

A importância da interlocução constitutiva de sujeitos estudantes de 6º ano na indissociabilidade entre língua e literatura

The importance of the constitutive interlocution of 6º year student subjects in the indissociability between language and literature

Eveline Pereira Silveira ¹



Fabiana Giovani ²



RESUMO

Este artigo apresenta o processo e o resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, sendo realizada no estado de Santa Catarina. O objetivo é apresentar uma reflexão sobre a importância da interlocução constitutiva de sujeitos estudantes de 6º ano na indissociabilidade entre língua e literatura. Apoiamo-nos teoricamente em Bakhtin, Volóchinov e seu Círculo de estudos (1999, 2017, 2020) no que se refere à filosofia da linguagem e a autores como Geraldi (1997, 2010, 2012) e Giovani (2021, 2024) no que se refere ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa. As escolhas metodológicas circulam pela pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1986) aliado ao cotejo bakhtiniano (Giovani, 2017). A análise indiciária evidencia o processo de interlocução mediado pela professora com a obra literária produzida pelos autores contemporâneos José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta que na coleção Fábrica de Fábulas apresenta uma releitura dos clássicos da literatura universal. O processo de interlocução é coroado pela troca de cartas entre os estudantes e os autores da literatura trabalhada, o que nos leva a acreditar que a escola investindo na interlocução construirá um caminho de domínio da linguagem com vistas à humanização dos sujeitos, contribuição de inclinação cultural peculiar da produção literária, cujo sentido é engajamento de liberdade.

Palavras-chave: Interlocução. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Indissociabilidade entre língua e literatura.

ABSTRACT

This article presents the process and the outcomes of a research (carried out) within the Master's Program in Language Studies, conducted in the state of Santa Catarina. The objective is to reflect on the importance of the constitutive dialogue of 6th-grade student subjects regarding the inseparability between language and literature. We rely theoretically on Bakhtin, Volóchinov, and their Circle of studies (1999, 2017, 2020) concerning the philosophy of language, and on authors such as Geraldi (1997, 2010, 2012) and Giovani (2021, 2024) regarding the teaching and learning of Portuguese. The methodological choices revolve around action research (Thiollent, 1986) and Ginzburg's (1986) evidential paradigm, combined with Bakhtinian comparison (Giovani, 2017). The evidential analysis highlights the process of dialogue mediated by the teacher with the literary work produced by contemporary authors José Roberto Torero and Marcus Aurelius Pimenta, who in the collection *Fábrica de Fábulas* presents a reinterpretation of the classics of world literature. The process of dialogue is crowned by the exchange of letters between students and the authors of the literature being studied, which leads us to believe that the school, investing in dialogue, will build a path to language mastery aimed at the humanization of individuals, a contribution with a peculiar cultural inclination of literary production, whose meaning is engagement in freedom.

Keywords: Interlocution. Teaching and learning of the Portuguese language. Indissociability between language and literature.

¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: evelinesilveira12@gmail.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br.

1 LANÇANDO-SE AO (DES)CONHECIDO

A leitura e a escrita proporcionam aos sujeitos a experiência de materializar a linguagem. Uma explosão de infinitudes e possibilidades de sentir o mundo, compor e redescobrir nele o nosso lugar. Como professoras da educação básica, o trabalho com o texto sempre permeou a nossa prática docente. Esse contato com os estudantes através dos textos foi motivação para o retorno à universidade em busca de aperfeiçoamento, de regresso aos estudos no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Trabalhar a língua e a literatura vinculadas, e não “o texto como mero pretexto”³, mas como condição para a formação de sujeitos críticos, éticos e que saibam utilizar da linguagem para expressar e modificar o seu mundo, sempre foi o nosso verdadeiro compromisso como educadoras. Justamente esse compromisso, esse encantamento que a linguagem proporciona a partir da literatura nos fez instaurar o seguinte questionamento como orientador de nossas ações ao longo do processo de mestrado: “Como o trabalho em sala de aula com a Língua Portuguesa, aliando língua e literatura, contribui para a interlocução instaurada com e na palavra escrita de estudantes de 6º ano?” (Silveira, 2025, p. 05).

Para auxiliar a execução do estudo proposto, com o objetivo de investigar, (re)conhecer e compreender como um trabalho indissociável entre língua e literatura contribui para a interlocução com estudantes de 6º ano, a partir das ideologias refratadas na palavra escrita dos estudantes, desenvolvemos um trabalho a partir das obras da coleção *Fábrica de Fábulas* - escritas em parceria por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta -, em que os autores fazem uma releitura de narrativas infantis clássicas⁴.

Torero e Pimenta, escritores contemporâneos, trazem releituras descontraídas dos contos de fadas clássicos. De uma forma leve, levantam questões a serem repensadas pela sociedade. Aqui, em nosso trabalho, essa sociedade se faz representada por sujeitos em construção e que encontram na escola possibilidades de protagonismo social por meio da linguagem. Fazem parte da coleção *Fábrica de Fábulas* os títulos: *Branca de Neve e as Sete Versões*; *As Belas Adormecidas (e algumas acordadas)*; *João e os 10 Pés de Feijão*; *Os oito pares de sapatos de Cinderela*; *Joões e Marias*; *As roupas novas dos reis*; *Chapeuzinhos Coloridos* e *33 porquinhos*.

