

SABERES LOCAIS E AUTORIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

LOCAL KNOWLEDGE AND AUTHORSHIP IN READING AND WRITING PRACTICES: A COMPARATIVE ANALYSIS

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro¹
Raina Kathleem Apoliano da Silva²

Recebido em: 22/02/2020

Aprovado em: 15/07/2020

Publicado em: 31/07/2020

RESUMO: Este artigo teve por objetivo analisar as aulas de língua materna e os textos produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais no Brasil e no Peru (Bacabal e Tumbes, respectivamente). Tivemos por objeto de pesquisa a relação entre saberes locais e autoria. Focamos analisar quais são e como os saberes locais são incorporados nas aulas de leitura e escrita nos dois países que fizeram parte desta investigação. Partimos da seguinte pergunta de pesquisa: em que medida a singularidade dos contextos locais onde estão inseridos os migrantes, imigrantes, quilombolas, integrantes de comunidades rurais e assemelhados é contemplada na aula de língua materna na qual se espera que esses participantes aprendam a ler e a escrever?. Realizamos uma pesquisa etnográfica com metodologia qualitativa, que se insere no projeto de estágio internacional *Práticas escolares em contextos rurais e/ou multiculturais: um estudo sobre a leitura e escrita no Brasil e Peru* financiado pela FAPEMA (Edital 037/2017) e resulta de uma pesquisa de Iniciação Científica (cota 2018-2019/FAPEMA). Fundamentamo-nos teoricamente em Barzotto (2016), Calil (2004), Possenti (2009) e Foucault (1970 [2000]). Os resultados apontaram que os saberes locais não foram inseridos no texto como argumento para modificar a direção argumentativa do texto e nem como um argumento inovador.

Palavras-chave: Escrita; saberes locais; autoria.

ABSTRACT: The aim of this paper is to analyze the native language classes and texts produced in rural and/or multicultural contexts in Brazil and Peru (state of Maranhão and region of Tumbes, respectively). The research object was the relationship between local knowledge and authorship. We focused on analyzing what and how local knowledge is incorporated into reading and writing classes in the two countries that were part of this investigation. Our starting point was the question "to what extent is the uniqueness of local contexts present in the native language classes where migrants, immigrants, quilombolas, members of rural communities and the like included and expected to learn to read and write?" We conducted an ethnographic research with qualitative methodology, which is part of the international internship project *School Practices in Rural and/or Multicultural Contexts: a Study on Reading and Writing in Brazil and Peru* financed by FAPEMA (Notice 037/2017) and results from a Scientific Initiation research (Quota 2018-2019/FAPEMA). We are theoretically based on Barzotto (2016), Geraldi (1991) and Foucault (1970 [2000]). The results showed that local knowledge was not inserted in the text as an argument to totally modify itself allowing students to produce an innovative argument.

Keywords: Writing; local knowledge; authorship.

¹ Formada em Letras, Português/Latim pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em 2005. É doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão, campus de Bacabal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4041-2117> E-mail: ribeiro_maza@yahoo.com.br

² Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Maranhão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3650-0472> E-mail: rainaapoliano30@gmail.com

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos resultados de duas iniciações científicas (cota 2018-2019 e 2019-2020/FAPEMA) vinculadas aos projetos coletivos *Práticas escolares em contextos multiculturais: um estudo sobre a leitura e a escrita no Brasil e no Peru*, financiado pela FAPEMA (edital 037/2017) e *Saberes locais em contexto rural: ensino de leitura e escrita* (Universal – FAPEMA 01299/18).

Os dois projetos de pesquisa têm em comum a investigação sobre as práticas de leitura e escrita em contextos rurais e multiculturais. O primeiro projeto consistiu na realização de um estágio internacional na cidade de Tumbes, no Peru, tendo como finalidade coletar dados das práticas de leitura e escrita em Língua Materna em uma escola rural. Os dados coletados no Peru foram comparados com os coletados no Brasil, mais precisamente, na área rural da cidade de Bacabal e em seu entorno. O segundo projeto é uma espécie de continuação e aprofundamento do primeiro, uma vez que pretende investigar as práticas de leitura e escrita em contextos rurais, tendo como foco analisar como as especificidades desses contextos interveem nessas práticas. No caso do segundo projeto, há uma delimitação: a coleta de dados ocorrerá em comunidades quilombolas, localizadas na cidade de Bacabal e em cidades circunvizinhas.

Tendo como objeto de pesquisa a relação entre saberes locais e autoria, buscamos analisar as produções textuais dos alunos de Tumbes e Bacabal e as aulas em que esses textos foram produzidos em contextos rurais e/ou multiculturais. O foco do trabalho foi analisar quais são e como os saberes locais são incorporados nas aulas de leitura e escrita nos dois países que fizeram parte desta investigação, bem como analisamos como se deu a relação entre autoria, a qualidade dos textos escritos produzidos pelos alunos e a inclusão dos saberes locais.

Neste artigo, buscamos responder uma das questões que norteiam o projeto de pesquisa coletivo, qual seja: em que medida a singularidade dos contextos locais onde estão inseridos os migrantes, imigrantes, quilombolas, integrantes de comunidades rurais e assemelhados é contemplada na aula de língua materna na qual se espera que esses participantes aprendam a ler e a escrever?.

Por saberes locais definimos a discussão sobre as variedades linguísticas, os saberes populares sobre o campo e o rural e os conhecimentos produzidos nas comunidades nas quais os dados serão coletados. Trata-se dos saberes que fazem frente aos saberes hegemônicos, que por serem amplamente difundidos não consideram as

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

especificidades locais, uma vez que são tomados como saberes universais sobre uma língua, uma cultura etc.

Nesse sentido, é importante destacar que a relevância da investigação realizada esteve pautada no seu objeto múltiplo: as práticas escolares de leitura e escrita em contextos rurais e/ou multiculturais e a relação entre a inclusão de saberes locais e autoria. Analisar, comparativamente, práticas escolares de leitura e escrita de dois países latino americanos, por si, justificaria a realização da pesquisa e a escrita deste artigo, contudo para além de analisar essas práticas, analisamos aquelas que são realizadas em contextos que, normalmente, não são investigados: as práticas de leitura e escrita de comunidades que estão à margem das comunidades interpretativas, ou seja, de sujeitos que, historicamente, têm sido considerados como desapropriados de seus discursos (Foucault, 1970[2000]).

