

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL PEREIRA SOARES

***31 SALTOS: A PRODUÇÃO E A CRIAÇÃO DE CONTOS NA
SALA DE AULA***

UBERLÂNDIA
2019

RAQUEL PEREIRA SOARES

31 SALTOS: A PRODUÇÃO E A CRIAÇÃO DE CONTOS NA SALA DE AULA

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação – Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas, sob orientação da Prof. Dr. Adriana Pastorello Buim Arena

UBERLÂNDIA
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S676 Soares, Raquel Pereira, 1986-
2019 31 Saltos: [recurso eletrônico] : a produção e a criação de contos na sala de aula / Raquel Pereira Soares. - 2019.

Orientadora: Adriana Pastorello Buim Arena.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2525>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Arena, Adriana Pastorello Buim, 1972-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 51/2019/241, PPGED				
Data:	Dezessete de dezembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:40
Matrícula do Discente:	11613EDU039				
Nome do Discente:	RAQUEL PEREIRA SOARES				
Título do Trabalho:	"31 saltos: a produção e criação de textos na escola"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Ensino desenvolvimental: a unidade do afetivo e do cognitivo nas pesquisas soviéticas (1917-1991)"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Selma Martins Peres - UFG; Maria Aparecida Lopes Rossi - UFG; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - UFU; Ruben de Oliveira Nascimento - UFU e Adriana Pastorello Buim Arena - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Pastorello Buim Arena, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Pastorello Buim Arena, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2019, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2019, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruben de Oliveira Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/12/2019, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 17/12/2019, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Usuário Externo**, em 17/12/2019, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1760160** e o código CRC **712A2A0C**.

*À minha família.
Ao meu amor Simão.
As crianças que saltaram ao meu lado.*

Agradecimentos

Agradecer, ato humano de render graças ao outro pela ajuda, pelo apoio ou pelo ensinamento recebido. Sentir gratidão, ser grato, um sentimento que enche o coração e a alma de quem foi ajudado.

Durante minha caminhada acadêmica e profissional, várias pessoas se aproximaram, foram embora e permaneceram ao meu lado, e todas elas me ensinaram que caminhar na estrada da vida é mais suave quando se tem companhia, pois já dizia o poeta que “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (MELO NETO, 1994, p. 345).

Esta tese não foi escrita sozinha, nela, há a presença das vozes, dos olhares e da vida de outras pessoas que me apoiaram, me sustentaram e me animaram desde o ingresso até a conclusão do doutorado. Neste pequeno ato de agradecimento, quero saudar essas pessoas que caminharam ao meu lado.

Agradeço a Deus, senhor da minha vida, que me concedeu o dom de viver e iluminou minhas escolhas, meus pensamentos e me presenteou com a possibilidade de estar ao lado de pessoas essenciais para a minha existência.

Agradeço a todos meus familiares, em especial, a minha mãe Edna, mulher brasileira e simples, que, na sua luta diária, me ensinou a ser forte. Acreditou em meus sonhos, me apoiou e me mostrou os caminhos dos estudos, comprou meus livros, fez vários empréstimos na biblioteca e, nos momentos mais difíceis, enxugou minhas lágrimas e ouviu meus lamentos. Obrigada a meu pai Eli, pela sua acolhida singela, pela sua casa sempre aberta, pelos seus telefonemas e pelas palavras de incentivo: “está acabado, filha, força!”. Meu velho, o seu exemplo de honestidade e simplicidade me arrasta e me mostra a beleza da vida. A minha irmã Nicolle, minha eterna gratidão pela sua amizade incondicional e pela visita durante o “doutorado sanduíche”. Você trouxe calor para o inverno espanhol. Ao meu amor e companheiro de vida, o Simão, registro meu carinho e agradecimento pelo despreendimento e compreensão durante os dias de tese, pois seus gestos diários foram essenciais para que eu pudesse concluir meu trabalho.

Agradeço à professora Adriana Pastorello Buim Arena, pela acolhida deste sonho, pela vida compartilhada, pelos conhecimentos, pelo incentivo, pela orientação, por ser essa professora dedicada que não solta a mão dos seus alunos. Nestes anos que caminhamos juntas, eu aprendi muito sobre a nossa área, mas também aprendi sobre amizade, respeito, cumplicidade e honestidade. Obrigada por ser esse exemplo ético na academia e na vida.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa e estudos *Lecturi*. Lugar onde eu aprendi a estudar, a fazer pesquisa, a refletir e a pensar sobre a educação. Guardarei com carinho as reuniões regidas com amor e cheiro de café que teceram meus saberes e iluminaram a escrita desta tese.

Agradeço à professora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, pela escuta delicada e atenciosa durante as reuniões do grupo.

Obrigada ao Programa de Pós-Graduação, aos docentes, aos técnicos e aos colegas, que colaboram para que o doutorado fosse cursado e concluído com a ética e o profissionalismo necessário.

Agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela concessão da bolsa “Doutorado Sanduíche”, que favoreceu a ampliação dos meus saberes e me oportunizou conhecer outra experiência acadêmica.

Agradeço à professora Rosa Taberero Sala pelo carinho e pela acolhida na Universidade de Zaragoza – Campus Huesca, e pelo seu olhar atento as minhas necessidades pessoais e acadêmicas durante os seis meses vividos na Espanha. Seu trabalho ético e comprometido com a sociedade me ensinou a olhar a pesquisa por um novo viés. Agradeço também ao grupo de estudo e investigação *Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades (ECOLIJ)*, em especial, às professoras Virgínia Calvo, María Jesus Colón, Iris Orósia e Marta Sampériz, as quais não mediram esforços para que eu me sentisse acolhida e me oportunizaram viver dias de trabalho, de

estudo e de pesquisa sobre educação literária. Agradeço a amizade e as memórias que ficaram.

Agradeço ao Centro Cultural de La Lengua Española pelas aulas de espanhol, em especial aos professores Dino, Marianela, Nadia e Cláudia pela preparação para a prova DELE.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia, que oportunizou a realização desta investigação na escola-campo. Obrigada à gestão e aos professores da instituição de ensino pelo companheirismo e pelo apoio. Aos meus queridos alunos, minha gratidão, meu carinho e meu respeito por *saltarem* comigo e por confiar em meu trabalho, vocês ficarão eternamente gravados em minha história.

Agradeço a todos meus amigos, em especial, a Mariana Ferreira de Deus pela edição do livro *31 Saltos*, pelas horas de desabafo, pelas discussões teóricas e metodológicas, pelas risadas, pela vida compartilhada. Ter você ao meu lado nessa jornada foi consolo e alegria, foi vida, foi e sempre será o sinal de duas almas que se encontraram em uma doce e sincera amizade.

Obrigada às professoras Ana Maria Esteves Bortolanza e Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende pela composição da banca de qualificação que, naquela oportunidade, leram e orientaram a continuação do trabalho.

Obrigada aos professores Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Ruben de Oliveira Nascimento, Maria Aparecida Lopes Rossi, Selma Martines Peres, Andréa Maturano Longarezi e Stela Miller pela composição da banca de defesa, pela leitura do texto e pelas contribuições.

Agradeço ao Sr. Pedro Tano pelas cópias, não somente deste trabalho, mas por todas feitas durante meus anos de formação. O seu olhar atento colabora para que tudo fique impresso com muito cuidado.

Obrigada a Dona Ione pela correção deste texto, pelos ensinamentos sobre os usos da língua e pelas horas dedicadas ao meu trabalho.

Agradeço ainda aquelas pessoas que passaram pela minha vida e que, de forma direta ou indireta colaboraram para que eu concluísse esta tese.

A todos vocês meu agradecimento, meu carinho e meu respeito.

Soberania
Manoel de Barros

Naquele dia, no meio do jantar, eu contei que tentara pegar na bunda do vento — mas o rabo do vento escorregava muito e eu não consegui pegar. Eu teria sete anos. A mãe fez um sorriso carinhoso para mim e não disse nada. Meus irmãos deram gaitadas me gozando. O pai ficou preocupado e disse que eu tivera um vareio da imaginação. Mas que esses vareios acabariam com os estudos. E me mandou estudar em livros. Eu vim. E logo li alguns tomos havidos na biblioteca do Colégio.

E dei de estudar pra frente. Aprendi a teoria das ideias e da razão pura. Especulei filósofos e até cheguei aos eruditos. Aos homens de grande saber. Achei que os eruditos nas suas altas abstrações se esqueciam das coisas simples da terra. Foi aí que encontrei Einstein (ele mesmo — o Alberto Einstein). Que me ensinou esta frase: A imaginação é mais importante do que o saber. Fiquei alcandorado! E fiz uma brincadeira. Botei um pouco de inocência na erudição. Deu certo. Meu olho começou a ver de novo as pobres coisas do chão mijadas de orvalho. E vi as borboletas. E meditei sobre as borboletas. Vi que elas dominam o mais leve sem precisar de ter motor nenhum no corpo. (Essa engenharia de Deus!) E vi que elas podem pousar nas flores e nas pedras sem magoar as próprias asas. E vi que o homem não tem soberania nem pra ser um bentevi.

Resumo

Esta tese apresenta uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal da cidade de Uberlândia, com 31 crianças matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo geral foi o de compreender a inserção da metodologia de projetos no processo de produção de contos dos alunos participantes. Motivada pelo desejo de buscar uma metodologia que pudesse vincular o ensino da leitura e da escrita em um mesmo contexto de aprendizagem e junto a isso inserir o ensino das marcas do texto literário, tomou-se como base os estudos das autoras Jolibert e Sraïki (2015) e das técnicas de ensino de Tolstói, para pensar uma metodologia que seria empregada no processo de produção de contos. A partir desses pressupostos, lançou-se a hipótese de que o ensino da produção de textos poderia incluir os aspectos de um processo de criação literária que fosse vinculado a uma metodologia que permitisse as crianças a escrever e a ler textos sobre a vida e o cotidiano. A pesquisa-intervenção foi escolhida para a realização da coleta e geração dos dados, pois pretendia-se intervir de forma sistemática e planejada na realidade. A análise de dados foi realizada principalmente à luz das ideias de Antunes (2005; 2003), Bakhtin (2013), Bajard (2012; 2016), Geraldi (1997), Smith (2003) Vigotski (2009), Volóchinov (2017) e de outros autores que colaboram com a discussão sobre o ensino da produção e criação de textos. A pesquisa evidenciou que os alunos não tinham o hábito de produzir e ler textos literários na escola. Entretanto, quando motivados a escrever contos sobre temas relacionados ao cotidiano, os alunos desenvolveram escritas criativas com características do texto literário, nomeadas neste trabalho de *criação literária*. Os dados também demonstraram que a leitura do texto literário, durante as aulas de língua portuguesa, foi significativa para a formação do aluno leitor e para o debate sobre as formas e usos das regras gramaticais e linguísticas. O ensino da escrita com o enfoque na produção de texto proporcionou às crianças escrever um conto cheio de vida e na perspectiva que elas abordavam o cotidiano. A metodologia de projeto contribuiu para que os alunos aprendessem os atos de ler e de escrever, mas também proporcionou uma nova forma de se relacionarem com o processo de aprendizagem tornando-os mais autônomos nesse percurso. A proposta metodológica favoreceu a construção de uma nova ação pedagógica pela professora-pesquisadora e na interação dialógica estabelecida entre os alunos participantes, ela ressignificou sua prática de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de Texto. Criação Literária. Projeto de ensino.

ABSTRACT

This thesis presents a research developed in a municipal school in the city of Uberlândia with 31 children enrolled in the 4th grade of elementary school, whose general goal was to understand the insertion of the project methodology in the process of storytelling of the participating students. It was motivated by the desire to search for a methodology that could link the teaching of reading and writing in the same learning context and, with it, insert the teaching of literary text marks. It was based on the studies of the authors Jolibert and Sraïki (2015) and Tolstói's teaching techniques in order to think of a methodology that would be employed in the process of producing stories. From these assumptions it was hypothesized that the teaching of text production could include the aspects of a literary creation process linked to a methodology that allowed children to write and read texts about life and daily life. The intervention research was chosen due to the collection and generation of data, as it was intended to intervene in a systematic and planned manner in their reality. Data analysis was performed mainly under the light of ideas from Antunes (2005; 2003), Bakhtin (2013), Bajard (2012; 2016), Geraldi (1997), Smith (2003) Vigotski (2009), Volóchinov (2017) and from other authors who collaborate with the discussion about teaching the production and creation of texts. The research showed that students did not have the habit of producing and reading literary texts in school. However, when motivated to write short stories about everyday subjects, students developed creative writings with characteristics of the literary text, named in this work as *literary creation*. The data also showed that the reading of the literary text during the Portuguese Language classes was significant for the shaping of the student reader and for the debate about forms and uses of grammar and language rules. The teaching of writing with focus on text production provided the children the writing of a lively tale under the perspective that they approached in daily life. The project methodology contributed to the student's learning of the acts of reading and writing, but also provided a new way to relate to the learning process making them more autonomous in such path. The methodological proposal favored the construction of a new pedagogical action by the teacher-researcher and in the dialogic interaction established between the participating students, she re-signified her teaching practice.

KEYWORDS: Text Production. Literary Creation. Teaching project.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CEP - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

MEC – Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

UAI – Unidade de Atendimento Integrado

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

ZDP – Zona de desenvolvimento próximo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Planejamento das ações do projeto de ensino.....	62
Imagem 2: Projeto Coletivo.....	63
Imagem 3: Contrato individual de aprendizagem.....	64
Imagem 4: Sequência de atividades do questionamento de texto.....	65
Imagem 5: Modelo de planejamento do questionamento de texto.....	66
Imagem 6: Sequência de ações do canteiro de escrita.....	68
Imagem 7: Modelo de procedimento de canteiro de escrita.....	69
Imagem 8: Etapas do projeto Coletânea de Contos.....	71
Imagem 9: Parede de instrumentos.....	77
Imagem 10: Contrato Individual de aprendizagem da aluna M.	79
Imagem 11: <i>Pasta vermelha</i>	80
Imagem 12: Organização das aulas do projeto <i>Coletânea de Contos</i>	82
Imagem 13: Instrumento “Nossos conhecimentos sobre”	83
Imagem 14: Registro conclusivo no caderno sobre elemento finalizador.....	88
Imagem 15: Desenho do plano de intervenção <i>Projeto de Ensino Coletânea de Contos</i> e seus procedimentos didáticos	90
Imagem 16: Primeira produção Na.....	98
Imagem 17: Primeira produção da aluna A.P.....	100
Imagem 18: Nós do conto <i>Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado</i>	108
Imagem 19: Correlação entre o <i>nó</i> e o desenvolvimento das ações.....	109
Imagem 20: Texto marcado com a estrutura do conto	130
Imagem 21: Esquema quinário da narrativa.....	133
Imagem 22: Planejando a escrita do conto	135
Imagem 23: Registro da avaliação individual de P.H.	140
Imagem 24: Registro coletivo do caderno da aluna L.V. sobre o discurso direto e indireto.....	174

Imagem 25: Texto da aluna B. antes da aula.....	177
Imagem 26: Texto da aluna B. depois da aula.....	178
Imagem 27: Texto “O tubarão” com plástico.....	184
Imagem 28: Texto “O tubarão” marcado.	185
Imagem 29: Silhueta do texto “O tubarão”.	185
Imagem 30: Registro: grupos substitutos do conto <i>A vaca</i>	198
Imagem 31: Texto do aluno P.F. com marcas das correções ortográficas	213
Imagem 32: Texto da aluna A.P. com as marcações da professora.....	219
Imagem 33: A aluna A.P. escrevendo	222
Imagem 34: Maquete do texto da aluna A.P. após conversa com professora-pesquisadora	223
Imagem 35: Texto do aluno Na. com a intervenção da professora	234
Imagem 36: Segunda escrita da aluna M.K. com marcas da expressão “aí”.....	240
Imagem 37: Texto final do aluno Na.....	244
Imagem 38: Cartaz Modos de escrever de Tolstói	273
Imagem 39: Livro “ <i>31 Saltos</i> ” fechado	290
Imagem 40: Livro “ <i>31 Saltos</i> ” aberto.....	290
Imagem 41: Conto da aluna A.P. no interior da coletânea.	292
Imagem 42: Conto da aluna A.P. no interior da coletânea.	293
Imagem 43: Conto do aluno Na. no interior da coletânea	294
Imagem 44: Conto do aluno Na. no interior da coletânea.	295
Imagem 45: Mesa de cerimônia do lançamento do livro <i>31 Saltos</i>	297
Imagem 46: Mesa de cerimônia do lançamento do livro <i>31 Saltos</i>	297

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Registros coletivos	39
Quadro 2: Modelo de planejamento do questionamento de texto.....	67
Quadro 3: Projeto Coletânea de Contos	73
Quadro 4: Estudos linguísticos	84
Quadro 5: Registro do instrumento O que é preciso pensar para escrever o conto?.....	97
Quadro 6: Recorte do contrato individual de aprendizagem da aluna M: perguntas: “o que vou aprender” e “O que já sei”	106
Quadro 7: Identificação do nó na primeira escrita do conto.	110
Quadro 8: Estrutura do conto	132
Quadro 9: Planejamento dos alunos A.P. e Na.	134
Quadro 10: Segundo planejamento dos textos dos alunos A.P. e Na.	136
Quadro 11: Relação interna entre as perguntas do contrato individual de aprendizagem	139
Quadro 12: “ <i>O que foi que aprendi?</i> ” sobre o planejamento.	141
Quadro 13: Comparação do registro da aluna Y. com o texto final.....	142
Quadro 14: Comparação entre o conto “A menina e os cogumelos” e o texto “A menina do triciclo”	151
Quadro 15: Textos da aluna L.....	152
Quadro 16: Segunda produção do aluno Na.	161
Quadro 17: Segunda escrita da aluna A.P.....	164
Quadro 18: Atividades de estudo dos conceitos	169
Quadro 19: <i>Meus lembretes</i> sobre o uso do discurso direto	180
Quadro 20: Texto do aluno M.A.....	189
Quadro 21: Relação entre <i>O que aprendi e Como aprendi</i> – parágrafos e silhueta....	191
Quadro 23: Registro do retrato dos personagens do conto <i>A vaca</i>	196
Quadro 24: Texto da aluna B. escrito após a atividade <i>retrato do personagem</i>	204

Quadro 25: Texto final da aluna M.C.	206
Quadro 26: <i>Meus lembretes</i> sobre o conceito do pronome, do adjetivo e da repetição	211
Quadro 27: Trechos do texto da aluna A.P. e Perguntas da professora- pesquisadora	220
Quadro 28: Soluções da aluna A.P. na reescrita do texto.	226
Quadro 29: Texto final da aluna A.P.	229
Quadro 30: Maquete do aluno Na.	232
Quadro 31: Trechos do texto do aluno Na. e perguntas da professora- pesquisadora	235
Quadro 32: Reescrita do aluno Na. após a intervenção da professora-pesquisadora..	236
Quadro 33: Texto final da aluna M.K.	242
Quadro 34: Relação entre a intervenção da professora e a pergunta “ <i>O que foi mais difícil fazer?</i> ”	246
Quadro 35: Relação da pergunta <i>O que foi que aprendi</i> com a <i>Como foi que aprendi</i> em relação a intervenção da professora-pesquisadora.....	247
Quadro 36: <i>Minhas soluções</i> para a dificuldade em escrever o conto	249
Quadro 37: O que foi mais difícil fazer?.....	249
Quadro 38: Ensino das marcas do conto	257
Quadro 39: Modos de escrever de Tolstói	274
Quadro 41: Trechos dos contos dos alunos.....	279
Quadro 42: Informações do instrumento Contrato individual de aprendizagem sobre a leitura dos contos e os modos de escrever de Tolstói.....	284
Quadro 43: Transcrição do instrumento “Nossos conhecimentos sobre”	285

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - OPÇÃO METODOLÓGICA: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	33
1.1– Método de pesquisa	39
1.2 - Plano de intervenção.....	47
1.2.1- Liev Nikoláievitch Tolstói e a criação literária	48
1.2.2 - Os projetos de ensino na obra Caminhos para aprender a ler e escrever.....	59
1.3-Projeto de ensino Coletânea de Contos	70
CAPÍTULO 2: O PROFESSOR, A CRIANÇA E O TEXTO: A ESCRITA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO	92
2.1. Primeira escrita do conto: subsídios para começar	95
2.2. Planejar o conto: caminhos para continuar	104
2.3. A escrita e a vida: “Professora, posso retirar o provérbio?”	145
CAPÍTULO 3: CAMINHOS DA PRODUÇÃO: ENTRE O ESBOÇO DO PLANEJAMENTO E O TEXTO FINAL	157
3.1 – A reescrita e o trabalho com a <i>maquete</i>	159
3.2 – Interações dialogais: a intervenção do professor no processo de revisão textual	216
3.3. Aproximações ao texto literário: a criação literária e os “ <i>Modos de escrever de Tolstói</i> ”	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS	300
REFERÊNCIAS	314
APÊNDICES	323
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	324
Apêndice B: Parecer Consubstanciado do CEP	326
ANEXOS.....	332
ANEXO A: Quadro de planejamento do projeto de ensino <i>Coletânea de Contos</i>	334

ANEXO B: Contos de Tolstói	355
Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado	355
A menina e os cogumelos	357
O Salto	358
O Tubarão	360
A vaca	362
Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta..	364
Os três ladrões.....	365
ANEXO C: Discussão dos provérbios	368
ANEXO D: Livro <i>31 Saltos</i>	372

INTRODUÇÃO

Colocar a criança no centro das preocupações pedagógicas, dar preferência à ação fecunda sobre pensamento puramente especulativo, esta é a revolução copernicana que se deve realizar com urgência na educação (FREINET, 1998, p. 287).

