros agentes sociais.

A partir disso, Carlos Franchi (1988, p. 12) afirma sobre a impossibilidade de pautar a interação social com base em normas engessadas e esquematizadas, como é o caso da "gramática universal". Para ele, a pluralidade existente desde sempre, como também afirma Culioli, que se inicia no campo do pensamento, não pode ser engessada a partir de regras gerais.

De acordo com Normand (2009, p. 11) para Culioli, a "atividade linguística" se comporta como um ciclo vicioso que tem origem a partir da atividade cerebral, onde é formada a ideia que em seguida é externada por ações físicas e/ou a fala, sendo, por sua vez, recebida e entendida no meio social. Esta informação retorna a origem, isto é, ao enunciador, porém modificada pelo coenunciador que nesse momento se comporta como sujeito enunciador (Romero, 2011, p. 155).

Assim, a partir de Culioli (2005), pode-se entender que um enunciado é pautado em um enunciado primitivo que deixa suas marcas que podem ser percebidas, ou seja, um "rastro". Partindo desse preceito, encontramos no texto "Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa", de Rezende (2008, p. 96), referência à importância da produção textual. Segundo essa autora, é notório o consenso entre os acadêmicos, documentos oficiais e profissionais da educação que o objetivo do ensino de Língua Portuguesa nas escolas é a produção de textos que perpassam pela fala, escuta, escrita e leitura.

Dessa forma, o que possibilita a produção textual é a vivência do indivíduo e toda a carga de saber que ele traz desde o nascimento até o ingresso no ambiente formal da escola. Sobre certo modismo em se trabalhar apenas a partir da vivência do aluno, a autora questiona sobre as preferências do profissional docente. De acordo com

Rezende (2008, p. 96), nas escolhas dos temas e gêneros a serem trabalhados, o gosto do docente também deve ser considerado.

Nessa perspectiva, Rezende (2008) defende a possibilidade de haver um equilíbrio no processo para que o trabalho da construção do saber possa acontecer tanto na perspectiva do professor como também dos alunos. A autora considera que as atividades de epilinguagem são aliadas para que essa parceria aconteça e, assim, favoreça o sucesso da aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Ainda, de acordo com Rezende (2008, p. 96), “A atividade epilinguística permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico”. Uma das formas de transformação de textos é a reescrita ou refacção dos textos, ao que a autora nomeia como parafraseagem, que é o ato de dizer algo, já posto, de outra forma. No nosso caso, podemos considerar a mudança do gênero literário de um texto por meio da reescrita do aluno.

Franchi (1991, p. 36) estimula a aplicação de uma gramática revigorada que opera continuamente as atividades linguísticas. Esse processo tem por conceito a epilinguagem, que se refere à atividade de operar a língua por meio de práticas de uso da própria língua. Isso acontece quando o indivíduo constrói seu próprio conteúdo linguístico com exercícios que levam a prática de aprimoramento da língua, assim a compreensão das normas e regras gramaticais são assimiladas a partir do uso da língua sendo lida, escrita e reescrita em contextos dominados pelo leitor. Franchi defende

[...] a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações (Franchi, 1991, p. 36).

A nossa proposta de pesquisa é testar estratégias para levar os alunos a essa atividade de trabalhar com e sobre a linguagem por intermédio de atividades de reescrita de um texto base para outro gênero textual, como no exemplo de uma atividade epilinguística a seguir.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na perspectiva de investigar práticas de incentivo à leitura envolvendo a reescrita de textos, por meio de operações de linguagem, empreendemos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo aplicada, pois ela tem o propósito de desenvolver competências e é realizada por meio de aplicação prática com objetivo de contribuir para os interesses locais. A abordagem qualitativa se deveu ao fato de que, além da descrição dos dados observados, também almejávamos interpretá-los com observações de forma sistemática a fim de contribuir com outros interessados no tema.

Ressaltamos, no entanto, que devido à pesquisa ter ocorrido com o envolvimento dos sujeitos, poder abarcar a realidade local e ter a pesquisadora como mediadora do processo, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, podemos afirmar que se constitui uma pesquisa inspirada em características do modo participante, uma vez que ela se deu também com a interação entre pesquisadora e sujeitos envolvidos na pesquisa (Severino, 2013).

Os sujeitos da pesquisa ou público-alvo foram alunos do Ensino Fundamental II, matriculados em uma escola pública da rede de ensino do município de Aracruz, Estado do Espírito Santo, com faixa etária entre quatorze e quinze anos. Boa parte desses alunos são oriundos das classes C, D e E, porém, há também representantes da classe B. Em relação a raça/cor, é perceptível a presença dos três representantes étnicos (brancos, negros e indígenas), também se nota uma quantidade relevante de brancos nas escolas públicas desse município. Na cidade de Aracruz há o predomínio da pigmentação de brancos e pardos.

Esse município tem características interioranas e abriga espaços urbanos, zona rural e aldeias indígenas. Além desses qualificadores, o local também abriga grandes empresas, inclusive multinacionais. As características e peculiaridades de Aracruz tornam o local um ambiente heterogêneo que alterna a calma do interior com a agitação dos grandes centros, devido aos expoentes econômicos e à rotatividade de trabalhadores oriundos de várias partes do país e, mesmo, do mundo. As mesmas características da cidade, sob o ponto de vista social e econômico, repetem-se com

os alunos da maioria das escolas públicas da localidade. Essa heterogeneidade social está presente na escola onde fizemos a pesquisa empírica.

A escola onde a pesquisa foi realizada tem uma boa estrutura. É composta por 20 salas de aula amplas e arejadas, uma biblioteca com muitos exemplares de paradidáticos para todas as faixas etárias, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma sala para atividades artísticas, duas quadras de esportes e um campo de futebol.

Os trabalhos para a realização da pesquisa aconteceram nos espaços da escola, ora na biblioteca (Figura 1), ora em sala de aula (Figura 2) e/ou nos espaços da escola externos à sala de aula, na medida do possível, como, por exemplo, o laboratório de informática.

Figura 1 – Aula de leitura na biblioteca da escola



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Figura 2 – Produção de texto em grupos, na sala de aula



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A escola é cercada de verde, abriga uma pequena reserva de Mata Atlântica, e nas suas áreas externas (pátio) é possível desfrutar de um gramado. A escola fica localizada na região central da cidade, atende a um público diversificado, com alunos oriundos de diversos bairros da cidade.

4.1 PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica foi estruturada em quatro momentos, que denominamos oficinas. Na primeira etapa, realizamos duas oficinas com o objetivo de reunir informações sobre o conhecimento e interesse dos alunos. Essas duas oficinas chamamos de atividades diagnósticas.

Na Oficina Diagnóstica 1, com base em um poema e uma tirinha, abordamos as formas de tratar uma informação comparando textos que tratam do mesmo tema. Nessa oficina, além da interpretação e compreensão dos textos, introduzimos também os conceitos de "sentido conotativo e denotativo" e "vocativo", cuja atividade contribuiu para avaliarmos a compreensão dos alunos em relação aos textos literários e não literários, ou seja, o uso da linguagem com sentido figurado.

Com a segunda atividade diagnóstica trabalhamos a interferência ou manipulação do enredo dos contos de fadas, ou seja, os alunos fizeram a reescrita do conto com liberdade para modificar qualquer parte da história, podendo incluir, excluir ou reinventar elementos a partir do texto base.

Para o trabalho de transposição de gênero literário adotamos como procedimento técnico a abordagem epilinguística combinada com a proposta de Sequência Básica (doravante SB) sugerida por Rildo Cosson (2009). Esse método é aconselhável para os profissionais que pretendem trabalhar a leitura efetiva do texto literário, ou seja, o texto literário como centro do processo, como é o caso da nossa pesquisa. Consideramos essa proposta apropriada para esse trabalho com gêneros discursivos literários, visto que ela apresenta inúmeras possibilidades para que o professor planeje as aulas de leitura, conforme diferentes perspectivas, dando liberdade e flexibilidade para as atividades pretendidas.

A referida sequência de letramento literário é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, abordamos como cada uma dessas partes foi executada na prática proposta por esse trabalho.

Após aplicar cada oficina, foi feita uma avaliação. Na análise ordenamos os dados e adotamos um princípio comum a todas, a fim de construir certa invariância de atitudes dos sujeitos a partir da aplicação, observando:

- a) Organização da turma para fazer a atividade proposta;
- b) Recepção dos alunos e envolvimento com a aula;
- c) Desenvolvimento da atividade - grau de dificuldade ou não dos alunos;
- d) Problemas apresentados nas atividades que carecem de ajustes;
- e) Autoavaliação dos alunos sobre envolvimento com a atividade.

Na sequência, apresentamos as atividades diagnósticas feitas com os alunos para, a partir delas, elaborarmos outras atividades.

4.1.1 Atividade Diagnóstica

I – Planejamento

Esse planejamento foi organizado em cinco aulas de cinquenta minutos cada uma, com intuito de compreender o quanto os alunos dominam a leitura interpretativa e como eles lidam com a questão de relacionar a mesma temática encontrada em gêneros textuais distintos (Quadro 4).

Quadro 4 – Planejamento: gênero textual poema e tirinha

Tema	Gênero textual poema e tirinha (relação entre textos)
Público-alvo	8.º ano.
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada
Recursos	Texto: No meio do caminho (Carlos Drummond de Andrade), lousa e pincel para lousa, alunos com caderno e caneta esferográfica.
Habilidade	Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: roda de leitura.
Objetivo Geral	Apresentar o gênero poema e tirinha por meio das obras do poeta Carlos Drummond de Andrade e do cartunista Maurício de Sousa.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Proporcionar situações que leve o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve.
Metodologia	<p>Aulas com práticas de leitura e realização de exercícios com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leituras de textos explorando vários aspectos como entonação, observação dos sinais de pontuação, ritmo, pausas, entre outros. • Roda criativa de conversa para o aluno trazer suas ideias, manifestar seu ponto de vista sobre o tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo. • Atividades de fala e escuta por meio da interação com o outro.
Avaliação	A avaliação será feita com base na participação e envolvimento dos alunos durante a aula. Além disso, após correção das atividades os alunos receberão vistos nos cadernos e anotação de cumprimento de atividades propostas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

II – Desenvolvimento

Com o intuito de sensibilizarmos os alunos quanto à leitura do texto literário, trabalhamos com uma sequência de atividades iniciadas com o texto “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. A partir dessa leitura, aplicamos uma sequência de atividades que teve como objetivo induzir os alunos ao entendimento do Texto 01 (Quadro 5).

Quadro 5 – Texto 01

<p>No Meio do Caminho</p> <p>No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra.</p> <p>Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas. Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho no meio do caminho tinha uma pedra.</p>

Fonte: Andrade (2002)

Primeiramente, fizemos a leitura do texto em voz alta, em seguida escrevemos o texto no quadro e solicitamos para que copiassem. Após a escrita, refizemos a leitura e a análise do texto para que pudessem formular conclusões sobre o assunto abordado pelo poeta. Dando sequência à aula, sondamos os alunos se já conheciam o poema. A partir de duas respostas, fizemos breves comentários sobre o texto, assim como sobre o poeta.

Feito isso, partimos para leitura compartilhada e entendimento do texto. Fizemos a discussão sobre as possibilidades de interpretação. Nesse momento também proporcionamos o entendimento das palavras que os alunos tiveram dúvidas quanto ao significado, como as palavras “retina” e “fatigado”. Após trabalharmos o texto, entregamos a tirinha do Texto 2 (Figura 3).

Figura 3 – Texto 02



Fonte: Araújo (2020)

Esse segundo texto trata-se de uma tirinha sobre o mesmo tema “No meio do Caminho”. Nesse caso o autor da tirinha, o renomado cartunista Maurício de Sousa, fez uma reescrita do texto em um novo gênero, o da tirinha. Ele utilizou a figura de suas personagens “Mônica e Cebolinha”, das histórias em quadrinhos “Turma da Mônica” e partes adaptadas do texto de Drummond. Após a colagem da tirinha nos cadernos, fizemos a leitura e interpretação do texto e análise da mudança de gênero textual, assim como, estimulamos a percepção dos alunos quanto ao sentido do texto. Igualmente fizemos com o poema, realizamos a análise da tirinha, chamando a atenção para a força da personagem feminina “Mônica”. Após leitura, questionamos:

- Entenderam o texto?
- Já ouviram falar em Maurício de Sousa?
- Já ouviram ou leram histórias sobre as personagens “Mônica e Cebolinha”?
- Qual opinião de vocês sobre o texto?
- Qual a relação que ele tem com o primeiro texto?

A partir desses dois textos aplicamos uma série de exercícios sobre o entendimento deles em relação ao texto. As atividades propostas contaram com questões “de desenvolvimento de habilidades de leitura”, onde solicitamos respostas no formato de múltipla escolha no intuito de colher dos alunos o que eles apreenderam da leitura. (Quadro 6). Também aplicamos as atividades de “Compreensão e interpretação” dos textos. Os alunos também tiveram oportunidade de conhecer o “vocativo”, o “conotativo” e os gêneros textuais “poema e tirinha” de forma conceitual e elaboraram uma atividade de “desenvolvimento da escrita”.

Quadro 6 – Atividades com base nos textos

(continua)

A – Desenvolvendo habilidades de leitura

1. Com base na leitura do poema de Drummond (texto 01) e da tira de Maurício de Sousa (Texto 2), podemos afirmar que ambos:

- a) Indicam a utilidade das pedras nos caminhos.
- b) Falam da dureza e do peso das pedras.
- c) Mostram as dificuldades causadas pelas pedras.
- d) Tratam dos obstáculos na vida de cada um.

2. No Texto 1, ao escrever o verso “minhas retinas tão fatigadas”, o eu lírico evidenciou:

- a) Um tempo complicado.
- b) Um lamento exagerado.
- c) Uma idade avançada.
- d) Uma queixa da vida.

3. Com base na tirinha é possível dizer que, o menino, no segundo quadrinho, expressa.

- a) Admiração
- b) Medo
- c) Surpresa
- d) Tristeza.

4. O trecho “no meio do caminho tinha uma pedra” é exemplo de linguagem:

- a) Formal.
- b) Informal.
- c) Científica.
- d) Técnica.

5. Com base no texto 1, escreva com suas palavras o que o poeta expressou com o verso “minhas retinas tão fatigadas”?

6. Ao falar sobre a pedra os autores do texto estão se referindo a pedra no sentido denotativo ou conotativo? Justifique.

7. Após ler o poema, se você e um(a) amigo(a) fossem os sujeitos (eu lírico) do texto, como o escreveriam?

8. O que você faz para superar as dificuldades? Descreva uma situação e como você fez para superá-la.

(conclusão)

B – Explorando a gramática no texto

tentativa individual do aluno e depois com a mediação do professor (correção). Após as atividades em sala de aula recomendamos que fizessem uma atividade extraclasse nomeada de “Desenvolvendo a escrita” (Questão 14).

III – Análise da Atividade

Procuramos adotar princípios comuns de análise em todas as atividades, com isso buscamos estabelecer certa invariância nas atitudes dos sujeitos diante da atividade. Para desenvolvimento da oficina, optamos por organizar a turma para que trabalhassem de forma individual no espaço da sala de aula. Isso se decorreu do fato de que se tratava de uma atividade diagnóstica, cujo objetivo foi avaliar como os alunos lidariam com a linguagem no sentido conotativo. Ressaltamos que esse conteúdo ainda não tinha sido abordado com tal grupo de alunos.

A recepção dos alunos ao entrarem em contato com o poema de Drummond, especialmente “Tinha uma pedra no meio do caminho”, foi, de certa forma, divertida. Durante a primeira leitura, riram bastante com a repetição presente no texto e, embora inicialmente não tenham compreendido completamente o conteúdo, mostraram-se muito envolvidos com a aula. Foi possível observar que, mesmo sendo um texto desconhecido para eles, isso não gerou desinteresse. Pelo contrário, os alunos se mantiveram atentos, embora um pouco agitados, devido ao formato novo do poema, diferente dos que estavam acostumados.

Percebendo esse estranhamento e dando sequência ao desenvolvimento da atividade, elaboramos algumas perguntas de forma oral direcionada ao entendimento do texto para que eles pudessem responder durante o momento da aula (aula dialogada). Perguntamos:

- a) O que vocês entenderam como “pedra no caminho”?
- b) Se trata de uma rocha bem no meio de onde as pessoas ou os veículos passam?

Nesse instante percebemos um silêncio e que os alunos ficaram pensativos, olhando o texto, porém não respondiam às perguntas. Diante disso, fizemos outras indagações, como:

- Imaginem o que pode ser o significado de caminho que o autor usou no texto, será que é o lugar onde passamos para chegarmos a um destino? Por exemplo, será que o “caminho” no texto é igual ao trajeto da casa de vocês até a escola?
- E como teria uma pedra nesse percurso?

A partir dessa interferência, poucos alunos (cerca de dois ou três) comentaram de forma bem tímida e mais no sentido de uma resposta/pergunta (sem muita certeza), “o caminho seria a vida da pessoa? Nesse momento alguns alunos concordaram que poderia ser isso e outros consideraram uma resposta estranha e a grande maioria não soube opinar. Aproveitamos a oportunidade e continuamos os questionamentos:

- Se o sentido do caminho é a vida como foi sugerido, o que pode ser a “pedra no caminho”, ou seja, na vida?

Para essa indagação obtivemos mais resposta em forma de perguntas, como: “seria as dificuldades?”, “os problemas que as pessoas passam?” Constatamos que ao perceberem um sentido para o texto, os alunos se sentiram mais à vontade para responderem sem o medo do erro e passaram a ver o texto com mais seriedade e não apenas como engraçado e sem sentido. Portanto ficou claro para nós que o grau de dificuldade se deu devido à falta de conhecimento do sentido conotativo, nesse momento percebemos a importância de trabalharmos de forma acentuada o conteúdo e exploramos outros gêneros textuais que pudessem oferecer bagagem para que os alunos se tornassem capazes de identificar esse sentido em quaisquer leituras futuras. Nessa atividade de sondagem não encontramos problemas nas propostas que necessitassem de ajustes, inclusive indicamos a sequência da tarefa para os profissionais que desejam trabalhar o tema/conteúdo “sentido conotativo”.

A partir da análise desta primeira atividade foi possível providenciamos toda a sequência de atividades ainda voltada para preparação dos alunos em relação às outras oficinas que seriam desenvolvidos em nossa pesquisa.

4.1.2 Diagnóstica Dois: um exercício para prática

I – Planejamento (Quadro 7)

Quadro 7 – Planejamento com o gênero textual conto de fadas

Tema	Gênero textual contos de fadas
Público-alvo	8.º ano
Tempo estimado	07 aulas de 50 min. cada
Recursos	Espaço da sala de aula
Habilidade	Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: Roda de leitura.
Descritores	P046: diferenciar as partes principais e secundárias de um texto; P017: reconhecer o gênero textual; P022: inferir uma informação implícita em um texto.
Objetivo Geral	Aprimorar a capacidade interpretativa e ampliar a habilidade na escrita
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele, em atividades individuais ou coletivas, como roda de conversa, roda de discussão, jogral, representação teatral, entre outras, trazer suas ideias, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Proporcionar situações que leve o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve.
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e realização de produção textual a partir do reconto dos contos de fadas retextualizados.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

II – Desenvolvimento

No desenvolvimento desta oficina consideramos que os alunos tinham noção do era um conto de fadas. A atividade foi iniciada com provocações para que os alunos visitassem as próprias memórias sobre os contos e a partir das lembranças elaborassem um texto/resumo para ser compartilhado com os demais. Após essa etapa realizaram a escolha do conto e resumo dessa história escolhida. Como nos indicam Koch e Elias (2008) devemos aguçar em nossos alunos, “o protagonismo, a criticidade e a criatividade no intuito de levá-los para um universo que o reconheça como ser participante e ativo pela perspectiva de que todo leitor é também um coautor (Koch; Elias, 2008).

A atividade foi desenvolvida em sete aulas de cinquenta minutos cada uma, em conformidade com o esquema proposto por Cosson (ano), conforme reproduzimos a seguir no Quadro 8.