As obras trazem uma transgressão aos contos de fadas mais conhecidos na sociedade ocidental. São leituras não tradicionais, já que possibilitam ao leitor conhecer diferentes versões e modos de leitura. Os autores instigam seus leitores a se tornarem interlocutores perspicazes e a lançarem-se em busca das diversas possibilidades de construção de sentidos. Assim, os leitores também se tornam autores, pois cada história continuará após a escolha por determinado desenrolar da trama. A partir dessas possibilidades, os estudantes percebem que os textos são mutáveis, assim como a vida, ou seja, as diferentes possibilidades nos levam a caminhos distintos.

A cada semana, ao longo do ano letivo de um 6º ano de uma escola pública estadual da grande Florianópolis/SC, foi feita a retomada de um conto de fadas clássico escolhido para a aula⁵. Cada estudante expunha oralmente o que lembrava da história; posteriormente, realizávamos a leitura do conto clássico presente no livro de tradução de

³ Crítica apresentada na coletânea “O texto na sala de aula”, organizado por Geraldi (2012).

⁴ Antes, porém, trabalhamos com a obra *Contos de fadas* (2010), apresentação de Ana Maria Machado, para rememorar os clássicos contos de fadas em suas versões originais.

⁵ O trabalho aconteceu ao longo do ano de 2024.

Ana Maria Machado, *Contos de fadas* (2010). Feita a leitura do original, liamos a versão de Torero e Pimenta. Após essa leitura, acontecia o diálogo sobre a narrativa e os alunos eram convidados a escreverem suas percepções acerca da obra da Coleção Fábrica de Fábulas.

Estabelecemos contato com os autores Torero e Pimenta, propondo a efetiva interlocução, por meio da troca de cartas com os estudantes da turma, que aconteceria ao final do trabalho, o que foi prontamente aceito pelos autores.

Na sequência, apresentamos na seção 1 os pilares teóricos que sustentaram as nossas ações pedagógicas e de pesquisa; a segunda seção traz as escolhas metodológicas do estudo; a seção 3 busca elucidar o processo de interlocução instaurado e, por fim, finalizamos com o arremate final.

2 ANCORAGENS TEÓRICAS

Volóchinov (2017) nos ensina que para observarmos o fenômeno da linguagem é necessário situar os sujeitos envolvidos na esfera social em que se encontram.

Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível (Volóchinov, 2017, p. 70).

Podemos pensar nesse terreno como a da sala de aula, em que professor e estudante, na unicidade da situação social imediata, trabalham a linguagem, comunicam-se porque há linguagem, porque são constituídos de linguagem. Primordial para os eventos sociais, a linguagem transcende os acontecimentos. A interação no mundo acontece a partir e na linguagem. É, portanto, preciso pensar a língua portuguesa em um escopo maior, inserida na linguagem, como forma de ação e de interação com o mundo, uma vez que,

[...] a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem (Geraldí, 1997, p. 4-5).

Geraldí (1997) escreve sobre o lugar da linguagem nas aulas de língua portuguesa: o da interlocução. E é justamente na interlocução que se dá a constituição de sujeitos e a produção da linguagem. No contexto da sala de aula, assim como na vida, a linguagem assume papel primordial para a construção do conhecimento e desenvolvimento que habitam nas relações entre oralidade e escrita, "onde os enunciadores possíveis (professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno) se fazem presentes ou não, assumem papéis e representações marcados socialmente" (Bortolotto, 1998, p. 03).

Corroborando o que foi exposto, Osakabe (1996) enuncia que temos de pensar a educação à luz da linguagem, sendo vista como uma interlocução em que de um lado tem-se como processo e de outro como constitutiva de e constituída por sujeitos. A linguagem acontece na linha do tempo, no evento. Apenas possui consistência na singularidade do momento em que se enuncia, pois é da natureza do processo constitutivo

da linguagem e dos sujeitos a relação com a singularidade. "Logo, é da sua própria natureza que todo enunciado tenha, em relação às suas condições de produção, uma intensa relação de singularidade, como algo inaugural" (Osakabe, 1996, p. 7).

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica (Geraldí, 1997, p. 5 e 6).

Em todos os momentos de fala e escrita há um interlocutor. Britto (2012) afirma que o caráter interlocutivo é próprio da linguagem. O interlocutor, que pode ou não ser real, altera conforme a situação de comunicação. Na escrita o interlocutor está distante, mas na oralidade ele pode intervir e trocar de papel a qualquer instância.

Ainda em Britto (2012) há a reflexão de que não há neutralidade no discurso do locutor em relação ao interlocutor. Quem escreve pensa em quem vai ler, quem será seu interlocutor. E na tentativa de alcançar expectativas, direciona suas palavras, seu projeto de dizer, tendo em vista seu interlocutor. Podemos pensar aqui no estudante em relação aos textos escritos a pedido de um professor. Essa presença do professor interlocutor e "corretor" de texto pode representar um fantasma na mente de quem escreve, pois haverá julgamentos e avaliações. "Parece-me que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade" (Britto, 2012, p. 119).

O estudante, ao deparar-se com uma proposta de produção textual, logo imagina seu interlocutor, o professor, sedento para encontrar "erros gramaticais" nos enunciados, e assim, o força a escrever com receio, não expressando, não enunciando e optando por palavras que, talvez, não tenham significados, conforme seu contexto e situação de comunicação concreta.

Como nos ensinou Bakhtin e seu Círculo de estudos (1999), a vida penetra na linguagem, assim como a linguagem penetra na vida. O ponto de partida para compreender a relação entre língua e literatura em Bakhtin é a visão da linguagem como atividade interacional. Toda enunciação nasce de um contexto social concreto, é dirigida a um outro e carrega uma intenção comunicativa. A nossa própria consciência tem como materialidade a palavra, o signo. Para tanto, pensaremos na palavra, enquanto signo ideológico.