Início este texto com um trecho do livro de Freinet, “A educação do trabalho”, pois este autor foi o princípio e o motor de minhas pesquisas em torno do ensino da escrita. A leitura de suas obras me motivou a buscar novos conhecimentos sobre a linguagem escrita e me fez perceber a possibilidade de um ensino mais humano, alegre e voltado para a criança, sem o objetivo de doutriná-la, mas com ênfase numa ação criativa e viva. Para entender o caminho que percorri até o momento atual desta tese de doutorado, gostaria de contar um pouco sobre o meu acesso ao universo da leitura e da escrita durante a infância até chegar às pesquisas na Universidade.

Residente e natural de Uberlândia, desde pequena, estive em contato com a natureza e com a literatura. Com a literatura, porque minha mãe é funcionária da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e devido à formação que recebeu em seu trabalho me proporcionou o contato com os livros. Com a natureza, porque, em minha casa, quando eu era criança, tínhamos a criação de animais como galinhas e patos e o cultivo da horta, elementos que davam sabor à vida e às minhas brincadeiras. É nesse universo de vida e de fantasia que a minha memória se recorda da infância.

Aos quatro anos, comecei minha vida escolar em uma escola de Educação Infantil, os dias naquele espaço eram coloridos e vivos. Ao ouvir novamente as músicas de Toquinho e Vinicius de Moraes, eu consigo, em minha memória, ver o espaço da escola, das salas de aula, do alegre parquinho e o som da voz das professoras. A contação de histórias ecoava na minha imaginação e a cada entardecer, os textos me faziam mergulhar em um mundo imaginário que me reportava a imagens engraçadas e fantásticas que somente o coração e a mente de uma criança pequena seriam capazes de imaginar. Foi nesse espaço que a escrita me foi apresentada, por meio da cartilha “Alegria do Saber”, de cujas gravuras e os textos que o material didático apresentava ainda me lembro.

Hoje, após meus estudos na área do ensino da escrita, acredito que esse não é o melhor material e nem o melhor método para se iniciar o processo de alfabetização de uma criança, porém, apesar da cartilha, a escola me proporcionava o desenvolvimento de diferentes linguagens como a leitura, a música, a dança, o teatro e o brincar que sempre estiveram presentes naquele espaço. A partir da aprendizagem da escrita e da leitura, o contato com os suportes escritos ficaram mais interessantes, comecei a entender as histórias engraçadas da “Turma da Mônica”, as reportagens incríveis da revista “Globo Rural” e os fantasiosos contos clássicos ganharam mais detalhes.

O Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram cursados em escolas públicas e estaduais, cada modalidade em uma instituição. As etapas subsequentes do ensino ficaram menos coloridas e menos divertidas, porém ambas foram fundamentais e me deixaram marcas que até hoje são importantes em minha trajetória de vida, tanto pessoal quanto profissional. Vários professores me inspiraram e me conduziram para o caminho da docência, dos quais duas, em especial, me ensinaram que aprender, conhecer, investigar, lutar e sonhar na escola só seria possível por meio de muita leitura, dedicação e estudo. Esses professores também foram fundamentais, pois me instigaram a ver a escola e a sociedade com o olhar mais crítico e reflexivo e abandonar o olhar ingênuo que, muitas vezes, nos impede de perceber a realidade social em que estamos inseridos.

O ingresso na UFU ocorreu em 2007 no curso de Pedagogia. Estudar na universidade sempre foi um sonho, pois minha mãe sempre trouxe histórias, livros, jornais e informes da instituição, os quais me aproximavam desse espaço. Eu sempre acreditei que iria estudar, me formar e ter uma profissão após o ingresso na universidade.

Durante o curso de Pedagogia, vivi diferentes experiências no espaço universitário. Além das disciplinas e o cotidiano da sala de aula, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE), de diferentes congressos e atividades de extensão, e no terceiro ano, optei em fazer a disciplina de Monografia. Na pesquisa monográfica, investiguei o ingresso da Pedagogia de Célestin Freinet (1896-1966) na rede municipal de ensino na cidade de Uberlândia.

Recordo-me exatamente como ocorreu o encantamento com a Pedagogia de Freinet. Durante a disciplina *Educação Infantil*, que, naquela ocasião, discutia a importância das linguagens na formação da criança pequena, lemos o texto: “A

educação infantil europeia no século XX”¹, no qual a autora faz um relato histórico das teorias pedagógicas que influenciam os espaços da educação infantil, entre as quais, ela inclui a de Freinet. Minha escolha em estudar esta metodologia foi por acreditar que a escola é um espaço de educação que precisa interligar as experiências das crianças com as práticas em sala de aula, devido ao olhar sensível que Freinet tinha sobre as crianças e sobre as linguagens delas.

Célestin Freinet foi professor de escola primária no interior da França, que se inseriu na tendência crítica da educação e inovou as práticas pedagógicas do seu tempo, pois, para ele, “a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas” (OLIVEIRA, 2002, p. 77). O autor pensou em uma escola mais humana e que ensinasse baseadas nas realidades e das curiosidades dos alunos, em que o professor teria um papel fundamental de observador e de interventor na aprendizagem. Por meio de seus estudos, elaborou a Pedagogia Experimental a qual trouxe consigo técnicas como o método natural e a livre expressão, embasados em quatro eixos centrais: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade (ELIAS, 2004).

Após a leitura desse texto, iniciei minhas pesquisas particulares sobre a vida, a obra e a pedagogia de Célestin Freinet. O que mais me fascinava nos escritos deste educador era a sensibilidade que ele tinha para perceber as crianças e para falar delas. Freinet me apresentou a preocupação com uma escola mais humana e um ensino mais criativo, centrado na criança, sem doutrinação e, principalmente, ligado à vida delas.

Naquele momento da pesquisa monográfica, 2009, eu estagiava em uma escola particular de Educação Infantil do município de Uberlândia, o estudo e a prática estimularam meu olhar para o espaço escolar de forma mais crítica e, mais atenta, passei observar meus gestos, falas e ações com as crianças e comecei a ressaltar quais elementos frenetianos poderiam estar inseridos naquele espaço.

No segundo ano da monografia, 2010, comecei a trabalhar na rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia como educadora infantil². A proposta pedagógica da rede era o trabalho com os cantos de ensino, como estava envolvida pelos estudos, comecei a perceber que essas ações pedagógicas estavam muito próximas as técnicas de Freinet. Assim, por meio do estudo monográfico, comecei a investigar como e se as

¹ Livro: Educação Infantil: fundamentos e métodos, Zilma de Oliveira (2002).

² O cargo de educador infantil exercia a função de auxiliar de sala.

técnicas de Freinet tinham sido estudadas, implementadas e discutidas na rede de ensino da cidade de Uberlândia.

Para a realização da pesquisa, foi adotado o estudo de caso como metodologia, e a coleta dos dados foi concretizada por meio de entrevistas. A professora orientadora, Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende, indicou-me cinco professoras que trabalhavam na rede municipal de Uberlândia na década de 1980-1990 e que haviam participado de uma formação oferecida pela rede municipal e que estudaram a Pedagogia de Freinet.

As entrevistas revelaram que a Pedagogia Freinet estava presente na memória das professoras de uma forma muito profunda, marcada por uma teoria sensível e extremamente humana. As professoras revelaram que percebiam algumas contribuições de Freinet na educação infantil do município, mas que elas foram diluídas com a chegada de outras correntes pedagógicas. As participantes da pesquisa ressaltaram que as técnicas ainda empregadas são adotadas com outros nomes, como as atividades do jornal mural, ou simplesmente mural, das hortas, dos estudos de campo (passeios pela cidade, parques, museus, etc.), das rodas de conversa e entre outras práticas que, se analisarmos com cuidado, encontraremos as origens na Pedagogia Freinet. Assim, concluímos, após a pesquisa, que os estudos realizados naquela época na rede municipal de ensino permitiram que as educadoras utilizassem as técnicas Freinet na sala de aula, ainda que de forma fragmentada ou renomeada.

Após o estudo monográfico, eu continuei estudando a Pedagogia de Freinet, porém com ênfase no trabalho que ele desenvolvia com o jornal escolar, por meio da imprensa escolar. Uma técnica totalmente inovadora e completamente diferente de tudo que já existia nas escolas francesas, a imprensa escolar modificou a forma de pensar a aprendizagem da escrita e da produção de textos na sala de aula. Os textos produzidos pelos alunos passaram a ser impressos em tipografias e publicados em jornais escolares, revistas ou murais. O professor utilizava a imprensa escolar por meio dos ateliês de aprendizagem, onde as crianças aprendiam a manusear, imprimir e fazer todo o material utilizado na escola. Os materiais produzidos pelas crianças, além de colaborar com os estudos em sala de aula, davam autonomia e liberdade para elas se expressarem, primeiro, de forma oral em debates, e depois, de forma escrita.

Segundo Vigotski (2009), trabalhar com o material impresso reforça a liberdade de expressão e a criatividade da criança, além disso, ela passa a entender para que

precisa escrever, e a atividade torna-se uma ocupação necessária e com sentido. Assim, ao inserir a imprensa escolar na sala de aula, além de imprimir e publicar os textos das crianças, Freinet tinha por objetivo produzir material impresso de comunicação social: o jornal escolar. Mas não era um jornal comum, era um jornal que era escrito e feito pelas crianças, de forma crítica e autônoma.

O jornal era o “coração” da pedagogia de Freinet, pois nele se encontrava a expressão da vida publicada em forma de textos infantis. Além dos textos livres, o jornal era o veículo de expressão dos conhecimentos e interesses das crianças, um elo de comunicação entre a comunidade e a escola,

um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, *pela vida, prepara para a vida*. (FREINET, 1974, p. 78 – grifo do autor)

Ao conhecer este trabalho de Freinet com os jornais, comecei a pensar em um novo projeto de pesquisa ao qual vinculasse a produção de textos e a publicação deles, assim como fazia Freinet em suas classes. Os estudos no grupo de pesquisa *Implicações da perspectiva histórico-cultural para o ensino da leitura e da escrita*, atualmente, *Lecturi*, contribuíram naquela época, 2011, para um olhar mais investigativo e sistemático nos estudos que eu tentava desenvolver. Em 2012, veio o ingresso no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU, sob a orientação da professora Adriana Pastorello Buim Arena, o qual possibilitou o aprofundamento de meus estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

No mestrado, pesquisei o uso do computador como instrumento para o ensino da escrita. Optei pela a pesquisa-ação, pois havia o intuito de modificar a situação de ensino e de aprendizagem dos alunos e da própria pesquisadora envolvidos no estudo, de estabelecer uma relação mais próxima entre os sujeitos e a investigadora, propiciando a ela deixar de ser uma mera observadora e avaliadora da situação para passar a intervir nela de maneira sistemática e organizada mediante de um planejamento flexível.

A investigação foi desenvolvida com vinte e quatro crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Uberlândia. O

trabalho investigativo foi realizado durante nove meses do ano letivo de 2012 e organizado em duas etapas: a primeira, observação e entrevista inicial com as crianças; a segunda, o plano de intervenção e a entrevista final.

Na primeira etapa, eu não participei das ações de ensinar a ler e a escrever, apenas acompanhei o desenvolvimento da proposta metodológica da professora responsável pela classe. Na segunda etapa da pesquisa, um plano de intervenção foi elaborado com a mesma estrutura da sequência didática, assim como propõem Schneuwly e Dolz (2011) e tinha como objetivo a familiarização das crianças com o jornal, a fim de que conhecessem sua organização, par, depois, aplicá-la a um *blog*, local onde seriam publicados seus textos. Neste mesmo processo, também foi dado destaque à estrutura do gênero lide, que seria produzido pelas crianças para que assim se iniciasse o processo de escrita e de publicação dos textos *on-line*.

Os dados coletados confirmaram o que muitas pesquisas na área da educação já haviam revelado: o jornal contribui na prática da leitura, por se tratar de um material do meio social, além de ligar a vida cotidiana das crianças com a instituição de ensino. Ao final da pesquisa, baseados nos estudos da escola de Vigostki, concluímos que o *blog* despertou nos alunos a necessidade de escrever e, conseqüentemente, motivou-os para tal ação, permitindo-lhes conhecer e realizar a leitura do jornal e produzir textos significativos para eles. O uso do computador, neste caso, configurou-se como um instrumento, mediador da escrita e possibilitou as crianças conhecerem uma nova forma de escrever e se comunicar com a sociedade.

Concomitante a pesquisa na escola-campo, estudos de teóricos como Bajard (2002, 2012), Bakhtin (1988), Calil (2012, 2013), Freitas (2005a, 2005b, 2006) e Vigotski (1991, 1998, 2009) colaboraram para a constituição dos meus saberes pedagógicos, práticos e teóricos, tanto em relação ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita e da leitura, quanto às metodologias de ensino destas linguagens. Assim, no mestrado pude conhecer e estudar novas perspectivas do ensino da língua escrita.

Desde o ano de 2010, quando me formei, trabalhava em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Uberlândia, no entanto, com a conclusão do mestrado em 2013, eu mudei para uma instituição de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), também da prefeitura, com o objetivo de me aproximar mais dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nesta etapa do ensino. Nessa escola, trabalhei com a

disciplina Literatura e Linguagem que, na rede municipal de educação de Uberlândia, é responsável pelo ensino dos gêneros literários e da produção textual com as crianças.

No primeiro ano de trabalho no ensino fundamental, em 2014, desenvolvi o trabalho de produção textual com alunos do segundo ano utilizando as sequências didáticas como metodologia de ensino. Ao longo do ano trabalhei com diferentes gêneros textuais, contos, fábulas, poemas, quadrinhas, cantigas e notícias, as crianças se envolviam de forma muito profunda nas análises dos gêneros e produziam os textos propostos, no entanto, observava que, mesmo quando os alunos se apropriavam da estrutura convencional do texto e produziam a escrita de acordo com o gênero estudado, elas ainda não conseguiam ampliar suas produções e imprimir nelas marcas da escrita literária, quando era o caso. Essa inquietação me deu condições pensar em duas hipóteses, o uso inadequado da metodologia ou a desvinculação entre o ensino da língua portuguesa e a produção de texto.

No ano de 2015, fui professora regente de uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, onde pude, então, desenvolver um trabalho mais interdisciplinar com as crianças. Continuei com a proposta de sequência didática e inseri, no ensino da produção de textos, outros conteúdos escolares que não eram os específicos da disciplina de língua portuguesa. No entanto, os resultados obtidos ainda me inquietavam, pois os alunos produziam excelentes textos, se apropriavam dos conteúdos programáticos referentes às disciplinas, contudo, os textos ainda eram ausentes de marcas literárias.

Ao final daquele ano escolar, pude perceber que, apesar da metodologia da sequência didática proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011) ser excelente para o ensino da produção de texto, ela é muito limitada, quando se tem o objetivo de realizar um trabalho interdisciplinar, que vincule outros conhecimentos escolares e cotidianos. Além disso, as sequências didáticas objetivam o ensino da produção escrita e oral e, geralmente, são organizadas em médio e curto prazo. Diante da minha prática escolar, ansiava por uma metodologia mais ampla que me possibilitasse um trabalho que vinculasse o ensino da leitura e da escrita em conjunto e que envolvesse mais conteúdos curriculares.

Por esses motivos, comecei a buscar outras metodologias que pudessem me auxiliar a pensar em uma proposta de ensino da produção de texto que atendesse a dois

aspectos: vincular o ensino da leitura e da escrita em um mesmo contexto de aprendizagem e inserir o ensino do texto literário na sala de aula.

Com a colaboração do grupo de estudos *Lecturi*, que sempre proporcionou aos seus membros a discussão de novos projetos de pesquisa, foi-me indicado o livro “Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores” de Vigotski (2009), em especial, o capítulo seis, intitulado “A criação literária na idade escolar”, em que Vigotski descreve e analisa o trabalho de Liev Nikoláievitch Tolstói (1828-1910) na escola da fazenda Iásnaia Poliana.

Nesse capítulo, Vigotski (2009) relata como o professor e escritor Tolstói ensinava as crianças camponesas que moravam em sua propriedade a escrever textos literários. Ele nomeia o processo de ensino realizado por Tolstói de criação literária e explica que ela permite à criança fazer “uma transposição do desenvolvimento da imaginação criadora” (VIGOTSKI, 2009, p. 96), fornecendo uma nova direção para a fantasia infantil, pois a criação literária “aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança”, permitindo-lhe expressar seus sentimentos sobre o mundo que a cerca por meio das palavras, seja da forma oral ou escrita.

Ao final da leitura desse escrito sobre o trabalho de Tolstói, lancei a hipótese de que o ensino da produção de textos poderia incluir os aspectos que eu ansiava desde que fosse vinculado a uma metodologia que proporcionasse as crianças escrever e ler textos sobre a vida e o cotidiano, assim como fez Tolstói. Portanto, minha investigação começou a ser traçada pela busca de uma metodologia de ensino da produção de texto no contexto escolar que promovesse tanto a leitura quanto a escrita de textos literários.

O primeiro passo, para concretizar a proposta de pesquisa, foi encontrar o artigo escrito em 1865 por Tolstói, intitulado “*Quem deve aprender com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas?*”. O título, provocativo, instiga a pensar não somente na relação que os adultos estabelecem com as crianças na escola, mas também nos saberes que elas possuem e que nem sempre é valorizado no ambiente escolar. Após a leitura do texto, percebi uma aproximação da proposta de Tolstói com a Pedagogia Freinet, porque ambos entendem que as crianças precisam escrever sobre elementos da vida que fazem parte do cotidiano, ou seja, do meio em que elas estão inseridas.

