

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ANA PAULA FERREIRA

**O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR:
A PRODUÇÃO POR ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM FUNÇÃO DE
DIFERENTES INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

Alfenas / MG

2017

ANA PAULA FERREIRA

**O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR:
A PRODUÇÃO POR ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM FUNÇÃO DE
DIFERENTES INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Linguagem, Alfabetização e Letramento
Orientador: Celso Ferrarezi Junior.

Alfenas / MG

2017

F383p Ferreira, Ana Paula.

O processo de ressignificação em ambiente escolar: a produção por estudantes de educação básica em função de diferentes intervenções pedagógicas / Ana Paula Ferreira. — Alfenas, 2017.

156 f. –

Orientador: Celso Ferrarezi Junior.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2017.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Língua portuguesa – Composição e exercícios. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 4. Semântica. 5. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Ferrarezi Junior, Celso. II. Título.

CDD: 370

ANA PAULA FERREIRA

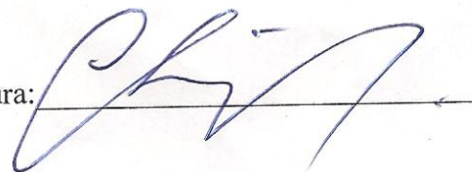
**“O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR: A
PRODUÇÃO POR ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA EM FUNÇÃO DE
DIFERENTES INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 24/02/2017

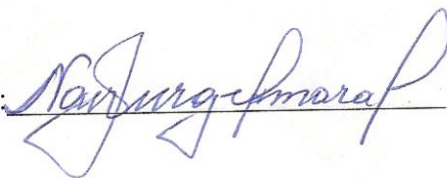
Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:



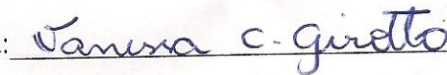
Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Instituição: Fundação Universidade Federal de
Rondônia – UNIR-RO

Assinatura:



Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto
Instituição: Universidade Federal de Alfenas-MG
– UNIFAL-MG

Assinatura:



Aos sonhos, à utopia, à esperança
que não devem ceder. Ao meu
esposo Tiago e à minha filha, que
pacientemente me acompanharam.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Celso Ferrarezi Junior que apostou não apenas na minha mudança enquanto pesquisadora, mas enquanto pessoa; que foi firme e generoso para que eu mantivesse meu foco; que me mostrou que a correção pode ser uma das belas formas afetivas daquele que se preocupa. Minha eterna gratidão!

À Professora Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral que se preocupou em cooperar com preciosas sugestões.

À Professora Dra. Vanessa Cristina Giroto a quem admirei logo de princípio pelas aulas, militância e amor por uma educação libertadora. Obrigada por ser uma pessoa tão solícita, que contribuiu imensamente com minha pesquisa e que traz para a sala de aula e para pesquisa aquilo que essencialmente lhe faz como sujeito: sua enorme capacidade humanizadora.

À Professora Dra. Helena Maria dos Santos Felício, coordenadora do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, por aliar competência e humanização. Muito obrigada!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, a todos professores e trabalhadores que auxiliaram com sua dedicação.

Aos companheiros mestrandos, com quem dividi sabores e labores, tristezas e alegrias.

Aos amigos, que compartilham outro modelo de educação, que fizeram da luta um movimento constante de se buscar um modelo mais emancipatório e que estiveram presentes em todo o processo. Em especial à Andriely Aparecida Moraes, a Cleiton Donizete Corrêa Tereza, à Marina Paulino e a Elvis Rezende Messias.

À minha família. Em especial a minha mãe, Ana, que é força e alegria, bálsamo e incentivo. Ao meu pai, Paulo, que pacientemente aceita meus sonhos. Aos meus irmãos Carolina e Vicente, pelo carinho incondicional. Aos meus sogros Isabel e Daniel e aos meus cunhados Thamires e Wesley por toda compreensão e ajuda, principalmente nos cuidados com minha pequena.

Ao meu esposo Tiago, que acompanhou cada etapa, trouxe tranquilidade e apoio imensurável, se fazendo presente, amigo, leitor e ouvinte. Obrigada pelo seu amor e por sua lucidez que tanto me guiaram.

À minha filha Isabela, que mesmo sem entender a complexidade do processo, foi tolerante, me motivando nessa dissertação para que todas as privações valessem a pena.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(FREIRE, 1987)

RESUMO

Amparada na Semântica de Contextos e Cenários (SCC) essa pesquisa destaca como hipótese que específicas estratégias pedagógicas no trabalho com textos ficcionais interferem na atribuição de sentidos por alunos de séries iniciais. Entendendo que não basta a leitura de palavras deslocada da leitura de mundo, a pesquisa tem como objetivo geral descrever os processos de atribuição de sentido decorrentes de específicas práticas pedagógicas utilizando-se de textos ficcionais, de modo a permitir uma compreensão mais cabal dos processos de significação e ressignificação realizados por alunos de Educação Básica em atividades de leitura de textos. Por ressignificação entende-se o processo de transformação do signo no seu sentido costumeiro, lembrando que de acordo com a SCC a palavra não apresenta um sentido fixo e determinado, mas se condiciona aos elementos culturais. O sujeito, enquanto possuidor de um arquivo cultural é quem atribui sentido e por isso este não está definido exclusivamente no texto, mas na cultura, e por isso, a intervenção pedagógica implicaria sobre a cultura e, portanto, na atribuição de sentido feita pela pessoa. Nessa dinâmica entre elementos linguísticos e elementos extralinguísticos, e lembrando que o sujeito (no caso da pesquisa, o estudante) participa de todo esse processo, pode-se conjecturar que determinadas práticas pedagógicas possibilitam em maior parte a reprodução de uma linguagem dominante e em contrapartida, outras práticas podem convidar a comparações, inferências, ressignificações desconstruindo o imperialismo de uma única visão de mundo. De forma a avaliar a ressignificação na concretude da sala de aula, a pesquisa foi realizada numa turma de 5º ano em que a professora regente aplicou diferentes estratégias pedagógicas envolvendo texto ficcional sob orientação externa da pesquisadora. A pesquisa é descritiva e os recursos utilizados para coleta e análise dos dados foram: conversa com a professora orientando sobre as estratégias de ensino; diário de campo para registros do acompanhamento das aulas e os documentos, que no caso são textos produzidos pelos alunos mediante intervenção educativa da professora. Dentre os resultados encontrados destacam-se o impacto de uma linguagem revestida de autoridade, que é a fala do professor sobre o processo de (re) significação do estudante. Também, atestamos como a ressignificação é um processo que pode contribuir de forma polivalente, podendo servir enquanto ferramenta para manipulação e preconceito ou para emancipação.

Palavras-chave: Sentido. Ressignificação. Estratégias pedagógicas. Semântica de Contextos e Cenários. Texto ficcional.

ABSTRACT

Based on the Semantics of Contexts and Scenarios (SCC), this research highlights as hypothesis that specific pedagogical strategies in the work with fictional texts interfere in the attribution of meanings by students of initial series. Understanding that displaced words are not enough to read the world, the research has as general objective to describe the processes of attribution of meaning arising from specific pedagogical practices using fictional texts, in order to allow a more complete understanding of the processes of Meaning and resignification carried out by students of Basic Education in activities of reading texts. By means of resignification is meant the process of transformation of the sign in its usual sense, remembering that according to the SCC the word does not present a fixed and determined sense, but it is conditioned to the cultural elements. The subject, as possessor of a cultural archive, is the one who ascribes meaning and therefore is not defined exclusively in the text, but in culture, and therefore, the pedagogical intervention would imply on the culture and, therefore, on the attribution of meaning made by the person . In this dynamic between linguistic elements and extralinguistic elements, and remembering that the subject (in the case of research, the student) participates in this whole process, one can conjecture that certain pedagogical practices make possible the reproduction of a dominant language and in counterpart , Other practices may invite comparisons, inferences, resignifications, deconstructing imperialism from a single worldview. In order to evaluate the re-signification in the concretion of the classroom, the research was carried out in a group of 5th year in which the teacher regent will apply different pedagogical strategies involving fictional text under the external orientation of the researcher. The research is descriptive and the resources used to collect and later analyze the data were: talk with the teacher guiding about teaching strategies; Field diary for records of the lessons and documents, which in this case are texts produced by the students through the teacher's educational intervention. Among the results, we highlight the impact of a language coated with authority, which is the teacher's talk about the student's (re) signification process and how the re-signification is a process that can contribute to polyvalence and can serve as a tool For manipulation and prejudice or for emancipation.

Keywords: Meaning. Resignification. Pedagogical Strategies. Context and Scenery Semantics. Fictional texts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro: objetivismo abstrato e subjetivismo idealista.....	22
Figura 2 – Síntese da relação entre a dimensão linguística e extralinguística.....	29
Figura 3 – Gráfico: respostas do questionário.....	59
Figura 4 – Gráfico: narrações do segundo encontro.....	65
Figura 5 – Gráfico: narrações do terceiro encontro.....	78
Figura 6 – Gráfico: o impacto da intervenção da professora nos recontos.....	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PES	Princípio da Especialização dos Sentidos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SCC	Semântica de Contextos e Cenários
Sentido_i	Sentido individual
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SP	Sujeito da Pesquisa
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A SEMÂNTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA ESTE ESTUDO	18
1.1 A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS.....	23
1.2 O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS – A SIGNIFICAÇÃO.....	30
1.2.1 A Especialização de sentidos.....	32
1.2.2 Um Processo Cíclico e Recursivo.....	34
1.2.3 O Princípio do Monitoramento Constante.....	35
2 O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO	38
2.1 SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR.....	42
3 METODOLOGIA	47
3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA.....	48
3.2 O DESENVOLVER DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	51
4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	57
4.1 LEITURA E QUESTIONÁRIO.....	57
4.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE UM CONTO.....	62
4.3 PASSEIO PELO BAIRRO E PRODUÇÃO DE UM CONTO.....	68
4.4 LEITURA DE UM RECONTO E PRODUÇÃO DE UMA NOVA VERSÃO....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	102
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

“Mesmo quando está sozinha, inventa uma brincadeira. E transforma em companheiro cada medo que ela tinha: o raio virou orrái, barata é tabará, a bruxa virou xabru e o diabo é hodiá.” (BUARQUE. 2011)

Chapeuzinho Amarelo, protagonista de Chico Buarque (2011) é uma menina medrosa que começa a lidar com os próprios temores quando encara o maior de seus pesadelos: o lobo. Junto a isso atribui outro sentido à palavra, brincando com ela, transformando o sentido costumeiro da palavra lobo, associado a algo horrendo e hostil em algo que não merecia seu pavor. O lobo vira bolo: mole, fofo, comestível. O mesmo ocorre com outras palavras que suscitavam medo na personagem, ou seja, são transformadas em “amigas”, pelo ato de brincar com as letras e as sílabas, reinventando outros sentidos para aquilo que a princípio trazia temor.

O processo da presente pesquisa também visa, em certo sentido, a brincar com a linguagem. Não no objetivo proposto por Buarque (2011) transformando inclusive a grafia, mas de compreender que a palavra é um meio e como tal é usada com diferentes finalidades e com diversos sentidos.

Tanto em Chapeuzinho Amarelo como aqui, o que interessa é a palavra em uso, em seu sentido próximo ao verdadeiro, como estabelecido pelo falante e como por ele sentida. A Semântica de Contextos e Cenários, teoria que referencia a presente pesquisa, somente se interessa pela sinalidade real, pela palavra em seu contexto e em seu cenário assim como estabelecida pelo falante. Isso demanda uma análise que vai além do estrato meramente linguístico e chega aos valores socioculturais contidos na linguagem.

Um desses valores de uso da palavra é a manutenção do poder - algo típico daqueles que dele se ocupam, nomeados por Epstein (1993) como “Agentes”. Outra finalidade da palavra é assegurar o posto do Agente, por reconhecer neste a figura de alguém superior que proverá o Paciente em algum aspecto (salário, contribuição, saber, *status*, honraria etc). “Nestes casos está implícita uma pressuposição de que o Agente detém um ‘saber’ com o qual beneficiará o Paciente, superior ao saber deste, pois, caso contrário, este não remuneraria o Agente com sua obediência.” (EPSTEIN, 1993, p.38). Epstein (1993) frisa que o Paciente não é ingênuo, tolo, ignorante e que por embora esteja em situação de pouca instrumentalização de poder ele é capaz de usar da linguagem para contraposição, desde a ambiguidade, os trocadilhos e os chistes até para a defesa, a negociação e a exigência do cumprimento de leis.

Na escola, o trabalho com a linguagem não deixa de ser semelhante: ora é persuasiva e mantenedora da ordem do grupo dominante, ora os alunos conseguem se manifestar de forma mais autônoma e menos convencional. Quais são as brechas para essa linguagem da autonomia ocorrer? Os estudantes sabem aproveitar essas lacunas? De que forma? Diante de quais tipos de aula? Em síntese tem-se o seguinte problema: De que forma específicas estratégias pedagógicas interferem na atribuição de sentidos por alunos de séries iniciais?

Sob algumas dessas dúvidas e dentro desse espaço escolar, historicamente marcado por relações de poder e por um discurso dominante, que a pesquisa tem como objetivo geral descrever os processos de atribuição de sentido decorrentes de diferentes práticas pedagógicas junto a alunos de 5º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Poços de Caldas. Assim, nosso percurso foi o de analisar os resultados obtidos com a aplicação de diferentes estratégias em ambiente escolar com contos de fadas, considerando quais aulas trariam elementos para abertura de espaços para uma linguagem autoral e com sentido relevante para o estudante e em que medida os alunos conseguem romper as imposições de uma linguagem legítima trazendo sua linguagem e fazendo imperar sua visão de mundo, suas perspectivas, seus olhares em relação a determinado contexto e cenário.

As hipóteses advindas dessa problemática são: 1. que diferentes abordagens pedagógicas resultam em atribuições distintas de sentido pelos alunos, o que implicaria na necessidade de caracterização da estratégia pedagógica utilizada, relacionando-a aos resultados da configuração de sentido e; 2. que a construção dos sentidos de um texto nunca está isenta de um cenário que interfere diretamente no processo compreensivo e interpretativo e, portanto, que o estudante tratado como autor de conhecimento acaba trazendo um arcabouço de suas vivências e leituras sobre o mundo para esse texto como elemento decisivo no processo de atribuição de sentidos para o que ele lê. Finalmente, uma última hipótese é de que a releitura de um texto associada a elementos de práticas pedagógicas emancipadoras favorece o pensamento autoral e conseqüentemente processos de resignificação pelo estudante, o que permitiria repensar as práticas pedagógicas convencionais.

Com base nessas hipóteses, traça-se como objetivos específicos:

- a) Identificar e descrever os elementos interferentes em processos de atribuição de sentidos de diferentes práticas pedagógicas em aulas de leitura de textos ficcionais (originais e adaptados);
- b) Compreender as atribuições de sentido realizadas por estudantes de Educação Básica dentro do cenário da sala, bem como a interferência de variáveis sócio-históricas e culturais que os alunos trazem para o ambiente escolar;

- c) Elencar possíveis alternativas para o trabalho escolar com textos em sala de aula de modo a incentivar atribuições de sentido diretamente relacionadas à realidade social.

Vale ressaltar que a aproximação com o tema da ressignificação surgiu quando trabalhava com Educação Infantil. Observando que os contos de fada trazem uma leitura do protagonista como aquele que vivenciará um conflito iniciado por razões de ordem moral ou de sentimentos profundos, sejam eles de abandono, inveja, teimosia, ambição, uma colega de trabalho e eu começamos a fazer modificações em alguns contos tradicionais para trazer à tona questões sociais, reconfigurando o conto de fadas que se caracteriza no enfoque intimista para uma roupagem coletiva. Um dos exemplos dessa alteração foi o retrato de João, personagem de João e Maria, que não era somente um menino abandonado, mas um garoto de rua obrigado pela bruxa a pedir esmolas.

O gênero ‘conto de fadas’ foi selecionado porque, juntamente com a poesia e com a literatura em geral, tira todas as restrições de sentido único, libertando o leitor da monovalência do discurso. Escolheu-se o conto dentre outros gêneros pelo seu aspecto denso, conciso e que busca alcançar uma profundidade no discurso sem o prolongamento horizontal do texto (LUYTEN, 1983; MARIA, 1984). Já a escolha de “João e Maria”, como objeto motivador para esta pesquisa adveio de ser uma história com duas protagonistas crianças (o que gera associações imediatas em relação aos próprios alunos) e com possibilidades de interpretação dos atos de esperteza e de solidariedade das protagonistas para com os seus próximos (as crianças conseguem se salvar e ainda trazer bonança para família) que apontam para questões de ordem social, por exemplo, a do menor trabalhador e da exploração infanto-juvenil.

Algumas alterações se fizeram na direção de buscar uma adaptação como processo de recriação para uma aproximação com a realidade sem, contudo tirar os retoques mágicos e o caráter esperançoso próprio dos contos de fadas (BETTELHEIM, 1980). Diferente de Abramovich (1989) que entende que a obra deve ser respeitada na sua integridade, concorda-se com Cândido (2000, p.68), quando este afirma que:

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a; a obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público, nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Assim, inicialmente, contávamos as histórias adaptadas, pedíamos que as crianças dessem a devolutiva do entendimento através de desenhos e da oralidade, lembrando que se tratava de crianças ágrafas. O mesmo texto também era disponibilizado aos pais.

Depois de quatro anos, fiz uma especialização em Práticas de Letramento e Alfabetização e o tema de monografia foi um resgate dessa temática leitura/mundo (FERREIRA, 2012). O trabalho enfatizou o texto não como algo acabado em que o autor presenteia o leitor, mas como possibilidade de recriação, na medida em que o leitor é quem tira do texto o invólucro de proteção de produto lacrado no qual apenas se olha superficialmente para não “corromper” o conteúdo. Neste sentido, a pesquisa analisou dois letramentos adotados em sala de aula, o autônomo e o ideológico, salientando a importância de um letramento que aproxime o leitor da cultura, o texto do cenário, a palavra do mundo.

É nessa mesma perspectiva que se encaixa a presente pesquisa, adotando como instrumento de análise as contribuições da Semântica de Contextos e Cenários, haja vista que, ela nos permite entender que palavras e textos não têm rigidez de sentidos e admitem brincadeiras, releituras, ressignificações em que o leitor se confunde com o próprio autor num processo de apropriação e de criação.

Assim, o falante escolhe os recursos de que dispõe e que, na sua opinião, mais servem a expressar o sentido em foco, e constrói a expressão com base nesse sentido. Em outras palavras: o sentido gera as bases necessárias para o falante construir a expressão, e não o contrário, isto é, não é a língua construída que gera sentidos. (FERRAREZI, 2010, p. 95)

A ideia, portanto, foi a de levar para a sala de aula o texto ficcional “João e Maria”, apresentar a história original e a adaptada utilizando diferentes estratégias de ensino com texto ficcional que permitiram aos alunos diferentes formas de atribuição de sentidos. Por meio desses procedimentos foi possível avaliar em quais estratégias pedagógicas os alunos conseguiram superar o palco linguístico e adentrar nos bastidores extralinguísticos e os impactos da linguagem nas produções estudantis.

Nessa perspectiva, uma pesquisa de atribuição de sentidos, quando trabalha com releituras de contos de fadas com base em experiências e representações, pode contribuir para dismantlar o silenciamento como prática pedagógica e trazer à tona a criatividade, quebrar o discurso pronto e emergir o discurso autêntico daquele que, agora, está livre para criar. O cenário se descortina: por um lado a bula instituída, por outro a condição de mudança mediante representações.

Aprender ao mesmo tempo o que é instituído (sem esquecer que se trata apenas da resultante da luta por fazer existir ou ‘inexistir’ o que existe num dado momento do tempo) e as representações, enunciados performativos que pretendem fazer acontecer o que eles enunciam, ou então, restituir ao mesmo

tempo as estruturas objetivas e a relação com essas estruturas (a começar pela pretensão de transformá-las), é o mesmo que munir-se do instrumento capaz de dar conta mais completamente da ‘realidade’(...) (BOURDIEU, 1998, p. 109)

A pretensão de um respeito pela voz estudantil, por suas representações, pela autoria e criatividade é uma forma de fazer de proporcionar a verbalização dos entendimentos sobre determinado sinal e de fazer surgir novos sentidos, compreensões, tanto para um domínio linguístico maior, quanto para representações que não se limitem, que não se estanquem. Esse domínio da língua se faz urgente e percebe-se isso conforme dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA¹) de 2014 e divulgados em 2015, que mostram que 22 % dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental não conseguem ler frases e textos curtos.

Ainda mais alarmante é o cenário do Ensino Médio no qual os alunos estão nas carteiras escolares pelo menos há 11 anos estudando Língua Portuguesa desde o 1º ano e mostram desempenho insatisfatório em leitura. Voltando o olhar para a finalidade dessa pesquisa que abarca os processos de construção de sentidos, nota-se que os resultados dos estudantes do SAEB de 2005² no que diz respeito ao descritor 3, ou seja, relacionado a inferência de sentido, o percentual de alunos que marcou a alternativa correta é de apenas 20%.

Embora os dados trazidos no parágrafo acima ilustrem a condição do Ensino Médio acentua-se que esse resultado pífio é proveniente de todo um ranço linguístico pelo qual passou o aluno no decorrer dos anos escolares, haja vista que se trata de uma habilidade (inferência de sentido) que também é matéria de estudo desde as séries iniciais.

A pesquisa de Ocampo (2012) sobre resignificação em ambiente escolar elucida essa dificuldade dos alunos em atribuir sentido na escola ou porque desconhecem o termo empregado ou porque sobrepõem seu conhecimento corriqueiro sobre o escolar ou porque fazem analogias equivocadas sobre os termos usando de seus conhecimentos extraescolares. A consequência disso é que a criança tem grandes chances de não acompanhar com êxito as aulas, e isso pode ser uma das explicações para o alto índice de reprovação e o baixo índice de aprendizagem, uma vez que a escola se isenta da responsabilidade, não investindo em saber os conhecimentos dos alunos para complementá-los ou resignificá-los, o que significa tomar parte do saber do outro.

¹ O material está disponível no site:

<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf>

² Os resultados encontram-se no site:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>

E, a nosso ver, esse é o cerne do problema: o aluno detém um saber que não é válido na escola – pelo menos em termos práticos – e a escola detém um saber que é válido socialmente, mas não o compartilha com os alunos e os “multa” por não sabê-lo. E isso sem levar em consideração as concepções que a criança traz de casa sobre tudo o que se refere à escola, desde o que a escola representa para essa criança até o que essa criança pensa em relação à escrita, à leitura, aos conteúdos, à organização escolar como um todo. Dessa forma, é evidente que o processo de ensino continuará falho. (OCAMPO, 2012, p. 89)

Com base nesses dados, a relevância social do atual estudo ancora-se na avaliação dos impactos pedagógicos e linguísticos no processo de (res)significação pelos estudantes incidindo sobre a importância de práticas docentes consoantes com a realidade sociocultural dos alunos. A produção de sentidos não pode ser tratada de forma desconexa a visão de mundo do estudante, pois não se significa ou ressignifica algo isolando a palavra do contexto. Daí a relevância de uma pesquisa que trate da relação dinâmica entre processo pedagógico/ linguagem/ construção e reconstrução de sentidos de modo que haja um uso da leitura e da escrita substancial por parte dos estudantes.

No que diz respeito à relevância acadêmica apresentamos um panorama de pesquisas em educação que ilustra bem a importância da pesquisa. De acordo com o levantamento realizado pela pesquisadora e melhor especificado no capítulo de Metodologia, de vinte produções teóricas, de 2005 a 2016, apenas duas definem o conceito ressignificação com base em seus pressupostos próprios. O estudo apontou que o uso do termo ocorreu em três sentidos demasiadamente amplos: readequar (quatro produções), refletir (dois trabalhos) ou reinventar (quatorze pesquisas). Entretanto, o conceito aqui trazido de mudança de sentido linguístico não foi contemplado em nenhuma produção das vinte analisadas. Portanto, a presente pesquisa possui a relevância de abordar um assunto que está subterrâneo academicamente, embora demonstre urgência de ser melhor explorado dentro da educação. Além disso, há ainda a contribuição com uma melhor delimitação de um conceito que está sendo usado de maneira indiscriminada³.

Para atender aos objetivos propostos a dissertação se organizará em cinco capítulos. No primeiro será discutida a Semântica dentro de uma seara histórica até chegar ao aparato conceitual da SCC, sua tessitura linguística e cultural, deixando em tônica como é realizado o processo de atribuição de sentidos. O capítulo 2 fornece um panorama sobre a importância e o funcionamento do processo de ressignificação e atinente a isso revela o uso da ressignificação

³ No apêndice H, página 115 há o quadro elaborado pela pesquisadora dos diferentes sentidos atribuídos à palavra ressignificação dentre as produções analisadas.

dentro do ambiente escolar. A metodologia está explicitada no capítulo 3 no que concerne ao levantamento bibliográfico e coleta de dados. Esclarece sobre a análise dos dados e elucida o planejamento de cada aula realizada em sala junto da professora colaboradora. Essas observações do que foi captado em campo analisado com o arcabouço teórico da SCC estão materializadas no capítulo 4 em que se versa sobre o impacto da linguagem e da ação pedagógica na produção do aluno e, por fim, no último capítulo se debruça sobre os resultados obtidos, as descrições da realidade, mas, ao mesmo tempo, o caráter de apresentação de novas possibilidades.

1 A SEMÂNTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA ESTE ESTUDO

“Eu acho que as coisas deviam ter o nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico!” (ROCHA, 1976)

As coisas, os sentimentos, as ações, os eventos no mundo possuem um nome. Esse nome não nasceu com a coisa em si, mas foi atribuído culturalmente. A história reservou a esses nomes mudanças com o passar do tempo, haja vista que a cada utilização da palavra por novos grupos socioculturais o sentido se alterava possibilitando que os dizeres fossem elementos de distinção entre aqueles que possuem a linguagem erudita e os denominados bárbaros, que embora detenham conhecimentos linguísticos, são marginalizados pelo seu modo de se comunicar (BAGNO, 2001). Uma das razões para a cristalização da linguagem é com vistas a manter uma segregação, na qual, grupos dominantes desprezam os movimentos de transgressão, de modo a emudecer o outro e tornar fácil sua subserviência.

Uma vez que, nesta dissertação, utilizamos o aporte teórico da Semântica para uma análise aplicada dos dados, cumpre conhecer sucintamente os caminhos que levaram ao desenvolvimento das semânticas de vertente cultural, como é o caso da que aqui aplicamos. Descrever esse processo de formação da Semântica é entrar nos caminhos tortuosos que a Linguística atravessou. Como em todas as Ciências, as construções teóricas atuais se assentam nos ombros das construções que as precederam e, portanto apresentar o atual estado dessa Ciência é uma forma de trazer à tona a credibilidade e a seriedade das perspectivas presentes. Antes de nos ater à Semântica de Contextos e Cenários propriamente dita - doravante SCC e vertente teórica aqui adotada - cabe um olhar histórico sobre alguns aspectos da Linguística para, partindo dessa retrospectiva, entender os avanços da abordagem atual.

Todavia, lembrando a enorme gama de autores que se pretendem a essa investigação, selecionamos, para o presente estudo a obra de Bakhtin⁴ (2014) que explicou as limitações imanentes às duas orientações principais dos estudos da Linguística em seu tempo, bem como trouxe contribuições socioideológicas importantes para o campo da linguagem. Outro fator que nos levou a escolher este autor é o fato de que sua preocupação central em relação aos estudos linguísticos parece ser justamente, a dimensão semântica do processo enunciativo, ou

⁴ Uma enorme controvérsia histórica envolve a obra que ora é atribuída a Mikhail Bakhtin, ora a outros autores como Volóshinov ou Medvedev. Não caberia aqui uma discussão sobre tal controvérsia, e embora preferamos a versão contada por Bronckart e Bota, faremos a referência usando o nome Bakhtin, tal como é o nome utilizado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (cf. BRONCKART, J-P. & BOTA, C. **Bakhtin Desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**. São Paulo: Parábola, 2012.)

seja, como as palavras recebem, durante a enunciação, o sentido que recebem. De acordo com tal autor há duas orientações importantes para a compreensão da linguagem em meados do século passado eram o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Tendo como principal precursor o pai da Linguística, Ferdinand Saussure, o objetivismo abstrato compreende que o que faz da língua objeto de estudo é seu sistema de regras distintivas (o que, hoje, chamaríamos de “gramática da língua”). Exemplificando: o som de um fonema /a/ na palavra “casa”, quando pronunciado por um falante qualquer, é individual, dadas as condições únicas de cada indivíduo (por exemplo, em função das peculiaridades de seu aparelho fonador), mas apresenta uma identidade normativa que possibilita que todos os membros de uma comunidade linguística entendam o valor distintivo desse fonema na palavra. Nas palavras de Saussure (1973, p. 21) “Entre todos os indivíduos assim unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio termo; todos reproduzirão – não exatamente, sem dúvida, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos”.

A ênfase está na norma, no sistema abstrato que prevalece sobre a concretude histórica. Diante da preocupação na manutenção do sistema linguístico, a orientação do objetivismo abstrato supõe o estudo da língua alicerçado em princípios da Filologia. A herança da Filologia na Linguística é notória no estudo das escrituras sagradas, quase sempre redigidas em língua estrangeira, buscando de acordo com Bakhtin (2014) um distanciamento da linguagem cotidiana e da sua base material, uma vez que os filólogos e seu “purismo” consideravam que a linguagem “popular” pode corromper a linguagem “correta”.

Sob essa perspectiva “As formas dos elementos prevalecem sobre as do conjunto” haja vista que há um reconhecimento do sinal e uma marginalização do signo, pois compreende os sinais não como pertencentes a um contexto, mas como objeto-sinal. O sinal é apenas um instrumento para designar algo ou alguma coisa. “O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo.” (BAKHTIN, 2014, p. 97).

Saussure (1973) explica que, embora os signos sejam psíquicos, pois encontram-se no cérebro, são concretos porque se tornam tangíveis na medida em que a imagem acústica traduz-se em imagem mental/visual constante, e essa constância se deve à escrita. “É esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens.” (SAUSSURE, 1973, p. 23).

Na pretensão de dissecar a linguagem tal qual se faria com um objeto inanimado, o objetivismo abstrato compreende a palavra de forma dicionarizada e, por isso, coloca-a de forma unívoca e não na relação de polissemia advinda com as enunciações de diversos contextos. Isso é notório quando Saussure define que “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica.” (SAUSSURE, 1973, p.80). Segundo Saussure, as imagens acústicas possuem um caráter psíquico que permite que consigamos ter uma linguagem interna, ou seja, algo como um “falar consigo”. O signo é a ideia total composta pela imagem acústica e o conceito (imagem mental), que Saussure irá chamar de *significante* e *significado* respectivamente. Assim, A ideia de “unidade de sentido” para Saussure (1973) é fundamentada na centralização da palavra. É evidente que Saussure (1973) avança, em relação aos seus antecessores, ao dissociar a palavra dos objetos do mundo por ela representados. Assim, o sentido de uma palavra (seu significado, segundo ele), não é um objeto do mundo, mas uma imagem que temos desse objeto. Porém, esse avanço, se mostraria insuficiente para a compreensão do processo de atribuição de sentidos às unidades linguísticas, pois ainda se mantinham as ideias de fixidez e de herança no processo, marginalizando o elemento social diante da centralização na palavra. Desconsiderando as variantes sociais se atribuía maior peso aos traços linguísticos em si, dissociando-se da História (do falante e da linguagem), da Geografia (onde essa língua foi construída e sob quais condições), e da Etnologia.

Bakhtin (2014) não poupou esforços para levantar críticas em relação a essa orientação. No que tange à ideia de fator normativo na linguagem, alegou que não há na história nenhuma prova de normas imutáveis nos sistemas linguísticos, sendo o estado sincrônico de qualquer sistema nada mais do que uma ficção. A respeito da ideia de que “O abstrato prevalece sobre o concreto”, Bakhtin (2014) também aponta graves restrições justificando que o locutor, no processo de enunciação, preocupa-se com a língua para a comunicação concreta. Há, assim, uma concretude social que preenche também a enunciação individual, a qual acaba não sendo tão individual assim. Devido às relações sociais permeadas por uma linguagem dinâmica em que o signo circula, há alterações constantes no universo linguístico, demonstrando que a linguagem não é apenas situada em um ambiente sociocultural, mas, modificada por ele.

Sendo o contexto sociocultural de suma importância para entendimento da linguagem, Bakhtin (2014) aponta que é uma falácia a compreensão de um enunciado como soma da compreensão de suas partes (o que semânticas de visão formalista defendem até hoje), em vista de que, nessa perspectiva, são descartados os elementos extralinguísticos.

Sobre isso, Bakhtin afirma justamente o contrário: os contextos extralinguísticos se tencionam e uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, haja vista o próprio caráter ideológico. “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.” (BAKHTIN, 2014, p. 99).

Ferrarezi (2010), embora não se atenha ao estudo do objetivismo abstrato, faz outras observações sobre a obra de Saussure (1973). No seu entendimento, Saussure despreza a representação da língua; coloca o falante apenas como reproduzidor da língua; e não explorou os valores sociais e lógicos nessa representação linguística, deixando despercebida a questão de veracidade/ falsidade de cada sentença. Segundo Ferrarezi (2010), Saussure não aprofundou as possibilidades polissêmicas; e, ainda, restringe o significante linguístico à palavra, que sozinha é muito pobre como elemento significativo.

Sinalizadas as críticas ao objetivismo abstrato, Bakhtin (2014) aponta seu holofote para o outro extremo nos estudos da linguagem: o subjetivismo idealista. Se, no objetivismo abstrato, o dorso estava na escrita, compreendida como a linguagem fixa para o estudo, no subjetivismo idealista, a ênfase está na fala; se, antes, a linguagem era vista como uma herança arbitrária, um depósito de que os indivíduos apenas se apropriavam, nessa perspectiva o foco está na criação do sujeito, pois procura o ato significativo do fenômeno linguístico de criação individual e, portanto, está amparada na Psicologia. Da extremidade da imposição histórico-social saltou-se para a extremidade da imposição individual, na qual a própria fala é compreendida como ato meramente individual, movimentando-se em explicações psíquicas do locutor, desconsiderando a ambiência social. Por isso que o subjetivismo é considerado idealista, pois compreende que a expressão parte exclusivamente do interior.

Bakhtin (2014) demonstra simpatia pelos vosslerianos, de orientação subjetivista individualista, pontuando que “Eles estimularam e reavivaram a alma ideológica da língua, que tomara com alguns linguistas o aspecto de uma natureza morta” (Bakhtin, 2014, p. 197). Essa tendência explica o discurso indireto livre através de condicionantes subjetivas tais como a imaginação, o gosto linguístico, a sensibilidade.

Embora Bakhtin (2014) concorde com o valor criativo trazido pelos adeptos da tendência subjetivista abstrata, faz algumas críticas sob a luz de uma leitura dialógica (CASTRO, 2010). Uma delas é que esse paradigma não explica os traços permanentes da língua como a gramática, a fonética e outros. Além disso, Bakhtin (2014) considera errôneo pressupor que o conteúdo enunciativo seja interno ao sujeito, pois entende que seja exatamente o contrário: “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116). Ao se organizar sob esse viés

extremista a orientação subjetivista abstrata ignora a natureza social presente no ato individual e erra ao separar o linguístico de sua dimensão ideológica.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A enunciação constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2014, p. 127)

De maneira resumida, pode-se sintetizar as ideias dos dois grupos, objetivismo abstrato e subjetivismo idealista, pontuadas no quadro abaixo:

Figura 1 - Quadro: objetivismo abstrato e subjetivismo idealista

Objetivismo abstrato	Subjetivismo idealista
Saussure	Vossler
Imposição histórico-social da linguagem	Imposição individual
O abstrato se sobrepõe ao concreto	O concreto se sobrepõe ao abstrato
Regras distintivas, normas	Valor criativo, imaginação
Palavra unívoca: empobrecimento	Palavra polissêmica: confusão
Ignora a expressão individual	Ignora o aspecto social e ideológico
Compreensão como soma das partes	Compreensão exclusiva ao indivíduo
Ênfase na fala	Ênfase na escrita

Fonte: Da autora

Concordamos com Bakhtin (2014) de que todo discurso interior é fruto das relações interpessoais, da materialidade a que o sujeito é exposto e isso diante de um imenso rol de informações, saberes e discursos. Impossibilitado de admitir todas as vozes, o sujeito irá selecionar algumas, garantindo sua singularidade, sua criação linguística sobre o existente.

Como cada sujeito se constitui a partir do amálgama vocal e valorativo dos outros, de outras vozes sociais, cada sujeito não só se constitui como único em termos de compleição subjetiva como também seu escopo responsivo está circunscrito aos seus limites sócio formativos. (CASTRO, 2010, p. 196)

O meio social entra em destaque mais que o próprio indivíduo. Isso porque é nas relações sociais que as palavras são usadas, relacionadas a sentidos e valorações nas quais o sujeito, enquanto pertencente à sociedade, toma parte.

O marxismo bakhtiniano⁵ não é dogmático ao ponto de se estruturar na redução da ordem superestrutural em relação a qualquer mudança de ordem econômica. A sua proposta é de ênfase no material semiótico em relação ao ideológico e a atenção que isso deveria ter no marxismo haja vista que, em todas as superestruturas, há a luta simbólica, embebida pela palavra. De acordo com Castro (2010) há uma preocupação com o referencial marxista no que tange ao ideário sócio-histórico de sujeito e de cultura, destacando o papel relevante da linguagem no quesito simbólico e por estar presente em todas as esferas humanas. O marxismo, nessas obras, era uma forma de pensar o ser humano concatenado com sua vida material, um contraponto em relação às obras subjetivistas vigentes.