Quadro 8 – Esquema de SD básica Rildo Cosson

Motivação	Revisitar as memórias das leituras dos contos de fadas.
Introdução	Compartilhamento verbal com grupo do que cada um se recordou dos contos de fadas.
Leitura	Leitura e resumo dos contos escolhidos por cada grupo.
Interpretação	Criação de novos contos tendo como base a história dos contos de fadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na primeira aula organizamos a turma em grupos, cada grupo decidiu sobre qual Contos de fada já conhecido por eles usariam como texto base para elaborarem a própria versão do escrito. Após essa formação orientamos os grupos de alunos a elaborarem um resumo da história escolhida e a partir desse resumo redigirem outra história que contemplasse traços de escrita inédita (criação), o período destinado para essa etapa foi de duas aulas.

Após a confecção dos resumos mediados pela pesquisadora, foi feita a correção final e indicação para cópia a ser apresentada como tarefa finalizada. Essa etapa demandou um tempo de duas aulas devido os alunos não dominarem o conhecimento

sobre documentos do pacote office e até mesmo o equipamento de teclado alfabético. Terminado a digitação dos textos, a orientadora (pesquisadora) fez a avaliação final de cada trabalho.

Esta atividade possibilitou a inclusão dos contos de fadas em nossa sequência de atividades. Na execução, foi requisitado dos alunos que, a partir da leitura e dos conhecimentos deles sobre o gênero textual contos de fadas, elaborassem histórias baseadas nos contos eu tinham lembrança – tal ação valorizou os conhecimentos dos alunos. A partir disso, os alunos tiveram a oportunidade de (re)escreverem um novo final, incluir ou excluir fatos e personagens, mudar as características dos personagens, também local dos fatos ocorridos, entre outras mudanças que julgassem necessárias para que pudessem obter um texto autônomo, criativo e inédito a partir do texto base. Aproveitamos essa atividade para analisarmos o comportamento da turma no trabalho em grupo com vistas às futuras produções que seriam elaboradas na pesquisa.

A seguir apresentamos uma das produções realizadas nesta oficina; é um texto feito com base no conto, para demonstrar o quanto usaram a criatividade ao elaborarem a escrita. O texto reconta a história dos “Três porquinhos”. Nessa versão, os alunos optaram por colocar o lobo que ataca os porquinhos como vítima e os porquinhos como provocadores da ira do lobo, por isso intitularam a história de “O dia que o lobo deu a volta por cima”, fazendo alusão ao sofrimento do lobo (Figura 4).

Figura 4 – “O dia que o lobo deu a volta por cima”

(continua)

Dia que o lobo deu a volta por cima

Essa história é uma nova da história
"Os três porquinhos".

Personagens:
 Porquinho 1
 Porquinho 2
 Porquinho 3
 Lobo perseguido
 Lobo amigo do lobo

Indumentárias:
 02 máscaras de lobos, calça jeans, camisa tipo social velha, sapatos grandes (se possível, do tipo de palhaço).
 03 caras de papelão, uma decorada como se fosse madeira, a outra como se fosse tijolo.
 Algumas árvores de papelão e mato para imitar uma floresta (onde o lobo mora).
 Microfone, caixa de som.
 Teatro tipo mudo: o narrador conta a história e os personagens não realizando os movimentos.

Narrador: Como era de costume havia três porquinhos atentados que moravam em um campo, lá estavam as casas deles, uma de palha, uma de madeira, e uma de tijolos. O lobo vivia solitário em uma pequena floresta, e a diversão dos porquinhos era perturba-lo. Faziam todo tipo de travessuras com o pobre do lobo. Aproveitavam quando ele estava dormindo para colocar fogo no rabo dele, outra vez sopravam semente no ouvido dele, alagavam o lugar dele dormir, cada dia uma maldade nova. O lobo ficava muito bravo, corria atrás deles, mas esperto de jeito que eram, se escondiam e o pobre não os achava. Até que um dia, o lobo se irritou com todas as coisas que os porquinhos fizeram com ele, e resolveu se vingar. No dia seguinte o lobo foi até a casa de palha, ele assoprou, assoprou, assoprou e a casa de palha derrubou, só que não tinha nenhum porquinho dentro. Vendo que não tinha ninguém na casa, ele decidiu ir para a casa de madeira. Chegando lá, ele assoprou, assoprou, assoprou e a casa

(conclusão)

derrubou. Mas não tinha nenhum dos porquinhos dentro. Então ele foi para a última casa que era a de tijolos. Chegando lá, ele arrebou, arrebou, arrebou, arrebou, arrebou, foi ficando raso de tanto que fez força para arrebou e a casa não derrubou. Ele saiu triste, cansado, choramingando... Mais tarde, o lobo depois de tanto pensar, decidiu chamar seu amigo para ajudar a destruir a casa, o amigo do lobo teve a ideia de destruir com uma retroscavadeira. Chegando lá, os lobos ameaçaram a destruir a casa, os porquinhos atentados ficaram desesperados, começaram a gritar e imploraram para que os lobos não destruíssem a casa deles. Então o lobo fez um trato com eles de não destruir a casa, mas em troca eles deveriam parar de perturba-lo porque caso não parassem ele voltaria e destruiria a última casa dos porquinhos. Então os três porquinhos toparam o acordo e assim deixaram o pobre lobo em paz. No final todos os personagens vão para o centro do palco e cumprimentam o público.

III – Análise da Atividade

Quanto à organização da turma para fazer a atividade proposta optamos por uma atividade em grupo, reunindo os alunos em sala de aula. No primeiro momento essa organização da turma foi importante porque os alunos puderam compartilhar as próprias experiências em relação aos contos de fadas, definirem a história que todo o grupo mais lhes agradou, escolherem quais partes iriam modificar, o que excluir e ou que iriam inventar sobre o tema. Além disso, a atividade em grupo facilitou a interpretação de sentidos das histórias e a compreensão deles em relação às possibilidades de ideias implícitas nos textos convencionais das histórias. Observamos que como nos orienta Koch e Elias (2012), escrever não é uma atividade de “inspiração”, não é por magia que o indivíduo produz os escritos, esse ato exige, leitura e compreensão do que se leu e essa compreensão precisa passar pela conexão da realidade vivida pelo leitor.

Percebemos que essa atividade teve boa recepção dos alunos e eles realmente se envolveram com a aula, no entanto alguns grupos tiveram um pouco de dificuldade na escrita. Ao mediarmos a elaboração dos resumos, percebemos que eles dominavam a ideia da nova história, porém tiveram certa dificuldade em fazer o registro escrito. Por diversas vezes foi preciso a interferência da pesquisadora para sanar as questões de repetição de palavras, usos de expressões características da linguagem informal, como por exemplo, “ai né”, “cê” (você), “pra”, “pro” e o pronome “seu” com sentido ambíguo. Para essas questões, intervimos nos casos encontrados nos textos explicando sobre o uso das expressões corretas no texto formal, assim fizemos as devidas sugestões de adequações. Acreditamos que essa dificuldade é própria dos estudantes que ainda não se apropriaram-se como escritores.

É justamente sobre essa lacuna que nossa prática busca ajustar e fomentar tanto a formação do leitor quanto a de escritor, procuramos fomentar nos participantes dessa pesquisa o preparo que se tornem escritores e possam realizar, por meio da “escrita, um mecanismo de expressão de seus pensamentos, sendo ele o “senhor absoluto de suas ações” (Koch; Elias, p. 33).

Para o desenvolvimento da atividade no que se refere ao grau de dificuldade não percebemos entraves para o processo criativo, os embargos como já explicado anteriormente se deram na escrita, o que foi devidamente sanado a partir da intervenção da professora pesquisadora no que se refere à mediação.

Um dos problemas apresentados nesta atividade e que carece ajustes, é o caso dos alunos público-alvo da educação especial que possuem comprometimento da aprendizagem em grau grave. Em nossa pesquisa optamos por incluí-los nos grupos de trabalhos onde participaram dos diálogos, porém pouco contribuíram para a confecção dos textos, acreditamos que a participação desses alunos foi positiva para que se sentissem integrados ao grupo da sala de aula. Infelizmente contamos com poucos recursos para o trabalho efetivo com os alunos público-alvo da educação especial, uma vez que a rede de ensino não oferece o profissional especializado para trabalhar com o profissional da área comum. Sendo assim, encontramos muitas dificuldades no quesito adaptação dos conteúdos, uma vez que, cada indivíduo possui particularidades decorrentes das próprias deficiências e por isso necessitam de atendimento o mais individualizado quanto possível.

Percebemos durante a atividade que os alunos demonstravam uma avaliação positiva na medida em que percebiam que a produção textual estava fluindo. A cada etapa que os alunos avançavam na escrita e recebiam os estímulos positivos da pesquisadora envolviam-se cada vez mais com a atividade, demonstrando orgulho do que estavam produzindo. Ao final da atividade, aprovaram a proposta de trabalho. Após a realização dessas duas oficinas diagnósticas, foi possível analisar a recepção e desenvoltura dos estudantes. Isso servir de subsídio para elaborar outras oficinas de modo que pudéssemos validar o trabalho que será descrito no próximo capítulo, o capítulo 5 deste trabalho.

5 ATIVIDADES DE MUDANÇA DE GÊNERO TEXTUAL

Dando sequência ao nosso propósito de investigar práticas de incentivo à leitura envolvendo a reescrita de textos, por meio de operações de linguagem, neste capítulo descrevemos algumas oficinas trabalhadas em sala de aula durante a pesquisa empírica. Elas foram motivadas pelos resultados alcançados nas oficinas diagnósticas, apresentadas no capítulo anterior, e seguem sintetizadas no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 – Esquema de oficinas da pesquisa empírica

Oficina	Texto base	Gênero da transposição
Oficina 01	Poema	Tirinha
Oficina 02	Poema	Texto teatral
Oficina 03	Conto	História em quadrinhos
Oficina 04	Paradidáticos	Teatro
Oficina 05	Paradidáticos	Diversos: música, crônica, poema, cordel, diário, terror, contos de fada, fábula, entrevista e notícia.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Conforme podemos observar no Quadro 9, a primeira oficina tem como foco a transposição do gênero textual poema para tirinha. Nela cada aluno criou uma tirinha com base no poema previamente escolhido e analisado de forma escrita. Na segunda oficina, derivada da primeira, tratamos de lidar com a transposição do poema para o texto teatral. Nessa segunda, a turma foi dividida em grupos. Cada grupo selecionou um poema para transformar em peça teatral.

Na terceira oficina instruímos os alunos a realizarem a transposição textual de um conto para o gênero História em Quadrinhos. O texto sugerido faz parte da coletânea de textos do livro didático “Tecendo Linguagens” de Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo (8º ano). Após a leitura e entendimento do texto, propomos a realização da atividade de retextualização.

A quarta contou com a transposição de textos dos livros paradidáticos para o gênero teatral. A seleção dos livros foi feita a partir dos títulos disponibilizados pela docente, com a possibilidade de poder substituí-los por outros de interesse do grupo ou da

coleção pessoal de algum aluno, desde que fossem adequados à faixa etária e ao ano escolar dos alunos. Esta etapa também incluiu a leitura dos textos, uma apresentação oral em formato de roda de conversa (RD) e a análise dos textos apresentados. Essas atividades seguiram a sequência proposta por Cosson (2009). Essa sequência de letramento literário é composta por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir abordamos como cada uma dessas partes foi executada na prática proposta por esse trabalho.

A quinta e última oficina foi uma proposta de trabalho de retextualização dos paradidáticos para diversos gêneros textuais a escolha dos alunos. A seleção dos livros foi feita com intuito de garantir a diversidade dos temas e dos gêneros textuais para os quais os textos seriam transpostos. Para isso selecionamos na biblioteca exemplares com volumes disponíveis para empréstimo.

Após aplicar cada oficina, realizamos uma avaliação como fizemos nas oficinas diagnósticas. Na análise ordenamos os dados e adotamos um princípio comum a todas, a fim de construir certa invariância de atitudes dos sujeitos a partir da aplicação, observando:

- a) Organização da turma para fazer a atividade proposta;
- b) Recepção dos alunos e envolvimento com a aula;
- c) Desenvolvimento da atividade - grau de dificuldade ou não dos alunos;
- d) Problemas apresentados nas atividades que carecem de ajustes;
- e) Autoavaliação dos alunos sobre envolvimento com a atividade.

Ressaltamos, entretanto, que por mais que tenhamos monitorado nossos registros para garantir certo padrão, é possível que em algumas das oficinas esse rigor tenha escapado, ou seja, não fizemos acontecer na prática o que foi planejado.

5.1 MUDANÇA DE POEMA PARA TIRINHAS

I – Planejamento

Essa proposta foi realizada durante as aulas destinadas à leitura na biblioteca, para isso selecionamos o livro “Simplesmente Drummond” de Carlos Drummond de

Andrade, uma coletânea de textos do gênero poema. Usamos esses poemas como texto base para que os alunos pudessem realizar a retextualização para o gênero tirinha. Para essa atividade foram utilizadas quatro aulas de cinquenta minutos cada uma. A seguir consta como a atividade foi desenvolvida, a partir do que nos orienta Cosson (2012), ao aconselhar sobre a aplicação da SB. Anteriormente, em sala de aula fizemos uma breve exposição sobre o gênero textual “tirinha”, onde fizemos os estudos conceituais do gênero, o uso dos balões de diálogo e distribuimos alguns exemplos de tirinhas (Quadro 10).

Quadro 10 – Planejamento: gênero textual poema e tirinha

Tema	Gênero textual poema e tirinha
Público-alvo	8º e 9º ano
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada
Recursos	Espaço da biblioteca, vários exemplares dos livros “Simplesmente Drummond” de Carlos Drummond de Andrade, alunos com caderno e caneta.
Habilidade	[EF69LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: roda de leitura.
Objetivo Geral	Apresentar e analisar o gênero poema por meio das obras do poeta Carlos Drummond de Andrade.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele, em atividades individuais ou coletivas, como roda de conversa, roda de discussão, jogral, representação teatral, entre outras, trazer suas ideias, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. Proporcionar situações que leve o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve.
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e escrita e reescrita.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades e devolutiva da produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No dia da aplicação da proposta deixamos disponíveis diversos “gibis” para que os alunos pudessem consultá-los, esses exemplares costumavam ser disponibilizados

nas aulas de leituras, em especial para os alunos que demonstravam dificuldades em realizar leituras literárias nessas aulas.

II – Desenvolvimento

5.1.1 Motivação ou estímulo

Esse momento teve como base a atividade de “Diagnóstica I”, retomamos a ideia de “comparação de textos que tratam do mesmo assunto”, trabalhado nos textos a) poema de Drummond “Tinha uma pedra no meio do caminho” e b) tirinha de Maurício de Sousa com o mesmo tema. Explicamos que os poemas do livro também têm sentido conotativo. Após introduzirmos o poeta Drummond, as características conotativas dos poemas dele, no dia da aula de leitura⁶ Apresentamos às turmas, a obra “Simplesmente Drummond”, esse livro trata de uma coletânea de poemas. Com o livro os alunos puderam ter contato com outros poemas do Drummond e assim escolherem um dos textos para posteriormente trabalharem.

5.1.2 Introdução

Nesse momento, o foco da aula foi a apresentação da obra e o resgate do aprendizado anterior sobre o poeta. A nossa preocupação foi expor com clareza e entusiasmo o conteúdo do livro, para despertar o interesse dos alunos. Para Cosson (2012, p. 60), deve-se apresentar a obra a partir dos elementos periféricos do texto, é relevante apresentar informações como, contexto histórico, breve biografia do autor, entre outros. Assim o aluno poderá inteirar-se das situações no momento da leitura.

Orientamos que fizessem uma breve leitura e para cada um pudesse escolher um poema para trabalhar, após essa escolha cada aluno fez a leitura do poema escolhido. Encorajamos os alunos a serem autores das tirinhas assim como o cartunista Maurício de Sousa, induzimo-los a criarem personagens, cenários, tempo e espaço para seus quadrinhos.

⁶ Essas aulas acontecem às sextas-feiras na biblioteca da escola.

5.1.3 Leitura

Essa ocasião é considerada por Cosson (2012, p. 62) como momento mais importante da prática; é uma etapa que deverá contar com acompanhamento do professor. De acordo com esse autor a leitura de textos curtos poderá ser realizada nas dependências da escola, juntamente com o docente. Para os textos extensos como, por exemplo, os romances, não há tempo suficiente para a leitura na escola; então o profissional poderá solicitar atividades sobre a obra para verificar como está acontecendo a leitura e o entendimento sobre o texto. Como a obra escolhida se trata de uma coletânea de poemas curtos, optamos por fazer a leitura na aula destinada a essa prática que acontece uma vez por semana.

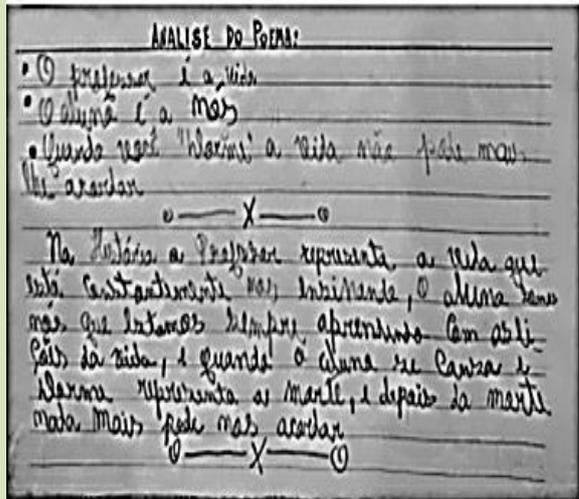
Após o momento da introdução, os alunos realizaram uma leitura mais profunda e cada um leu o poema que escolheu. Feito isso, eles (alunos) copiaram o poema que mais se interessou no caderno⁷. Boa parte da aula (uma aula de 50 minutos) foi dedicada a esse momento. Lembramos aos alunos que o poeta usou a linguagem conotativa assim como, no poema “No meio do caminho”. Fizemos essa fala com intuito de prepará-los para a próxima etapa, a de interpretação.

5.1.4 Interpretação

Após a leitura em voz alta dos textos, solicitamos aos alunos que elaborassem uma análise do poema escolhido. Essa etapa foi orientada pela pesquisadora, uma vez que, a linguagem conotativa exige maturidade por parte do leitor e os poemas do Drummond em sua maioria são profundos. Em toda a orientação solicitamos aos alunos que (re)fizessem a trajetória da análise do poema “No meio do caminho” assim como a interpretação que o Maurício de Sousa fez para o poema, inclusive sobre a escolha das personagens. Cosson (2012, p. 66) aponta que, para essa etapa deverá ser encarada como um ato social. É o momento em que o aluno compartilha o seu entendimento pessoal da obra, e ao socializar com os demais terá acesso aos outros olhares sobre o tema. As análises foram revisadas pela docente que de acordo com cada escrita fez as devidas considerações e solicitações de ajustes (Figura 5).

⁷ Nessa ocasião aproveitamos para solicitar que após a cópia do texto, eles façam a devida referência bibliográfica de acordo com as normas da ABNT.

Figura 5 – Análise do poema feita pelo Aluno 31



Transcrição da Análise

- O professor é a vida
- O aluno é a nós
- Quando você “dorme” a vida não pode mais lhe acordar

Na história o professor representa a vida que está constantemente nos ensinando, o aluno somos nós que estamos sempre aprendendo com as lições da vida, e quando o aluno se cansa e dorme representa a morte, e depois da morte nada mais pode nos acordar.