Como afirma Ponzio (2010) a palavra é dialógica. Possui sempre uma dupla orientação, aludindo à palavra do outro. "Não há palavra juízo, palavra sobre objeto, palavra objetual, que não seja palavra-alocução, palavra que entra dialogicamente em contato com a outra palavra, palavra sobre a palavra e dirigida à palavra" (Ponzio, 2010, p. 37). Esse encontro com a palavra outra, essa dialogicidade da palavra pensada entre língua e literatura é um acontecimento (Geraldí, 2010). Assim, sobre a palavra no mundo da arte, nas aulas de língua portuguesa, podemos dizer que,

A palavra literária, através do emprego das potencialidades dialógicas da língua às quais alguns gêneros literários são especialmente sensíveis, supera a língua através da mesma língua, uma vez que da língua não se pode sair (Barthes, 1978), e que os limites da língua, da linguagem, são os limites do mundo (Wittgenstein) (Ponzio, 2010, p. 72).

A configuração artística da literatura dá-se pela relação da palavra literária com a da vida concreta, com os conteúdos da vida real, com toda a sua riqueza e capacidade

significativa. Um lugar repleto de possibilidades, uma necessidade universal, experimentada em todas as sociedades.

A interlocução entre língua e literatura na sala de aula auxilia na formação da identidade dos sujeitos, os quais a partir dos diferentes discursos e encontros com a voz do outro, terão a possibilidade de aumentar as construções de significados e sentidos. E justamente esse encontro com a palavra do outro, esse conjunto de palavras, de signos, vai nos constituindo como sujeitos sociais, uma vez que "no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de 'inevitabilidade de busca de sentido': esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação outro" (Geraldí, 1997, p. 19).

Se toda fala é dialógica, a literatura é o espaço em que essa dialogia se torna ainda mais sensível e elaborada. O autor, ao criar, dialoga com múltiplas vozes – de seu tempo, de tradições anteriores, de discursos sociais diversos – e o leitor, ao interpretar, reinscreve a obra em novos contextos.

Para tanto, a mediação do professor enriquece o processo de amadurecimento dos estudantes frente à língua e à literatura, pois a linguagem é o lugar de constituição das relações sociais. "Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação" (Geraldí, 2012, p. 42).

Compreender a língua e a literatura como inseparáveis implica também repensar a prática pedagógica. Na escola, frequentemente, a língua é ensinada como conjunto de regras formais e a literatura como repertório de obras "clássicas" a serem decoradas. Contra essa cisão, a perspectiva dialógica propõe uma abordagem que privilegie o processo de interação de sentidos. Chiappini (2012) argumenta que no ensino fundamental, o que acontece é a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos. Reforçamos que a mediação do professor levará a uma interação entre estudante e seu interlocutor, reafirmando a importância e a dialogicidade entre língua e literatura.

Ler literatura não é apenas interpretar um texto "fixo", mas entrar em diálogo com ele, problematizá-lo, relacioná-lo a outros discursos e experiências. Da mesma forma, trabalhar a língua não é apenas ensinar gramática normativa, mas formar sujeitos capazes de se posicionar responsiva e responsavelmente (Bakhtin, 2020) no tecido social de vozes. Giovani reforça essa ideia ao afirmar que

Assim, é por meio da relação com a literatura que os sujeitos dialogam com outro(s), (re)significam a linguagem, estabelecem uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, embebidos de posicionamentos axiológico-valorativos. Pensar nas escolhas linguístico-discursivas, em função do projeto enunciativo discursivo é assumir este lugar de formação do sujeito da esfera da atividade humana que analisa, reflete, interfere nas escolhas e usos da linguagem na interação constitutiva (Giovani, 2024, p. 370).

Junto ao ato responsável se produz ações que mudam o mundo, os sentidos, a constituição do "eu" por meio da interlocução. Um "eu" renovado, modificado pelo projeto de dizer do outro. Assim como a literatura e a língua, uma renova e amplia a possibilidade da outra e, por conseguinte, dos sujeitos. A interlocução na sala de aula carrega referências para a aprendizagem da leitura e da escrita e, como afirma Bortolotto e Giovani (2024, p. 401), se essa experiência se constituir pela leitura literária, sem dúvida, construirá um caminho de domínio da linguagem com vistas à humanização dos sujeitos,

contribuição de inclinação cultural peculiar da produção literária, cujo sentido é engajamento de liberdade. Temos, então, a palavra como mediação para a compreensão da vida.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Apoiamo-nos em Thiollent (2022) ao afirmar que as metodologias adotadas pertencem a uma “linha interpretativista” necessárias para compreender o sentido dos discursos ou da linguagem nas práticas de ensino-aprendizagem. Desse modo, dentro do universo da pesquisa qualitativa, fizemos escolhas pela pesquisa-ação – sugerida pelo programa PROFLETRAS – para respaldar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Mas também, mobilizamos o cotejo bakhtiniano e o paradigma indiciário como processos metodológicos para desenvolvermos o olhar analítico sobre o vivido, materializado nos textos escritos, produzidos pelos estudantes.

A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática para solucionar problemas e promover mudanças em determinado contexto. Thiollent (1986) aponta que essa abordagem é amplamente utilizada em diversas áreas, como educação, saúde, gestão organizacional, entre outras.

Tal caminho metodológico busca ir além da simples observação e análise dos fenômenos, envolvendo os participantes diretamente na identificação dos problemas, na formulação de hipóteses, na implementação de ações e na avaliação dos resultados. É uma abordagem colaborativa que valoriza o conhecimento prático e a participação ativa dos envolvidos.