Tolstói (2013) pensou em uma nova proposta de ensino, a fim de ajudar a criança a elaborar uma escrita própria e criativa para a expressão de sentimentos e ideias

sobre o mundo a sua volta. Leitor de provérbios do autor russo Sneguiriov, Tolstói propunha aos alunos que escrevessem textos a partir desses pequenos ditos populares,

descobri uma técnica eficiente. [...] em cada provérbio, imagino as faces do povo e seus conflitos dentro do sentido do próprio provérbio. Entre meus desejos irrealizáveis, sempre imaginei uma série de novelas ou cenas feitas à base de provérbios. (TOLSTÓI, 2013, p. 340).

Baseados nos provérbios russos, Tolstói imaginava o sofrimento e o retrato da vida do povo e instigava os alunos a pensar e a imaginar histórias a partir de fragmentos proverbiais. Ao recorrer aos provérbios para iniciar a escrita dos textos, ele fez o que Freinet também fazia na França, buscar conteúdos, assuntos e temas que estivessem ligados à vida dos alunos para que eles escrevessem sobre coisas que conheciam e entendiam com profundidade, o cotidiano. Assim, ao selecionar ditos, frases ou expressões populares que transmitiam conhecimentos comuns sobre a vida, passados de geração em geração, Tolstói possibilitou que a criança escrevesse sobre algo que para ela é “internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior”. (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Após o amadurecimento dos estudos, iniciei o processo de planejamento de uma pesquisa com o intuito de investigar e trazer ao contexto de sala de aula uma metodologia de ensino que também viabilizasse o ensino da leitura e da escrita do texto literário.

No ano de 2016, veio o ingresso no Programa de Pós-Graduação e, junto com ele, conheci o novo trabalho das autoras Josette Jolibert e Chrsitini Sraïki, *Caminhos para aprender a ler e a escrever*. Em minha trajetória profissional, eu já conhecia as pesquisas e a metodologia que Josette Jolibert desenvolve, no entanto, nesta obra, ela e Sraïki apresentam de forma mais conjunta os procedimentos que adotam para o ensino da leitura e da escrita em forma de projetos, e foi justamente isso que me chamou a atenção. Esta nova proposta foi ao encontro dos meus anseios como professora e pesquisadora, que buscava integrar o ensino da leitura e da escrita dentro de uma mesma metodologia, incluir elementos da vida e do cotidiano e, quando possível, as outras disciplinas curriculares.

Assim, pensando nas diversas metodologias que existem para o ensino e a aprendizagem da produção de texto e do contexto da sala de aula, foi que emergiu o

problema de pesquisa desta tese, que buscou investigar como a inserção da metodologia *projetos de ensino* intervém no processo de produção de contos de alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental. Deste problema de pesquisa, tivemos como objetivo geral compreender a inserção da metodologia de projetos no processo de produção de contos dos alunos participantes; e os objetivos específicos foram: 1. analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos participantes; 2. avaliar as estratégias e os instrumentos de ensino de Tolstói e de Jolibert e Sraïki adotados durante o processo de aprendizagem 3. entender como a criação literária interfere no processo de produção de texto; 4. analisar os impactos deste estudo nos participantes da pesquisa e no contexto escolar pesquisado.

Para a realização desta investigação, optei por uma pesquisa de cunho qualitativo por acreditar que ela insere o pesquisador em um processo de trabalho que valoriza sua história e seus conhecimentos. Segundo André (1995), a abordagem qualitativa busca interpretar, descobrir, apreciar a indução e reconhecer que fatos e valores estão intimamente relacionados; entende que não há neutralidade absoluta na atitude do pesquisador, caracterizando-se, assim, como uma perspectiva que coloca o homem como sujeito e autor do conhecimento. Portanto, a subjetividade humana está presente em todo o processo de constituição do conhecimento, inclusive, na construção da pesquisa, pois cada sujeito tem a sua maneira própria de entender a realidade. Por isso, adotamos a abordagem qualitativa, porque a necessidade de pesquisar emergiu do contexto de ensino de uma escola e das inquietações da professora-pesquisadora.

A pesquisa qualitativa compreende que a busca do conhecimento não é estática, ela envolve um processo de estudos, de busca de dados, de leitura e interpretação constituindo um caminho de descobertas. Segundo Gruae e Walsh (2003, p. 10),

descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo a ser estruturada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo [...] todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento [...] a construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza.

A pesquisa, apoiada na abordagem qualitativa, propicia ao investigador descobrir o conhecimento sobre o que se pretende estudar, fruto do tempo, dos sujeitos e do lugar de onde a pesquisa foi desenvolvida. O conhecimento gerado, sempre em construção e transformação, contribui para a constituição dos saberes dos sujeitos e em diversas situações provoca mudanças no meio.

Portanto, quando se emprega esta abordagem para uma investigação o foco do pesquisador é analisar “como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN ; BIKHEN, 1994, p. 50), assim, este trabalho estava interessado em entender como a metodologia de ensino adotada contribuiria no processo de produção de texto dos alunos participantes, perceber suas perspectivas e a dinâmica interna das situações de ensino e de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa desta tese, optamos pela pesquisa do tipo intervenção, que tem como princípio a elaboração de um plano que intervenha na realidade investigada. Neste trabalho, o plano de intervenção ganhou os moldes do *projeto de ensino Coletânea de Contos*, baseado nos estudos das autoras Jolibert & Sraïki (2015) e na experiência de escrita literária desenvolvida por Liev Tolstói (2013). Das autoras (2015), retirei a estrutura do projeto de aprendizagem para o ensino da produção de texto e a organização do planejamento das aulas, ou seja, a metodologia de ensino proposta por elas foi utilizada para desenvolver nas crianças as habilidades necessárias para a escrita do conto, texto literário escolhido. De Liev Tolstói (2013) extrai a ideia de produzir com as crianças textos inspirados em fatos do cotidiano e inserir nos escritos marcas do texto literário.

Os autores como Koch e Elias (2012); Scheneuwly e Dolz (2004); Bajard (2012); Calkins, Hartman, White (2008); Jolibert (1994, 2006, 2015) e Freinet (1974; 1977) discutem e apresentam metodologias para o ensino da produção de texto no contexto escolar. Apesar das peculiaridades de cada proposta metodológica dos autores acima citados, todos partem do princípio de que se aprende a escrever quando se produz um texto.

As autoras Melo (2010) e Miller (2015) ressaltam que o ensino da escrita precisa ir além da decodificação do código - como desenhar letras e sílabas - e introduzir a produção de textos sociais que perpassa a vida cotidiana das crianças tanto dentro como fora da escola. Jolibert (1994), desde o princípio de suas pesquisas, defende um ensino vinculado ao cotidiano, envolvido em situações de aprendizagem em que o texto seja o

protagonista e que a criança aprenda ler e escrever manipulando materiais escritos socialmente. A autora (1994, p. 16) enfatiza que a produção de texto na escola não pode ser

[...] sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças a escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos: é preciso que as imagens que vêm a mente das crianças, quando se fala a elas em relação a escrever, sejam “fazer um cartaz” para enunciar uma exposição, “escrever um argumento” para o espetáculo de retorno da classe de neve, “inventar um conto” para o pequeninos, “fazer um relatório de visita” para o diário da escola, “escrever poemas”, etc., em lugar de “fazer exercício de gramática”, “completar frases”, “fazer ditados”, “copiar consignas ou temer os testes que lhes será apresentados [...]” (marcas da autora).

Entretanto, nos espaços escolares, ainda é recorrente o uso de metodologias de ensino totalmente descontextualizado da vida real, enfatizando o caráter técnico da escrita e desvalorizando a função primordial de comunicar, de expressar, de registrar sentimentos, experiências, informações e ideias. Assim, prioriza-se o ensino da língua pelo método tradicional e técnico e não se ensina aos alunos a produção de textos. Preocupa-se com a aprendizagem das letras isoladamente, a decifração das palavras e a produção de frases soltas a partir de imagens ou palavras, porém, de forma contraditória, ao final do ano letivo espera-se que as crianças saibam ler e escrever textos, sem nunca terem contato com eles.

Antunes (2005), além de criticar o processo de ensino da escrita por meio de palavras e de frases soltas, aponta a presença de algumas outras práticas recorrentes no ambiente escolar que se afastam do ensino da produção de texto, são elas: a ênfase absoluta da oralidade em sala de aula, isto é, a ausência do registro, de apontamentos por meio da escrita e, quando ocorrem, eles são copiados do quadro; as atividades de escrita, geralmente, são reduzidas às aulas de redação as quais são desvinculadas das aulas de português e de literatura; presença de produções escritas ligadas a objetivos das disciplinas e sem relação com o meio social dos alunos.

Além disso, a autora assinala que, quando ocorre a atividade de escrever um texto, estão ausentes, nessas metodologias, o planejamento da escrita e uma revisão cuidadosa do que foi dito, entende-se que a primeira versão do texto redigido é a versão final e a correção do docente aponta somente os erros linguísticos como ortografia, concordância e entre outros, e ausenta-se um olhar mais cuidadoso para os sentidos

construídos internamente no texto e não possui uma preocupação com a relevância do que foi escrito.

Essas práticas de ensino da produção de texto que, geralmente, ocorrem nos espaços escolares são extremamente mecânicas e se caracterizam como um treinamento de uma escrita para nada e para ninguém, isto é, sem objetivos e sem um possível leitor. Ademais disso, tais práticas de ensino da escrita não possibilitam ao sujeito a participação ativa na sociedade escrita como produtor do discurso escrito.

Diante desses apontamentos dos autores da área, é possível perceber que o ensino da escrita no espaço escolar ainda é permeado por exercícios mecânicos e descontextualizados e que o ensino da produção de texto ainda é ausente, porém, quando ocorre, ele não é organizado a partir de subsídios metodológicos. Portanto, embora sejam amplas e diversas as investigações na área, acredito que esta pesquisa é necessária, porque busca discutir o planejamento, os pressupostos e os instrumentos de uma metodologia que vincula o ensino da leitura e da escrita à produção de textos em um contexto específico de sala de aula.

Considerando o contexto aqui apresentado, posso relatar como está configurada esta tese, para que o leitor conheça o processo desenvolvido durante a investigação. O primeiro capítulo “**Opção metodológica: um caminho para a construção dos dados**” expõe os pressupostos teóricos da pesquisa-intervenção como metodologia investigativa, assim como opções metodológicas que foram traçadas para realizar a geração dos dados da pesquisa. Também caracteriza a escola-campo, os sujeitos-participantes e a sala de aula, e expõe a proposta de ensino dos autores Tolstói (2013) e Jolibert e Sraïki (2015). Ao final do capítulo, apresentamos a metodologia que foi planejada e pensada a partir do estudo dos autores, que culminou no *Projeto de Ensino Coletânea de contos*.

No capítulo dois “**O professor, a criança e o texto: a escrita como processo de interação**”, serão discutidas as primeiras estratégias de que os alunos participantes se valeram para escrever a primeira escrita do conto, além de apresentar o conceito de leitura baseado nos estudos de Bajard (2016) e Arena (2010) educação literária na escola a partir dos estudos de Cândido (1999, 2004) e Chambers (2007a, 2007b). Para a análise, utilizaremos como dados trechos de diálogos dos alunos em torno dos debates das descobertas de texto dos contos de Tolstói e os textos produzidos em sala de aula.

No capítulo três “**Caminhos da produção: entre o esboço do planejamento e o texto final**”, analisaremos as estratégias de ensino empregadas no canteiro da escrita para que os alunos se apropriassem das marcas literárias e das estruturas lingüísticas necessárias para a produção do texto. Neste capítulo, também avaliaremos a interação da professora-pesquisadora no processo de diálogo no momento de produção textual. Para a análise, utilizaremos, como dados trechos dos diálogos individuais e coletivos, os textos produzidos, as fotos registradas durante as aulas e os instrumentos de registros.

Ao final da tese, teceremos a conclusão pontuando os principais resultados desta investigação. Após a conclusão, estarão disponíveis o projeto de ensino *Coletânea de Contos* na íntegra, os contos de Tolstói lidos com os alunos, os textos produzidos pelos alunos no formato do livro “*31 Saltos*” e os documentos do Conselho de Ética (CEP).

Por fim, quero evidenciar que, desde a pequena infância até o final do meu curso de doutorado, os docentes que estiveram em minha vida me conduziram a escolha de boas leituras e fecundaram no espaço escolar e acadêmico que frequentei debates críticos e reflexivos. Os estudos contínuos em torno da língua escrita e os processos de aprendizagem são minha verdadeira paixão. Acredito, profundamente, que as minhas buscas serão contínuas, pois o ensino da escrita não se esgota em uma pesquisa, ao terminar este trabalho de doutorado, acredito que ficaram muitos questionamentos e novas possibilidades de trabalho a serem desenvolvidos em sala de aula.

Assim, convido-o para a leitura desta tese que foi tecida em várias leituras, de idas e de vindas durante a escrita, permeadas por escolhas e renúncias, sob a perspectiva de diferentes olhares e na tentativa de levar a comunidade acadêmica e escolar um trabalho vivo e humano sobre o ensino da produção de texto, na segurança de que estes escritos não são uma verdade absoluta nem um guia metodológico, mas um caminho de novas práticas, novos diálogos e novas reflexões sobre o tema.

CAPÍTULO 1 - OPÇÃO METODOLÓGICA: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Na introdução, recorri a primeira pessoa do singular para apresentar o processo histórico desta tese, no entanto, em todo momento, aqui está presente o discurso do Outro que constituiu meus saberes e interpretações, pois acredito que o trabalho de um pesquisador é o resultado de muitas vozes lidas e ouvidas ao longo da formação. Além disso, nesta escrita, está a voz de uma orientação dedicada, viva e atenta a todos os processos percorridos. Assim, a partir de agora utilizarei a primeira pessoa do plural, com o objetivo de incluir a voz das duas pesquisadoras que teceram o texto e o desenvolvimento do trabalho e também para diferenciar a ação da professora-pesquisadora em sala de aula.

Baseado no processo apresentado na introdução e nos objetivos expostos, este trabalho se insere no âmbito da pesquisa qualitativa por ser uma proposta que prevê a construção do conhecimento por parte do investigador, não mensura ou mede os dados, mas busca valorar, explicar e levantar elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do assunto investigado.

Garnica (1997) valoriza o processo da pesquisa qualitativa e a define como “uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador” construir os conhecimentos sobre o objeto pesquisado.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa é relevante, quando há um estudo das relações sociais e se vale de estratégias indutivas para construção do conhecimento. O pesquisador, em vez de partir de teorias e testá-las, baseia-se em conceitos e estudos teóricos para abordar os contextos sociais e, assim, formular o conhecimento a respeito do objeto de pesquisa proposto. O autor ainda afirma que “a formulação empiricamente bem fundamentada destes enunciados relacionados a sujeitos e a situações é um objetivo que pode ser alcançado com a pesquisa qualitativa.” (FLICK, 2009, p. 21)

A investigação, vista a partir deste enfoque, analisa e interpreta o conhecimento sempre em construção e, portanto, não nega a subjetividade do investigador por entender que ela está presente em todo o processo de constituição da pesquisa e que

cada sujeito possui uma história pessoal e social que é muito própria e que lhe permite a construção dos conhecimentos para entender a realidade.

Leontiev (2004, p. 279 – grifos do autor) afirma que o “homem é um ser social de natureza *social*, e tudo que tem de humano nele provém da sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”, logo, o pesquisador, quando se insere em uma realidade específica para desenvolver um trabalho investigativo, traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos em processos formativos anteriores que são inerentes a sua subjetividade e oriundos do contexto social e histórico em que está inserido e, conseqüentemente, não são indissociáveis do processo investigativo.

O processo de apropriação de conhecimentos pelos sujeitos é denominado por Leontiev (2004) de *humanização* e se caracteriza por um processo de transmissão e fixação das aptidões humanas por meio de uma atividade criadora e produtiva fundamental, o trabalho, pois lhe possibilita adaptar-se à natureza, modificá-la e criar instrumentos e objetos em função das suas necessidades. Para o autor (2004, p. 283),

os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquecem-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.

Assim, os seres humanos, ao apropriarem-se do desenvolvimento histórico cultural da sociedade, se constituem como sujeitos, pois a cultura criada por gerações anteriores forma o indivíduo e o seu jeito de ser e estar no mundo, com seus valores, sua visão de mundo e, conseqüentemente, define sua posição teórica.

Logo, a abordagem qualitativa de pesquisa reconhece os conhecimentos do investigador inerentes a sua condição humana e admite que estes pressupostos façam parte do processo investigativo. André (1995, p. 24) concorda com este pressuposto e salienta que na pesquisa, “estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo”, assim, todo o percurso de reflexões e de estudos estão intimamente ligados ao contexto social, histórico, profissional e acadêmico do pesquisador que são próprios da ciência, da arte e da cultura.

Além de considerar o processo formativo do pesquisador, a pesquisa qualitativa se distingue das demais por se inserir no contexto que será estudado e não buscar

formas de controle, esta imersão do pesquisador no campo o aproxima da realidade que será estudada. Para Chizzotti (2003, p. 221),

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Assim, mediante o exposto, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é uma abordagem que introduz o investigador no ambiente que será investigado, permitindo-lhe o contato direto com os sujeitos, além disso, sugere uma coleta de dados mais próxima do contexto estudado e a interpretação dos dados será realizada a partir do referencial teórico que o pesquisador possui.

Os autores Bogdan e Bikhen (1994) apresentam cinco características da pesquisa qualitativa, as quais que se justificam para o presente estudo, são elas: “a fonte directa de dados é o ambiente natural” (p.47); “a investigação qualitativa é descritiva” (p.48); “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49); os pesquisadores “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50); “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50).

Este trabalho se caracteriza como qualitativo por se adaptar às características apresentadas pelos autores, pois baseou-se do ambiente natural dos alunos participantes e da professora-pesquisadora para a coleta dos dados; os dados recolhidos foram em áudios e textos, logo, descritivos; o processo de ensino e de aprendizagem por meio do plano de intervenção foi o foco das análises; as respostas do problema proposto foram construídas, à medida que a pesquisa se desenvolveu e não ao contrário; e, por fim, valorizou-se compreender os fenômenos estudados a partir da perspectiva dos participantes destacando os significados atribuídos pelos sujeitos e inserindo-os dentro do contexto investigativo.

Assim, por se aproximar das características apontadas por Bogdan e Bikhen (1994), por compreender que o homem é capaz de aprender e fazer novas descobertas; e por entender que a pesquisa é uma atividade que aproxima o sujeito do conhecimento e

Ihe possibilita construir caminhos para tal aproximação, que esta investigação adotou a abordagem qualitativa para desenvolver este trabalho. Quanto à modalidade de pesquisa qualitativa, adotou-se a pesquisa intervenção, assim como propõem as autoras Damiani (2012); Damiani et. al. (2013).

Segundo Damiani (2012), a pesquisa intervenção já é utilizada há algum tempo em áreas como a Medicina e a Psicologia, no entanto, na educação, ainda causa estranhamento entre os estudiosos da área. Entretanto a autora aponta que Freitas (2007; 2010) desenvolve atividades investigativas com esta metodologia assim como Szymanski e Cury (2004) e Sannino e Sutter (2011), os quais sugerem o uso do termo *intervenção* nas pesquisas em Educação.

A pesquisa intervenção se caracteriza como um tipo de pesquisa participativa, que “aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social” (ROCHA; AGUIAR; 2003, p. 71).

No entanto, Szymanski e Cury (2004) alertam quanto ao uso pejorativo do termo intervenção, pois este pode ser utilizado para designar privação de liberdade do outro ou de uma determinada instituição, ou imposição de alguma situação. No caso da pesquisa, a palavra intervenção admite o sentido sugerido pelo dicionário Aurélio (p. 398) de “interferência” que mais se aproxima da ação dos pesquisadores que “utilizam sua prática como *locus* de pesquisa” (SZYMANSKI; CURY, 2004, p. 359 – grifo dos autores).