A causa marxista que defendiam não estava centrada e preocupada em responder a demandas políticas e/ou econômicas. Os autores russos, assim como tantos outros pensadores marxistas pós anos de 1920, ajudaram a academizar o debate marxista, renovando os seus temas, que agora não focavam mais a questão do poder de maneira direta e intensiva, mas a cultura de maneira geral – onde, claro, as questões relativas ao poder também sempre estão presentes. (CASTRO, 2010, p. 187)

É neste direcionamento que essa pesquisa se lança: a linguagem, especificamente sua dimensão semântica, é sempre atravessada pela cultura, o que significa que é o contexto sociocultural que determinará a enunciação e o sentido que ela recebe quando concretizada. Usando o aporte teórico de Bakhtin (2014) para “uma melhor compreensão e desenvolvimento sobre como se dá a produção dos sentidos no âmbito das interações sociais e, de que forma esse sentido agrega índices de valor social” (CASTRO, 2010, p. 182), também se optou por utilizar os fundamentos lançados na SCC, tendo em vista que esta vertente de bases culturais trata a ambiência como espinha dorsal para o entendimento dos processos de significação e ressignificação das unidades representativas. Vamos, portanto, conhecer as características dessa abordagem.

1.1 A SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS – SCC

Em se tratando de construção teórica, a SCC está assentada nos braços da filosofia bakhtiniana e do formalismo fregeano e cabem aqui algumas considerações sobre esses pensamentos de modo a compreendermos as bases dessa teoria.

⁵ Depreende-se daqui as ricas informações contidas em FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2011, p. 141-160. Nesse texto a autora pontua que o marxismo bakhtiniano preocupa-se também com a subjetividade, o que o torna singular.

Além dos destaques já feitos da obra de Bakhtin (2014) no campo da linguagem, esse autor traz como maior importância para a SCC seu postulado de que o universo externo das produções linguísticas repercute no horizonte interior. É inegável que os campos temporal e espacial definem a criação ideológica. Entretanto, essa manifestação exterior possibilita um “auditório social” dentro do mundo interior de cada sujeito, criando processos subjetivos de acordo com as apreciações e deduções de cada indivíduo. A palavra é essa ponte entre os dois espaços (o exterior e o interior) e entre os dois sujeitos (individual e social). A enunciação, considerada como uma “expressão verbal de uma necessidade qualquer” (BAKHTIN, 2014, p. 118), só se estrutura tendo por base elementos extralinguísticos tais como a finalidade a que se destina, quem é o interlocutor, que pressão a figura dele exerce no controle da enunciação, qual a postura e elementos devem ser utilizados para se enunciar em determinado local, entre outras possibilidades de avaliação do cenário da interlocução. Dessa forma, dialogam continuamente os elementos linguísticos e os extralinguísticos.

Já a contribuição do matemático Frege (1989) é derivada da sua preocupação em criar uma linguagem artificial para o campo aritmético, haja vista que a linguagem natural⁶, largamente utilizada na lógica clássica, é considerada por esse autor como inadequada, pois a gramática não foi constituída para fins puramente cognitivos. Frege (1989) afirmava que, embora a linguagem seja muito útil para variadas tarefas, ela não é suficientemente precisa para garantir o entendimento objetivo do que se afirma, uma vez que mínimas diferenças de sentidos podem suscitar ambiguidades e incompreensões muito mais amplas. Daí sua defesa da criação de sinais próprios para determinados conteúdos. De acordo com Ferrarezi (2010) Gottlob Frege, sob orientação neorracionalista, discute a significação da palavra e a relação com seu referente, diferenciando a palavra (o que é comungado socialmente) e a significação individual de acordo com as particularidades do indivíduo, e deriva daí o caráter plural da linguagem. De acordo com Frege (1989, p. 80) “Não existe na linguagem um conjunto rigorosamente delimitado de formas de raciocínio, de modo a não se poder distinguir, pela forma linguística, uma passagem sem lacunas de uma que omite membros intermediários.”

Mesmo não sendo a intenção inicial do matemático, ao refletir sobre a linguagem e a semântica, colaborou com esta, trazendo à luz algumas definições importantes a partir das quais foi possível criar uma nova concepção de unidade de sentido em substituição ao signo

⁶ A SCC compreende “uma língua natural como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação do mundo e de seus eventos”(FERRAREZI, 2010, p.12). “Naturais” são todas línguas criadas e socializadas em ambiente humano. Chama-se “natural” a uma língua gerada espontaneamente para se contrapor de línguas artificiais (“língua de elfos” ou “anões”, na literatura, linguagem de computador, esperanto e até LIBRAS em seu estágio inicial de constituição. Hoje, LIBRAS, já alcançou *status* de língua natural e é o único caso conhecido de uma língua artificial que evoluiu para uma língua natural.

linguístico saussureano, qual seja, a de sinal linguisticamente constituído (SLC), utilizada pela SCC.

Assim, o SLC é além da palavra: é também ela, mas acrescenta a esta os demais elementos de natureza representativa que utilizamos quando usamos uma língua natural (melodia, ordem sintática, gestos e posturas e, em certos casos, até elementos semióticos diversos do sistema linguístico como um todo, como uma peça de vestuário ou um evento exterior à linguagem). Trata-se de enxergar o elemento representativo de um ângulo muito amplo e geral, considerando tudo aquilo que foi associado a um sinal puramente linguístico, de modo a possibilitar o entendimento dentro de uma interlocução. O ponto de partida, portanto, não é a palavra isolada e considerada como significante onipotente, simplesmente porque, em uma visão de língua como sistema em constituição permanente, o sentido não pertence a ela, mas é a ela associado no ato comunicativo. Por isso, a compreensão dos sinais linguisticamente constituídos não está fundamentado em um pretensão sentido literal atribuído a ela, tampouco é atribuído pela gramática da língua, mas decorre de uma leitura muito ampla que os interlocutores fazem do contexto e do cenário da interlocução. Segundo Ferrarezi (2010) Frege contrapõe a ideia de que os sinais tem sentido posto, isso porque foram culturalmente e historicamente criados e modificados. Portanto, também é contrário à concepção rasa de que o sentido de uma sentença é a mera soma dos sentidos das palavras (princípio da composicionalidade, segundo as semânticas formais). Frege avança nas seguintes ideias (1978 apud FERRAREZI, 2010): ao invés da ideia binária de Saussure (1973), aquele traz uma base quartenária para o palco, muito mais descritiva e representativa dos processos de interlocução: para ele, devem ser considerados o sinal, o sentido, o sentido individual e o referente (ou referência).

Frege (1978 apud FERRAREZI, 2010) entende o sentido como o valor de uso coletivo, compartilhado, cuja a bagagem cultural que pode ser associada a uma palavra. O sentido é construído coletivamente e assim compartilhado. Por exemplo, quando dizemos “Maria vai se casar.”, qualquer pessoa falante do português brasileiro que compartilhe a ideia de casamento, sabe o que vai acontecer do ponto de vista genérico (contração de núpcias). É o sentido que permite que nos entendamos quando usamos uma determinada língua.

Por outro lado, temos o sentido individual (sentido_i), que é construído com base nas vivências e nas concepções subjetivas de cada indivíduo. Assim, se trata de uma atribuição individual de acordo com nossa visão de mundo pessoal. Para aquela afirmação que foi feita sobre Maria, uma pessoa que tenha boas experiências com o casamento poderia exclamar “Que ótimo!” e outra que tenha tido tristes vivências com essa prática social poderia

murmurar “Tadinha da Maria...” Trata-se, portanto, de dois estágios distintos de atribuição de sentidos: 1. o coletivo e histórico-cultural; e 2. o pessoal e subjetivo. Não é incomum que este último interfira radicalmente sobre o primeiro.

Outra diferenciação importante de que a SCC lança mão é entre “significado” e do “sentido”, que embora sejam elementos diferentes, são complementares. Ferrarezi (2010) explica que “significado linguístico” não existe, sustentando-se em três pontos principais: 1) o significado não está atrelado ao sinal; 2) o pensamento humano não é organizado por processos linguísticos, mas por significações “puras” de natureza neurológica; 3) o fato de ser possível haver tradução entre as línguas indica que não há uma relação fixa entre os significados e os sistemas linguísticos, pois os significados podem ser representados por qualquer língua. A fim de destacar que não há uma relação fixa entre significado/palavra apresentam-se as lacunas lexicais, ou seja, o fato de que não há palavras para todos os significados que construímos em nossas mentes. A existência (e a construção cultural de significados que guardamos neurologicamente em nossas mentes) é muito mais ampla do que a língua e, por isso, vemos que não temos palavras para tudo o que pensamos. Assim, e apenas resumindo: para a SCC, significados são unidades complexas de natureza neurológica, dissociadas da língua e dela independentes, embora relacionadas de alguma forma.

Já o sentido é possível de avaliação, pois é uma entidade linguística de natureza cultural. Utiliza-se dos sinais (sons, melodias, grafemas, gestos) para se fazer representar, sendo as “manifestações linguísticas do significado” (FERRAREZI, 2008, p.22). O sentido é, assim, o valor de uso que damos a um sinal linguisticamente constituído e somos capazes de avaliar esse valor e esse uso, diferentemente do que acontece com o significado (quem poderia saber o que vai dentro da mente de um falante quando ele pronuncia uma palavra qualquer?). Ainda, o sentido é sempre concebido por vias culturais e sociais, e atribuído às palavras apenas no ato comunicativo.

Porém, embora apenas atribuamos o sentido a palavra quando falamos/ escrevemos, temos a impressão de que existem sentidos fixos e determinados. Isso acontece devido aos sentidos habituais que atribuímos às palavras em determinados ambientes culturais, o que acaba criando “sentidos costumeiros” para os sinais (é normal que em um escritório de arquitetura, se fala de “casa” como “moradia” e que, em um ateliê de costura, se fala de “casa” como “a fissura em que os botões são encaixados nas roupas”). Porém, podemos afirmar que “nenhum sentido pertence a nenhuma palavra” (FERRAREZI, 2010, p.81), pois é o sujeito que atribui sentido e, por isso, o sentido não está vinculado de forma pré-determinada à palavra. “No nível dos sentidos estão as concepções representativas dos

mundos e seus eventos, construídas e compartilhadas socialmente pelos falantes de uma língua” (FERRAREZI, 2010, p.85).

Os sentidos podem ir além dos habituais, de acordo com a vontade de quem fala, construção feita pelo locutor, com base em analogias, diferenciações, abstrações etc. É a linha de contato entre os sinais atribuídos pela língua e a realidade de acordo com a visão de mundo de quem elaborou o sentido e, portanto composto por um conjunto de significados construídos tendo por base sua cultura. O sentido permite que parte dos significados que trazemos na mente aflore, revelando parte do que pensamos. Assim como o locutor pode empregar sentidos não costumeiros, o interlocutor na interpretação de um texto ou enunciado também se utiliza dos sentidos individuais que construiu ao longo de sua existência, pelos quais a singularidade do indivíduo, as marcas da sua experiência, as rugas da sua subjetividade possibilitam um olhar individual do mundo e do que foi falado. Bakhtin expressa isso da seguinte forma:

O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoação vivas. No discurso indireto livre, identificamos a palavra citada não tanto graças ao sentido, considerado isoladamente, mas, antes de mais nada, graças às entoações e acentuações próprias do herói, graças à orientação apreciativa do discurso. (BAKHTIN, 2014, p. 198)

Por isso mesmo, nem sempre a comunicação é bem sucedida, pois nem sempre todos interlocutores compartilharão dos mesmos elementos culturais e nem sempre há o entendimento igual ao que se pretendia, pois ainda que todos os sujeitos comungassem da mesma cultura, cada qual constrói sua visão de mundo diferenciada. Por exemplo: João está cheio de piolhos e Maria diz: “Ele é uma casa de piolhos”. Aqui, “casa” se refere a “hospedeiro de parasitas” o que é um sentido inusual para a palavra. Depois, a mesma Maria avisa os colegas de classe: “A casa está chegando!”, sentença na qual “casa” usada como sinônimo de “João”. Ferrarezi (2010) define, portanto, que o material da Semântica é o sentido, ou seja, as manifestações dos significados, que é analisável, formado pela cultura e representado por elementos linguísticos e extralinguísticos.

A Semântica, da mesma forma, opera com uma abstração que é o sentido. Assim como uma nota musical é constituída de “traços de som”, o sentido é constituído de “traços de significado”, construídos culturalmente e armazenados em nosso cérebro, permitindo a compreensão. (FERRAREZI, 2010, p. 56).

Para Frege (1978, apud FERRAREZI, 2010), o referente de um sinal é o objeto em si, considerado em sua própria natureza no mundo. Um exemplo disso é uma “fotografia de um sapo”. Embora sejamos tentados a ver ali um “sapo”, na verdade, o referente, neste caso,

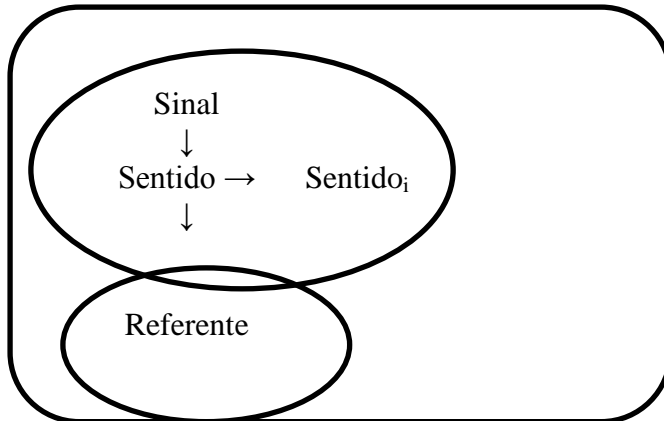
não é o “sapo”, mas “fotografia de sapo”. O referente da palavra sapo é o próprio animal. A importância do referente como elemento extralinguístico na construção da unidade de sentido está, justamente, no fato de que línguas representam referentes e, assim, muitas vezes, são modificadas na tentativa de o fazer. Vejamos um exemplo: um pescador pega um peixe de tamanho normal e diz: “Peguei um peixe.”. Se, porém, ele pegar um peixe muito maior do que o esperado, ele poderá dizer: “Aquilo sim que era um peeeeeixe!”. O alongamento da vogal “e”, nesse caso, é uma tentativa de representar o referente de uma maneira mais expressiva. Fazemos isso associando às palavras outras palavras (“grande”, “enorme”, “gigante”, no exemplo citado) melodias e pronúncias diferenciadas, gestos e posturas (como abrir os braços para mostrar o tamanho do peixe) e outros elementos que possam nos ajudar a “pintar” o quadro linguístico mais representativo que pudermos.

Entretanto, Ferrarezi (2010) discorda de Frege (1978, apud FERRAREZI, 2010) quando este afirma que há uma relação entre a língua e a referência como tal. Na verdade, Ferrarezi afirma que aquilo que relacionamos a um sinal é uma “visão de referência” e não a referência em si. Ou seja, relacionamos às palavras que usamos cotidianamente uma visão cultural das coisas e não as coisas em si. Por isso, um indiano pode chamar um inseto de “comida”, um chinês pode chamar um cachorro de “comida”, mas nós, brasileiros, não chamaríamos nem um nem outro desses animais de “comida”. Assim, podemos ver que a nossa concepção de cada referência sofre interferência e recebe sentidos diferentes de acordo com a cultura e de acordo com o falante, inclusive em um nível muito subjetivo. Por isso, “O sapo é belo.” pode ser uma sentença verdadeira para um biólogo admirador, mas uma sentença falsa para uma pessoa que tem batracofobia. Portanto, nossa visão de uma referência tem por base os conceitos internalizados culturalmente e daí o mesmo referente ser considerado e representado linguisticamente de formas diferentes por diferentes falantes:

Cada objeto ou evento do mundo real é relacionado, em cada cultura em que esse objeto esteja presente, a um conjunto diferenciado de utilidades, de valores, de peculiaridades de cunho histórico ou cultural, entre outras informações, que ajudam a constituir uma visão específica do objeto ou evento naquele determinado ambiente cultural. (FERRAREZI, 2010, p.106)

Assim, criamos uma unidade de sentido bem mais complexa e eficiente do que apenas o signo linguístico saussureano, e que pode ser assim representada:

Figura 2 – Síntese da relação entre a dimensão linguística e extralinguística



Fonte: Da autora

Em que, o sinal, o sentido e o sentido_i são a dimensão linguística da unidade de sentido que está entrelaçada com a dimensão referencial, tudo isso funcionando permanentemente no ambiente sócio-histórico-cultural da vida real dos falantes (representado pelo contorno retangular da figura).

Portanto, é de se observar que a Semântica de Contextos e Cenários foge do binarismo (palavra/ coisa) e de signo linguístico de Saussure (palavra/ imagem). Um mesmo signo possui vários sentidos. Isso porque a SCC concebe a língua como representação socializada e culturalmente determinada do mundo e, assim, um de seus objetivos precípuos é compreender como o indivíduo vê esse mundo que ele representa linguisticamente. A língua tem, portanto, sua estrutura gramatical, que fundamenta os recursos expressivos à disposição do falante, definida pelas necessidades de cada cultura e, sendo estas amplas e plurais, os sentidos também o serão.

Por isso, a SCC se organiza de maneira multi e interdisciplinar, além de afirmar não ser possível uma diferenciação sistemática entre a semântica e a pragmática, entre a Linguística e a Sociolinguística, pois se assim fosse feito, o recorte resultante seria extremamente artificializante, lembrando que a língua está relacionada a um uso, uma função, um cenário. A SCC se abastece de outras teorias semânticas, mas atribui forte peso aos elementos culturais. Disso decorre sua assertiva de que língua como representação e sentido somente é real no uso social. Considera fortemente as condições sociais e culturais dos falantes e, portanto, nada é “pasteurizado”, nada é homogeneizado. Uma mesma palavra expressa por pessoas diferentes adquire sentidos diferentes, seja por conta da visão de mundo que a pessoa lança sobre sua linguagem, seja por conta de diferenças sociais que possibilitam que a palavra de uns tenha mais “peso” e valor do que a palavra de outros.

É interessante notar que, embora o aporte cultural possa dificultar a comunicação entre os sujeitos, é através justamente do compartilhamento da cultura que nos compreendemos linguisticamente. Esse processo ocorre através da análise da dimensão linguística e do terreno extralinguístico, o que a SCC nomeia respectivamente como se contexto e cenário. A partir de pistas linguísticas antes e depois da palavra, ou seja, o texto, a enunciação em si, se compreende o contexto, mas a completude das informações derivará do cenário, com base na interpretação da cultura, da leitura de mundo⁷ do sujeito. Cenário e contexto se relacionam de forma cíclica e recursiva, sendo o cenário de suma importância, pois “corresponde a todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais” (FERRAREZI, 2008, p.26), possibilitando que se veja a língua não só como um sistema de representação, mas como um arquivo de vivências e de história.

É possível supor que grande parte das dificuldades de intercompreensão entre alunos e professores em ambientes educativos decorre das características próprias do processo de atribuição de sentidos. Compreender bem isso é essencial para ter uma visão ampla do que ocorre no ambiente de sala e, muitas vezes, ser capaz de resolver questões atribuídas a problemas didático-pedagógicos que são, na verdade, questões de ordem comunicacional. Assim, com o objetivo de se enxergar a língua como um baú aberto de memórias, é fundamental compreender como opera o processo de atribuição de sentidos, haja vista que é este que dará a cor e o tom da cultura na fala e na compreensão da fala. Por isso, vamos, em seguida, abordar as questões da significação e da ressignificação, utilizando dos princípios da SCC.

1.2 O PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS – A SIGNIFICAÇÃO

O funcionamento de uma língua pode ser compreendido, para fins descritivos, como um sistema de pares complementares, que a priori, estabelecem-se como distantes, mas que se tornam indissociáveis até pela complexidade de ambos (BAKHTIN, 2014). Portanto, tem-se a conjugação do interlocutor-destinatário com o interlocutor-emissor, do silêncio com a fala, do universal com o do particular, do universo interno (organismo) com o universo externo (mundo). Dentro desse terreno de diálogos e aproximações conceituais, a língua também

⁷ Leitura de mundo é um conceito trazido da obra de Freire (2001b) que se refere a toda uma percepção histórica, social, cultural e política que o sujeito faz muito antes da alfabetização sobre o espaço e o tempo em que se situa. Segundo Freire (2001b) um educador preocupado em transformar a realidade social deve estar atento à leitura de mundo de seus educandos como ponto de partida para o processo de escolarização.

pertence a um sistema socioeconômico, na integração entre a superestrutura e a infraestrutura. Compreender a língua enquanto superestrutura inserida numa base socioeconômica significa concordar que as mudanças na língua não são orientadas por movimentações apenas individuais de determinado falante ou por aspirações apenas de um locutor, mas por um conjunto de elementos de uma sociedade. Isso não deve ser entendido, porém, como se faria com base no “Curso de Linguística Geral” atribuído a Saussure, que os falantes não tenham qualquer interferência pessoal na evolução do sistema. O que ocorre é uma inter-relação em que fatores socioeconômicos delimitam o universo linguístico do locutor.

Na realidade, a personalidade do falante, sua atividade mental, suas motivações subjetivistas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva na língua. (...) É a língua que ilumina a personalidade interior e a consciência, que as cria, diferencia e aprofunda, e não o contrário. (BAKHTIN, 2014, p. 195-196)

As produções são ideológicas e vinculadas ao seu tempo, espaço e à ideologia do cotidiano, a qual é orquestrada pelos sistemas ideológicos da moral, da ciência, arte e religião, entre outros. São produtos de seus condicionantes externos, uma vez que se fazem e se recriam tendo por base as avaliações que lhe são externas, mas, ao mesmo tempo, fazem-se produções porque emergem do campo ideológico e com tal plasticidade conseguem reelaborar os próprios elementos dos sistemas ideológicos.

É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados. (BAKHTIN, 2014, p. 125)

A língua, embora não tenha *status* em si, é utilizada de forma que represente o *status* de seus falantes e possui forte relação com o poderio econômico. Por isso, a dominação também ocorre por via da língua, em que é estabelecida uma hierarquia, “níveis de decência” entre as línguas, algumas das quais possuem maior prestígio (por exemplo, as línguas dos países de economia central) ou entre as falas (por exemplo, a linguagem do meio urbano e em contrapartida marginaliza as linguagens regionais, rural e de periferia). A escala de valores está presente na língua e se organiza assim como um complexo mecanismo de poder.

Por tudo isso, o processo de atribuição de sentidos aos sinais de uma língua, ou seja, o processo de significação (significar é atribuir um sentido a um sinal linguístico em uso real) ocorre sempre entremeadado de elementos aparentemente opostos: locutor e interlocutor; cultura presente num texto e a cultura presente na experiência do leitor, entre outros.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. (BAKHTIN, 2014, p. 137)

Um texto está sempre morto e o ressuscitamos atribuindo sentidos ao que lemos: é o leitor que imprime sentido ao texto, que lhe dá vida e, assim, não é sem razão que leitores diferentes fazem diferentes leituras de um mesmo texto. A significação está mergulhada num processo sociocultural e por isso que é elaborada dentro de na comunicação. Como bem sinaliza Schaff (1968, p. 216):

“Significação”, termo típico empregado como abreviação, refere-se não a qualquer entidade (material ou ideal) denominada significação, mas a homens que se comunicam, usando certos objetos para transmitir uns aos outros o que pensam sobre o mundo que os circunda. (SCHAFF, 1968, p. 216)

Porém, para não ocorrer uma “ditadura da interpretação”, na qual o leitor imprime sua compreensão como verdade absoluta, nem, todavia uma ditadura da produção, no qual há um respeito sacramentado sob o ponto de vista apenas do autor, é importante nos atermos a alguns princípios fornecidos pela SCC que contribuem para pistas de entendimento da linguagem. Os três princípios são: princípio de especialização de sentidos; princípio cíclico e recursivo e princípio de monitoramento constante.

1.2.1 A Especialização de sentidos

Evitando-se uma rigidez artificial de um sentido para um determinado sinal-palavra e, por outro lado, desviando das incompreensões diante da possibilidade de se usar qualquer palavra para qualquer coisa que se queira expressar, houve a necessidade de se criar uma abordagem interfacial da SCC que acabou resultando na descoberta de princípios que regem o processo de atribuição de sentidos em uso real da língua. Um deles é o Princípio da Especialização dos Sentidos (PES) segundo o qual: “o sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário.” (FERRAREZI, 2010, p.112).

Isso significa que parte de um sentido menor, constituído, pelo *habitus* linguístico em relação a um sinal-palavra, se relaciona a um contexto no qual de formará um sentido médio e por fim, se consegue o sentido maior, ou pleno, de um sinal em uso, pela leitura concomitante que os interlocutores fazem do sinal associado ao contexto e somado ao cenário

(FERRAREZI, 2008). Ao compreendermos a conjuntura sinal/contexto/cenário, é possível a compreensão do todo, pois a criação de sentidos se configura dentro dessa orquestra:

Especialização de sentido é a definição exata do sentido (e do sentido individual) associado a um sinal-palavra em uso. Ou seja: um sinal-palavra X, em um contexto Y e um cenário W, devidamente identificados e definidos, estará associado a um e apenas um sentido S e, portanto, servirá para representar uma e apenas uma visão de referência V, e não outra, em um mundo M. (FERRAREZI, 2010, p. 113)

Os sinais-palavras não têm sentido pronto, haja vista que o mesmo é elaborado com base em elementos internos (linguísticos) e externos (sócio-histórico-culturais). Contudo, a fim de evitar confusões e mal entendidos há o sentido costumeiro, que longe de trazer estabilidade em relação aos sinais, se estabelece por uma frequência de uso para determinado sinal-palavra, um sentido habitual, familiar, que foi atribuído muitas vezes ao ponto de ser reconhecido a princípio como um sentido pré-determinado. O sentido costumeiro serve como um guia de forma a prevenir problemas cotidianos de comunicação, mas não deve ser visto como algo impermeável a outros sentidos na linguagem.

Entende-se que a palavra em si não é suficiente e buscando elucidar isso, Ferrarezi (2010) cita o exemplo da palavra “de” para a qual, sem as informações que antecedem e sucedem o texto, não conseguimos especializar um sentido. O que significa, exatamente “de”? De forma isolada, nenhum falante da língua consegue definir seu sentido. É daí que o “de” em “mesa de pau” (feito com) é diferente de “de” em “cara de pau” (que aparenta) e ainda, é diferente do “de” em “casa de Maria” (que tem sentido de posse).

Diante desses recursos (sinal-palavra e contexto), o indivíduo consegue mobilizar instrumentos simbólicos para interpretar, relacionando informações novas e antigas, o visível e o invisível (ou não tão aparente).

O visível é o contexto. Em Bakhtin, o “contexto” abrange tanto os elementos linguísticos quanto os extralinguísticos, mas na SCC o contexto é definido por todos os dados que

vêm antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos. (FERRAREZI, 2010, p. 116-117)

O invisível ou não tão aparente é o cenário. Buscar olhar para o cenário é imprescindível, sabendo que as coisas só retratam o que está fora delas, pois é isso o que dá razão, sentido às coisas. A fim de conceituar cenário, Ferrarezi (2010) se utiliza das várias

contribuições de autores que o precederam⁸ e, portanto, entende que seja uma sucessão de elementos num determinado tempo, um conjunto de noções e percepções pessoais e um ambiente cultural, mas acrescenta que é tudo isso somado aos elementos do momento da enunciação (traje, barulhos externos, gestos, lugares, pessoas e tudo o que possa influenciar no processo de especialização dos sentidos).

Portanto, na SCC, há três dimensões que se atravessam: a dimensão linguística, inserida pelo contexto (sinal-palavra no texto); a dimensão extralinguística, mediante a referência aos olhos da cultura; e a dimensão extralinguística subjetiva, na qual o sentido individual se constrói.

Permeados cada qual com sua perspectiva de mundo diante do sentido individual fundamentado pela experiência única do sujeito perante os elementos externos, nem sempre a comunicação entre duas pessoas, é inteligível. Por isso, compreender a linguagem de outra pessoa faz-se como uma tradução na medida em que se precisou especializar os sentidos buscando referências do cenário daquela pessoa, o que significa relacionar sua linguagem como produção de sua formação, classe social, gênero, etnia, base religiosa, entre outros aspectos, e isso sempre valorando aspectos linguísticos e culturais, sinais da língua e todos os elementos presentes no momento da enunciação, quanto também as fisionomias, as posturas, as entoações etc., marcas que possibilitam uma apreciação integral do sentido.

1.2.2 Um Processo Cíclico e Recursivo

O Princípio da Ciclicidade e Recursividade é o recurso que utilizamos quando usamos as pistas armazenadas para reprocessar a informação e nos ajuda voltar às informações já obtidas, pois a palavra, o contexto e cenário estão o tempo todo se relacionando.

Por cíclico, entendo o processamento não linear que o falante faz de busca dos sentidos dos sinais. Esses ciclos são também recursivos, porque aproveitam informações anteriores, mas as modificam, se for necessário, na medida em que o processo de busca de sentidos especializados se desenvolve e, num novo ciclo, essas informações modificadas passam a resultar novas construções, novas composições. (FERRAREZI, 2010, p.112-113)

Esse movimento cíclico e recursivo na leitura é um pouco mais complicado do que na conversação face a face, por não haver um cenário tão claro e explícito. Enquanto, na fala,

⁸ De acordo com o exposto em Ferrarezi (2010) entre esses autores se destacam: Lakoff, Kövecses, Charles Fillmore, Alwood.

é possível se compartilhar de um mesmo cenário entre os interlocutores, o processo de leitura pode criar uma infinidade maior de cenários na mente do leitor nem sempre coincidente com o proposto pelo escritor. Esta é uma das diferenças entre textos objetivos, tais quais os acadêmicos, e os textos denotativos, como os romances e a poesia. Para ler textos acadêmicos passamos por um processo de letramento específico, em que aprendemos a interpretar de forma padrão as pistas que os escritos desses gêneros deixam em seus textos. Compreendendo a dificuldade do leitor em entender de onde o escritor fala, os escritores acadêmicos dão pistas como referenciais teóricos e metodológicos que podem situar seu leitor e ajudar na interpretação dos que leem. Essa preocupação não existe no universo de liberdade da Literatura como arte, em que se abre a possibilidade da criatividade e da imaginação diante de indicativos que alarguem as perspectivas de inferências.

1.2.3 O Princípio do Monitoramento Constante

O uso do Princípio do Monitoramento Constante pressupõe que os interlocutores – quando estão cooperando uns com os outros e dispostos a se entender - estão atentos a todas as pistas do cenário para a compreensão do que está sendo dito. Trata-se de estar em estado de vigília permanente perante toda situação, monitorando também o cenário no que tange a observar quem se aproxima, o que ocorre ao redor, o que acontece num raio de alcance que supera a conversa entre os interlocutores. Como dito acima, para a efetivação deste princípio é fundamental uma opção cooperativa entre os interlocutores, envolvendo percepção de informações diretas e indiretas, explícitas e implícitas, reais ou fictícias.

Os sujeitos do ato comunicativo, denominados na SCC como *interlocutores*, são sempre partes ativas da comunicação, haja vista que ambos estarão a todo instante monitorando o espaço, a enunciação, a si mesmos e ao outro enquanto interlocutores, e inclusive, atuando segundo imagens que constituem sobre si e sobre o outro, o que inclui pensar em como o interlocutor o percebe.

Por vezes, a avaliação do outro no monitoramento constante adquire tamanha dimensão que o locutor pode se sentir intimidado em relação ao interlocutor, com necessidade de adaptar seu *habitus* linguístico (BOURDIEU, 1998) de modo a se sentir aceito socialmente. Essa tendência é notória quando os alunos tentam se adequar ao discurso escolar e pluralizam tudo, através de hipercorreções, tais quais, por exemplo, “A gente fomos” (ao invés de “A gente foi”) e “O pessoal sabiam” (ao invés de “O pessoal sabia”). O procedimento da hipercorreção tem relação com uma dominação em que há uma

cumplicidade entre dominados e dominantes tendo em conta que é realizada sem coerção, sem violências visíveis, mas pautada na necessidade de cumprir o que é socialmente valorizado.

O *habitus* linguístico é delimitado pela *habitus* de classe, de gênero, de etnia de várias outras relações que o sujeito estabelece com o mundo. Isso interfere diretamente em como se percebe no mundo e em como se percebe o outro, constituindo o “sentido do posicionamento” no qual o locutor tomará medidas de silêncio, de um discurso controlado ou de uma linguagem livre e desenvolta, dependendo inclusive de quão elevada é a autoridade do locutor (BOURDIEU, 1998).

Falar a “língua legítima” exige apropriação desse estilo, muitas vezes distante de muitos locutores que não dominam a norma conhecida como “língua padrão” e daí a linguagem servir como divisor de águas, entre os que sabem e os que não sabem, os que têm voz dentro do corpo social e os que são silenciados. Essa desigualdade de capital linguístico que se associa o lucro de distinção. O lucro de distinção não está relacionado exclusivamente à formação em si (tempo na escola, qualidade do estudo, custo com a formação), mas à raridade dos produtos (das locuções, do que se diz) adquiridos mediante uma representativa gama de experiências que cercam o indivíduo e que possibilitaram que esse tivesse capacidades e habilidades culturalmente valorizadas. Passeios aos museus, apreciação musical de clássicos, idas frequentes a exposições, vivência em um ambiente no qual os adultos leem, famílias que tem por hábito a leitura de livros... privilégios que vão marcando as desigualdades culturais.

Uma vez que a oferta de locutores com domínio na língua oficial é algo reduzida, o lucro de distinção encontra-se centralizado, como ressonância de uma sociedade que se apresenta desigual em oportunidades de acesso. De um modo geral, há um movimento entre os locutores de reconhecimento do valor de mercado da língua oficial, mas não há a apropriação do conhecimento linguístico. Na escola, há esse distanciamento quando, sem se preocupar em saber os *habitus* linguísticos dos estudantes, os suprimem e se busca escolarizar com a língua padrão, quando não se privilegia a oralidade e assim não se suscita que os estudantes se apropriem do lucro de distinção.

Bourdieu (1998) menciona que é possível antecipar os lucros de um discurso de acordo com sua organização gramatical, mas, sobretudo por conta da aceitabilidade social. Quem é o destinatário? Onde fala? Quais as consequências de se dizer tal coisa? Quais são os trajes adequados para o pronunciamento de algo? Qual a impoção de voz mais ideal? Diante de condições como essas, o locutor se adapta às exigências sociais para ser aceito no seu discurso, promovendo uma autocensura.

Além do controle da linguagem, do *habitus* linguístico, o mercado também cria condições severas de adequação do corpo, a *hexis* corporal. Esse controle sobre o corpo se mantém tendo em vista que o corpo é o instrumento da linguagem, seja a verbal, onde se organiza a pronúncia, os sotaques, tom de voz, as variações estilísticas do jeito de falar, ou a não verbal que é acompanhada por gestos, feições, modo de vestir ou de comer. Quanto maior a imposição sobre o corpo para atender ao mercado maior o grau de controle e autocontrole.

Então, como se pode ver, atribuir sentido ao que se diz é algo complexo e que quando chegam à escola, já possuem um *habitus* linguístico, já atribuem sentidos costumeiros a muitas palavras, já se comunicam com fluência. Porém, ao se depararem com o ambiente escolar muitas das palavras e expressões que compõem o *habitus* linguístico desses alunos, são usadas de forma diferente, com outros sentidos, em um cenário que lhes é estranho.

2 O PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

“Nem toda palavra é aquilo que um dicionário diz, nem todo pedaço de pedra se parece com tijolo ou com pedra de giz.”

Teatro Mágico

Embora o discurso que se pretenda monovalente nos faça acreditar que o sentido de uma palavra já está posto e determinado, que a palavra em uso está dicionarizada e, por isso, “resolvida”, esta perspectiva é apenas um olhar sobre a realidade, mas não o único. O entendimento entre significante e sentido como processos imbricados um ao outro sugere uma leitura de neutralidade da linguagem, haja vista que se desvaloriza a natureza social, intrínseca às estruturas sociais e aos conflitos de diferentes grupos. A referência às condições materiais fica a margem e assim se torna mais profícuo o terreno onde se lançam as sementes de discursos para manutenção do poder.

Diferente das concepções anteriores que prendiam o sentido a um determinado signo, Bakhtin (2014) propõe múltiplos sentidos, uma vez que quem teria interesse a uma imobilidade do signo seriam os grupos dominantes a fim de promover discursos únicos e do seu interesse.

A língua é de tal forma determinada pelas condições socioideológicas que a enunciação só tem sentido quando supera as condições meramente linguísticas (aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos), numa compreensão de que a língua está articulada com a estrutura social, logo, com elementos extralinguísticos, inclusive os ideológicos. Há uma dinâmica de influência entre signo e ideologia. O primeiro é instrumento da segunda e, portanto, contornado por ela.

Nessa direção, a língua vem a ser um ambiente de conflito: situada num determinado lócus, há a tensão não de classes sociais em si, que disputam poder, mas a tensão da troca entre dois sujeitos que já, por si sós, ocupam espaço, um lugar na hierarquia. Daí a linguagem ser o “arame farpado”, o divisor de águas, entre grupos ou pessoas, dado que, na sociedade, foi construída uma tirania das palavras, uma vez que reina a valorização de algumas formas e a depreciação de outras tantas. Tanto para enaltecimento ou para o menosprezo, a linguagem é utilizada reforçando os preconceitos elaborados socialmente e que são naturalizados. Segundo Schaff (1964, p. 266) “É incontestável a analogia entre os estados afetivos provocados por palavras tais como: ‘pagão’, ‘protestante’, ‘campônio’, ‘burguês’, ‘negro’, ‘judeu’ etc., e os conteúdos afetivos ligados aos tabus.”.

A partir da afirmação acima se depreende que a linguagem, por si só, não é revestida de poder. Depende da teia econômica, política, social, cultural que está tecida ao seu redor, e, sobretudo da posição social do locutor.

O poder das palavras é apenas o poder delegado do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da garantia de delegação de que ele está investido. (BOURDIEU, 1998, p. 87)

Ora, tendo em vista que há uma série de elementos que incidirão sobre a significação, e que essa é organizada dentro de um ato comunicativo, no qual os sujeitos carregam em si toda bagagem de experiências sociais e culturais, nota-se o quão rico e complexo é o processo de atribuição de sentidos o que pode gerar o que Schaff (1968) denominou como significação principal⁹ e significações marginais.