Uma das principais características dessa metodologia é a sua natureza participativa. Os participantes não são apenas objetos de estudo, mas também agentes de transformação e coautores do conhecimento produzido. Essa abordagem busca promover mudanças efetivas e sustentáveis nas práticas e nas condições sociais, bem como unir teoria e prática, envolvendo os participantes no processo de investigação e ação. É uma ferramenta poderosa para a solução de problemas e promoção de mudanças significativas em diferentes contextos.

O paradigma indiciário, proposto pelo historiador Carlo Ginzburg (1989) - em contraste com as abordagens tradicionais que privilegiam documentos oficiais e grandes eventos - ofereceu uma metodologia inovadora para a investigação histórica. Como um trabalho de detetive que desvenda vestígios para recompor o passado, por vezes com pistas aparentemente irrelevantes, podemos reconstruí-lo examinando minuciosamente vestígios deixados por indivíduos e grupos sociais marginalizados pela história oficial. Ginzburg (1989) argumenta que os indícios, embora fragmentados e dispersos, podem conter informações valiosas sobre a vida cotidiana, as crenças, os valores e as práticas culturais de épocas passadas.

A metodologia proposta por Ginzburg nos inspira a olhar para o passado com novos olhos, buscando pistas em lugares inesperados e dando voz àqueles que foram silenciados pela história oficial. Assim como o cotejo bakhtiniano, que busca a voz do “eu” no dito do outro, no paradigma indiciário busca-se pistas deixadas pelo outro para que o “eu” recomponha e construa a sua própria “voz” / o seu próprio texto (Giovani, 2017).

O paradigma indiciário se assemelha a um trabalho de colagem, em que o historiador reúne fragmentos de diferentes origens e os articula em um novo significado. Ginzburg propõe a utilização de diversas técnicas para interpretar esses indícios, como a

análise semiótica, a comparação com outras fontes históricas e o diálogo com outras áreas do conhecimento. Os rastros do estilo individual podem ser percebidos a partir do cotejo que o sujeito realiza com seu conhecimento histórico-social e que “os indícios nascem a partir do encontro entre as palavras do sujeito com a nossa palavra que ao produzir um sentido inacabado, é também um ato de cotejo” (Giovani, 2017, p. 18). Apoiamo-nos, ao buscar os indícios de estilo, nos estudos de Giovani, Reyes e Garcia (2020) que acompanharam o trabalho processual de uma professora e analisaram os indícios de estilo no texto de um estudante concluinte do último ano do ensino médio, que se preparava para participar das avaliações institucionais para ingresso ao ensino superior. As análises das autoras evidenciaram a indissociabilidade entre estilo individual e gênero, concatenada ao trabalho de análise linguística, tão caro aos estudos envolvendo o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, o que também buscamos em nosso processo interlocutivo instaurado.

Transpondo a metodologia da pesquisa-ação à realidade, é importante mencionar que a turma 61, em que o trabalho foi realizado, é composta por 20 estudantes, sendo onze meninas e nove meninos. A faixa etária varia de 11 a 14 anos. O grupo é bem participativo. Gostam de circular pelos diferentes ambientes de nossa escola. A biblioteca, em especial, foi recentemente organizada para que os estudantes pudessem voltar a fazer empréstimos de livros. Todos dessa turma demonstram gostar quando visitamos esse espaço para a troca de livros de literatura. Nesse movimento, percebemos que o mais importante para alguns deles é a saída da sala de aula, pois há os que nem tiram o livro da mochila. A leitura/escolha desses livros é livre, ou seja, não é solicitado trabalho, nem “prova” de que leram. A intenção é que eles tenham contato com os livros e com os colegas que gostam de realizar leituras. Quando conversam entre eles sobre os enredos, alguns demonstram vergonha por não terem lido. A turma demonstra gostar de escutar as leituras que fazemos em sala de aula. No geral aceitam as atividades propostas sem resistência.

Para o desenvolvimento de nossa proposta, tínhamos quatro encontros por semana, cada uma delas com 45 minutos, de modo que utilizávamos 90 minutos por semana. Primeiramente, os estudantes foram apresentados aos autores José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, a partir de informações levadas para a sala de aula e dos livros que seriam utilizados. Após a leitura e diálogo sobre as obras lidas, os alunos foram orientados a escreverem sua opinião sobre a narrativa que conheceram, sob a nova versão. Nesse momento, nenhuma instrução sobre as características relativamente estáveis do gênero discursivo foi dada. A intenção era que escrevessem de forma livre.

Após uma escuta sensível, a parte inicial e principal de uma interlocução, foi realizada, a prática de análise linguística, na qual tomamos como apoio os textos escritos pelos estudantes, projetados, sem autoria. Observávamos o que foi e como foi escrito. Quais mudanças poderiam acontecer. Também foi objeto de análise e reflexão a forma como cada estudante ressignificou o olhar sobre cada história a partir de um novo contexto social e de experiências linguísticas a que já foi inserido.

Analisamos, *a posteriori*, com o apoio do paradigma indiciário de Ginzburg e o cotejo bakhtiniano como o estudante refletiu e refratou o signo ideológico em suas escritas. Ao final do projeto, os estudantes tiveram como interlocutores os autores da coleção *Fábrica de Fábulas*, uma vez que escreveram uma carta coletiva aos escritores.

4 AS INTERLOCUÇÕES CONSTITUÍDAS E CONSTITUTIVAS

A dupla Torero e Pimenta são autores acessíveis e reconhecidos por um trabalho efetivo de interlocução com a educação básica. Através de uma rede social, conseguimos acompanhar as visitas e a preparação que cada uma das escolas faz para receber os autores. Contudo, como bons quilômetros separam nossas residências/escola, já que Torero e Pimenta residem em São Paulo, e não termos verba para uma possível visita presencial, nossa ideia foi que a interlocução com os autores da coleção acontecesse por meio da troca de cartas.