Fonte: Aluno 31 (2024), adaptado pela autora

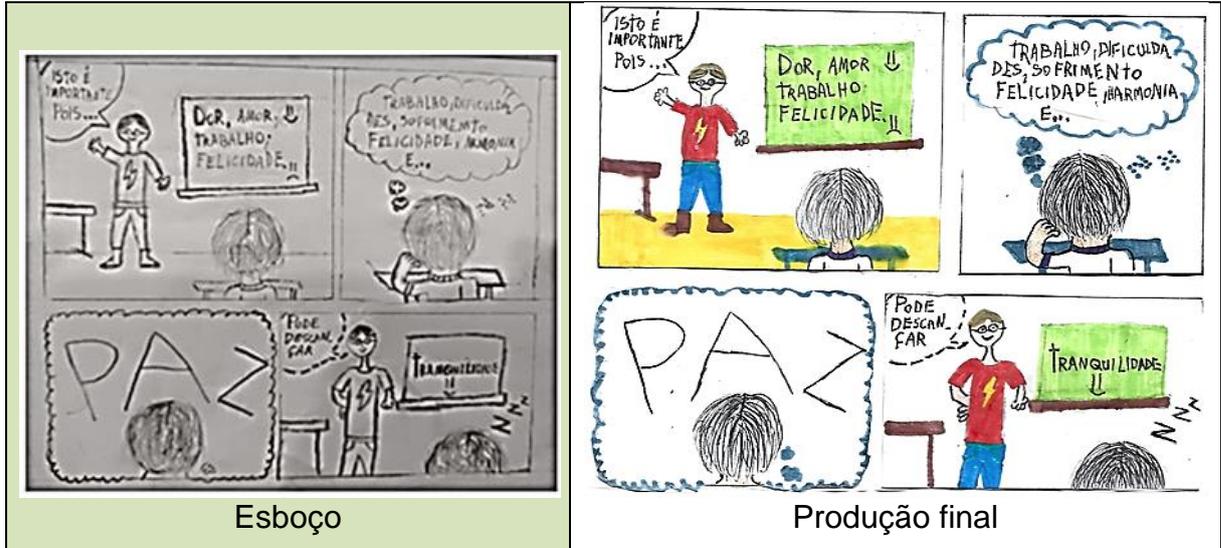
5.1.5 Desenvolvimento da prática da reescrita textual

Após a realização da análise, solicitamos aos alunos que elaborassem um esboço de uma tirinha reescrevendo o poema escolhido por eles. Nesse momento também a mediação da docente foi extremamente solicitada devido à complexidade da atividade.

Também nessa etapa, a docente fez as devidas considerações sobre a produção de cada aluno(a) e solicitou os ajustes necessários. Assim que os ajustes foram realizados pelos alunos, solicitamos a eles que fizessem as tirinhas na versão final, usando os critérios básicos das tirinhas, como inserção da possibilidade de crítica, sátira e humor, uso de balões de diálogo, divisão em quadros, entre outros. Para auxiliar os alunos no que se refere à confecção de quadrinhos, como foi o caso do aluno 31 (Figura 6), deixamos vários gibis disponíveis na sala de aula durante a elaboração do novo gênero.

As produções foram desenvolvidas em sala de aula e na biblioteca da escola com a possibilidade de mediação da professora pesquisadora. Cada etapa realizada pelos alunos foi registrada para avaliação de participação na nota trimestral. Como nos orienta Hoffmann (2018), “O conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender” (Hoffmann, 2018, p. 54).

Figura 6 – Produção da tirinha pelo Aluno 31 (esboço e produção final)



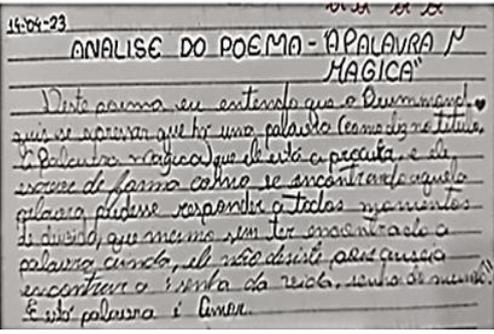
Fonte: Aluno 31 (2024), adaptado pela autora

À medida que os alunos se apropriaram das leituras, puderam fazer comparações entre o conhecimento deles de mundo e as novas vivências. A partir dessas comparações e entendimento realizaram as tirinhas, a exemplo do aluno 34 (Figura 7), e assim concebiam um novo gênero literário e textual inspirados nos poemas de Drummond. De acordo com a perspectiva de Fiorin (2009), o diálogo está sempre presente nas práticas discursivas. Se heterogênea, o sujeito absorve várias vozes sociais, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico” (Fiorin, 2009, p. 156).

Figura 7 – Produção final da tirinha pelo Aluno 34

(continua)



 <p>14-04-23</p> <p>ANÁLISE DO POEMA - "A PALAVRA MÁGICA"</p> <p>Deste poema eu entendo que o Drummond quis se expressar que há uma palavra (como diz no título a palavra mágica) que ele está a procura e ele escreve de forma como se encontrado aquela palavra pudesse responder a todos momentos de dúvida que mesmo sem ter encontrado a palavra ainda, ele não desiste pois anseia encontrar a senha da vida, senha de mundo. E esta palavra é Amor.</p>	<p style="text-align: center;">Transcrição</p> <p>Análise do poema – A Palavra Mágica</p> <p>Deste poema eu entendo que o Drummond quis se Expressar que há uma palavra (como diz no título A palavra mágica) que ele está a procura. E ele escreve de forma como se encontrado aquela palavra pudesse responder a todos momentos de dúvida que mesmo sem ter encontrado a palavra ainda, ele não desiste pois anseia encontrar a senha da vida, senha de mundo. E esta palavra é Amor.</p>
---	--

Fonte: Aluno 34 (2024), adaptado pela autora

5.1.6 Avaliação

A avaliação foi realizada por meio da observação da docente no decorrer do processo de realização da atividade, e pelas devolutivas dos alunos em relação à atividade finalizada, conforme os exemplos das figuras XX e XX nesse texto.

III - Análise da atividade

Para esta atividade optamos pela organização da turma de forma individual, uma vez que, consideramos a escolha dos poemas uma consequência da leitura de cada aluno. Dessa forma, julgamos que a (re)textualização também acontecesse de formato particular, de acordo com o jeito de cada indivíduo se expressar, tanto por meio da escrita, quanto por meio do desenho. O próprio entendimento sobre o poema escolhido foi uma interpretação pessoal.

Em princípio, quando expusemos a atividade a ser realizada, a recepção da maioria dos alunos, frente à atividade, foi de espanto. Notamos que havia um pouco de temor, pois não acreditavam que seriam capazes de elaborar os quadrinhos baseados no poema. Também houve outros alunos que se encantaram com a proposta e se envolveram de imediato com a aula, assim logo iniciaram os esboços e não demorou para que solicitassem da pesquisadora a conferência dos trabalhos para se certificar que estavam no caminho certo. Portanto, acreditamos que nesse ponto, podemos concluir que essa prática foi ao encontro do que nos instrui Freire (2006, p. 13), que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Fizemos a mediação de todos os alunos para que pudessem desenvolver a atividade e assim minimizar o grau de dificuldade. Também incentivamos muitos alunos e estes, a partir da nossa intervenção, com maior ou menor dificuldade puderam iniciar seus trabalhos e assim obtiveram resultados surpreendentes. Tanto quanto aqueles que se empolgaram desde o início da proposta.

Reiteramos que nesta proposta os problemas apresentados que careceram ajustes, foram aqueles referentes aos alunos público-alvo da Educação Especial, uma vez que, em determinados casos em que o grau de comprometimento intelectual era grave, o aluno não conseguiu acompanhar as orientações e assim realizar a atividade; nem mesmo que de forma adaptada. Percebemos que os alunos se autoavaliaram positivamente uma vez que os resultados das atividades foram impressionantes o que os deixou bem felizes, dessa forma podemos considerar o envolvimento com a atividade exitosa. Constatamos que esta prática atingiu o que nos instruiu Freire (2006), segundo o qual,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade (Freire, 2006, p. 14).

Dessa forma, ficou evidente que um resultado positivo ou negativo depende não só da prática pedagógica, mas do caminho escolhido para percorrer no ensinar e no aprender; tanto do docente como dos discentes.

5.2 MUDANÇA DE POEMA PARA TEXTO TEATRAL

I – Planejamento (Quadro 11)

Quadro 11 – Planejamento: gênero textual poema e teatro

(continua)

Tema	Gênero textual poema e teatro
Público-alvo	8º ano
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada
Recursos	Espaço da biblioteca, sala de aula, vários exemplares dos livros com textos teatrais.

(conclusão)

Habilidade	[EF69LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: roda de leitura.
Objetivo Geral	Apresentar o gênero poema por meio das obras do poeta Carlos Drummond de Andrade e o gênero textual teatro a partir da retextualização dos textos.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Proporcionar situações que levem o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. • Elaborar um texto teatral
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e escrita e reescrita.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades e devolutiva da produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

II – Desenvolvimento

Esta oficina foi uma continuidade da oficina descrita no tópico 5.1. As duas, esta e a anterior, têm em comum o mesmo gênero textual e autor, no caso, Carlos Drummond de Andrade. Portanto, assim que as atividades de elaborar uma tirinha a partir do poema foram concluídas, solicitamos aos alunos que formassem grupos de acordo com os títulos dos poemas trabalhados. Após essa formação, solicitamos que cada componente desses grupos apresentasse seu texto e suas análises para o restante do grupo. Feito isso, requisitamos que os grupos transformassem as histórias do poema em um texto de teatro. Alguns grupos optaram por escolher qual dos poemas seria trabalhado e, de imediato, começaram a planejar como seria a história ligada ao poema retratado. Outros grupos decidiram criar o texto teatral ligado a mais de um poema juntando as histórias para compor a proposta de teatro.

Para que os alunos tivessem noção de como funciona um ato teatral, conceitualizamos o gênero textual teatral, as características, os tipos e exemplos. Também exibimos em sala de aula um espetáculo capixaba disponível no YouTube

com o título “Outra vez a Rua Suja de Carmim”⁸. Além disso, usamos livros do acervo da biblioteca da escola que tratavam de textos teatrais.

Para essa atividade foram necessárias cinco aulas de 50 minutos. A turma foi organizada para fazer a atividade proposta tanto no espaço da sala de aula, em alguns momentos, quanto na biblioteca da escola, em outros. Na sequência, apresentamos uma amostra dos trabalhos produzidos pelos alunos (Figuras 8).

Figura 8 – Texto base e produção dos Alunos 09, 02, 03, 04 e 21

(continua)

Texto base:	
Lagoa	
<p>Eu não vi o mar. Não sei se o mar é bonito, não sei se êle é bravo. O mar não me importa.</p> <p>Eu vi a lagoa. A lagoa, sim. A lagoa é grande</p>	<p>Na chuva de cores da tarde que explode a lagoa brilha a lagoa se pinta de todas as cores. Eu não vi o mar. Eu vi a lagoa... e calma também.</p>

⁸ Disponível em: https://youtu.be/WK7zQGwt3n8?si=eu2fhdfWOOGx_PFA. Acesso em: 14 out. 2024.

Teatro Lagoa

O texto tem base no poema de Carlos Drummond de Andrade intitulado Lagoa. O teatro é do tipo mudo em modo alternado, as cenas acontecem em dois ambientes (cenário dividido ao meio: quarta parede), um em um sítio com paisagem de uma bela lagoa, a outra acontece numa praia em ambiente urbano e agitado.

No fundo do palco colocar um tecido para simular os ambientes, os personagens deverão usar roupas e objetos compatíveis com os ambientes. Enquanto acontece uma cena em um dos ambientes, os personagens do local deverão ficar imóveis (Freeze).

Personagens:

Arthur - personagem assaltado e brinca de bola na areia

Gabriel - Personagem pensante

Guilherme - salva-vidas.

Wallace - assaltante

Samuel - pescador na lagoa

Emmanuel - pescador

Pedro - brinca de bola na areia

Luiza - afogada

Acessórios:

Tava de pescar

Cadeira confortável (para varanda)

Bola

Uma arma de brinquedo

Cadeiras de praia

toalhas de praia

Lena

Narrador (na lagoa): Em um certo dia encharcado, Gabriel na varanda de sua casa, admirando a vista da lagoa, pensou: - Nunca vi o mar..., não sei se é bonito....

Malace (na praia): De repente tenta assaltar um dos banhistas (Arthur), os dois entram em briga corporal.

Narrador (na lagoa): - Gabriel pensa: - Não sei se o mar é bonito...

Pedro e Arthur (na praia): brincando com bola.

Narrador (na lagoa): Gabriel pensa: Não sei se o mar é bravo...

Laiza (na praia): se afogando, ela foi socorrida e recebeu massagem de ressuscitação na praia pela guarda - vidas.

Narrador (na lagoa): Gabriel pensa: - O mar não me importa.

Gabriel e Samuel (na casa da lagoa): Samuel está pescando na lagoa com semblante feliz e Gabriel chega e pensa (voz do narrador):

- Eu vi a lagoa
- A lagoa, sim
- A lagoa é grande e calma também.
- Na chuva de cores da tarde que explode
- A lagoa brilha, a lagoa se pinta de todas as cores.
- Eu não vi o mar. Eu vi a lagoa...

Final: Todos se juntam no centro do palco de mãos dadas se inclinam e agradecem ao público pela atenção.

 Tilibra

III – Análise da atividade

A recepção dos alunos quanto à proposta da atividade apresentou um misto de reações, visto que, eles não tinham a prática de leitura sobre o gênero teatro, poucos tiveram oportunidade de assistir ou até mesmo participar de uma produção teatral. Apenas os alunos frequentadores de entidades religiosas (igrejas) demonstraram certo conhecimento prévio sobre o formato de um texto teatral. Essa noção prévia favoreceu o envolvimento dos alunos com a aula. Ao passo que as sugestões iam se afluando, os mais descrentes na possibilidade de criação de uma escrita teatral, começaram a perceber uma possibilidade de realização da tarefa. Assim, percebemos aqui a afirmação de Freire, que nos assegura que o ser humano é capaz de transpor seus limites, ou seja, “esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (Freire, 2006, p. 13).

Com o intuito de favorecer o aprendizado dos alunos para o desenvolvimento da atividade, uma vez que, devido à complexidade da escrita teatral, os alunos demonstraram um grau de dificuldade maior que até então não tínhamos presenciado, dispusemos para entendimento dos alunos e estímulo, alguns exemplares com textos teatrais pertencentes à biblioteca da escola. Essas obras foram utilizadas em praticamente todas as aulas destinadas à elaboração do texto. De acordo com as autoras Koch e Elias (2012), esses instrumentos de consulta são fatores importantes para o escritor, segundo essas autoras,

[...] recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas (Koch; Elias, 2012, p. 41).

Acreditamos que o estudo prévio sobre o gênero teatral poderia ter amenizado os problemas apresentados nas atividades, tais como, a pouca ou nenhuma base para a elaboração dos textos teatrais. Vale ressaltar que o fato de não terem muita noção do como elaborar o texto, proporcionou momentos de pesquisas e novas leituras, portanto não podemos afirmar que esse fator carece de ajustes, porque na aplicação da nossa prática ele acabou se tornando positivo, mas para casos de replicação da

atividade, deixamos essa análise como dica aos demais profissionais que desejam utilizar essa experiência do “conhecimento ainda não existente” (Freire, 2006, p. 16). Esse autor (op. cit) nos orienta que esse processo faz parte do aprender e ensinar, que significa “trabalhar a produção”.

Grande parte dos alunos participaram da elaboração do texto de teatro e se mostraram satisfeitos com o resultado. Observamos esse contentamento quando alguns grupos cogitaram a possibilidade de encenar o próprio texto criado, chegaram inclusive a atribuir papéis, definir cenários e considerar espaços possíveis para uma apresentação teatral. No entanto, alguns fatores impossibilitaram a realização desse evento: primeiramente, o planejamento interno das atividades escolares; também a organização externa que precisaria ser adaptada ao calendário escolar e; por fim, problemas de saúde com a pesquisadora, que precisou de um afastamento médico. Essas situações impediram que se materializasse uma apresentação do ato teatral. Portanto entendemos que a autoavaliação dos alunos sobre envolvimento com a atividade aconteceu de forma gradual e proveitosa.

5.3 DE CONTO PARA QUADRINHOS

I – Planejamento (Quadro 12)

Quadro 12 – Planejamento: gênero textual conto e história em quadrinhos

(continua)

Tema	Gênero textual conto e História em quadrinhos.
Público-alvo	8º ano
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada
Recursos	Exemplares dos livros com textos teatrais.
Habilidade	[EF69LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: Roda de leitura.
Objetivo Geral	Apresentar o gênero conto e elaborar história em quadrinhos

(conclusão)

Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Proporcionar situações que levem o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. • Elaborar uma história em quadrinhos a partir do texto vase conto.
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e escrita e reescrita.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades e devolutiva da produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tendo como propósito sugerir a transposição de gênero textual a partir de um texto contido no livro didático, sugerimos aos alunos que elaborassem um quadrinho tendo como texto base o conto “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes”. Esse texto está contido no livro “Tecendo Linguagens”, adotado na escola.

II – Desenvolvimento

A atividade foi iniciada com a leitura silenciosa do texto base, depois uma leitura compartilhada com interpretação de forma verbal. Após essa etapa, fizemos as atividades propostas no livro didático e a devida correção. Dando continuidade, buscamos o entendimento sobre o autor do texto e sobre o gênero textual conto, por meio de pesquisa. Por fim, partimos para a proposta de produção textual na qual sugerimos a (re)textualização do conto para história em quadrinhos.

Organizamos a turma para fazer a atividade proposta no formato em dupla, cada par usou o texto base do livro didático, esses pares se reuniram em torno do conto, escolheram a parte do texto que iriam representar nos quadrinhos e ou aquilo que mudariam, acrescentariam ou que iriam deixar de fora na reescrita. Assim puderam formular o trecho do conto a partir da própria escolha. Eles (alunos) tiveram liberdade

para resumir, acrescentar, excluir personagens e ou fatos do texto base para elaborar o novo texto. Acreditamos que este ponto tange o que expressa Cosson (2009), a respeito do processo de interpretação do texto lido, segundo esse autor essa etapa, o de escrita a partir de um texto base pertence ao “momento exterior que é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido [...]” (Cosson, 2009, p. 65) (Figuras 9 e 10).