A distinção entre significação usual (universalmente adotada) e significação ocasional é simplesmente um caso especial de diferenciação indicado acima. A significação ocasional é formada num novo contexto em que a palavra aparece, e é muito empregada pela literatura – sob a forma de metáforas (significação literal e metafórica). (SCHAFF, 1968, p. 300)

Assim, as perspectivas sobre um mesmo enunciado serão diferentes em se tratando de locutores ou de cenários diferentes. Daí que resulta a ressignificação.

Embora a palavra tenha adquirido um uso indiscriminado com sentidos próximos a “refletir”, “rever”, “atribuir novos olhares”, para as diversas situações, tais como ressignificar a velhice, a formação de professores, a sociedade, linguisticamente falando, apenas o que é possível ressignificar são palavras. Fora isso, o uso do termo ressignificação é metafórico.

Ao se atribuir outras marcas, sentidos diferentes aos convencionais, ressignifica-se. Assim fazendo, se constrói duas possibilidades principais. Pode-se arar o terreno da criatividade que dimensionará as perspectivas do sujeito e ampliará sua liberdade de recriar e brincar com as palavras e com as estruturas linguísticas, mas também há a possibilidade de usar da ressignificação com objetivos de manipulação e controle no qual a reconstrução de sentido visa a trazer concepções fechadas de quem tem uma linguagem revestida de autoridade.

⁹ O que Schaff (1968) nomeia como ‘significação principal’, Ferrarezi (2010) intitula de como sentido costumeiro.

Um exemplo atual de ressignificação criativa e que traz um apelo à igualdade de gênero foi a utilização de um famoso clip do grupo pop Spice Girls. A música Wannabe¹⁰ que funcionou como quase um hino da década de 1990 para as adolescentes ressurgiu, porém com novo clip. Trata-se da mesma música, mas o cenário mudou. Não são tal como antes, jovens que invadem um espaço elitizado, semelhante um teatro e entre risos e certo caos frisam que “Direi o que quero o que realmente eu quero”. Essa mensagem que naquele lugar traz a ideia da mulher com domínio sobre suas relações afetivas, na campanha lançada pela ONU é ressignificada. Os cenários do clip são várias localidades opressivas em relação à mulher e a cada mudança de espaço há um cartaz chamativo para o empoderamento feminino em relação à educação de qualidade, fim da violência e várias outras demandas sociais para as mulheres. Mudou-se o cenário, mudou-se o sentido. O que era uma música para adolescentes se colocarem na posição de sujeitos de decisão dentro de um quadro de relacionamento a dois, se altera para expressar as exigências de igualdade de gênero.

O exemplo de uma ressignificação que serviu ao controle e à subserviência são as diversas formas de preconceito, figuradas também pela via semântica. Se no período de escravidão no Brasil, que perdurou oficialmente até 1888, ser negro era ser associado à mercadoria e à sub-humanidade, com o advento das vias de modernização, negro era sinônimo de não moderno e a linguagem empregada servia para essa segregação, conforme pode ser notado no estudo de Feres Junior (2006):

Frases como "serviço de preto", "quando não faz na entrada, faz na saída", por exemplo, podem de fato ser lidas como uma expectativa de *performance* pré-moderna: falta de aplicação no trabalho, falta de capacidade de planejamento etc. Por outro lado, elas também denotam falta de capacidade racional *tout court*, incapacidade moral, infantilismo e primitivismo que são, por sua vez, e isso é digno de destaque, atribuídos a causas raciais, ou seja, de matriz biológica. Em linguagem kantiana, o indivíduo irracional não tem autonomia moral para se constituir em sujeito legal, portador de direitos iguais.

Portanto, a atribuição de sentidos para “negro” não seguia apenas a caracterização de pessoas com fenótipos próprios, tais como a pele escura ou o cabelo crespo. A palavra ‘negro’, foi ressignificada de acordo com um cenário sociocultural na qual se inscreveu e, ainda hoje, podem lhe ser atribuídos sentidos de força, criatividade e resistência ou de sensualidade, preguiça e inobservância ao trabalho, dependendo do cenário em que a linguagem está vinculada e os sujeitos da comunicação. Assim, é comum em uma piada entre amigos

¹⁰ O clipe da música Wannabe que foi ressignificado para atender a demanda dos direitos das mulheres está disponível no site <<https://www.youtube.com/watch?v=qz-EevKKy4w>>

num churrasco e a palavra ‘negro’ ser usada como algo pejorativo, mas em contraposição, num artigo acadêmico de cunho socialmente progressista haverá o cuidado para que não ocorra o preconceito.

As duas situações, ou seja, a de criatividade ou de manipulação, ocorrem na enunciação dentro de um sistema ideológico. A sociedade produz signos sociais e ideológicos absorvidos pela consciência, permitindo a criação, adaptação, resistência em relação à ideologia e por isso que

(...) todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc.(BAKHTIN, 2014, p.32).

Essa citação em si já demonstra que, embora Bakhtin (2014) analise o signo como ideológico, isso não se configura necessariamente em entendê-lo como mecanismo de distorção da realidade, podendo ser usado para se buscar o máximo de fidedignidade em relação à situação concreta ou ser apenas uma amostra de uma determinada perspectiva, seja essa opressora ou libertadora.

Diante da liberdade da ressignificação criadora, há que se pontuar que essa criação individual é possível dentro de uma ambiência social e cultural. De acordo com Schaff (1964) o ser humano se faz através do trabalho, da atividade material, na vida concreta e ao agir, transforma a natureza, a realidade. Durante esse processo, tanto da humanidade quanto do indivíduo, a ação humana está associada a uma abstração sobre a realidade objetiva e essa forma de apreender a realidade também depende de sua percepção, elaborada de acordo com todo acúmulo filogenético e ontogenético de que o indivíduo dispõe. “É precisamente sob esse ponto de vista, que uma mesma realidade pode ser e é percebida de maneira diferente por homens diferentes.” (SCHAFF, 1964, p. 237-238)

A criação de uma imagem da realidade variável do habitual, só é possível porque anteriormente a isso, houve um processo linguístico e educacional. Nesta operação, elementos subjetivos e objetivos se entrecruzam.

Na língua da teoria do conhecimento, dizemos que o conhecimento tem um caráter objetivo (entendendo com isso que ele reflete uma realidade objetiva), mas que se opera também com a participação de um fator subjetivo. Podemos apresentar esse fenômeno complexo nestes termos mais imaginosos: o conhecimento é, por certo, um reflexo, mas um reflexo subjetivamente colorido. (SCHAFF, 1964, p. 238)

Para Schaff (1968) a reflexão que o indivíduo faz em relação a qualquer palavra, conceito, sentença é de acordo com razões subjetivas e objetivas, da leitura de mundo do indivíduo e o contexto em que situa. Ele exemplifica com o cirurgião-veterinário que, ao ver um desfile de cavalos de uma parada militar, não conceberá cavalo com noção científica tal como faz em sua aula sobre a anatomia do animal. Além disso, cada indivíduo faz um consumo diferente de determinada inscrição linguística, o que na Semântica de Contextos e Cenário denominamos como *sentido individual*.

Dessa forma, o indivíduo não somente assimila a linguagem, mas dela é protagonista e a recria; não apenas atribuí sentidos, mas ressignifica. A linguagem, nessa perspectiva, não é compreendida como produto do conhecimento, mas também como produtora. Uma ilustração disso é quando um determinado grupo se utiliza de inúmeros nomes para certos aspectos da realidade que merecem destaque social. Os esquimós se utilizam de variadas palavras para os estados da neve e os povos do deserto de outros tantos para as cores do castanho e do amarelo. Isso porque a “linguagem se forja na prática humana social” (SCHAFF, 1964, p. 241). Não é a neve que mudou, mas a percepção sobre ela e, portanto, “o sistema de uma língua define em certo sentido a nossa visão do mundo” (SCHAFF, 1964, p. 242).

“Neve”, neste caso, foi ressignificada pelos esquimós que vêem nessa palavra uma relação estreita com sua existência, uma vez que ela se relaciona com a percepção de mundo desses sujeitos. A realidade e a cultura impactam tão profundamente na língua, que deixarão marcas no território linguístico e principalmente no campo ideológico, na formação da visão de mundo. Schaff (1964) traduz essa afirmativa na figurativização de ‘altura’ a qual, para um esquimó, será provavelmente associada aos icebergs; para um habitante do trópico, às palmeiras; para um cidadão, aos arranha-céus. De acordo com Schaff (1964, p. 256), “a linguagem foi socialmente modelada na base de uma prática social determinada, é o reflexo de uma situação concreta e constitui a resposta às questões práticas derivadas dessa situação.” Cultura e linguagem se comunicam e nos organizam enquanto sujeitos, corroborando para um recorte de mundo evidenciado no discurso, na postura corporal, nas expressões faciais, na entonação da voz.

Vejamos agora como a cultura escolar contribui para uma determinada linguagem e atribuições de sentido e ressignificações.

2.1 SIGNIFICAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO EM AMBIENTE ESCOLAR

É sabido, na literatura acadêmica, sobre a escola e o trabalho artificial com a linguagem (ANTUNES, 2003; COOK-GUMPERZ, 1991; FERRAREZI, 2014; KLEIMAN, 2012) e pretendemos, por isso, não explorar o assunto, pois qualquer tentativa seria muito superficial e mera repetição do que já foi dito com maestria anteriormente. Contudo, de modo a discutir a respeito dos processos de atribuição de sentido dentro do espaço escolar, faz-se necessário situar que local é esse.

Enquanto território atinente a uma ordem econômica e política, a escola se alinha ao discurso dominante mantendo a lógica de divisão de classes e de desigualdade social, uma vez que “os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás, bastante desigual) do conhecimento da língua”. (BOURDIEU, 1998, p. 50)

A desigualdade do capital linguístico é alimentada com a dieta de uma escolarização formal, no qual a massa (ironizando aqui como a maioria da população é tratada) é pasteurizada e colocada na grande “forma” escolar. O resultado não é homogêneo porque, embora haja pressões para se apascentar, há em contrapartida resistências, conflitos, contraposições. Todavia reina (não de maneira absoluta) uma visão hegemônica de se negar o debate e se preferir o silenciamento, de cumprir receituários curriculares e aquietar o conflito, de escolher a ordem sob o risco da autonomia do barulho e, conseqüentemente, da voz (ANTUNES, 2003; FERRAREZI, 2014).

O discurso operante é burocratizado, assentado em mera repetição do programa escolar. Os indivíduos são tragados e suas percepções, vivências, leituras de mundo pouco são consideradas. A ênfase na escrita, principalmente da cópia, é uma das ferramentas de se manter o controle e o silêncio, endossando a parca capacidade comunicativa. A leitura geralmente é para o treino, sem o gosto e de mera atividade técnica. Uniformiza-se não apenas vestimentas escolares, mas discursos.

Diante desse cenário, a criação de sentidos é negligenciada e a partir do momento em que a escola artificializa a linguagem ela está eliminando seu caráter ideológico e seu embate, desvirtualizando a linguagem que se torna meramente escolar, ao que alguns autores chamam a atenção nas alcunhas de letramento autônomo (KLEIMAN, 2012; MORTATTI, 2009). Abdicando do mundo, abdica-se da natureza ideológica. Uma exemplificação disso é quando a escola se utiliza do rótulo para apresentar letras e palavras e retira a função social do gênero de interlocução entre produtor e consumidor (TORRES, 2009).

O texto é empobrecido no ambiente escolar por dois motivos principais: primeiro, porque o interlocutor é abstrato e, segundo, porque a linguagem é empobrecida e

artificializada, pois o locutor (estudante) não fará um texto para atingir um determinado locutor diante da finalidade do texto (denunciar, criticar, informar, dialogar etc.), mas apenas com um objetivo: ser avaliado pelo mesmo interlocutor que é o professor.

O domínio da leitura e da escrita é exigido como habilidade escolar e não como habilidade existencial e, assim, não há uma preocupação em entender como o educando compreende cada conceito ou enunciado. A escola vem a ser uma arena da pluralidade de vários sentidos, todavia os sentidos que não compactuam com a linguagem cirúrgica feita na escola são sufocados. Assim, abrem-se três frentes principais de respostas: 1. os que se alinham ao processo de ensino e aprendizagem da escola; 2. os que não se satisfazem, mas preferem a ordem do silêncio ao conflito; e 3. os que se rebelam, seja através da indisciplina, da contestação ou da evasão. Nos dois últimos casos, geralmente, estão os números exorbitantes de alunos analfabetos funcionais.

Contudo, é preciso superar esse caráter de denúncia sobre a educação escolar o que significa perceber e anunciar o ambiente escolar não somente como um lócus de reprodução, mas também de criação, construção, que valorize a cultura popular e a linguagem comum. Nem só de realidade vive o ser humano, mas também de utopia e de possibilidades, e a escola também pode vir a ser um ambiente para subversão ao dialogar com a concretude, debater com a atualidade, intercambiar visões de mundo. Nesse sentido, a linguagem deixa de ser dissecada como mera gramática pertencente à cultura escolar e ganha cor sob a luz da cultura mais ampla. De acordo com Schaff (1964, p. 262), “trata-se aqui, efetivamente, tanto da influência da cultura sobre a linguagem, como da ação da linguagem – enquanto sistema definido de sinais e de significações – sobre o desenvolvimento da cultura.”.

O entendimento é que, se o sentido está na cultura, a intervenção docente contribui na construção da cultura e, portanto, na atribuição de sentido do sujeito aprendente. Essa intervenção não é um ato cirúrgico: é um processo. Não é escavação para se atingir uma verdade enterrada: é diálogo. Por isso, faz-se basilar conhecer a visão de mundo do aluno, pois somente com base nela que o professor e a professora saberão de onde partir, do que já conhecem e como percebem e sentem o que já dominam. A partir desse início, os educadores conseguirão inferir e ressignificar, mostrando um novo cenário para os alunos compreenderem um novo sentido.

Isso se torna claro na pesquisa de Ocampo (2012), que mostra um descompasso abismal entre os sentidos atribuídos pelos docentes e os sentidos atribuídos pelos estudantes a palavras de uso escolar comum. Com base em fichas de leituras de palavras corriqueiras nos livros didáticos, a pesquisadora analisou como os educandos as compreendiam e concluiu que

suas informações ainda eram demasiadamente carregadas do universo local e que a escola, por sua vez, não fazia a travessia para que entendessem que, por exemplo, a palavra “operação”, no sentido costumeiro atribuído pelo aluno, é cirurgia, mas no cenário escolar é outro sentido.

Daí, a importância da resignificação, da apropriação de palavras e que depois se revertem em uma autoria, um discurso próprio do aluno/autor, no qual “A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2014, p.67)

Uma vez que sua palavra for contemplada, o estudante manifestará seu sistema de representação de acordo com sua visão de mundo apreendida dentro do seio da sua ambiência. O papel do educador será realizar uma tradução, concebida como uma adequação da linguagem para compreensão.

É justamente aqui que a Semântica de Contextos e Cenários entra com uma contribuição significativa não dada por outra ciência. Ela instrumentaliza tecnicamente o docente para analisar os vários sentidos (o sentido usual e o individual do estudante e o costumeiro do universo escolar). Assim, a professora e o professor poderão entender o uso costumeiro de determinado sinal e relacioná-lo àquele cenário e, daí, compreender a especialização de sentidos utilizada pelos alunos.

Uma das tarefas da escola dentro do campo dos sentidos é, portanto, investigar sinais trazidos pelos discentes que tenham outros sentidos em suas comunidades e que não têm o mesmo sentido na escola, a fim de comungar o mundo escolar junto ao estudante, incluí-lo, valorizando sua cultura manifestada na linguagem.

É importante frisar que, nessa concepção, a linguagem valorizada na escola não é somente a escrita. A oralidade ganha destaque para a manifestação pessoal, tendo em vista que a facilidade com o discurso oral promove avanços no desenvolvimento de uma escrita mais autêntica (OLSON, 2001). Oralidade não como mera tagarelice, mas no objetivo de uma exposição da leitura de mundo que será debatida no diálogo educadores, alunos e colegas, visando à superação do senso comum e a libertação de mecanismos ideológicos de opressão, lembrando que, segundo Freire (2001b), a leitura da palavra sem a leitura de mundo se torna artificial e meramente decodificação.

A conjunção entre oralidade e leitura, entre comunidade e escola, são condições para que o estudante forneça mais réplicas em relação ao que lê e ao que ouve. Distancia-se da posição de mero reprodutor que somente interpretará com base nos sinais e se coloca na

postura de coautor, aquele que contesta, sugere, compara, analisa dados socioculturais de quando o texto foi escrito e sob qual perspectiva e infere sobre o que está imposto via escrita.

Embora o texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico e, como tal, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor, que lhe atribui coerência através de uma negociação de significados. Esse processo, por sua vez, amplia as chances de compreender e ser compreendido na e pela interação. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 440)

Ressaltando esse caráter interativo da linguagem, Bakhtin (2014) cita o exemplo do livro que, embora a princípio possa trazer a ideia de fixidez de sentidos, também é um “diálogo”¹¹ que se estabelece com o leitor, que tem possibilidades de estudá-lo, compará-lo, criticá-lo. Algo semelhante acontecerá na pesquisa de atribuição de sentidos, haja vista que os estudantes tiveram a liberdade de recontar um conto tradicional, mas tendo por base suas próprias perspectivas.

¹¹ Quando se fala em diálogo, de acordo com Geraldi (2004) há uma aproximação entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin no que tange que para esses autores diálogo é a ponte entre os seres humanos e nem sempre é harmonioso haja vista que se constitui sob interesses diferentes dos que compõem o diálogo. Porém, cabe frisar que para Freire (1987) o diálogo é condição numa relação horizontal em que cada indivíduo traz suas apreensões do mundo, mas também se coloca numa condição de abertura para o novo. Para Bakhtin, de acordo com Freitas (2011) o diálogo é também estabelecido entre pessoas, textos, social e individual, oficial e extraoficial, do espaço institucionalizado e do chão da praça pública.

3 METODOLOGIA

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”
(SARAMAGO, 1995)

Ver não basta. É preciso calcar os degraus de uma percepção lúcida, próxima do objeto e local observado, para uma maior clareza da realidade. E por isso, embora os dados nesse trabalho sejam criados (LAVILLE, DIONNE, 1999), haja vista que não existiam antes das intervenções, é importante ter compreensão sobre o terreno da pesquisa, bem como de seus sujeitos.

A escola na qual pesquisa foi realizada tem funcionamento desde 2001, localizada num bairro de classe popular, distante cerca de 7 quilômetros do centro da cidade de Poços de Caldas, MG, sendo este o local de trabalho de boa parte dos moradores que se locomovem até lá geralmente em conduções coletivas. A escola atende 487 alunos que estão distribuídos nas turmas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino e que moram nos bairros ao redor da escola. O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dessa instituição foi de 6,1 no ano de 2015 e para aumentar a proficiência em leitura a professora, de acordo com a mesma, faz empréstimos de livros toda semana, usando o arquivo da biblioteca; pede produções de texto quinzenalmente ou conforme o rendimento da turma; tenta descobrir o livro que desperta o prazer em ler.

Os estudantes observados pertencem a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, possuindo entre 10 a 11 anos. De acordo com informações obtidas junto à professora, não há casos de alunos com repetência, alguns estão bem desenvolvidos no hábito da leitura ao ponto de lerem obras de cerca de 300 páginas (interesse principalmente nos livros do personagem Harry Potter), outros não adquiriram esse gosto, um aluno sabe ler, mas pouco interpreta e outro não está alfabetizado ainda, embora tenha notável expressão oral. Na sala há 23 estudantes, sendo 10 meninas e 13 meninos e de acordo com informações da professora, não é uma turma indisciplinada, mas sim participativa porque os estudantes gostam de inferir sobre o conteúdo ensinado. Há um aluno não alfabetizado que tem laudo de autismo, mas não tinha um auxiliar de educação inclusiva.

A professora participante da pesquisa tem formação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), especialização em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É docente desde 2008, sempre em escola pública e embora tenha sido professora substituta em diversas séries do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, seu trabalho enquanto professora efetiva foi apenas no 5º ano e na mesma

escola, pois segundo a professora, prefere ensinar para alunos maiores que sua habilitação permite. Desde 2013 é também supervisora da rede estadual, somando uma carga horária de trabalho de 44 horas semanais.

A preferência pelo trabalho com alunos do 5º ano foi devido ao fato de que é esperado, nessa série, que os alunos dominem a leitura e a escrita, diminuindo-se o risco de constrangimento por parte dos estudantes em cumprir as atividades interventivas de leitura e de produção de textos. A partir desta definição a pesquisadora optou por pesquisar na escola em questão por já conhecer a professora da turma, o que facilitou a orientação dos procedimentos, a coleta de dados e o envolvimento na pesquisa por parte daquela profissional.

Em relação ao critério de exclusão, foram desconsiderados da pesquisa aqueles alunos que tiveram 100% de faltas nos dias de atividade e aqueles que não quiseram participar da pesquisa. Isso significou, portanto que dos 23 estudantes, 6 foram excluídos por não desejarem participar. Sobre o respeito em relação às pessoas que se não se interessam em participar, Cruz Neto (1994, p. 55) afirma que

É preciso termos em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge à obrigatoriedade. Com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação.

Antes, porém de nos atentarmos à forma de coleta de dados faz-se cabal descrever sobre a base metodológica na qual a pesquisa se ancora. O modo pelo qual Silveira e Córdova (2009) didatizam a metodologia ressaltando a importância de se pontuar sobre: a abordagem, natureza, amostra, objetivo, procedimentos, técnica de coleta e de análise dos dados.

3.1 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A pesquisa se organizou numa abordagem qualitativa descritiva, preocupando-se na relação entre o fazer pedagógico e suas interferências no processo de (res)significação, buscando muito mais a interpretação dos dados do que sua quantificação. Foi-se a campo coletar os dados, buscar na empiria de uma turma de 5º ano de escola pública em Poços de Caldas, os reflexos das intervenções com texto ficcional em sala de aula nas (res)significações processadas pelos estudantes.

Quanto aos objetivos a pesquisa se ancorou na descritividade apoiando-se na descrição dos fatos (as diferentes aulas) e seus fenômenos (a leitura dos textos e as diferentes possibilidades de resignificação).

Além da revisão bibliográfica e da utilização de documentos produzidos pelos alunos (questionários e textos), elencou-se produções acadêmicas sob o conceito-chave “ressignificação”, a fim de perceber se havia pesquisas similares que pudessem contribuir e ainda examinar o sentido atribuído à palavra “ressignificação”.

Teses e dissertações foram mapeadas no Banco da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e artigos acadêmicos do banco de dados eletrônicos do SciELO (Scientific Electronic Library Online) e da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). A busca concentrou-se nas áreas de Educação e Linguagem, selecionando o material com base nas palavras-chave ou no título do trabalho de modo a reduzir o número de publicações apreciadas. A partir desse filtro avaliou-se vinte produções identificando qual sentido cada pesquisa empregou ao tratar de resignificação. Com vistas a não tornar a pesquisa superficial, ou usar de categorias que firam o conceito empregado pelo autor, a escolha de ler a obra é defendida por Ferreira (2002) quando analisa que o um levantamento de pesquisas acadêmicas não deve deter-se somente nos resumos, mas nas obras, pois

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas. (FERREIRA, 2002)

É interessante notar que dos vinte trabalhos apenas dois (10%) trazem a concepção do que entende por resignificação, já os demais empregam um uso multifacetado próprio de uma heterogeneidade de produções, sobre diversos temas (espiritualidade, gênero, trabalho, escola, produção textual). A partir da leitura do termo, dentro do seu contexto e cenário (a obra em si) foi possível criar algumas categorias, de acordo com a sinonímia empregada: readequar ou reformular - quatro produções (20%); repensar ou refletir - dois trabalhos (10%) e reinventar - 14 obras (70%). O detalhamento está na tabela de análise do termo “ressignificar”, página 115.

A que se refere à pesquisa de campo, adotou-se nesse trabalho a pesquisa participante na qual os sujeitos da pesquisa estão conscientes sobre o trabalho da pesquisadora embora a mesma haja enquanto participante e observadora (CICOUREL, 1980). Essa duplicidade de

funções significa que em certos momentos houve uma aproximação seja para delimitar pormenores ou para testar hipóteses e em outros instantes a observação manteve um peso maior.

Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica para transformá-los em objetos de estudo. Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos. (CRUZ NETO, 1994, p. 54)

No decorrer dos procedimentos de campo, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta:

- a) Documentos: atividades produzidas pelos alunos mediante intervenção educativa da professora, que seguem em anexo;
- b) Diário de campo: para registros sobre as aulas e discursos, elementos linguísticos e culturais. Foram tomados como indicadores relevantes nesse processo: observação do ambiente, da organização da sala, da atenção ou dispersão dos estudantes em relação às atividades, cumprimento das atividades pela professora, cumprimento das atividades pelos alunos, respostas imediatas dos alunos aos estímulos didático-pedagógicos, número de alunos efetivamente participantes, outros eventos de sala que pudessem subsidiar as análises posteriores da produção dos alunos;
- c) Observação participante: juntamente com o diário de campo onde foram registrados os dados, a utilização da observação participante possibilitou um olhar lúcido para os objetivos da pesquisa. Estuda o “como”, pressupondo uma observação do interior. Registra-se fatos explícitos e também impressões.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real. (CRUZ NETO, 1994, p. 55)

Como técnica de análise de dados, descreveram-se as releituras elaboradas pelos alunos sob a luz da Semântica de Contextos e Cenários na qual é possível evidenciar a linguagem sem desconectá-la de seus aspectos socioculturais. Por isso utilizou-se o Princípio

da Especialização dos Sentidos (PES) e ao mesmo tempo optou-se por uma leitura das atividades entre pesquisadora, professora e orientador, de modo a recuperar os sentidos trazidos pelos estudantes em seus textos. Caso houvesse dúvidas de interpretação, a pesquisadora perguntou diretamente para o aluno qual sentido quis atribuir. O material escrito foi relacionado com o diário de campo, documento esse que permitiu uma compreensão do cenário onde aquele texto foi produzido, sob quais circunstâncias e de que forma. Essa especialização tomando por base os elementos que condicionaram a criação faz parte do Princípio do Monitoramento Constante (FERRAREZI, 2010) no qual os interlocutores estão atentos a todas as pistas do cenário para a compreensão. Outro aporte importante é princípio da Ciclicidade e Recursividade que é o recurso utilizado quando se usam os dados já disponíveis para voltar na informação inicial.

Todos esses procedimentos podem ser verificados no próximo capítulo em que se pormenorizará como foi a análise dos dados colhidos.

3.2 O DESENVOLVER DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

O início do trabalho de campo deu-se a partir do encontro com a professora regente de turma, em agosto de 2015, que foi informada sobre todos os aspectos relevantes da pesquisa e orientada pela pesquisadora para trabalhar em cada dia uma estratégia diferente. A escolha das aulas foram definidas entre a pesquisadora e o orientador antes da pesquisa de campo e resumidamente são as seguintes:

- a) Leitura por parte da professora do conto João e Maria e questionário a ser respondido pelos alunos.
- b) Leitura individual e produção de um conto de fadas.
- c) Passeio dirigido pelo bairro, diálogo sobre as percepções e produção de um conto de fadas cujo cenário fosse o bairro.
- d) Leitura de uma adaptação e produção de uma releitura.

Pensou-se nessa sequência de modo a gradativamente partir de atividades convencionais para as que em sala de aula são mais inusitadas. Além disso, quando a pesquisadora era ainda aluna de uma pós lato sensu de Alfabetização e Letramento trabalhou o texto João e Maria com uma abordagem contemporânea e social e depois coletou os dados dos alunos de uma turma de 5º ano com um questionário, percebendo posteriormente que apenas esse material era insuficiente para captar as compreensões dos alunos. Os detalhes de passo-a-passo de todas as quatro aulas, a importância da pesquisa e o que se buscava avaliar

foram os assuntos discutidos entre a pesquisadora e a docente colaboradora, através de uma visita pessoal. As quatro aulas, realizadas todas em outubro de 2015, foram especificadas à professora e estão pormenorizadas no início da descrição de cada encontro.

Na primeira aula, os alunos deveriam ter contato com o conto de fadas motivador, ouvir sua leitura por parte da professora e responder a um questionário de perguntas objetivas bem ao modo tradicional de compreensão/interpretação de textos utilizado nos livros didáticos em geral e nas provas externas governamentais. Era objetivo dessa aula verificar de que forma os alunos responderiam em três aspectos:

- a) na compreensão do texto lido;
- b) na construção de respostas para o questionário;
- c) se haveria alguma forma de posicionamento existencial e criativo em relação ao questionário.

Assim, no primeiro dia, tal como combinado, a professora leu o conto de fadas “João e Maria”, versão de Ruth Rocha, 2010, haja vista a preocupação em se usar a adaptação de um clássico para um público infanto-juvenil sem que esse perdesse sua essência (FEIJÓ, 2010). Cada estudante poderia ouvir a leitura da professora acompanhando por uma folha com o texto impresso ou apenas ouvir. A escolha da estratégia da leitura por parte da professora justifica-se como processo de facilitar que todos participassem do processo de modo que a leitura fosse apreciada como um ato coletivo e compartilhado. Já a forma que deveria ler traria as particularidades da professora, e por isso foi-lhe dito sobre sua liberdade em proceder tal como se sentisse à vontade. No caso, a professora, ao ler cada página, mostrava as gravuras, mas não buscou que os alunos fizessem inferências no decorrer da leitura nem alternou tom de voz para fazer a caracterização de cada personagem no decorrer de um diálogo. Foi objetiva: leu e expôs as imagens, mas não deixou de responder as dúvidas dos estudantes.

Passada essa conversa e o trabalho com a oralidade sobre o conto foi distribuído a cada estudante um questionário com perguntas sobre o conto. O questionário foi elaborado pela pesquisadora dentro das competências e habilidades tão costumeiramente trabalhadas na escola para que as crianças se aproximem do exigido nas provas sistêmicas, tais como a Prova Brasil.¹² Assim, as perguntas contemplavam identificação do assunto, relação

¹² Os resultados da atividade, bem como as competências exigidas, estão no gráfico da Figura 3 que será apresentado adiante. O questionário encontra-se no apêndice C, página 107.

causa/consequência, informações explícita e implícita, entre outras habilidades específicas e quase todas eram perguntas objetivas.

No segundo encontro, a pesquisadora trouxe diversos contos que foram disponibilizados aos alunos. Os estudantes deveriam escolher uma de seu agrado (o que já daria início ao processo de libertação de um modelo único de atividade), ler a obra escolhida como referência e modelo do que é um conto de fadas (portanto, pretendia-se que os alunos fossem capazes de abstrair esse *modelo* de gênero) e, por final, construir um conto de fadas próprio, como personagens e enredo criados pelo próprio aluno. Isso visava a permitir a observação dos seguintes aspectos:

- a) como os alunos se sentiriam diante da possibilidade de escolher seu próprio texto motivador;
- b) se os alunos seriam capazes de abstrair características de um gênero a partir de um modelo real e;
- c) se os alunos seriam capazes de construir um texto próprio que fosse minimamente parecido com um conto de fadas e, de preferência, com uma carga significativa de atividade autoral genuína.

Em função disso, a aula estava organizada da seguinte maneira: logo à frente do quadro negro estavam disponíveis diversos livros que primavam pelas obras de contos de fadas e a professora orientou que os estudantes pudessem escolher a obra que lhes agradassem, lessem e depois fizessem seu próprio conto de fadas.

Houve a preocupação em levar livros de diversos tamanhos, temas e letras, de modo a contemplar inclusive possíveis alunos que só estivessem familiarizados com letra de forma e não com a de impressa. Livros com bastante e com pouca imagem, livros densos e com vocabulário requintado e em contrapartida, livros de contos que não exploravam muitos detalhes, livros com contos populares (“João e o Pé de Feijão”, “Cinderela”, “Branca de Neve”, por exemplo) e contos não tão comuns (“Pequena vendedora de fósforos”, “A guardadora de gansos”, “Os seis criados do príncipe”, entre outros), livros com histórias próximas da tradição literária e livros com histórias já adaptadas (“A verdadeira história dos três porquinhos”, “Afra e os três lobos guarás” são exemplos). O tempo de leitura estava resguardado em uma hora e a escrita em mais uma.

Para o terceiro encontro, estava planejado um passeio pelo bairro em que os estudantes elencassem possíveis problemas sociais, elementos culturais, organização, semelhanças entre a arquitetura das casas, equipamentos públicos, possibilidades de intervenção ou outros aspectos que os próprios alunos viessem a notar. Em sala de aula, seria

realizada uma conversa de modo a avaliar a compreensão dos estudantes sobre as peculiaridades do bairro, quais são as diferenças com um bairro de classe alta, entre outros e, logo em seguida, seriam estimulados a entender o ambiente social como o ambiente do enredo do conto de fadas e a proceder a uma aplicação social do conto segundo suas significações de mundo, em função do que haviam observado do passeio ao seu bairro. Dada à riqueza de elementos dessa aula, comungando o cenário da escola e do bairro, a oralidade e a escrita, o vivido e o percebido, possibilitaria observar:

- a) como os estudantes se comportam fora e dentro do universo escolar e a respectiva linguagem usada em ambos cenários;
- b) quais elementos observados seriam mais marcantes durante a conversa oral e se haveria muita distinção entre o desempenho oral dos meninos em relação ao tema e ao desempenho escrito;
- c) se os alunos conseguiriam fazer uma transposição dessas observações da vida real para um novo conto de fadas, ou seja, se eles conseguiriam estabelecer uma relação existencial com a atividade escolar, desta vez contando-se que o espaço da história fosse o próprio bairro (ou seja, um ambiente existencialmente marcado para eles).

Em razão disso, o trajeto foi pensado para explorar alguns pontos diferentes do bairro e, por isso, passamos próximo ao posto de saúde, parquinho, fábrica de emborrachados, pontos comerciais, igrejas, campinho de futebol e à quadra de esportes pública.

Em relação ao tempo, as atividades cumpriram o planejado: 40 minutos para realização do passeio, 45 minutos para a conversa e 50 minutos para a escrita do texto.

Na última aula estava planejada da professora ler uma adaptação do conto de “João e Maria” de autoria da própria pesquisadora. Essa releitura traz alterações no enredo com uma dinâmica contemporânea, emergindo problemas sociais como a desigualdade de renda ou a exploração do trabalho infantil. Após o contato com a adaptação, os alunos escreveriam seu próprio texto/ releitura de outro conto com elementos da atualidade, do vivencial, do concreto, podendo inclusive lembrar-se dos outros encontros, do bairro, da referência de resignificação.

A leitura de uma adaptação foi necessária para que o grupo de estudantes entendesse que o texto não é um objeto que deve ser tomado tal como remédio, na hora certa e na quantidade correta, mas como algo maleável que permite brincadeiras, releituras, resignificações que amparam uma linguagem viva e criativa. No processo de intervenção indireta sobre a aula, em que o aluno foi convidado a reescrever o conto de fadas sob sua perspectiva, ele esteve exprimindo seu signo interior, organizando-o para ser compreendido.

O signo interior deve libertar-se de sua absorção pelo contexto psíquico (biológico e biográfico), ele deve parar de ser experimentado subjetivamente para se tornar signo ideológico. O signo ideológico deve integrar-se no domínio dos signos interiores subjetivos, deve ressoar tonalidades subjetivas para permanecer um signo vivo e evitar o estatuto honorífico de uma incompreensível relíquia de museu. (BAKHTIN, 2014, p.66)

Agora, estava sendo dado um modelo de adaptação livre com fundo existencial e se supunha que, sendo a última redação, depois das diversas experiências anteriores, os alunos conseguiriam escrever de forma mais existencial e a observação se atentaria a perceber em que medida o texto ou a aula iria interferir na linguagem do estudante. O que se esperava poder observar nessa última sessão de trabalho era:

- a) Se, a aula, com possibilidade maior de autonomia iria contribuir para que os estudantes fizessem a relação escola/mundo;
- b) Se, a comunicação entre professora/ aluno possibilitava ressignificação e quais foram os ranços e avanços no processo linguístico;
- c) Finalmente, em que nível os alunos colocariam suas próprias ideias em relação às ideias e padrões escolares.

Com as produções em mãos a pesquisadora compartilhou-as com a professora que auxiliou na compreensão do texto. Se houvesse ainda dúvida, era perguntado ao escritor do conto o que quis dizer em determinada parte.

O tempo foi de 30 minutos para a leitura e orientações da professora em relação ao último texto e 1h10min de realização de escrita.

Cabe salientar que após apresentação da pesquisa na qualificação, a pesquisadora fez algumas modificações sugeridas pelas professoras da banca e retornou à escola para uma conversa sobre o que foi pesquisado. Escolheu-se como data um dia no fim do ano letivo, pois embora os alunos tenham saído de férias os professores ainda cumprem alguns dias a mais de trabalho e, portanto seria possível a exposição com todos os presentes.

O encontro foi na sala dos docentes com a participação de oito professoras. Essas profissionais manifestaram interesse no assunto, completaram uma informação sobre determinada aluna ter escrito a respeito da mãe ser uma bruxa, a maioria se chocou com a redação de outra que implicitamente fala de violência sexual e viram a importância da pesquisa, de como foram coletados e analisados os dados.

Tendo em vista a sinalização do que se esperava de cada aula passamos agora à descrição da coleta de dados e análise dos eventos e dos textos com maior detimento,

buscando verificar o que deles podemos apreender acerca da construção de sentidos pelos alunos nos diferentes eventos descritos.

4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

“Abrir o peito à força, numa procura. Fugir às armadilhas da mata escura.”

Milton Nascimento

Apenas para recordar e facilitar a leitura deste capítulo, precisamos ter em mente que nosso objetivo nesta pesquisa era estabelecer uma relação entre os diferentes elementos pedagógicos próprios de cada estratégia aplicada em aula, as ocorrências do ambiente de sala (ou de fora dela envolvido nas aulas), os elementos que os estudantes trazem de seu mundo e as formas como os alunos construíram sentidos para o conteúdo apresentado. Queríamos verificar se eles alteram, em função de diferentes estratégias de ensino, a maneira de significar e ressignificar as palavras e seu mundo, e isso com o intuito de permitir ao professor e à professora pensar suas práticas de forma a construir uma educação existencial¹³ para as crianças. Aqui, apresentaremos uma análise dos acontecimentos que presenciamos e de como podemos deles tirar reflexões de alcance pedagógico.