Entramos em contato com José Roberto Torero pela rede social *Instagram*. Enviamos a ele uma mensagem de apresentação e falamos brevemente sobre o projeto. Nessa mesma mensagem, realizamos o convite para que ao final do processo/projeto ele respondesse as cartas dos alunos. O aceite foi rápido, porém ele fez a ressalva para que entrássemos em contato também com o Pimenta. Então Torero enviou o endereço da rede social de Pimenta com quem fizemos contato também *Instagram*. Novamente, obtivemos o aceite.

Quadro 1: Convite realizado ao J. R. Torero

Boa tarde!
Tudo bem?
Sou Eveline Silveira, professora de Português na escola estadual Irineu Bornhausen, em Florianópolis.
Também sou mestranda do Profletras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No meu projeto, utilizo sete de seus livros da Coleção Fábrica de fábulas.
Quero lhe fazer um convite para participar como interlocutor de meus alunos por meio de cartas. Os estudantes, ao final do processo, enviariam cartas e receberiam sua resposta. São duas turmas que participam. Uma de sexto ano e uma de oitavo ano.
Conheci seu trabalho a partir de minha orientadora do mestrado, a Profa. Dra. Fabiana Giovani.
Aguardo ansiosamente uma resposta e torcendo para que seja positiva.
Um grande abraço!
Eveline

Fonte: elaboração própria

Quadro 2: Resposta de J. R. Torero

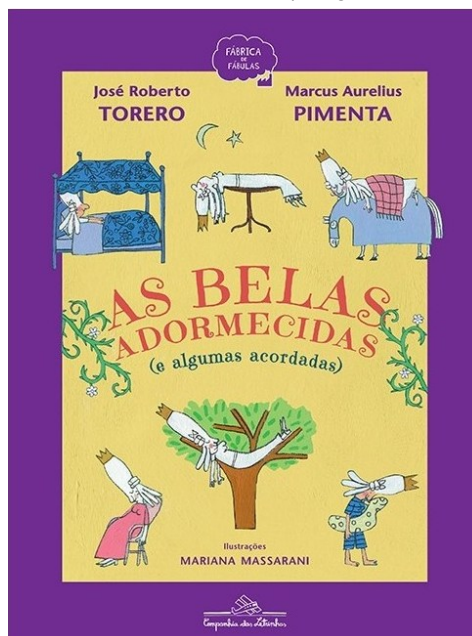
Boa tarde, Eveline.
Será um prazer. Só acho que será mais divertido dividir as cartas com o Marcus. Vc tem o endereço dele aqui no *instagram*?
Torero

Fonte: elaboração própria

Iniciou-se então a interlocução dos estudantes com a obra dos autores que, no presente recorte, será apresentada apenas por uma das narrativas trabalhadas. A interação começou pela leitura do conto original *A bela adormecida*, dos irmãos Grimm, adaptado por Machado (2010) e na releitura de Torero e Pimenta *As belas adormecidas (e algumas acordadas)*. Diante da proposta, alguns estudantes se mostraram curiosos, enquanto outros, desconfiados em ter que escutar a leitura de um livro sobre conto de fadas, já que consideram histórias que geralmente são lidas para crianças.

Mostramos a capa do livro *As belas adormecidas (e algumas acordadas)* e pedimos que a observassem para verem quais pistas poderiam encontrar a partir da capa. Poucos alunos falaram, nesse momento. Uma das observações foi que uma boneca, que parecia ser a princesa (já que tinha coroa) estava deitada ou descansando em lugares diferentes.

Figura 1: As belas adormecidas (e algumas acordadas)



Fonte: print da capa do livro

Conforme a leitura seguia, alguns alunos riam e outros queriam mais rapidez para saberem o que iria acontecer no final. Porém, na primeira “parada”, ou seja, na primeira escolha que tiveram que fazer para dar rumo à história⁶, descobriram que o enredo desenrolaria conforme a escolha deles e, então, ficaram super empolgados e disseram que gostariam de conhecer todas as possibilidades de enredo e desfecho da história. Até os alunos que se mostraram mais desconfiados no início, já tinham mudado de atitude, o que ficou explícito nas suas expressões faciais.

Houve muitos comentários ao mesmo tempo quando encerramos a leitura. Conversamos sobre o livro, o que levou um tempo, uma vez que quase todos queriam falar. Falaram sobre as temáticas, sobre o que eles tinham achado diferente, interessante e sempre o fio condutor foi o que cada um tinha para contribuir.

Até que anunciamos a proposta de escrita. Explicamos que era para escrever a opinião deles sobre a história. Um dos estudantes perguntou se poderia escrever a parte que mais havia gostado e expressando que também seria uma opinião. Ao sinal de positivo para esse questionamento, todos começaram a escrever. Foi uma aula muito produtiva e interativa. Há bastante tempo, não os víamos tão empolgados.