Como fundamentação desta pesquisa, utilizamos autores como Barzotto (2016), que trata do trabalho com a leitura e escrita e a relação com o conhecimento; Foucault (1970), Possenti (2009) e Callil (2004), para discutir o conceito de autoria. A metodologia empregada é bibliográfica e etnográfica, de abordagem qualitativa.

2 – ESCRITA, AUTORIA E SABERES LOCAIS

A primeira etapa de realização da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre o tema. Levando em consideração que a temática investigada se subdivide em subtemas, tais como saberes culturais e locais, autoria, produção textual, procedemos a leitura de textos que tomassem esses subtemas como objetos de pesquisa. Alguns dos autores mais recorrentes foram: Foucault (1970[2000]), Barzotto (2016), Geraldi, 1993 e Possenti (2009). Tendo em vista o exposto, apresentamos, a seguir, conceitos e autores que foram chave na realização da nossa investigação.

Para aludir às práticas escolares de leitura e escrita em contextos rurais e/ou multiculturais nos foi necessário especificar as singularidades desses contextos locais nos quais estão inseridos os quilombolas, imigrantes, integrantes de comunidades rurais e assemelhados. Dessa maneira, compreendemos a diversidade cultural desses sujeitos como não justaposta, “pois ainda que coexistam num mesmo contexto elas não são estanques, uma cultura não é superior à outra, elas são sim mutantes, onde uma interpela a outra.” (GLASSER, A E & PIRES-SANTOS, M. E., 2011, p. 3).

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Com isso, depreendemos que os contextos multiculturais abrangem, além de saberes hegemônicos, saberes particulares e que são conhecidos na comunidade local. Devido a esses contextos serem compostos por singularidades e estarem à margem das comunidades interpretativas, historicamente os sujeitos que neles vivem têm sido considerados desapropriados de seus discursos.

Foucault (1970[2000]) afirma que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (p. 8-9), isto é, há um controle dos discursos numa sociedade, de forma que um grupo legitima seu poder por meio do discurso. Esse sujeito que se legitima dispõe de um privilégio, enquanto os que se enquadram nos princípios de exclusão não o tem.

A partir dessa conjuração pelo poder, os contextos rurais, quilombolas e/ou multiculturais são marginalizados, não exercendo uma função de poder socialmente. Logo, esses contextos, os seus saberes sobre a língua, saberes populares sobre o campo e sobre a própria comunidade são estigmatizados frente aos saberes e discursos hegemônicos que são mais difundidos e que, em sua maioria, são representativos de uma elite cultural e/ou econômica.

Barzotto (2016) explica que, nas práticas escolares de leitura e escrita, não pode haver a desconsideração dos saberes dos alunos. Essa desconsideração favorece a não legitimação dos discursos e conhecimentos locais dos alunos dos contextos rurais e/ou multiculturais. Portanto, o que o aluno já sabe pode ser ponto de partida para constituição de outros saberes. Reconhecer as experiências e os saberes do aluno é uma forma de legitimá-los, deixando de supor que o aluno vem de um “vazio” de conhecimento que só será adquirido no âmbito escolar, pois “a formação não deve apagar a experiência anterior do professor e do aluno” (BARZOTTO, 2016, p. 21).

Em um capítulo, da obra já mencionada, Barzotto (2016) enfatiza como é importante ir além dos saberes hegemônicos nas práticas de leitura. Segundo o autor, como leitores, precisamos suspender momentaneamente os sentidos cristalizados e as leituras autorizadas para que possamos, de fato, fazer da leitura uma produção. Usando uma metáfora, o autor afirma que é pela inclusão de novos saberes e novas leituras que não nos afogamos frente a imensidão de textos que circulam e são produzidos atualmente.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Nesse sentido, vemos que em relação às produções textuais dos alunos dos contextos rurais e/ou multiculturais existe uma valorização diferente sobre elas. O valor ao qual nos referimos está relacionado ao valor de troca, ao valor de uso e ao trabalho linguístico realizado sobre determinada palavra, expressão ou mensagem. (ROSSI-LANDI, 1985).

Rossi-Landi (1985) é um autor que emprega as categorias marxistas de trabalho e valor de uso e de troca para o campo da linguagem. Segundo o autor, lidar com a linguagem pode ser considerado um trabalho. Nesse sentido, cada produção linguística tem um uso, uma finalidade e um valor. O valor de um produto, e o texto nessa lógica é um, é dado pela comunidade consumidora. São discussões como essa e como as feitas por teorias como a sociolinguística que permitem-nos afirmar que o contexto em que os textos que analisaremos são produzidos garante a esses textos um valor de troca menor, do que aqueles produzidos por comunidades linguísticas mais prestigiadas socialmente e linguisticamente.

A presença da variante do aluno no texto escrito, em grande parte das vezes, contribui para que seu texto seja avaliado de maneira negativa, por esse motivo é necessária uma reflexão sobre o que o aluno produz para saber como ele pode mobilizar seus saberes, inclusive sobre a língua, de forma a ser autor daquilo que produz e não somente reproduzidor dos discursos escolares, hegemônicos, ditos por “alguém superior”.

Essa valorização (negativa) dos produtos de uma dada comunidade, dos seus saberes e de sua variante funciona como um mecanismo de controle externo do discurso, ou seja, o valor é atribuído sem que se avaliem os produtos ou mesmo sua finalidade. Muitas vezes, o uso de uma variante não padrão é criticada sem que se avalie se tal uso teve ou não um efeito estilístico no texto produzido. Nesse momento, é importante destacarmos que quando nos referimos aos saberes locais não estamos resumindo tais saberes apenas a variante linguística de uma dada comunidade.

Foucault (1970) define autoria como um mecanismo interno de controle do discurso. Para o autor, a explicação da autoria se dá, em certa medida, pela oposição entre autor e comentário (outro mecanismo interno de controle do discurso). O comentário seria a reprodução de dizeres já ditos, ainda que de outro modo. Trata-se de redizer, parafrasear os dizeres de um autor. Já a autoria estaria relacionada a afirmar algo que ainda não havia sido dito antes e, nesse caso, o sujeito que proferiu esses dizeres é considerado autor. Autor, para Foucault (2001), é uma função.