Figura 9 – Reescrita do conto “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes” no gênero quadrinho

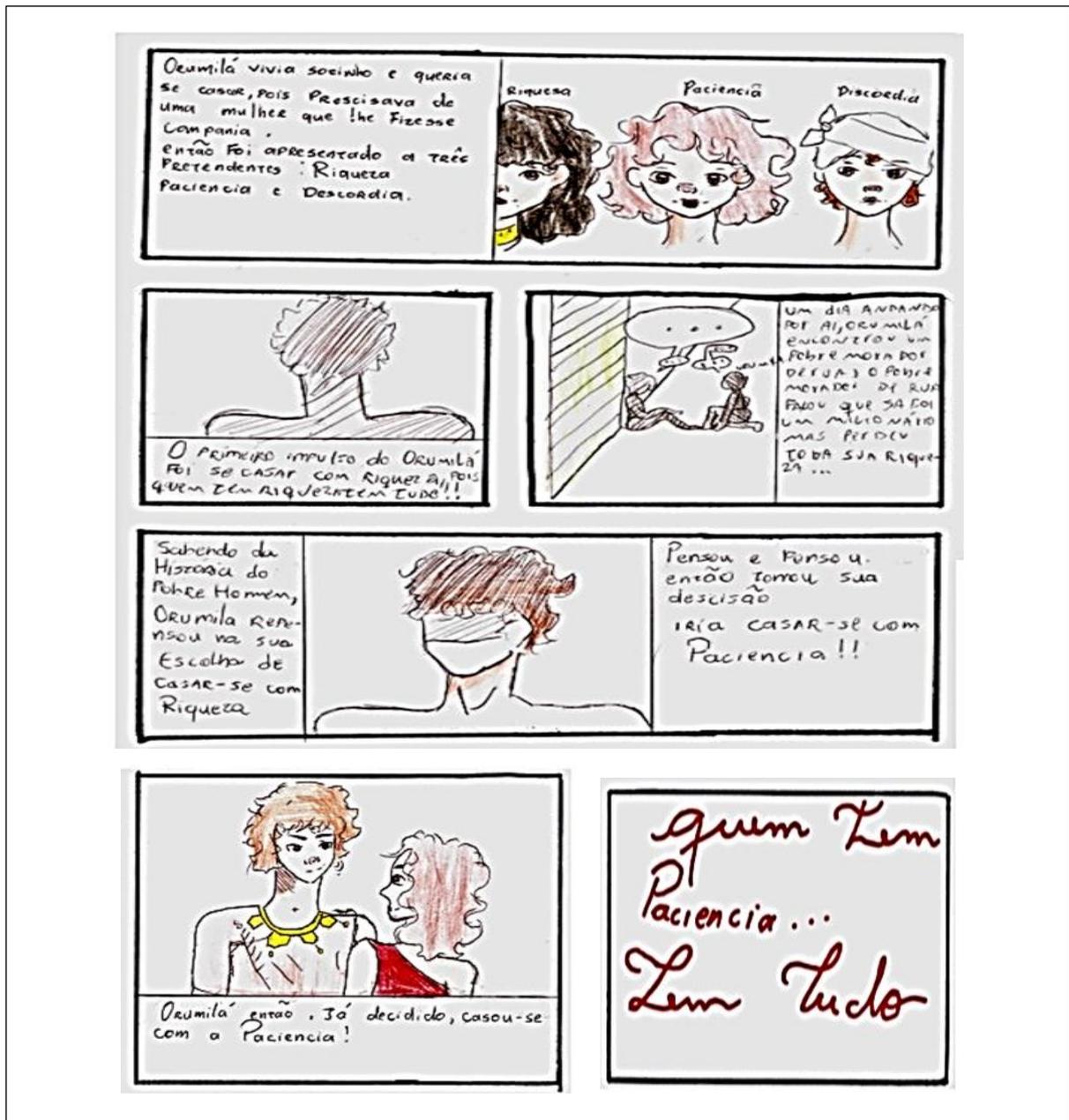
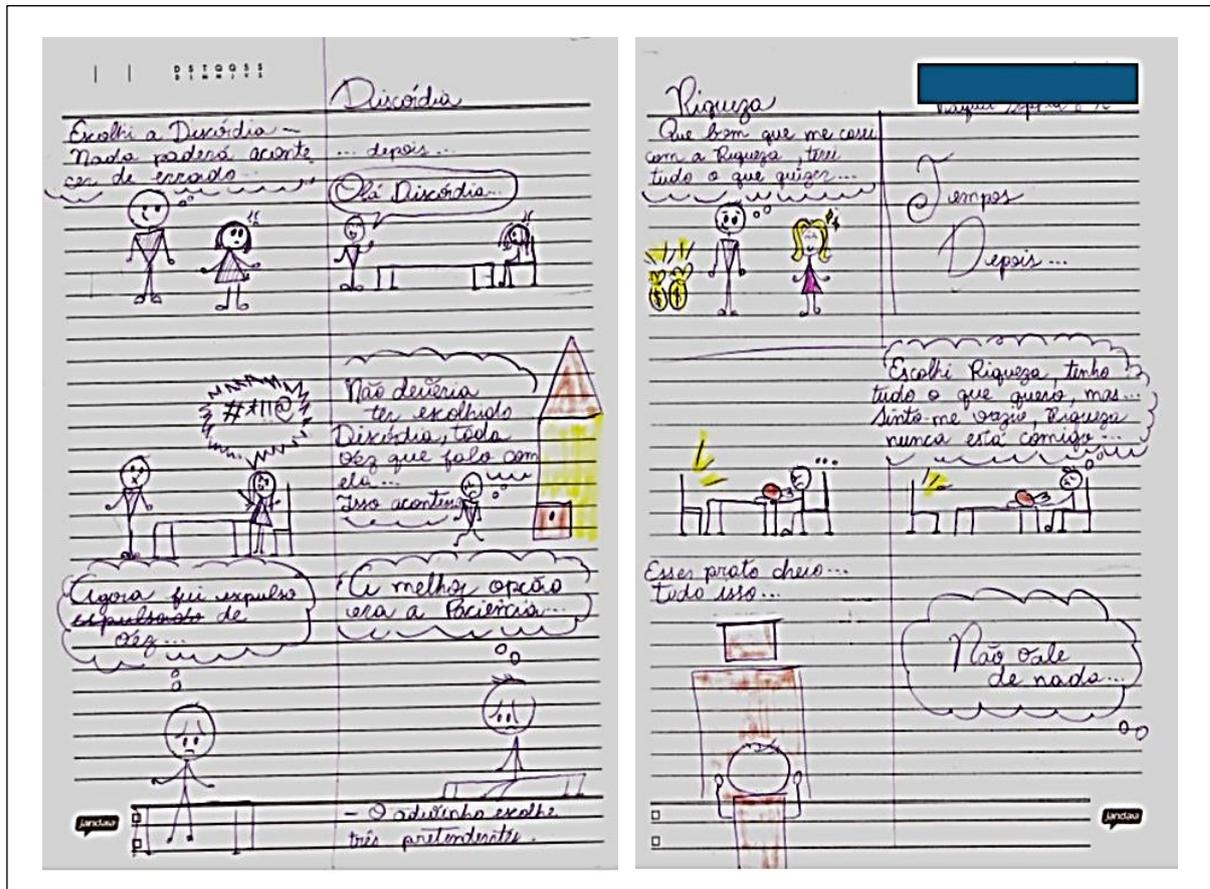


Figura 10 – Reescrita do conto “O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes” no gênero quadrinho



Fonte: Aluna 33 (2024)

III – Análise da atividade

A recepção dos alunos e o envolvimento com a aula foram bem positivos, sem intercorrências. O desenvolvimento da atividade ocorreu dentro do previsto e o grau de dificuldade dos alunos se configurou na elaboração dos desenhos para os quadrinhos. Sempre percebemos dificuldades dos alunos na realização de trabalhos manuais, uso de régua, elaborar desenhos de figuras, em especial as humanas. Como a estética visual não era o foco da produção textual, porém parte importante para elaboração do gênero (HQ), permitimos o uso de cópias de desenhos não autorais dos alunos, podendo ser oriundos de outros suportes (livros, internet, cadernos temáticos etc). Dessa forma, orientamos nossa prática para que os alunos pudessem de alguma forma expressar o próprio entendimento sobre o conto. Assim acreditamos e acatamos as orientações de Franchi (1991) sobre a criatividade, ao afirmar que:

[...] existe criatividade no nível da construção das expressões que elaboramos, nos diferentes pontos de vista e perspectivas que adotamos para representar os eventos ou processos, organizar os aspectos da realidade que descrevemos, orientar nossa argumentação e expressar nossas atitudes, [...], esquemas relacionais, sintáticos e semânticos e, no limite, nas rupturas sobre o "codificado" e nas manipulações do próprio material da linguagem, investindo-o de significação própria (Franchi, 1991).

Observamos que um dos assuntos identificados nas atividades que carecia de estudo prévio, é o uso de figuras de linguagem nos textos e como ler as representações de sentido figurado. Esse conteúdo não tinha sido trabalhado com as turmas, e isso dificultou um pouco o uso de ironia nas tirinhas. No entanto, em algumas produções podemos observar tal recurso, principalmente quando acontecia a troca da escolha do adivinho por uma pretendente adversa da "Paciência". Isso trouxe consequências no relacionamento matrimonial com o passar do tempo.

Ao final, percebemos pela devolutiva das atividades desenvolvidas, que os alunos demonstraram ter gostado da atividade. A exemplo, um aluno pontuou:

Eu acho que meu desempenho foi bom, mas eu poderia ter caprichado um pouco mais na letra e história.
Bom, pois a atividade foi coletiva, então deu para dividir as funções e esse motivo foi mais legal e mais fácil (Aluno 23, 2024).

Essa foi uma autoavaliação honesta em relação às suas realizações, pois houve um bom envolvimento dos alunos com a atividade, o que resultou em produções interessantes como pudemos conferir na descrição do desenvolvimento desta oficina.

5.4 DE PARADIDÁTICOS PARA O GÊNERO TEATRO

I – Planejamento (Quadro 13)

Essa atividade tratou da (re)textualização usando

Quadro 13 – Planejamento: leitura e compreensão dos paradidáticos

(continua)

Tema	Leitura e compreensão dos paradidáticos.
Público-alvo	8º ano
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada

(conclusão)

Recursos	Exemplares dos livros com textos teatrais.
Habilidade	[EF69LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: Roda de leitura.
Objetivo Geral	Trabalhar a transposição dos textos paradidáticos para o gênero teatral.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Levar, à sala de aula, situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Proporcionar situações que levem o estudante a compreender o contexto de produção, com vistas a perceber como essas definições interferem na maneira como se escreve. • Elaborar um texto teatral.
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e escrita e reescrita.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades e devolutiva da produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essa atividade tratou da (re)textualização usando as leituras dos livros paradidáticos disponíveis na escola biblioteca da escola.

II – Desenvolvimento

Esta atividade iniciou com orientações para os alunos transformarem as histórias lidas nos livros, de escolha livre, em histórias dramáticas. A turma foi organizada em forma de grupos onde puderam decidir sobre qual história iriam usar como base para transformá-la em um novo gênero textual. Essa escolha aconteceu após os alunos compartilharem com seus pares a história do livro que cada um leu (Figuras 11 e 12).

Figura 11 – “O Casamento de Atalanta” (adaptado)

(continua)

O Casamento de Atalanta (adaptado)

Atalanta é uma princesa que foi rejeitada pelo pai, um rei, devido o fato de ter nascido mulher. Ao crescer e se mostrar muito forte como uma guerreira, seu pai a aceita novamente no reino, mas decide casá-la, ela não vê a obrigação de se casar com bons olhos, porém acredita no casamento por amor.

Personagens:

Atalanta (uma princesa forte, guerreira que despreza as afazeres domésticas).

Hipomenes (homem forte e guerreiro pretendente a mão da princesa).

Mensageiro:

Afrodite (deusa grega do amor, da beleza, da fertilidade e do desejo).

narrador:

Figurino:

Atalanta: Toça branca feminina curta (fita com tecido ou lençol), cinto de couro ou dourado e sandália rasteirinha no estilo grego.

Mensageiro: manto branco, sandália de couro e um pergaminho na mão esquerda.

11

Citalanta: - O que é esse desafio que resaca nos ventos?

Mensageiro: - Hipomenes desafia a você para uma corrida, se você ganhar será livre para fazer o que quiser, se perder casará com Hipomenes.

Cena 2: No templo de Afrodite

Citalanta certa de que vencerá mais uma vez, aceita o desafio. No dia marcado para o desafio, todos se reúnem no templo para a corrida. Hipomenes, desejando o casamento com a princesa faz uma oferenda a Afrodite pedindo sua ajuda para que o coração de Citalanta seja atingido de amor por ele).

Hipomenes: - Óh! deusa do amor, conceda-me a rapidez para superar Citalanta e ganhar seu coração.

Afrodite: (Aparece misteriosamente); - seja feita a minha vontade. Que a corrida comece!

Cena 3: A corrida

Narrador: - A corrida se desenvolve com Citalanta

(conclusão)

e Híppomenes demonstrando habilidades notáveis. Durante a corrida, Afrodite interveio, distraindo Atalanta).

Atalanta: - O que é esse encanto que me desvia do meu caminho?

Híppomenes (sorrindo): - É o toque da deusa do amor, minha cara.

Cena 4: O Casamento

Narrador: Híppomenes venceu a corrida, Atalanta, agora agora apaixonada aceita seu destino: O casamento é celebrado no Monte Pelion).

Os votos:

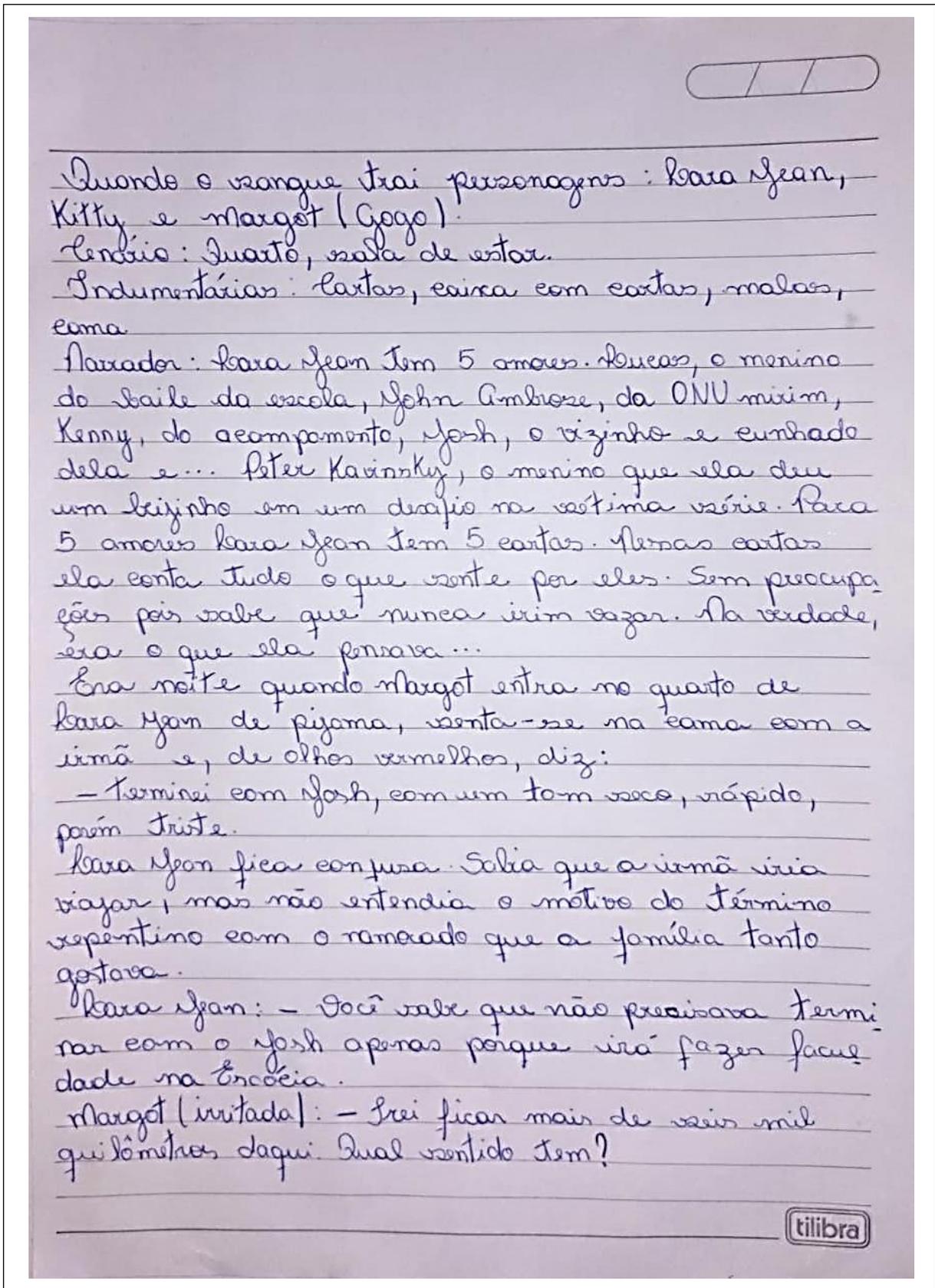
Atalanta: - O amor é uma corrida imprevisível, e hoje o meu coração correu em direção a você, Híppomenes.

Híppomenes: - Que nossa união seja sincera e dura, eterna, que o amor sempre nos guie.

Referências: Grécia Mitos e lendas de Alain Quémel e Jean Torten, Editora Atica, São Paulo, 1992,

Figura 12 – “Quando o sangue trai” (adaptado)

(continua)



Quando o sangue trai personagens: Kara Jean, Kitty e Margot (Gogo).

Locais: Quarto, sala de estar.

Indumentárias: Cartas, caixa com cartas, malas, cama.

Fluxador: Kara Jean tem 5 amores. Bruce, o menino do baile da escola, John Ambrose, da ONU mimim, Kenny, do acompanhamento, Josh, o vizinho e cunhado dela e... Peter Karinsky, o menino que ela deu um beijinho em um desápio na sétima série. Para 5 amores Kara Jean tem 5 cartas. Nessas cartas ela conta tudo o que acontece por eles. Sem preocupações pois sabe que nunca irão vaziar. Na verdade, era o que ela pensava...

Era noite quando Margot entra no quarto de Kara Jean de pijama, senta-se na cama com a irmã e, de olhos vermelhos, diz:

- Terminei com Josh, com um tom seco, rápido, porém triste.

Kara Jean fica confusa. Sabia que a irmã iria viajar, mas não entendia o motivo do término repentino com o namorado que a família tanto gostava.

Kara Jean: - Você sabe que não precisava terminar com o Josh apenas porque irá fazer faculdade na Escócia.

Margot (irritada): - Irei ficar mais de seis mil quilômetros daqui. Qual sentido tem?

tilibra

Kara Jean: - Josh te ama, Margot.

Margot (séria): - Sabes o que a mãe me disse uma vez?

Kara Jean (leuoa): - O que?

Margot: - Ela me aconselhou a não ir para a faculdade namorando.

Kara Jean: - Margot, nem sempre precisa seguir os conselhos da nossa mãe.

Narrador: Despedidas sempre são emotivas e sentimentais. Hoje seria o dia em que Margot se despede de sua família para ir para Escócia em busca do seu futuro, a faculdade.

Era na sala de estar.

Kara Jean: - Vou sentir saudades de você, Gogo.

Margot (com um tom triste tentando e algumas lágrimas): - Gente, vocês não precisam ficar tristes. Sempre verei vocês pela web cam.

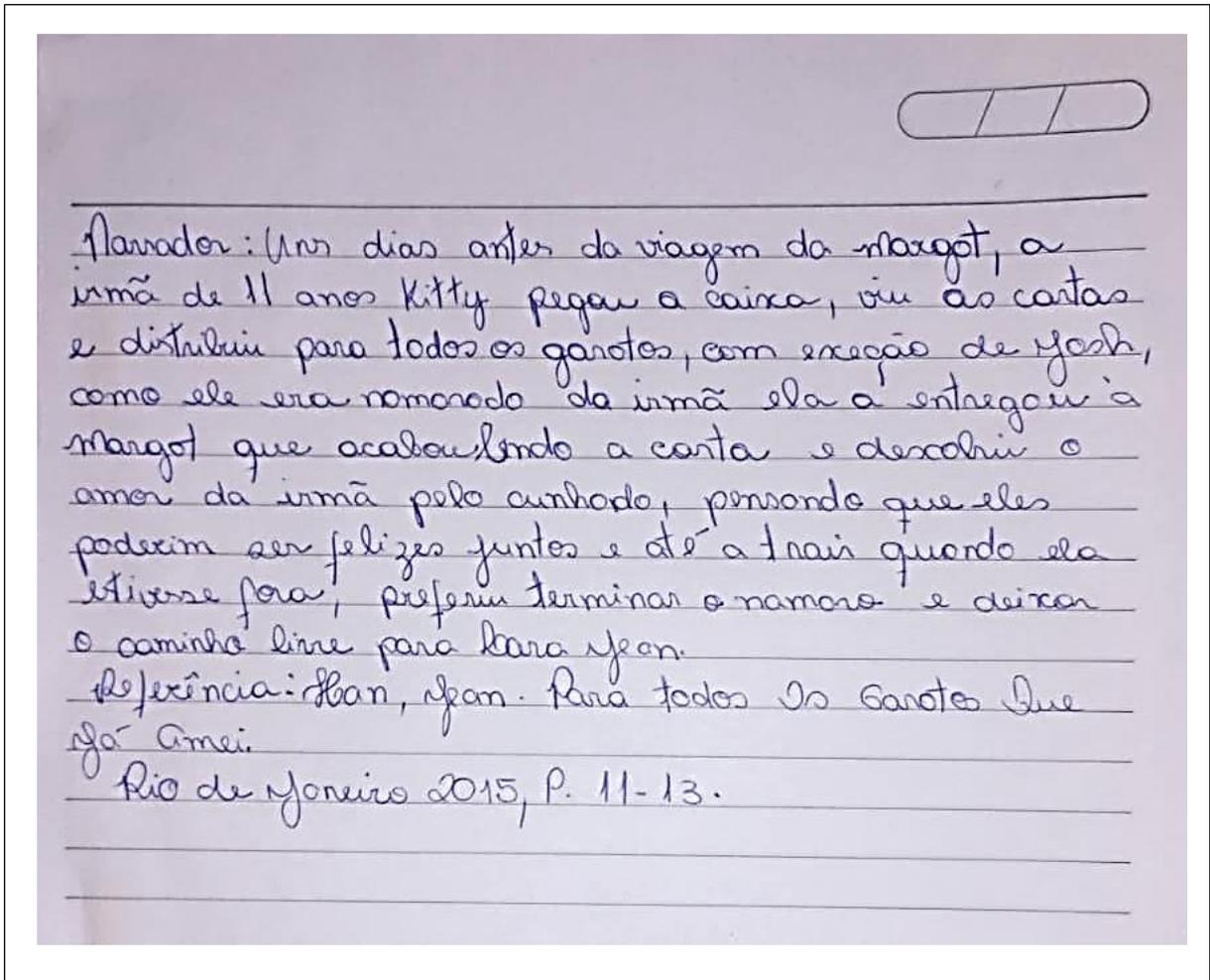
Narrador: A família se abraça e se despedem em meio a muitas lágrimas.