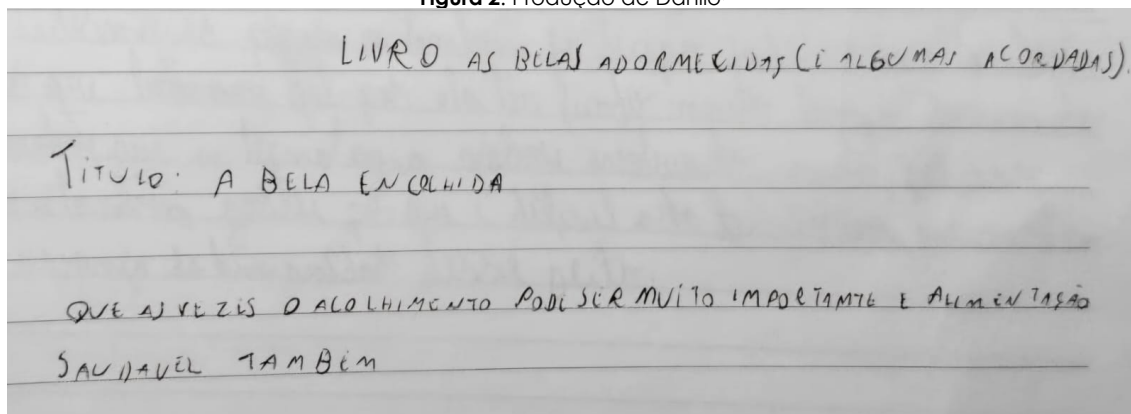
Posteriormente, analisamos os textos escritos, exercitando a escuta, uma escuta sensível, como quem segue rastros, pistas deixadas pelo sujeito, revelando os processos cognitivos, aspectos socioculturais e subjetivos. Nesta perspectiva, não pensamos em “erro”, nosso intuito foi buscar a descoberta de sentidos.

Por se tratar de alunos de sexto ano, ou seja, já alfabetizados, temos a tendência de criarmos expectativas de produções escritas mais robustas. Porém, vale ressaltar que a

⁶ A interação com os leitores é uma característica presente na obra dos autores.

realidade e o contexto em que a maior parte da turma está inserida, seja no ambiente escolar ou familiar, refletia-se e refratava-se nos traços e formas dos textos escritos pela turma. É certo que ao escreverem as suas opiniões, os estudantes trouxeram seus valores sociais (ideologias) marcadas em suas escritas, fato de profunda relevância para nosso estudo. Apresentamos abaixo, um dos textos produzidos:

Figura 2: Produção de Danilo⁷



Fonte: arquivo próprio das autoras⁸

Danilo escreve um texto curto e direto, assim como se manifesta este estudante durante as aulas. Possui o hábito de dizer que não copia o que os professores passam no quadro, pois já está tudo registrado em sua mente. E de fato, ele possui ótimas notas (nas avaliações tradicionais). Quanto à escrita, seja na produção de texto ou nos registros no caderno, sempre é receoso e tenta fugir o quanto pode. Seu semblante e suas atitudes mostram que ele tem pressa. Mas qual seria a sua pressa? Pressa em sair da aula e encontrar os amigos pelos corredores e pátio, como ele mesmo fala. Porém essa pressa vira calma com uma pequena demonstração de afeto, de acolhimento. Gosta de ficar ao lado dos professores e conversar. Conversar sobre suas aventuras pelas ruas do Estreito⁹. Dissemos a ele, certa vez, que suas histórias poderiam virar um livro. Danilo prontamente respondeu: “Não achariam interessante. Muito menos minha mãe”.

Diante desta fala e da escrita “Que as vezes o acolhimento pode ser muito importante”, podemos perceber o quanto Danilo, enquanto sujeito social, que está em constituição, busca uma amorosidade maternal.

Rápido e direto também foi o seu projeto de dizer, escrito em uma linha e meia e sem um ponto final. Danilo apresenta a sua argumentação de forma impessoal “... o acolhimento pode ser muito importante...”. Inicia o seu texto com o pronome relativo “Que”. Com relação ao domínio da linguagem formal, o estudante apresenta nuances de domínio da norma padrão da linguagem formal no quesito acentuação e ortografia.

O trabalho de retomada de interlocução aconteceu nas aulas da semana seguinte. Ao nos colocarmos à escuta, observamos as características relativamente estáveis do gênero¹⁰ – tema, estilo e estrutura composicional -, no caso um texto de opinião.

Fomos até a sala de multimídia para que pudéssemos projetar alguns textos. Antes

⁷ Nome fictício para preservar a autoria original.

⁸ Transcrição:

LIVRO AS BELAS ADORMECIDAS (E ALGUMAS ACORDADAS)

TÍTULO: A BELA ENCOLHIDA

QUE AS VEZES O ACOLHIMENTO PODE SER MUITO IMPORTANTE E ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL TAMBÉM

⁹ Bairro que compreende a grande Florianópolis.

¹⁰ Apoiamo-nos nas reflexões de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso.

da projeção, perguntamos a eles sobre o significado da palavra opinião. Após, questionamos como conseguimos perceber quando um sujeito está expressando uma opinião. Queríamos que eles percebessem que determinados signos são verdadeiras pistas em um texto.

Mostramos a eles que um texto de opinião é aquele em que o autor apresenta sua posição, seus pensamentos, seus pontos de vista sobre um determinado assunto. Assim, o autor deve apresentar argumentos que o ajudem a fundamentar sua opinião. Conversamos também sobre a importância de saber para quem estamos escrevendo o que estamos escrevendo.

Outro momento antes da projeção foi conversar sobre o respeito com o texto do outro, que não estávamos ali fazendo julgamentos, mas refletindo sobre o uso da língua e que o olhar para outros textos possibilita o crescimento e a ampliação do horizonte de conhecimentos. Em seguida, projetamos o texto do Danilo, suprimindo a autoria, contextualizando que aquele era um dos textos prototípicos das demais produções da turma. Prontamente um dos estudantes já disse que o texto em questão não apresentava opinião. Outro questionou se era um texto, pois havia apenas duas linhas. Falamos, então, que o número de linhas deve ser considerado à luz do que o sujeito escreve, de como realiza o seu projeto de dizer, de sua escolha de palavras, de como inicia o texto, se pensou para quem vai escrever e se o seu leitor entenderá o que está escrito.