É importante destacar também que a pesquisa intervenção se distingue da pesquisa-ação em dois aspectos, primeiro, porque a pesquisa intervenção não apresenta como foco principal objetivos emancipatórios de caráter político-social e, segundo, porque o planejamento deste tipo de pesquisa não envolve todos os participantes, na pesquisa intervenção, é o pesquisador quem identifica o problema e planeja as ações do plano de ação. Porém as contribuições apresentadas pelos participantes, no decorrer da intervenção, são consideradas e incorporadas, por se tratar de um plano de ação aberto e flexível. Logo, a pesquisa intervenção é indicada quando se pretende fazer investigações que visem planejar, realizar e avaliar práticas pedagógicas inovadoras ou não em espaços educativos formais e informais.

Na área educacional, a pesquisa-intervenção pode ser utilizada, quando tem o intuito de promover práticas e atividades pedagógicas. Damiani (2012) salienta que este tipo de pesquisa no contexto escolar promove intervenções no processo de ensino e de aprendizagem e tem um grande potencial para propor novas práticas pedagógicas e/ou aprimorar as práticas já existentes, além de produzir conhecimento acerca do assunto pesquisado. Porém, para se caracterizar como pesquisa intervenção, há necessidade de uma interferência no contexto estudado, pois

denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos. Para que a produção de conhecimento ocorra, no entanto, é necessário que se efetivem avaliações rigorosas e sistemáticas dessas interferências. (DAMIANI, 2012, p. 3).

Logo, partindo dos pressupostos trazidos pela autora, sugere-se o uso da pesquisa-intervenção no âmbito escolar, quando o professor ou um pesquisador de fora tem a intenção de intervir nas práticas escolares dos professores ou na realidade dos alunos. A autora também recomenda a professores que tencionam contribuir para a solução de problemas práticos de ensino e de aprendizagem da própria sala de aula, pois, para ela, a pesquisa participativa “envolve uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática de professores” (DAMIANI, 2012, p. 8).

Damiani (2012, p. 7) destaca quatro características básicas para identificar uma investigação como pesquisa intervenção:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação.

Estas características acima apontadas podem ser identificadas neste trabalho de doutorado e permearam o processo investigativo que ele percorreu, pois desenvolveu-se um projeto a fim de provocar mudanças no ensino da leitura e da escrita. Por meio deste plano, os dados foram criados e analisados, apoiados em teorias e metodologias cientificamente estudadas por outros autores da área. As práticas foram rigorosamente avaliadas e registradas pelos alunos e pela professora-pesquisadora, e estes registros se tornaram os dados da pesquisa.

Ademais, o estudo foi realizado no contexto onde o problema foi desencadeado, a professora-pesquisadora mediu e planejou a situação investigada, ouvindo os alunos participantes, por meio de uma interação segura e confiável entre os pares, e por fim, as experiências que ocorreram no espaço investigado produziram descobertas únicas, que contribuíram na produção de conhecimentos e saberes para a escola, para as crianças e para a comunidade científica. Justifica-se, também, caracterizar esta pesquisa como intervenção, pois está relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem e “apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimento teórico nelas baseado”. (DAMIANI, 2012, p. 2).

Portanto, esta investigação adotou o conceito e as características de pesquisa intervenção elencadas por Damiani (2012), e também incorporou o modelo metodológico que a autora sugere na elaboração dos relatos de pesquisas do tipo intervenção, que devem conter uma

separação entre a) o método da intervenção, que descreve a prática pedagógica implementada, de maneira detalhada, fundamentando-a teoricamente; e b) o método de avaliação da intervenção, que especifica os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para tal intervenção. (DAMIANI, 2012, p. 8).

O *método de intervenção* também pode ser definido como plano de intervenção ou plano de ação que, para Damiani (2012), é o método de ensino; e o *método da avaliação da intervenção* é o método de pesquisa, presente em todas as investigações, o qual deve relatar e descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para registrar os efeitos do plano de intervenção no campo investigado. Para atender ao

modelo metodológico adotado, a seguir, serão expostos o método de pesquisa e o plano de intervenção.

1.1– Método de pesquisa

Para a coleta dos dados produzidos durante o desenvolvimento do plano de intervenção, utilizaram-se diferentes instrumentos: gravação por meio de áudio, registros escritos e fotografia. Durante o desenvolvimento do trabalho, as aulas foram organizadas em duas dinâmicas didáticas distintas: debate e trabalho individual, os quais propiciaram o registro dos dados coletados. Os debates em sala foram gravados por meio de áudio em um *tablet*, utilizando um aplicativo gratuito chamado *Smart Recorder*. Os áudios foram feitos, a fim de que todas as falas dos alunos e da professora-pesquisadora ficassem registradas e, posteriormente, transcritas e analisadas. Os áudios foram transcritos de forma fidedigna e os trechos serão mostrados no corpo deste trabalho.

Os registros escritos foram produzidos de duas formas, coletivos e individuais. Os registros coletivos foram escritos durante as aulas, são oriundos de diferentes momentos e simbolizam uma escrita acordada entre a professora-pesquisadora e os alunos. Eles tinham o objetivo de registrar os conhecimentos e os conceitos produzidos. Ao todo, foram coletados cinco tipos de registros coletivos, os quais são exibidos, no quadro 1 por nome, objetivo a que se destinou e o suporte registrado.

Quadro 1: Registros coletivos

Nome	Objetivo	Suporte registrado
<i>Planejamento do projeto</i>	Planejar o projeto <i>Coletânea de Contos</i> .	Cartaz
<i>Nossos conhecimentos sobre</i>	Sintetizar a leitura dos contos.	Cartaz
<i>Modos de escrever de Tolstói</i>	Apontar as figuras de linguagem presentes nos contos de Tolstói.	Cartaz
<i>O que precisamos pensar para escrever um conto</i>	Registrar os primeiros conhecimentos dos alunos participantes para produzir o conto.	Ficha
<i>Conceitos conclusivos</i>	Produzir conceitos conclusivos dos elementos linguísticos e literários trabalhados em aula.	Caderno

Fonte: a autora.

Esses registros foram guardados pela professora-pesquisadora, para serem incorporados a esta tese. Os cartazes foram fotografados, as fichas e os cadernos foram digitalizados.

Os registros individuais foram dados gerados nos momentos em que os alunos participantes trabalhavam individualmente, são eles os contratos individuais de aprendizagem e os textos. O *contrato individual de trabalho* é um instrumento utilizado para o planejamento das atividades do projeto, neste documento, a princípio, os alunos participantes anotaram as tarefas que deveriam realizar durante o projeto, registraram as expectativas de aprendizagem e, ao final, realizaram a avaliação individual do percurso de aprendizagem e também registraram quais atividades e estratégias desenvolvidas buscaram para a escrita do conto.

Para análise dos textos produzidos, foram coletados exemplares de todas as etapas pelas quais os alunos passaram. O processo de produção conteve cinco fases: primeira escrita do conto, planejamento da estrutura, segunda escrita do conto, maquete (fases de reescrita) e texto final. Para captar todas as fases de produção, conforme os alunos escreviam, a professora-pesquisadora digitalizava os textos de todos eles. Posteriormente, no momento de categorização dos dados, os textos elegidos para análise foram incorporados na tese.

As fotografias feitas durante a realização das atividades do projeto cumpriram dois objetivos: o de registrar as anotações coletivas na lousa da sala de aula campo e o de ilustrar momentos das atividades desenvolvidas durante o projeto.

Portanto, os dados desta investigação foram colhidos por meio de áudio, fotografias, os contos produzidos pelos alunos e os registros individuais e coletivos que foram produzidos e captados durante o desenvolvimento do plano de intervenção.

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental do município de Uberlândia onde a professora-pesquisadora trabalhava, pois tinha o intuito de desenvolver uma metodologia de ensino em uma sala de forma natural, no decorrer do ano letivo e durante as aulas de língua portuguesa. Não era intenção estar na sala somente para aplicar a metodologia, mas, sim, vivenciar os desdobramentos da opção didática no decorrer dos dias letivos, por isso optou-se em desenvolver a pesquisa naquela escola.

A professora-investigadora iniciou o trabalho como docente na escola-campo no mesmo ano em que ela foi inaugurada, em 2017, e a pesquisa foi desenvolvida também

nesse mesmo momento. A instituição de ensino está localizada em um bairro da zona oeste da cidade de Uberlândia e, nos primeiros dezenove meses, funcionou como anexo de outra escola devido aos processos de autorização de funcionamento junto à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

No primeiro ano de funcionamento, a escola-campo atendia alunos do bairro onde ela estava situada e de dois bairros próximos que não tinham escolas de educação básica para as crianças. Os estudantes oriundos dos bairros vizinhos moravam cerca de dez quilômetros da instituição de ensino e eram transportados pelo ônibus escolar da entidade mantenedora.

A instituição de ensino possui um espaço físico bem distribuído com doze salas de aula, um auditório, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências, uma sala para os professores, uma quadra, sala de orientação pedagógica, uma secretaria e uma sala para os gestores escolares, cozinha com dispensa e um refeitório com palco. A escola foi construída de acordo com o projeto arquitetônico do Ministério da Educação (MEC) “Espaço Educativo Urbano de 12 Salas de Aula: arquitetando uma escola para o futuro” (MEC, 2015), para atender alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, porém devido à demanda do bairro, a escola-campo atende crianças do 2º período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Quando foi entregue à comunidade escolar, a instituição ainda não possuía livros didáticos e literários no espaço da biblioteca, computadores no laboratório de informática e equipamentos no laboratório de Ciências. Este último espaço foi transformado em uma sala de artes, pois possui bancadas e pias em sua estrutura física e porque as escolas das séries iniciais não são equipadas pela prefeitura de Uberlândia com laboratório de Ciências.

A escola, naquele ano, contava com a colaboração de 120 profissionais, sendo dois administrativos, dezoito professores para a regência de aula, quatro professores de Educação Artística, quatro professores de Educação Física, dois professores de Ensino Religioso, doze auxiliares de serviços gerais, uma pedagoga, três professores do AEE, três gestores, sendo uma diretora e dois vice-diretores. A maioria dos servidores efetivos estava lotada no período da manhã e eram do quadro da docência e serviços gerais, os outros profissionais eram contratados.

A equipe gestora desde o início das atividades escolares esteve atenta às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais e tentou construir uma proposta pedagógica interdisciplinar e voltada para a construção do conhecimento pelo aluno. Por isso, desde o princípio, a professora-pesquisadora não encontrou dificuldades para desenvolver a pesquisa, mas apoio e incentivo às práticas de ensino que realizava.

A sala de aula onde esta pesquisa foi desenvolvida era bem simples, em termos de mobiliário e equipamentos, porém era um espaço bonito, novo e arejado. Possuía trinta e cinco mesas e cadeiras para os alunos, uma mesa para a professora, um armário, um quadro branco que ocupava toda a parede da frente da sala, um ventilador, quatro janelas, sendo duas basculantes e duas de correr. Na sala, ainda tinha pontos para entrada de internet e ponto para instalar projetor de imagens, no entanto, não tínhamos esse aparelho em sala, porque a escola, como dito anteriormente, era recém-inaugurada. Ao longo do projeto, a sala foi ganhando os materiais produzidos durante as aulas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, que continha trinta e um alunos regularmente matriculados. Os sujeitos participantes desta pesquisa, suas falas e produções foram os principais objetos de estudo. Dos trinta e um estudantes, vinte quatro moravam no bairro onde a escola se localizava e sete moravam nos bairros em que as crianças vinham de ônibus. O ano de 2017 foi bem atípico para a escola, pois as matrículas foram realizadas em meados de fevereiro com o ano letivo já iniciado, com isso, a sala de aula recebeu alunos novatos até o mês de maio. Além disso, o índice de faltas era elevado, havia dias em que compareciam somente vinte e três alunos. Outro aspecto relevante, que também influenciou o fluxo de alunos, eram as saídas das crianças da escola, três eram naturais de outra cidade e, ao longo do ano, eles mudaram para suas cidades natais, com isso, novos alunos foram matriculados.

As crianças eram oriundas de uma classe social baixa, dezoito tinham irmãos menores ou maiores, filhos de mães solteiras, pais separados ou de segundo casamento. Muitas ajudavam em casa nos serviços domésticos ou com os irmãos mais novos. De modo geral, as crianças tinham pouco acesso ao lazer, como cinema, parques ou clubes, viagens, não possuíam livros ou outros suportes em casa para ler e não mantinham contato com a literatura infanto-juvenil fora do ambiente escolar. Todos já eram alfabetizados, porém não eram leitores e produtores de textos.

Para participar da pesquisa, a professora-pesquisadora organizou uma reunião com os alunos em sala de aula em um dia em que todos estavam presentes. Eles foram comunicados como ocorreriam as atividades e o que era uma pesquisa de doutorado; foi destacado que eles colaborariam com uma investigação que buscava compreender como ensinar crianças a escrever textos. Posteriormente, os familiares dos alunos foram convidados para uma reunião escolar em que a proposta de trabalho da pesquisa foi explicada. O termo de livre consentimento (Apêndice A) foi apresentado como um documento de autorização para que os alunos participassem da pesquisa e logo após ocorreu a assinatura do documento. Assim, os estudantes e os familiares tinham ciência de que estavam colaborando com um estudo de doutorado da Universidade enquanto as crianças participavam de livre consentimento.

Como o plano de intervenção foi aplicado durante as aulas de Língua Portuguesa, os alunos e a professora-pesquisadora estavam em seu ambiente de estudo e de trabalho, permitindo que a coleta de dados ocorresse durante as aulas e de acordo com a organização do tempo escolar. Desde o princípio, esta pesquisa se propôs a trabalhar com crianças e a investigar seu processo de desenvolvimento e suas produções, logo, isso implicava identificá-las como sujeitos históricos e produtores de cultura, neste trabalho em especial, cultura escrita. Por isso, foi determinante abandonar a ideia de uma criança vista como ser incompleto, pouco competente, dependente do adulto, sem direito de falar e com o dever de sempre silenciar. Esta investigação concorda com Leite (2008, p. 123), que afirma que a criança é “capaz, competente, ativa, cidadã de pouca idade”, portanto, curiosa, criativa, aprendiz e tem o direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas de aprendizagem.

Esta pesquisa não compreende o aluno como objeto de estudo, mas, sim, como participante, porque interagiu ativamente nas atividades e produziu um material escrito que se tornou o objeto de análise. Nesta perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa **com** as crianças e não **para** ou **sobre as** crianças. Segundo Leite (2008, p. 119), “as pesquisas, não apenas *sobre*, mas fundamentalmente *com* as crianças, são importantes fontes de dados nessa direção, porque tornam possível evidenciar as crianças como tendo suas próprias perspectivas acerca do mundo social” (grifos da autora).

Em todo o percurso investigativo, centrou-se em ouvir as crianças com o intuito de compreender melhor suas aprendizagens, dando ênfase na escuta a qual “justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a

ação, para a comunicação e troca cultural” (ROCHA, 2008, p. 46). No entanto, o processo de escutar atentamente as crianças sem recriminação por parte do adulto professor-pesquisador ou dos outros alunos precisava ser construído na sala, pois era elemento chave para o desenvolvimento das aulas, da pesquisa, e principalmente, das crianças. Para minimizar estes obstáculos e para que os alunos se sentissem seguros para falar e escutar durante as aulas, durante o primeiro semestre, desenvolveram-se com eles dois projetos de escrita com as mesmas características do plano de intervenção. Tal ação não era prevista a princípio, porém, devido ao contexto da sala de aula, foi incluída com dois objetivos: primeiro, permitir que os alunos participantes conhecessem a metodologia de ensino; e segundo, promover a confiança e a segurança entre os alunos para participar dos debates.

Para Rocha (2008, p. 44-45), “o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção auditiva, nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto –, sempre passará por uma interpretação” (grifos da autora), por isso tive o cuidado de aprender a escutar os alunos, compreender o que eles diziam e também criar na sala de aula investigada o respeito pelas falas e ideias de todos.

Concordamos com Freitas (2002) ao afirmar que “o conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento”, partindo dessa premissa acreditamos que o conhecimento gerado foi proporcionado pela vivência entre os alunos e a professora-pesquisadora nas relações de escuta e de produção que foram estabelecidas.

A atitude investigativa em sala de aula, aliada ao planejamento e ao registro, conduz o professor-pesquisador a uma prática de ensino mais humanizada e menos anônima, porque o coloca “de frente com suas incertezas, dúvidas, limites, erros, contribuindo com seu auto-conhecimento” (LEITE, 2008, p. 134). No entanto, é uma falácia acreditar que este processo de reflexão, registro e, conseqüentemente, análise dos dados são isentos da interferência individual do professor-pesquisador. Os estudos qualitativos valorizam os aspectos descritivos e também as percepções pessoais do pesquisador, por isso, é tão importante conhecer seu processo histórico e social de

formação. As palavras de Freitas (2002, p. 29) reforçam essa ideia, ao afirmar que o pesquisador

não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constituiu como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com seus sujeitos.

No entanto, a pesquisa qualitativa não será o reflexo de “achismos” ou de visões preconceituosas ou restritivas do pesquisado sobre os dados coletados, ao contrário, serão análises pautadas em seu repertório cultural e formativo durante a vida social e acadêmica. Por isso, para a realização de uma pesquisa qualitativa, é imprescindível alinhar o planejamento da coleta de dados aos instrumentos e registros para que, ao final, se estabeleçam critérios para a análise e discussão dos dados.

Na abordagem qualitativa, os dados recolhidos são descritivos e podem ser documentados por diferentes recursos, como documentos pessoais e oficiais, notas de campo, fotografias, o discurso dos sujeitos dentre outros, todavia, estes dados são transformados em textos para serem compreendidos e analisados,

a pesquisa em ciências humanas é sempre o estudo de textos: diários de campos, transcrições de entrevistas são – mais do que aparatos técnicos – modos de conhecimento. [...] Os textos pesquisados (falados ou escritos) – para serem entendidos – exigem que se expliquem as condições de produção dos discursos, práticas e interações. Texto e contexto são, para o pesquisador, importantes ferramentas conceituais. (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 83).

Como em todas as investigações qualitativas, esta também gerou uma quantidade de dados volumosa, que exigiu um trabalho minucioso para escolher quais recortes seriam apresentados nesta tese. Flick (2009) alerta que, inicialmente, os dados da pesquisa qualitativa são todos transformados em textos, seja uma imagem ou um áudio, todos eles serão transcritos de forma a contextualizar o leitor para que ele

também perceba como os dados foram captados, esse processo é justamente passar a informação do campo para o texto.

Depois deste processo de passagem dos dados, o pesquisador irá “simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa” de interpretação dos dados e finalmente criar significados múltiplos aos acontecimentos, objetos, experiências ou textos transformando e derramando “luz sobre a experiência”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 192). Assim, os dados recolhidos, transcritos e depois interpretados serão iluminados e transformados pela fundamentação teórica do pesquisador e também do leitor.

Os textos produzidos pelos alunos foram eleitos como dados centrais da análise deste trabalho, pois eles revelam o processo de ensino e de aprendizagem da produção dos contos dos alunos participantes e permitem a análise da metodologia proposta. Justifica-se esta escolha porque todas as atividades propostas no corpo do plano de intervenção tinham como fim o ensino da produção de texto, logo, os outros dados gerados, áudios, fotografias, registros, revelaram os percursos de ensino da professora-pesquisadora e de aprendizagem dos alunos percorridos para chegar ao produto final, os contos. Com a análise centrada no processo de produção dos contos, o objetivo é revelar como a proposta pedagógica adotada mediou a aprendizagem dos alunos participantes e como eles foram interiorizando o que era proposto tanto no ensino da Língua Portuguesa, como na educação literária.