[...] a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (FOUCAULT, 2001, p. 20).

Pensar a autoria como uma função permite rever alguns elementos (obra e nome de autor) que eram caracterizadores dessa função. Nesse sentido, Foucault retoma essas noções e discute sobre elas. Segundo o filósofo, a obra não é simplesmente o conjunto de textos escritos por uma mesma pessoa, há uma série de fatores que permitem definir quais textos de um conjunto definem o que é a obra de um autor. Do mesmo modo, o nome do autor difere de um nome próprio, pelo fato que [o nome de autor] “exerce um certo papel em relação ao discurso: assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros. Por outro lado, ele relaciona os textos entre si”. (FOUCAULT, 2001, p. 13). Nesse sentido, vemos que para Foucault, a autoria não se resume a apropriação ou a atribuição de um texto ou uma obra a alguém.

Calil (2004) discute a autoria em textos infantis. Em seu livro, analisa o processo de produção de uma série de textos por duas alunas do ensino fundamental: Nara e Isabel. Um dos textos que ele acompanha a produção é: Os três todinhos e a Dona Sabor. Na análise dessa produção, Calil (op. cit.) mostra como se deu a composição do nome de um dos personagens da história, a mãe dos três todinhos, nomeada na versão final como Dona Sabor. De acordo com o autor, a nomeação dessa personagem rompe o eixo metonímico (no qual eram pensados os nomes anteriores a esta mesma personagem Todina, Todona), compondo uma metáfora. O nome dessa personagem estabelece relação com o dos outros personagens, mas de maneira “inovadora”, uma vez que usam um substantivo masculino para nomear um personagem feminino, provocando um efeito estilístico no texto.

Abordando, também, a autoria a partir do ponto de vista discursivo, Possenti (2009) explica que, ao se tratar de produções escolares, a discussão deve ser sobre indícios de autoria e não sobre autoria propriamente dito, uma vez que, nesse caso, analisamos

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

produções de sujeitos em formação. São três estes indícios: “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice” (p. 110).

No decorrer das análises veremos como se deu a mobilização dos saberes locais nas aulas de língua materna dos dois países e nos textos dos alunos, de modo que realizamos uma discussão sobre a relação entre saberes locais e autoria.

3 – METODOLOGIA

Tendo em vista a natureza do objeto de pesquisa (a relação entre saberes locais e autoria), os objetos de análise (os textos e as aulas de língua materna no Brasil e no Peru) e os objetivos elencados no projeto, realizamos uma pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa. A pesquisa realizou-se em cinco etapas: 1) levantamento bibliográfico sobre o tema; 2) coleta e organização dos dados a serem analisados; 3) análise dos diários de campo; 4) a análise das produções escritas; e 5) apresentação e sistematização dos resultados da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos, inicialmente foi feita uma coleta na cidade de Tumbes e, posteriormente, na cidade de Bacabal. A coleta de dados na cidade de Tumbes foi realizada por meio de um estágio internacional, financiado pela Fapema (Edital 037/2017).

Esta pesquisa se realizou em duas escolas de Ensino Médio da rede pública, uma no Peru e outra no Brasil. Coletamos os textos dos alunos produzidos nas aulas acompanhadas e os diários de campo elaborados. Nos dois países, o período de coleta de dados foi de três meses³. No Peru, a coleta ocorreu em uma escola rural no segundo semestre de 2018 e no Brasil, a coleta ocorreu em uma escola rural de uma comunidade quilombola no primeiro semestre de 2019.

Durante o período dos três meses de estágio no Peru, elaboramos 46 diários de campo e coletamos 43 produções textuais dos alunos. No Brasil, o estágio de observação se estendeu de fevereiro a abril de 2019 totalizando 21 diários de campo e 18 produções textuais dos alunos da escola do Povoado Piratininga.

³ A coleta foi realizada em três meses, pois este era o período máximo de bolsa do edital de financiamento do estágio internacional.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

4 – RESULTADOS

4.1 Coleta e organização dos dados a serem analisados

Inicialmente, na escola pública de Tumbes, durante o período de observação no Peru, registramos as aulas que abordaram os seguintes temas (tal como descrito pelo docente): Buscando o sentido da vida: rejeitando estereótipos e preconceitos (14 aulas⁴); Sinônimos (2 aulas); Reflexões para dar sentido à vida (2 aulas); Você é livre? Reflexão sobre o sentido da liberdade (7 aulas); Palavras antônimas (3 aulas); Reflexão sobre as representações sociais em “El sueño del Pongo” (6 aulas); Leitura (2 aulas); A microficção fantástica (9 aulas); Analogias (1 aula); “La vida es sueño” (9 aulas); Conhecendo o currículo (6 aulas); Monólogos e diálogos teatrais (10 aulas); De onde venho? Raíces para o meu plano de vida (7 aulas); e, Anuário escolar (3 aulas).

No Brasil, as temáticas⁵ das aulas registradas foram: Classificação dos advérbios (2 aulas); Tipos e gêneros textuais (2 aulas); Pré-modernismo (2 aulas); Linguagem e língua (1 aula); Criação literária (1 aula); Termos essenciais: sujeito e predicado (2 aulas); Verbo: estrutura do verbo (2 aulas); Produção textual: feminicídio (2 aulas); Tipos de verbos (2 aulas); Verbos intransitivos e transitivos (2 aulas); e, Romantismo (2 aulas).

Tanto as aulas no Peru como as aulas no Brasil foram registradas por meio de diário de campo, seguindo o modelo proposto por Riolfi (2015):

Quadro 1: modelo de diário de campo

| |
|--|
| Aula Nº |
| Observador: |
| Escola observada: |
| Data: Turma: |
| Hora de início: Hora do término: |
| Início do intervalo: Término do intervalo: |
| Tema geral da aula (se houver): |
| Material geral: |
| Objetivo geral: |
| Nº de grandes blocos: |
| Sinopse da aula (até 5 linhas): |
| Bloco 1 |

⁴ Somatório das aulas das três turmas (5b, 5d, 5e).