"Se é um texto de opinião, posso começar pelo "Que"?" foi a pergunta de um estudante. Conversamos sobre o primeiro parágrafo contextualizar o leitor informando sobre o que está sendo escrito. Construímos juntos a ideia de que, em um texto de opinião, precisamos demonstrar com palavras a nossa posição. Novamente, um aluno falou que no texto projetado não havia opinião e que o leitor não entenderia sobre o que está sendo escrito, a não ser pelo título "A bela encolhida", mas que isso não informa, já que nem ao menos é o nome do livro.

Outra observação que fizeram foi sobre a falta de pontuação. Então começamos a fazer uma reescrita oralmente para esse mesmo texto. Foi um trabalho bacana e outros alunos queriam também o seu texto projetado. Esse trabalho de interlocução foi realizado com as demais histórias até que, ao final, os estudantes, mergulhados em profundidade nas obras *Fábrica de Fábulas*, foram mobilizados a escreverem uma carta coletiva para os autores. Segue a carta:

Figura 3: Carta dos estudantes

Data / /

S	T	Q	Q	S	S	D
---	---	---	---	---	---	---

Florianópolis, 23 de maio de 2025.

Caros autores,

Como alunos da EEB Teineu Bernhausen, escola que fica em Florianópolis, perto, ou melhor, do lado do estádio do Figueirense.

Nossa professora de português leu alguns livros de vocês para nós. Foi bem legal.

Gostamos de saber o que passa na cabeça de vocês para criarem essas histórias. Por que escolheram os elmos? Nós gostamos muito de ler essas histórias de um jeito diferente. As várias possibilidades, o que todo mundo espera não é o que vai se encontrando nos livros.

Como é escrever em dupla? Um manda a ideia do outro? Vocês se encontram de verdade ou mandam mensagem quando surge uma ideia? Mudam o que o outro escreveu?

Também queremos saber vocês se conhecem e desde quando vocês escrevem. Desde pequenos?

Como o livro ganha forma? Vocês escrevem em folha ou no computador?

Quanto tempo levaram para escrever os livros da coleção Fábulas de Fábulas?

Esperamos que possam de receber nossa carta.

Estamos muito felizes em falar com vocês.

Muito obrigado pela oportunidade de podermos enviar nossa carta.

Abraços da turma 61711!

Fonte: arquivo próprio das autoras

A carta coletiva evidencia uma escrita potente, um investimento na interlocução, por meio da autoria, marcando, dentre outras coisas, a curiosidade dos estudantes em seus questionamentos lançados aos autores.

5 ALÇANDO TERRA FIRME

A interlocução foi verdadeiramente coroada quando os estudantes do 6º ano receberam a carta-resposta do autor José Roberto Torero:

Quadro 3: Carta-resposta

Boa terça-feira, alunos da professora Eveline!

Fiquei muito contente em receber sua carta. E estou mandando esta. Na verdade, ela foi escrita no computador, porque só eu entendo minha letra e não queria que vocês sofressem tentando traduzir meus garranchos.

A primeira pergunta de vocês é: O que se passa em nossas cabeças quando escrevemos essas histórias? Acho que passa tudo, porque as histórias que escrevemos acabam trazendo um pouco de tudo o que pensamos e vivemos. É mais ou menos como o vinho. Ou como o suco de uva. O gosto da uva traz um pouco de tudo o que há que na terra em que a videira foi plantada, e um pouco do sol e da chuva que caíram sobre ela.

Por exemplo, agora acabamos de lançar "Os Coelhos e as Tartarugas". O livro tem 12 novos finais, e cada um desses finais mostram um pouco como pensamos. Por exemplo, há um final em que a tartaruga simplesmente abandona a corrida, preferindo contemplar a natureza e ir a uma festa de joaninhas. Provavelmente escrevemos isso porque achamos que, às vezes, é melhor relaxar do que competir.

A escolha dos clássicos foi meio casual. Fizemos o livro Chapeuzinhos Coloridos sem saber que seria uma coleção. Mas gostamos tanto que depois fizemos "O Patinho Feio que não era patinho nem feio". E daí em diante fomos recontando os clássicos. O próximo acho que será "A Cigarra e a Formiga".

Para escrever essas histórias, a gente demora um tempão. De quatro a seis meses para cada livro. É que escrevemos umas dez vezes cada uma. E jogamos várias histórias fora. Por exemplo, há alguns meses acabamos de escrever "Chapeuzinhos muito mais coloridos", e jogamos várias chapeuzinhos fora. Algumas até interessantes, como a Chapeuzinho Cinza, que era preguiçosa. Mas ela não ficou entre as seis melhores, então jogamos fora, sem dó.

Outra boa pergunta foi: "vocês roubam a ideia do outro?" Sim e não. Um reaproveita mesmo as ideias do outro, mas, como escrevemos em dupla, isso não é roubo, é compartilhamento. Todas as ideias são dos dois. Às vezes um escreve tudo sozinho. Mas aí o outro pega e reescreve tudo. Aí o primeiro rerreescreve. E aí o outro rerrerreescreve, etc... Quando achamos que a coisa está boa, escrevemos algumas versões em dupla, um de frente para o outro.

Eu e Marcus nos conhecemos em 1986, se não me engano. Trabalhávamos como revisores na revista Química & Derivados. Nosso primeiro livro saiu em 1994.