Ressalta-se que de 23 alunos, quantidade total da turma, apenas 17 participaram da pesquisa, ou seja, quase 26% não demonstrou interesse, o que foi respeitado pela pesquisadora. É importante também destacar que o foco é sobre a atribuição de sentidos e não nos atentamos sobre ortografia, conhecimento ou não de determinado gênero textual ou dificuldades em linguagem de outras ordens que não sejam o do nosso objetivo.

4.1 LEITURA E QUESTIONÁRIO

A primeira aula foi planejada de modo a ilustrar uma prática corriqueira realizada nas escolas: leitura (ou escuta) e interpretação com base em um questionário. Houve a leitura por parte da professora e os alunos acompanharam mediante uma cópia que cada um havia recebido previamente.

Conforme diário de campo do dia 06 de outubro, no apêndice D na página 109, um aluno ao ver a gravura da casa da bruxa, comentou que tinha vontade de comer doces; outro comparou com o filme “João e Maria – caçadores de bruxa” que assistiu e que era bem sangrento. Diante desse comentário, a professora sinalizou que há o conto tradicional, mas que, a partir deste, cada um pode mudar e trazer outras ideias. Exemplificou isso com o filme “Malévola” conhecido pelos alunos. Enfatizou que neste filme a história da Bela Adormecida

¹³ Esse termo aqui empregado corresponde a uma educação que alie conteúdo aos elementos vividos, que dialogue o que é ensinado com a concretude da existência.

também é contada, mas sob o ponto de vista da bruxa, mudando a visão comum de sua maldade, para compreendê-la dentro de um cenário maior de vingança e de dor.

A intenção da aula era o mínimo diálogo entre professora/ alunos e dos estudantes com seus próximos, para se perceber a produção sem a influência do debate, da conversa, da exposição de ideias. Junto a isso houve a redução do cenário da obra: a vida dos autores não foi comentada, não se descreveu como era a época em que os contos foram produzidos, nem a finalidade desse gênero textual.

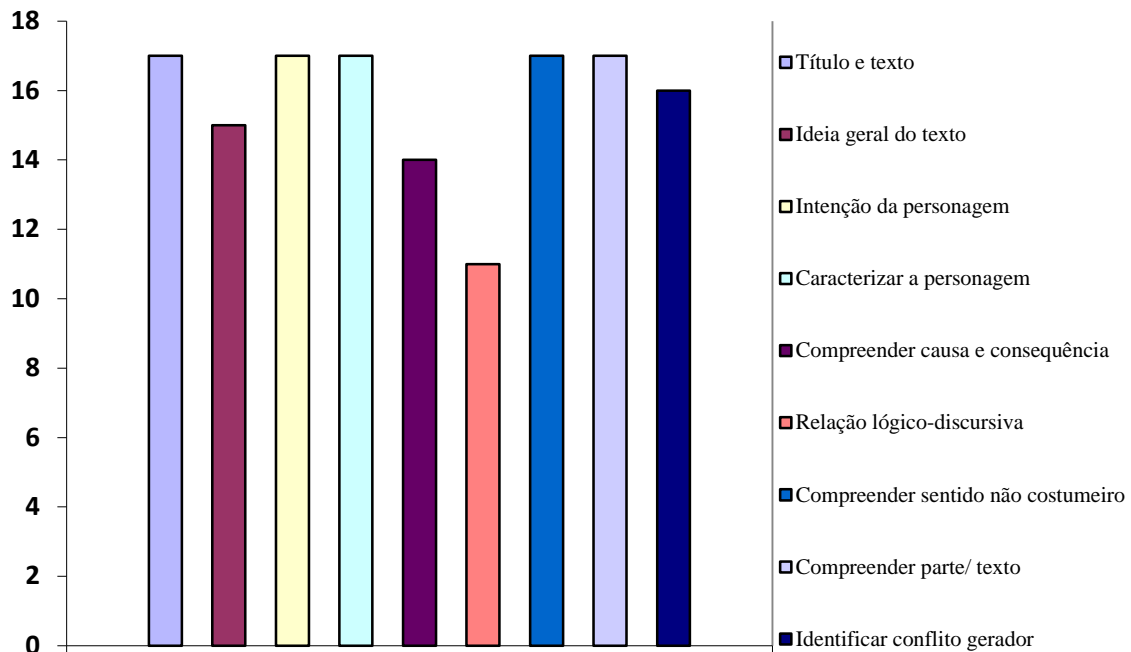
No momento da escrita das respostas, verificou-se que um estudante da turma não estava alfabetizado e, nas atividades de escrita, sentava-se com outro colega que, apesar de ler, não sabia interpretar. A professora, então, sentou-se com a dupla e, lendo as questões, buscava de cada um a resposta, prestando-se a escriba do primeiro aluno e dando dicas para que o segundo conseguisse entender a pergunta e respondesse por si só.

A turma ficou em silêncio respondendo e não demonstrou dificuldade em cumprir a atividade, que pareceu “uma velha conhecida” deles. No fim da aula, todos entregaram a folha com a maior parte das questões respondidas.

Com base nos questionários avaliou-se que os estudantes não apresentaram problemas na compreensão superficial do texto. De 17 questionários respondidos, todos identificaram a razão do nome do título fazendo relação com o texto, 15 atentaram-se sobre a ideia geral do texto, 17 compreenderam a intenção da personagem da madrasta, todos atribuíram uma qualidade adequada ao personagem de João, 14 entenderam a causa e a consequência em determinado trecho da história, 11 acertaram sobre as relações lógico-discursivas marcadas por expressão adverbial, 17 tinham clareza do sentido não costumeiro da expressão “meus netinhos” usada para ludibriar, todos fizeram relação parte/texto identificando o pronome “elas” dentro do contexto e inferiram o sentido da palavra “examinava”, 16 identificaram o conflito gerador e com respostas diversas, mas cada um também conseguiu perceber elementos imaginários e os da realidade.

Isso aponta que os alunos não tiveram dificuldade com as atividades concernentes à interpretação. Resumindo, com vistas à ilustração dos dados coletados, pode-se observar que do total de 17 questionários respondidos, tem-se a seguinte situação:

Figura 3 - Gráfico: respostas do questionário



Fonte: Da autora

Mas, especificamente na pergunta número 11 (questionário no apêndice página 107) muitos alunos tiveram dificuldade. A exigência era de que relacionassem a figura da bruxa e a do pai com alguém da vida real e justificassem a razão. A dificuldade foi observada pelos silêncios, incoerências e comparações mais fundamentadas na subjetividade do que na objetividade do texto.

O silêncio foi constatado porque de todas as 13 questões, esta foi a única pergunta que não teve resposta, especificamente de dois alunos. Durante a execução da atividade ouviu-se, inclusive, uma voz ressoando: “Nossa! Mas, com quem vou comparar?” e duas crianças ao redor desse colega dizerem brincando que compararia a bruxa com a professora e com a diretora. A incoerência pode ser sentida em três atividades que seguem a lógica do exemplo das respostas da aluna SP16¹⁴ que comparou a bruxa com sua mãe alegando que esta é maldosa, mas em seguida compara o pai da história com a sua mãe sob a justificativa de que ela a ama de verdade. Ao mesmo tempo, que traz uma certa marca de incoerência (a mesma mãe que ama de verdade é a que é maldosa), traz também um sinal de como a menina enxerga a mãe diante de toda sua dinâmica de conflito e de instabilidade. Analisando os contos de fadas, especificamente o de João e Maria, Bettelheim (1980) expõe que este conto evidencia o medo das crianças serem abandonadas pelos pais. Na perspectiva infantil, enquanto a mãe é

¹⁴ Adotamos metodologicamente o padrão de identificação dos Sujeitos da Pesquisa (SP) apenas pela numeração cardinal (SP01, SP02 etc.) como forma de garantir o sigilo devido às crianças pesquisadas.

provedora do leite materno, ela traz segurança e bem-estar, mas, à medida que rejeita todos os pedidos orais (a avaliação do referido autor é psicanalista), a mãe é encarada como egoísta. Dessa forma, a aluna (e outros casos) talvez estivesse vivenciando esse período no qual os pais ora ainda são os heróis, ora são os vilões. Além dessa interpretação, uma professora que deu aula para SP16 relata que a percepção dessa em relação à mãe é reflexo de uma postura instável da progenitora haja vista que flutua entre o abandono e a guarda das crianças.

Quando se solicitou a comparação com o personagem do pai, era imaginado que atribuíram ao objeto comparado as características de fraqueza para tomar decisões, inconsistência em lutar contra manipulações, ou irresponsabilidade, porém, surpreendentemente, apenas sete compararam sob esse viés. As justificativas sinalizavam a linguagem dos estudantes e suas palavras indicavam a leitura de mundo que possuem e, daí, uma das comparações ter sido feita em relação ao vizinho, porque esse era “cagão”, ou em relação ao tio que era “um bêbado” ou ao próprio pai que os “abandonou quando menores”.

Entretanto, para duas crianças não havia respostas, como já foi mencionado, e as outras 8 relacionaram a figura do pai personagem com outras pessoas que remetiam a bondade, carinho, proteção. Isso aponta o quanto eventos de ordem subjetiva interferem na palavra. A palavra “pai”, costumeiramente, é apresentada na sociedade sob a concepção de um ser acolhedor, que defende e apoia seus filhos. Houve uma criação de imaginário nesse sentido e boa parte das crianças pesquisadas concorda com isso, talvez até mesmo pelas experiências positivas que demarcaram sua visão de mundo sobre um “pai bom”. Embora o pai de João e Maria pudesse gostar dos filhos, a informação trazida pela história é de que os abandonou e, diante disso, metade dos alunos não ressignificou esse “pai” do conto, pois o sentido individual que atribuíram a essa palavra é de um ser humano zeloso, que cuida e acompanha. Em outras palavras: a despeito da história, a maioria das crianças continuou operando com os sentidos que desenvolveu em seu ambiente social originário.

Isso mostra o quanto que as razões objetivas e subjetivas estão relacionadas umas às outras. De acordo com Schaff (1968) são as circunstâncias objetivas que possibilitam que os signos verbais sejam compreendidos e, por outro lado, são as razões subjetivas que permitem que a compreensão de dois sujeitos seja semelhante, mas não idêntica. É o que, em Semântica de Contextos e Cenários, chama de sentido (geral, amplo, socialmente compartilhado) e sentido_i (pessoal, emerso de nossas experiências subjetivas ao longo da existência):

Quando digo: “Há cavalos ali”, e estas palavras são ouvidas por alguém que sabe a língua em que falo, ambos compreendemos essas palavras como a informação de que há cavalos no lugar que eu indiquei. Ambos compreendemos essas palavras do mesmo modo pois conhecemos os signos

verbais empregados e tais signos estão ligados, em nossa mente, às correspondentes representações perceptivas ou reprodutivas desenvolvidas no processo de reflexão cognitiva da realidade, por nossa mente. Em cada caso individual, tais atos cognitivos incluem uma porção de outras experiências ligadas ao nosso conhecimento do objeto em causa, e com emoções pessoais que se desenvolvem como reação ao objeto em causa (reminiscências, gostos artísticos, diferentes escalas de valores, etc.). (SCHAFF, 1968, p. 285)

É inescapável, durante o ato de leitura, remeter à bagagem de experiências vividas que o indivíduo carrega. Isso permite que o texto não seja destrinchado como se fosse um amontoado de palavras que precisam simplesmente ser lidas e compreendidas dentro de um somatório de sentidos. Contudo, amparar a interpretação apenas na leitura de mundo do leitor é correr o risco de um entendimento repleto de fissuras e rachaduras devido sua inconsistência. Por isso são necessárias pistas, em que o leitor, tal qual um detetive, junte as peças dentro de um contexto e de um determinado cenário para conseguir compreender o que se pretendia comunicar com o texto (FERRAREZI, 2010).

Numa educação que se faça libertadora (FREIRE, 1997), esse processo de transição de concepções diferentes inicia-se com o ponto de partida, sendo a valorização do senso comum, do “saber de experiência feito”¹⁵ dos estudantes e a apropriação do conhecimento científico como mecanismo de maior inclusão no mundo. O senso comum, aqui no caso, pode ser comparado ao sentido costumeiro atribuído às palavras de modo que, para compreendê-las em outros contextos e cenários, necessita-se ressignificá-las, ou seja, buscar e ser capaz de atribuir outros sentidos, apropriar-se de novos saberes, contribuindo para alargar a visão de mundo.

A partir do instante em que a aula se orienta mais para a escrita do que para oralidade, diminuem as chances de refutações, conflitos de ideias e se aumentam as possibilidades de registrar o que já se pensava de antemão. Mantém-se uma leitura de mundo, pois a mesma não foi contestada e nem se contestou outras visões.

Por isso mesmo, o questionário é um instrumento interessante para ser trabalhado em sala de aula, mas não pode ser o único. Anterior a ele deve ser explorada a conversação e a comparação texto/mundo, de modo que o estudante leia melhor o mundo e viva mais densamente o texto para retornar a realidade com ensejo de mudança.

¹⁵ Esse saber na perspectiva freiriana (FREIRE, 1997) está associado aos diversos conhecimentos que historicamente o indivíduo tomou para si, conhecimentos de ordem cognitiva, emocional, e diversas outras de acordo com sua vivência.

Quando o questionário traz perguntas que satisfazem os modelos de provas externas se cria um espaço para que os estudantes consigam boas projeções nesse modelo de avaliação. Porém, continuarão a não refletir sobre as condições existenciais.

É interessante notar que perguntas mais relacionadas à existência dos alunos permitem aflorar questões de ordem pessoal. As questões padrão, encontradas em livros didáticos e outros materiais escolares convencionais, dificilmente traçam uma relação entre a leitura do conto de fadas e a existência dos alunos e, por isso, acabam limitando as respostas a elementos internos do texto, de pouca aplicabilidade para a vida real. (FERREIRA; FERRAREZI, 2016, p.2628)

Não que não seja importante o desenvolvimento compreensivo explícito e objetivo do texto, mas não se pode bastar nele. Limitar-se à linguagem escrita, desfazer-se da oralidade e isentar-se da responsabilidade de um ensino que privilegie a relação linguagem e cultura é manter-se no letramento autônomo, no qual segundo Kleiman (2012, p. 22):

A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma da mensagem.

Diante das observações, os estudantes não manifestaram limitações na interpretação contextual, seja nas perguntas objetivas, seja nas dissertativas. Porém, quando foi exigido que fizessem comparações entre a linguagem e a concretude, foi o momento que os alunos mais tentaram ser simbólicos e, ao mesmo tempo, tiveram mais dificuldade, demonstrando o quão as aulas desse formato ainda estão pouco relacionadas ao existencial e ao processo criativo.

4.2 LEITURA E PRODUÇÃO DE UM CONTO

A ideia, quando se pensou essa aula, era efetivar outro modelo comum que ocorre nas escolas, quando se trata de leitura e escrita, em que a aula é orientada para garantir maior autonomia aos estudantes para escolher o material que irão ler e o texto que irão escrever. Buscava-se uma escrita menos direcionada (com exceção de se ter escolhido o gênero *conto de fadas*) e cujas tentativas e erros fossem valorizados. Desta forma, muitos livros de diversos contos foram disponibilizados para que os estudantes lessem o que desejassem e, depois, criassem seu próprio conto.

A liberdade de ação do estudante era maior do que se comparada com a do primeiro encontro, tanto em relação à escolha do livro, quanto no que se refere a uma escrita não delimitada por perguntas. Tratava-se de outro processo, outra cultura escolar, portanto, novo cenário de criação de linguagem e novos mecanismos de escrita e de atribuição de sentidos.

Em relação à leitura, de acordo com diário de campo do dia 07 de outubro, no apêndice da página 110 os estudantes se impressionaram com a quantidade de livros e ficaram entusiasmados em escolher um deles. Os livros estavam expostos numa carteira próxima da mesa da professora e, a cada instante, um grupo de alunos era convidado a pegar um livro, até que todos tivessem escolhido. Findada a seleção, começaram a leitura silenciosa da obra que lhes chamou atenção.

Enquanto estavam ocupados com a tarefa de ler, a professora lia a história para o aluno não alfabetizado. A turma se manteve, silenciosa, só havendo alguns momentos que, diante do êxtase com imagens dos livros, algumas crianças quiseram fazer comentários para expressar sua opinião. Quando a turma começou a conversar, a professora perguntou se todos haviam terminado a leitura e, diante da afirmativa da maioria, pediu que comessem a escrever seu próprio conto.

Entretanto, cinco alunos alegaram não saber escrever um conto de fadas e, então, a professora explicou alguns elementos do gênero, primeiramente buscando algumas pistas do que sabiam. Alguns sinalizaram o “final feliz”, outro disse sobre o clássico início “Era uma vez” e outro destacou os elementos mágicos exemplificando com os dragões, as bruxas e os feitiços. A docente, a partir desses indicativos e do exemplo da história de João e Maria, pediu que os estudantes identificassem algumas referências fantasiosas, no que alguns já se lembraram da *casa de doces* e da *bruxa*. A professora reforçou que os contos terminam em bonança, felicidade e prosperidade depois que o personagem passou por algum desafio no qual saiu mais fortalecido e, daí, a ideia de o “final feliz” ser uma recompensa diante do conflito vivido pelo protagonista.

Pode-se afirmar, sob a perspectiva de uma pedagogia pautada no diálogo (FREIRE, 1997), que, até esse instante, a intervenção da professora foi positiva, pois sentindo a insegurança dos estudantes com uma liberdade maior, ela não os deixou desamparados em suas dúvidas, invisíveis em relação aos seus problemas, renegados à própria sorte. Deu visibilidade ao ‘saber de experiência feito’ dos estudantes, desafiou-os com perguntas e, usando as respostas, as completou com outras informações e conhecimentos sobre o gênero textual.

Os alunos, depois dessa fase, iniciaram sua escrita e, enquanto escreviam, a professora registrou o que o aluno não alfabetizado lhe contava. A pesquisadora, sentada próxima de ambos, conseguiu observar que, apesar do aluno não escrever, tem um vocabulário rico, interpreta, sequencia a narrativa trazendo para a elaboração muitos detalhes dos filmes a que assiste.

Durante a escrita, um aluno ficou extremamente preocupado em nomear seus personagens com nomes em inglês, perguntando constantemente à professora como se escrevia cada nome. É como se o aluno SP6 soubesse que um discurso não vem impregnado somente de códigos, mas de valores, de forças simbólicas, de elementos de autoridade (BOURDIEU, 1998) e que, para dar credibilidade a seu texto, era necessário dar peso às suas palavras, com o uso de uma outra língua estreitamente vinculada ao poder econômico. Conforme informações obtidas pela docente, o SP6 tem uma tia que morou na Inglaterra e provavelmente essa é uma das razões de ter ficado impressionado. Cabe pontuar que esse aluno mostrava-se interessado na escrita, mas não entregou nenhuma das redações, justificando sempre que terminaria “em casa” e que “não estavam boas”.

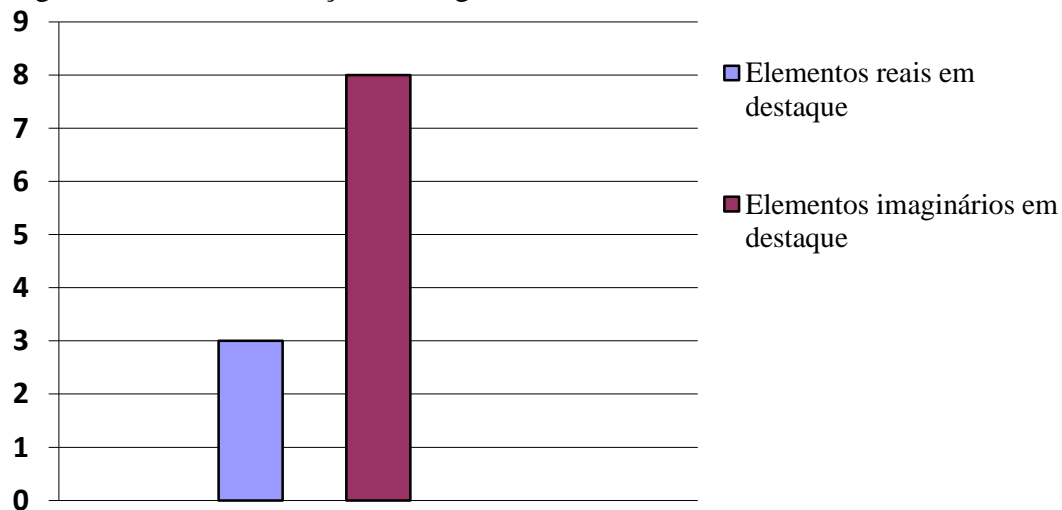
Uma aluna, o tempo todo se levantava, dizia não saber, que não conseguiria e que iria desistir. A professora agachou perto da carteira da aluna e falou que não era nada muito complicado e que era para ela escrever ‘do seu jeito’.

Em certo momento, a professora, passeando por entre as fileiras e olhando a escrita dos alunos, percebeu que muitos não estavam *criando* um conto, mas fazendo um resumo de algum conto que conheciam ou do que tinham lido no início da aula. A docente então comentou: “Quero ver vocês na redação”. A fala da professora, para ela, tinha o sentido de que gostaria de ler contos que sentisse um *tom autoral* na escrita. Contudo, o efeito dessa simples fala pudemos constatar quando lemos o material produzido pelos alunos, demonstrou claramente como os alunos constroem a significação da fala da professora em função das instruções e das práticas costumeiras da escola, visando muito mais à pura realização escolástica da tarefa do que ao aprendizado significativo. Os estudantes, por sua vez, sabendo dessa lógica escolar, ficaram atentos às pistas que podiam utilizar para o cumprimento da tarefa, evidenciando o uso do princípio comunicativo do *Monitoramento Constante* (FERRAREZI, 2010), tendo em vista que, normalmente, eles sobrepõem instruções orais de meio de percurso, tomadas como “dicas” ou “macetes” na execução da tarefa, às instruções escritas, aos enunciados das atividades escolares propriamente ditos. Notamos que a oralidade, simbolicamente muito mais próxima do cotidiano desses alunos, se sobrepõe à escrita quanto ao cumprimento das tarefas e, em certo sentido, quanto ao seu valor

informativo e determinativo. Não raro, vemos crianças submetidas a avaliações escritas perguntando aos professores “o que é para fazer aqui?”, o que nem sempre evidencia incompreensão do que está escrito, mas sim que a palavra do profissional de ensino traz maior segurança ao aluno no fazer da atividade. Uma instrução oral mal elaborada ou mal compreendida pode resultar em prejuízo ao resultado final esperado na atividade, que no caso presente refletiu em três redações nas quais a presença da realidade é marcante e a parte mágica é marginalizada.

Tendo por base os resultados obtidos, pudemos dividir as redações desse segundo encontro em dois grupos: 1. as narrações onde os elementos reais sobrepõe os da imaginação (três redações); 2. os contos que o reino fantasioso supera a realidade (oito produções).

Figura 4 - Gráfico: narrações do segundo encontro



Fonte: Da autora

No primeiro grupo, pode-se perceber o quanto os alunos utilizaram o *Princípio da Ciclicidade e Recursividade* aludido pela SCC. Lembrando que esse é um dispositivo que permite utilizar pistas arquivadas e assimilar as novas, as crianças com produções desse grupo se armaram das orientações sobre conto de fadas e, ao mesmo tempo incluíram as dicas da professora a respeito do “Quero ver vocês na redação”, interpretando, neste caso, como se fosse exigida uma escrita marcada pela experiência individual. Desses quatro textos com marcas profundas da realidade, três dessas produções¹⁶ contam vivências dolorosas tais como a separação dos pais, brigas, discussões, novos arranjos familiares, *bullying*, alcoolismo, abuso sexual, encarceramento do pai e até mesmo morte. Essas dificuldades, que aparecem

¹⁶ Veja em anexo as redações do segundo encontro de SP5, SP13 e SP16.

como pano de fundo da história, confirmaram-se como experiência vivida pela fala de duas das estudantes e pelas informações dadas pela própria professora.

Como recurso expressivo, a aluna SP16 nomeia a protagonista com seu próprio nome, enfatizando a necessidade de relatar eventos que a deixaram abalada. Em contrapartida, a aluna SP5, conforme ela mesma falou posteriormente, contou também cenas de sua história. Contudo, foi discreta e não nomeou os personagens. Ao invés disso, ela os cunhou apenas por substantivos comuns tais como ‘menina’, ‘pai’, ‘irmã’, ‘avó’.

Já a redação mais tensa e repleta de “obscuridade” foi da aluna SP13¹⁷. Segundo informações da professora há indícios de ter sido abusada sexualmente e a docente ficou surpresa de a aluna ter, mesmo que discretamente, mencionado o fato na redação, uma vez que nunca havia feito isso. A história é redigida com nomes de personagens que não fazem parte da vida da menina, mas no enredo em si, de acordo com a docente, há certas peculiaridades da concretude pelo qual a aluna passou. Reproduz-se, a seguir, o trecho que mais chama a atenção pela dramaticidade dos fatos narrados:

A mãe dela foi enternada. E a mãe dela disse foi você sim e bateu nela. (A menina) chegou e viu o pai dela fernando colunga bêbado e pegou e vestiu a roupa da sua mãe e deceu a escada e o pai chingou ela e ela matou ele a mãe chegou correndo em casa e pulou em cima da menina e matou ela enforcada depois a maite perrone (nome que atribuí a mãe), a outra menina dulce maria e o seu irmão chistian chaves moraram em outra casa e foram felizes para senpre. (SP13, Trecho do texto anexado na página130.)

Na vida real a mãe da garota não foi internada, foi presa, mas é simbólico como ela usa a palavra “internada”, pois, apesar de em ambas situações, se remeta à ideia de privação da liberdade, na prisão há o peso da contravenção consciente. A violência sexual fica subtendida com a imitação da menina em relação à figura da mãe e as ofensas do pai que não são detalhadas, mas se imagina o peso das acusações (sejam elas apenas verbais ou materiais) pela própria reação da filha que chega a matá-lo. A mãe não a protege. Pelo contrário! Elimina-a como se fosse culpada das ocorrências e a menina acredita na culpa, tendo em vista o próprio título que nomeia o texto “A menina bruxa e órfã”. A mãe vai morar com os irmãos em outra casa, como se nada tivesse acontecido. Trata-se de um texto pouco “digerível” que, pelo seu teor macabro, suscitou curiosidade na pesquisadora e, que somente sob o

¹⁷ A pesquisadora passou o caso e as redações à vice-diretora que reafirmou a fala da professora de que a escola suspeita por conta do comportamento da aluna extremamente tímida, de voz quase inaudível, um pai com postura controladora e uma mãe de comportamento passivo. A vice não quis entrar em detalhes se houve outros fatores para essa suspeita e disse que a escola não havia passado nada ainda para o Conselho Tutelar, pois não tinham dados concretos e que embora soubesse que as redações são fictícias, poderiam ser usadas como instrumento para se averiguar melhor a situação.

entendimento dos dados, relatados por sua professora, que foi possível compreendê-lo a luz de um cenário mais amplo.

Aqui, é pertinente notar que a escrita, embora seja simbolicamente mais relacionada à escola, como já dissemos, foi tomada como ambiente de desabafo catártico pela criança. Isso somente foi possível por duas razões: 1. ela estava livre para escrever o que e como quisesse; 2. a *fantasia* vestida pelos personagens na história ficcional, inclusive pela adoção de nomes da novela juvenil *Rebeldes*¹⁸, permitiria que verdades incômodas fossem afloradas sem que fossem notadas como verdades e sem que qualquer responsabilização social (moral ou ética) fosse imputada à menina.

Nos oito contos com muita participação do mundo fantástico, a presença dos caracteres subjetivos foi demarcada não pela vivência real, mas por aquilo que assistiram ou leram. São enredos com alguma proximidade com livros (João e Maria, Alice no País das Maravilhas, Peter Pan), videogame (Herobrine) ou com filmes (Senhor dos Anéis, Coração de Tinta, Coraline), demarcando a influência da indústria cultural e de entretenimento. Há uma estrutura similar à obra original, mas também oásis de releitura, às vezes, pontuais e, outras vezes, com uma abordagem mais contemporânea. O restante (formado por duas redações) apresenta elementos vivenciais (ganância, maldade) com leve toque de encantamento (bruxa, mago).

Diferentemente da primeira atividade, em que todos conseguiram terminar em sala, os alunos pediram para finalizar a tarefa em casa, pois a aula já estava acabando e um considerável número de alunos não tinha concluído o que fora solicitado. É importante registrar que enquanto todos os participantes entregaram o questionário (17 alunos), nesta redação, apenas onze deram a devolutiva esperada.

Esses indicadores (a quantidade de retorno que se torna menor, a demora em realizar um texto, a necessidade de maior apoio da professora) apontam o quanto os alunos possuem dificuldade com a produção de textos, tendo em vista tanto sua complexidade, que evidentemente é maior do que o preenchimento de um questionário, quanto também à constatação que muitas aulas não privilegiam a criação textual e estética.

Por outro lado, a carga subjetiva torna-se mais acentuada do que no questionário, ao ponto da aluna insegura e tímida, que nunca tinha se manifestado sobre suas dores, começar a sinalizá-las; o menino que não escreve elaborar oralmente um texto que, quando redigido

¹⁸ Rebelde é uma novela mexicana que trata de algumas situações vividas por adolescentes. Foi exibida pelo SBT em 2005 e reprisada em 2013 a 2015.

ficou em três páginas; e elementos de ordem vivencial ou de obras fictícias influenciarem em grau superior a escrita.

O SP11 conta que, assim que o marido dormiu, a esposa, sem afeto pelos próprios filhos, os abandonou numa enorme cidade. Lá, as crianças encontram uma bruxa disfarçada de bela mulher que os levou para sua casa de chocolate e os trancou ali. O menino, utilizando um arame que levava no bolso, consegue abrir a fechadura e foge com a irmã. Os dois procuram a polícia que prende a mãe e os filhos ficam em paz com o pai.

O texto SP17 traz muita atualidade, mas, ao mesmo tempo, os heróis possuem em si um misto de tirania e humildade. A história se inicia numa favela com uma família que não conseguindo pagar o aluguel, muda-se para a floresta e, ao se vislumbrar com o tesouro do duende, tenta persuadi-lo a doar uma parte. Diante da negativa, a família rouba o duende, fica rica e volta a morar na cidade.

Resumindo: embora possa permitir que questões existenciais inesperadas aflorem, diante de tantos desacertos e dificuldades, concluímos que a liberdade é ainda aterradora para os estudantes! Estes buscam sinais para lidar com as lacunas ao escrever um texto, o texto da maioria não traz essa releitura entre caracteres fantasiosos e as demandas humanas. Dessa forma, esse continua a ser um modelo de aula que se constituiu como prática de um letramento autônomo, tendo em vista que parte do pressuposto de que a leitura e a escrita seriam condições *sine qua non* para o desenvolvimento cognitivo e social (ASSOLINI; TFOUNI, 2006) haja vista a pouca participação da professora mediando texto e mundo e, portanto, a dependência do estudante de suas próprias estruturas e recursos. A aula embora se organize para ter pouca intervenção da professora, tem sua participação ora acertada, ora não, sob uma linguagem que, em certos momentos, contribui para elucidar e, em outros, obscurece. É interessante pensar sob esse viés, pois embora uma aula se pretenda libertária, dependendo das orientações da professora no ato comunicativo, pode reduzir o ato criativo. É possível também refletir que embora tenha havido impacto da linguagem docente, a maior parte dos alunos prestou atenção em diversos elementos e não somente numa frase específica. Isso é verificável nas mudanças que trouxeram de alguns enredos que conheciam. Vejamos agora se na próxima aula a prática da ressignificação tendeu a aumentar.

4.3 PASSEIO PELO BAIRRO E PRODUÇÃO DE UM CONTO

Pensamos para a terceira atividade, começar explorando a concretude do estudo do bairro por um passeio no nesse local, em que os estudantes observassem, com um olhar crítico e orientado previamente pela professora, os problemas urbanos, bem como as potencialidades.

Em sala deveriam discutir suas observações e, depois, fazer um conto de fadas cujo cenário fosse o próprio bairro, ou algum espaço pertencente a ele. Foi por isso que o trajeto foi elaborado de modo a passar por vários pontos de importância pública, comercial ou simbólica. Diante da proposta de se intensificar o nível de autonomia do estudante atrelada a sua consciência crítica, planejou-se uma aula problematizadora que analisasse a conjuntura local como mecanismo dos estudantes se perceberem enquanto sujeitos que ocupam esse espaço e, portanto, se relacionarem a ele, conhecendo-o não com a visão de quem passa e não nota o caminho, mas com a perspectiva de quem sabe onde pisa e de quem, percebendo o caminho, quer fazê-lo diferente, mais bonito e menos pedregoso. Visando a isso, a aula foi organizada de modo a estimular a iniciativa do estudante sem desconsiderar a importância da bagagem da professora como profissional que, mediante processo dialógico¹⁹, valorizaria a visão do aluno, mas suscitaria dúvidas ou traria outros elementos para debate, atrelando a palavra com cultura, sociedade e poder.

Durante o passeio SP16, a menina “indisciplinada” da turma, segundo a professora, foi “apresentando” o bairro e disse que sabe de tudo “como a palma da mão”, pois andava muito pelas ruas. Mostrou a horta comunitária, plantada por um senhor da comunidade; falou da briga no dia anterior entre dois moradores que tinham a mesma namorada sem saber; das confusões dos cachorros que ficam pelas ruas; da sua avó que morava numa casa simples - e que ela não mostraria para os colegas, apenas para mim, pois achariam que sua avó era mulher de pouca “qualidade”; contou que ia à igreja evangélica e que sua pastora falou que “fez questão de construir o templo perto do centro de umbanda e que, em um dia, para libertar os demônios do local, ficou possuída por quatro”.

Conforme o diário de campo de 20 de outubro de 2016, em apêndice F na página 111, cada criança atribuiu um tratamento diferente para o mesmo passeio: SP6 e SP11 anotavam tudo numa caderneta e se auto intitularam “inspetores”; SP1 e SP14 filmaram as explicações dos colegas sobre determinado ponto do bairro e se sentiram livres em manifestar suas vaidades quando filmavam-se ora colocando óculos de sol, ora batom; SP17 e SP4 lideravam à frente, como desbravadores; outros comentavam de eventos corriqueiros (o time de futebol, o fulano que morava não sei onde etc.); outros chamavam a atenção sobre o lixo que viram, sobre a loja que é de uma tia, ou sobre a casa em que moravam.

¹⁹ O que entendemos por diálogo está associado ao que é trazido por FREIRE (1997). Constitui-se nas marcas identitárias que cada sujeito traz associado à tolerância ao que é levantado pelo outro. É um processo aberto, pois não visa a um discurso pronto, entretanto, é diretivo por parte do docente tendo em vista que não perde o foco do conteúdo a ser cognoscível.

Foi notório que, fora da sala, percorrendo o ambiente de sua existência cotidiana, os alunos eram mais “eles”, mais espontâneos e mais seguros. Em certos momentos, eles assumiram espontaneamente a “docência”, porque sentiram que sua experiência estava sendo valorizada e as informações de que eles dispunham, agora e ali, tinham algum valor.

Ao chegar à escola, a professora perguntou o que foi observado e anotou no quadro as observações. Muitas eram em relação aos problemas do bairro: lixo no parquinho, brinquedos destruídos, bueiro entupido, uma casa abandonada que servia de ponto de drogas, calçadas esburacadas, excesso de cachorros soltos atrapalhando, inclusive, o trânsito, mato alto em diversos locais, muitas casas apenas no reboco, lixo nas ruas. Em relação ao problema de limpeza pública, a professora problematizou: em todas as ruas havia lixo? E, diante da negativa, perguntou o motivo ao que as crianças afirmaram que há moradores mais cuidadosos do que outros - e SP16 lembrou que há ruas que há árvores nas calçadas e outras não. Em cima disso, a professora pediu que destacassem não só os problemas, como até então estavam fazendo, mas também os encantos do bairro e exemplificou que uma coisa que lhe chamou a atenção é que há muitas casas com bancos na frente, que servem para os moradores sentarem e conversarem. A partir disso, os alunos se lembraram da horta comunitária, dos comércios, das muitas ruas arborizadas.

Depois dessa descrição, a professora problematizou outros pontos, com o objetivo de que as crianças, percebendo seu próprio espaço por diferentes pontos de vista, pudessem ressignificá-lo. Algumas dessas perguntas foram: qual a diferença do bairro para outros que possuem suntuosas mansões? Por que há diferença? As comparações se organizaram para que percebessem a relação entre os sujeitos e os espaços, onde aspectos socioculturais estariam imbricados.

Diante de cada hipótese criada pelos alunos, a professora interveio de modo a apontar para as crianças alguns equívocos no raciocínio. SP10 disse que o bairro não tinha casas enormes porque o bairro era pequeno, no que a professora contrapôs que, realmente, ao se fazer o loteamento, se define a metragem de cada terreno e que, ali, os terrenos não eram grandes. Daí, perguntou: “Então, uma pessoa rica que quer um casarão, irá construir a casa ali ou em um bairro que também tenha mansões?”. SP7 então disse que é porque os moradores não queriam e a professora pontuou: “Será que as pessoas não querem vidro na janela, pintura nas paredes e nos muros?”.