Margot abre a porta e sai.

Depois de muitas emoções e Margot indo embora, Kara Jean entra em seu quarto e vai até o closet e pega a caixa que contém as cartas escritas para os seus 5 amores. Nesse momento Kara Jean entra em completo desespero pois não estava encontrando seu item maior que são as cartas!

Kara Jean (em pânico): - O que aconteceu
As luzes do palco diminuem.

(conclusão)



Fonte: Alunos 16, 08, 25 e 11 (2024)

III – Análise da atividade

A maioria dos alunos recebeu com empolgação a proposta da atividade e esse estímulo ajudou a manter o envolvimento deles com a aula. A atividade foi desenvolvida com a mediação da pesquisadora que pode orientar os alunos quanto ao formato do gênero dramático (teatro). Novamente usamos como apoio livros com textos teatrais para que os alunos pudessem se guiar para elaborarem seus próprios textos. O grau de dificuldade dos alunos foi percebido no quesito estrutura do gênero teatro. Acreditamos que o fato de o texto base ter sido de escolha livre tenha ajudado na elaboração do novo gênero, uma vez que, o aluno, durante a leitura ou relato da história para o grupo, demonstrou ter imaginado as cenas, cenários e ou personagens. Esses elementos também podem estar presentes no conteúdo do paradidático que, por vezes, contam com algumas ilustrações entre os textos escritos. Sobre os

problemas apresentados nas atividades que carecem de ajustes, citamos o tempo para a elaboração em sala de aula. Infelizmente o currículo engessado e a agenda interna e externa que a escola precisa cumprir afetam o desenvolvimento de atividades amplas que exigem mais tempo. Como indica Cosson (2009),

Ler implica troca de sentimentos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre homens no tempo e no espaço (Cosson, 2009. p. 27).

Os alunos se envolveram positivamente para realizar a atividade, o que resultou em textos teatrais interessantes. Na autoavaliação deixaram transparecer aprovação, como se observa no relato autoavaliativo de um aluno:

Achei legal para testar o conhecimento de cada aluno sobre cada gênero textual e despertar interesse em aprender mais sobre os gêneros textuais que não conhecíamos (Aluno 09, 2024).

Esse relato é um exemplo da opinião sobre a participação dos alunos na realização desta oficina. A partir dos resultados da produção textual e da satisfação percebida nos alunos ao entregarem essa atividade, entendemos que o resultado foi satisfatório, também devido ao efetivo envolvimento deles com a atividade proposta.

5.5 DE PARADIDÁTICO A GÊNERO TEXTUAIS DIVERSOS

I – Planejamento (Quadro 14)

Quadro 14 – Planejamento: leitura dos paradidáticos e transposição para outros gêneros textuais

(continua)

Tema	Leitura dos paradidáticos e transposição para outros gêneros textuais
Público-alvo	8º ano
Tempo estimado	05 aulas de 50 min. cada
Recursos	Exemplares de livros com textos teatrais.
Habilidade	[EF69LP46] Participar de práticas de compartilhamento de leitura de obras literárias: roda de leitura.

(conclusão)

Objetivo Geral	Trabalhar a epilinguagem no processo de leitura, escrita e reescrita dos textos base.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar gênero que proporcione aos estudantes experiências dentro do campo de atuação da linguagem, artístico/literário. • Estimular os estudantes a se posicionarem a respeito da leitura de texto e a partir dele manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam como exemplo, cantar, declamar, representar, entre outros. • Reconstruir, refletir e identificar as condições de produção de um texto. • Trabalhar situações reais de uso da língua, para que os estudantes tenham bons motivos para escrever. • Elaborar um texto teatral
Metodologia	Aulas com atividades práticas de leitura e escrita e reescrita.
Avaliação	Participação e elaboração das atividades e devolutiva da produção textual.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

II – Desenvolvimento

Nesta oficina convocamos os alunos para uma nova empreitada na trilha da (re)textualização, que, dessa vez, trata-se da mudança textual usando como texto base os livros paradidáticos pré-selecionados pela pesquisadora. Com o apoio da biblioteca, foram separados e expostos dez títulos indicados para o nível da turma, contendo quatro exemplares cada um. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de escolher qual título iria reservar para realizar a leitura, após essa escolha orientamos os alunos a se agruparem de acordo com a escolha da obra, e assim os grupos de trabalho foram formados a partir da opção pelos livros.

Cada grupo recebeu um roteiro de leitura (Anexo C) solicitando respostas básicas sobre o livro escolhido, a última questão do roteiro indicava para qual gênero textual o grupo deveria elaborar o reconto da história. Esses grupos trabalharam juntos nos momentos das aulas, onde compartilharam a experiência de leitura realizada fora dos muros da escola. Também partilharam a metodologia adotada entre eles para melhor desenvolver a atividade.

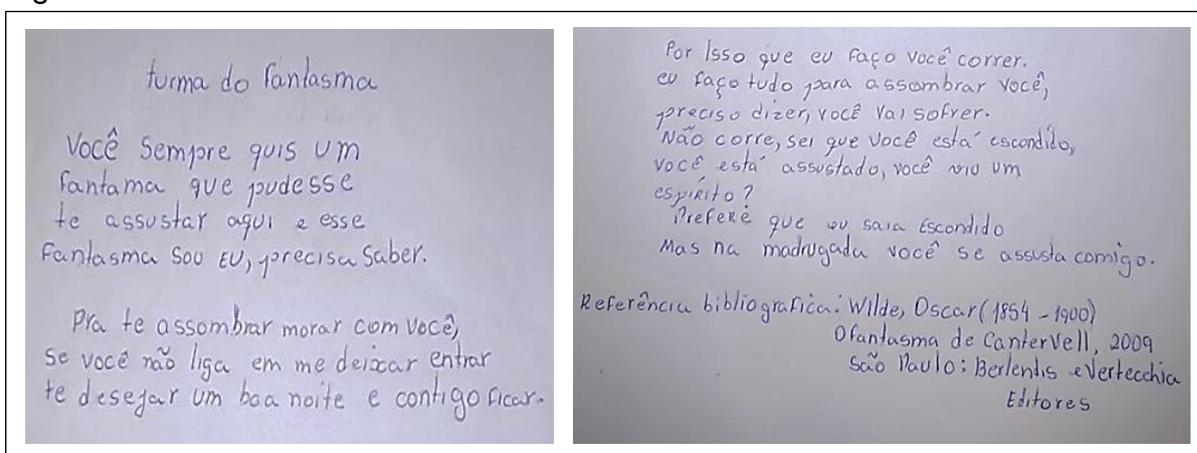
A pesquisadora mediu o estudo/pesquisa sobre alguns gêneros textuais, como o cordel, que é um gênero pouco estudado nas escolas de Ensino Fundamental, intervindo na concretização de ideias dos alunos para a realização de outros gêneros. Para todas as dúvidas houve disposição para ajudar a efetivar a tarefa. Como nos orienta Cosson (2009), não basta indicar a leitura e ao final aplicar uma “prova ou ficha de leitura”, essa prática não configura o “letramento literário”, é preciso ir além, incitar os aprendizes a buscar o entendimento do texto, relacionar o que foi lido ao mundo em que vivem e assim atuar criticamente sobre o que foi aprendido na leitura.

Para que os grupos de alunos pudessem realizar esta atividade, devido à extensão da atividade, considerando o texto base, sendo um livro paradidático, o trabalho foi desenvolvido tanto na escola (aula de leitura na biblioteca) como também em casa, com leituras individuais.

5.5.1 De paradidático mistério para o gênero música

Essa produção contou a história de “O fantasma de Cantervell” por meio da música. O grupo parodiou a letra que elaboraram com o ritmo da música “Lancinho”, do grupo Turma do Pagode. Para realizarem a atividade, sugerimos que elaborassem um resumo da história lida e, a partir desse texto, produzissem o gênero textual música (Figura 13).

Figura 13 – “O Fantasma de Canterville”



Fonte: Alunos 16, 27 e 24 (2024)

Os alunos gostaram tanto do resultado que decidiram gravar a letra juntamente com o instrumental do grupo “Turma do Pagode”. No processo de transposição, optaram por um título adverso do nome do livro, denominado “O fantasma de Cantervell”.

5.5.2 Do paradidático “Contos” para o gênero música

O livro “A Sorveteria: histórias para refrescar a alma” traz vários contos que aconteceram no local, o grupo que realizou a leitura dessa obra, após elaborar um resumo das histórias lidas, criam uma letra de música na qual valorizaram a sorveteria como um local mágico (Figura 14).

Figura 14 – “A sorveteria: histórias para refrescar a alma”

(continua)

Autor (s) / gênero
 Tadeu Penneira / música
 Instrutor /
 Bernardo França / Base para RAP & TRAP 2020
 coleção / (Prod. Will Bernchi)
 Jalcute / Penneira, Tadeu A sorveteria: histórias para
 Sugestões / refrescar a alma / Tadeu Penneira, instruções
 Leitura Juvenil / Bernardo França - 2 ed - São Paulo: Saraiva, 2018
 3º Camos - Leitura Juvenil / França, Bernardo
 11. título.
 * Verso 1*
 na cidade onde o sol brilha,
 Tadeu tem um sombo, uma
 maravilha.
 Uma sorveteria cheia de cor,
 Sabon que encanta, é puro amor
 * Refrão
 Oh, sorveteria, doce magia,
 cada colherada traz alegria
 frutas e cremosos, um mundo a
 provar,
 Na sorveteria, vamos nos
 encontrar.
 * Verso 2*
 Crianças rindo correndo a
 brincar,
 O aroma dos sorvetes no ar
 chocolate, morango, um toque
 de mar,
 cada Sabon nos faz sambar.
 Refrão *
 Oh, sorveteria, doce magia,
 cada colherada traz alegria

Crede

frutas e cremosos, um mundo a
 provar,
 na sonveteria, vamos nos
 enconhar.

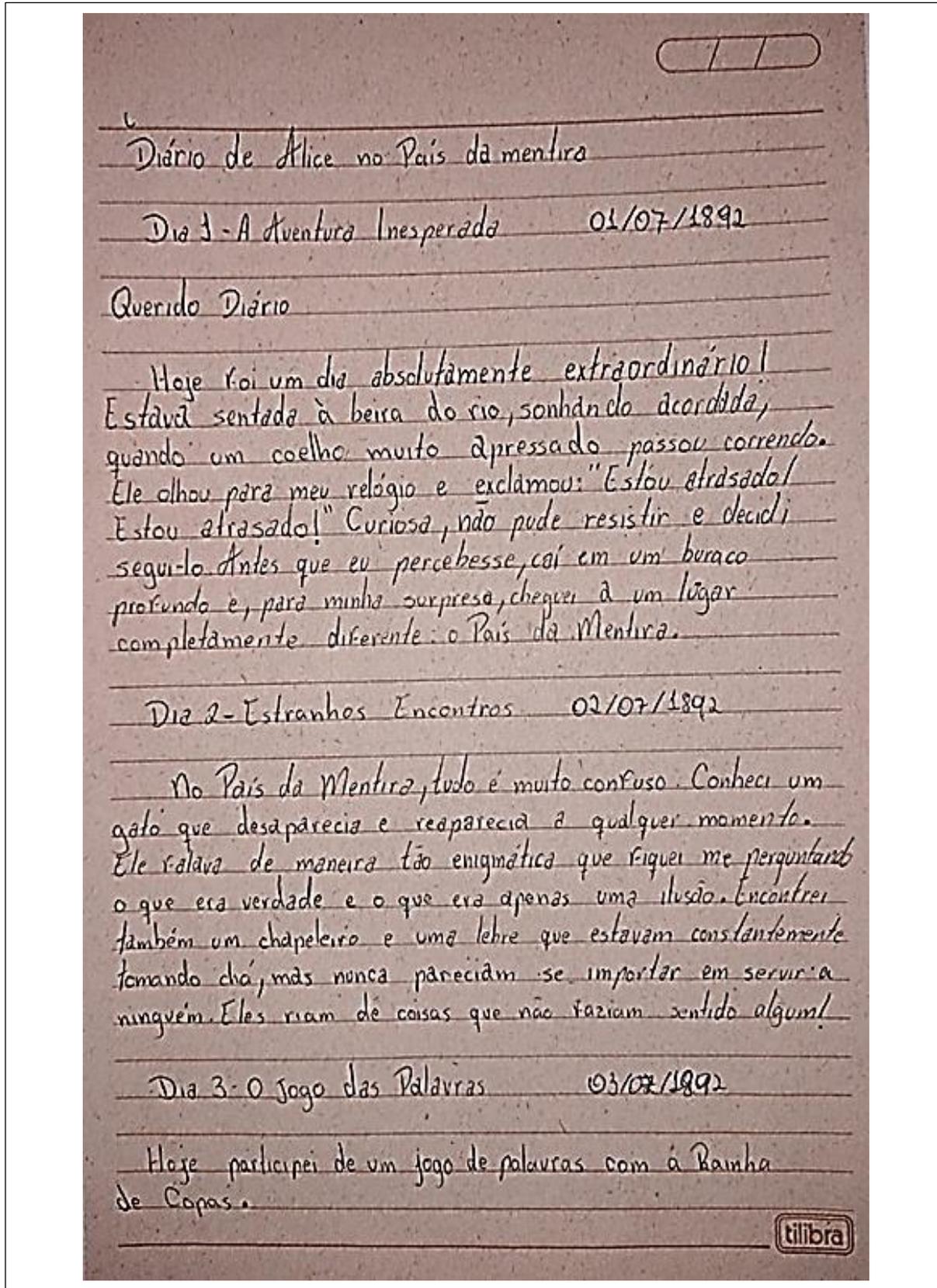
* Ponte *
 É quando a noite chega, as luzes
 a brilhar,
 Tadeu Sonnin, ele sabe encantar.
 Histórias de venão, lembranças a
 Plutuan,
 na sonveteria o amor vai reinar.

Refrão *
 Oh, sonveteria, doce magia,
 cada colherada traz alegria
 frutas e cremosos, um mundo a
 provar,
 Na sonveteria, vamos nos
 enconhar.

* Final
 Tadeu e seu sonho, juntos a
 criar,
 na sonveteria, sempre a brilhar
 um lugar de encanto, de risos e
 amor,
 A sonveteria é nosso lar e é calor.

5.5.3 De paradidática ficção para o gênero diário (Figura 15)

Figura 15 – De paradidática ficção para o gênero diário: “Alice no país da mentira”
(continua)



Ela era muito temperamental e adorava gritar "Cortem-lhe a cabeça!" a todo momento. Era assustador, mas ao mesmo tempo, eu não conseguia parar de rir das suas ordens absurdas. O mais engraçado é que todos pareciam tão acostumados com isso que não se importavam. O mundo aqui parece ser uma grande piada!

Diá 4 - Reflexões e Retornos 04/07/1892

A cada dia que passa, sinto que estou aprendendo algo novo nesse lugar maluco. As mentiras e as verdades se entrelaçam de uma maneira que nunca imaginei. Hoje, encontrei uma torta que prometia fazer qualquer um dizer a verdade, mas, ao prová-la, percebi que a verdade aqui é tão relativa quanto as mentiras. Agora, mais do que nunca, estou ansioso para voltar para casa e contar tudo isso!

Diá 5 - O caminho de Volta 05/07/1892

Finalmente, encontrei uma maneira de voltar. O gato sorridente me ajudou a descobrir que a chave para sair do País da Mentira era aceitar a confusão e rir dela. Agora que estou de volta, percebo que, embora tenha sido dias estranhos e repletos de mentiras, cada momento foi uma aventura que me fez ver o mundo de uma nova maneira.

Até mais, querido diário

Alice.

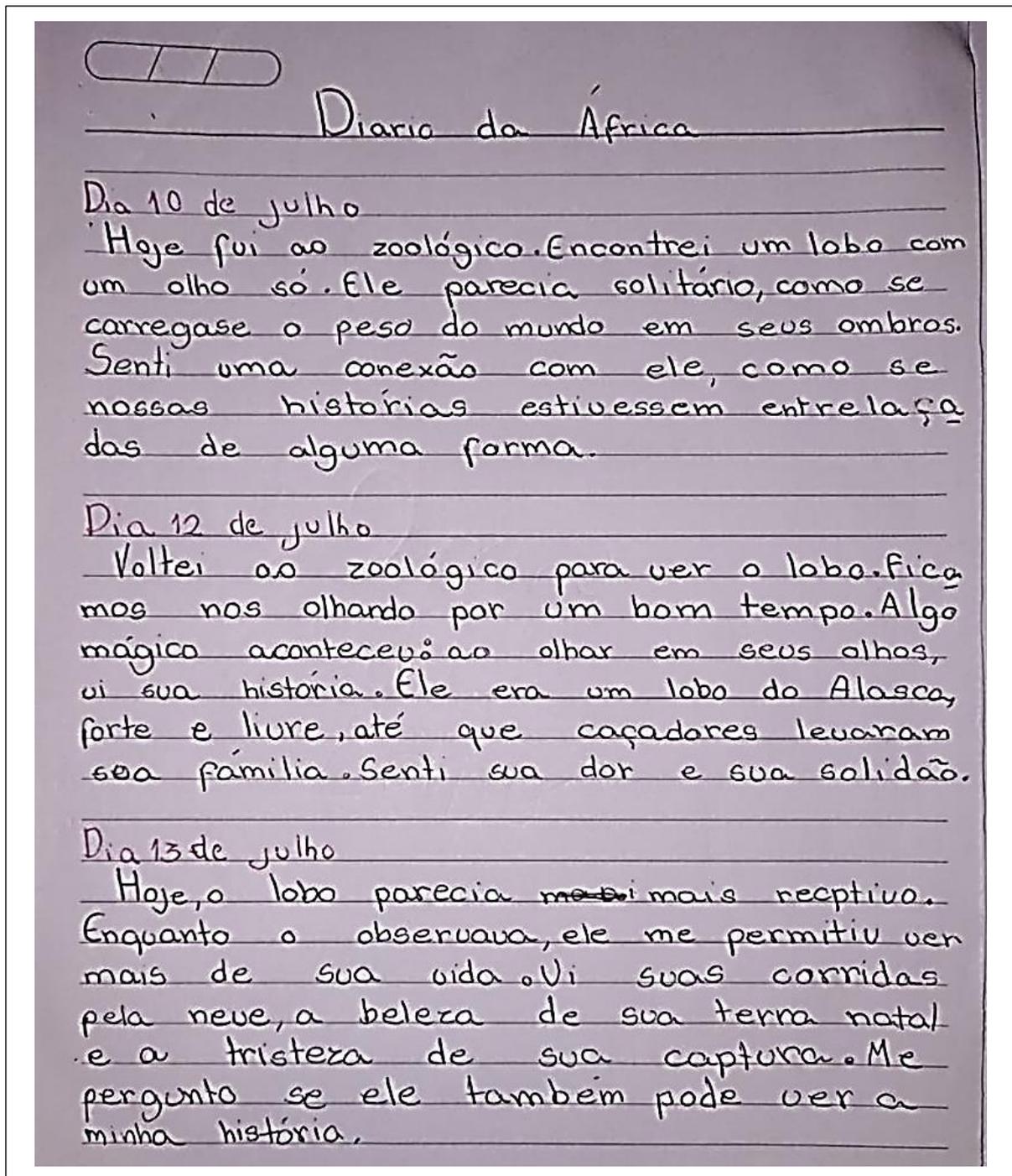
tilibra

5.5.4 De paradidático romance para o gênero Diário

Nessa retextualização o grupo optou por dar um novo título ao novo texto. No texto base o título da obra é “O olho do lobo”, que ao se transpor para o diário tem como título “Diário da África” (Figura 16).