Para atender aos objetivos propostos por este trabalho, a análise da intervenção desenvolvida se centrará no processo de produção de contos de dois alunos participantes. Elegeu-se analisar a escrita destes alunos, porque os textos deles reuniram as principais dificuldades de produção que o grupo pesquisado demonstrou ao redigir o conto, são elas: ausência do planejamento do texto; erro na marcação dos parágrafos; dificuldade em valer-se do discurso direto; ausência da cadeia anafórica; marcas do discurso oral no discurso escrito; uso de uma palavra ou uma expressão para explicar um fato dentro do texto.

A análise dos textos será realizada em dois percursos: no primeiro (Capítulo 2), se centrará no processo de produção do aluno Na. e da aluna A.P. desde a primeira escrita, passando pelo debate sobre a superestrutura do conto até chegar ao planejamento da segunda escrita. No segundo percurso (Capítulo 3), será examinado o processo de produção de texto desde a segunda escrita até o texto final publicado. Neste

percurso, será analisado o processo de intervenção e interação da professora-pesquisadora e dos instrumentos de ensino que foram utilizados.

Além da produção dos alunos Na e A.P., para contribuir na análise, os textos de outros alunos foram incluídos com o objetivo revelar outros processos e percursos de aprendizagem que as crianças adotavam ao longo da intervenção. Os outros dados gerados, os áudios, as fotografias, os registros individuais e coletivos e os contratos individuais, foram incluídos na análise conforme revelavam o percurso de ensino e de aprendizagem e a superação das dificuldades dos alunos, e serão expostos nos dois percursos de análise.

Em resumo, a análise dos dados foi centrada em duas produções de textos e foi categorizada a partir das seis necessidades de aprendizagens reveladas no processo de escrita dos contos.

1.2 - Plano de intervenção

O plano de intervenção é caracterizado e identificado neste texto como *Projeto de Ensino Coletânea de Contos*, o qual foi organizado e planejado com base na proposta dos autores Tolstói (2013) e Jolibert e Sraki (2015), porém, por se tratar de uma metodologia de ensino, incorporou modificações para atender às especificidades da pesquisa e da aprendizagem dos alunos participantes. O *Projeto de Ensino Coletânea de Contos* foi organizado em quinze atividades com o objetivo de ensinar os alunos a produzir contos, durante trinta e seis horas aulas, em um período de quatro meses nas aulas de Língua Portuguesa da professora-pesquisadora.

As aulas do projeto foram organizadas em duas dinâmicas didáticas distintas: debate e trabalho individual. Os debates eram realizados em forma de assembleia para abordar as aulas expositivas, os questionamentos de textos e os registros coletivos. Durante os debates, as crianças tiveram a oportunidade de expressar seus conhecimentos sobre o assunto das aulas e construir seus conhecimentos ouvindo seus pares e a professora-pesquisadora. As conversas no grupo possibilitaram que ecoassem e sobressaíssem as vozes de diferentes crianças em diferentes momentos. A dimensão discursiva foi sendo tecida nas experiências partilhadas, na relação com o outro e, aos poucos, as crianças foram interiorizando, dominando e reelaborando os conhecimentos e as ideias que circulavam sobre a metodologia de ensino adotada, o conto, o texto

literário e suas marcas gráficas. Nas relações dialogais, os alunos também criaram um ambiente em que a conversação passou a ser conduzida por eles, pois era possível escutar seus companheiros e ao mesmo tempo discordar ou concordar deles.

A segunda dinâmica didática, o trabalho individual, era o momento em que os alunos trabalhavam sozinhos, sem a intervenção da professora-pesquisadora e sem os pares. Neste momento, os estudantes realizavam o registro dos conceitos trabalhados; faziam uma tarefa orientada; liam silenciosamente um texto e produziam os contos.

Para a construção desta proposta de ensino, utilizaram-se os pressupostos teóricos apresentados por Liev Nikoláievitch Tolstói (2013) e a proposta didática de Jolibert e Sraki (2015). A organização e o planejamento do plano de intervenção foram um trabalho de estudo e pesquisa com o intuito de construir uma metodologia de ensino que permitisse tanto a coleta dos dados desta investigação quanto a produção dos contos dos alunos.

Para melhor exposição e compreensão de como esta proposta de ensino foi construída, serão expostos, nas próximas páginas, os pressupostos teóricos de Tolstói, em seguida, de Jolibert e Sraki e, por último, a intervenção de ensino desenvolvida.

1.2.1- Liev Nikoláievitch Tolstói e a criação literária

Tolstói jamais padeceu da escassez de ideias para escrever romances, mas qual seria o sentido de colocá-las em prática se a vasta maioria da população sequer sabia ler? (BARTLETT, 2013, p. 243).

A epígrafe deste subitem é um pequeno trecho da biografia de Tolstói escrita por Rosamund Bartlett (2013), que ressalta a preocupação do autor russo diante da realidade da maioria dos camponeses que conviveram com ele durante o século XIX e que não sabiam ler e escrever.

Liev Nikoláievitch Tolstói (1828-1910) nasceu em uma família aristocrática na propriedade rural Iásnaia Poliana, na província de Tula, na Rússia, no ano de 1828, logo nos seus primeiros anos de vida, ele ficou órfão de mãe em 1930, em seguida de pai, em 1937. Tolstói foi alfabetizado por preceptores e, aos dezesseis anos de idade, ingressou na Universidade de Kazan. No ano de 1847, ele começou a escrever seus diários

peçoais e, mais tarde, retornou à fazenda Iásnaia Poliana, sem concluir seus estudos, para tomar posse da herança que recebera.

No período entre 1851 a 1856, o autor teve uma vida social intensa e com diversas atividades: serviu ao exército, publicou seu primeiro livro *Infância*, recebeu o título de alferes e de celebridade nacional e conheceu pessoalmente alguns autores russos, entre eles, o Turguêniev. No ano de 1856, Dimíttri, irmão de Tolstói, faleceu, e ele deu baixa na sua carreira no exército e retornou novamente à fazenda Iásnaia Poliana.

Segundo Bartlett (2013), Tolstói estava atento às condições miseráveis em que os servos viviam na Rússia e se preocupava com a situação social e educacional do povo camponês e, bem antes do *Manifesto da Emancipação da Servidão*³ ser publicado em 1861, na Iásnaia Poliana, os camponeses já eram livres e trabalhavam para Tolstói fora do regime de servidão. Na década de 1850, na Rússia,

menos de 6% da população rural era alfabetizada. Nas regiões rurais não existiam escolas públicas, nem mesmo no nível primário ou fundamental, e a pouca instrução que havia - oferecida por algum padre de vilarejo ou um soldado reformado (aprender a ler e escrever estava entre os poucos benefícios do serviço militar) - era primitiva e paga. Os professores ensinavam de maneira mecânica e pouco imaginativa, sem incentivar o pensamento, e aplicavam punições corporais. Os senhores proprietários de terras não tinham a obrigação de educar seus servos, e em um país onde os camponeses eram tratados como espécie subumana, não surpreende-se que poucos o fizessem. (BARTLLET, 2013, p. 184)

Tolstói iniciou suas atividades educacionais diante desse contexto social, no ano de 1856, na propriedade Iásnaia Poliana, primeiramente, com os camponeses adultos e em outubro de 1859 abriu a escola para as crianças. Segundo Bartlett (2013, p. 185), “a principal missão de Tolstói como educador era introduzir a liberdade na experiência de aprendizagem: seus alunos tinham permissão para frequentar as aulas quando bem quisessem, e não havia castigos físicos”. Ele desenvolveu seu próprio sistema de ensino com uma pedagogia libertária delineada por uma nova prática de educação.

³ A nobreza da época de Tolstói não reconhecia os camponeses como pessoas, e sim, seres subumanos que com ou sem a liberdade, estavam fadados à desgraça, para eles, um camponês-livre era como um cachorro perdido. O decreto que colocou fim à servidão não eliminou o abismo social entre a nobreza e os camponeses e tampouco contribuiu para melhorar a situação social deles. (BARTLLET, 2013)

Com o intuito de aprimorar suas práticas de ensino na escola, em 1860, o autor percorreu a Europa para estudar pedagogia, no entanto, durante as observações de escolas da Alemanha, França e Inglaterra, encontrou um sistema educacional muito conservador, com práticas de ensino mecânicas e repetitivas e com utilização de punição corporal. Tolstói retornou da viagem pela Europa em 1861, e, devido à sua posição de juiz de paz, abriu vinte e uma escolas locais.

Em janeiro de 1862, ele lançou a primeira edição da revista *Iásnaia Poliana*, que contava com artigos de sua autoria, dos professores da escola e de textos escritos pelos alunos. Logo na primeira edição da revista, o autor fez um relato da rotina da escola, que pode ser lido no livro *La escuela de Yásnaia Poliana* (2003), da editora El Barquero. As ideias e as práticas de Tolstói eram centradas nas crianças e baseadas nas ideias de liberdade para o aprendizado, com um ensino ligado ao cotidiano dos camponeses e à natureza humana.

Porém os desejos de Tolstói, de construir uma educação libertária e de formar camponeses leitores e produtores de textos literários, incomodaram a sociedade rural aristocrática de sua época e, no ano de 1862, Tolstói fechou a escola devido à perseguição política que sofreu. Em decorrência do apoio e do ódio dos senhores de terra vizinhos de Tolstói, o Ministério de Assuntos Internos organizou um dossiê de provas em que se afirmava que as escolas de Tolstói eram focos de anarquia e revolução. Naquele ano, a polícia invadiu as escolas em busca de provas, passaram dois dias na *Iásnaia Poliana*, porém não encontraram nada, Tolstói fechou a escola por desgosto e tristeza.

Na década de 1870, “os pensamentos de Tolstói mais uma vez se voltaram para o ensino e a aprendizagem era porque ele certamente ainda tinha uma profunda preocupação com a causa da educação popular, mas também porque estava pensando em algo bem mais próximo e “doméstico”: seus próprios filhos” (BARTLLET, 2013, p. 243). Tomado pelas suas ideais pela educação, ele começa um processo de escrita e produção das Cartilhas “Azbuka” e dos livros de leitura. A ‘Azbuka’, ou Abecedário, cartilha que Tolstói escreveu, “ela ensinava a ler, escrever e contar, e tinha notas para professores sobre como utilizá-la. A primeira edição do livro foi publicada em 13 de novembro de 1872” (IVANOV, 2017).

Ele planejou estes livros de forma muito bonita e pessoal, pois considerava os livros utilizados nas escolas russas chatos e distanciados da vida. Por ter uma intensa

preocupação com a linguagem poética presente nos textos, buscou inspiração nos contos de fadas russos, nas bilinas⁴ e nas histórias populares da Rússia, pois seu objetivo era o de colocar estas histórias em sua cartilha e inculcar nos jovens leitores o amor pela Rússia e pela língua.

Tolstói realizou um estudo muito intenso, coletava ditados e provérbios pelas estradas e aldeias, lia diversos autores que escreviam histórias russas e estudou grego antigo para reescrever as fábulas de Esopo. O trabalho de compilação final das cartilhas ocorreu em 1871. Segundo Bartlett (2013), Tolstói dizia que o trabalho das cartilhas e dos livros de leitura era superior ao de *Guerra e Paz* e se por meio delas os camponeses pudessem ler e escrever e ter contato com a arte, ele já morreria feliz.

Apesar de todo o seu esforço, as cartilhas não receberam aprovação oficial do governo para que fossem empregadas nas escolas e nem comercializadas. Diante das críticas, Tolstói não se abateu no desejo de promover a “educação popular” aos camponeses, ele revisou as cartilhas e as republicou como *Nova Cartilha*, em 1875, e mais tarde, o autor também publicou quatro *Livros de Leitura*, que continham as histórias da cultura russa e fábulas.

Os livros de leitura de Tolstói podem ser lidos no Brasil por meio do trabalho da editora *Ateliê Editorial* que já publicou dois livros, são eles: *Contos da Nova Cartilha – primeiro livro de leitura* (2005) e *Contos da Nova Cartilha – segundo livro de leitura* (2013). E também por meio do trabalho do autor Rubens Figueiredo, que publicou três volumes dos contos de Tolstói, sendo que, no segundo volume, se encontram os textos dos quatro *Livros de Leitura*. As cartilhas também podem ser estudadas e analisadas no trabalho de mestrado da autora Belkiss Rabelo (2009), no qual ela apresenta uma análise da estrutura das cartilhas e dos livros de leitura, traduz o Terceiro Livro de Leitura e traz uma recordação de um aluno da escola Iásnaia Poliana.

O trabalho de Tolstói sobre a educação não foi muito vasto, mas nele há a presença de um homem que lutou pela educação do povo mais pobre e massacrado de sua época, os camponeses, e o esforço de quem queria ensinar este povo a ler e a escrever textos bonitos e artísticos. Um pouco deste trabalho de Tolstói sobre a

⁴ As bilinas “são poemas épicos tradicionais, poesia heróica dos eslavos orientais da Rússia de Quieve, continuando a tradição na Rússia e Ucrânia. As bilinas são uma espécie de poesia escrita com versos brancos sem rima, mas com um ritmo característico semelhante a versos livres. A maioria das bilinas se conservou no norte da Rússia, e seu estilo foi imitado por numerosos poetas russos”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bylina>>. Acesso em: 06/05/2018

educação pode ser lido em uma das edições da revista *Iásnaia Poliana* onde o autor publicou o artigo “*Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas?*”⁵, neste artigo, Tolstói explicou como ele desenvolveu uma “técnica eficiente” (TOLSTÓI, 2013, p. 340) para o ensino da escrita de textos literários com as crianças camponesas. Este artigo, em específico, revela como Tolstói entendia o processo de produção de textos com as crianças, pois, para ele, o principal papel do professor era “conduzir as crianças na escrita da redação, [...] indicar o tamanho da redação, em expor as técnicas fundamentais”. (TOLSTÓI, 2013, p. 339).

No entanto, para o autor não bastava somente instruir os alunos para a redação dos textos, os escritos precisavam ser permeados de sentido, de beleza, de arte e de vida. Tolstói (2013, p. 340) argumentava que os alunos nas produções “não compreendiam o mais importante: para que escrever e o que há de bom em escrever? Não compreendiam a arte, a beleza da expressão da vida em palavras e o fascínio desta arte”, revelando, assim, a sua preocupação com a função social da escrita e também com uma escrita artística como expressão da vida.

Ao analisar esta experiência de Tolstói com os alunos camponeses Vigotski⁶ a denomina de *criação literária* e afirma,

Essa experiência de despertar a criação literária nas crianças camponesas demonstra claramente como transcorre o processo de criação literária na criança, como ele nasce flui, e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo. A essência da descoberta de Tolstói consiste em que ele percebeu na criação infantil traços que são inerentes a essa idade e compreendeu que a verdadeira tarefa da educação não é a de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria. (VIGOTSKI, 2009, p. 67)

As ações pedagógicas de Tolstói desenvolviam nas crianças camponesas a criação literária e favoreciam o processo de produção do texto, pois, segundo Vigotski (2009), o princípio da criação literária infantil consiste em ensinar a criança a escrever

⁵ Este artigo está disponibilizado no livro GOMIDE, B.B. **Antologia do pensamento crítico russo: 1802-1901**. São Paulo: Editora 34, 2014. p. 337-364

⁶ Texto disponível no livro: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

com as palavras, os sentimentos, as percepções e as ideias delas sobre temas que são oriundos do universo infantil e do cotidiano em que ela está inserida.

Para o autor (2009), a criação literária, e todas as outras criações humanas em que se cria algo novo, externo ou interno da construção da mente ou do sentimento, é considerada atividade criadora. Essa atividade humana está ligada a um processo histórico que é baseado nas experiências anteriores, portanto, na união do individual e do social.

De acordo com Vigotski (2009, p. 14) a imaginação⁷ é a

base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da *imaginação* e da *criação* humana que nela se baseia. (grifos nossos).

A atividade criadora ocorre devido à capacidade do cérebro de *combinar* e *reelaborar* elementos advindos da experiência anterior. Ela é desencadeada quando o sujeito está diante de novas situações e de um novo comportamento, e é isso que “faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente” (VIGOSTKI, 2009, p. 14).

Portanto, a criação do novo é fruto da interação do sujeito com o meio em que está inserido, procedente do acúmulo de experiências e é desencadeada quando modificações inesperadas do meio e que ainda não foram vivenciadas pelo sujeito provocam nele a necessidade de combinar ou reelaborar o pensamento, os objetos, os sentimentos ou ações. Logo, a criação não é uma condição ou um dom pré- estabelecido do sujeito, mas, sim, uma atividade humana ligada à imaginação que o possibilita modificar e reinventar o meio a partir das experiências anteriores vividas.

Vigotski (2009, p. 72) destaca que Tolstói desenvolve a criação literária com os camponeses porque

Junto com as crianças, ele construiu, compôs, combinou, contagiou-as com sua preocupação, forneceu-lhes um tema, ou seja, guiou, de modo

⁷ Smolka comenta na obra ‘Imaginação e criação na infância’ que “Vigotski usa sem distinção os termos imaginação, de raiz latina, e fantasia, de raiz grega” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

geral, todo o processo de criação das crianças, mostrou-lhes procedimentos de criação etc. E é isso que é educação, no sentido preciso desta palavra.

A parceria entre Tolstói e as crianças, no processo de produção, desenvolveu nelas a criação do texto, pois ele forneceu material, estratégias e possibilidades, extraiu da realidade de seus alunos fatos que pudessem se transformar em tema das histórias elementos essenciais para desenvolver a imaginação humana e, conseqüentemente, a atividade criativa.

Tolstói iniciava a criação literária com as crianças camponesas na escola Iásnaia Poliana de forma coletiva. Ele propunha um provérbio e iniciava a história, logo, as crianças começavam a mudar os escritos iniciais do autor, expressavam suas opiniões e ideias e ele redigia o texto:

[...] Primeiro, eu escolhia para eles, entre as ideias e imagens surgidas, aquelas que pareciam melhores, recordava-as e indicava o lugar onde estavam, corrigia o texto impedindo que se repetissem, escrevia eu mesmo, deixando apenas que expressassem imagem e ideias em palavras; então, deixava que eles próprios lidassem com o texto [...] (TOLSTÓI, 2013, p. 364).

Com o passar do tempo, os alunos de Tolstói passaram a produzir os textos individualmente e sem seu auxílio permanente. Para o professor, as crianças aprenderam a “registrar com as palavras as imagens do sentimento, de forma artística” (TOLSTÓI, 2013, p. 343). É importante destacar que Tolstói acreditava profundamente que as crianças camponesas tinham um grande potencial para a escrita criativa e afirmava que dele, como professor, “a criança precisa apenas do material para enriquecer de uma maneira harmoniosa e plural” e dizia ainda que “não devemos ensinar crianças em geral, sobretudo crianças camponesas, a escrever e a compor, especialmente a compor textos poéticos. Tudo que podemos fazer é ensiná-las a abordar o processo criativo” (TOLSTÓI, 2013, p. 363), ou seja, assim como Vigotski (2009), ele também acreditava que os alunos poderiam escrever de forma literária sobre seus sentimentos e o cotidiano, mas, para isso, a troca verbal entre o professor e aluno era fundamental no processo de construção do texto.

No mesmo artigo citado, Tolstói também registrou quatro técnicas⁸ para abordar o processo criativo com as crianças:

1) Oferecer a maior e mais variada lista de temas, sem pensá-los especificamente para crianças, mas oferecer temas mais sérios, que interessem ao próprio professor. (TOLSTÓI, 2013, p. 363).

A questão do tema na produção de textos com as crianças é amplamente debatida, pois é muito comum nas escolas o professor ditar um tema e o aluno ter que escrever sobre ele. Vigotski (2009, p. 65) alerta que esses temas escolhidos pelos professores são “estranhos à compreensão dos alunos, não tocam sua imaginação nem seus sentimentos”. Quando a criança tem a oportunidade de escolher o tema e pensar profundamente sobre ele, ela consegue produzir um texto com mais segurança porque tem conhecimento e familiaridade com o assunto e assim expressa em palavras seu mundo interior. Escolher um tema estranho para a criança e pedir que ela escreva um texto é condená-la ao fracasso.