Essa pergunta foi o estopim para vários quererem expor sua opinião quase na mesma hora, havendo certo balburdio. Tendo em vista que SP11 alegou que as pessoas eram bem remuneradas, mas o custo de vida é alto, a professora desafiou-o a pensar se o salário era

realmente bom ao ponto de se conseguir apenas pagar as contas. SP4 disse, então, que é porque no outro bairro moravam médicos, advogados e pessoas que ganhavam um salário melhor e a professora indagou o motivo de haver pessoas que ganhavam acima de outras, no que alguns falaram juntos “porque acordam cedo”, “porque estudaram mais”. A professora, buscando respostas não prontas, brincou que “padeiro também acorda cedo”, “professor também estudou bastante e não ganha bem”. Então, SP1 repetiu o chavão da época: “é culpa da Dilma” e quase todos riram. A professora lembrou-os que a responsabilidade de um governo é dividida em esferas e cada representante cuida de uma esfera e que, numa cidade, os problemas são principalmente da municipalidade, logo, não seria possível todos os descompasso sociais serem atribuídos ao presidente.

SP16, de forma muito engraçada, disse: “Você quer saber a verdade? A verdade é uma! É porque somos pobres! Eu não tenho vergonha de falar isso, mas tem gente que tem! A diferença é porque somos pobres! Tem gente que mora aqui e fala que não é pobre, mas é! E eu falo que se fosse rica não moraria nesse bairro e nem estudaria nessa escola”. Muitos não concordaram com SP16 e a professora entrevistou questionando: “O que é ser pobre?”, ao que um aluno falou: “É quando mora debaixo da ponte”; outro disse: “É quando recebe bolsa família” e SP7 afirmou que “o bairro não era de pobre, pois seu vizinho inclusive era policial” (profissão que, na visão da aluna, ganha um bom salário). Daí, a professora mostrou que não entravam num consenso porque cada um concebia pobreza de uma forma diferente.

SP16 voltou ao assunto da umbanda que tinha conversado com a pesquisadora, mas desta vez, como se quisesse lhe agradar, falou que as pessoas tinham muito preconceito dos frequentadores dos terreiros porque eram negros ou pardos (usou exatamente essas palavras) e por causa do racismo no Brasil achavam que havia coisa ruim. Isso mostra que usou da informação trazida pela pesquisadora em outra ocasião, de que a origem da umbanda está associada à cultura trazida pelos afro-brasileiros e transformou esse dado dizendo que os que acreditam nessas religiões afro-brasileiras são, sobretudo, negros e pardos. Na verdade essa fala da aluna foi uma forma de ressignificação do entendimento que teve sobre a conversa anterior com a pesquisadora, pois o que esta lhe disse foi apenas que o preconceito era forte em relação a religiões de origem africana, mas a menina compreendeu que os frequentadores, em sua maioria, é que são afro-descendentes e, por isso, a religião é marginalizada.

A partir da fala de SP16, houve uma certa “euforia” na sala: SP4 falou que na sua igreja havia uma ex-macumbeira, outro afirmou ter medo, e outro disse que uma mulher fez macumba para ficar com o marido da outra. A professora comentou que as pessoas acham que apenas quem frequenta a umbanda deseja o mal, e logo em seguida perguntou: “Vocês

também não conhecem pessoas da religião de vocês, que vão ao culto e depois saem fazendo fofocas, xingando, ou mentindo?”. Diante da concordância dos alunos, ela prosseguiu dizendo que há várias religiões, assim como há várias pessoas diferentes uma das outras. Por isso, se não cremos em determinada fé, devemos continuar com a nossa e respeitar a do outro, pois uma religião não é ruim por si, mas o que as pessoas podem fazer dela”.

Tratava-se de um respeito pela enunciação do outro, sem negligenciar a visão do profissional, afinal “que educador seria eu se não preocupasse em ser o máximo convincente na defesa de meus sonhos?” (FREIRE, 1997, p. 131). Porém, mantinha-se um diálogo de cada qual se posicionar com visões divergentes e com o direito de receber contraposições ou a possibilidade de ver outras opções.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz do outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (FREIRE, 1997, p. 60)

A atividade se mostrou potencialmente enriquecedora para o debate e os temas que acabaram sendo discutidos, temas de importância existencial para os alunos, extrapolaram, em muito, aqueles que haviam sido planejados. Ademais, foi possível ver como SP16, a “indisciplinada” assumiu uma condição de protagonismo polarizador nas discussões. Ela parecia ser uma espécie de “liderança natural” quando se tratava de “discutir a vida”. A pesquisadora, impressionada com a desenvoltura da menina, comentou com a professora sobre seus enunciados e a professora reagiu da seguinte forma “Não se iluda com a SP16!”. Ficou claro, então, que atividades como esta dão abertura para que se revele uma faceta dos alunos que não apareceu tão nitidamente nas atividades anteriores, com destaque inclusive para os alunos vistos como “de fraco desempenho”.

É interessante perceber que, mesmo tendo efetuado uma prática pedagógica mais dialógica, a professora continuou a achar que o problema da indisciplina era exclusivamente da aluna. Embora tenha criado um ambiente comunicativo e libertário, ainda sim a linguagem apresentava ranços de um comportamento de exclusão. Durante muito tempo, a escola foi extremamente pautada por uma educação bancária (FREIRE, 1987)²⁰ e, ainda hoje, nota-se

²⁰ Educação bancária é entendida por FREIRE (1987) como um processo vertical no qual o professor é o depositante de saberes e o aluno é compreendido como mero depositário, cujo papel se remete a memorizar, arquivar e repetir o que lhe foi ensinado. Não há o espaço para a criatividade nem para a invenção.

considerável permanência dessas características. Porém, é visível, também, que a escola tenta usar de mecanismos de diálogo com a ambiência externa, ao ponto de permitir pesquisas de campo em seu lócus e, no caso presente, da professora cumprir os combinados da pesquisa, favorecendo inclusive a fala dos estudantes, especialmente nesta aula. Ao invés de demonizarmos a escola e a colocarmos como mero Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER,1985) ou, em contrapartida, divinizarmos seu papel e ignorar os reflexos da sociedade de mercado em seu espaço, seria prudente percebermos que é um espaço com marcas opressoras, mas também que procura meios de estratégias de mudanças, avançando em umas ações e fracassando em outras.

Pode-se afirmar que uma das causas dos fracassos escolares esteja na visão opressora que os educadores ainda têm daqueles que mais fazem barulho na escola. Sabe-se que, somente pelo fato de ser uma pesquisa, há uma intervenção indireta para a mudança de comportamento dos sujeitos analisados e não se nega que a SP16 pode ter mudado sua postura diante da presença da pesquisadora, tal como mudou seu discurso preconceituoso sobre a umbanda. Entretanto, seu compromisso em esperar sua vez de falar, em escutar opiniões diferentes, em ter senso de humor com grandes pitadas de criticidade foram muito espontâneos. É agitada, tem necessidade maior por atenção, em nível superior do que a sala em geral, ao ponto de, durante o passeio ficar próxima da pesquisadora numa postura quase de guia turística, mas, por outro lado, tem “fome e sede” de se comunicar e a força da sua linguagem está na oralidade.

O exemplo do SP16 é um caso comum nas escolas brasileiras. Para se evitar que falem, que se expressem oralmente, a aula é pautada exclusivamente na escrita e, assim, alfabetiza-se (nem sempre de forma plena), mas emudece-se; calados, não compreendemos suas linguagens, nem suas culturas e não se compartilha o terreno extralinguístico, ensina-lhes os códigos da leitura e da escrita, mas não se desenvolve a oralidade que se constituiria na base crucial para o desenvolvimento de uma escrita existencial. Uma escola pautada exclusivamente na leitura e na escrita, malgrado seu, é uma escola excludente da realidade dos alunos. Isso tem graves consequências negativas na formação das futuras gerações de cidadãos.

Buscou-se por isso, fazer o inverso na aula - e muito mais natural em termos de aprendizado linguístico: primeiro o contato com o mundo, depois a oralidade e finalmente a escrita. A conversa foi tão profícua que apenas às 16h 15m, os alunos começaram a escrever um conto cujo cenário fosse seu bairro.

Entretanto, para enorme surpresa dos pesquisadores, a turma alegou dificuldade no cumprimento da tarefa. A professora, mediando o processo, pediu que os estudantes se lembrassem de diversos locais pelos quais transitaram (parquinho, praça, escola, igreja etc.) e escolhessem um deles. Essa dificuldade é simbólica para demonstrar que a relação vivência/atividade ainda é distante e, por isso, observou-se que muitos alunos ainda não conseguiram realizar um conto com elementos do universo local.

Bairro não era apenas um conteúdo da disciplina de Geografia, nem o espaço onde se localizam, mas foi ressignificado com sentido de cenário de uma história fictícia. O conto de fadas seria reconfigurado para admitir um cenário real. Dentro do processo linguístico, mudou-se o cenário (uma aula que partiu da observação da realidade) e alterou-se o contexto (o gênero deveria ser elaborado num ambiente real e não mais imaginário) e, portanto, esperava-se que elementos da vida concreta viessem à tona.

Cabe pontuar que uma das produções textuais não seguiu a orientação de ser um conto de fadas - foi a de SP16. Tendo levado para terminar em casa a redação (assim como outros alunos) no dia seguinte, SP16 trouxe uma descrição do trajeto e observações dos pontos por onde passaram durante o passeio. O interessante é que o texto estava dentro de um envelope confeccionado por ela com desenhos em cores bem vibrantes. Frisa-se que a pesquisadora não conhecia a menina antes da pesquisa e, por isso, a linguagem intercalando o iconográfico e o textual não é representativo de uma relação amistosa pesquisador/sujeito da pesquisa, pois não houve tempo para se estabelecer um laço afetivo maior. Parecia uma tentativa de marcar presença diante do cenário escolar de massificar, homogeneizar e silenciar. A pesquisadora passou a ser vista inconscientemente como uma espécie de *porta para a liberdade*, pois através da pesquisadora “iludida” com a desenvoltura da menina (lembre-se que a professora “não se iludia” mais com ela) ela descortinava espaços para fazer o que sabia.

Precisamos lembrar que a SCC entende que é impossível restringir o sentido apenas à palavra, é preciso se dar a devida importância para toda linguagem usada para comunicar sentidos. Percebe-se quão desmedida necessidade a aluna tinha de ser notada, tanto que não bastava entregar “o texto”. Era importante ser vista, reconhecida e lembrada. Contudo, além da mudança do gênero e da forma de entregar o texto, havia outra alteração: a letra. Antes que isso fosse percebido pela pesquisadora, a estudante confessou que sua letra não era bonita e que, por isso, pediu à mãe para escrever.

Neste ponto, é importante sinalizar, novamente, a relevância do cenário. Acontece que, no dia anterior, tendo dúvidas sobre a escrita de determinadas palavras da primeira

redação, a pesquisadora, mesmo com o apoio da professora não conseguia identificar certas partes do texto de alguns alunos. Buscando uma compreensão mais profunda, a pesquisadora indo de carteira em carteira perguntava o que o aluno tinha pretensão de dizer naquele trecho. Quando perguntou para SP16, a menina enfatizou que sua letra era pequena demais²¹ e a professora de Português fazia solicitações constantes para ela aumentar o tamanho da letra. Pois bem, para resolver esse problema naquele momento a menina escolheu tornar outra pessoa como escriba. Diante do argumento da pesquisadora de que a redação tinha que ser deles, a aluna disse que o texto era dela, pois ditava para sua mãe apenas transpor. A aluna inquieta foi a que apresentou criatividade e ousadia de romper padrões (não era um conto, era uma descrição), mas ainda sim destacando que a letra não era sua, ou seja, de certa maneira, se desculpando.

De um modo geral, observando as redações e as aulas, têm-se três sinalizações importantes que serão discutidas a seguir:

- a) A diferença e semelhanças entre os alunos dentro e fora do espaço escolar;
- b) O (des) compasso entre a oralidade e a escrita;
- c) A dificuldade entre aliar ficção e realidade, escrita e oralidade, conteúdo e vivência;

Em relação ao primeiro ponto, trabalha-se com a ideia de que as pessoas, sabendo do espaço que ocupam (cenário), fazem certos ajustes no comportamento para atender ao protocolo social. Na escola não é diferente. Sendo um espaço de aprendizado e, muitas vezes, sob a égide do silêncio, os sujeitos têm poucos mecanismos de burlar o constituído. Como exemplo, cita-se o caso de três garotas que, no passeio, filmavam as observações dos colegas, o trajeto e elas mesmas, mas em sala, onde esse equipamento é proibido, elas continuavam a se comunicar por bilhetinhos passados às escondidas. Outra ilustração é de dois meninos curiosos e que, em sala, fazem suas perguntas em silêncio, indo até a mesa da professora, mas, no passeio, se tornam livres e brincaram que eram ‘inspetores’ de cada local. Ou, ainda, da menina, vista como desordeira e que, no passeio, toma a frente na apresentação. Há uma liberdade maior na rua e, portanto, mais espontaneidade por parte dos estudantes.

A intenção, neste trabalho, está longe de ser o mero apontar problemas da escola brasileira sem qualquer responsabilização pela mudança. Além disso, pretende-se uma escola que permita aos alunos ressignificar os conteúdos escolares para melhorar suas vidas. Assim,

²¹ Não caberia aqui uma descrição pormenorizada sobre a relação entre os problemas identificados em relação a SP16 e sua letra tão pequena, mas essa relação existe e pode ser melhor compreendida a luz da Grafologia científica. Porém, uma pergunta precisa ser levantada: por que a escola insiste em tratar peculiaridades como esta como pecados, como defeitos dos alunos e não como sintomas de sua condição vivencial? A resposta a essa pergunta, cremos, merece outros estudos mais detalhados.

as experiências pedagógicas que foram desenvolvidas nos mostraram que é preciso refletir em que medida a escola está tratando os conteúdos de forma envolvente e cativante, explorando os discurso, posturas e os recursos tecnológicos que as crianças dominam e que já fazem parte do cotidiano de muitos. É preciso perceber esses alunos como pessoas e não como peças de uma linha de montagem, respeitando a individualidade e dialogando com ela, percebendo uma vaidade cada vez mais crescente e prematura entre as jovens meninas é importante perguntar em que medida isso é trabalhado isso em sala. Precisamos nos deter para pensar em que ponto incentivamos a curiosidade espontânea e livre de desembaraços de modo que os alunos perguntem de seu próprio assento para que todos ouçam. Precisamos refletir em que proporção valorizamos a oralidade, quando a menina inquieta dentro de sala é silenciada. Não se trata de identificar problemas pelo prazer de fazê-lo: trata-se de propor uma profunda reflexão sobre possibilidades de um novo fazer, comprometido com a realidade e com a vida das crianças.

Esse último quesito, o do silenciamento, permite-nos repensar o compasso e o descompasso entre a oralidade e a escrita. Em posse das redações percebe-se que: 1) há um aluno não alfabetizado, mas que tem um grau de letramento significativo; 2) há, com destaque, uma aluna que se manifesta com muita expressividade na comunicação oral, mas, na escrita, fica insegura ao ponto de pedir ajuda de um escriba; 3) há aqueles que se sobressaem na escrita, mas durante o debate são os mais calados; 4) se, por um lado, os alunos não manifestam, em proporções semelhantes, as habilidades de comunicação oral e escrita (há um nítido descompasso), por outro, prestam atenção nas orientações contidas na fala da professora mais do que nas orientações escritas, para depois compor suas atividades escritas (compasso).

A distância entre o discurso oral e o discurso escrito, presente nos itens 1, 2 e 3 acima mencionados, trazem algumas consequências. Primeiro, que ao valorizar a fala do aluno não alfabetizado (e não as dos outros na mesma medida), a escola cria condições de seu discurso continuar autoral e criativo, contudo, isento da aquisição a leitura e escrita. Por isso, ele ainda estará em condições de desigualdade de capital cultural, implicando na sua marginalização social que se inicia dentro da própria sala de aula, uma vez que o aluno só realiza a atividade com o apoio do docente. Segundo, que ao não criar medidas de participação responsável ou de compromisso com a linguagem, se correrá o risco de os alunos falantes usarem o espaço escolar como meio para uma comunicação vazia de sentidos, de consistência “oca”, uma vez que não foram direcionados a uma oralidade relacionada coerentemente com o saber. O trabalho com a linguagem oral não deve ser tratado à margem

da escola, pois quando a oralidade é incentivada possibilita aos alunos organizarem seu pensamento antes de escreverem e assim escreverem com mais profundidade existencial (ASSOLINI, TFOUNI, 2006). Sendo a escrita a forma de linguagem privilegiada na escola, aqueles que dominam bem essa técnica são valorados (BOURDIEU, 1998) mesmo que, em termos de comunicação oral, sejam “analfantes²²” funcionais:

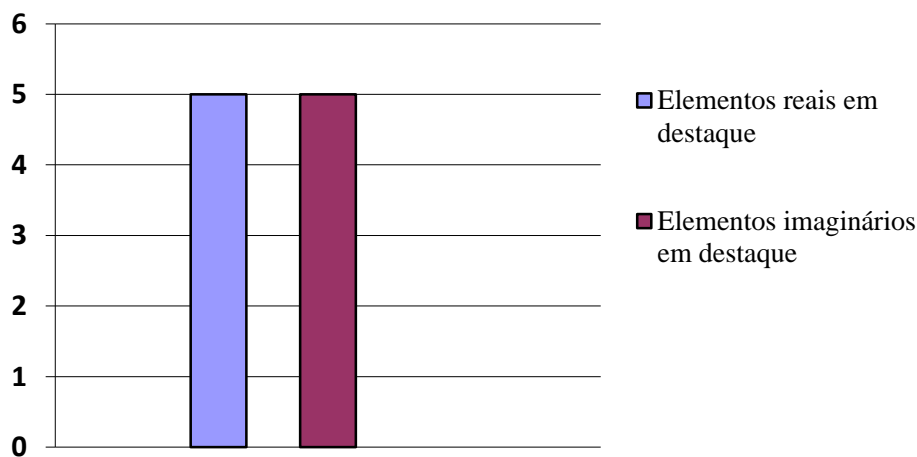
Na verdade, os professores desses tantos alunos, especialmente seus professores de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática e as demais ‘artes do silêncio’ que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida... (FERRAREZI, 2014, p.13)

O denominador comum das aulas de Português é a escrita, principalmente a gramática (FERRAREZI, 2014; IRANDÉ, 2003) e a oralidade é abafada. Entretanto, ironicamente, as crianças apresentam diversos erros ortográficos e pouca simbologia ou desenvoltura na escrita. São escritas empobrecidas se comparadas com a fala. Não se quer dizer aqui que todos os que escrevem bem é porque falam bem, mas que uma oralidade bem desenvolvida contribuí para o desenvolvimento da escrita, haja vista que a identidade comunicacional do aluno é recuperada.

Retomando a proposta de redigir um conto de fadas em que sua realidade tomasse parte e tendo em vista que o cenário para história era conhecido e real, os alunos manifestaram maiores dificuldades em fazer a relação ficção e realidade. Isso é notório quando se analisa um crescimento de redações com um enredo sem elementos mágicos, que era de apenas três na primeira redação e, ao se estipular como critério um enredo ambientado em seu bairro, esse número cresceu para cinco na segunda redação. Escreveram uma narrativa, mas retiraram dele a caracterização “de fadas”. É como se a realidade não permitisse sonhos, magias, encantamentos, utopias e devaneios ou se essa mistura fosse demasiadamente problemática. Por outro lado, a concretude do cenário da aula foi próximo da realidade e a experiência, o olhar e a voz do estudante tiveram um espaço maior o que também se faria refletir nas produções. Um dos reflexos é que 40% das produções os alunos se colocaram como heróis do enredo, pois é como se entendessem, seja após própria conversa sobre o bairro, que a responsabilidade do espaço é deles. Outra repercussão é que investiram no texto elementos trazidos da aula: as observações do passeio, o diálogo em aula e, por isso, são citadas as sujeiras do bairro, as casas abandonadas, os buracos nas ruas, a violência. Abaixo, um gráfico ilustrativo das narrações desse segundo encontro.

²² Em analogia a “analfabetos”.

Figura 5 - Gráfico: narrações do terceiro encontro



Fonte: Da autora

Essa dificuldade em trazer o conto de fadas para um espaço real pode ser notada em algumas ilustrações bastante simbólicas. Uma é que comparada a experiência da redação do segundo encontro, percebe-se que havia um número maior produções que dialogavam com o mundo de encantamentos e menos com a realidade, diferente desse terceiro encontro, no qual conforme o gráfico acima representa, há na quantidade igual entre contos mágicos e contos não mágicos. Outro sinal de dificuldade é que, ao começarem as escritas, duas meninas falaram em desistir, disseram estar cansadas, pois já tinham “escrito produção” naquela semana. A pesquisadora conversou com elas e se mostraram interessadas em cooperar. SP8, o menino que não é alfabetizado, disse estar “sem ideia” e demorou muito até começar a falar para a professora anotar, a ponto de não conseguir terminar a tempo, como tantos outros que levaram o texto para terminar em casa.

Parece claro que há um problema de fundo em tudo isso: o texto não é entendido enquanto linguagem, expressão de uma cultura, de uma visão de mundo - é encarado como mera atividade escolástica, sempre sob o viés de algo cansativo, enfadonho, que de tão pedido e, ao mesmo tempo, negado em sala de aula torna-se difícil, pouco fluido. A escola tampouco se aproxima da leitura de mundo do estudante e os docentes são tomados pelo vício dos esquemas prontos, dos discursos feitos, do que não oferece liberdade para a expressividade autoral dos estudantes.

É importante destacar que, numa prática de ensino com textos, usando de um letramento concatenado às práticas sociais, o trabalho docente enfatizará o conteúdo, sem precisar tratá-lo como parte principal do processo educativo:

Sempre surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a

perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o 'conteúdo' (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6)

O conteúdo não deve ser esquecido, mas defende-se que esse conteúdo não seja pautado pela visão do professor, nem por outro lado, pela sequência dos livros didáticos ou cartilhas. Que esses sirvam de apoio para uma aula que parta do universo local, do senso comum, da visão de homem e sociedade que os estudantes possuem para alcançarem trilhas do saber que reflitam esses elementos e depois retornarem a eles com novas concepções e ressignificações.

4.4 LEITURA DE UM RECONTO E PRODUÇÃO DE UMA NOVA VERSÃO

Essa aula foi planejada para ser a última de uma pesquisa pautada na ressignificação e, por isso, organizou-se um ambiente para leitura do conto de João e Maria, mas desta vez reestruturado em uma versão contemporânea e de cunho crítico-social (em apêndice na página 105). Depois desse contato com uma versão atualizada de um conto de fadas, pediu-se que cada estudante escolhesse um conto a seu gosto e fizesse sua ressignificação, trazendo a atualidade e sua visão de mundo para compor o texto. A ideia era uma aula com um texto de abordagem mais progressista, mostrando aos alunos que podem fazer da releitura um instrumento de expressão crítica transpondo suas assinaturas, suas marcas pessoais, sua identidade. O texto serviria como um exercício de ressignificação. Ressignificação não somente para se ler o que está posto e palpável, mas para se pensar o imaginário, acessar o subjetivo, sonhar com outros modelos que ainda não são.

Compreende-se que apenas uma aula em si não traria mudanças substanciais, pois sabe-se que depende de toda uma pedagogia, sustentada em princípios filosóficos. Quando se diz que a aula tomou tons progressistas se quer dizer com isso havia essa possibilidade pelo próprio texto adaptado haja vista que trazia uma leitura de mundo, no qual as crianças da história se assemelham a inúmeras crianças em situação de carência e a bruxa se compara em contrapartida a incontáveis sujeitos que tornam o consumo sua marca maior de existência. Era a realidade social entrando na sala de aula via texto. Tratava-se de um terreno fértil para discussões profícuas de assuntos relacionados à História, Geografia e o mundo social, podendo ser contemplados a desigualdade de renda, o sucateamento de moradias, a urbanização desenfreada, as diversas formações das famílias, o abandono de crianças, a

exploração da mão-de-obra infantil, entre dezenas de outros temas a serem sugeridos pelos próprios educandos.

Inicialmente, tudo ocorreu dentro do estipulado. A professora leu a adaptação artesanalmente construída num “livro” feito em papel color set, no qual as imagens são de figuras recortadas de revistas. Durante a leitura, a professora mostrava as gravuras e quando a imagem da bruxa foi visualizada pelos estudantes, três alunos associaram a figura da bruxa com a de Dilma Rousseff, embora os traços físicos fossem totalmente diferentes. A professora riu, mas não manifestou opinião.

Na hora da escrita, porém, os alunos disseram ter dificuldade em fazer uma adaptação. Com receio de que recontassem a história adaptada, a professora reforçou que não precisava ser da história “João e Maria”, que poderia ser de outro conto. Os alunos pediram para que a professora desse outros exemplos e então ela foi pedindo deles os títulos que se lembravam e escrevendo no quadro, inclusive contos modernos e presentes em filmes, tal como “Shrek”, “Gato de Botas”, dentre outros.

A professora, como de costume, foi escriba do aluno não alfabetizado e esse aluno conta a história “Jack e a mecânica do coração”, que posteriormente se soube que não inventou, mas contou de forma fidedigna o enredo de um filme. Embora não tenha exercido uma criatividade para sua própria elaboração, o menino usa de certos vocábulos e de uma estrutura narrativa repleta de detalhes que surpreendem, como pode ser observado no trecho

Quando ele apareceu no pátio encontrou várias crianças brincando, mas de repente encontrou uma criança escondida nas sombras e perguntou quem era a um menino. O menino disse “Só eu posso dizer o nome dela.” (SP8, Trecho do texto anexado na página137.)

Em certos intervalos, a professora parava de redigir e circulava pela sala. Ao dar uma olhada, constatou que os alunos estavam fazendo pouquíssimas mudanças em relação à história original. Foi observado que alguns, inclusive, só mudavam o nome dos protagonistas. Então, a professora enfatizou que, na hora que falavam, expressavam várias ideias interessantes, mas que, durante a escrita, aquelas ideias não estavam ali e deu o exemplo de que, na hora da contação, alguns fizeram associação com a presidente Dilma e na hora da escrita não mantinham essa criatividade.

A consequência dessa intervenção foi de várias redações imediatamente citando o nome da presidente. Novamente, uma fala espontânea da professora, na tentativa de incentivar e ajudar os alunos na realização da tarefa foi entendida como uma orientação para cumprir o solicitado. É como se, para os alunos, o objetivo fosse de “concluir o texto” e não o de

“aprender fazendo o texto”. Quando a professora percebeu isso enfatizou que o nome de “Dilma” era um exemplo e que eles poderiam usar outros. Os detalhes seguem abaixo dessa nova mediação.

Os alunos continuaram a escrita, alguns, do fundo, inclusive compartilhavam entre si suas ideias. Terminou a aula, e como já havia acontecido antes, muitos não conseguiram terminar a tempo, embora, conforme sinalizado na metodologia, fosse um tempo suficiente para uma redação.

Com base nas produções e no arsenal de dados do diário de campo do dia 21 de outubro vamos, no decorrer desta análise, refletir sobre os seguintes pontos:

- a) Se, a aula, com a leitura de um texto com enfoques sociais contribuiu para que os estudantes fizessem a relação escola/mundo;
- b) Se, a comunicação entre professor/aluno possibilitou maior ressignificação e quais foram os ranços e avanços no processo linguístico;
- c) Finalmente, em que nível os alunos colocaram suas próprias ideias em relação às ideias e padrões escolares.

Optou-se por um modelo de aula que, ao invés da oralidade, orientou-se para escrita, pois se pretendia perceber o que os estudantes colocariam no papel de uma forma mais genuína e menos imbricada de sentidos externos aos seus. Porém, quando se aproxima de um texto cuja mudança refletia alterações de cunho social, corre-se o risco da carência de sentidos mais profundos, uma vez que as palavras só fazem eco onde o espaço está livre de impedimentos. Os impedimentos eram a demasiada dependência em relação à figura do professor, que não garantiu mediante diálogo com os alunos o que o texto trazia, e a insegurança em lidar com uma situação à qual os alunos não estavam acostumados: a adaptação, a relação ficção/ realidade, a ousadia de mudar algo que aparentemente se mostra como inviolável. O aluno SP15 evidencia bastante essa insegurança quando diz na sua redação:

Numa casinha bem piquena vivi um grande ogro chamado Sherek e tinha o bafo terível por não escovava os dentes e não e menti eu so mudei a historia um pouco. .”(SP15, Trecho do texto anexado na página 152)

Chega a ser engraçado como aluno proporciona uma pausa no meio da narrativa para conversar com o leitor e reafirmar que não estava mentindo, como se mudando a história estivesse trilhando veredas de inverdades, cometendo pecados, afrontando o conteúdo da escola.

A carência não foi somente de sentidos, mas de diálogo, pois o discurso interior precisa ser embebido por várias vozes, as quais não estavam ressoando dentro da maioria dos estudantes. As vozes das diversas atividades anteriores e a do texto ressignificado talvez ainda não tivessem criado sentido e, por isso, precisavam de “dicas”, afinal, habituados a elas, adaptados a receberem informações bem direcionadas e a produzirem resultados objetivos, talvez esse fosse o caminho. A aula era baseada em uma orientação preliminar. Não se questionou com os alunos quais eram os problemas sociais enfocados no conto que ouviram, nem se refletiu sobre o que sentiam em relação às feridas da sociedade, ou qualquer assunto que partisse do ‘aqui’ e ‘agora’ dos estudantes. Orientou-se e pediu-se que escrevessem. Sobre o que? Sobre o mundo. Mas, que mundo?

Os estudantes, desacostumados que estavam em pensar e falar sobre o mundo - algo latente diante da necessidade de terem mais orientações e das poucas redações - ora afirmavam que não sabiam sobre o que falar, ora diziam que não sabiam qual conto usar, justificando não lembrarem dos contos. A professora, nesse instante, sob as vozes de diversos alunos, foi escrevendo no quadro todos os nomes de obras que fossem contos de fadas, inclusive aquelas que marcadamente se apresentaram no formato de filme. “Mas, como vou escolher?” – foi a pergunta de uma aluna. E a professora sugeriu que pensassem num tema e selecionassem a história com a proximidade para se fazer adaptações privilegiando o tema escolhido.

Na leitura das produções foi possível notar que os estudantes buscaram elementos de suas vivências quando atualizaram os contos trazendo a tecnologia moderna para compô-los. Tal fato é presenciado quando os personagens se utilizam de notebooks, celular ou até mesmo uma ‘magrela’, palavra essa ressignificada no conto dos Três Porquinhos, cujo Lobo mau é traficante. Essa história se passa na favela e um dos porquinhos deve dinheiro para o Lobo que ao tentar cobrar a dívida é atingido por um espirro, fica resfriado e morre na fila do SUS. A pesquisadora achando inédita e criativa a história, a procurou na internet e para sua surpresa há um vídeo com mesma história onde o aluno provavelmente se baseou. No vídeo há frases de insinuações sexuais, em relação à droga e à violência. Aliás, o uso de vídeos, filmes e histórias foi uma constante nas produções dos alunos que em grande medida se apropriaram do enredo para construir suas marcas.

O extralinguístico toma parte do linguístico e nem sempre isso é visto no ambiente escolar. Prima-se pela fala, mas pela fala do professor. No vazio do diálogo, ou se mantém uma estrutura de contenção verbal para se privilegiar a produção, independente de como ela

se apresente, ou se parte logo para o diálogo responsável e tolerante. O que é incoerente com uma prática progressista é a sloganização.

O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. Daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado “currículo oculto” anda cheio. Daí a exigência que se devem impor de ir tornando-se cada vez mais tolerantes, de ir pondo-se cada vez mais transparentes, de ir virando cada vez mais críticos, de ir fazendo-se cada vez mais curiosos. (FREIRE, 1997, p. 42)

A sloganização foi resultado quando se suprimiu a voz dos interlocutores. A voz da professora e dos alunos não se tornou audível, pois não houve momento de discussão da releitura feita e dos elementos trazidos para que pudessem com isso também recuperar vivências e suas críticas à sociedade de modo a transpor esse material para o texto. Conforme sinaliza Freitas (2011) o eu, a singularidade, a linguagem autoral, só existe através de um tu. Porém, para os estudantes desabituaados a relação ficção/ realidade (conforme mostra respostas da questão 11 do primeiro encontro), inábeis na relação mundo/texto de ficção (conforme mostra a quantidade de textos sem elementos mágicos no terceiro encontro), pedir que fizessem um reconto com suas perspectivas de mundo era desestruturá-los, pois não encontravam o ‘tu’ no texto com tônica social e portanto, precisavam do ‘tu’ na professora.

Sob orientação de que deveria interferir o mínimo possível, a professora procurou não falar muito. Porém, percorrendo as fileiras, notou que os alunos estavam fazendo apenas pequenas mudanças nos textos originais e, incomodada com isso (o que de certa forma era constrangedor para ela), mencionou um fato que ocorreu durante a contação. Exemplificou (sloganizou) que na hora que apresentou a bruxa da história, muitos compararam com a presidente Dilma e que, na história, gostaria também de sentir essas comparações com elementos da vida real. Consequência: de apenas nove redações que foram entregues, cinco mencionavam a presidente como vilã.

Figura 6 - Gráfico: o impacto da intervenção da professora nos recontos



Fonte: Da autora

Trata-se de uma ilustração de como a linguagem do profissional do ensino vem revestida de poder. Na relação que se estabelece na escola, independentemente dos conflitos docente/discente, o professor é o profissional que institucionalmente tem os créditos da palavra, uma “linguagem autorizada” (BOURDIEU, 1998). Os alunos, sabendo disso, procuram, na fala do docente, um respaldo, uma direção, mostrando que ainda estão presos às construções do professor.

Há de se aprofundar a questão, pois afoitamente, corre-se o risco de mostrar os impactos da linguagem do professor como se tivessem ressonância plenamente determinante na atribuição de sentidos pelos alunos. Não que a linguagem do professor não tenha poder e o exemplo da professora mostra bem isso. Entretanto - e ainda bem - os alunos, antes de ingressarem no universo escolar, possuem um cabedal de informações e de conteúdos que lhes permitem “digestões” diferentes daquilo que é concedido pela escola. Por isso, é notória certa monovalência do discurso (Dilma enquanto sinônimo de ausência de ética) e, em contrapartida, os detalhes que cada um traz, o que mostra uma pluralidade. É como se os alunos tivessem certa ciência sobre aquilo que o professor diz, separando o que é interessante e o que não é para a construção das atividades escolares, e separando tudo isso do que interessa para suas vidas pessoais.

A visão geral de se associar a presidente à tirania pode ser vinculada a um contexto político de pré-impeachment no qual se enfatizavam, em todas as mídias de grande alcance, acusações de corrupção contra ela. Tanto isso estava presente antes desse comentário da professora que, no dia anterior, quando se discutia sobre o bairro, uma das alunas recitou o mantra “É culpa da Dilma”, provocando risadas que serviram como sinônimo da aprovação da maioria da sala.

Embora de uma forma geral, a presidente Dilma tenha adquirido essa roupagem nas redações, cada estudante a colocou numa perspectiva diferente. SP2 e SP13 a transformaram em bruxa, mas com qualificações diferentes, pois numa redação é caracterizada como invejosa e, em outra, como exploradora. SP10 coloca a presidente como uma ladra mendiga, reforçando o que, popularmente, já era discurso comum a respeito de seu envolvimento com a recepção ilícita de bens materiais. Já SP17 menciona o nome da presidente, mas seu personagem é secundário, participa do crime, mas enquanto namorada do traficante. Por fim, das redações que contêm o nome de Dilma Rousseff e que contêm mais detalhes de uma cultura extralinguística vigente é a da aluna SP7. Na história, a presidente era a madrasta de Cinderela e a maltrata, juntamente com suas filhas PT e PTB, trazendo dados que não foram mencionados na aula.

Os elementos extralinguísticos não se encontram apenas na aula, na linguagem do professor com o aluno, mas num cenário amplo no qual cultura, classe social, gênero, etnia e várias outras variáveis incidem sobre a produção linguística. A fala de autoridade do docente, em si, não basta, se não houver um terreno fértil para ela brotar. Por isso, a citação do nome de Dilma feita pela professora ganhou espaço entre os alunos, uma vez que era comum escutarem na mídia, em casa e em diversos outros espaços tais acusações. O mesmo tratamento, por exemplo, não ocorreu com o nome do deputado Eduardo Cunha.

O nome deste também virou exemplo porque, quando a professora caminhou novamente pela sala, deparou-se com algumas redações usando seu exemplo da presidente como a vilã da história. A professora, tentando se corrigir, disse que a presidente Dilma era apenas um exemplo, mas poderiam colocar outros vilões. A essa altura certas crianças começaram a xingar a presidente e um dos alunos perguntou “Mas, o que a Dilma fez de errado?”. Em cima disso, a professora aproveitou para falar que muitas vezes repetimos coisas sem ter provas e que, no caso da Dilma, ela achava que não existia nada que comprovasse sua participação em desvios de dinheiro, ao contrário do que ela pensava sobre o deputado Eduardo Cunha. Continuando no clima de apontar possíveis pessoas antiéticas, a professora perguntou se tinham visto nos jornais o ataque do presidente de Israel à Palestina.

Conclusão: duas redações citam esses novos personagens. Uma das produções apenas nomeia o pai de Bela Adormecida como sendo Eduardo Cunha. É um personagem secundário, que não é associado à vilania, e, talvez, seja tão insignificante para a aluna que no fim da história o pai foi nomeado de “Lula”. Na outra redação o presidente de Israel é o personagem Gastom da história de “A Bela e a Fera”, identificado pelo seu perfil arrogante e autoritário.

A citação de personagens políticos presentes nos noticiários cotidianos criou uma aproximação do discurso dos alunos ao discurso da professora. Mas não se pode afirmar que foi de uma maneira cativa, passiva e inerte. Mesmo com traços fortes de uma monovalência, há também certas brechas de resistência elaboradas com base na história e no espaço ocupado pelos estudantes, e isso é evidente quando, das nove produções, apenas duas tornam o deputado ou o presidente de Israel enquanto personagens, ressaltando-se que, no primeiro caso, com outras qualificações diferentes das apontadas pela professora. O não cumprimento exato em relação à mensagem é analisado por Epstein (1993) dentro de uma lógica de linguagem associada ao poder, no qual os Pacientes (sujeitos que recebem os comandos – no caso os alunos) se utilizam de determinadas manobras, cada vez maiores, dada a ambiguidade ou incertezas das informações trazidas pelo Agente (sujeitos que emitem os comandos). Desconhecedores de Cunha, quando a professora falou sobre seu envolvimento com corrupção, a maioria dos alunos não utilizou o nome deste nos seus escritos. Diferente do nome da presidente, que tinha sua imagem constantemente propagada na época com vinculações à corrupção, as notícias sobre Cunha geralmente eram associadas como o benfeitor que trazia para a discussão o impeachment. O peso, portanto é ainda maior nas relações extralinguísticas do que nas linguísticas, o que ratifica a importância dos cenários criados nas mentes dos falantes como suporte para a compreensão das falas numa interlocução e, especialmente, para a especialização de seus sentidos.