Figura 16 – Do paradidático romance para o gênero diário

(continua)



Dia 14 de julho

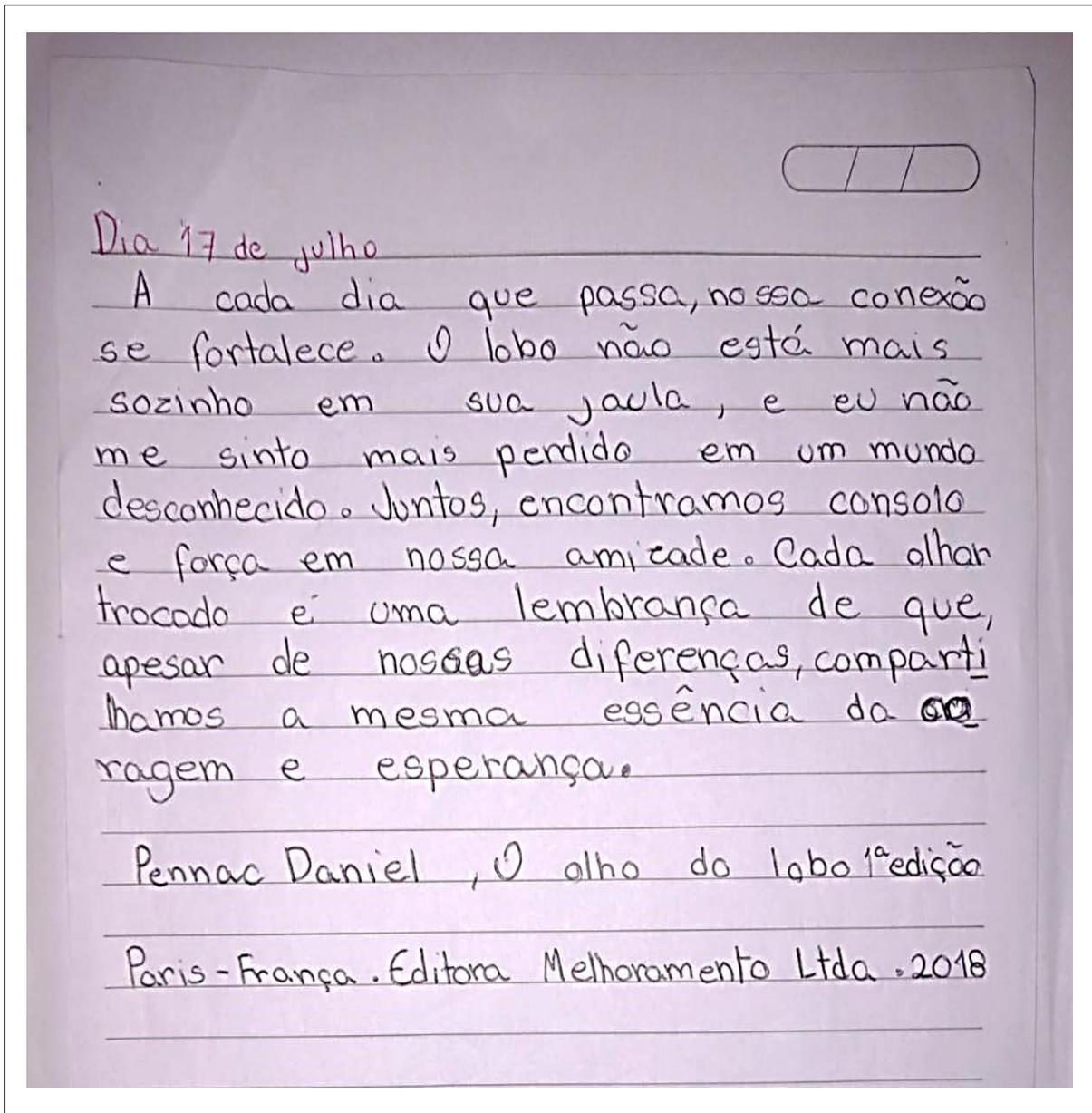
Quando olhei nos olhos do lobo hoje, senti que era minha vez de compartilhar. Conte-lhe, em silêncio, sobre minha vida na África. Conte-lhe sobre os dias quentes e ensolarados, sobre os animais selvagens e as aventuras que vivi. Conte-lhe sobre a guerra que separou minha família e como fui levado para um orfanato.

Dia 15 de julho

Hoje senti que o lobo me entendia completamente. Conte-lhe como fui adotado e levado para a cidade, um lugar tão diferente do meu lar na África. Senti que ele compreendia minha saudade e minha difícil adaptação.

Dia 16 de julho

O lobo e eu agora compartilhamos da mesma vínculo profundo. Suas experiências e as minhas se entrelaçam em uma teia de memórias e emoções. Ele me ensinou sobre resiliência e sobrevivência, e eu lhe mostrei que a amizade pode curar feridas profundas.



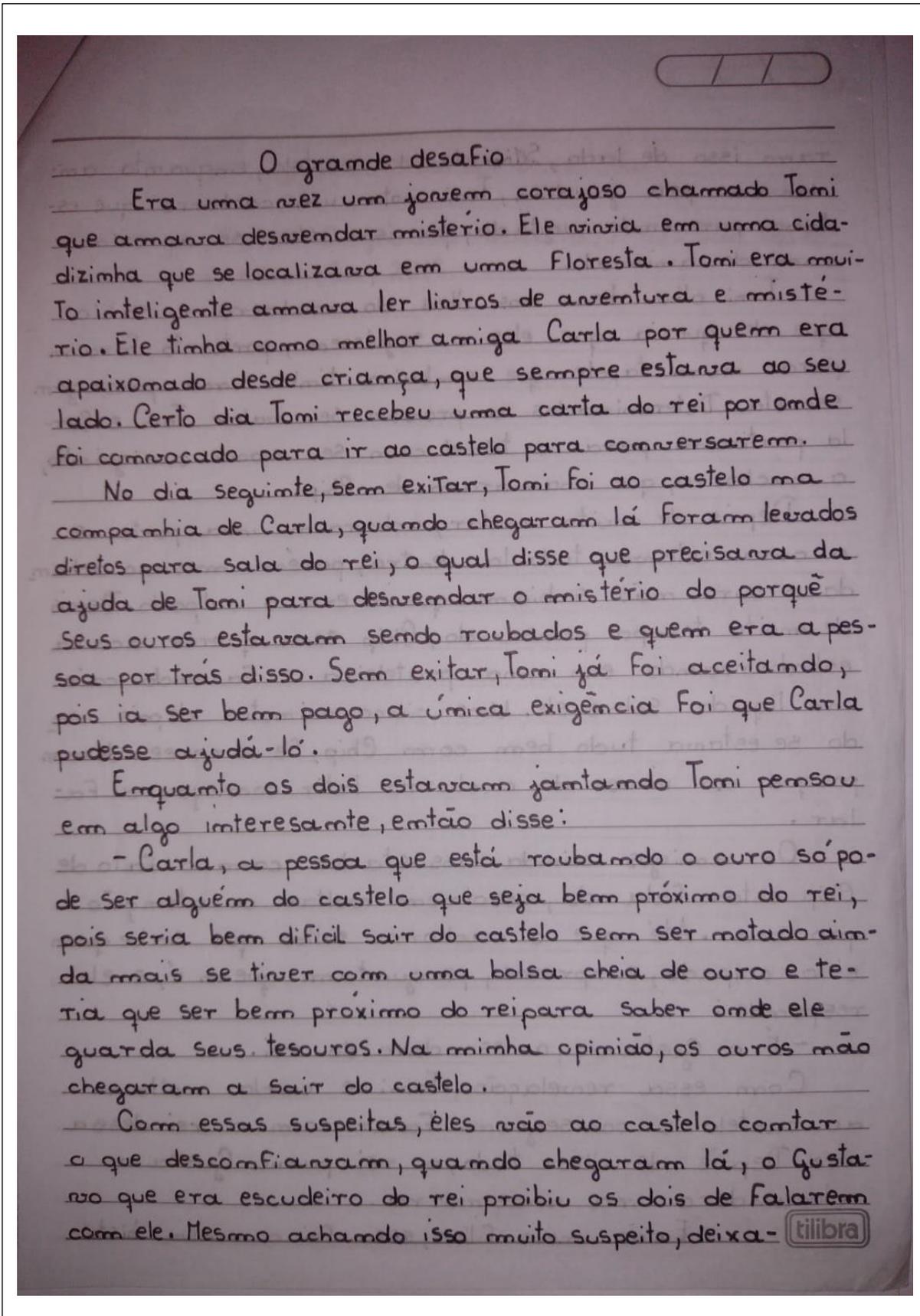
Fonte: Alunos: 16, 09 e 24 (2024)

5.5.5 De paradidática ficção para o gênero conto de fadas

Esse texto foi elaborado baseado no livro "O grande desafio", o grupo transformou o gênero textual ficção em um conto de fadas. O texto é contado na voz de um personagem que narra a história em terceira pessoa, porém usa o próprio nome como personagem principal (Figura 17).

Figura 17 – De paradidática ficção para o gênero conto de fadas

(continua)



ram isso de lado, saindo do castelo, enquanto andavam pelo jardim, Tomi mata um cachorro que estava parecendo agitado, por isso eles se aproximaram do animal.

Tomi olhou bem nos olhos do cachorro e sabia que ele queria que eles o seguissem, portanto foram parar num tapete que embaixo tinha uma passagem secreta. Determinados a provar seu valor Tomi e Carla partiram para o túnel com seu moço amiguinho, o cachorro, que chamaram de Chip.

Depois de muito andar, acharam uma porta e o ouro estava todo lá dentro, porém mesmo achando o ouro não sabiam quem era o culpado. Depois de muito tempo pensando, Chip sem querer acaba esbarrando em uma prateleira e fazendo cair um líquido sobre ele. Uns cinco minutos depois nem se estava tudo bem com Chip, se surpreenderam porque ao invés do cachorro latir começou a falar.

Os amigos ainda assustados com o fato de Chip estar falando, resolvem voltar a atenção pro caso. Até que o cachorro solta que sabe quem é o culpado, surpresos, perguntam quem é, e ele responde:

- É o Gustavo, o escudeiro do rei.

Com essa revelação, Tomi e Carla voltam ao castelo e conseguem falar com o rei dessa vez. Depois de dizer tudo, o rei puniu Gustavo colocando-o na masmorra.

tilibra - Então meus filhos, essa foi a nossa história

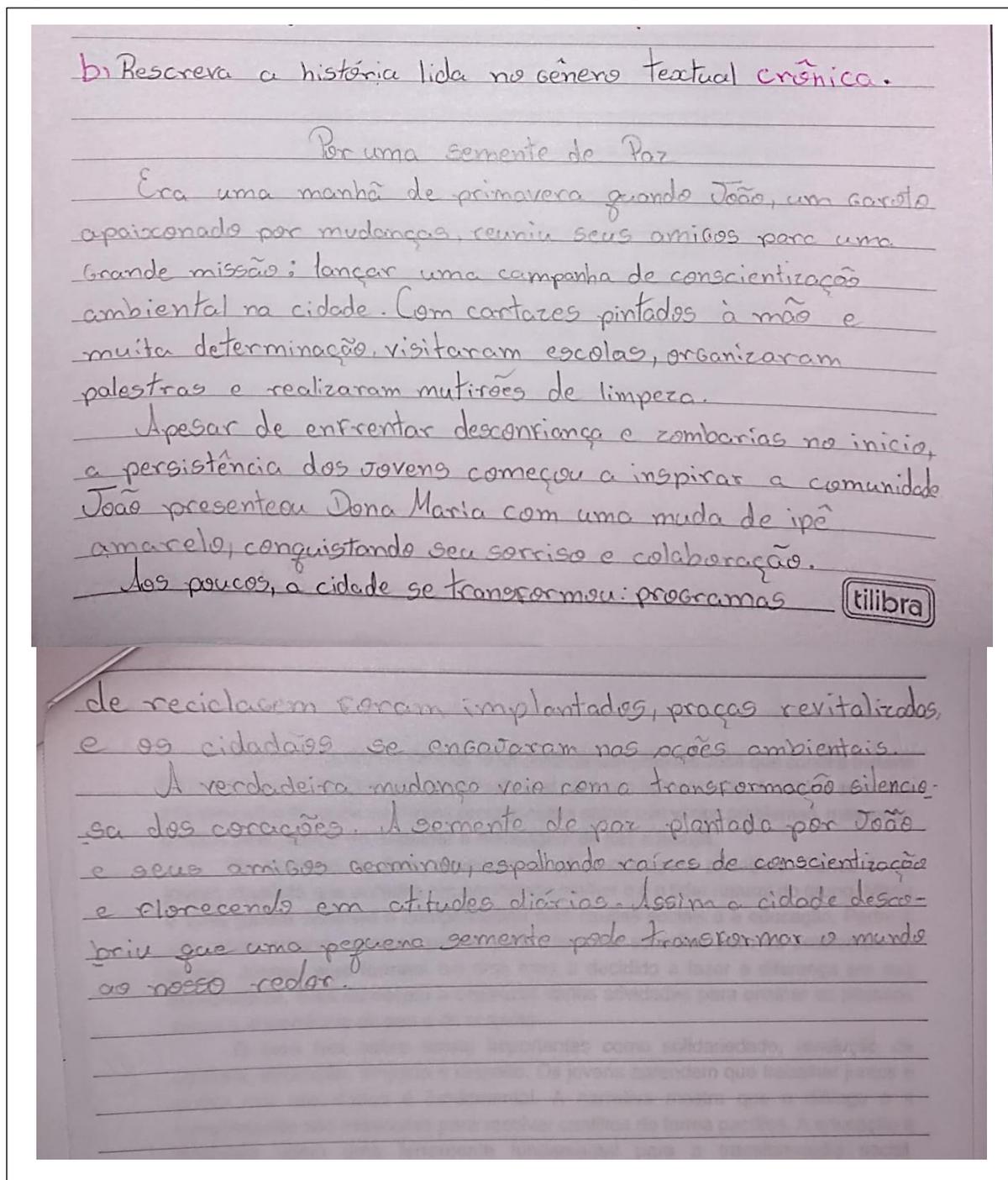
^o de hoje.
ria, o nosso grande desafio - disse Tomi.

Bandeira, Pedro. O grande desafio, 1ª ed. São Paulo: Richmond educação, 2018.

5.5.6 De paradidático romance juvenil para o gênero crônica

Após realizarem um resumo da obra, o grupo transcreveu o texto dando características do gênero textual crônica, o grupo optou por nomear o novo texto com o mesmo título do livro "Por uma semente de paz" (Figura 18).

Figura 18 – Do paradidático romance juvenil para o gênero crônica

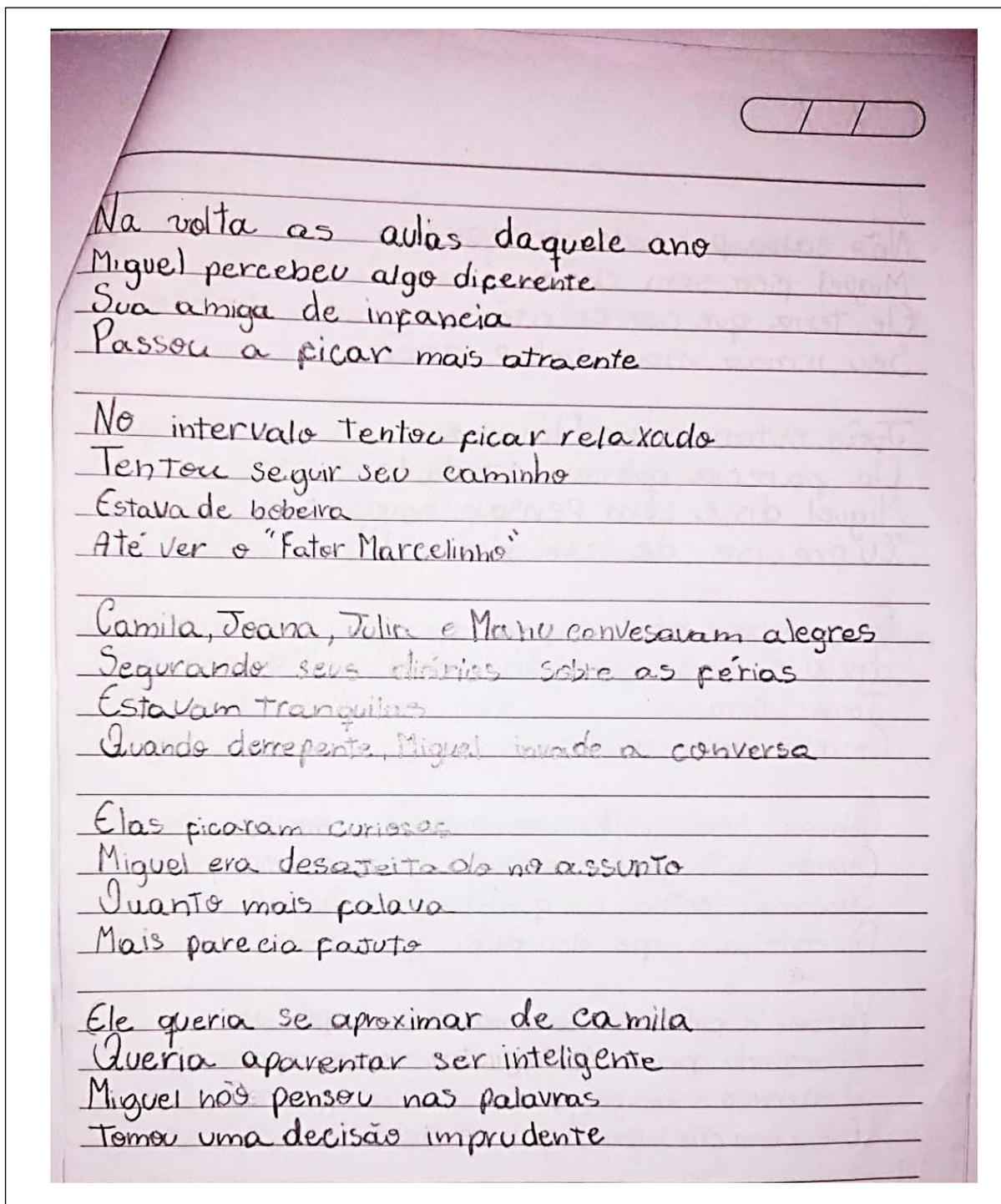


5.5.7 De paradidático para o gênero cordel

Nesta atividade o grupo transformou o texto base de ficção infantojuvenil brasileira em um novo texto no gênero textual cordel (Figura 19).

Figura 19 – Do paradidático para o gênero cordel

(continua)



Não sabia por onde começar
Miguel ficou sem chão
Ele teria que correr até sua única chance
Seu irmão mais velho João

João estava com Flavinha
Ela parecia querer ajudá-lo
Miguel disse sem pensar novamente
"Eu preciso de um diário!"

Foi para a varanda pensar no que poderia escrever
Pensou e se lembrou das broncas e tristezas
Temer coragem
Escreveu com sutileza

Cobrou seus sentimentos na folha em branco
Escreveu até perder a conta
Sua mãe entra no quarto
Dizendo para que ele fosse para fora

Passou o final de semana escrevendo
A segunda-feira chegou
O intervalo começou
E o coração do Miguel congelou

(continua)

Camila desembrolhava um bombem sorridente

Miguel ficou atordado

"Fator Marcelinho" se aproximava dela

Miguel parecia arrasado

Miguel tentou ao máximo evitar Gamila

Mas na sexta-feira tinha novidades

Camila falou com Miguel

Ele tentou esconder a pelecidade

Combinaram na segunda-feira de lerem os diários

Mas como? Miguel havia destruído o dele

No sábado levantou cedo

Pegou o diário e começou a escrever nele

Miguel escreveu novamente

Guardou no baixe do armário

Foi uma decisão ruim

Alguém leu o seu diário

Os pais de Miguel conversaram com ele

Chegaram a uma conclusão

Ele estava agitado

Como ele iria resolver a situação?