Tolstói não deixou claro, em seu artigo, quais eram os temas propostos para a produção de textos, mas mencionou que eram ligados ao cotidiano e à experiência de vida dos alunos. Acredito que, ao afirmar que o professor deveria oferecer uma lista de temas, ele certamente tomava como pressuposto que o docente conhecia os alunos e o contexto social e histórico em que eles estavam inseridos, neste sentido, o professor atuaria como um mediador para auxiliar na sugestão de assuntos.

A segunda técnica de Tolstói consistia em:

2) Dar obras infantis para as crianças lerem e oferecer somente obras infantis como modelos, porque as obras infantis sempre são mais justas, mais graciosas e mais virtuosas do que as obras dos adultos. (TOLSTÓI, 2013, p. 363).

Com esse movimento, Tolstói proporcionava às crianças o que Calil (2012) denominou de alimentação do processo criativo do escrevente. Este último considera a leitura de textos como um procedimento de caráter recursivo, pois, utilizado antes ou após a escrita do texto, preenche o contexto letrado, que se reflete no processo de

⁸ Adotaremos o termo “técnicas” assim como o autor.

escritura. Assim, os textos lidos, escutados e assistidos durante a vida das crianças formam nelas uma memória constituída, culturalmente capaz de influenciar a criança no momento da escrita.

No entanto, é importante ressaltar que, nos dias de hoje, diante da vasta literatura que temos dedicada ao público infanto-juvenil, não é necessário oferecer somente textos escritos por crianças para os alunos lerem. Tolstói assim apresentou sua proposta, porque ele conseguiu naquela época produzir com seus alunos excelentes textos que serviram de material de leitura, como é o caso do conto *Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta* (Anexo B), escrito por seu aluno Vassíli Rumiantsev⁹ e, posteriormente, incluído por Tolstói em suas cartilhas de leitura. Tolstói elegia os textos das crianças como modelos de leitura, porque, naquela época, o acesso aos livros dedicados ao público infantil era escasso ou não existia.

Na terceira técnica Tolstói, enfatiza:

3) (Especialmente importante) Durante a revisão das obras infantis, nunca chamar a atenção dos alunos quanto ao asseio dos cadernos, nem quanto à caligrafia, nem quanto à ortografia, e, acima de tudo, quanto à construção das frases e à lógica. (TOLSTÓI, 2013, p. 363).

Nesta técnica, é possível perceber que a maior preocupação de Tolstói era com o processo de construção do texto dos alunos, com os sentidos e as ideais que transitariam no interior do texto, ou seja, com o processo criativo de composição. Jolibert (1994, 2006, 2015), em seus estudos, também valoriza o processo criativo de produção do texto e recomenda que a atenção à caligrafia e à correção ortográfica fiquem sempre por último, no momento em que a criança for passar o texto a limpo.

E a quarta e última técnica de Tolstói:

4) Como na criação literária a dificuldade consiste **não no volume ou no conteúdo, mas no valor artístico do tema**, a gradação dos temas deve consistir não no volume, no conteúdo, na língua, mas no mecanismo do assunto, o que significa: primeiro, escolher uma ideia dentre um grande número de ideias e imagens que surjam; segundo, escolher palavras para esta ideia e expressá-la; terceiro, memorizá-la e encontrar um lugar para ela; quarto, lembrando do que foi escrito, não repetir, não omitir nada e saber agregar o posterior com o anterior;

⁹ Nesta pesquisa, também utilizou-se deste conto durante as atividades.

quinto, finalmente, que ao pensar e escrever ao mesmo tempo, uma coisa não atrapalhe a outra. (TOLSTÓI, 2013, p. 363, grifo nosso).

Nestes escritos, Tolstói chamava mais uma vez especial atenção para a escolha do tema do texto, aspecto que deve contemplar o processo de criação literária. Para ele, é o assunto que permitirá uma escrita artística, isto quer dizer que é preciso pensar em uma ideia que esteja ligada com o contexto da criança e, ao mesmo tempo, que ela aprenda a escolher as palavras que dissertam sobre esse tema. Mais uma vez, podemos retomar o que foi dito anteriormente e ressaltar que a criança escreve melhor e com maior ênfase sobre aquilo que ela conhece.

Depois, é preciso encontrar um lugar para as palavras na produção, ou seja, organizar a escrita no texto de forma que ele fique coeso e que propicie ao leitor a construção de sentidos. Em seguida, orientar para que o aluno não repita ou omita as palavras, que faça um texto coerente. E por fim, conseguir pensar e escrever ao mesmo tempo, o que, para as crianças, escritores menos experientes e em formação, é um trabalho difícil. Pesquisas atuais, sobre os processos de produção de texto na escola, já apontam possibilidades e estratégias de ensino que auxiliem as crianças na organização do pensamento, uma delas é fazer um planejamento antes de escrever, fazer um esboço das ideias que serão apresentadas no texto.

Vigotski (2009, p. 70), ao analisar o trabalho de Tolstói, afirma que “para formar nas crianças a criação literária, é preciso dar-lhes somente estímulo e material para a criação. [...] tudo que podemos fazer é ensiná-las a começar a compor”. Porém ensinar as crianças a escrever, assim como propunha Tolstói (2013), não se configura em uma prática de ensino simples, pois a expressão escrita representa, para as crianças, um processo permeado de muita dificuldade, visto possuir leis próprias e de diferir em partes da expressão oral, pois, nessa transição do oral para o escrito, as ideias e os sentimentos sofrem perdas significativas (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009, p. 92), o melhor estímulo para a criação literária infantil “é uma organização da vida e do ambiente das crianças que lhes permita gerar necessidades e possibilidades para tal”, ou seja, planejar atividades que favoreçam o ensino da escrita literária de forma que as crianças consigam expressar seus sentimentos e impressões do mundo a sua volta por meio da escrita de um texto.

No artigo “*Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas?*”, o qual foi analisado para a organização do projeto de ensino, Tolstói nos apresenta pistas de como iniciar o trabalho de escrita criativa com as crianças, porém, nesse artigo, não se explicita como isso era efetivamente realizado em sala de aula. Porém, o autor relaciona técnicas para iniciar o processo de criação do texto, as quais foram adotadas para o planejamento do plano de intervenção desta pesquisa, são elas: eleição do tema para a produção; foi sugerido aos alunos participantes escrever sobre temas do cotidiano. Leitura de obras modelos, nesta proposta, os alunos leram sete contos de Tolstói que foram previamente eleitos pela professora-pesquisadora, que recorreu a dois critérios para seleção destes contos, primeiro tema que abordasse o cotidiano; segundo, que o personagem principal fosse criança ou falar de quando era criança. O conto “*Os três ladrões*” não tem como personagem principal uma criança, no entanto, apresenta um tipo de narrador que os outros contos não abordaram, por isso, foi incluído.

Dentre as indicações didáticas de Tolstói, também foi incorporado o conceito de que o processo de construção das frases e das ideias era mais importante no primeiro momento do que a caligrafia e a ortografia, estes aspectos foram corrigidos e pensados somente no último momento da escrita, quando os alunos participantes terminaram a produção. A indicação do ensino da organização interna do texto e a articulação das ideias, também, foram incorporadas no plano de intervenção desta tese.

Elegido estes pressupostos teóricos de Tolstói (2013), que poderiam favorecer a escrita dos contos, era necessário pensar em uma metodologia de ensino que fosse ao encontro com os mesmos propósitos de criação e produção. Este princípio, motivou a escolha do *projeto de ensino* sugerido por Josette Jolibert e Christine Sraïki (2015), na obra *Caminhos para aprender a ler e escrever*, pois as autoras propõem um ensino que está centrado na formação do aluno produtor de texto. A seguir, será trazida a proposta de ensino das autoras (2015) e como foi organizado o plano de intervenção *Coletânea de Contos*.

1.2.2 - Os projetos de ensino na obra *Caminhos para aprender a ler e escrever*

Desde que iniciou seus trabalhos de investigação, Josette Jolibert se dedicou às pesquisas que promovessem o ensino e a aprendizagem de crianças leitoras e produtoras de textos tanto na França, onde atuou no Instituto Universitário de Formação de Professores de Cergy-Pontoise, como na América Latina, onde trabalhou por dez anos, primeiramente, no Chile, na implementação de missões educativas e, depois, como consultora da Unesco nos países Bolívia, Peru, Paraguai, Uruguai, Colômbia e Argentina.

A obra *Caminhos para aprender a ler e escrever* (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015) é o resultado de anos de investigação em parceria com Christine Sraïki, que é inspetora na circunscrição de Val D'Oise-Nord Ouest de Paris. As autoras (2015, p. 11) apresentam o livro com estas palavras,

O que propomos neste livro não é nem uma reedição condensada de nossas obras anteriores, nem uma proposta totalmente nova referente à formação das crianças nas áreas de leitura e produção de textos. Queremos, a luz do avanço das pesquisas em geral e de nossas pesquisas em particular, assim como de nossas experiências mais recentes, revisitar as representações, os conceitos e sobretudo as práticas delas decorrentes, visando a reformulação de **uma proposta didática de conjunto para o ensino-aprendizagem da leitura/escrita**. (grifos das autoras)

Essa proposta de revisitar as práticas de ensino trazidas nos livros anteriores emergiu, principalmente, porque os resultados das pesquisas da Direção da Prospectiva e da Avaliação da França evidenciaram recorrentemente que os alunos, “quando se trata de empreender a coordenação de informações e a construção de significados para compreender um texto”, apresentavam muitas dificuldades (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 11). Assim, Jolibert, em parceria com Sraïki, revisou e ampliou seus estudos e publicou, nesse livro, um conjunto de práticas de ensino para a formação do aluno leitor e produtor de texto.

O projeto de ensino como metodologia para a aprendizagem da leitura e da escrita é uma *estratégia permanente de formação*, que visa à construção e ao desenvolvimento concomitante das personalidades, dos saberes e das competências dos

alunos e não uma metodologia que será adotada vez ou outra para abordar um tema, uma data comemorativa ou um assunto polêmico com os alunos.

Segundo as autoras (2015), o projeto de ensino adota uma estratégia de formação em que os alunos aos poucos vão assumindo a vida escolar e suas aprendizagens, pois, com o desenvolvimento dos projetos eles começam a aprender a organizar seus registros, suas descobertas e também aprendem a avaliar todo o processo percorrido. Além disso, esta metodologia de ensino proporciona que os estudantes indiquem novos projetos os quais condizem com as necessidades do contexto social e escolar.

No entanto, os projetos de ensino baseado nos estudos de Jolibert e Sraïki são inteiramente distintos da pedagogia de projetos por temas geradores, pois o primeiro tem como objetivo gerar nas crianças a necessidade de produzir textos com objetivos claros e reconhecidos pelo aluno, e a segunda proposta, de trabalhar com temas que perpassem todas as áreas de ensino.

Jolibert defende, desde as suas primeiras obras (1994, 2006) até a mais recente (2015), que os projetos desenvolvidos no âmbito escolar, tanto na pré-escola (4 e 5 anos) como nos anos iniciais do ensino fundamental, têm o objetivo de gerar nas crianças a necessidade de produzir textos, pois, para a autora, “é escrevendo que se aprende a escrever (e confrontando o que se faz com suas leituras e sistematizando suas descobertas)” (JOLIBERT, 1994, p. 37). Assim, os projetos que adotam a mesma metodologia apresentada por Jolibert precisam ter como objetivo central o ensino da leitura e da escrita, mas, principalmente, o objetivo de produzir textos.

Por isso que pensar em um projeto de leitura e de escrita na escola é pensar em produzir: um bilhete aos pais, para uma reunião ou uma apresentação, uma receita do cardápio do dia, um convite ou cartaz para a festa junina, uma coletânea de poemas, para um sarau no final do ano, uma carta a câmara de vereadores, pedindo mais segurança na saída da escola, um pedido de sinalização das ruas e avenidas do bairro e até mesmo escrever uma coletânea de contos para encerramento das atividades do ano letivo.

Assim, baseado no pressuposto de uma metodologia que visa à formação de alunos produtores de texto é que optamos em adotá-la como plano de intervenção nesta pesquisa. Outros aspectos apontados pelas autoras, como *quatro razões para o uso do projeto de ensino* (2015, p. 28-29), também justificam esta escolha, vejamos: primeiro, é uma proposta *humanista*, nela, as crianças podem “desenvolver personalidades que

tenham simultaneamente senso de iniciativa e de responsabilidade, tolerância e solidariedade”. Esta forma de entender o trabalho pedagógico indica uma mudança na concepção pedagógica, didática e interpessoal do professor em relação ao aluno. Mudança, principalmente, em relação às possibilidades e às necessidades das crianças, à medida que se cria um ambiente educativo que valorize as capacidades dos alunos de aprender a ler e a escrever textos mais complexos e de que eles sejam capazes de construir suas aprendizagens e resolver seus problemas, projeta-se, assim, um aluno que pensa, opina, organiza o ambiente e reflete sobre seus percursos de aprendizagem.

A segunda razão implica adotar *as contribuições das teorias da aprendizagem*. Esta pesquisa assumiu os pressupostos de Vigostki. Para pensar na *aprendizagem* para os alunos, ligadas e permeadas com o ambiente social e histórico em que eles estão inseridos. O problema proposto no projeto de ensino parte sempre de uma situação real e social dos sujeitos, para que “as referidas situações estejam contidas num projeto do próprio aprendiz e que sejam avaliadas por ele e por seus colegas de classe com o apoio do professor mediador” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 28), pois uma aprendizagem significativa também depende de uma inter-relação entre pares, seja ela aluno-aluno ou aluno-professor, e com o meio, ou seja, de um ambiente cooperativo.

A terceira razão para se adotarem os projetos de ensino é o *ponto de vista psicológico*, “um aluno em projeto tem o desejo, os meios e o poder de ser bem-sucedido. Ele mobiliza toda sua mente e toda sua energia para atingir, com a ajuda dos demais (colegas de classe e professores), os objetivos de progresso que determinou para si mesmo” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 29). A aprendizagem somente terá sucesso quando o aprendiz acredita nele e nas atividades que desenvolve, assim, quando o aluno conhece os objetivos a serem alcançados, o espaço, os recursos, o tempo e todo o processo que realizará para atingir seus objetivos, as atividades se tornam mais significativas e ele terá uma confiança maior na sua capacidade de realização.

Por fim, a quarta razão é o *ponto de vista cognitivo*, porque se observa que os alunos fazem “uma transferência das competências construídas durante uma pedagogia de projetos para outras atividades” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 29), como antecipar uma tarefa, organizar atividades pessoais, saber registrar seus conhecimentos, estar aberto para dar e receber opiniões e avaliar-se.

Para que se efetive o trabalho com os projetos de ensino, as autoras (2015) propõem um processo de organização específico do planejamento das ações do projeto e

duas estratégias de ensino, uma para a leitura, o *questionamento de texto* e outra para a escrita, o *canteiro de escrita*. Para melhor compreensão, esta organização será apresentada e explicada em duas etapas, a primeira, o planejamento do projeto e a segunda, as estratégias de ensino.

O planejamento das ações do projeto de ensino proposto por Jolibert e Sraïki (2015) é composto por dois planos, um coletivo o outro individual. A imagem 1, representa como estes planos estão organizados e relacionados:

Imagem 1: Planejamento das ações do projeto de ensino



Fonte: a autora.

O projeto coletivo¹⁰ é o planejamento geral do projeto de ensino, organizado coletivamente entre o grupo de alunos e a professora e, como observado na imagem 1, contém três planos internos os quais norteiam a ação educativa.

O projeto de ação apresenta a produção de texto que será escrita e que resulta em uma ação prática ou um produto final, que podem ser diversos como, por exemplo, fazer uma visita a um museu, uma apresentação de um teatro, uma exposição ou um jornal mural. No projeto de ação, também, ficam expostos os objetivos (o que desejamos

¹⁰ Todas as fases de organização e planejamento do projeto foram descritas neste trabalho baseados no livro das autoras Jolibert; Sraïki (2015, p. 32-51).

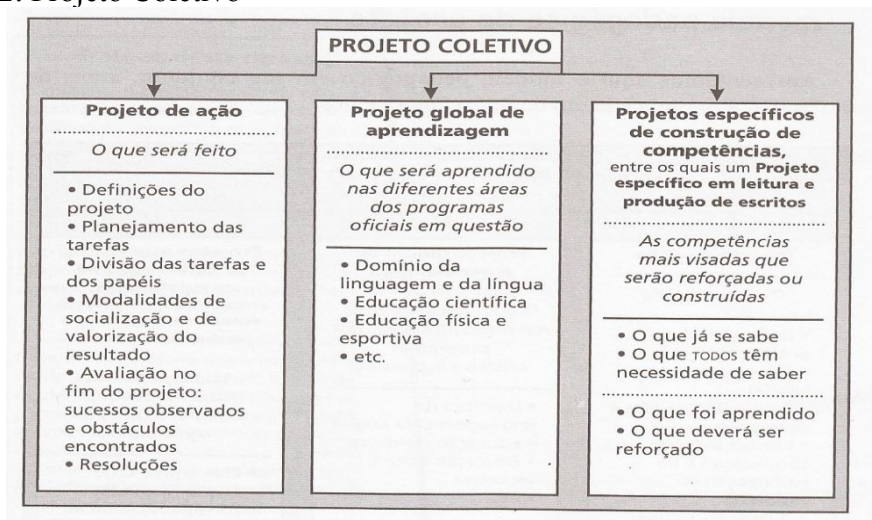
fazer?); as tarefas a serem realizadas (o quê?); os grupos responsáveis pelas atividades (quem?); o calendário (quando?); os recursos humanos e materiais (como?).

O projeto global de aprendizagem expõe de forma clara os conteúdos do currículo oficial da escola, que serão abordados no decorrer do projeto e que podem exigir a participação de algumas disciplinas ou apenas uma delas.

E, por fim, o projeto específico de construção de competências organiza as competências linguísticas em leitura e em produção de texto, que o plano visa desenvolver com o grupo de estudantes de uma forma geral, ressalta as competências consolidadas, as que estão sendo desenvolvidas e as que serão aprendidas no decorrer do projeto. Todas as competências são construídas e apontadas de forma coletiva com as crianças, baseadas em projetos anteriormente desenvolvidos e no processo de aprendizagem delas.

A imagem 2, retirada do livro das autoras, ilustra como todas estas informações podem ser organizadas no interior do planejamento.

Imagem 2: Projeto Coletivo



Fonte: Jolibert; Sraïki (2015, p.32).

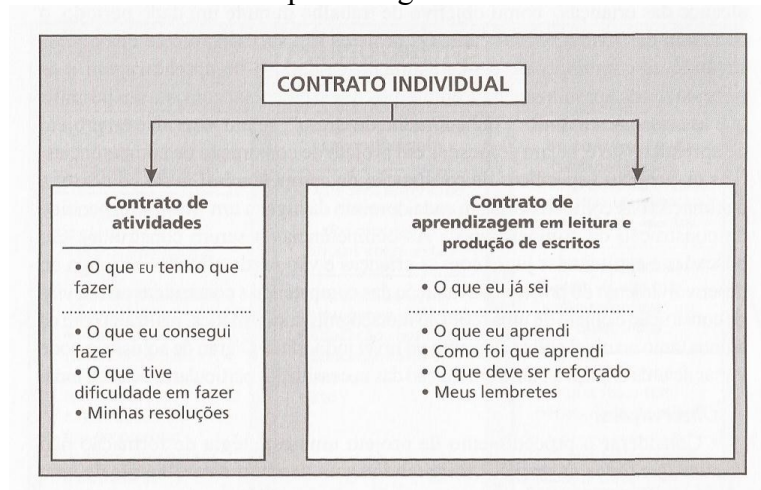
Esta organização proposta pelas autoras (2015) foi adotada por esta pesquisa, e o planejamento do projeto *Coletânea de Contos* foi construído na sala de aula campo a partir dele.