De posse de várias vozes e de diversos discursos, os estudantes selecionam informações que mais aceitam ou admitem como verdadeiras, as que valoram, lembrando que a valorização do indivíduo é também condicionada pelo seu grupo de pertença, ou simplesmente, as que lhes pareçam convir. A recepção daquele que se apropria do discurso do outro é uma “apreensão apreciativa”, ou seja, acolhe a enunciação do outro pela significação que lhe atribui em seu discurso interior (BAKHTIN, 2014). Assim, ao devolver o discurso de outrem, isso não será feito de forma tal qual o discurso inicial, tendo em vista a diferenciação de como é apreendido.

Quando os sujeitos entram em contato com algo em que não há uma concordância imediata, a tendência é a negação ou a dúvida. No caso desta pesquisa há um episódio específico que ilustra isso: uma aluna, após a professora comentar que considerava que a presidente não tinha o envolvimento com ilegalidades, a questionou da seguinte forma: “Você não acha que a Dilma tem culpa nisso?”. A professora disse que não queria que acreditassem no que ela acreditava apenas por ser a professora, que e depois poderiam, com calma, conversar sobre o assunto. Entretanto, a pergunta é simbólica, pois além de apresentar uma

questão, demonstra intencionalidades, revela de qual lugar o sujeito fala, suas perspectivas, e possibilita que o interlocutor imagine respostas para além dos sinais contidos numa enunciação. Analisando o cenário e a forma como a pergunta foi feita, pudemos entender que a menina deixou claro, na pergunta, que ela acreditava que a presidente tinha culpa e que não queria um apenas um “Não acho!” como resposta, mas argumentações diante de um fato que, talvez, para ela fosse consolidado. A professora, com receios de interferir além do que já havia feito, respondeu de modo a não delimitar, nesse momento, uma visão cristalizada do que acreditava.

A dúvida entre como falar e o que falar nos remete à preocupação em relação à sloganização. Ao não explorar conceitos (vilão, herói, final feliz), mas ao invés disso, citar exemplos, a professora trocou o conceito, que seria base para uma maior liberdade, por modelos fechados, pré-determinados. Não se construiu profundamente os sentidos do que é ocupar o papel de vilão na vida real. Não se discutiu se há heróis livres de erros ou pecados na nossa sociedade. Não se perguntou como os alunos imaginam um mundo com final feliz. Em situações como esta da pesquisa, se o professor, ao tentar possibilitar o raciocínio, oferece indicações precisas de um caminho mental que ele já fez, não está ofertando autonomia de pensamento, não está intervindo para que o aluno pense independente quando estiver longe do professor. Há o risco de a linguagem formar certas estereotípias, preconceitos, hostilidades. O preconceito de classe social poderia advir da produção de sentidos após se ler o conto adaptado no qual a bruxa é associada à burguesia. Mas, no caso da pesquisa houve a reprodução do discurso de bruxa-presidente.

Quando faço com que alguém me escute, invariavelmente, minha fala atua sobre essa pessoa, seja para construção, seja para reconstrução, seja para a negação da minha fala como produto indesejado. Toda interação linguística é ideológica. Toda interação ideológica é um agir sobre o outro. Todo agir sobre o outro é uma disputa de poder. De acordo com Epstein (1993) a linguagem é organizada com base no poder, no qual Agentes se valem da linguagem para manutenção do poder e os Pacientes buscam algum provento de acordo com o tipo de código enunciado. Isso significa que podem corroborar com o Agente, pois assim adquirem algum benefício (no caso da escola a própria nota) ou desacatá-lo e sofrer as punições decorrentes disso. Nesse sentido, toda interação professor x aluno tem a possibilidade de ser cerceadora ou libertadora, dependendo de como os sujeitos lidam entre si. O silenciamento nem sempre é materializado pela ausência de sons. Pode-se silenciar a criatividade, a produção autoral, a pluralidade e se fazer com que o indivíduo fique um repetidor de discursos, de pensamentos e de consciências, que terão pouco espaço de manobra. Silencia-se

fazendo com que o indivíduo reproduza a mensagem inicial e isso, talvez, seja mais perigoso do que o silêncio escancarado, pois vem carregado de uma auréola de democracia e liberdade, mas serve à manipulação velada.

No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. Manipulação e autoritarismo praticados por muitos educadores que, dizendo-se de si mesmos progressistas, passam muito bem. (FREIRE, 1997, p. 41)

Paulo Freire (1997) ressalta que não há como existir uma educação sem diretividade. A partir dessa diretividade, há o risco necessário de influenciar os alunos, mas, por isso é que educadores progressistas devem ficar atentos não apenas ao formato da aula, à organização da sala, à relação aluno/professor, mas à abordagem do conteúdo. O problema não está em defender com paixão algo que se acredita, pois de acordo com Freire (1997), é necessário que os estudantes também conheçam o ponto de vista do professor. O problema é quando não se abre perspectivas para discussões e outros pontos de vista, pois se acaba com a riqueza de leituras de mundo.

Por isso, entre outras questões, se deve ter cuidado com a palavra panfletária na escola, pois a mesma acaba se tornando monovalente justamente num espaço onde deveria servir de arena de luta de discursos e sentidos e não um local de reprodução de uma palavra única.

“A reforma agrária por bem ou na marra.” “Ou esse Congresso vota as leis de interesse do povo ou vamos fechá-lo.” Na verdade, toda essa incontinência verbal, este desmando de palavreado não têm nada que ver, mas nada mesmo, com uma carreta, uma verdadeira posição progressista. Não têm nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discursaria toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar consequências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. (FREIRE, 1997, p. 22)

Não é possível se criar liberdade e democracia, pluralidade de sentidos e ressignificações profundas se o cenário é arbitrário, se a prática educativa é controladora, se educação formal inibir a voz e a visão de mundo dos sujeitos. Ademais, não é possível libertar seres humanos se o objetivo for apenas completar as tarefas escolares. A aula em si, seu corpo e estrutura, as interações que nela ocorrem, o que se diz, como se diz, o que não se diz e por que não se diz, entre outras coisas, tudo isso forma um conjunto que se transforma em um dos componentes extralinguísticos que organizam a linguagem do estudante e, por conseguinte, seu pensamento. Nossa pesquisa mostrou que, além da escolha da *estratégia didático-*

pedagógica, é o *percurso pedagógico* que determina o alcance dos resultados esperados ou o fracasso em relação a eles. E a linguagem empregada antes da e durante a produção é um dos carros-chefes que nortearão a ressignificação, fazendo-a mais tímida ou mais ousada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Tirinha Turma do Charlie Brown

Exercício, conteúdo, disciplina curricular e a escola. Há uma gradação de dificuldades enfrentadas não somente pela aluna da tirinha acima, como também pelos estudantes da pesquisa que realizamos e que relatamos nesta dissertação. Assim como a menina, os alunos também buscam apoio da professora, pessoa figurada como alguém autorizada em relação ao saber. Assim como a aluna da “ficção”, os estudantes reais também precisam de pistas para compreender a cultura escolar e conseguir atribuir sentidos às atividades, à linguagem específica e à própria instituição.

Essas dificuldades são, em boa parte, fruto de uma desarmonia entre a cultura do aluno e a cultura da escola, que poderíamos comparar com uma “gangorra” em que, de um lado, senta o estudante e, do outro, a escola. Quando o peso da escola é muito forte a gangorra pende para seu lado e a coloca no chão, deixando o estudante “aéreo” o que ocorre num espaço cuja cultura e linguagem não lhe são familiares. Por outro lado, quando a vivência do aluno é deixada em solo firme, o conteúdo escolar, as contribuições escolares dispersam-se no ar diante desse desencontro e do antidiálogo. A aproximação se daria se escola e estudante se sustentassem sobre suas próprias pernas, segurando o peso de suas histórias e conseguissem conversar numa situação próxima ao equilíbrio. Diz-se ‘próxima’ porque cada um dos lados tende a tensionar e a fazer valer seu peso e, em se tratando de uma instituição ordenada por leis e autoridades, geralmente essa força é maior por parte da escola.

Por esse prisma, é uma grande falha não notar que, em um ambiente escolar, essas relações de força são muito bem marcadas e que, portanto, as ‘propriedades econômicas’ entre os produtos que os alunos são capazes – ou estão dispostos ‘a oferecer e as avaliações que esses produtos recebem das autoridades do conhecimento (os professores) definem em grande parte as estratégias de ambas as partes. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 30)

A relação de força estabelecida pela escola foi presenciada, principalmente, através do silenciamento que ocorreu em duas frentes: pela busca de emudecimento dos alunos tidos como indisciplinados e pela distância em relação ao universo simbólico dos educandos.

A primeira situação foi observada quando a aluna inquieta foi descrita aquela a se não deve ter “ilusão” (usando um termo da própria docente). A professora, ora se manifesta esperançosa nos momentos de aceitar a pesquisa, dialogar com os estudantes, mas ora desacredita sobre o papel educativo de transformar a fala irresponsável e descomedida em texto embutido de sentido. Daí, a postura profissional ser de crítica sobre a indisciplina, sem a expectativa docente de contribuir para que a aluna reelaborasse a comunicação verbal excessiva em objeto de expressão, denúncia ou de superação das dificuldades de escrita.

Quando a escola se furta da responsabilidade de trazer à tona a visão de mundo dos alunos, ocorre a segunda frente: de silenciamento. Isso porque, embora os alunos falem e escrevam, não estarão falando de si, nem de seu lugar de pertença, nem da onde pisam. Silenciando sua cultura, silenciam-se de si mesmos e vivem como meros reprodutores do discurso escolar e, dessa forma, comunicam aquilo que a escola quer ouvir, aquilo que o professor selecionou como objeto de estudo, como digno de comunicação.

Essa observação adveio da análise dos quatro encontros, percebendo o quanto os alunos estavam acostumados a ler e responder ao questionário e o quanto estavam inseguros diante de atividades que lhe exigiam, na escrita, uma relação maior entre ficção e realidade, texto e mundo, escola e vida. Enquanto no primeiro encontro todos entregaram os 17 questionários, na segunda aula, que foi a elaboração de um conto, esse número se reduziu para 11. No terceiro momento, que era a construção de um conto de fadas tendo por base o próprio bairro, a devolutiva foi de apenas 10 e por fim, com a proposta de um reconto, apenas 9 estudantes entregaram o que foi solicitado. Os encontros estavam organizados numa gradação de autonomia exigida ao estudante que teria maiores condições, a cada aula, de mostrar sua visão de mundo e, diante da insegurança de terem que fazer uso dessa autonomia sem o apoio da professora, a cada nova atividade, diminuía o número de devolutivas.

Por um lado, a aproximação com o discurso escolar pautado em leitura, interpretação e uma escrita distante da concretude. Por outro, alheios de si mesmos, a dificuldade de criar ou manter seus próprios discursos, seus olhares. Ambas as situações, reflexos de aulas que primaram pela leitura seguida pela compreensão explícita, pela gramática, mas pouco investiram na linguagem como processo socioideológico que se traduz quando as forças sociais e culturais possuem mais abertura de entrada no ambiente escolar.

Porque nossa experiência tem mostrado que o que mais se faz na escola é tolher a liberdade criativa dos alunos. Um exemplo disso: os alunos chegam das férias e a professora pede uma redação sobre... as férias! Raramente o texto produzido pelos alunos será lido. Se o for, será para assinalar todos os ‘erros’, principalmente ortográficos, cometidos pelo aluno. Muitas vezes,

esse texto nem é devolvido ao aluno. E, outras tantas, o professor sequer lê o que seus alunos escreveram. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 65)

Certamente, diante da fragilidade na comunicação, há um extenso número de atos automatizados em respostas aos estímulos da escola, ou seja, a procura por respostas rápidas e vazias de sentido que possam cumprir às exigências escolares, mas que pouco têm a contribuir para a emancipação de seus sujeitos. Assim, todas as questões objetivas e dissertativas que tratavam sobre o texto foram respondidas, mas, quando se pediu, em uma das perguntas, que os alunos buscassem relacionar o pai personagem com algum conhecido, esses tiveram enorme dificuldade. Isso demonstra que não é o tipo de escrita (“resposta”, no caso) que demarca a insegurança, mas a ausência do trânsito conhecimento escolar - mundo.

Quando triunfam aulas que dissecam a linguagem, abstém-se da discussão de ideias, saberes mais amplos, porque o conteúdo profundo do texto não é levado em consideração. Quando exploram-se aulas que priorizam a interpretação pontual e pouco existencial, o professor abre mão do processo comunicativo professor/aluno diante do texto e reduz um fato socioideológico a um fato sem sentido.

Segundo Bourdieu (1998), o universo dos signos é regido pelo que ele denomina, metaforicamente, de ‘regras de mercado’. No comparativo com a escola, para atender as exigências dessa instituição que tem uma produção própria de signos, os alunos adaptam o seu discurso de acordo com a proposta sugerida pelo professor. Em um movimento semelhante, demonstrou-se que, ao se mudar o tipo de atividade e a linguagem utilizada para o cumprimento de cada uma, as tentativas dos alunos se direcionaram em se aproximar do que estava sendo cobrado. Isso é verdade quando se observa os gráficos que refletem os resultados das narrações. A verificação desses gráficos, concatenada com a contextualização e a observação do cenário em que as narrações foram produzidas, permite perceber que, no segundo encontro, a maior parte das produções destacaram os elementos mágicos, haja vista que o ponto de partida foi a leitura de contos de fadas. Já no terceiro encontro, iniciado com o passeio pelo bairro, a concretude foi mais forte nos textos ficcionais e, finalmente, quando se observa as redações do último encontro, é notório um crescimento de recontos com vistas a cumprirem a exigência da atividade. Em outras palavras, os alunos se desdobram para se adaptar ao que a escola pede. Não sem dificuldades, não sem reclamação, mas se desdobram. O fato é que eles têm enorme dificuldade para compreender as razões do que estão fazendo e, o que é pior, em utilizar isso em suas vidas.

O sistema escolar, representado na sala de aula pelo professor, é quem define os critérios de ensino e de apreciação para cada tipo de produto, segundo a

conveniência dos diferentes agentes envolvidos. É claro que o aluno, ao produzir um texto, responde a esse mercado em que o professor define as regras de apreciação e estabelece o valor dos produtos, o que faz do ato linguístico de redigir um produto de comércio social no ambiente escolar e, portanto um ato socioideológico a priori. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2015, p. 30-31)

No bojo desse cenário escolar no qual o professor é quem conduz o valor das mercadorias e quem define as regras, os alunos ocupam uma situação de dependência em relação aos docentes. A dependência não se resume na distribuição do capital cultural, que evidentemente é desigual, mas na necessidade de orientações constantes, mesmo nos casos em que usufririam de uma liberdade maior para a linguagem. Quando a linguagem era mais delimitada, tal como no questionário, os estudantes não demonstraram estranheza, entretanto, cada vez que as produções textuais ampliavam o desafio de trazer a fundo questões mais existenciais, os estudantes precisaram recorrer a dicas evidenciando a dificuldade de trabalhar com a liberdade e com o diálogo texto e realidade. Isso pode ser resumido da seguinte forma: os alunos parecem estar sempre caminhando em pátria estranha, em um solo que não é seu, em constante situação de insegurança. A bússola (o professor) é a tábua de salvação. Mas, como a comunicação entre as partes não é das melhores, os alunos buscam em cada palavra, em cada gesto e em cada olhar do professor, muitas vezes, equivocados, um norte.

Essa dependência da figura docente não significa, por parte dos alunos, uma postura de títeres. Há uma luta pela sobrevivência no sistema, e essa luta é combatida com as “armas” que cada um possui. Inclusive, desistir da escola é uma forma de sobreviver no mundo, mas, no geral, os alunos buscam resistir. É certo que houve alguns textos que pouco se alteraram em relação ao conto original, mas isso não indica uma postura passiva de quem assimila uma informação de forma pura, mas sim de quem ainda tem dificuldade em caminhar na escrita fictícia de forma mais autoral. Contrariando as formatações escolares, os alunos demonstraram que a monovalência e os discursos pré-fabricados pela escola não são assimilados sem algum grau de resistência, a qual se manifestou de diversas formas como, por exemplo, na conversa em sala enquanto não se tinha orientação de atividade, na negligência da entrega das atividades, ou no cumprimento da produção textual, mas não equivalente ao que foi pedido como no caso da redação da aluna SP16 que se assemelhava a um relato episódico. Outro tipo de resistência é a ressignificação, que embora, em alguns momentos, tenha sido discreta e tímida, não deixou de cumprir uma resistência simbólica.

A ressignificação não se assumiu como uma discordância total dos elementos trazidos pela escola, o que é provado pelas tentativas de acerto em relação às atividades

propostas e a preocupação dos estudantes no que diz respeito ao olhar do professor frente aos seus textos. A resignificação mostrou-se presente quando os alunos, com base na sua existência, concreta e simbólica, conseguiam trafegá-la para a produção de textos, sejam eles orais ou escritos, alterando ou remodelando alguma informação anterior que recebiam. Resignificar é uma das ações mais importantes na vida de um aluno. É o ato de apropriar-se do conhecimento escolar linguisticamente exposto e transformá-lo em saber próprio, utilizável, relevante.

A resignificação em ambiente escolar pressupõe valorização do conhecimento do estudante. Entretanto, cabe ressaltar que quando se valora o conhecimento de mundo não se defende que se baste nele. É necessário usá-lo como porta de entrada ao conhecimento escolar, o qual, inclusive, deve questionar em que medida o senso comum não está impregnado de preconceitos e visões distorcidas. Isso é presente quando a SP16 comenta sobre as religiões de origem africana e vários outros manifestam medo ou desconfiança em relação à umbanda e ao candomblé. Associam o sentido de terreiro = macumba = coisa ruim e daí o papel social e político da resignificação. Compete mostrar que há cenários que defendem essa visão semântica, porém, há outros cenários, que denotam o devido respeito a essas religiões entendendo-as diferentes, mas não piores enquanto processo de religiosidade. A resignificação nesse caso buscaria acentuar a tolerância, superando as limitações advindas do senso comum. Diante do exposto é prerrogativa o diálogo.

A palavra que se produz na escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas. (FREITAS, 2011, p.148)

Obviamente que, com apenas quatro encontros de intervenção direta sobre as aulas, não se esperava que os alunos resolvessem seus problemas de resignificação, sendo capazes de sair das mais simples para as mais complexas, haja vista que o que competia à pesquisa era a observação de elementos que permitem maiores possibilidades de resignificação no ambiente escolar. Algumas resignificações já foram citadas no capítulo anterior e, para poupar o tempo do leitor não serão repetidas aqui. A título de reflexão, porém, serão resumidas duas resignificações sobre as quais cabem alguns apontamentos.

Essas duas ressignificações se deram a partir de duas intervenções da docente. A primeira, ao se dar conta da dificuldade dos alunos em encontrar exemplos de vilania, a professora interveio oferecendo um exemplo dado pelos alunos durante a narração da história na qual associaram a bruxa à figura da presidente da República. A segunda intervenção foi quando, buscando “consertar” o que havia feito, a docente também citou como exemplo de tirania o nome do deputado Eduardo Cunha.

É interessante perceber que a autoridade docente é respeitada no âmbito escolar pelo seu saber e pela legitimação social da profissão, e daí decorre sua linguagem ser revestida de impressionante poder simbólico. Contudo, a apreensão do que é dito sofre uma interpretação diferente tendo em vista que a linguagem é relacionada a todo cenário cultural pelo qual cada indivíduo se sustentou. Por isso, embora a docente tenha feito algumas orientações os alunos ressignificaram cada qual a seu modo, destacando enorme presença das marcas do universo extralinguístico.

O extralinguístico é evidenciado na compra de mercadoria do discurso: compra-se aquilo que faz sentido com base no território onde o sujeito da comunicação está situado. Se, ao falar de Dilma, as redações a contemplaram de forma contundente, conforme o gráfico respectivo demonstra (figura 6), a mesma ressonância não ocorreu em relação ao nome de Cunha, o que aponta que, não fazendo parte do que os alunos viam ou ouviam, de seu universo de informações, houve uma indiferença pela maioria em relação ao exemplo da professora, ao ponto de apenas uma redação citá-lo, mesmo assim, sem relação com atos ilícitos.

É interessante percebermos, aqui que, embora haja uma predominância de discursos no espaço escolar, não há uma soberania, mas contrapesos, nos quais os alunos se armam de seus limitados mecanismos de manobra para, também, deixar suas assinaturas no mundo. A linguagem do professor interfere na visão de mundo do aluno, mas não é a unívoca, pois os próprios estudantes convivem com diversas vozes que lhes formam a cultura e a linguagem e, por isso, não agem como se fossem uma “esponja” que a tudo suga, mas selecionam, interpretam e ressignificam em função das informações que já lhe constituem enquanto sujeito.

Tomemos, por exemplo, uma sociedade em que, por estas ou aquelas razões, reinam preconceitos, aversões religiosas, sociais, raciais, nacionalistas etc. Uma criança educada nesse espírito aceita certos estereótipos de comportamento como se fossem os seus e naturais. Na maior parte dos casos, estão ligados à linguagem, a um nome definido que fixa o conteúdo ‘rico’ dos preconceitos, das aversões, das hostilidades ou – pelo contrário – dos sentimentos positivos; não sendo essa palavra de modo algum exterior

em relação às atitudes e aos comportamentos humanos, mas resultando seu elemento adequado (da mesma maneira que não é exterior em relação aos conteúdos definidos que lhe são referidos). (SCHAFF, 1964, p. 266)

Schaff (1964) salienta que a linguagem exerce inegável influência sobre o comportamento humano. A resignificação, por sua vez, fazendo parte da linguagem e, ao mesmo tempo, buscando construí-la e desconstruí-la, nem sempre visa a atingir a emancipação, mas, como qualquer instrumento de poder, ela também pode ser usada com fins de manipulação, intolerância ou tirania. Cita-se, como exemplo, a grande receptividade com que a palavra “Dilma” foi resignificada como “bruxa” e depreende-se daí o tom perigoso e ardiloso dessa resignificação. Isso não quer dizer que se defenda a neutralidade na educação, pois concordamos com Freire (2001a) que ela é impossível e que esse discurso de neutralidade só serve àqueles que querem manter um discurso hegemônico na escola e matar a pluralidade de ideias.

Reforça-se aqui que, embora a “ressignificação” pareça um ato sempre progressista, ela pode servir como mecanismo de controle ou até mesmo de se aprofundar ódios e intolerâncias entre as pessoas ou grupos de pessoas. Entretanto, resignificar é o caminho, é a moeda de troca, o preço que se paga pela quebra de visões que tendem a se tornar imperialistas. As resignificações, mesmo as mais sutis, são, em certa medida, incômodas para os que pretendem a reprodução de um discurso único e homogêneo. Se há algum tipo de repetição, é porque houve uma concordância por parte daquele que assumiu a linguagem do outro (embora não sem questionamento, sem interrogações, sem críticas em princípio, até um ponto em que estas também desapareçam). Quanto maior a problematização e a busca de novos sentidos, mais se torna aguda a resignificação. A resignificação profunda mostra um desassossego perante o mundo, uma inquietação e uma necessidade de mudar, mesmo que seja inicialmente através da “simples” mudança de perspectiva.

Qual mudança seria esta? Para conservação ou para transformação real das condições materiais e simbólicas que hoje oprimem? Uma vez que o objetivo mais amplo da educação seja criar um ambiente com resignificação cada vez mais fecunda e progressivamente libertadora, faz-se necessário repensar práticas emancipatórias concatenadas com uma linguagem também problematizadora como instrumentalização para os sujeitos assumirem sua própria linguagem e cultura. Trocar isso “pela sloganização, pela verticalização, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da ‘domesticação’” (FREIRE, 1987, p. 52).

Conforme foi apresentado nos dados, aulas que foram planejadas para serem mais democráticas, por si mesmas não foram capazes de resguardar a criação autoral dos alunos, nem sua autonomia e nem sua cultura, pois a democracia não subsiste no modelo da prática pedagógica, mas na linguagem empregada e na relação entre os sujeitos.

Tendo em vista o que foi exposto, importa ressaltar que cabe uma atenção especial sobre a linguagem utilizada no ambiente escolar, sobre os mecanismos de resignificação hoje ainda negados sistematicamente aos alunos, sobre como são feitos e a quem servem. Diante dos resultados a que chegamos nesta pesquisa, cremos que poderíamos usar a resignificação como ferramenta para a descolonização²³ e para novas atribuições de sentidos sobre os exercícios, os conteúdos, a disciplina curricular, a escola e a vida. Trata-se de poderoso instrumento de apropriação de saberes, que não tem sido explorado na maior parte do ambiente escolar básico brasileiro.

Para finalizar, ressaltamos o esforço da professora em oferecer aos seus alunos, mesmo enevoadada por desilusões escolares, uma aprendizagem de conteúdos e de valor a oralidade dos estudantes, o que pode ser observado principalmente no terceiro encontro. Porém, em Educação, é necessário mais do que apenas boa vontade. Se esta é o primeiro passo, é necessária, também, uma formação sólida, especialmente nas questões mais cruciais, como a relação professor/aluno. E, hoje, são raros os cursos de licenciatura que oferecem profunda formação aos graduandos em relação às questões da significação e da resignificação, elementos, como vimos, essenciais à prática docente cotidiana. Não é justo penalizar professores que receberam formação deficiente por um trabalho que apenas reflete a formação que receberam. Assim, cremos que é necessário que os cursos de licenciatura repensem a importância desses conteúdos ligados à linguagem em seus currículos.

²³ Esse conceito é aqui empregado para se referir a um processo de libertação, não somente político em relação às nações colonizadoras. Algo como uma independência cultural de se rever os modelos que foram impostos sob a égide do opressor e que marginalizaram outras formas de pensamento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Trabalho Pedagógico. **Revista Eletrônica Moçambrás**, p. 36-52, 2006. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/0001acoalfaplp/0001acoalfaplp_textos/fundaeduc_alfab/fea_letra.trab.ped.por_fep.assolini_lv.tfouni.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2012.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail, (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. **Avaliação nacional da alfabetização – 2014**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf> Acesso em: 10 set. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação 2011**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf> Acesso em: 20 out. 2016.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.
- CASTRO, Gilberto de. O marxismo e a ideologia em Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 175- 202.
- CICOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARAES, Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A. 1980. p. 87-121.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.51-66.

EPSTEIN, Isaac. **Gramática do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores**. São Paulo: Ática, 2010.

FERES JUNIOR, João. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000200009>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à la vie**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRA, Ana Paula. **Releitura do conto “João e Maria” como prática de um letramento histórico-cultural**. 2012. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, NEAD Santa Rita de Caldas, São João Del Rei, 2012.

FERREIRA, Ana Paula; FERRAREZI JR., Celso. As configurações de sentido em textos ficcionais produzidos por alunos de Educação Básica em função de diferentes estratégias de ensino. **Revista do Programa de Pós Graduação em Educação**, Criciúma: SC, Edição Especial, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2838/2623>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013> Acesso em: 02 jan. 2017.

FERREIRA, Sandra P. A.; DIAS, Maria da G. B. B. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n.3, p. 439-448, set./dez. 2004.

FREGE, Gottlob. Sobre a justificação científica de uma conceitografia. Tradução Luís Henrique dos Santos. In. PEIRCE, Charles S., FREGE, G.; **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 77-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 141-160.

GERALDI, João Wanderley. Paulo Freire e Mikahil Bakhtin: O encontro que não houve. In: CORTESÃO, Luiza et al. **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/publicacoes/N_3%20Dialogos%20atraves%20de%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n.53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-61.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MARIA, Luzia de. **O que é conto**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MILTON NASCIMENTO. Caçador de mim. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Se9XYKHQI3Y>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

OCAMPO, Fabíola Ferreira. **Os sentidos da escola: o processo de resignificação e a aprendizagem em ambiente escolar**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Porto Velho, 2012.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. Conceptualizing literacy as a personal skill and as a social practice. In. OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Ed.) **The making of literate societies**. OXFORD: Blackweel, 2001, p. 3-18.

OS TRÊS PORQUINHOS E O LOBO MAU TRAFICANTE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XCqfjxWJdj0>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra consultoria Editorial S.A, 1976.

_____. **João e Maria: reconto**. São Paulo: Salamandra, 2010.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAFF, Adam. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

_____. **Introdução à semântica**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SPICE GIRLS. Wannabe. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qz-EevKKy4w>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

TEATRO MÁGICO. Sonho de uma flauta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ln_F26sY_js>. Acesso em: 04 ago. 2016.

TIRINHA TURMA DO CHARLIE BROWN. Disponível em: <<http://tiras-snoopy.blogspot.com.br/2006/01/eu-tambm-no-entendo-p.html>> Acesso em: 15 jul. 2016.

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2009.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – **“As configurações de sentido em textos ficcionais por alunos de 5º ano em função da aplicação de diferentes estratégias de ensino”**.

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador (a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: “As configurações de sentido em textos ficcionais por alunos de 5º ano em função da aplicação de diferentes estratégias de ensino”.

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Ana Paula Ferreira.

ENDEREÇO: Rua Zirconita, 480, Bairro Jardim Kennedy I.

TELEFONE: (35) 8838-1145

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Dr. Celso Ferrarezi Junior.

PATROCINADOR: CAPES

OBJETIVOS:

Descrever os processos de atribuição de sentido decorrentes de específicas práticas pedagógicas utilizando-se de textos ficcionais, de modo a permitir uma compreensão mais cabal dos processos de significação e ressignificação realizados por alunos de Educação Básica em atividades de leitura de textos.

JUSTIFICATIVA:

O estudo apresenta a relevância de avaliar dos impactos pedagógicos e de letramento no processo de significação dos estudantes. Ao se deparar com os dados das coletas, é possível vislumbrar possíveis práticas pedagógicas e de letramento mais alinhadas com uma perspectiva que valorize o estudante enquanto ser de criação e, por isso, capaz de transitar entre o mundo do papel e o mundo real, reconhecendo-os e relacionando-os. A importância da pesquisa pode também incidir para uma reflexão sobre as práticas docentes, buscando estratégias mais criativas, autorais e consoantes com as demandas socioculturais do alunado.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

A pesquisa em campo será realizada da seguinte forma:

- Início da coleta de dados no mês de setembro de 2015, prevendo:
 - ✓ Conversa com a professora sobre o passo a passo de cada aula;
 - ✓ 1º dia: apresentação; leitura e contação do conto folclórico europeu “João e Maria”, exposição sobre as características do gênero, questionário simples, evidenciando perguntas sobre o texto.
 - ✓ 2º dia: Disponibilização aos estudantes de diversos contos de fada, sendo que, cada um poderia escolher o que mais lhe agradasse, com o propósito de ler e depois fazer o seu próprio conto de fadas com temática atualizada.
 - ✓ 3º dia: Os alunos seriam convidados a um estudo do meio pelo bairro (mediante autorização prévia dos responsáveis) com olhar de curiosidade, elencando possíveis problemas sociais, elementos culturais, organização, semelhanças entre a arquitetura das casas, aparelhos públicos, possibilidades de intervenção. Em sala os estudantes seriam estimulados a falar o que

perceberam, quais são as peculiaridades do bairro, quais são as diferenças com um bairro de classe alta, entre outros e, logo em seguida, serão estimulados a proceder a uma aplicação social do conto segundo suas significações de mundo.

- ✓ 4º dia: haveria nova narração, mas desta vez, novamente do conto “João e Maria”, sendo que em uma versão em que elementos foram alterados para caracterizar uma tônica classista. A adaptação foi feita pela própria pesquisadora e o texto encontra-se em anexo. Em seguida, a professora pedirá que os estudantes façam um texto próprio de releitura aplicada à temática social do mesmo conto de fadas, modificando elementos, comparando, fazendo uso de suas vivências.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Este estudo apresenta aos participantes a situação de Risco Mínimo, lembrando que as atividades acontecerão em sala de aula, no ambiente a que estão acostumados e com a professora efetiva. Dada a situação mais diversa que é a saída da escola para um estudo do meio do bairro, a pesquisadora junto a direção procurará mais apoio de outros profissionais além da própria professora para se evitar qualquer perigo.

Em relação a possíveis situações de conflito, indisposição dos participantes, apatia ou clima de tensão a pesquisadora ficará atenta e buscará identificar melhores soluções para minimizar essas situações de constrangimento, principalmente por meio do diálogo com os participantes. Caso o diálogo não seja suficiente ou mesmo em qualquer outra circunstância, é importante destacar que o participante terá total liberdade de cancelar sua participação na pesquisa se assim achar melhor.

BENEFÍCIOS:

Através da participação dos sujeitos, a professora terá oportunidade de participar da pesquisa, avaliar as práticas junto com a pesquisadora, bem como os reflexos na produção de sentidos. Os alunos por sua vez, participarão de diversas atividades com a possibilidade de desenvolverem uma leitura mais social perante o mundo. Já a pesquisadora, testará suas hipóteses, conhecerá o objeto de estudo e refletirá sobre suas perspectivas.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

Não haverá nenhum gasto com sua participação. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação, com a garantia expressa de liberdade de retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento/tratamento usual.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

Todos os dados garantem de sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, os dados não serão divulgados. As informações que serão coletadas na pesquisa ninguém, exceto a pesquisadora poderá ter acesso a elas. Qualquer informação terá um número ao invés de seu nome. Só a pesquisadora saberá qual o seu número e manterá em sigilo.

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Eu, (NOME DO VOLUNTÁRIO(A)), declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador(a) – ANA PAULA FERREIRA – dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso

dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEPUNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP - 37130-000 Fone: (35) 3299-1318, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

Poços de Caldas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura da professora: _____

Ass. Pesquisadora: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas: _____

APÊNDICE B - Adaptação da história infantil “João e Maria”

João e Maria: uma história não tão distante

Era uma vez... Num lugar não tão distante, que se chamava periferia, havia várias casas simples, sem pintura nas paredes, sem vidros nas janelas, construídas de restos de construção e que ficavam perto de um tanto de árvores.

Numa dessas casas moravam João e Maria, dois irmãos magrinhos porque quase não tinham comida em casa. Eram muito pobres, apesar de seu pai José trabalhar muito como padeiro.

Por que será que eram pobres? Por que alguns são ricos e outros são pobres? O que vai acontecer no conto?

A mãe de João e Maria morreu quando eram pequeninos e José havia se casado novamente com uma mulher muito má, que não gostava de crianças e que ficava sempre brava com eles.

Por não terem mais comida em casa, já que o patrão de José pagava um salário de miséria, a madrasta elaborou um plano de abandonar as crianças na mata próxima à favela, assim que José fosse trabalhar.

Qual a explicação que a história dá sobre a pobreza da família? Os adultos, pais de vocês ganham um salário para se tornarem ricos ou apenas para sobreviver? Por que isso acontece? Será que a madrasta irá conseguir abandonar as crianças?

No dia seguinte a madrasta falou para João e Maria:

- Hoje nós vamos passear no bosque.

As crianças ficaram contentes e animadas pelo passeio que iriam fazer, pois fazia muito tempo que não passeavam.

Chegando ao bosque a malvada madrasta deixou as crianças brincando e disfarçadamente foi embora. Quando notaram que a madrasta não estava lá, João e Maria ficaram desesperados, pois estavam perdidos em meio àquela mata que parecia uma grande floresta para eles.

As crianças começaram a caminhar, mas ao invés de encontrarem a casa onde moravam, avistaram várias mansões e dentre elas uma lhes chamou atenção. Era uma casa que tinha tanta fruta, doces e guloseimas de modo que até mesmo as paredes, janelas e portas estavam completos destes alimentos. Era tanta, mais tanta comida que até caía para fora da casa.

Perguntas: Por que a casa de doces tinha guloseimas nas paredes? Qual a diferença com a história original? Quem desperdiça mais comida: pessoas mais pobres ou mais ricas? Nós desperdiçamos comida também?

Com a fome que estavam, puseram-se a devorar a casa, quando de repente eles viram uma velhinha muito bem vestida que disse:

- Quem come a minha casa?

Maria com medo respondeu:

- Eu sou Maria e ele é João. Nós nos perdemos na floresta.

- Oh! Pobres crianças! Entrem que eu cuido de vocês!

Assim que as duas crianças entraram na casa, a malvada velhinha, que era uma bruxa, trancou João num quarto sujo e falou para Maria:

- Você vai trabalhar pra mim nesta casa. Terá que lavar e passar roupa, limpar a cozinha e o banheiro e arrumar as camas. Todos os dias você virá comigo verificar se seu irmão cresceu, pois assim que ele crescer vou comê-lo numa deliciosa sopa.

A bruxa era muito gananciosa. Queria comprar carros caros, jóias, avião, casas... tudo à custa do trabalho das crianças. Durante dias e dias, Maria mesmo sendo tão pequena era obrigada a trabalhar na casa da bruxa. E João, quando o sol se levantava ele já estava de

pé para sair para rua e voltava só no fim da tarde tendo que trazer para a bruxa o dinheiro que ganhava pedindo esmolas.

O menino não estava ali porque queria. Enquanto pedia esmolas um mundo lindo se descortinava a sua frente, mas que não lhe fazia parte: crianças iam com os pais comer lanche, um garotinho dava a mão para a avó para atravessarem a rua e entrarem no parquinho, duas meninas ricamente vestidas tomavam sorvete. Crianças da sua idade. Crianças mais novas que ele. Crianças junto com pessoas que as amavam, que lhes davam atenção, que lhes eram amigas. Enquanto isso, ele estava ali, humilhado, sentado no mesmo chão que sentavam os cães, pedindo as poucas moedas que sobraram do troco do cigarro de alguém.