G

(continua)

Eles queriam marcar uma visita a psicóloga

A situação ficou séria

Miguel ficou assustado com a conversa

O consultório era legal

O ambiente era confortável

Miguel não sabia se escutava ou se falava

Estava desconfiado

Adriana e Miguel conversaram

No final da consulta

Ele se sentia mais leve

Se sentiu na vida adulta

Quando chegou em casa

Fez o que tinha que fazer

Ligou para Camila

Não pensou no que dizer

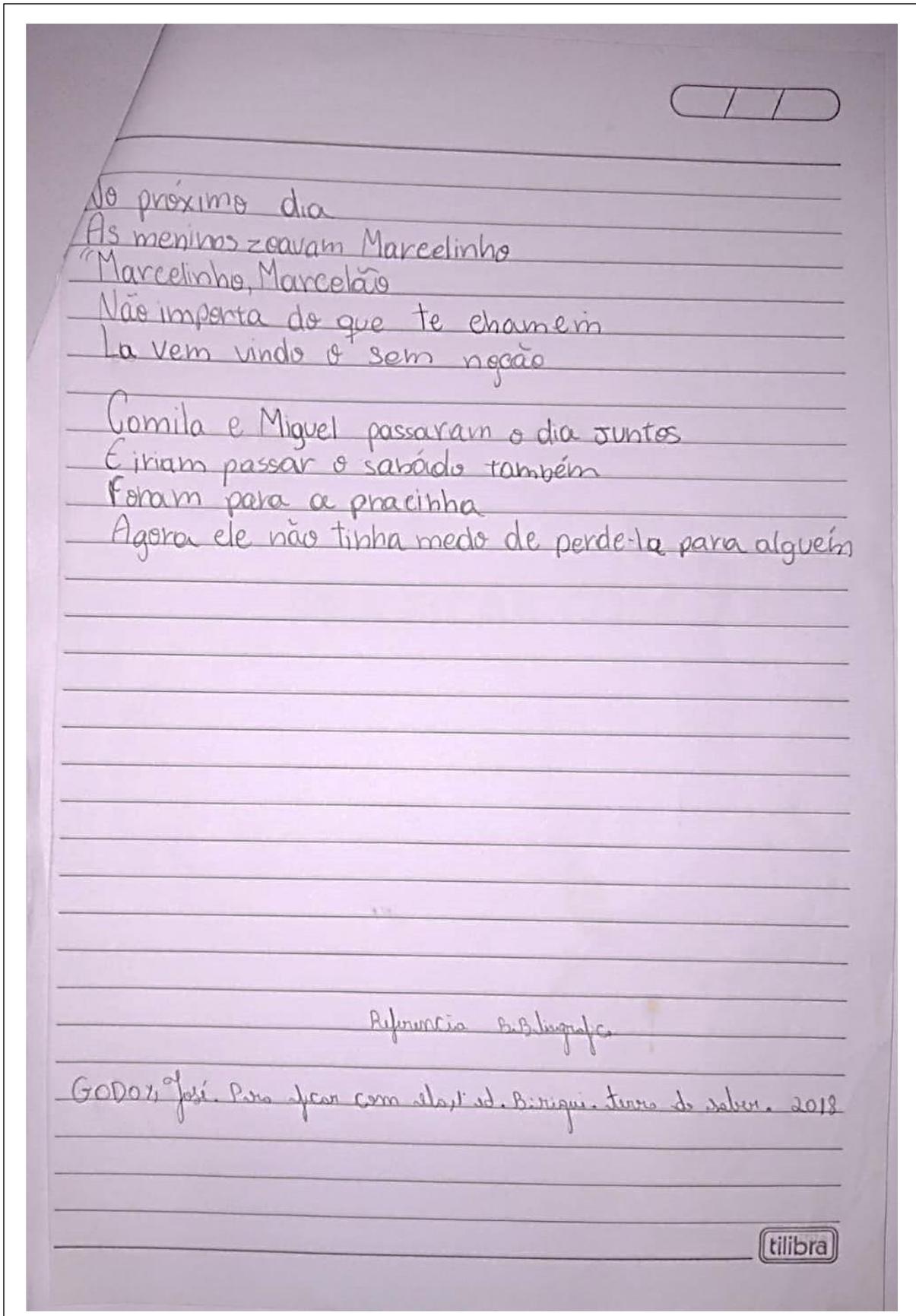
Conversaram bastante

Eles iam se ver no dia seguinte

Miguel ficou animado

Ele queria ser um bom ouvinte

(conclusão)

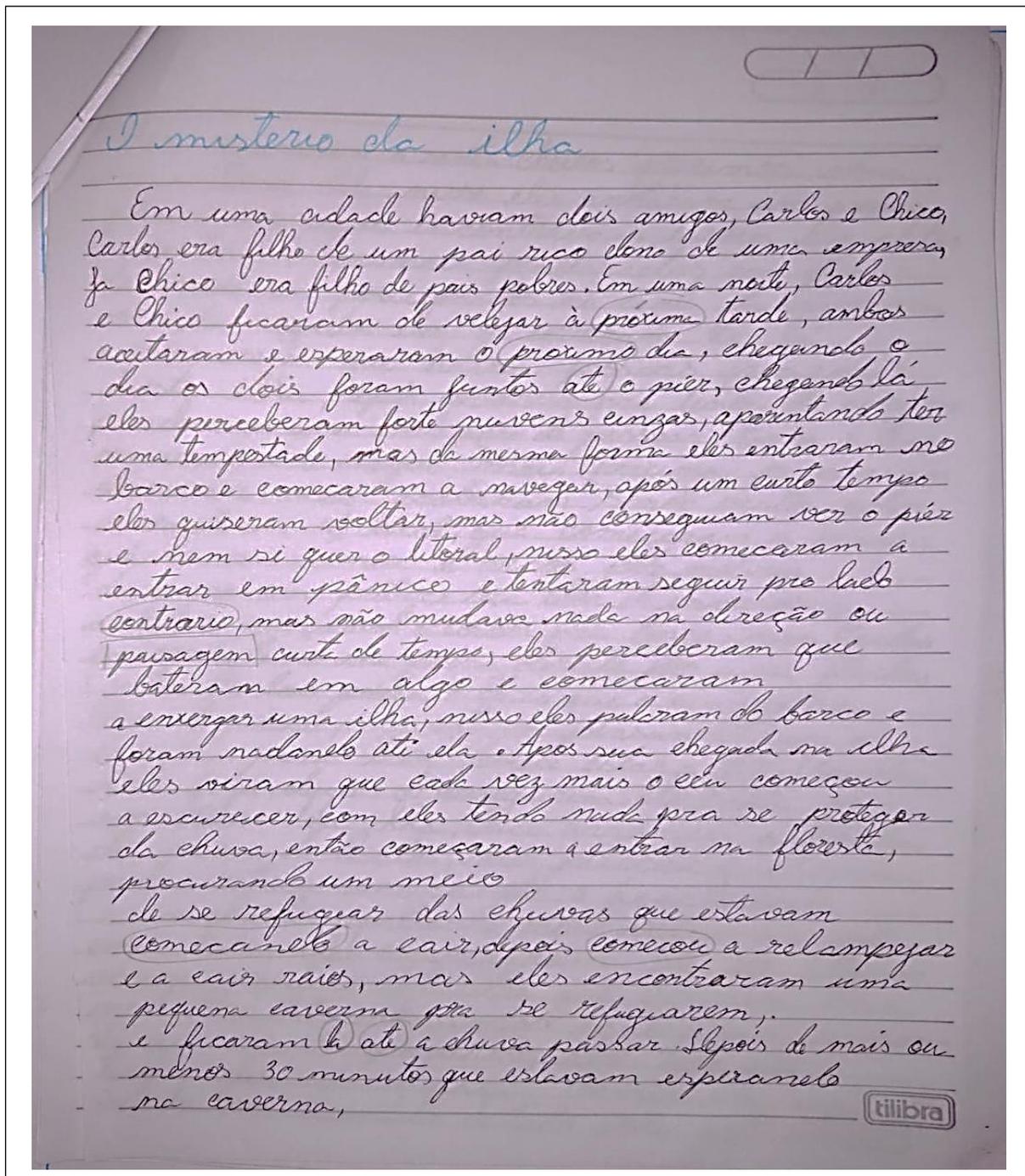


5.5.8 De paradidático aventura e ficção para o gênero terror

Nessa (re)textualização o grupo transformou uma história de aventura em uma história de terror, envolvendo morte e espíritos vindos de outro mundo para aterrorizar os vivos. O grupo optou por manter o título da obra original (Figura 20).

Figura 20 – Do paradidático aventura e ficção para o gênero terror

(continua)



(continua)

eles começaram a sentir cheiros perigosos mais no interior dele, nisso eles andaram um pouco para ver o que encontravam, e eram esqueletos e restos de animais pendurados em paus de madeira posicionados no canto da caverna, vendo aquilo eles já correram de lá e pensaram que havia pessoas perigosas nesta ilha, após correrem pra longe da caverna perceberam uma movimentação de pessoas, Carlos e Chico começaram a chegar mais proximas para assim observar, mas acabaram sendo vistos pelos moradores do local, que começaram a persegui-los com armas e arcos pelo motivo de quererem proteger sua ilha de invasores, ambos começaram a correr pra longe, mas Carlos foi acertado em seu pé direito por uma flecha, então Carlos pediu à Chico que o carregasse, Chico fez isso, mas estava pensando em o largar para trás devido estar dificultando sua fuga, depois de conseguirem ultrapassar os moradores da ilha, Chico arranca a flecha da perna de Carlos, mas percebe que sua perna estava começando a ficar vermelha e inchada, espalhando cada vez mais pelo corpo todo, eles suscitaram de ver algum veneno específico desta ilha que causava esse vermelhão estranho, mas ignoraram pensando que era temporário, após todo esse tempo eles decidiram dormir em um canto bem escondido de tudo para evitarem

(continua)

verem encontrados, depois de Chico acordar, ele percebe que Carlos havia sumido, até que percebeu uma mancha de sangue no chão, seguindo ele Chico encontra as roupas de Carlos despedaçadas ao meio, assim como seu corpo reagido a metade, como se tivesse sido reagido, nisso ele começa enxegar meio que um ser transparente, mas que ainda era possível se enxegar, aquilo era o espírito de Carlos, mas estava começando a segui-lo com um olhar atemorizante, assim Chico corre, corre mais do que nunca, chegando em um lugar onde parecia seguir ele começa a descansar um pouco.

Após ver que seu amigo havia morrido desta forma tão trágica e havia ouvido um espírito, Chico fica traumatizado por não ter feito nada para ajudá-lo a evitar esse "veneno" e mantê-lo como um simples humano, então ele começa a se culpar, mas percebe que havia uma menina dançando da mata, com um vestido de folhas mais vividas do que nunca visto, olhos marrons, mas que ao mesmo tempo brilhavam como as estrelas, falando com uma voz que soava assim como uma brisa,

seu nome era Luana, ouvindo - a falar
Chico se acalma e fica curioso
de o porquê ela estar ali, mas
Chico começa a escutar um barulho
bizarro, então lembra que havia um
espírito indeco atrás dele, então ele
pega a menina pelo braço e começa
a correr, mas Chico percebe que
ela não estava correndo rapidamen-
te, mesmo após escutar aquele barulho,
então ela para e se apresenta
à Chico, dizendo que se chamava
Luana e morava naquela ilha,
nisto ela pergunta o que estava
o assustando, e Chico responde que
seu amigo havia morrido naquele
lugar ao meio e do corpo dele
tinha saído um espírito que se
parecia com seu amigo, mas
era muito mais assustador, mesmo
tendo, quase a mesma aparência.
Após toda a explicação de Chico,
Luana percebe o que estava
acontecendo, então diz a Chico
que precisem correr até sua
vida, ele confiou nela e a
acompanhou, chegando lá, os
soldados o cercam mas não
lhe atacam, devido estar com
Luana, filha dum mago da vida,

o qual fazia milagres, curava doenças, deficiências, entre outras coisas. Quando chegam e passam pelo vigia da aldeia, eles escutam novamente o barulho do espírito e começam a ver um tipo de aura saindo do meio da floresta, mostrando que o espírito de Carlos estava muito próximo deles, então Chico e Luana correm até o mago e explicam mais do que se pôde e que havia ocorrido, o mago diz que aquilo de ter tinha uma única chance de dar certo, devido o espírito estar muito próximo, isso acaba enfraquecendo o feitiço, e por ser o amigo de Chico o espírito, a única forma de se livrar totalmente deste espírito seria se livrarem do Chico junto, pois ambos são companheiros, de alguma forma o espírito voltaria, nisso Chico concorda e deixa o mago realizar o seu feitiço, após o feitiço tudo fica preto, e do nada Chico aparece na cama do hospital com Carlos ao seu lado.

Refer. Bibliográfica

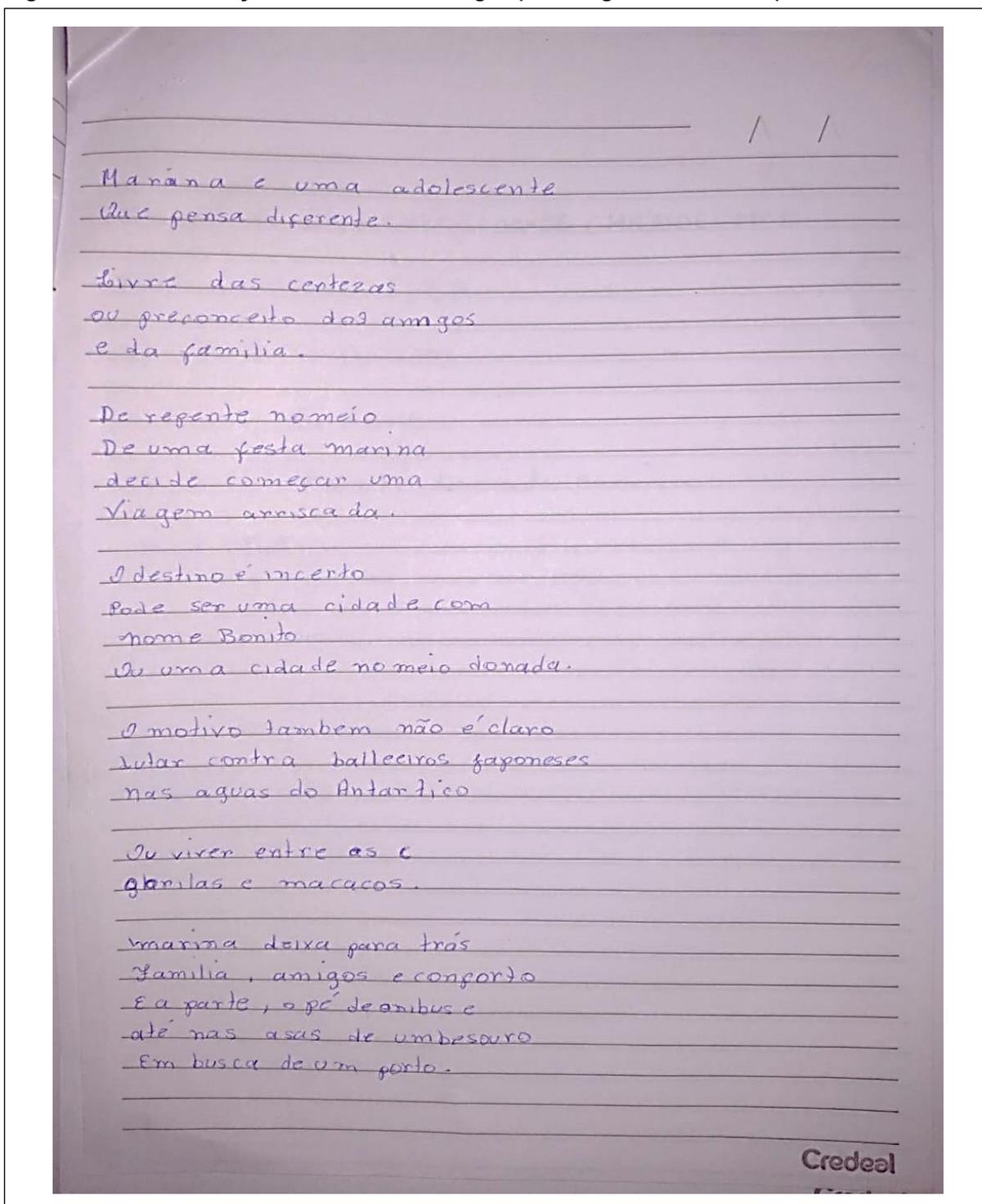
tilibra

2024

5.5.9 De paradidático romance para o gênero poema

O romance intitulado “Fuga” foi transcrito pelo grupo de alunos para o gênero textual poema, o grupo optou por manter o título da obra original para o poema (Figura 21).

Figura 21 – Transcrição do romance “Fuga” para o gênero textual poema



III – Análise da atividade

O desenvolvimento da atividade contou com a mediação da pesquisadora. Em alguns momentos se fizeram necessárias consultas em livros, revistas em quadrinhos e internet para se obter exemplos dos gêneros textuais propostos. Esses recursos foram necessários devido ao grau de dificuldade que os alunos apresentaram em relação ao domínio dos gêneros textuais. No entanto, a atividade teve boa recepção dos alunos e o envolvimento com a aula contou com praticamente toda a turma, inclusive com os alunos da Educação Especial que foram incluídos nos grupos e contaram com o auxílio de “auxiliares de sala” e a família para realizarem a leitura do livro escolhido pelos próprios alunos.

Como um dos problemas apresentados nas atividades, que carece de ajuste, podemos relacionar o trabalho com gêneros textuais poucos conhecidos para os alunos.

A partir dos resultados e da satisfação dos alunos quanto à entrega dos textos que produziram, acreditamos que a avaliação dos alunos sobre envolvimento com a atividade foi assertiva e produtiva. Na avaliação da atividade e autoavaliação, alguns alunos reclamaram de não poder fazer tarefa igual à do colega, mas no geral a turma aprovou e aprendeu, como externa o Aluno 04.

Antes de fazer essa atividade eu não conhecia o gênero cordel, fiz algumas pesquisas e aprendi um pouco sobre um novo gênero textual (Aluno 04, 2024).

Outra reivindicação da turma é que todas as tarefas de leitura e escrita também fossem para nota, como externou a Aluna 07.

Eu concordo com a atividade ser avaliativa. Pois com ela podemos trabalhar mais em grupo e aprendermos a como fazer uma entrevista, além de dar motivação para fazer algo super perfeito (Aluno 07, 2024).

Essa atividade retratou com êxito um apontamento de Franchi (1991), que nos indica algumas “fontes sobre criatividade” no intuito de nos orientar quanto ao incentivo a práticas pedagógicas que fomente a inventividade nos alunos. De acordo com ele, há

algum tempo “os educadores” têm buscado práticas diversas que ultrapassam os modelos de transmissão de conhecimentos, o que Freire (2017, p. 82) denomina como “educação bancária”. Franchi (op. Cit.) ressalta a importância das propostas de atividades escolares que incentive a criação em detrimento as atividades reprodutoras (Franchi, 1991, p. 9).

Por fim, sugerimos a quem desejar replicar essa atividade, que prepare instrumentos para auxiliar os alunos na confecção dos textos, como livros didáticos contendo os gêneros, livros paradidáticos, HQs, além de propiciar momentos de acesso à internet para pesquisa, caso seja possível.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam percepções significativas sobre a relação entre linguagem e consciência metalinguística. A análise dos dados coletados por meio da devolutiva dos textos produzidos e do questionário para fim de *feedback* com participantes mostrou que a epilinguagem, entendida segundo Franchi 2006, p. 97, como a capacidade de refletir sobre a própria linguagem, desempenha um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa.

Primeiramente, observou-se que os participantes apresentaram uma habilidade em identificar e corrigir erros linguísticos em suas produções. Isso sugere que a prática da epilinguagem pode estar associada a um aumento na consciência linguística, o que, por sua vez, pode facilitar o aprendizado e a adaptação a diferentes contextos comunicativos.

Além disso, a pesquisa revelou que a epilinguagem não é apenas uma habilidade cognitiva, mas também social. Os participantes que se engajaram em discussões sobre linguagem em grupos, como em salas de aula, demonstraram maior capacidade de articular suas ideias. Ao responder ao “*Feedback* dos alunos”, umas das repostas referentes à atividade em grupo foi que: “[...] a atividade foi coletiva, então deu para dividir as funções e esse motivo foi mais legal e mais fácil”. Isso indica que a interação social pode ser um fator determinante na promoção da epilinguagem.