O segundo plano sugerido pelas autoras (2015), organizado no projeto de ensino, é o planejamento individual, nomeado por elas de *contrato individual de aprendizagem* por estabelecer um contrato entre o aluno, o projeto e o percurso de aprendizagem.

O contrato individual de aprendizagem é um planejamento individual de cada aluno, cujo objetivo é o de identificar, no contexto do projeto coletivo, as atividades que deverá fazer e as aprendizagens que terá como meta. Este planejamento possibilita que o aluno reflita sobre suas aprendizagens já adquiridas em projetos anteriores e quais precisam ser reforçadas ou aprendidas no novo projeto. Além disso, ao final do trabalho, os alunos utilizam este mesmo planejamento para avaliar as atividades individuais efetuadas e o processo de aprendizagem.

A imagem 3 ilustra o modelo do contrato de aprendizagem individual proposto pelas autoras, adotado por esta pesquisa na sala de aula campo

Imagem 3: Contrato individual de aprendizagem



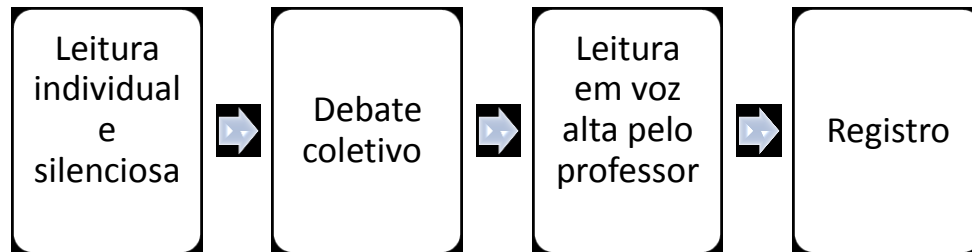
Fonte: Jolibert; Sraïki (2015, p.34).

Concluída a exposição da primeira etapa, os planejamentos, passamos para a segunda, que abordará as estratégias de ensino, o *questionamento de texto* e o *canteiro de escrita*, as quais permitem que as crianças vivam situações problema diversas e complexas de aprendizagem da leitura e da escrita de textos.

O questionamento de texto é uma estratégia de ensino da leitura com o foco na interpretação e na formação de leitores autônomos, que pode ser empregada tanto no contexto de um projeto como fora dele. Jolibert e Sraïki (2015, p. 82) definem o questionamento como “um procedimento sistematizado de resolução de problemas em leitura”, que permite ao aluno dar sentidos ao texto. Esta proposta é desenvolvida por quatro atividades básicas: leitura silenciosa, debate mediado por perguntas que podem ser efetivadas pelo professor ou pelos alunos, leitura em voz alta pelo professor e registro escrito para apontar os conhecimentos gerados.

A imagem 4 ilustra a sequência das atividades que são realizadas na estratégia questionamento de texto.

Imagem 4: Sequência de atividades do questionamento de texto



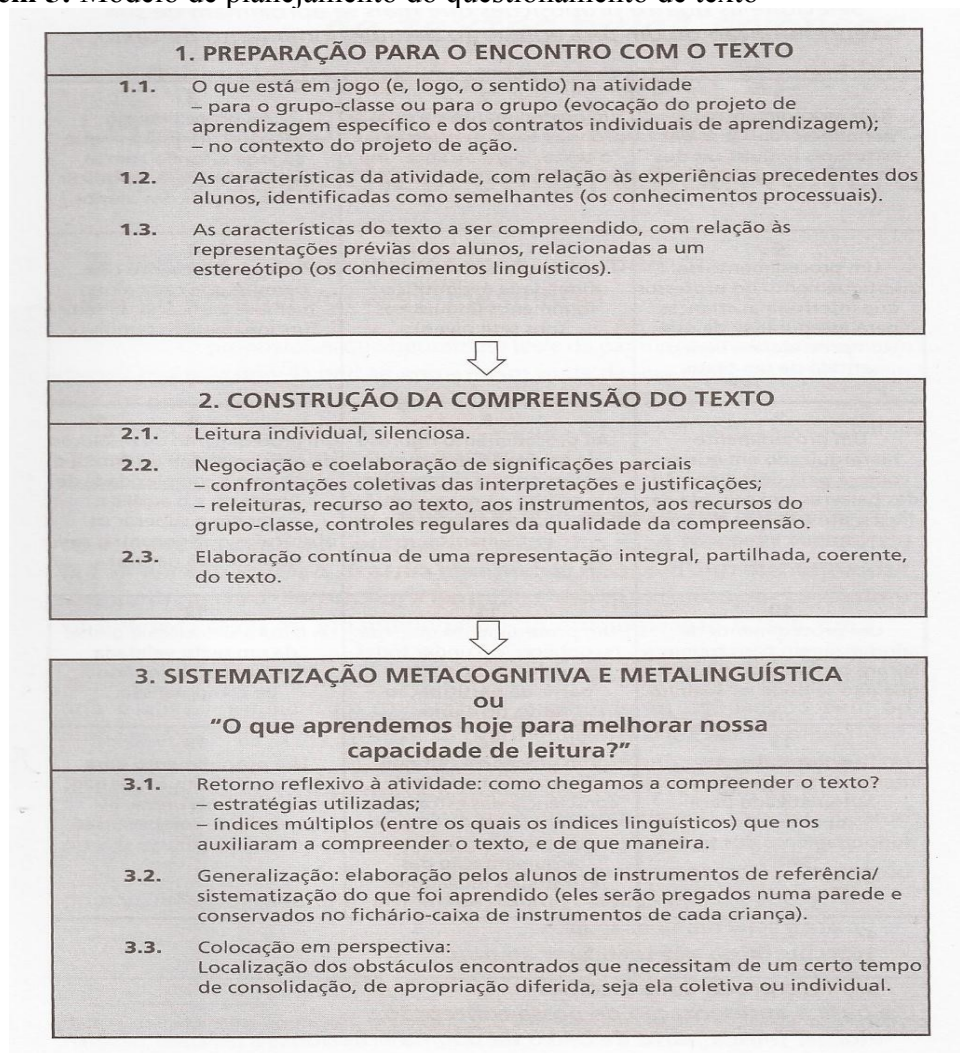
Fonte: a autora.

O questionamento de texto como estratégia de ensino da leitura permite que as crianças, ao pesquisarem de forma coletiva e individual o texto, reativem conhecimentos anteriores, porque, a cada novo encontro com o texto, “é ocasião de convocar e de revisitar os conhecimentos linguísticos para mobilizar as representações textuais e as características estruturais, enunciativas ou léxicas inerentes ao funcionamento do discurso” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 86), ou seja, trata-se de construir o sentido de um texto de forma natural, discursiva e em grupo cada aluno tem a oportunidade de participar e ativar seus conhecimentos.

Essa atividade se torna mais significativa aos alunos, quando está inserida em um contexto de projeto de ensino, porque os textos questionados são correlacionados ao texto que a criança produzirá, logo ela poderá relacionar a leitura e a escrita de forma contextualizada e fazer interferências entre o texto já publicado e o texto que precisa ser produzido. Assim, o questionamento de texto possibilita que os alunos entrem em contato com os textos socialmente produzidos por escritores mais experientes e retirem deles seus “segredos” ou “modelos” para a produção.

Jolibert e Sraïki (2015) citam que a estratégia de questionamento de texto exige do professor o conhecimento profundo do texto que será questionando e um planejamento antecipado em três eixos 1) preparação para o encontro com o texto; 2) Construção da compreensão do texto; 3) Sistematização metacognitiva e metalinguística. A imagem 5 exibe o modelo proposto pelas autoras de organização de uma sessão de questionamento de texto.

Imagem 5: Modelo de planejamento do questionamento de texto



Fonte: Jolibert; Sraïki (2015, p. 84).

O modelo de planejamento proposto pelas autoras é organizado em três etapas e deve ser orientado de modo a proporcionar tanto a leitura e a compreensão do texto quanto a abordagem e o ensino de conhecimentos linguísticos que contribuam para a produção. Logo, o questionamento de texto é uma estratégia de ensino de leitura que está diretamente ligada ao processo de escrita e, por isso, foi incorporada a esta pesquisa, porém o planejamento proposto pelas autoras não foi adotado na íntegra nesta investigação.

A partir dos pressupostos ilustrados na imagem 5 e do contexto da sala de aula campo, a professora-pesquisadora criou um plano para as sessões de questionamento de texto que atendessem melhor às necessidades de aprendizagem da turma e do projeto *Coletânea de Contos*. A necessidade de registro e de organização, típica do trabalho

proposto por Jolibert e Sraïki (2015), é um processo formativo que também formou e moldou o trabalho pedagógico da professora-pesquisadora, que criou o próprio instrumento de planejamento de questionamento de texto. A necessidade de sistematizar esse trabalho ocorreu após o primeiro questionamento de texto, que passou a ser planejado de acordo com o mostrado no quadro 2.

Quadro 2: Modelo de planejamento do questionamento de texto

Nome do conto Fonte	
Preparar o encontro:	Meus objetivos: escrevê-los
Construção da compreensão	Em todos os questionamentos, lembrar os alunos sobre os procedimentos. 1°)Leitura individual e silenciosa: relembrar os combinados: marcar as partes que não compreendeu, listar os personagens, ir estimulando novas estratégias. 2°)Avaliar a compreensão imediata: Compreendeu tudo que leu no texto? Quais partes estão confusas? Sobre o que ou quem o texto está falando? O que o autor do texto quis dizer ou mostrar? Fazer colaborações e negociações dos significados. Pedir sempre para os alunos apontar os sentidos que construíram no texto. 3°) Segunda leitura individual 4°) Apontamentos necessários 5°) Leitura da Professora
Registro no instrumento: Nossos conhecimentos sobre	Nossos conhecimentos sobre: O assunto do texto A língua portuguesa Estratégias para leitura e escrita
Língua Portuguesa e texto literário	Apontar sobre o que será trabalhado posteriormente na construção da língua portuguesa e do texto literário.

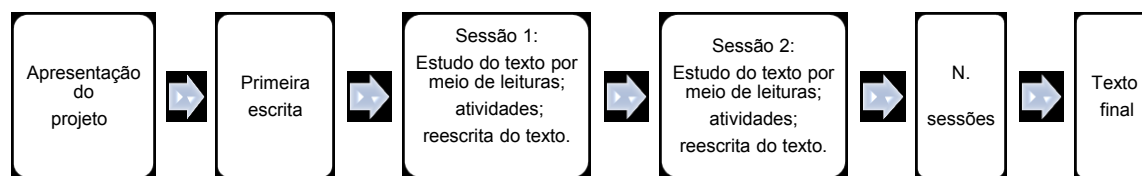
Fonte: a autora.

O modelo de planejamento do quadro 2 era elaborado previamente pela professora-pesquisadora e contribuiu que para nenhum detalhe da estratégia de ensino fosse esquecido e os aspectos linguísticos e textuais fossem incorporados às discussões com o objetivo de orientar a construção dos sentidos dos textos.

A segunda estratégia de ensino, o *canteiro de escrita*, Jolibert e Sraïki (2015, p. 124) a definem como “um procedimento coletivo de construção de competências individuais que leva à produção de um texto integral determinado, nos marcos de um projeto real”, portanto, trata-se de uma estratégia que visa à produção de um determinado tipo de texto previamente previsto no projeto de ensino, e o professor planeja as aulas e as atividades que serão utilizadas para promover a produção do texto escolhido.

Por se tratar de produção de texto, não é possível estabelecer quantas atividades serão necessárias para que os alunos cheguem à versão final, porque isto dependerá do projeto e do processo de aprendizagem da turma, pois “cada canteiro pode assumir formas diversas em função do tipo de texto trabalhado, da vida mesma de cada grupo-classe, das interferências possíveis com canteiros anteriormente proposto num mesmo grupo-classe” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 125). No entanto, é possível traçar uma sequência das ações com o intuito de compreender melhor como os canteiros de escrita podem ser planejados, passemos à imagem 6.

Imagem 6: Sequência de ações do canteiro de escrita



Fonte: a autora.

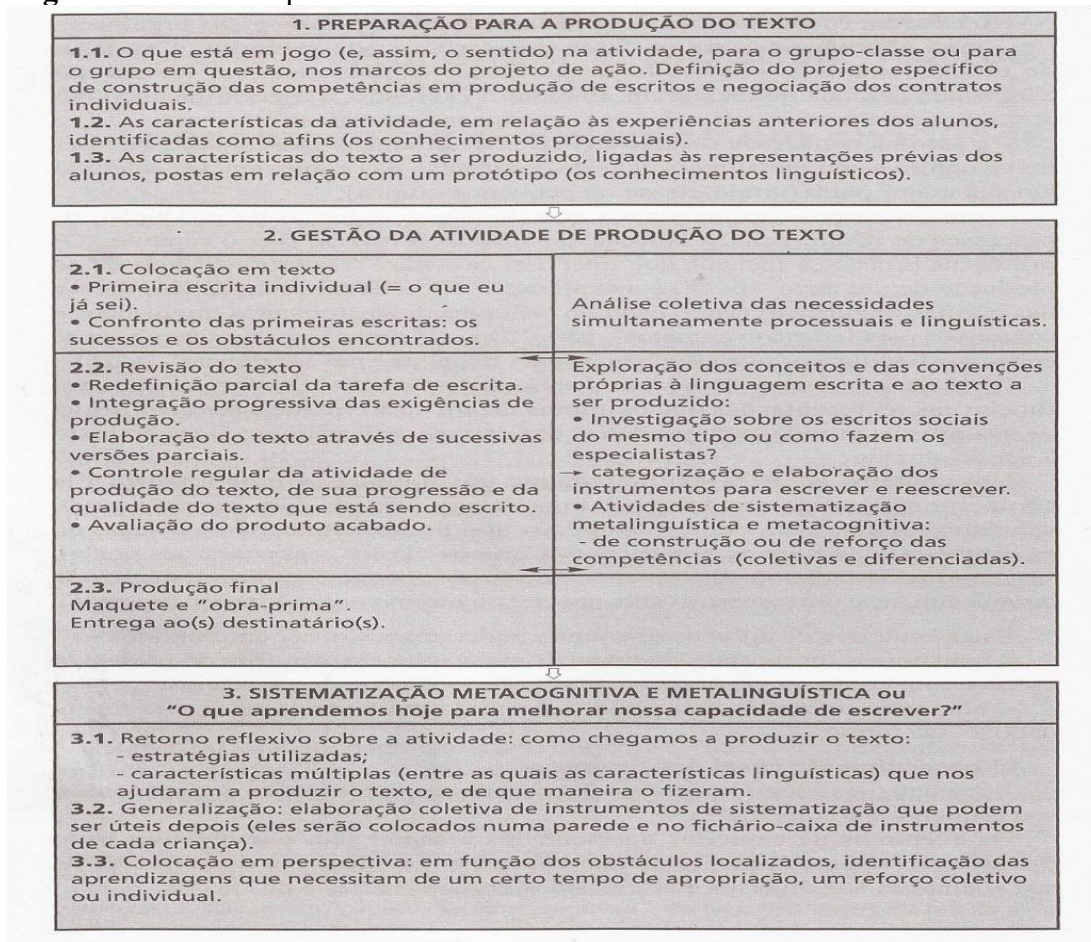
Como observado na imagem 6, os canteiros de escrita estão inseridos dentro do projeto de ensino e têm como objetivo organizar as atividades de escrita que serão desenvolvidas. No entanto, é necessário permear algumas atividades básicas das sessões do canteiro de escrita com o objetivo de promover a aprendizagem e a escrita do texto, são elas: primeira produção de texto individual, o planejamento da estrutura do texto, a segunda escrita, as reescritas do texto (maquete) e a produção final.

Jolibert e Sraïki (2015) destacam que os canteiros são organizados em torno de um trabalho que pode ser de pequeno, médio ou longo prazo composto de três etapas de

planejamento 1) preparação geral para a produção do texto; 2) gestão da atividade de produção do texto; 3) Sistematização metacognitiva e metalinguística.

A imagem 7 expõe como Jolibert e Sraïki (2015) sugerem o planejamento do canteiro de escrita.

Imagem 7: Modelo de procedimento de canteiro de escrita



Fonte: Jolibert; Sraïki (2015, p. 126).

Reiteramos que o procedimento didático *canteiro de escrita* está relacionado com um projeto de ensino que tenha como objetivo a produção de texto, ele não pode ser utilizado fora deste contexto, pois um canteiro de escrita será “eficaz e levado a cabo, sem que as crianças se cansem ou se aborreçam, se elas encontram nele um sentido, isto é, se ele se inscreve no ponto de encontro de três tipos de projetos: *um projeto de ação* do grupo-classe, *o projeto global de aprendizagem* [...] e *um projeto específico de construção de competências*” (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015, p. 127 – grifos das autoras), por isso, que a primeira parte do planejamento do canteiro de escrita, *Preparação para a produção de texto*, coincide com a etapa de planejamento do projeto

de ensino, porque não é possível desvincular as ações do projeto com as necessidades de aprendizagem dos alunos e de produção do texto. A *gestão da atividade* é a etapa de conhecer e produzir o tipo de texto escolhido, e, por fim, o canteiro é finalizado com a *sistematização metacognitiva e metalinguística* que é a avaliação final do projeto de forma coletiva e individual.

O processo avaliativo das atividades de leitura e de escrita é muito significativo para as autoras, pois estas revelam os percursos de aprendizagem dos alunos e também possibilitam a reflexão metacognitiva e metalinguística. Porém é importante esclarecer que avaliar o projeto, nesta metodologia, não se trata de entregar um relatório ao final das atividades ou de a professora montar uma pasta com todas as atividades das crianças e, sim, fomentar uma reflexão sobre os percursos percorridos para aprender a ler e a escrever, apontar o que se sabe, o que não se sabe e o que precisa ser reforçado.

A avaliação reflexiva, como observado nas imagens cinco e sete, é um processo que precisa ser feito ao longo do projeto e após cada procedimento que envolve o ensino da leitura e da escrita, pois, ao final do questionamento do texto, registram-se os conhecimentos sobre o texto lido e as estratégias de leitura aprendidas, e, ao longo do canteiro de escrita, registram-se as estratégias de produção de texto e os conhecimentos adquiridos. Ao final dos projetos, avaliam-se todas as ações tanto do projeto coletivo e as atividades propostas por ele, como individual, quando o aluno retoma o contrato individual de aprendizagem e se autoavalia.

Os *instrumentos* produzidos no desenvolvimento dos projetos de ensino contribuem de forma efetiva na avaliação e na reflexão metacognitiva e metalinguística. Os instrumentos são registros escritos dos conhecimentos instaurados durante as aulas, que auxiliam o processo de ensino e de aprendizagem, trata-se de materiais de consulta tanto para o projeto atual como para os próximos.