À noite, a bruxa ao levar a comida para João junto com Maria, aproveitava para ver se o João havia crescido. Como não enxergava bem, pedia que o menino lhe mostrasse o dedinho. Porém, como João era muito esperto, ele lhe mostrava um gravetinho para que a bruxa não visse que ele estava crescendo.

Num certo dia, João perdeu o graveto e a bruxa percebeu que o garoto já estava alto. Com medo de João, a bruxa decidiu cozinhá-lo antes que ficasse ainda maior. Assim, foi comunicar à Maria:

- Maria! Vou fazer sopa! Acenda o forno e coloque dentro um tacho cheio de água.
- Mas eu não consigo acender o forno. Ele é muito alto para mim.
- Sua tola! É muito fácil! Vou mostrar pra você como acende.

Mas assim que a bruxa acendeu o fogão, desequilibrou no seu sapato de bico fino e Maria se aproveitou para empurrá-la no fogo. A bruxa caiu e morreu queimada.

Maria, pasma por tudo aquilo que acontecia na sua frente, ficou por um tempo sem reação, mas logo em seguida, foi correndo soltar João que se surpreendeu:

- Mas Maria! Onde está a bruxa?

- Ela está queimando no forno, onde caiu! Vamos irmãozinho! Corra! Vamos pegar os tesouros da bruxa e vamos fugir daqui!

Dias passaram e o pai de João e Maria se afundava na tristeza de não encontrar os filhos. Estava solitário sentado à mesa quando ouviu as batidas na porta:

Toc toc toc.

O som se repetiu: Toc toc toc.

José se levantou na penumbra de seus pensamentos e foi em direção a porta, ao abri-la um imenso sorriso se esboçou no seu rosto.

- Meus filhos! Que bom que vocês estão aqui!

Os três se abraçaram por um longo tempo, até que João perguntou:

- Cadê a nossa madrastra?

- Caiu no rio e morreu afogada - disse o pai.

- Nós trouxemos tesouro papai! Agora não vamos mais passar fome – disse Maria com grande alegria.

- Mas como vocês conseguiram? – perguntou José espantado.

- É uma longa história... O importante é que agora estamos juntos e podemos dividir o tesouro para todo o pessoal da favela, e assim todos viveremos com fartura e dignidade de uma boa casa.

Os três se abraçaram novamente e depois disso, viveram felizes para sempre.

A história entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra.

História reescrita por Ana Paula Ferreira e Mariza Aparecida Pereira

APÊNDICE C - Questionário sobre o texto “João e Maria”

1) Por que o texto se chama João e Maria?

2) O texto trata de dois irmãos que:

- A) eram ricos.
- B) moravam com seus pais.
- C) foram abandonados.
- D) viviam na cidade.

3) Diante da fome e da miséria o que a madrasta sugeriu que o pai e ela fizessem em relação às crianças?

4) Complete de modo que as frases tenham o mesmo sentido que traz o texto lido:

João quando ouviu a madrasta dizer que os abandonaria ele pegou pedrinhas e no outro dia usou migalhas para marcar o caminho. Isso mostra que João era um menino _____ e seu plano era _____.

5) O motivo de João ter usado as migalhas de pão ao invés das pedrinhas foi porquê:

- A) Queria usar outro material de marcação de caminho.
- B) Não queria comer o pão.
- C) A madrasta tinha trancado a porta.
- D) Queria acabar logo com o pão.

6) No trecho “**Lá longe na floresta**, os garotos escutaram um barulho que parecia seus pais cortando lenha.” a expressão em negrito dá ideia de:

- A) Explicação.
- B) Lugar.
- C) Tempo.
- D) Causa.

7) No trecho “Venham para dentro, **meus netinhos**, tem mais doces aqui dentro e uma cama gostosa para dormir” as palavras em negrito foram usadas para:

- A) enganar as crianças.
- B) acolher e tratar bem as crianças.
- C) tratar as crianças como verdadeiros netos.

8) No trecho “A bruxa obrigou Maria a trabalhar sem descanso e trancou João numa gaiola para que engordasse para **ela**.” a palavra em negrito indica quem?

9) No trecho “Dia após dia a bruxa **examinava** os dedos de João para ver se já estavam gordinhos.” a palavra em negrito significa o quê? _____

10) **Assinale a alternativa correta**

O problema dos irmãos terminou quando:

- A) Seguiram as pedrinhas e voltaram para casa.
- B) Acharam a casa de doces.
- C) Voltaram para casa com as joias da bruxa.
- D) Comeram os doces.

11) **Se fosse para você fazer comparações, você compararia:**

A bruxa da história com quem da vida real? _____

Por quê? _____

O pai da história com quem da vida real? _____

Por quê? _____

12) **Lembrando que esse conto é um conto de fadas, quais são os elementos imaginários do texto?**

13) **Quais são as partes do texto que mostram eventos ou situações da realidade?**

APÊNDICE D – Diário de campo do dia 06 de outubro de 2015

1º encontro: leitura/ questionário

- Professora lembrou a turma da proposta daquele dia: leitura do conto e após um questionário.
- Disposição dos alunos: em fileira – o arranjo da sala ficou por conta da professora, pois não fizemos nenhuma sugestão em relação a isso. Apenas os alunos SP8 e SP15 que sentaram em dupla, pois segundo a professora é algo recorrente. De acordo com a professora o SP8 não está alfabetizado e há um laudo de autismo. A professora relatou que o mesmo é extremamente inteligente, ao ponto de fazer comentários com uma riqueza de visão de mundo, mas não lê e escreve apenas o nome. Por outro lado o aluno SP15 lê e escreve, mas não interpreta. Sua letra ainda é no formato de caixa alta, tem dificuldade na sequência de ideias e de vocabulário. A professora, após a leitura do livro, sentou-se com a dupla e, lendo as questões, buscava de cada um a resposta, prestando-se a escriba do SP8 e dando dicas para que o SP15 conseguisse entender a pergunta e respondesse por si só.
- Professora leu o livro “João e Maria” de Ruth Rocha e mostrava gravuras: lia exatamente o texto, não fazia comentários, nem alternava a voz a depender do personagem. A turma acompanhou a leitura mostrando interesse, até mesmo aqueles que não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Cada um podia apenas ouvir, ou acompanhar a leitura com o texto que foi reproduzido a todos.
- Após esse momento, cada um recebeu uma folha de interpretação para responderem.
- Questionário formato Prova Brasil: tema, causa, consequências, informação explícita e implícita.
- Um aluno ao ver a gravura da casa da bruxa, comentou que tinha vontade de comer doces; outro comparou com o filme “João e Maria – caçadores de bruxa”. Diante desse comentário, a professora sinalizou que há o conto tradicional, mas que, a partir deste, cada um pode mudar e trazer outras ideias. Exemplificou com o filme “Malévola” conhecido pelos alunos. Enfatizou que neste filme a história da Bela Adormecida também é contada, mas sob o ponto de vista da bruxa.
- A turma ficou em silêncio respondendo e não demonstrou dificuldade em cumprir a atividade. Apenas na questão 11 que se ouviu “Nossa! Mas, com quem vou comparar?”. Nessa questão precisam comparar personagem com alguém real e ouviu-se SP7 dizer que colocaria a vizinha e SP17 completou a colega também dizendo que colocaria a professora como bruxa na questão 11. A professora riu e disse “Ah! Então é assim?”. SP1, como se quisesse participar da conversa, disse que colocaria a diretora.
- Intervalo: professora comentou sobre SP8 e SP15, descritos acima.

APÊNDICE E – Diário de campo do dia 07 de outubro de 2015

2º encontro: leitura/ produção de um conto

- Professora explicou a dinâmica da aula: escolha de um livro, leitura individual, produção de um conto.
- Dispôs o material de leitura em três carteiras vazias próximas a sua mesa.
- Combinou de que cada fileira, a seu comando, fosse escolher uma obra. Feita a escolha, sentariam para que outra fileira de alunos pudesse escolher. Os alunos demonstraram interesse em escolher o quanto mais depressa o material de leitura, com frases do tipo “Nossa... tomara que ninguém pegue o livro que estou de olho” ou “Escolhe logo pra gente também escolher!”.
- Exemplos de livros: Pequena Vendedora de Fósforo, A guardadora de gansos, Os seis criados do príncipe, O Pequeno Polegar, As roupas novas do Imperador, A verdadeira história do 3 porquinhos, Gato de botas, Barba azul, O tratador de porcos, etc.
- Na hora da leitura a turma se manteve concentrada e a professora aproveitou para ler para o SP8. Quando os alunos começaram a conversar a professora perguntou se haviam terminado a leitura e ouvindo um “sim” avisou que então poderiam escrever.
- Cinco alunos disseram não fazer um conto e diante disso a professora parou a aula, foi até o quadro e buscando informações dos alunos perguntou o que sabiam sobre os contos. Um disse “tem final feliz”, o outro completou com “começa com era uma vez”, e uma aluna disse que tem coisas que não existe de verdade como bruxa, fada, dragão.
- A professora pediu então que falassem o que era irreal na história do João e Maria e alguns disputaram a voz falando em alto tom “casinha de doces” e “bruxa”.
- Daí a professora falou que assim como João e Maria passaram por um momento difícil, nos contos os heróis passam por algum problema, mas depois acham uma solução e saem mais fortalecidos e daí o final ser feliz.
- Depois foi dado um tempo para escreverem: enquanto isso a professora escreveu para o SP8 o que ele relatava. Eu estava perto e escutei o menino contar pormenores com muita riqueza.
- SP6: preocupação como novos nomes em inglês. Levantou 4 vezes da carteira para perguntar a professora como se escrevia determinado nome em inglês. A professora contou que a tia do menino morou um tempo na Inglaterra o que provavelmente o tenha impressionado.
- SP16 falava que não sabia e a professora se aproximou da sua carteira, disse que não era difícil e que era para a aluna escrever do jeito que soubesse.
- Professora parou um pouco de escrever a redação de SP8 e andou pela sala. Nisso, comentou “Quero ver vocês na redação. Não é pra contar igualzinho uma história que vocês conhecem”. A professora ficou preocupada, e me falou depois, porque viu que estavam narrando ou uma história que conheciam ou a do livro que pegaram.
- A professora voltou a ser escriba e depois de um tempo passou novamente por entre as fileiras, olhando as redações e viu que alguns alunos só estavam falando de si e então disse “Lembrem que deverão fazer um conto de fadas”
- Somente alguns alunos terminaram na própria aula.
- Para o tempo da leitura havia se resguardado o tempo de uma hora e para escrita mais uma.

APÊNDICE F – Diário de campo do dia 20 de outubro de 2015

3º encontro: passeio pelo bairro/ conto cujo cenário fosse o bairro

- Eu já havia traçado um trajeto possível para se passasse por diversos pontos do bairro: posto de saúde, parquinho, fábrica de emborrachados, pontos comerciais, igrejas, campinho de futebol, quadra...
- Cheguei às 14hs, conforme combinado e falei com a professora sobre o percurso. Das 14hs às 14:25 a professora me permitiu perguntar aos alunos os termos que eu não havia entendido em suas redações e principalmente na redação de SP16 que tive mais dúvidas pois a letra é pequena e muito clara, em alguns momentos ela dizia que nem ela entendia direito e vi que estava constrangida e por isso perguntei dados mais gerais, sem entrar em detalhes.
- 14:25 até 15:05 andamos: vimos os problemas e as belezas do bairro... é um bairro em que na frente de muitas casas há banco para os moradores sentarem. SP16 uma das meninas mais levadas, foi me apresentando o bairro e disse que sabe de tudo “como a palma da mão” pois anda muito pelas ruas. Mostrou a horta comunitária, plantada por um senhor; falou da briga no dia anterior entre dois moradores que tinham a mesma namorada sem saberem; das confusões dos cachorros que ficam pelas ruas; da sua vó que morava numa casa simples e que ela não mostraria para os colegas, apenas para mim pois achariam que sua vó era mulher de pouca ‘qualidade’; contou que vai na igreja evangélica e que sua pastora falou que fez questão de fazer o templo perto da onde tem macumba e que um dia, para libertar os demônios do local, ficou possuída por 4.... Nesse momento eu intervi falando que se havia muito preconceito em relação aos terreiros de umbanda e de candomblé porque foram religiões trazidas pelos africanos.
- Cada criança um tratamento diferente para o mesmo passeio: SP6 e SP11 anotavam tudo numa caderneta e se auto intitularam inspetores; SP1, Y (não participa da pesquisa) e SP14 ficaram filmando com suas carinhas de vaidade, ora colocando óculos de sol, ora batom...; SP17 e SP4 lideravam a frente, como desbravadores; outros comentavam de eventos corriqueiros (o time de futebol, o fulano que morava não sei onde...); outros chamavam minha atenção sobre o lixo que viram, sobre a loja que é da tia, ou sobre a casa que moravam... Estavam alegres e espontâneos no modo de agir.
- Chegamos às 15:05, próximo do horário do intervalo e daí foi o tempo para irem ao banheiro e beberem água.
- Das 15:15 às 15:30 foi o intervalo. Comentei com a professora sobre a redação do dia anterior da aluna SP13 e ela disse que há suspeitas de que a menina tenha sido violentada pelo pai e me pediu para deixar a cópia da redação para entregarem à supervisora. Ficou surpresa de que a menina tenha se expressado de alguma forma, pois nunca comentou nada e sempre é muito fechada. Disse também que a mãe já foi presa, não internada.
- Após o recreio, sob o direcionamento da professora que perguntou o que observaram, os alunos traziam dados e a professora foi anotando no quadro as observações, pois havia combinado que falariam aquilo que não havia sido dito, mas poderiam completar alguma informação que foi reproduzida no quadro.
- Comentaram sobre: lixo no parquinho, brinquedos destruídos, bueiro entupido, uma casa abandonada que servia de ponto de drogas, calçadas esburacadas, excesso de cachorros soltos atrapalhando, inclusive, o trânsito, mato alto em diversos locais, muitas casas apenas no reboco, lixo nas ruas.

- Em relação a este ponto, a professora perguntou: em todas as ruas havia lixo? E, diante da negativa, perguntou o motivo ao que as crianças afirmaram que há moradores mais cuidadosos do que outros - e SP16 lembrou que há ruas que há árvores nas calçadas e outras não. A professora pediu que falassem não só os problemas, como até então estavam fazendo, mas também o que o bairro tem de bom e exemplificou que uma coisa que lhe chamou a atenção é que há muitas casas com bancos na frente, que servem para os moradores sentarem e conversarem. A partir disso, SP11 se lembrou da lojas que vendem jogos de vídeo game, SP4 da horta comunitária, e SP6 das muitas ruas arborizadas.
- Depois dessa descrição, a professora perguntou: qual a diferença do bairro para outros que possuem suntuosas mansões? Por que há diferença?
- SP10 disse que o bairro não tinha casas enormes porque o bairro era pequeno; a professora contrapôs que, realmente, ao se fazer o loteamento, se define a metragem de cada terreno e que, ali, os terrenos não eram grandes. Daí, perguntou: “Então, uma pessoa rica que quer um casarão, irá construir a casa ali ou em um bairro que também tenha mansões?”
- SP7 disse que é porque as pessoas não queriam; “Será que as pessoas não querem vidro na janela, pintura nas paredes e nos muros?”.
- Balbúrdio na sala... ficaram dando exemplos entre si de casas que os moradores não terminaram.
- SP4 disse que é porque no outro bairro moravam mais médicos, advogados e pessoas que ganhavam um salário melhor; a professora indagou o motivo de haver pessoas que ganhavam acima de outras, no que alguns falaram juntos “porque acordam cedo”, “porque estudaram mais”. A professora, retirando-os da zona de conforto, brincava “padeiro também acorda cedo”, “professor também estudou bastante e não ganha bem”.
- SP11 disse que as pessoas até ganhavam bem, mas o valor das contas é que é alto; a professora desafiou-o a pensar se o salário era realmente bom ao ponto de se conseguir apenas pagar as contas.
- SP1 disse o chavão “é culpa da Dilma” e outros riram; a professora disse que cada político é responsável direto sobre um determinado espaço e que, no caso da cidade os problemas são municipais e quem cuida diretamente com esses problemas é o prefeito.
- SP16 de forma muito engraçada disse “Você quer saber a verdade? A verdade é uma! É porque somos pobres! Eu não tenho vergonha de falar isso, mas tem gente que tem! A diferença é porque somos pobres! Tem gente que mora aqui e fala que não é pobre, mas é porque eu falo que se fosse rico não moraria nesse bairro e nem estudaria nessa escola”... Muitos não concordaram com SP16 e a professora entrevistou questionando: “O que é ser pobre?”, ao que um aluno falou: “É quando mora debaixo da ponte”; outro disse: “É quando recebe bolsa família” e SP7 afirmou que “o bairro não era de pobre, pois seu vizinho inclusive era policial” (profissão que, na visão da aluna, ganha um bom salário). Daí, a professora mostrou que não entravam num consenso porque cada um concebia pobreza de uma forma diferente.
- SP16 voltou ao assunto da umbanda que tinha conversado com a pesquisadora, mas desta vez, como se quisesse lhe agradar, falou que as pessoas tinham muito preconceito dos frequentadores dos terreiros porque eram negros ou pardos (usou exatamente essas palavras) e por causa do racismo no Brasil achavam que havia coisa ruim. SP4 falou que na sua igreja havia uma ex-macumbeira, outro afirmou ter medo, e outro disse que uma mulher fez macumba para ficar com o marido da outra. A professora comentou que as pessoas acham que apenas quem frequenta a umbanda deseja o mal, e logo em seguida perguntou: “Vocês também não conhecem pessoas da

religião de vocês, que vão ao culto e depois saem fazendo fofocas, xingando, ou mentindo?”. Diante da concordância dos alunos, ela prosseguiu dizendo que há várias religiões, assim como há várias pessoas diferentes uma das outras. Por isso, se não cremos em determinada fé, devemos continuar com a nossa e respeitar a do outro, pois uma religião não é ruim por si, mas o que as pessoas podem fazer dela”.

- A conversa rendeu até 16:20 quando a professora combinou que era para escreverem. Alguns acharam difícil do cenário ser o bairro e a professora falou que poderiam escolher um espaço dentro do bairro: parquinho, escola, rua, etc.
- Algumas meninas falaram em desistir, disseram estar cansadas, pois já tinham escrito produção naquela semana. Conversei com elas e aparentemente se mostraram interessadas em cooperar.
- SP1 e SP14 se comunicavam com bilhetinhos às escondidas e riam.
- SP6 e SP11 se mostraram mais quietos e quando queriam falar algo à professora iam até sua mesa.
- SP8 disse estar sem ideia! Demorou até que começou a falar para a professora anotar.
- Quando foi 17:05 alguns alunos já tiveram que arrumar suas mochilas pois saem mais cedo por conta da van. Acabou a aula 17:15 e quase todos não entregaram, me pediram para eu deixar terminar em casa e eu deixei.

APÊNDICE G – Diário de campo do dia 21 de outubro de 2015

4º encontro: leitura de um conto adaptado/ produção de uma releitura

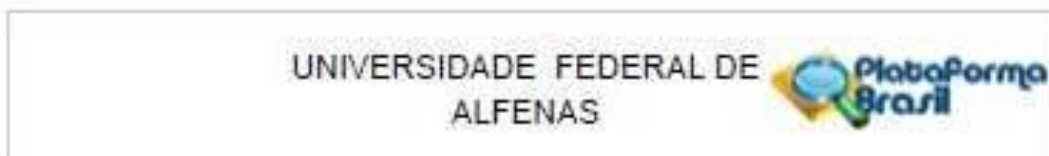
- Cheguei e cobrei as redações dos que pediram para terminar o texto em casa. SP2 entregou e SP16 também, porém num envelope todo colorido. Agradei o envelope todo desenhado com cores vibrantes e retirei o texto de dentro.
- Material: Conto feito pela pesquisadora e artesanalmente construído num “livro” feito em papel color set no qual as imagens são de figuras recortadas de revistas.
- De início correu normal: a professora leu a adaptação, mostrou as gravuras e no meio da narração uns três alunos associaram a figura da bruxa com a da Dilma, embora a imagem fosse de uma mulher magra com cabelos cinzas. A professora riu, mas não manifestou opinião.
- Na hora da escrita eles disseram ter dificuldade em fazer uma adaptação e foi reforçado que não precisava ser da história do João e Maria, que poderia ser de outro conto. Ouvi-se um “Mas, quais contos?” e a professora fez uma lista no quadro de possíveis contos que poderiam usar com base no que os próprios estudantes lembravam: Gato de Botas, Cinderela, João e o Pé de Feijão, Shrek...
- Alguém perguntou “Mas, como vou escolher?” E a professora pediu que pensassem num tema, e vissem qual conto tem mais a ver com aquele tema. Exemplo: se quissem falar de discriminação qual conto daria mais a ver?
- A professora explicou que fizessem um reconto com coisas da atualidade, da vida, do que veem, modificando elementos. Exemplificou que antigamente os contos mostravam carruagens e cavalos e perguntou se o conto fosse atual o que teria.
- Enquanto a professora era escriba do aluno SP8 eu, em posse das redações ia de carteira em carteira perguntando algumas dúvidas que surgiram ao ler as redações do dia anterior. Aproveitei para ir na carteira da SP16 e falar que ela não fez um conto, apesar tudo estar caprichoso. SP16 confessou então que acha sua própria letra ruim e por isso pediu para a mãe escrever o que ela fosse falando. Eu falei que ela que tinha fazer e ela ressaltou “Eu fiz! Minha mãe só colocou o que eu falei”.
- Em certos intervalos, a professora parava de redigir e circulava pela sala. Ao dar uma olhada, constatou que os alunos estavam fazendo pouquíssimas mudanças em relação à história original. Foi observado que alguns, inclusive, só mudavam o nome dos protagonistas. Então, a professora enfatizou que, na hora que falavam, expressavam várias ideias interessantes, mas que, durante a escrita, aquelas ideias não estavam ali e deu o exemplo de que, na hora da contação, alguns fizeram associação com a presidente Dilma e na hora da escrita não mantinham essa criatividade.
- A professora voltou a ajudar SP8 e quando volto a caminhar pela sala se deparou com a situação de algumas crianças estarem usando seu exemplo de Dilma/ vilã. Então, ela disse que Dilma era um exemplo e que havia outros que poderiam usar. As crianças começaram a xingar a presidente e então SP8 perguntou “Mas o que a Dilma fez de errado?” e a professora falou que muitas vezes repetimos coisas sem ter provas ao contrário do deputado Eduardo Cunha, por exemplo. Após a professora comentar que considerava que a presidente não tinha o envolvimento com ilegalidades, a SP4 questionou da seguinte forma: “Você não acha que a Dilma tem culpa nisso?”. A professora disse que não queria que acreditassem no que ela acreditava apenas por ser a professora, que e depois poderiam, com calma, conversar sobre o assunto.
- O tempo foi de 30 minutos para a leitura e orientações da professora em relação ao último texto e 1h10min de realização de escrita. Muitos não entregaram.
- Na saída a professora me disse que percebeu que o exemplo que falava virava regra.

APÊNDICE H – Amostra comparativa do uso do termo “ressignificar” em trabalhos científicos publicados no Brasil a partir de 2005.

Ano	Nome	Tipo	Uso do conceito “ressignificar”
2005	O encontro solidário de gerações no mundo do trabalho – possibilidades de ressignificação da escola	Artigo	Repensar a escola
2008	A impossibilidade da ressignificação das competências numa perspectiva marxista	Artigo	Readequar competências
2009	Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor - uma prática de escrita "masculina"	Artigo	Reinventar a escrita, a vida
2013	Identidade e subjetividade docente no ambiente virtual de aprendizagem ressignificando a prática pedagógica	Dissertação	Reinventar a prática, a experiência, a identidade
2013	Mulheres idosas ressignificam o envelhecimento: contribuições da educomunicação	Dissertação	Reinventar o envelhecimento
2013	A dinâmica cibercultural na ressignificação do conhecimento geométrico: uma proposta metodológica para o ensino de geometria espacial	Tese	Reinventar o conhecimento, conteúdo
2014	A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente	Dissertação	Reinventar a prática docente
2014	Supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010).	Tese	Readequar a prática do supervisor escolar
2014	Reformulação curricular do Ensino Médio no estado de Goiás (2007-2011)	Dissertação	Readequar, reformular o currículo, o Ensino Médio
2014	Educação e espiritualidade um estudo de caso ressignificando lideranças	Tese	Reinventar liderança
2014	Professores homens: por uma ressignificação da docência nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação	Repensar a imagem da docência
2014	De artesão a empreendedor: a ressignificação do trabalho artesanal como estratégia para a reprodução de relações desiguais de poder	Artigo	Readequar o trabalho
2015	Projetos de Letramento: uma proposta para a ressignificação da produção escrita na escola	Dissertação	Reinventar a prática, a produção textual
2015	Socioeconomia solidária: a ressignificação do corpo feminino no processo educativo de produzir e reproduzir a vida em coletividade	Dissertação	Reinventar, reeducar o corpo
2015	Proposta pedagógica de ressignificação de	Dissertação	Reinventar a leitura

	leitura com o gênero anúncio publicitário	tação	
2015	Percursos possíveis: doze modos de ser e estar na escola pública	Disser tação	Reinventar, reexistir a prática, a carreira, a sala de aula. (A palavra consta dentre as palavras chave, mas no decorrer do trabalho só repete mais duas vezes).
2015	A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa	Disser tação	Reinventar as relações, interações
2015	Letramentos e ressignificação da prática docente por meio da ferramenta digital Edmodo	Disser tação	Reinventar a prática docente, o conhecimento, a aprendizagem
2016	Educação permanente no contexto hospitalar: a experiência que ressignifica o cuidado em enfermagem	Artigo	Reinventar o cuidado
2016	A nova edição dos contos de Perrault: Regina Zilberman ressignifica Walcyrr Carrasco	Artigo	Reinventar, valorar a obra

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As configurações de sentido em textos ficcionais por alunos de 5º ano da Educação Básica em função da aplicação de diferentes estratégias de ensino

Pesquisador: Ana Paula Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47883715.1.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.189.511

Apresentação do Projeto:

É um projeto de pesquisa de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifal-MG. Está bem elaborado, apresentando todas as partes constituintes de forma clara. Tema bem apresentado, com delimitação precisa e problematização bem formulada. Também apresenta a justificativa e a metodologia de forma clara, bem como o referencial teórico a ser utilizado. Além disso, apresenta de forma detalhada as considerações éticas.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa, que é descrever os processos de atribuição de sentido decorrentes de específicas práticas pedagógicas utilizando-se de textos ficcionais, de modo a permitir uma compreensão mais cabal dos processos de significação e ressignificação realizados por alunos de Educação Básica em atividades de leitura de textos está formulado com clareza e bem articulado tanto com o tema quanto com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta de forma clara os riscos e benefícios para os sujeitos da pesquisa.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700
 Bairro: centro CEP: 57.130-000
 UF: MG Município: ALFENAS
 Telefone: (35)3209-1318 Fax: (35)3209-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.109.511

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta de forma detalhada todas as etapas do trabalho de campo. Também explicita claramente a forma de análise dos dados. Assim, a metodologia proposta atende os objetivos do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados: o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) tanto para a professora participante quanto para os pais ou responsáveis pelos alunos participantes, o Termo de Assentimento Informado para os alunos e a Carta de Anuência para a realização da pesquisa assinada pela diretora da escola.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - professora2.doc	01/08/2015 02:01:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE - pais.doc	01/08/2015 02:10:07		Aceito
Outros	Assentimento.doc	01/08/2015 02:13:50		Aceito
Outros	anuência .doc	03/08/2015 05:29:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto final 1.pdf	04/08/2015 23:33:12		Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto assinada.pdf	04/08/2015		Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3200-1318 Fax: (35)3200-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.09.511

Folha de Rosto	Folha de rosto assinada.pdf	23:41:46		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_562180.pdf	05/08/2015 13:39:28		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ALFENAS, 24 de Agosto de 2015

Assinado por:
Cristiane da Silva Marclano Grasselli
(Coordenador)

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-000
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3200-1318 Fax: (35)3200-1318 E-mail: comite.etica@unfal-mg.edu.br

ANEXO B - Segunda parte ²⁴do questionário realizado no primeiro encontro do SP 6

8) No trecho “A bruxa obrigou Maria a trabalhar sem descanso e trancou João numa gaiola para que engordasse para ela.” a palavra em negrito indica quem?

A Bruxa

9) No trecho “Dia após dia a bruxa **examinava** os dedos de João para ver se já estavam gordinhos.” a palavra em negrito significa o quê? olhava

10) Assinale a alternativa correta

O problema dos irmãos terminou quando:

- A) Seguiram as pedrinhas e voltaram para casa.
- B) Acharam a casa de doces.
- C) Voltaram para casa com as joias da bruxa.
- D) Comeram os doces.

11) Se fosse para você fazer comparações, você compararia:

A bruxa da história com quem da vida real? Denise, diretora

Por quê? Por que ela é muito mais muito brava

O pai da história com quem da vida real? meu pai

Por quê? por que ele é muito carinhoso e cuidadoso

12) Lembrando que esse conto é um conto de fadas, quais são os elementos imaginários do texto?

bruxa, casa feita de doces e pedras que brilham ao luar

13) Quais são as partes do texto que mostram eventos ou situações da realidade?

de final, onde o pai encontra as crianças.

²⁴ Primou-se apenas pela segunda parte para ilustrar as respostas dissertativas e escolheu-se apenas de dois alunos (SP6 e SP 7) de modo a mostrar as respostas diferentes em relação à comparação do pai/ personagem com alguém da vida real.

ANEXO C - Segunda parte do questionário realizado no primeiro encontro do SP 7

8) No trecho "A bruxa obrigou Maria a trabalhar sem descanso e trancou João numa gaiola para que engordasse para ela." a palavra em negrito indica quem?

A Bruxa. fez a malhada

9) No trecho "Dia após dia a bruxa examinava os dedos de João para ver se já estavam gordinhos." a palavra em negrito significa o quê? VER

10) Assinale a alternativa correta

O problema dos irmãos terminou quando:

- A) Seguiram as pedrinhas e voltaram para casa.
- B) Acharam a casa de doces.
- C) Voltaram para casa com as joias da bruxa.
- D) Comeram os doces.

11) Se fosse para você fazer comparações, você compararia:

A bruxa da história com quem da vida real? MINHA VESINHA

Por quê? PORQUE A UADOMINHA BOLA CALTA ELA FURA

O pai da história com quem da vida real? MEU VISINHO

Por quê? Porque ele e um saão

E JOGA FORA

12) Lembrando que esse conto é um conto de fadas, quais são os elementos imaginários do texto?

A CASA DE DOCES PESSOAS E
BRUXA E MAGICAL

13) Quais são as partes do texto que mostram eventos ou situações da realidade?

PEDRIAS BRILHANTE

ANEXO D - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 3

(1) mundo estranho

Era uma vez um menino chamado STEVE um dia o menino foi dormir um mago chamado HERBRINE descobriu um feitiço no STEVE ele dormiu e quando acordou estava em um mundo chamado minecraft ele acordou em uma vila achou estranho porque ele estava em casa quando acordou esta vila parece por causa de feitiço eu homem chamado Gabriel ajudou-lhe a se levantar ele contou a história do mundo onde ele estava e ele disse:

- cidade STEVE e HERBRINE está a noite ele pretende domina o mundo.

- Eu não tenho medo posso acabar com ele em um segundo - disse STEVE

- menino todo - disse o velho - Ele é mais forte que todos do mundo ele conseguiu matar todos os deuses ele não conseguiu matar o BOGVIDA, ele conseguiu expulsá-lo para o mundo submundo lá ele comanda seu exército de zumbis, mutantes, esqueletos com espadas, flechas, goblins e o mais destruidor de todos o imenso dragão e os endermans.

Então saiu em sua jornada para derrotar o HERBRINE e voltar para o mundo normal, ele fez um portal para o fim e lá o encontrou HERBRINE.

- O que faz aqui STEVE, gostei desse mundo.

- não eu vim matar - disse STEVE.

- Ah, então você veio me matar, então enfrente meu exército.

STEVE com sua espada de diamante exterminou seu exército, ele então enfrentou HERBRINE e ganhou a luta, STEVE venceu a luta e foi mandado

para seu mundo e viveu feliz para sempre e fim

DATAPEL

ANEXO E - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 4

Tiago e sua ganancia

Era uma vez um menino ele era muito talentoso, todo mundo sabia que o maior talento dele era mágica ele fazia muitas mágicas e ele adorava mágica, ele a mãe mágica e um dia ele falou para a mãe dele.

- Mãe eu quero ser mágica internacional e quero ser rico eu não bilhariano eu quero ser famoso, e eu me esqueci de falar Tiago era muito cansado a mãe dele muito triste então o seu filho tom Roberto pediu ao capricho do filho e mandou ele para longe passar anos e anos de fama mas um dia ele lembrou de sua mãe de seu pai de seu irmão ele lembrou de toda sua família e sentiu muita saudade ele ligou para sua mãe e falou que queria ir embora mas a mãe dele não tinha dinheiro para trazer ele de volta porque ele estava muito longe e ele ficou muito triste então ele planejou ir embora no canto da ponte a parede um mago e disse eu posso trazer para tua casa então Tiago disse.

- Sou como tuas
então o mago disse

- se você deixar o seu orgulho de lado e nunca mais ser ganancioso então Tiago disse.

- Então se você deixar para casa eu nunca mais serei ganancioso

e nunca mais eu sou querer ser rico
 bilho inavio ento a maga levou
 deago para sua casa e todos
 entraram em festa.

Moral: Menos dinheiro do mundo
 substitui o carinho e o amor da
 massa familia

Amar para ser a grande.

ANEXO F - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 5


A menina e sua irmã


Era uma vez uma menina que acordava todo dia cedo para por sua irmã na mão para ir para escola. Mas um dia ela saiu para por sua irmã na mão e escutou uma conversa de sua mãe com seu pai que iam ter que mudar de casa e a menina não gostou e ligou para sua avó e sua avó foi correndo lá. Mas nessa conversa com sua avó deu briga e a menina e sua irmã mudaram no mesmo dia mas ao chegar a menina ouviu uma outra discussão de sua mãe e seu pai.

E no dia seguinte seu pai se separou de sua mãe e sua mãe voltou a morar com sua avó e um dia sua mãe saiu para uma festa fora da cidade e deixou suas filhas com sua avó os pais das meninas foram buscar e mãe gostaram do padrao dele.

E no dia seguinte seu padrao teve a ideia de ir embora da cidade e levar elas junto e sua mãe concordou mas as meninas não aceitaram e foram obrigadas a ir, ao chegarem lá as meninas adoraram o lugar mas o pai da menina mais velha não gostou, a menina não gostou da escola e pediu para seu pai leva-la de volta para sua cidade e isso não aconteceu. Mas no dia seguinte a menina conseguiu ir morar com seu pai e ela viveu feliz para sempre.

ANEXO G - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 8


Dedicação I



A história de Iledo Empourado

Iledo Empourado conhecido como um simples mágico e seu parceiro Miumi, um bichinho mágico, meus tesouros, meu boi.

Iledo Empourado foi para o lugar onde fazia suas mágicas. Quando seu palco apareceu um homem grande com um grande cetro na mão feito de madeira dizendo que Iledo Empourado tinha grande talento, mas dizendo também que com grandes poderes tinha de usar para o bem. Mas, Iledo Empourado era um grande egoísta e perguntou ao grande homem chamado Will, se podia levá-lo para uma aventura.

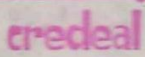
Assim, Will chamou seus parceiros, o arqueiro, o espadachim e o anão com martelo e por último e não menos importante o Roual que usava um machado. Will levando seus companheiros e Iledo Empourado pela estrada encontra um dos servos da Rainha Sangrenta.

O servo era um enorme dragão impedindo Will de concretizar seu plano de destruir o grande olho vermelho, uma grande esfera que aparecia do nada e destruíam reinos.

O grande dragão os atacou com seu rabo e seu fogo, mas Iledo Empourado tinha o poder de teletransportação, assim os transportando para Estrada do mar que estava cheia de chamas.

De repente, escutando um grande ruído de uma grande fera. meu cão e meu ego, Miumi correu para a bolsa de Iledo Empourado e a grande fera abrindo as asas de mercúrio e assim descobrindo que Will era um mago selando um raio de gelo congelante antes que a fera, atacasse.

Mas, com toda confusão o arqueiro acabou sendo morto por um mago das sombras com um olhar fixo nos olhos com um cetro de diamantes.





Dedo Empoairado foi esperto e pegou o arco e enfeitizou o arco com gelo, assim lançando a flecha o mago da sombra foi congelado. Mas, infelizmente Dedo Empoairado deixou passar uma maldição.

A mão que ele usou para atirar virou gelo. O mago ficou triste, assim usando uma semente de vida, colocando na boca do arquero ele ressuscitou. Mas só tinha mais cinco sementes.

Continuaram caminhando, mas Dedo Empoairado olhou para sua mão, olhou para o arco que surgiu e apontando o dedo, de repente atirou um raio de sua própria mão e o arco virou completamente gelo.

Depois o mago olhou para a mão de Dedo Empoairado e disse que era um feitiço de leme. De repente apareceu um brilho de fogo no ar, que era o olho vermelho e em cima a Rainha Sangrenta.

Aconteceu uma batalha de magos e a Rainha retribuiu lançando pedras de fogo e raios e o grande mago retribuiu com pedras da terra e da água.

A Rainha caindo no chão jogando pedras em Dedo Empoairado e ele cai no precipício e acaba morrendo.

Mas o grande mago Ullill jogou fogo no olho e o olho explode. Congelando a Rainha e a jogando no precipício, Ullill faz feitiço de lava e ela vira poeira.

Os parceiros lamentam pela morte de Dedo Empoairado e resolvem cuidar de Miami, mas o fantasma de Dedo Empoairado aparece e diz algumas palavras como cuidar de Miami e continuaram com as aventuras.

Depois ele faz um feitiço para Miami virar humano.