⁵ Nem todas as aulas tiveram tema geral.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

| | |
|--------------------|---------------------|
| Horário de início: | Horário de término: |
| Descrição: | |
| Reflexões: | |

4.2 Análise dos diários de campo e análise das produções escritas

Para discutir em medida que os saberes locais são abordados nas aulas de língua materna e mobilizados nos textos dos alunos, selecionamos alguns fragmentos dos diários de campo e duas produções textuais para análise neste artigo: uma produzida na escola peruana e outra na escola brasileira.

A produção textual 1 foi escrita na aula com o tema *Buscando o sentido da vida: rejeitando estereótipos e preconceitos*, na qual os alunos tinham que escrever um texto com três parágrafos ou mais, com introdução desenvolvimento e conclusão, em que proporia estratégias para erradicar os estereótipos e preconceitos. A seguir, apresentamos alguns fragmentos dos diários de campo nos quais foram registradas as aulas sobre essa temática. Com isso, veremos como a questão dos estereótipos esteve presente nas aulas e qual a sua relação com a localidade na qual produziu-se o texto. No primeiro fragmento, podemos verificar alguns exemplos dados pelo professor de estereótipos que são comuns e se incluem no quadro social daquela localidade:

Fragmento do diário de campo 2 - Peru

O docente [...] escreve no quadro 5 exemplos de preconceitos para que os alunos escolham um para dramatizar: “Soy del Callao y no soy delincuente; Soy canillita y me gusta leer; Estudio en la PUCP y me enseñan quechua; Soy modelo y peso 60 kilos; Trabajo de cobrador y estudio por las noches” (Sou de Callao e não sou delinquente; Sou jornaleiro e gosto de ler; Estudo na PUCP e me ensinam quéchua; Sou modelo e peso 60 quilos; Trabalho como cobrador e estudo durante a noite). [...] Os alunos sentam-se com seus grupos e começam a conversar. Após um tempo, o primeiro grupo vai apresentar: eles apagam o quadro e escrevem: “Soy de Inmaculada y no soy drogactico” (Sou da Imaculada e não sou viciado em drogas);

Esses exemplos de estereótipos compõem os saberes que caracterizam essa cultura. Algumas destas discussões fazem mais sentido em um contexto particular, no caso a cidade de Tumbes e o próprio país Peru, e talvez não fossem necessárias em outras culturas. Vemos que o primeiro exemplo estigmatiza uma cidade peruana e os seus habitantes por apresentar um índice considerável de criminalidade. No terceiro exemplo, vemos o estereótipo da impossibilidade de ser ensinada uma língua inferiorizada socialmente em uma universidade de renome no Peru, a Pontificia Universidade Católica do Peru (PUCP).

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Além disso, notamos um saber mais específico daquela localidade: os alunos da escola tumbesina em que os dados foram coletados são tidos como usuários de drogas *Soy de Inmaculada y no soy drogaticto*. Isso se torna evidente quando o docente trata de convencê-los que essa é uma má conduta e que caracteriza um jovem que não tem sua própria identidade, como podemos observar no fragmento do diário de campo 3, e quando os alunos encenam e expõem esse exemplo na sala de aula, como vemos no fragmento do diário de campo 5:

Fragmento do diário de campo 3 - Peru

O docente diz que os jovens não têm sua própria identidade e que, para ele, o jovem peruano deve ser educado para então ter bons modos, trabalhar, ir para a universidade, ser orgulho para seus pais, pois se os pais choram pelos filhos, o jovem não é educado e não encontrou o sentido da vida.

Fragmento do diário de campo 5 - Peru

Os alunos começam fazendo uma apresentação sobre “la drogadiccion escolar” (O consumo de drogas na escola). Eles dizem que o vício em drogas não é uma boa opção porque corrompe os jovens e prejudica a saúde, e pode causar morte e não causa felicidade.

O caráter moralizador das explicações dadas em sala de aula é recorrente. Um dos fatores que justificam tal prática é o fato dessa ser uma escola religiosa, identificada ao catolicismo. É comum, nesse espaço, que determinadas discussões sejam atreladas à moral bíblica, como podemos ver no fragmento do diário de campo 3. Ser um jovem que dá orgulho aos pais, que encontrou o sentido da vida, que não se corrompeu e que segue o caminho correto, como observamos nos fragmentos anteriores, nos indicam a presença de discursos religiosos e mostram como esses parecem ser hegemônicos nesta escola.

Ao longo das aulas e da discussão sobre os estereótipos e as más condutas, pudemos notar que há no Peru uma série de estereótipos que escondem/reforçam preconceitos sociais, mesmo sendo esse um país com uma diversidade cultural e étnica, em que coexistem vários grupos sociais. Parece-nos um quadro bastante semelhante ao brasileiro. Dentre os estereótipos, alguns alunos deram mais atenção ao exemplo um “Sou de Callao e não sou delinquente”, uma vez que mais de um grupo dramatizou sobre isso:

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Fragmento do diário de campo 10 - Peru

O primeiro grupo apresentou a frase “Soy de Callao y no soy delincuente”, nessa encenação um rapaz é assaltado por pessoas de Callao e ele então passa a acreditar que todos de lá são ladrões.

O segundo grupo apresenta: “Soy de Callao y no soy delincuente”, eles dramatizam uma universitária de Callao que pergunta as horas para duas moças e elas não querem responder porque pensavam que ela era uma assaltante por ser de Callao.

Nas aulas, a constante presença dessa ideia preconcebida acerca das pessoas que habitam na cidade de Callao repercutiu no texto do aluno. Callao, mesmo sendo uma região próxima à capital do país, é considerada uma das cidades mais perigosas do Peru, de tal modo que o governo já declarou estado de emergência por conta desse alto índice de insegurança e criminalidade. Partindo dessa referência, a produção textual 1 trata de desfazer o estereótipo existente mostrando que uma parte não representa o todo e que determinadas atitudes preconceituosas são erradas.