Hoje em dia escrevemos no computador. Mas no começo, escrevia à mão ou na máquina de escrever.

Bem, espero ter respondido tudo. Foi um prazer falar, ou melhor, escrever para vocês.

Um grande abraço, Torero.

São Paulo, 10 de junho de 2025, 10h05 da manhã.

Fonte: arquivo próprio das autoras

Receber a carta de Torero foi muito especial. Os estudantes mal podiam acreditar. Tivemos que abrir o e-mail na frente deles para provar que o Torero havia realmente respondido a carta que foi escrita com tanta amorosidade. Entregamos uma cópia da carta para cada um da turma. Um deles disse que era o mais próximo que já tinha chegado de um famoso. Também pediram para que fizéssemos leitura de mais livros deles para que as opiniões deles fossem diretamente para Torero. Quem sabe? Fato mesmo é que por meio da linguagem, o nosso horizonte se expande, podemos alcançar voos jamais

imagináveis. Basta termos a oportunidade, nesse caso, propiciar experiências de interlocuções aos estudantes que frequentam uma escola pública, tantas vezes menosprezada e vista por tantos como um lugar desacreditado, fracassado.

Encontrar a palavra outra, a palavra do sujeito estudante de sexto ano, a palavra dos autores literários, tudo junto e misturado, na interlocução constitutiva, é algo incrível. Palavras e sujeitos em construção. E por estarem em construção, cabe a nós, enquanto professores, mostrarmos as infinitas possibilidades de dizer o mesmo de modo diferente, de refratar a voz do outro sem deixar de ser um dizer singular e único para determinado evento.

Percebemos, no início do processo, que os textos escritos eram tímidos, pequeninos, mas com o investimento na interlocução, especialmente, no lugar da escuta sensível, essa palavra outra foi crescendo, ganhando robustez, como foi possível observar na carta elaborada coletivamente para o autor da literatura que dialogaram ao longo do caminho. Conseguimos perceber o estilo que cada um começou a formar e que ao longo do processo escolar continuará em construção, conforme palavras outras que entrarão em seu contexto de mundo, de aprendizado.

Sabemos que a literatura, que a fruição estética, enriquecem e alargam nossa consciência e a forma de compreendermos a realidade. Possenti (2004) reforça esse pensamento ao afirmar que, do ponto de vista da história das línguas, nenhum escritor procura os gramáticos para saberem quais regras devem seguir; ao contrário, os gramáticos observam quais regras foram seguidas a partir dos escritos de literatura. Como nos ensina Candido (2004), a literatura é um direito incompressível tal qual nosso direito de sermos cidadãos. E como a escola lida com cidadãos em formação, confirmamos a importância da interlocução, na relação indissociável entre língua e literatura, para a constituição do sujeito.

Acreditamos e defendemos, por fim, que só a formação de sujeitos responsivos e responsáveis – verdadeiros leitores literários (Giovani, Machado e Oliveira, 2021) –, que se colocam à escuta, com condições de compreender este mundo de uma forma ética e estética serão atuantes enquanto cidadãos brasileiros, capazes de tirar qualquer pedra do caminho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BORTOLOTO, N. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BORTOLOTO, N.; GIOVANI, F. Texto e alfabetização: espaços da compreensão respondente entre mestra e discípulo. In: GIOVANI, F. (org.). **O texto na alfabetização**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 45-62.

BRITTO, L. P. L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 118-121.

- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-24.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.
- GIOVANI, F. O cotejo como uma marca de estilo. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE-UFSCAR). **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 17-24.
- GIOVANI, F.; REYES, C. R.; GARCIA, C. B. Em busca do dado singular: a micro história de um estilo. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02025, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22297/2316-17952020v09e02025>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDI/article/view/2693>. Acesso em: 4 out. 2025.
- GIOVANI, F. A prática de análise linguística/semiótica nos anos iniciais: no entrelaçar com a experiência literária. In: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. C. da (org.). **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 87-104.
- GIOVANI, F.; MACHADO, A. L.; OLIVEIRA, L. G. No meio do caminho tinha uma pandemia: alfabetização, letramento e a formação do leitor literário por meio do projeto Ananse. **Revista Sobretudo**, v. 1, n. 2, p. 45-59, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/sobretudo>. Acesso em: 6 out. 2025.
- MACHADO, A. M. **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Apresentação de Ana Maria Machado; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 7-20.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 32-38.
- SILVEIRA, E. P. **Língua e literatura: a importância da interlocução na constituição de sujeitos estudantes do 6º ano**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, M. Prefácio. In: GIOVANI, F. (org.). **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 9-11.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **33 porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **As belas adormecidas (e algumas acordadas)**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **As roupas novas dos reis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Branca de Neve e as sete versões**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos coloridos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **João e os dez pés de feijão**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Joões e Marias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TORERO, J. R.; PIMENTA, M. A. **Os oito pares de sapatos da Cinderela**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Declaração de contribuição dos autores

Todas as duas autoras contribuíram com a produção do artigo. Todas elas participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo.

Declaração de uso de IA

As autoras declaram que não utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico.

Agradecimentos

Agradecemos aos pareceristas que avaliaram o trabalho que, com suas sugestões teóricas e metodológicas, contribuíram aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 11/07/2025
 Artigo aprovado em: 30/08/2025
 Artigo publicado em: 28/10/2025

COMO CITAR

SILVEIRA, E. P.; GIOVANI, F. A importância da interlocução constitutiva de sujeitos estudantes de 6º ano na indissociabilidade entre língua e literatura. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-16, e02522, 2025.