As oficinas de operações de linguagem, focadas em leitura e escrita, proporcionaram aos alunos uma nova compreensão sobre a interação com textos e autores, além de abrir novas possibilidades de representação. Esses resultados sobre a produção textual dos alunos revelaram aspectos interessantes relacionados à epilinguagem, como a capacidade de refletir sobre a própria linguagem e seu uso. A análise das produções textuais, permitiu identificar como os alunos utilizam essa habilidade em suas escritas.

O estudo mostrou que o trabalho em sala de aula com a retextualização de textos literários pode ser uma estratégia eficaz para incentivar a leitura e a escrita dos alunos. Ao envolver as operações de linguagem, essa abordagem não apenas promove o

acesso ao conhecimento, mas também desperta o interesse dos alunos pelo ato de ler textos literários e escrever de maneira criativa e espontânea. Essa prática enriqueceu a narrativa e evidenciou uma reflexão crítica sobre o processo de escrita.

Observou-se que os alunos demonstraram maior consciência metalinguística em suas produções textuais, sendo capazes de articular suas ideias de forma mais clara. Por exemplo, durante a oficina de Diagnóstico Dois, os alunos foram desafiados a acionar suas memórias para recontar, selecionar, resumir e dar uma nova roupagem ao texto da história original. Esse exercício é considerado por Koch (2016, p. 2), como de “ativar conhecimentos prévios”, o movimento que o aluno realiza desde a leitura até a elaboração do texto final. Isso ficou evidente, por exemplo, no texto apresentado intitulado “O dia que o lobo deu a volta por cima”, que se baseia na fábula “Os Três Porquinhos e o Lobo Mal”. Para o exercício de retextualização, os alunos precisaram criar novo contexto, novos personagens e novos significados.

Além disso, a atividade de escrita exigiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos sobre o processo de escrita. Inicialmente, eles elaboraram um rascunho do texto, que foi submetido às correções do professor. Este, por sua vez, mediou o processo ao sinalizar as necessidades de adequação do texto e sugerir correções de vocabulário, visando à elaboração de um texto final mais coeso e bem estruturado. Sobre essa prática de mediação, Koch (2016, p. 2) salienta sobre a importância da troca de saberes entre o professor e o aluno. A mediação do professor na produção textual é fundamental, pois ele atua como um facilitador que guia os alunos no processo de escrita, ajudando-os a organizar suas ideias e a expressar seus pensamentos de forma clara e coerente. Além disso, a troca de experiências entre os alunos enriquece o aprendizado, permitindo que cada um compartilhe suas perspectivas e aprenda com o outro.

Os ensinamentos de Freire (2006, p. 12-13), ressaltam a importância do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. Freire defende que a educação deve ser um processo colaborativo, onde o professor não é apenas um transmissor de informações, mas um mediador que estimula a reflexão crítica e a autonomia dos alunos. Assim, a mediação do professor se torna um elemento essencial para

promover um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo, onde todos se sentem valorizados e motivados a contribuir.

Percebe-se que nesta fábula o exercício de operação da linguagem começou no campo do imaginário e culminou na elaboração do texto final. O grupo responsável pela narrativa decidiu desconsiderar a posição dos porquinhos na cadeia alimentar do lobo, o que normalmente justificaria a perseguição. Ao retratar os porquinhos como "vilões" e o lobo como a "vítima", os alunos estabeleceram uma igualdade social entre os personagens. Para alcançar seu objetivo, o lobo precisou pedir ajuda a outro lobo, o que revela um certo senso de justiça na história criada. A vitória do lobo, que é maior, mais forte e um sofredor, simboliza que a justiça foi feita. Essa narrativa nos mostra que até mesmo seres pequenos, como os porquinhos, podem criar situações que incomodam os mais poderosos. Não que os alunos tivessem essa consciência ao elaborar o texto, mas é uma percepção nossa que extraímos do escrito.

Na Oficina 01 (Do gênero textual poema para tirinha), observamos que os alunos trabalharam a linguagem a partir da interpretação dos poemas de Drummond, que apresentam uma escrita conotativa. De acordo com Solé (1988, p. 31), esse exercício de interpretação é fundamental para que o objetivo com a leitura de um texto seja alcançado. Para facilitar a compreensão dos textos, foi essencial que os alunos se dedicassem a entender o significado dos poemas, o que lhes permitiu elaborar tirinhas a partir dessa interpretação. Essa dinâmica ficou evidente nos exemplos apresentados.

Nas análises dos alunos, notamos diferentes interpretações: o Aluno 31, por exemplo, destacou que Drummond utilizou a palavra "professor" como um símbolo da vida, enquanto o Aluno 34 expressou que o autor do poema transmite a ideia de que existe uma "palavra mágica" que deve ser buscada para alcançar a felicidade. Com base nessas interpretações, os alunos criaram suas tirinhas, fundamentando-se nos textos analisados.

Outro exemplo interessante é a oficina "Do gênero textual conto para história em quadrinhos". Nessa atividade, os alunos realizaram um exercício de operação de linguagem que envolveu a interpretação do texto original. Para elaborar a HQ, eles

realizaram a operação de linguagem ao resumir o texto base e selecionar os trechos essenciais, garantindo que a história contada no quadrinho mantivesse o sentido e transmitisse a mesma mensagem que a do autor do conto. Além disso, foi necessário o aluno dominar tanto a linguagem verbal como a não verbal.

A pesquisa revelou que a prática epilinguística se manifestou de diversas maneiras nas produções dos alunos. Os estudantes demonstraram habilidade em elaborar textos sobre uma variedade de temas e gêneros textuais, utilizando operações de linguagem de forma eficaz. Nos exemplos de textos produzidos, é possível observar como os alunos manipularam a linguagem para criar os textos finais relacionados aos paradidáticos que escolheram. Para alcançar esse resultado, foi fundamental não apenas realizar leituras e interpretações, mas também estudar os conceitos de cada gênero textual, o que possibilitou a elaboração dos textos.

Para relatar sobre as pesquisas pelas estruturas dos gêneros textuais que ainda não dominavam, um exemplo notável foi um aluno que, escreveu no “*Feedback dos alunos*” da seguinte forma: “achei legal para testar o conhecimento de cada aluno sobre cada gênero textual e despertar interesse em aprender mais sobre os gêneros textuais que não conhecíamos”. Outro pontou que: “antes de fazer essa atividade eu não conhecia o gênero cordel, fiz algumas pesquisas e aprendi um pouco sobre um novo gênero textual”. Essas observações demonstram uma clara atividade de operação de epilinguagem.

Os alunos também refletiram sobre suas escolhas linguísticas, incluindo a seleção de palavras e a estrutura das frases. Ao responder ao “*Feedback dos alunos*” um deles, ao descrever uma situação, comentou: “eu acho que meu desempenho foi bom, mas eu poderia ter caprichado um pouco mais na letra e história”. Essa reflexão evidenciou sua capacidade de pensar criticamente sobre a linguagem utilizada.

Em suma, os resultados desta pesquisa destacam a importância da epilinguagem na produção textual dos alunos. A capacidade de refletir sobre a própria linguagem enriquece a escrita, o desenvolvimento de habilidades críticas e autônomas. O estudo também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Futuros estudos poderiam explorar intervenções que incentivem a prática da epilinguagem em

diferentes contextos, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda de seu impacto no aprendizado e na comunicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos foi possível contribuir para o estímulo à leitura dos alunos por meio da prática da reescrita de textos nas operações com e sobre a linguagem. Ao refletirmos sobre a leitura, a literatura e o trabalho com a linguagem no Ensino Fundamental, concluímos que os novos tempos demandam práticas inovadoras que desafiem a criatividade dos alunos. Atualmente, os avanços tecnológicos fazem parte do cotidiano dos jovens e frequentemente são sua principal fonte de informação. Portanto, é essencial oferecer aos estudantes oportunidades para inventar ou reinventar coisas simples, porém originais, e capacitá-los a protagonizar e registrar suas próprias criações.

Ao promover a interação dos alunos com textos e autores e ao permitir que desenvolvam autonomia na escrita por meio da produção textual, proporcionamos a experiência de experimentação daquilo que todo autor vivencia — a leitura, pesquisa, escrita e reescrita — com o objetivo de aprimorar o seu texto ao máximo. Entendemos que, para alcançar um texto coerente, o estudante precisa aplicar todo o conhecimento adquirido e buscar novos conhecimentos a fim de compreender o que leu e reescrever essa compreensão em diferentes formatos textuais.

Consideramos que o aluno opera sobre a linguagem tanto na que já domina quanto na que está tentando dominar ao contar a história em um novo gênero ou reconstruir a narrativa de um texto original.

Além disso, notamos que os alunos raramente procuram orientação do docente durante essas atividades não direcionadas. Observamos maior interesse por parte dos alunos em atividades de escrita, especialmente quando há a oportunidade de criar com base no texto escolhido pelo aluno ou indicado pela pesquisadora. Os alunos também mostraram interesse em receber orientações para dominar novos gêneros textuais. A partir das atividades propostas, foi possível obter composições criativas que demonstraram tanto a capacidade inventiva quanto a sensibilidade dos alunos nas produções.

Dessa forma, a pesquisa nos propiciou aprender sobre como as histórias podem ser (re)contadas. E ainda, como o ensino com o texto literário pode ser diferenciado, a partir de novas práticas em que o professor aja como mediador do aprendizado e o aluno busque seu próprio modo de proceder e criar dentro das atividades propostas. Enfim, acreditamos que ao trabalhar com os alunos a reescrita de textos literários, transformando um gênero da literatura em outro, teremos o exercício da liberdade, já que a partir do entendimento dos textos, o aluno tem espaço para interpretações e atribuições de novas roupagens, expressando-se, de forma criativa, a partir das atividades propostas.

O trabalho com a reescrita de textos em diferentes gêneros textuais nos permitiu explorar as características práticas de uma abordagem epilinguística. As observações e os resultados das oficinas mostraram o quanto é gratificante promover um aprendizado significativo. As oficinas de operações de linguagem (leitura e escrita) proporcionaram aos alunos a interação com textos e autores e a possibilidade de construir autonomia na escrita, resultando em textos inéditos e criativos. Tanto a pesquisadora quanto os alunos contribuíram mutuamente para novos aprendizados.

Para os estudantes, a exploração de diferentes gêneros textuais, a compreensão do texto e a liberdade para criar histórias novas foram momentos cruciais para o desenvolvimento da autonomia na escrita. Para a pesquisadora, essa experiência demonstrou a importância de proporcionar atividades significativas que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos na escrita.

Para futuras pesquisas, destacamos a importância de continuar aprimorando as práticas de ensino, pois a inventividade humana não se estagna com novas descobertas. Da mesma forma, na leitura e na escrita, é essencial buscar sempre novas estratégias para desafiar os aprendizes e oferecer novas oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Fernanda da Cunha Pereira. **A modalização em textos jornalísticos e as operações de linguagem dos alunos no Ensino Fundamental II**. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/3406?show=full>. Acesso em: 31 maio 2024.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Simplesmente Drummond**. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARACRUZ. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Plano de ensino: anos finais**. Aracruz: SEMED, 2019.
- ARAUJO, Carlos Henrique F. de. *et al.* **Coleção diálogos com a língua portuguesa**. 8º ano. Rio de Janeiro: 2020.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.
- ASSIS, Machado. **Várias histórias, de Machado de Assis**. Obra Completa. v. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- BARRETO, Marco Antônio Vieira. **Releitura de texto e paródia: práticas para a produção textual no 9º ano**. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ifes.edu.br/acervo/227262/referencia>. Acesso em: 31 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110_518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CORRÊA, Cristiane. **Presença da crônica na sala de aula: fruição, leitura e escrita**. 2018. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/504?show=full>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTINHO, Andreia Frederico. **A referenciação na rede de noções dos enunciados**: operações de língua(gem) no Ensino Fundamental II. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1514>. Acesso em: 23 maio 2024.

DIAS, Juliane Aparecida da Silva. **Revisão e reescrita do texto escrito no Ensino Fundamental II**: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/207/3/JULIANE%20APARECIDA%20DA%20SILVA%20DIAS%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%82O%20PROFLETRAS.%202016.pdf>. Acesso em: 22 jan 2024.

DORNELAS, Janielly dos Anjos Oliveira. **Reescrita de textos**: operações de linguagem no Ensino Fundamental. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/511?locale-attribute=en>. Acesso em: 2 maio 2024.

DIKSON, Dennys. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 90-109, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2282>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

FRANCKEL, Jean-Jacques; PAILLARD, Denis; VOGÜÉ, Sarah de. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e de tradução: Márcia Romero, Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento. Benveniste e o sintoma de linguagem: a enunciação do homem na língua. **Letras**, Santa Maria, n. 33, p. 99-118, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169691>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GEHRKE, Nara Augustin. Na leitura, a gênese da reconstrução de um texto. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 115-154, 1993. Disponível em: <https://revistas.eletronicas.pucrs.br/fale/article/view/16037/10516>. Acesso em: 13 nov. 2024.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Dramaturgia e Infância: a influência da poesia folclórica na composição de canto de Cravo e Rosa, de Viviane Jughero. **Dramaturgia em foco**, Petrolina, v.3, n. 1, p. 2-20, 2001. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/dramaturgiaemfoco/article/view/213/245>. Acesso em: 27 jun. 2023.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerc. **Avaliação, mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KATTO, Suzana de Brito. **A dramatização como ferramenta didática**. Trabalho de pesquisa referente ao PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas**. Texto de palestra – UNICAMP – 2016: São Paulo. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9110/6464>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

LIMA, Vanessa Santana. **A prática de reformulação de enunciados como fundamento para o trabalho com a significação nas aulas de língua portuguesa**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/28310261/A_PR%C3%81TICA_DE_REFORMULA%C3%87%C3%83O_DE_ENUNCIADOS_COMO_FUNDAMENTO_PARA_O_TRABALHO_COM_A_SIGNIFICA%C3%87%C3%83O_NAS_AULAS_DE_L%C3%8DNGUA_PORTUGUESA. Acesso em: 12 out. 2024.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária prosa - 1 Fôrmas**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MORONARI, Joyce Galon da Silva. **Leitura em cena na escola**: a adaptação de contos machadianos ao teatro para a formação de leitores. 2020. Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584823>. Acesso em: 28 nov. 22.

NORMAND, Claudine. A teoria de Antoine Culioli: uma poética. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 9-11, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://revistas eletronicas.pucrs.br/fale/article/download/5646/4114/18543>. Acesso em: 15 jan. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PEREIRA, Canaan Bezerra. **Atividades epilinguísticas para evitar plágio em produções de alunos do Ensino Fundamental**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2020. Disponível em: <https://profletras.unifesspa.edu.br/images/Dissert/CANAAN-BEZERRA-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

REZENDE, Letícia Marcondes. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/download/136/116/271>. Acesso em: 23 nov. 2024.

REVERBEL, Olga. **O teatro na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: http://revel.inf.br/files/artigos/revel_16_epilinguismo.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

ROSA, Schirley Luiza. **Estratégias de leitura do texto literário**: uma proposta didática com o gênero conto. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ifes.edu.br/acervo/227251>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SALES, Roziléia de Oliveira. **Leitura, escrita e reescrita na obra “vida da gente” de Fernando Bonassi**. UEMS PROFLETRAS: Banco de Teses e Dissertações – Mato Grosso do Sul: 2020. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/8360c257825180d96961a8f30d2ac84e/teses_dissertacoes/1_8360c257825180d96961a8f30d2ac84e_2022-11-08_12-29-27.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ana Lucia Ribeiro da. **Do ensinar e do aprender teatro na sala de aula**: criando e improvisando no colégio estadual Odorico Tavares. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/2914/Ana_Lucia_Ribeiro_da_Silva_Artigo_DO_ENSINAR_E_DO_APRENDER_15014356912896_2914.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SILVA, Rodrigo dos Santos Dantas da. **O cordel capixaba no Ensino Fundamental II**: práticas dialógicas de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1094>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SOUZA, Rita Rodrigues; ASSIS, Márcia Franco. Da notícia à poesia: um caso de transposição de gêneros textuais no Curso Técnico Integrado em Edificações. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Jataí, v. 3, n. 1, p. 21-35, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307684459_DA_NOTICIA_A_POESIA_UM_CASO_DE_TRANSPOSICAO_DE_GENEROS_TEXTUAIS_NO_CURSO_TECNICO_INTEGRADO_EM_EDIFICACOES. Acesso em: 25 fev. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. 2015. 236 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/dispo_niveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise_Baurich_Vidor.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

APÊNDICE A – FEEDBACK DOS ALUNOS

Aluno: _____ **Turma:** _____

Atividade de transposição do gênero textual _____ para _____.

Sobre a atividade de transposição de Gênero textual realizada na disciplina de Língua Portuguesa, responda as perguntas abaixo:

1 - Como você avalia o seu desempenho?

2 O que poderia melhorar?

3 O que aprendeu de novo?

4 O que você pensa sobre a atividade ter sido considerada como avaliativa, ou seja, ter sido usada para pontuar?

ANEXO A – CONHECENDO O GÊNERO TEXTUAL

Poema

Poema é um conceito técnico, e tem o mesmo sentido de poesia no sentido comum. Por que o texto dessa unidade é um poema? Quando você lê um texto constituído de frases, oração e períodos, isso é um texto em prosa. Quando você escreve, você ocupa a linha inteira do caderno. Mas, na poesia há uma forma de escrita que se chama forma poética. Não só na escrita as diferenças são tão evidentes. Na leitura também. Quando lemos um poema, imprimimos um ritmo diferente da leitura de um texto em prosa. Normalmente a leitura é feita com pausas de acordo com a pontuação; na poesia, às vezes, nem pontuação tem. Pode até acontecer de, no poema, o autor não respeitar nem mesmo as regras gramaticais. A isso se chama liberdade poética.

Fonte: Coleção Diálogos com a Língua Portuguesa: 8º ano (p.29).

Tirinhas

As tirinhas possuem os mesmos elementos das histórias em quadrinhos, ou seja, ilustrações, balões: espaço onde aparece a fala, pensamento, onomatopeias, metáforas visuais. A diferença é que este gênero é composto por três ou quatro quadrinhos no máximo. É um gênero narrativo que consiste em enredos contados em pequenos quadros por meio de diálogos diretos entre seus personagens, gerando uma espécie de conversação. São vários os gêneros explorados pelas tirinhas, como ação, aventura, mistério, espionagem, cômicos, policial, drama, heróis e super-heróis.

Fonte: Coleção Diálogos com a Língua Portuguesa: 8º ano (p.29).

ANEXO B – CONHECENDO O AUTOR

Carlos Drummond de Andrade

Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira de Mato Dentro, interior de Minas Gerais, no dia 31 de outubro de 1902. Foi um poeta brasileiro. "No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho". Este é um trecho de uma das poesias de Drummond que marcou o 2º Tempo do Modernismo no Brasil. Em 1921, começou a publicar artigos no Diário de Minas. Em 1922, ganhou um prêmio de 50 mil réis, no Concurso da Novela Mineira, com o conto "Joaquim do Telhado". A poesia de caráter social assume nova dimensão, e seus temas preferidos são: a angústia, o medo, o tédio e a solidão do homem moderno. Foi um dos maiores poetas brasileiros.

Fonte: Coleção Diálogos com a Língua Portuguesa: 8º ano (p.30).

Maurício de Souza

Maurício de Sousa nasceu em Santa Isabel, São Paulo, no dia 27 de outubro de 1935. É um cartunista e empresário brasileiro. Criou a "Turma da Mônica", e vários outros personagens de histórias em quadrinhos. É membro da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira nº. 24. É o mais famoso e premiado autor brasileiro de histórias em quadrinhos. Desde pequeno, sua brincadeira favorita era desenhar e, assim, ele enchia as páginas de seus cadernos escolares. Nessa época, desenhou seu primeiro personagem, que ele chamou de Capitão Picolé.

Fonte: Coleção Diálogos com a Língua Portuguesa: 8º ano (p.30).