Produção textual 1 transcrita

- 01 "Soy Del Callao y No Soy Delincuente"
- 02 Se encuentra camila y Juan en las afueras de la
- 03 universidad y se le acerca dos jovenes del callao
- 04 y les preguntan donde queda la plaza central y el
- 05 poder judicial. A lo que juan y camila al saber del
- 06 lugar de donde probenian optan por alejarse, *ambas*
- 07 *jovenes* les dicen el porque el comportamiento así
- 08 hacia ellas a lo que juan dice, ustedes son del
- 09 callao y por esa razón Preferimos mantener distancia ya
- 10 que no queremos perder nuestras pertenencias y ellas les
- 11 dicen pero porque tienen ese prejuicio hacia
- 12 nosotras que seamos del callao no quiere decir que
- 13 seamos delincuentes por lo que nosotras estudiamo y que
- 14 tengan ese pensamiento hacia nosotras es erroneo

O autor deste texto escolhe “*Soy del Callao y no soy delincuente*” como título e o que ele faz ao longo da produção é refutar o estereótipo da cidade e dos moradores por meio de uma narrativa. O primeiro aspecto destacado sobre a produção textual do aluno 1 é a não correspondência ao gênero e a tipologia requerida, tendo em vista que o aluno não produz um texto dissertativo argumentativo. Vemos que o aluno faz uma manobra e escreve uma narração com o propósito de mostrar que o estereótipo está equivocado.

Essa narrativa apresenta vários problemas de língua e de estrutura. A princípio, vale ressaltar alguns problemas de concordância verbal presentes no texto que interferem na construção dos sentidos do texto. Nas linhas 02, 03 e 13 notamos que os verbos

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

encontrar (“se encuentra camila y juan”), *acercar* (“se le acerca dos jovenes”) e *estudiar* (“nosotras estudiamos”) não concordam em número com os sujeitos das orações o que, respectivamente, seria *se encuentran camila y juan*, *se les acercan dos jovenes* e *nosotras estudiamos*.

Outro problema que se enquadra nas questões da língua é a falta de pontuação, o que interferiu diretamente na marcação do discurso direto no texto. Bakhtin (2006), ao discorrer sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, diferencia o contexto narrativo e o discurso citado, sendo que este se divide em discursos indireto, discurso direto e discurso indireto livre. O discurso citado ou texto a transmitir possui sua dinâmica de expressão linguística e o discurso direto, o qual destacamos, é localizado e tem marcas que o distingue do contexto de transmissão.

Voltando o olhar para a produção textual 1, constatamos que o aluno não faz marcação do discurso direto na constituição dos diálogos, com isso já nos remetemos à construção e estrutura do texto narrativo. São nas linhas 04, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13 e 14 que estão presentes as falas dos personagens da narração. A conversação se estabelece com quatro turnos de fala, nos quais prevalecem os turnos das jovens de Callao (1º, 2º e 4º turno), enquanto Juan tem um turno (3º turno). Nos turnos das jovens do Callao, as vozes dessas personagens aparecem como um uníssono, não há distinção entre a fala de uma e outra personagem e essas também não são identificadas por nomes, apenas pelo lugar de onde vieram (como veremos melhor mais adiante).

Os verbos de elocução presentes na narrativa *preguntan*, *dicen*, *dice* e *dicen* (linhas 04, 07, 08 e 11) indicam a posterior presença do discurso direto. No entanto, as falas dos personagens vêm junto ao contexto de transmissão e as marcas do discurso direto ficam anuladas. Vemos que o discurso do narrador se encontra na 3º pessoa e o discurso direto em 1º pessoa escrito tal qual foi dito pelo personagem. Essa diferença das pessoas verbais evidencia ainda mais que o discurso direto não foi marcado na narrativa.

Um texto narrativo tem duas características principais, as noções de espaço e tempo. A produção textual 1, inicia com a marcação de lugar, *en las afueras de la universidad*, no entanto não é localizada no tempo. A história inicia com duas jovens de Callao que perguntam para Camila e Juan *donde queda la plaza central y el poder judicial* (linhas 04 e 05), de alguma maneira não relatada no texto Camila e Juan descobrem que as jovens são de Callao e se afastam sem respondê-las. Esse comportamento descrito no

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

texto expressa, ficcionalmente, uma situação real conhecida naquela localidade a respeito de como os indivíduos peruanos reagem quanto aos moradores de Callao.

Outro ponto a ser destacado é a não nomeação das jovens de Callao, isso mostra que, por aquela cidade ter uma identidade social negativa, não houve a preocupação de dar nome a essas personagens. Essa tipificação de personagem não acontece com os indivíduos que não são chalacos, posto que eles, personagens colocados como preconceituosos, são identificados como Camila e Juan. Nisto, as jovens de Callao representam todo um grupo desfavorecido por conta dos fatores e problemas sociais ocorridos na região.

O preconceito instaurado é declarado no terceiro turno da conversação quando Juan afirma: *ustedes son del callao y por esa razón Preferimos mantener distancia ya que no queremos perder nuestras pertenencias* (linhas 08, 09 e 10). Tal situação em que as chalacas foram tidas como delinquentes é contornada com o último discurso direto da narrativa: *pero porque tienen ese prejuicio hacia nosotras que seamos del callao no quiere decir que seamos delincuentes por lo que nosotras estudiamo y que tengan ese pensamiento hacia nosotras es erroneo* (linhas 11, 12, 13 e 14)

O desfecho da história mostra uma contestação das jovens em relação à acusação feita sobre elas serem delinquentes. Como pudemos ver anteriormente nos fragmentos dos diários de campo, as aulas foram mostrando que algumas atitudes não devem ser tomadas por não construírem uma correta personalidade do indivíduo peruano. Observamos que esse aspecto se reflete no texto do aluno 1 quando ele finaliza a história com uma lição: atitudes preconceituosas são erradas. O aluno não oferece um argumento inovador a respeito de como lidar com o preconceito instaurado na sociedade peruana e não reconhece a identidade dos habitantes daquela região como forma de fundamentar seu texto.

É interessante notarmos ainda que há um pressuposto que norteia a fala das chalacas e sustenta o argumento final apresentado por elas: como estudam, elas não podem ser delinquentes. Trata-se de um argumento que revela bastante da sociedade em que esse texto foi produzido.

Por conta do desfecho da história não ser fundamentalmente o desfecho da situação narrada em todo o texto, nos foge do conhecimento o que ocorre depois da fala das chalacas. Além das que foram destacadas no decorrer desta análise, essa é uma das informações que também falta na produção textual e que necessita ser revista.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

As ideias e discussões apresentadas em sala de aula no Peru acerca dos estereótipos também são comuns à realidade da sociedade brasileira, uma vez que são problemas sociais latino-americanos. O que diferencia é o contexto das discussões sobre estereótipos, as aulas da escola brasileira não deram foco a esse tipo de temática, o que constataremos nas análises dos diários de campo.