ANEXO H - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 10

07/10/2015

A família encantada

Uma vez, uma família muito rica que morava em uma fazenda. E ao lado da fazenda havia uma casa muito pobre e lá dentro havia uma feiticeira que tentava ser boa, mas ela não conseguia ser boa. Esta família era encantada e muito ruim, cada pessoa que morava perto da fazenda era rica. Mas a família temeu toda a distância das pessoas. Até que um dia a feiticeira disse:

- Ah, cadáveres, Ah, corações, tem toda a riqueza da família. - Em um passe de magia, a família ficou muito boa!!! Depois de 3 dias eles ficam encantados na fazenda!!!

- Papai, papai o que vamos fazer? - reclama o filho.

- Calma filho, tenha calma! - diz o pai.

E de repente a feiticeira abre a porta e todos vão morar na casa da feiticeira e vivem felizes para todo sempre.

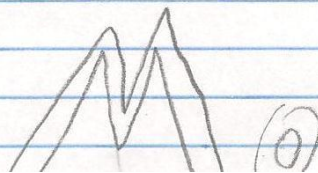
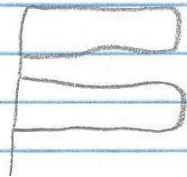
ANEXO I - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 11

O Pedrinho e Maria

Era um vez um pequeno menino que se chamava Pedrinho e ele morava numa vizinhança com seu pai Beto e sua mãe Elizete e sua irmãzinha Maria e seu pai costava muito dar dinheiro para sua mãe não costava nada de mentar o filho e de noite a hora que se marida dormiu a mãe de Pedro e da Maria levaram os dois para uma grande cidade.

E os abandonados e os dois crianças foram andando em busca de ajuda e encontraram uma feiteira feiteira e uma linda mulher e os levaram para sua casa de chocolate mas Pedro era esperto e pegou Maria pelo pescoço e assim que a feiteira virou as costas para os dois Pedro e Maria saíram correndo dali mas a feiteira trançou a porta com o pedacinho tinha um sermão no seu ouvido e conseguiu abrir a porta mas Pedro cortou a mão mas Maria levou pedacinho para o hospital.

Mas assim que Pedro saiu do hospital foi buscar a polícia e a polícia perdeu a mãe e as irmãs Pedro e Maria ficaram com seu pai Beto.



ANEXO J - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 13

A menina bruta e orfã

07/10/2015

Um belo dia uma menina tinha um irmão. Era dia de ir adotar por um casal que não podia ter filhos. Bem dia eles adotaram uma menina e essa menina morava numa casa de vidros vizinha. Quando eles adotaram essa menina ela foi pra escola e ela queria ir de vestido, a mãe dela falou:

- Você não pode ir de vestido de do uniforme? E ela disse:

- Quero ir de vestido de não vou pra escola! E a mãe dela disse:

- Talvez você pode ir de vestido: mas é no lago.

E essa menina foi de vestido, quando chegou algumas meninas ficaram quando dela principalmente uma menina chamada (Victoria rufus) E quando a Victoria rufus estava no parquinho, a menina foi no recreio e a menina (Danielle espanak) pegou e empurrou ela no parquinho e ela saiu correndo de lá. E depois chegaram a menina pro hospital. Depois de um tempo a mãe dela (Maite perone) falou com ela que tinha feito isso com a menina. Ela disse:

- Mãe minha não fui eu. E a mãe dela disse foi você sim e bateu nela.

A mãe dela foi internada. E a menina foi embora pra casa. Quando chegou viu o pai dela (Fernando colunga) bebado e pegou e vestiu a roupa da sua mãe e levou a sacola e o pai dela chingou ela e ela matou ele a mãe chegou correndo em casa e pulou em cima da menina e matou ela enfocada depois a (Maite perone, a outra menina Dulce maria e o seu irmão Christian chaves), moraram em outra casa e foram felizes para sempre.

Personagem	Personagem principal
Dulce maria	Victoria rufus
Christian chaves	Danielle espanak
Victoria rufus	Maite perone
Danielle espanak	Fernando colunga
Maite perone	
Fernando colunga	

ANEXO K - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 14

A vida das crianças

Em uma vez, quando estava estudando, ela chegou e viu um livro e fez se espantando. Não sabia de onde ele veio e ela se espantou e saiu de perto do livro.

A mãe que ela estava no fundo do livro tinha uma expressão muito triste com muitas lágrimas, chorando e chorando, e ela começou a chorar e encontrou uma cachorra com alguns brinquedos de sua própria casa e alguns brinquedos.

— Ela chegou e viu um livro e viu um menino falando e chorando e ela começou a chorar, com muitas lágrimas de olhos de tristeza e tristeza.

Diz que ela estava muito preocupada com a vida do livro porque tinha que ir para a escola e tinha que ir para a escola muito cedo.

Ela estava preocupada com a vida e com a vida e com a vida muito mais cedo porque ela tinha ido muito cedo para ir para a escola.

— Quando ela começou a ler o livro e viu a vida do livro, a vida e a vida com um livro.

— A vida do livro!

A mãe chegou e chegou para a mãe e disse:

— Soube que tinha um livro e ela falou:

— Agora está tudo bem filha.

— Ela falou embora de mãe e filha.

ANEXO L - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 15

PETER...
 ROBERTO NO ROBOTERUI

ERA UMA VEZ DEEM UM LUGAR MUITO GRANDE
 AS CRIANÇAS ESTAVAM NO CEU QUATOS AMADELAS
 QUADRA E O OUTRO MARLOSE O OUTRO ROBERTO
 DO DO TODO MUNDO ESTAVA DORMINDO
 QUANDO UM MENINO APARECEU ELE NÃO COSEGIA
 COLA SUA SOM BR A SEI QUE DEVEM ESTA CURIOSOS
 PRASA BER NOME DELE ATENSAO EU VO FALAR
 O NOME DELE ROBOTER ELE NÃO SABIA VOAR
 MAIS UEN DI O AJUDO A COLA SUASOMBRA
 EISSO FICA CLARO QUE SEN UMA ATO DINHA BASICA
 ELE NÃO IA CONSEGIR COLA SUA SONBRA NOVAMENTE
 ENTÃO KLADI ACORDO SEUS IRMAOS NUMA
 BAIXA VOZ CARLOS ROBERTO ACORDEM
 TEM UM SUPER ROBO OS MENINOS CORDARAM
 COM UMA CARA DE MEDO ATE PARASE
 QUE ALGEM IA TERMEDO DE ROBOTERR
 ESSE ROBO VIVIA NO PLANETA RAKTER
 BIRDIS PERTO DO PLANETA TERRA A O DE
 VOCE CHAMAM DE BRASIL

ANEXO M - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 16

01/10/19

Contos de Fada Encantados

Era uma vez um menino chamado Paizão que morava em Páras do
 castelo ele era muito feliz. Por causa de seu pai porque ele nunca tinha
 me conhecido era muito diferente de todos os outros mas quando chegou ele
 era pobre e eu quase não era ele chegou a casa era muito triste mas
 isto tudo mudou sendo muito mais feliz. Também em meu companheiro ele
 também ele ganhou um e um em casa ele era muito feliz e ele
 foi muito bom mesmo e aí seu nome mudou para pai mesmo em casa
 no grande e sua filha mais velha a Estefani ele era muito feliz e sua
 irmã a filha com sua mãe dos outros. Foi assim e assim por 5 dias
 depois ele estava muito feliz e muito mais feliz ainda e aí meu pai
 não tem dinheiro que foi um bom pai que foi muito bom e assim
 no mês e foi assim e muito mais feliz de novo. Seus pais não
 estavam mais e aí meu pai não estava com seus pais e foi
 Paizão e assim de lá depois de 4 meses de prisão e aí depois de
 muito mais feliz foi preso de novo e assim por 10 dias até que seu
 pai e mãe e seus pais.

Depois de tudo muito mais feliz e assim por 10 dias e assim
 um dia muito mais feliz e assim de estar em sua casa de novo
 e aí assim de novo.

ANEXO N - Produção de texto realizada no segundo encontro do SP 17

o herói naquele

Era uma vez uma mulher muito
 velha chamada Raissa e seu marido
 Gabriel e sua filha chamada Françoise
 eles moravam na fazenda mas o aluguel era
 muito caro 50 latões por mês para fazer
 então eles mudaram-se para a floresta e lá eles
 encontraram um duende guardião de tesouros
 do fim do arco - iris e aí eles pediram ao duende
 mas ele não deu então eles foram roubar o
 tesouro do duende e aí eles foram morar de novo
 na cidade e aí eles foram e venderam o tesouro
 para a colecionadora de artefatos reais Dona Vitória
 e aí eles ficaram ricos moraram em uma mansão
 no sertão e tinham um mordomo duende que
 fazia o que eles queriam e aí eles viveram
 uma feliz vida feliz.

ANEXO O - Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 2

A Salvação de Bairro Esperança

— Alerta!! alerta!! o gambô sujo
 ataca novamente, espalhando seus raízes,
 de lugares em toda bairro Esperança!
 quase dois nos termos um super herói
 Da longe um garoto nerd bíblico
 fraco mas muito inteligente, ele
 suspirou e falou:

— há quem me diga ser um super
 herói para salvar a população do bai-
 ro Esperança.

Darei estorvo renissida de baixo da
 jando de um laboratório, e de modo
 umo logartia de laboratório com genético
 diferente sóis em cima de Darieantes
 dele tentar tirar o logartia já o muerdey
 e Darie começou a ganhar muita força,
 e além de ter força para levantar um
 prédio de 10000 andares seu mais, Darie toni
 bém tinha o poder de homoplogene e aceso
 Darie já saiu falando muito rápido e
 chegou para lembrar o gambô sujo um
 na hora que o gambô sujo ia vencer
 uma malinha, Darie deu um golpe
 de direita tão forte que o mandou para
 dentro cidade, e quando Darie deu o golpe

de direita já tinha o matado, e o muerinho
 do lado ficou tão agitado que lhe deu
 um beijo, e nem se mexeu interferindo
 no bairro Esperança, todos os muerinhos
 se juntaram para limpar o bairro e sai-
 ram felizes para sempre.

ANEXO P - Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 4

o morro bairro

Era uma vez ~~embora~~ muito bonito
 ele tinha casa oval era limpo mas
 os moradores consera o estrago
 jogaram lixo pela rua e estragaram
 o parque tirou o equo quebrou
 e brincadas das crianças toda
 debrada estava muito ruim e
 estava juntando até bichas no
 bairro então o moradores
 que queria mudar e ligaram
 para a prefeitura mas não a
 ajudou então eles esperaram
 esperaram mas não chegaram
 mas um dia um padre e um mago
 e falou um tempo um fatiônico
 eu passo deixo esse bairro
 intacto em falta mas se eu
 tem que prometer jurar que se eu
 não vou destruir denovo então
 todos prometeram que não ia
 destruir o bairro e então o
 bairro ficou na mão em falta
 e ninguém ele destruiu o
 bairro e a sum eles tiveram
 que ir para sempre.

FIMS

Moral: sempre cuido de quem
 de a gente que é das outras.

ANEXO Q – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 5

Se era sua fosse minha...

Era uma vez uma menina que se chamava Giovana ela foi para um passeio com a escola, quando ela estava passando por uma bela avenida viu uma casa abandonada que era de uma bruxa, ela entrou dentro desta casa junto com suas colegas e logo a bruxa as chamou e ofereceu doces para elas assim infectando uma das amigas de Giovana.

Em um outro dia a turma de uma professora da escola viu o parquinho, campo, a rua todos ruins causados pela amiga de Giovana que estava infectada.

Então a turma desta professora teve a ideia de salvar esta menina. Chamaram uma super heroína chamada Giovana. Com rapidez e eficiência Giovana correu para a casa da bruxa e salvou a menina.

Personagens.


Giovana - Heroína e Luis - a menina infectada.


ANEXO R – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 7

Um presente no barrom

Um certo dia uma linda menina que se chamava Jijerana. Ai no dia 31 de janeiro ai ela ganha uma trapatilha toda redonda um retidinho todo colorido e um laquinho semelhante e saio para uma retinha no barrom. Ai ela decidiu que iria chamar sua amiga para dar uma retinha pelo barrom deram a volta e teve suas suas embarcadas e foram para casa e falaram para mãe que seu filho e mandaram a prefeitura arrumar e foram felizes na sua para sempre

ANEXO S – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 8





Redação II

Jack e a menina do coração

Era uma noite de inverno, Maria estava no gelo prestes a ter um bebê. Outra mulher, Aurora, a ajudou. Mas de repente ficou tão frio que todos os pensamentos congelaram. Dois corações no cabelo da mulher.

Quando chegou na casa da Aurora, Maria teve o bebê. Maria procurou os batimentos do coração, de repente o bebê abriu os olhos, estava vivo, mas, Aurora não contou nenhum batimento, disse para Maria que o coração do bebê estava congelado e que teria que fazer uma pequena cirurgia. Ela arrancou o coração do bebê e colocou um relógio no lugar. Quando colocou o relógio o bebê começou a chorar.

Ao amanhecer, Maria foi embora e doou o bebê para Aurora.


Alguns anos depois, ninguém chamava mais ele de bebê, apenas de Jack.

Quando Jack acordou Aurora prometeu a ele que o levaria à cidade. Antes de ir para a cidade, disse a Jack as três regras para sobreviver: 1º) Nunca virar os ponteiros de seu relógio ao contrário 2º) Nunca ficar bravo e o que nunca disse para Jack: nunca se apaixonar.

De repente foram pela estrada. Quando chegaram na cidade Aurora tentava de tudo para Jack não se apaixonar, mas, de repente, perdeu Jack.

Ele apareceu numa rua e encontrou uma linda menina que cantava para ganhar dinheiro e de repente Jack começou a cantar e do seu coração começou a sair fumaça.

Aurora encontrou Jack e pergunta a menina: "O que fez com ele?"



Jack e Aurora voltaram para casa e perguntou a Aurora se amanhã podia ir para escola. Ela pensou muito e deixou. Quando ele apareceu no pátio encontrou várias crianças brincando, mas de repente encontrou uma criança escondida nas sombras e perguntou quem era e um menino malvado disse: "Só eu posso dizer o nome dela." O nome dela era Raí, a menina que contava.

Jack começou a sofrer bullying do menino mal. Depois de muitos anos a menina que contava mandou um cartão para Jack, mas o menino mal pegou e assim os dois brigaram pelo cartão. Jack ficou tão nervoso que o pássaro cuco do seu coração se libertou e furou o olho do menino malvado. Jack começou a correr.

ANEXO T – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 10

"o boiote da escola"

No dia 10 de agosto de 2002 inaugurou a escola Municipal Vitalina Rossi no bairro Parque Esperança. E na escola havia uma sala que não gostava de ninguém, mas gostava de um menino chamado Diego, e sabia eu também gostava. Calma aí, gostava e não gostava mais, aí ela sempre foi muito metida e chamava Julia; Ela sempre encorava, eu, Luiz, Giovana e a Caren, nos ficamos na mesa aí ela começou a falar:

- Tem falsidade na área!! - e nós respondia:

- De quem falas sem com orgulho! - deu a mãe barraco.

Aí a diretora Fernanda chegou e perguntou:

- Quem começou a briga? Anaqueira essa sala para estudar, não brigaram!...

- Fernanda quem começou foi a Julia, não fomos nós! - disse a Caren.

- Mas o que ela falou Caren? - disse Fernanda?

- Ela nos chamou de falso! - disse Caren, triste de ter de enfrentar a Julia! Mas de boa Julia era uma chatice, não gostava de ninguém!

No dia seguinte Anna Vitória, amiga de Julia, começou a conversar comigo eu tentei recusar porque Julia estava lá também, mas ela insistiu tanto e falou para Julia:

- Julia deixa eu conversar com elas, Julia vai não entende - Anna Vitória falou.

- Ai, Anna fala com elas, mais não fale mais comigo amigas, falso não pode aproximar a amizade verdadeira!!

Disse Julia com raiva de Anna Vitória, de mim, de Luiz, de Caren, de Giovana.

Depois de um mês ela foi transferida da escola e foi para a escola Eudis, Fátima, aí, Ana começou a ser nossa amiga e todas sempre amigas viveram felizes para sempre.

ANEXO U – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 13

A família desimpedida

É uma vez uma família muito humilde e eles queriam se casar e ter 2 filhos, mas eles não tinham condições de pagar o seu casamento na igreja. Mas um dia o seu marido comprou uma televisão, e no domingo eles olharam para o número da televisão era 5, 8, 2, 9 e 4 e eles ganharam 1 milhão de reais, mas um dia um maloqueiro, entrou na casa do casal e roubaram o dinheiro que eles usavam para construir a sua casa e seu casamento. E quando o casal chegou em casa e perceberam de alguém expuseram eles de casa e eles foram morar em uma casa abandonada. Um dia o marido deu uma multa chamada (afastar mentes) e seu marido (Wuilho Davy) foram denunciados a polícia que sumiram o dinheiro 1 milhão de reais, mas a polícia não acreditou no casal e eles foram presos e quando eles foram presos a mulher dele disse que ela teve dois filhos juntos de um homem ela conseguiu ter os dois filhos e a mulher foi para hospital mas depois quando saiu do hospital voltou para a casa abandonada e quando chegou ele viu o ladrão (fanta) roubando o resto dos usou de dele que roubaram e quando o marido dele viu aquilo deu uma surra no maloqueiro, e dentro da bolsa que ele estava tinha 1 milhão de reais e eles se casaram seu casamento e sua casa e com seus filhos, e foram felizes para sempre.

moral: Quando alguém rouba nunca volta no mesmo lugar,

personagens

mãe: Jaceline Mendes

pai: Wuilho Davy

filha: Chane

filho: Lourenço

ladrão: fanta

ANEXO V – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 15

O JOGADOR DELIXO

ESES DIADDESSES O MEU BURRACO ESCAVADO QUE ESCAVEI
FUI DA UM OLHADA MAIS QUANDO CHEGE TOMEI UM SUSTO, UM
INTRUSO DO GANBA TAPO O MEU BURACO CHEIO DE RESTOS
DELIXO MAIS DIGO QUE DEU UM DRABALHO PRA DÍSPAÍCHA
ESSE MALANDRO MAIS ANTES DE TÍRAR O LIXO PRAPO NA LIXEIRA
TIVE QUE BOTAR LIXA MAIS VOCÊ JAVI UM GANBA BEM MAIS
VAMOS VOUTA AL ASUNTO MAIS NO DÍASEGINTÉ O MALADRINHO VOUTO
EU MAIS UMA VEIZ TÍREI ELE DE MAIS EU VO TÍFALA
ESE GANBA TEN POBLEMA SERIO E TAVA JOGANDO BOLA
MAIS ELE ME PERSEGIU ENTÃO ADÍLOGO FALAM DO
JTA COLOCAN DO SUGEIRAL A DENOVO
X NE SABIDINHO. FIM

ANEXO W – Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 16

Os Bairros Dujós
e outros limpos 09/10/15

Numa tarde de terça-feira nós do 5º B fomos fazer uma visita nos ruas e avenidas do Parque Esperança 3º de - Hercules fizeram na situação lá estava terrível: calçadas quebradas, rua cheia de lixos com vidros e outros. E a rua João Maximiano estava muito ruim conseguindo poluir o ambiente com lixo espalhado pela rua. E o Av. Gentil Cassaro lá tinha muitos comércios mais existia um pequeno problema tinha um pouco de lixo na calçada, areia e pedras jogadas nas calçadas. E uma outra rua era limpa e organizada isso é muito bom pro meio ambiente. E também a rua - Sávio de Lima era limpa e organizada mas tinha algumas casas sem ser terminadas alguns postes que estavam com água, e água parada da dengue, dengue mata. E a rua - Angela Guazelli lá era muito limpa e era mais limpa de todas as ruas que passamos e na frente de cada casa havia uma flor e uma mais bonita que as outras e era diferente. E a rua - Raulson Egídio e era a 2ª rua mais organizada e limpa.

R. Raulson Egídio!	Av. Hercules Ferron!
R. Sávio de Lima!	Av. Gentil Cassaro!
R. Angela Guazelli!	Av. Miguel Vaccari!
R. João Maximiano!	Av. Luiz Zotti!

ANEXO X - Produção de texto realizada no terceiro encontro do SP 17

O Barão da Piffer e CIA

Era Uma vez em uma fábrica na parquia esperanças
 uma vila chamada Andara. Ela demorava todos
 a fabricar chamada Piffer ela tinha que ser devolvida
 os trabalhadores tinha que morrer na fábrica.

O trabalhador Garen chamou o super herói
 lutou ele lutou, lutou e lutou mas ele não conseguiu.

mas o trabalhador Yammim chamou o super
 herói lutou mas ele acabou tudo derrotado.

E aí o outro trabalhador Nicolly chamou o
 super herói sup. cat mas ele acabou queimado
 mas ainda tinha o trabalhador Davi que
 chamou o herói doce de parangá mas ele se
 esqueceu de mor na fábrica ainda tinha 3
 trabalhadores e matou também chamando a
 polícia mas ela se desfezou toda e o
 Guilherme chamou o diamante negro
 e ele acabou sendo enviado para a vila
 e o trabalhador Anna chamou o pi de
 malique mas ele quebrou os meios e aí
 todos os morrer esperanças mas lá ainda
 tinha um trabalhador Ryan.

A vila andara sofreu de prisão alta
 então o Ryan chamou o super herói cortado
 temperado com sal grosso muito grosso
 a vila morreu de prisão alta!!

E quem acabou limpando o bairro foi
 a garri fernanda

ANEXO Y – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 2

A Bela Adormecida

Era uma vez uma princesa que era filha de presidente, ela era muito linda pois se chamava Bela, seu pai se chamava Barão de Orleans que se casou com uma bruxa muito má mas que era muito linda, e se chamou a mais bela dos Estados Unidos ela se chamava Digna Princesa, com seus guardas do Estado Islâmico.

Um dia ela foi no banheiro e se olhou no espelho e disse:

— Espelho espelho meu existe alguém mais gato do que eu.

Como ela era meio burra, quando o espelho não falou nada ela considerou que não era a mais bela dos Estados Unidos e por a hora não escreveu no caso e nome dela e teve certeza de que ela era mais linda do que ela e decidiu a fazer:

— Vou dar uma maçã envenenada para ela.

E de fato! ela se transformou num velha muito feia as bruxas apareceram na casa de Bela e lhe deu a maçã, quando Bela comeu a maçã, caiu dura no chão e se entendeu de ia de quebrar e assim se passou muitos dias, quando chegou um príncipe e a beijou e se entendeu de quebrar e se entendeu de bruxas se quebraram e da

morrer, Bela e o príncipe se casaram e viveram felizes para sempre.

ANEXO Z – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 4

A supuração de um precometo.

Era uma vez um meni que se chamava Enrique ele saprio bulm. Entado lugar que ele ia na vestada mas suas entado lugar se chamava ele de gorota desmansele etc etc a quentadeiro por muito tempo Enrique já com grado de tanto precometo a me esquecer se até chamavam de meginho porqu ele era magra. Então a pazadpre arcana e Enrique fala de não a quanto mas a de a piada de toda a vida ele foi estudar para em outro país ele queria ser médico e em ele formouse e virou um grande médico e voltou para com trazer seu coviro perto de sua família e chegando ele fez seu próprio hospital e se tor meu o melhor médico do mundo então India ele encontra numa local pessoas que chingao ele e era pessoa lava entre a vida de a morte ele precisava de uma cirurgia. Então Enrique percebeu muita bondade e fez a cirurgia e trabalhou a vida dele então ele fez um desculpa para ele ele com muita bondade perdoou então dali então ele parou a salvar as vidas de muita gente que maltratava.

ele e de muitas outras histórias. tilibra

ANEXO AA – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 5

A Bela e a Fera

Era uma vez um grande inventor ele e sua filha Bela são muito pobres e moravam em uma cidade não muito grande. E em um belo dia o velho inventor perguntou a Bela:

— Que você quer da cidade minha filha? E Bela respondeu:

— Nada meu pai obrigada!

E ele saiu andando com seu belo cavalo e de repente ele passa em frente a uma bela casa e vê o jardim de rosas e resolveu entrar na casa e pegar uma rosa para sua filha mas de repente aparece a Fera e a Fera fala:

— Que você quer aqui? Disse a Fera! E o inventor disse:

— Dó quero uma rosa para minha Bela não me machuque.

E prendeu o senhor em um quarto chegou e o pobre inventor começou a gostar da Fera e foi com sua filha morar lá, mas para entregar tudo apareceu o Carlos presidente de Israel estava gostando de Bela e ordenou que destruíssem a casa de fera, mas antes disso ele fez uma proposta com Bela:

— Se eu casar comigo deixo vocês em paz, mas caso contrário não. E Bela disse:

— Está bem e assim fez, Bela não deixou barato e pois uma poção no vinho de Carlos e ele se desmaiou e no dia seguinte ele acordou e a Bela já tinha se casado com a Fera e Carlos como presidente não podia interferir em nada e a Bela e a Fera viveram

tilibra

felizes para sempre e nunca mais Carlos se meteu na vida de Bela.

3 fim {

Moral:

Nunca pense que pode se meter na vida dos outros só porque tem dinheiro por não dá certo.

ANEXO BB – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 7

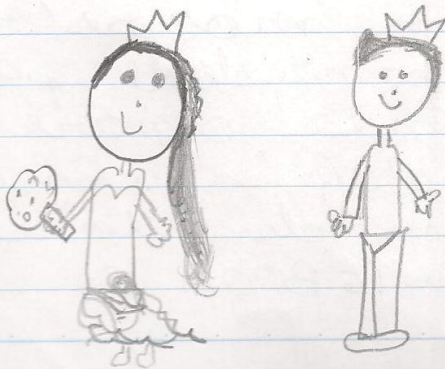
Cinderela 2º versão

Era uma vez uma linda menina que se chamava Cinderela um dia sua querida mãe faleceu e se sobrou seu querido pai ele se casou com uma mulher muito safada e ladra que se chama Dilma Russes. Um dia Dilma de tanto maltratar a pobre menina seu pai cadaver mais ficou fraco e de ser sua filha trabalhar e também faltou. E ela também tinha duas irmãs que se chamava PT e a outra PTB. Um dia Cinderela foi a reunião o quarto da PTB e da PT, quando foi passar o espanador pui, pui, pui saiu o NOITEBOOK das suas no seu balde de água, ainda bem que o NOITEBOOK era aprora da água ela suspirou e disse - graças a Deus que o NOITEBOOK e aprora da água. E de repente aparece uma mensagem que todas as formas mansas da casa estariam comidada para o balde de repente aparece a Dilma Russes gritando: - Você não tem direito algum de mexer no NOITEBOOK DA MINHA FILHAS.

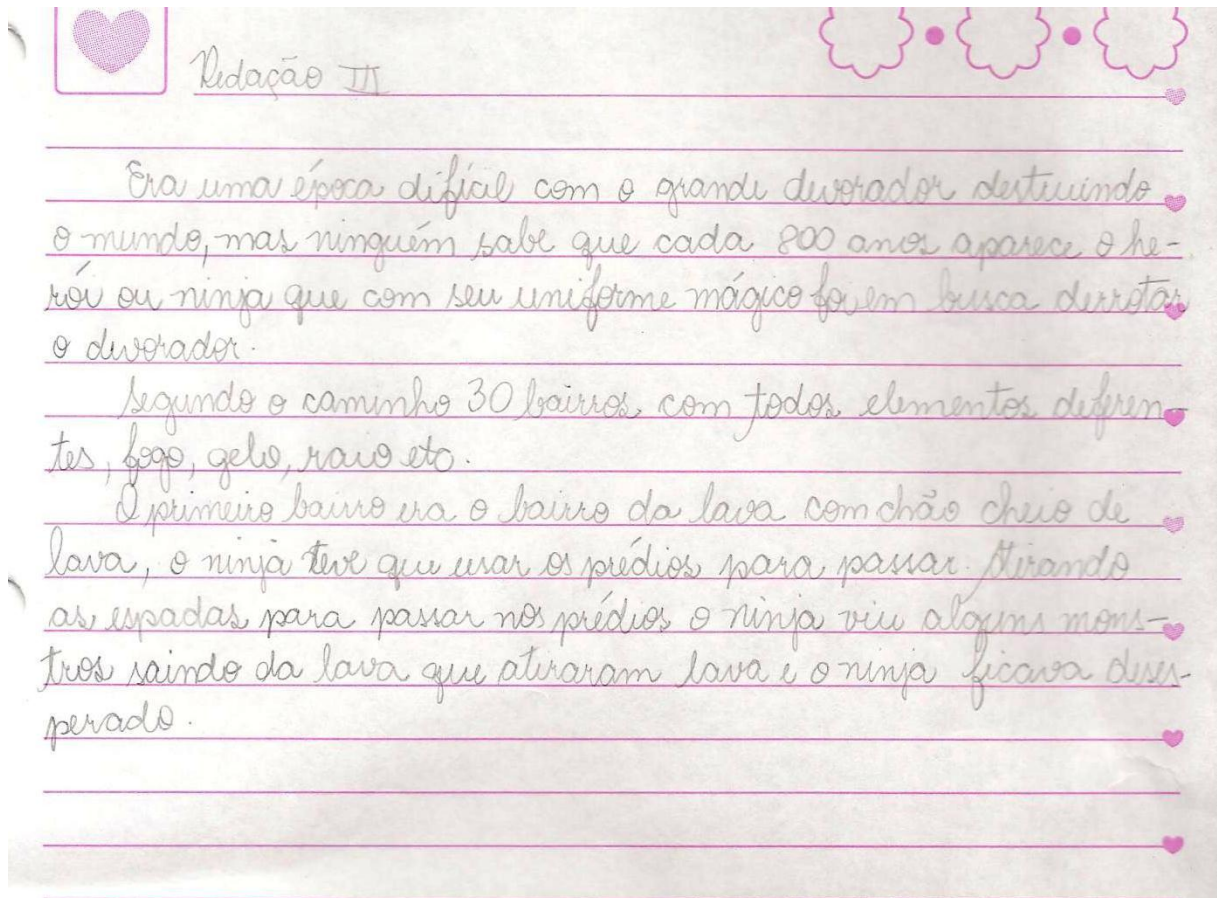
e a Cinderela responde:

- Desculpa Dilma, A eu tenho uma
maridade eu e a PT e a PTB fomos
convidados para um baile.

e foram para o baile chegando
lá não tinha nenhuma noiva
só o príncipi. E a PT e PTB gostaram
de uns carembos que estavam lá
e o príncipi e a Dilma se casaram
e foram felizes para sempre



ANEXO CC – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 8



Redação III

Era uma época difícil com o grande devastador destruindo o mundo, mas ninguém sabe que cada 800 anos aparece o herói ou ninja que com seu uniforme mágico foram buscar derrotar o devastador.

Segundo o caminho 30 bairros com todos elementos diferentes, fogo, gelo, raio etc.

O primeiro bairro era o bairro da lava com chão cheio de lava, o ninja teve que usar os prédios para passar. Mirando as espadas para passar nos prédios o ninja viu alguns monstros saindo da lava que atiraram lava e o ninja ficava desesperado.

ANEXO DD – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 10

Chapezinho Vermelho

Conta a história uma menina chamada Juliana mãe conhecida como Chapezinho Vermelho, tinha acabado de acordar e sua mãe disse:

- Chapezinho, vai até a casa da sua vovó e entregue esse cestinho de biscoito que fiz. Mãe vá pela avenida movimentada, porque se for pela floresta você vai ser engolido.

- Mãe não vou, mãe tem que ser agora? - disse Chapezinho.

- Não vai, tá bom! - disse a mãe. Foi no meio do caminho Juliana lembrou-se que havia uma feiticeira mendiga que vivia ali perto, queria voltar em casa mas não tinha mais jeito, então ela seguiu em frente!

De repente apareceu a feiticeira que se chamou Dilma, ela viu Juliana e começou a sorrir e falar:

- Olá, Olá, que menina bonita, como você se chama? -

- Dilma! Oi eu me chamo Juliana mãe pode me chamar de Chapezinho Vermelho, embora! - disse Juliana com medo de ser sequestrada, e depois de um tempo ligou para sua mãe, mãe não dava sinal e ela começou a ficar com medo.

É quando chegou a casa da vovó deu o cestinho de biscoito a ela e foi em casa, chegando à avenida movimentada e viu que a Dilma estava dentro de uma boca de uma mulher, ficou com raiva e à empurrou no tranziço, e acabou ela morrendo.

Voltou para a casa e viveu feliz para sempre.

ANEXO EE – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 13

A Bela Adormecida

Era um belo dia uma princesa que tinha mundo chamavam ela de Bela Adormecida mas o nome dela de verdade era (Princesa Lulú). E o seu pai chamado (Rei da Alemanha - Alemanha). Um dia sua mãe morreu, e logo 2 anos seu pai se casou novamente com uma mulher chamada (Dona Rivalda). E essa mulher não gostava dela por causa que ela tinha uma filha e ela queria que sua filha (Lulú) casasse com o príncipe. Um dia sua madrinha deu a ela uma maça que ela tinha por nome: e ela falou assim:

- Minha princesinha coma essa maça que fazera sempre assim: Lulú disse:

- Talvez ser como essa maça, ela comeu a m.

Ela comeu essa maça depois de comer ela ficou passando mal, e dormiu. Depois de 2 dias. (O tempo se passou 1 século e seu pai estava dela esperando ela acordar. Ela nunca acordava passou 1 dia chegou um príncipe no castelo dela e pediu ao seu pai que deixasse seu pai a ruin. O pai dela deixou os dois a se ir então o príncipe (Lulú) tentou falar com ela mas ela não acordou e uma coisa que ele lembrou em um filme que se dava um BEIJO numa princesa dormindo ela acordava então ele seguiu o conselho do filme e deu um beijo nela mas não adiantou. Depois de uma hora chegou um outro príncipe e falou posso ficar a se ir com ela e quando ele deu um BEIJO nela ela acordou e quando isso a madrinha trancou o pai da Bela. E falou para Bela:

- Irá a casa e ganhe dinheiro para mim;

A Bela tinha que ir trabalhar e ela ganhou 50 reais e uma mulher muito rica deu esse dinheiro para ela. E mandou entrar dentro de sua casa para comer. E quando ela entrou a casa era cheio de dinheiro, roupas, e coisas.

E a mulher falou para ela: vá trabalhar para mim arrumando em casa fazendo comida para mim. Um dia a mulher chamada (Rivalda) falou faz uma comida para mim e a Cinderela falou:

- não sei cozinhar e a mulher falou eu ensino para se

- Eu ensino para se mas não vai fazer a comida. Ela falou bem talvez

quando a Nicole fugiu a cozinha, ela deu para a suco e ficou a jogar e trançou a porta e depois de 2 minutos a casa explodiu com a avó lá dentro e pegou toda a família e saiu correndo para sua casa e batou a porta e estava o Príncipe Willen e o seu pai que lá estão. E quando eles chegaram para ela e abraçaram ela e ela perguntou:

→ Onde está a madrasta? Ele respondeu:

→ Na prisão onde ela estaria lá a faz tempo que ela foi enterrada lá. E o pai dela disse:

→ Onde aconteceu essa coisa? E ele disse:

→ É uma longa história de antes do pai.

E o pai dela encontrou uma noiva morta que gostava do pai dela e dela e do príncipe. E foram para outra cidade chamada Sevilha de calelas, foram o (pai Eduardo), a (mãe Helena) e o príncipe Willen e ela Nicole, e foram felizes para sempre.



Nicole Aparecida do Jesus Pedro

· moral: Quem quer
muito quer, depressa
sempre acontece
o mal quando
se faz o mal.

ANEXO FF – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 15

O SHEREK FICOU NUMA MONTANHA EM TÃO TÃO DISTANTE
 NUMA CASINHA BEM PEQUENA VIVI UM GRANDE OGRU
 CHAMADO SHEREK E TINHA O BAFO TERÍVEL
 POR NÃO ESCOVAVA OS DENTES E NÃO É MENTIRA
 EU SOMDEÍ A HISTÓRIA UM POUCO O PRÍNCIPE EM CANTADO
 ERA UM VELHO BARÍGUDO O VELHO BATEU A PORTA
 DA CASA EM TÃO FALO SHERCK ABRA A PORTA EU VIMEN PAÍS
 ENTÃO PORTA SE BRIL COMO NUM PAÍS DE MAGIA MAIS ASSIM
 QUE PORTA SE ABRIU A TORTACIU EN SIMADA CABESA DELE
 E SHUECK SAÍ PARA FAZER UM ANOVELA CON BISCOITO
 O BISCOITO ERA UM CARA FORTE SHERCK ERA O PAÍ DO JAÍMI
 DEPOIS DE TRABALHAR FOI PARA CASA FIONA ERA A MARIA
 JOAQUINA O BISCOITO É RA CONHECIDO COMO GANBOL
 É RA MEIA NOITE O O SHURCK ESTAVA TOMANDO MARTINOLHO
 FIONA ESTAVA ESPERANDO ELA JA ESTÁ UMA FERA E A REDITA
 O BURRO ESTAVA CONDON QUÍHOTÍ VELAMANCHA O SANCHO
 PANSA É RA SEU SERVIDOR O SINEIA É RA MARIZA.
 O GATO DE BOTAS É RA UM CÃO SIDA MUITO SABIU ES O ÍSO
 PORO HOJE FIM

ANEXO GG – Produção de texto realizada no quarto encontro do SP 17



 Os Três pinguinhos
 Era uma vez três pinguinhos o Bob o Zaldonei
 e o Pedrinho. O bob é fofo. O Zaldonei mora
 a do lado familiar. O Pedrinho tem a casa de
 tijolo. O bob tá devendo uma soma que compra
 do lado mal. O lado mal chegar na casa de fogão
 do bob ele chegou gritando e quebrando tudo
 o bob ficou sua namorada e correu para a casa
 do Zaldonei quando ele chegou lá o lado estava
 lá quebrando umas coisas que ele compra
 aí os dois chegaram na casa da irmãzinha
 - parem aí primeiro tem os sapatos.
 o pedrinho falou
 aí o lado chegou lá na casa do Pedrinho
 quebrando tudo os pinguinhos com seu carro
 e sua namorada (Juliana Russel)
 mas o pedrinho estava grifado então esperou
 no nariz do lado mal de aí ele morreu na fila
 do S.U.S porque a fila não anda.