Em relação ao uso dos saberes locais, vemos como há a apresentação de informações sobre uma comunidade peruana. No caso, essas informações são empregadas por uma demanda escolar. Ao ter que escrever um texto que discuta os estereótipos, o aluno retoma um dos estereótipos apresentados pelo docente em uma aula e cria uma narrativa em que tenta refutá-lo.

O fato de optar por escrever uma narrativa, por um lado, mostra uma insubmissão ou incompreensão da tarefa escolar solicitada (escrita de um texto de tipologia argumentativa); por outro, poderia ser um caminho inusitado e inovador de apresentar a temática (ampliando a discussão, inclusive sobre o que é argumentar). Contudo, a produção desta narrativa não corresponde nem ao que é esperado do gênero, nem há por meio dessa narrativa a desconstrução deste estereótipo. Os personagens de Callao não tem nome e nem voz individual na narrativa, diferente dos personagens que são provenientes de outra localidade. Do mesmo modo, o argumento usado para não definir essas personagens de Callao como marginais é proveniente de um senso comum: as personagens não são delinquentes, porque são estudantes. Apesar de proveniente do senso comum, tal argumento poderia ser válido, na medida em que não só defenderia as personagens do preconceito, como poderia ser um argumento que auxiliaria na construção de outros (que teriam efeito sobre a comunidade de Callao como um todo), do tipo: Callao não é lugar de delinquentes, uma vez que há uma infinidade de habitantes desse lugar que exercem uma série de atividades laborais e não têm relação nenhuma com a criminalidade, como estudantes, professores etc.

Ao optar pelo argumento do senso comum, os saberes locais acabam por ser empregados apenas como pano de fundo para a narrativa, não sendo mobilizados, nem para a construção dos diálogos (por exemplo, mostrando diferentes variantes linguísticas), dos personagens ou mesmo para a sustentação da narrativa, por meio da utilização, por exemplo, de informações sobre a comunidade que só se poderia ter estando presente neste contexto (história, cultura, formação da comunidade etc).

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Essa ausência desses saberes acaba por comprometer a autoria do texto. Se retomarmos os três indícios propostos por Possenti (2009) para discutir a autoria: 1) dar voz aos outros; 2) distanciar-se do próprio texto; e 3) evitar a mesmice, vemos que apenas um desses indícios parece estar presente na produção deste aluno. O aluno traz para seu texto a voz de outros enunciadores, no caso, os personagens, contudo a forma como estrutura esses diálogos (sem uso de marcas de discurso direto) dificulta a distinção das vozes desses enunciadores.

A ausência de vozes distintas das personagens de Callao aponta, em certa medida, para uma dificuldade de dar voz ao outro e ao mesmo tempo, em distanciar-se do próprio texto, uma vez que essa indistinção cria um efeito que é contrário ao que era pretendido pela narrativa. Por fim, vemos que nesse o texto o aluno não consegue evitar a mesmice, já que sua refutação do estereótipo está baseada em outro estereótipo, em um argumento de senso comum: o que separa estudo de delinquência.

No diário de campo 4 - Brasil, a aula registrada foi de literatura e teve como tema geral *Pré-modernismo*. Nesta mesma aula, a professora, ao explicar as características deste movimento literário, destaca que o pré-modernismo foi um movimento de transição que consistia na denúncia da realidade brasileira. No fim da aula, a docente tenta aproximar esse conteúdo da denúncia social comparando-o a música, tendo em vista que o sujeito que a ouve se identifica com ela. Com isso, um aluno dá um exemplo:

Fragmento diário de campo 4 - Brasil

Um aluno diz que o rap não é só música de malandro, mas que “ele conta a realidade da pessoa, o cotidiano da pessoa.”

O aluno, ao fazer essa afirmação, tenta romper com o estereótipo existente em relação ao gênero musical Rap, já que o que ele conhece na localidade é que esse tipo de música é ligada a criminalidade, mas é um discurso que é refutado pelo aluno. Vemos, portanto, que a manifestação de alguns estereótipos na escola brasileira se faz presente na fala de alguns alunos, mas que não se trata de um assunto abordado em sala de aula, como visto nos diários de campo do Peru.

Como mostramos no tópico 4.1 *Coleta e organização dos dados a serem analisados* deste artigo, as temáticas das aulas do Peru e do Brasil se divergem. Partindo para a análise dos dados brasileiros, nota-se que há um distanciamento das discussões sociais e uma maior atenção à análise linguística, teoria da literatura e produção textual.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

As aulas registradas de produção textual na escola brasileira foram duas, a primeira aula tratou dos tipos e gêneros textuais; a segunda, sobre artigo de opinião, dentre as quais os alunos produziram textos na segunda aula. A proposta de texto dada para a escrita da produção textual 2 consistiu na elaboração de um artigo de opinião. A primeira aula ministrada que abordou este gênero foi registrada no diário de campo 14. Nesta mesma aula, os alunos produziram artigos de opinião sobre feminicídio:

Fragmento diário de campo 14 - Brasil

A professora diz que a partir desse tema [feminicídio] eles vão trabalhar o gênero textual chamado artigo de opinião, onde eles vão argumentar sobre um fato defendendo a opinião.

A docente destaca que nesse gênero textual uma opinião deve ser defendida a respeito de um tema e a partir dessa breve explicação solicita que os alunos produzam artigos de opinião. Essa aula registrada no diário de campo 14 foi a única em que o gênero textual artigo de opinião foi abordado. Após um mês, os alunos produziram outro artigo de opinião, também como texto diagnóstico, mas a respeito do tema *O lugar onde eu vivo* e é uma dessas produções selecionamos para análise neste artigo.

Diferentemente da produção textual 1, uma narração, a produção textual 2 foi escrita no tipo dissertativo argumentativo ou dissertação escolar e tem por tema *O lugar onde eu vivo*. Na aula em que esse texto foi produzido foi explicado que os alunos iriam escrever um artigo de opinião sobre *O lugar onde eu vivo*, tema da Olimpíada brasileira de Língua Portuguesa. Foi explicado ainda para eles que, por ser uma temática sobre a qual eles tinham o que falar, poderiam expor com mais propriedade sua opinião e marcar sua identidade e voz no texto.

Produção textual 2 transcrita

- 01 O lugar onde eu vivi
- 02 O lugar onde Eu vivo e muito longe e na
- 03 Estrada tem muito buraco as motos quando
- 04 passam a genti si sacode muito tem vez
- 05 que a genti pegar Chuva e muito ruim para
- 06 nos que moramos lá a ponti, Já caio e tener
- 07 que pasa Subindo a Escada outros e nadando
- 08 dentro da água. mais quando passou uns
- 09 tempos ai as pessoas fizeram uma ponti
- 10 de palmeira para qui nos podemos passar
- 11 porque si não fizia a genti não tinha como
- 12 pasa e a tê hoJe a genti não conseguimos uma
- 13 ponti de cimento e muito tristi para genti

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

- 14 qui mora lá. mais as pessoas Ja sem confor
 15 maram com essa tragédia, la e um lugar muito
 16 bom mais aconteceu essa tragédia.

Nessa produção, podemos observar que o aluno 2 aproveita a temática a qual lhe foi proposta para fazer uma queixa sobre um problema específico da comunidade que ele mora. Ele produz um texto a partir daquilo que conhece para fazer uma mostra do quadro local. A produção textual 2, não menciona algo particular que possa definir aquela comunidade como algum aspecto histórico, herança cultural ou reconhecimento da identidade quilombola, mas se aproxima da temática ao falar das situações adversas que existem no lugar em que o aluno vive.

Observamos que a escrita do aluno apresenta fenômenos recorrentes na modalidade da língua falada, isso pode ser constatado pela alteração, no final de sílaba, da vogal /e/ pela vogal /i/ vistos em *genti si* (linha 04), *genti* (linhas 05, 11, 12 e 13), *ponti* (linhas 06, 09 e 13), *qui* (linhas 09 e 14) e *tristi* (linha 13).

Ademais, o texto 2 apresenta problemas quanto à conjugação e o infinitivo dos verbos. Na linha 05, o verbo *pegar* encontra-se no infinitivo enquanto deveria estar conjugado; na linha 06 o verbo *ter* que estaria no pretérito perfeito do indicativo aparece com r final, mostrando o que parece ser uma hipercorreção feita pelo aluno. Nas linhas 07 e 12, o verbo *passar* que deveria estar no infinitivo encontra-se conjugado *pasa*.

Ainda em relação aos verbos, o aluno, nas linhas 10, 11 e 12, conjuga os verbos *poder*, *fazer* e *conseguir* sem concordar modo e tempo verbal. Os dois primeiros verbos estão no modo indicativo enquanto deveriam estar no subjuntivo, a seguir temos um breve quadro comparativo:

| Verbos | Conjugação em concordância | Conjugação feita pelo aluno 2 |
|--------------|--|---|
| Poder | Pudéssemos (1º pessoa do plural do pretérito imperfeito do subjuntivo) | Podemos (1º pessoa do plural do presente do indicativo) |
| Fazer | Fizessem (3º pessoa do plural do pretérito imperfeito do subjuntivo) | Fizia |

O verbo *fazer* na 3º pessoa do singular e do plural é, respectivamente, *fazia* e *faziam*, ambos no pretérito imperfeito do modo indicativo. A pessoa que concorda com o verbo, no texto, é a 3º, sendo assim, o aluno mantém a conjugação em concordância com a pessoa verbal mas muda o modo, fazendo com que o subjuntivo seja indicativo. O resultado disso é uma nova palavra *fizia*, não existente, que uniu a conjugação *fizessem*, também na 3º pessoa, com a conjugação *fazia*.

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

Algo semelhante acontece com o verbo *conseguir* na linha 12. *Conseguemos* é uma versão de *conseguimos*, verbo na 1ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo. Na linha 12, a palavra *até* está escrita separadamente: *a té*. Esses são alguns dos problemas vistos na materialidade do texto em relação à língua e à construção textual.

Na produção 2, o aluno toma o posicionamento de solicitar e/ou requerer algo que falta na comunidade em que ele mora e o autor é bem objetivo no início do texto, isso nos é mostrado através da não construção de uma introdução. Na primeira linha do texto o lugar o qual está sendo referido é considerado como um lugar *longe* e o aluno não indica o referente estabelecido que possa fundamentar sua afirmação sobre ser um lugar longe.

A segunda dificuldade apresentada a respeito da comunidade descrita são os *buracos* presentes na *estrada*, porém a problemática principal abordada no texto é a ponte que caiu. Da linha 06 a linha 16 o autor descreve a “história” da ponte, ele cria esse relato partindo dos seus conhecimentos sobre o que aconteceu com a ponte que liga dois povoados.

O aluno usa a referenciação exofórica, ou seja, o referente está externo ao texto, para se direcionar ao lugar em que a ponte caiu como podemos perceber nas linhas 14 e 15 com o uso do advérbio *lá*. Além disso, com o uso do *lá* é estabelecido um distanciamento entre o lugar de que se fala e o lugar que é contexto de produção do texto, tendo em vista que são duas localidades diferentes, ainda que próximas.

É interessante notarmos a forma como o texto é construído. Inicialmente há uma positivação do lugar onde vive, contudo na sequência o que se tem é uma crítica a um problema que ocorreu nesta comunidade e que tem impedido a população de se locomover. A crítica, como já apontamos anteriormente, ocupa a maior parte do texto. Essa dupla direção argumentativa do texto analisado parece apontar para uma espécie de incoerência no texto. Contudo, o texto não é incoerente, uma vez que ao final o aluno retoma o argumento inicial e o reforça, enquanto nomeia o problema da queda da ponte como uma tragédia.

Nesse sentido, vemos a forma como o texto foi construído, mais precisamente, a sustentação do argumento inicial revela muito sobre o lugar e a cultura na qual o aluno está imerso. Ao nomear como tragédia algo que deveria ser solucionado pelo poder público (e não há no texto nenhuma menção a essa instância, pelo contrário, a solução dada é uma solução de cunho individual) e ao fazer deste problema algo não

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

determinante para desmerecer o lugar em que mora, o aluno mostra sua identidade com esse espaço e, em certa medida, mostra como ele e a comunidade como um todo tomaram como sua a responsabilidade e se conformaram com a ausência de soluções do setor público.

Os saberes locais aqui aparecem ligados à temática abordada. Os problemas linguísticos não funcionam no texto como um efeito estilístico, uma espécie de marcação de uma identidade com a variante linguística empregada, ao contrário atrapalham a fluência e a coesão do texto.

Em relação aos indícios de autoria, vemos que o aluno tem dificuldade em dar voz ao outro, sobretudo se considerarmos o discurso do professor como um desses outros. O aluno não produz o gênero textual que foi solicitado: o artigo de opinião. Da mesma forma, vemos que aluno não consegue distanciar-se de tal produção, colocando-se como leitor do seu próprio texto. Vemos isso, principalmente, pela dificuldade do aluno de incluir o leitor e apresentar de maneira mais clara o que parece ser o argumento central do seu texto: as qualidades do lugar em que ele vive. O mesmo ocorre com o terceiro dos indícios de autoria (Possenti, 2009), evitar a mesmice. O aluno narra uma história de sua comunidade e, nesse sentido, traz informações que são desconhecidas de seu leitor, porém ele defende o lugar em que vive por meio da afirmação de que o lugar é bom, mas não apresenta elementos que justifiquem essa afirmação ou outros argumentos que sustentem sua opinião.

Os textos anteriormente apresentados e analisados, assim como os diários de campo, foram selecionados por estarem relacionados com o nosso objeto de pesquisa. A partir das análises desses textos pudemos realizar alguns levantamentos que nos possibilitou elaborar um quadro comparativo de alguns dos aspectos principais observados nos fragmentos dos diários de campo e nos textos dos alunos.

Primeiramente, levando em consideração a abordagem teórica de Geraldi (1993), elencamos alguns dos problemas de língua encontrados nos textos analisados:

| | Problemas de língua |
|---------------------------|------------------------------------|
| Produção textual 1 | Concordância verbal |
| | Pontuação |
| Produção textual 2 | Troca /e/ pelo /i/ na escrita |
| | Conjugação e infinitivo dos verbos |
| | Unidade da palavra |

Outro aspecto analisado refere-se à estrutura e construção das produções textuais.

Os dois textos diferenciaram-se quanto a tipologia textual e, de certa forma, as produções

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

se distanciaram em relação ao que foi requerido em sala de aula e ao que é característico de cada gênero textual:

| Estrutura textual | | |
|--------------------|---------------------------|---|
| Produção textual 1 | Narração | Falta de marcação do discurso direto e do tempo |
| | Texto com parágrafo único | Parágrafo sem recuo da primeira linha |
| Produção textual 2 | Dissertação | Não correspondência à tipologia argumentativa do gênero artigo de opinião requerido |
| | Texto com parágrafo único | Parágrafo sem recuo da primeira linha |

A singularidade dos contextos locais foi pouco mobilizada na sala de aula de língua materna. Percebemos com as análises que os alunos usaram seus conhecimentos para produzirem textos, no entanto seus argumentos não legitimaram seus saberes e discursos locais. Com isso, o que listamos no quadro a seguir são os conhecimentos e experiências que os alunos manifestaram no texto, tendo em vista que o sujeito e conhecimento estão atrelados, também, no momento da constituição de um texto.

| Inclusão de saberes locais/conhecimentos dos alunos | | |
|---|----------------------------------|---|
| Produção textual 1 | Estereótipo peruano | A cidade de Callao e seu alto índice de criminalidade |
| Produção textual 2 | A “história” da ponte do povoado | Determinados aspectos da infraestrutura da comunidade |

Predizemos que os saberes hegemônicos são amplamente difundidos e legitimados e, discursivamente, estão sobrepostos aos saberes locais. Ao escrever, o aluno toma para si conhecimentos legitimados como se fossem seus e ele chega a dar crédito ao senso comum por este ser um saber válido. O processo de escrita, por ser um processo de entrada na linguagem, exige uma “necessidade de leitura em relação ao modo como o texto é construído” (BARZOTTO, 2016, p. 142).

Por fim, notamos que, ainda que os conhecimentos mobilizados nos textos fossem locais, estes não deixaram de ser um conhecimento de senso comum, tendo em vista que os alunos 1 e 2 não trouxeram em suas produções algo que fosse inovador do ponto de vista autoral, tal qual explica Possenti (2009).

5 - CONCLUSÕES

Neste artigo, expusemos os principais resultados obtidos na nossa pesquisa cujo objeto foi a relação entre saberes locais e autoria. O nosso foco foi analisar quais, como e em que medida os saberes locais foram incorporados nas aulas de leitura e escrita nos dois países que fizeram parte desta investigação, a saber Brasil e Peru, bem como

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

analisamos como se deu a relação entre autoria, a qualidade dos textos escritos produzidos pelos alunos e a inclusão dos saberes locais.

Os resultados apontaram que os saberes locais não foram inseridos como argumento para modificar totalmente o texto ao ponto dos alunos produzirem um argumento inovador. As produções textuais analisadas mostraram alguns aspectos representativos do quadro local de cada aluno, no entanto não mencionaram particularidades que definissem a localidade em que foram produzidas, como história, herança cultural ou afirmação da identidade rural/quilombola. A ausência dos saberes locais, juntamente com a dificuldade na escrita de um texto que atendesse a demanda escolar feita, correspondendo ao gênero solicitado ou mesmo atendessem plenamente a temática discutida, fez com que as produções não apresentaram indícios de autoria, tal como descritos por Possenti (2009).



RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARZOTTO, V. H. (2016). **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduel, 2004.

FOUCAULT, M. (1970). **A ordem do discurso**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FOUCAULT, M. (1970). O que é um autor. IN: **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1993.

GLASSER, A E & PIRES-SANTOS, M. E. (2011). **As “fronteiras” da Sala de aula: o ensino em contexto multilíngue/multicultural. Estudos Linguísticos e Literários: Saberes e Expressões Globais** ISSN 2175 389X. Foz do Iguaçu.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. In: **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

Como citar este artigo (ABNT)

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A. **SABERES LOCAIS E AUTORIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 2, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

Como citar este artigo (APA)

RIBEIRO, M. A. O.; SILVA, R. K. A. (2020) **SABERES LOCAIS E AUTORIA NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA**. Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.