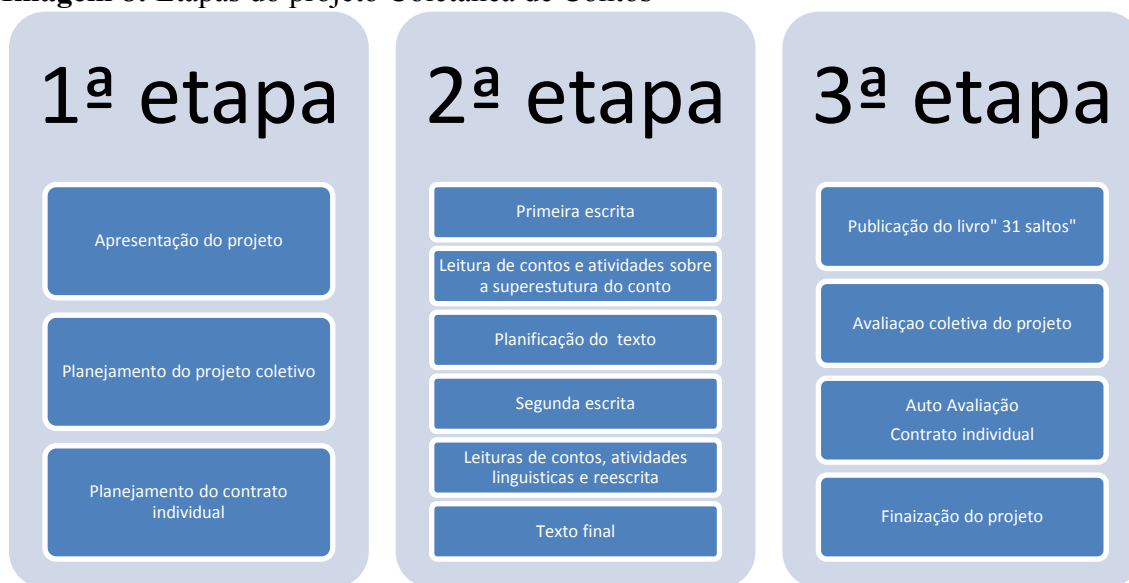
Em suma, como metodologia de ensino, os projetos das autoras Jolibert e Sraïki exigem planejamento, compreensão de conceitos básicos e uma sequência organizada das atividades. O próximo tópico discorrerá como foi construído o projeto de ensino *Coletânea de Contos*, o qual promoveu a produção dos contos e foi o plano de intervenção desta investigação.

1.3-Projeto de ensino Coletânea de Contos

O projeto de ensino *Coletânea de Contos* surgiu, primeiramente, da necessidade de desenvolver uma metodologia de ensino da produção de texto que promovesse tanto a leitura como a escrita no âmbito escolar. Para alcançar este objetivo, realizamos os estudos abordados nos tópicos anteriores e organizamos um projeto de ensino que não se difere muito dos pressupostos apresentados por Jolibert e Sraïki (2015), porém se inspira nos ideais de Tolstói, incorpora marcas do contexto histórico e social dos alunos participantes e agrega um marco teórico, que culminou em atividades linguísticas e discursivas. Logo, o objetivo deste tópico é explicitar o projeto e como ele foi desenvolvido na sala de aula campo.

O projeto *Coletânea de Contos* foi realizado ao longo de quatro meses, com dezoito atividades, que estão no Anexo A, e organizado em três etapas ilustradas na imagem 8.

Imagem 8: Etapas do projeto Coletânea de Contos



Fonte: a autora.

A primeira etapa contemplou a exposição do projeto, o planejamento do projeto coletivo e do contrato individual. O projeto coletivo foi idealizado em forma de debate, com a participação dos alunos e considerou a proposta sugerida pelas autoras Jolibert e Sraïki (2015), portanto, apresenta os três planos internos *projeto de ação*, o *projeto global de aprendizagem* e o *projeto específico de construção em leitura e em produção de texto*.

O quadro 3, mostra a materialização do projeto coletivo. Por se tratar de um quadro que foi produzido em sala de aula e com os alunos, contém termos e expressões que eram próprias dos estudantes e do contexto de aprendizagem da sala, por isso, nem sempre, o termo coincidirá com o exigido pela gramática normativa. Vejamos o quadro.

Quadro 3: Projeto Coletânea de Contos

Projeto de ação: O que vai ser feito?	Projeto Global de Aprendizagem: O que vai ser aprendido nas diferentes áreas do currículo escolar	Projeto específico de construção das competências em leitura e em produção de escritos
Definição: Produção de uma coletânea de contos.	Língua Oral Apresentação dos provérbios	Leitura O que já se sabe: Ler o texto biográfico; Buscar a mensagem do texto; Discutir a mensagem do texto.
Quem? Todos os alunos do 4ºano do fundamental - sala 09	Língua Portuguesa: <i>Leitura:</i> Contos de Tolstói Texto biográfico Provérbios <i>Escrita:</i> Produzir Contos;	O que é preciso aprender: Ler, identificar e compreender os provérbios; Ler e identificar e compreender os contos; Iniciar os questionamentos de texto com perguntas dos alunos; Descobrir as mensagens dos contos; Fazer mais questionamentos de textos.
Calendário: setembro a novembro 08/12 – lançamento do livro	Estrutura do conto (planejamento da estrutura do texto); Texto com as ideias “ligadinhas” (coerentes), que fazem sentido; Acordo com os nomes e os verbos; Uso do verbo; Uso de palavras ligadas ao nome (substantivo).	O que se aprendeu além disso: Ler os contos de Tolstói; Marcar as palavras desconhecidas; Fazer leitura silenciosa; Colocar títulos nos parágrafos; Destacar os nomes dos personagens.
Planejamento das tarefas: 1º Apresentar o projeto e o inspirador dele (Liev Tolstói);	História: - Organização do tempo.	Produção de Textos O que já se sabe: Fazer a estrutura antes de escrever o texto;

<p>2° Pesquisar quem foi Tolstói – Leitura de sua biografia; 3° Pesquisar provérbios, socializá-los e organizá-los em um arquivo; 4° Fazer uma pesquisa de contos e montar um arquivo; 5° Escrever um conto a partir de um provérbio; 6° Preparar o lançamento dos textos em forma de coletânea; 7° Publicá-los.</p>	<p>Geografia: - Localização de lugares no mapa mundi.</p> <p>Ciências: Estações do ano.</p>	<p>Colocar o título após escrever o texto; ele deve estar ligado com a mensagem do texto; Usar a letra maiúscula; Usar a vírgula; Usar o ponto final.</p>
<p>Divisão das Tarefas: <i>Professora Raquel:</i> Apresentar o projeto e o inspirador dele (Liev Tolstói); Fazer uma pesquisa dos contos de Tolstói e montar um arquivo;</p> <p><i>O grupo todo:</i> Arquivo de provérbios; Preparar o lançamento dos textos em forma de coletânea; Publicá-los.</p> <p><i>Os alunos:</i> Pesquisar os provérbios; Escrever o conto a partir de um provérbio.</p>		<p>O que é preciso aprender: Fazer a leitura do texto após escrevê-lo; Saber como é a estrutura dos contos; Descobrir a mensagem dos contos; Escrever palavras com sentido: <u>sentido</u> é o leitor entender o que está escrito.</p>

<p>Avaliação do Projeto Estratégias que colaboraram na escrita do texto: Ler o texto que escrevemos duas vezes; Ler os contos de Tolstói; Fazer a estrutura do texto antes de escrevê-lo; Anotar os nomes dos personagens somente quando o texto for longo. As conversas diminuíram. Recortar e colar o texto para colocar alguma ideia ou terminar a frase e também para marcar a silhueta. As marcas que a professora fez no texto. Entender as palavras desconhecidas; Apontar os modos de escrever de Tolstói;</p>		<p>O que se aprendeu além disso: Marcar a silhueta e a estrutura do conto; Escrever com detalhes; Fazer comparações; Escrever a fala dos personagens colocando dois pontos (:) e travessão (-); Fazer o parágrafo: colocar um espaço no início da linha e quando mudar o assunto mudar o parágrafo.</p>
<p>Obstáculos Escrever a partir de um provérbio; Preguiça.</p>		<p>O que deve ser reforçado: Ler o texto após escrever.</p>
<p>Desafios Escrever o texto não é fácil: porque precisa escrever as palavras certas e colocar as ideias no papel;</p>		

Pensar na estrutura do texto; Corrigir as palavras erradas; Durante a produção precisava voltar e ler o texto para escrever; Palavras desconhecidas durante a leitura.		
---	--	--

Fonte: a autora.

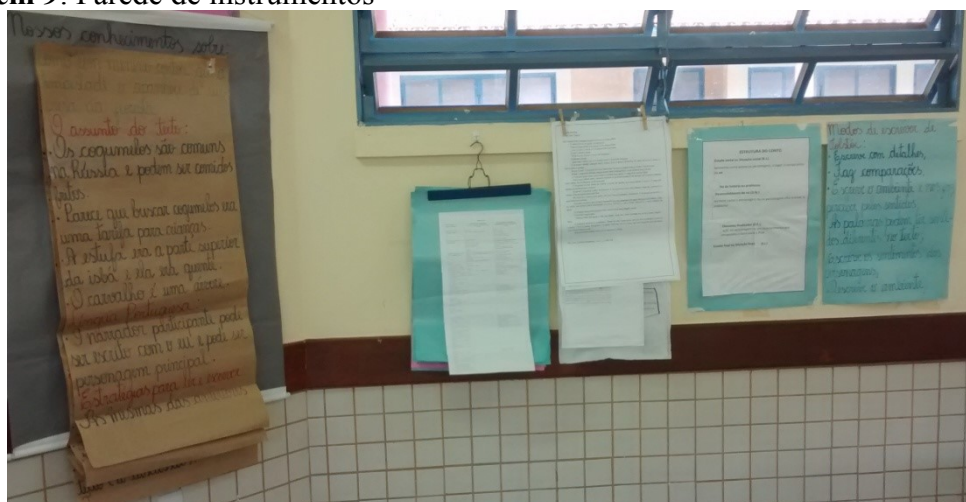
Os itens que aparecem em destaque no quadro 3, *avaliação, obstáculos, desafios, o que se aprendeu além disso e o que deve ser reforçado*, foram preenchidos ao final do projeto, na terceira etapa, momento em que retomamos este quadro e avaliamos as atividades desenvolvidas. Portanto, na primeira fase, quando fazíamos o planejamento das ações, estes itens ficavam em branco e somente ao final do projeto e que eles eram preenchidos.

O projeto coletivo, apresentado no quadro 3, era um instrumento de consulta e empregado para orientar as ações dos alunos participantes e da professora-pesquisadora, por isso, após ser produzido, ele era colocado em um espaço denominado *parede de instrumentos*.

Jolibert e Jacob (2006) valorizam a organização da sala de aula como um espaço que proporciona aos alunos um ambiente textualizado, ou seja, que forneça a eles um lugar onde os instrumentos de metacognição e/ou de sistematizações do projeto possam ser fixados e que contenha “todas as ferramentas elaboradas coletivamente, de forma sistematizada” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 28).

Nesta pesquisa, este espaço foi denominado de *parede de instrumentos*, porque nela ficavam fixados e expostos aos alunos todos os instrumentos produzidos durante as aulas. Na imagem 9, pode-se visualizar esse espaço na sala de aula-campo.

Imagem 9: Parede de instrumentos



Fonte: a autora.

Todos estes instrumentos foram produzidos ao longo do projeto de forma coletiva com as crianças, e, da esquerda para a direita, estão: “*Nossos conhecimentos sobre*”, o qual se designava ao registro da conclusão dos questionamentos de texto. O

segundo expunha todos os projetos desenvolvidos na sala desde o início do ano letivo. No terceiro instrumento, “*a sessão de textos lidos*”, eram fixados os contos que foram questionados em sala de aula. O quarto instrumento expunha a estrutura do conto e o último cartaz, era o registro dos *Modos de escrever de Tolstói*, como eram chamadas as figuras de linguagem trabalhadas durante os contos lidos.

Para concluir a primeira etapa do projeto, os alunos participantes receberam o contrato individual de aprendizagem e o preencheram imediatamente após a escrita coletiva do projeto de forma individual. Nesta investigação, adotou-se um guia idêntico ao indicado por Jolibert e Sraïki (2015) para o registro do contrato individual de aprendizagem, pois foi um modelo que contribuiu para as crianças pensarem nas trajetórias individuais de aprendizagem e, ao final do projeto, fazer um balanço do que se aprendeu e como se aprendeu ao longo do projeto.

Na pesquisa, os alunos participantes receberam uma folha em formato A4 com o contrato individual de aprendizagem impresso e cada um deles o preencheu de acordo com suas perspectivas. A imagem 10 registra o contrato da aluna M.

Imagem 10: Contrato Individual de aprendizagem da aluna M.

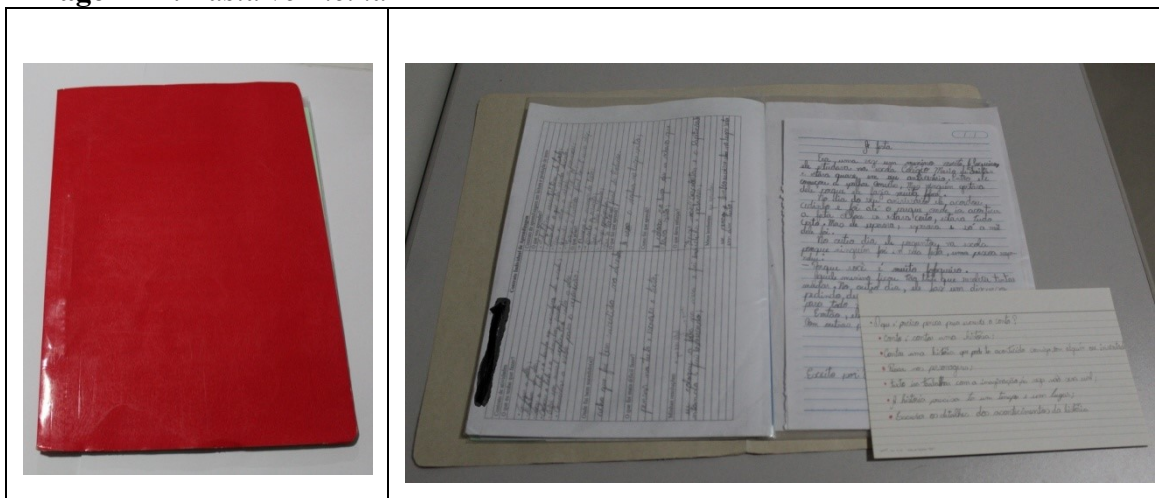
Contrato Individual de Aprendizagem	
Contrato de atividades	Contrato de aprendizagem em leitura e produção de texto
O que eu tenho que fazer?	O que vou aprender?
<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos: • Pesquisar os provérbios; • Escrever um conto a partir de um provérbio. → O grupo todo: • Assegurar a leitura dos provérbios; • Repassar o lançamento dos textos em forma de coletânea; • Publicar os contos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e identificar os provérbios; • Ler e identificar contos; • Fazer questionamentos de textos com perguntas dos alunos; • Paralelizar as mensagens dos contos; • Fazer a leitura dos textos após escrevê-los; • Escrever os parágrafos com sentido. <i>Deixar o leitor entender sobre este escrito.</i>
Onde fui bem sucedido(a)?	O que já sei?
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um conto a partir de um provérbio. • Ler e identificar os provérbios, ler e identificar os contos. • Decodificar as mensagens dos contos e fazer questionamentos de textos e estrutura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto biográficos; • Buscar a mensagem do texto e decodificá-lo; • Fazer o plano antes de escrever o texto; • Título: colocar após a escrita do texto e estar ligado com a mensagem do texto; • Ler o texto novamente, o começo e o ponto final.
O que foi mais difícil fazer?	O que foi que aprendi?
Fazer um texto de acordo com os provérbios.	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar parágrafos • Escrever os parágrafos com sentido • Escrever com detalhes • Fazer comentários
Minhas resoluções:	Como foi que aprendi?
Desenvolvendo um provérbio que parece corrigir o de um conto que eu gostei.	lendo alguns contos do Zolito e com ajuda da professora.
	O que devo reforçar?
	ler o texto após escrever.
	Meus lembretes:
	ler o texto quando eu escrever dos lembretes de não repetir palavras, mas algumas repetições são boas.

Fonte: a autora.

Como observado na imagem 10, existem marcas em azul e em vermelho. Elas foram feitas para sinalizar as etapas que foram preenchidas no começo do projeto e as que foram preenchidas ao final, portanto, as marcas em vermelho do *Contrato Individual de Aprendizagem* da aluna M. sinalizam as partes que foram preenchidas no início do projeto e as marcas em azul sinalizam as que foram realizadas ao final do projeto.

O contrato individual de aprendizagem era guardado em uma *pasta individual*, que foi nomeada pelos alunos de *pasta vermelha*, que continha o itinerário pessoal de aprendizagem deles. Nela, estava o contrato individual, o instrumento *O que precisamos pensar para escrever o texto*, a estrutura e a silhueta do conto, a maquete e a produção final, ou seja, os instrumentos trabalhados durante o projeto de ensino. Em síntese, a *pasta vermelha* era um arquivo individual das crianças onde se guardavam os instrumentos produzidos ao longo do projeto e que ficava disponível para consulta. A imagem 11 traz duas fotos que representam a *pasta vermelha*, a do lado esquerdo, a pasta fechada, e a do lado direito, a pasta aberta com os instrumentos acima citados.

Imagem 11: *Pasta vermelha*



Fonte: a autora.

A segunda etapa do projeto se dedicou ao processo de ensino e de aprendizagem da produção dos contos e contemplou doze aulas das dezoito, planejadas a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos identificadas na primeira escrita.

A primeira escrita do texto, denominado por Jolibert e Sraïki (2015) por *colocação em texto*, é a primeira produção que o aluno escreve no projeto e possui dois objetivos, primeiro, mobilizar os conhecimentos dos estudantes sobre produção de texto

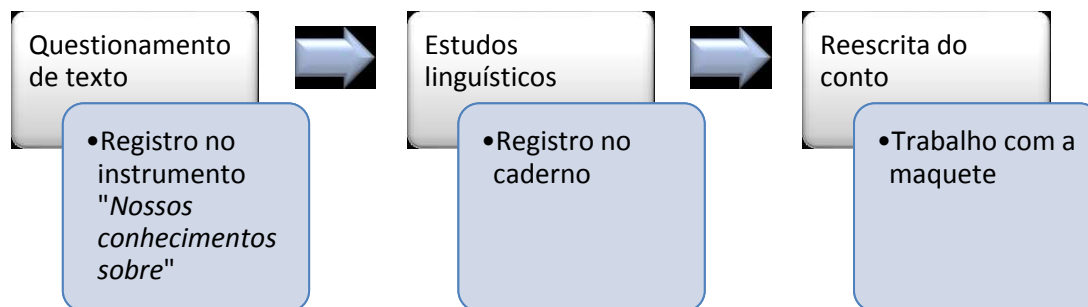
e apresentá-los por meio do material produzido; e o segundo, mapear as dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo da escrita. Diante a primeira escrita dos contos dos alunos participantes, os textos foram lidos, as necessidades de aprendizagem identificadas e elencadas como objetivos de ensino para o projeto.

Foram relacionadas seis principais necessidades de aprendizagem para serem desenvolvidas durante a segunda etapa do projeto, são elas conhecer a estrutura textual dos contos; organizar o texto em parágrafos; evitar a repetição de ideias e palavras; utilizar o discurso direto e indireto; retirar marcas do discurso oral do texto e desenvolver a escrita sobre os fatos. Além das necessidades de aprendizagem identificadas nos textos dos alunos, ansiava-se promover a educação literária, logo, foram incorporados alguns conceitos literários nas atividades: reconhecer os tipos de narradores; compreender a organização do espaço e da temporalidade nos contos; identificar as partes descritivas, narrativas e dialogais do texto e utilizar as figuras de linguagem.

Para promover esses conteúdos em classe, foram selecionados sete contos de Tolstói, a saber: *Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado*, *A meninas e os cogumelos*, *O salto*, *O tubarão*, *A vaca*, *Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta* e *Os três ladrões*, os quais estão na íntegra no Anexo B, intitulado *Contos de Tolstói*.

As aulas foram organizadas e planejadas de modo que a leitura do conto fosse o elemento gerador para o ensino dos conhecimentos já identificados, logo, as aulas tinham a seguinte organização: leitura do conto por meio do questionamento de texto; estudo dos conteúdos; reescrita do texto. Este percurso foi proposto, porque esta investigação parte do pressuposto de que os alunos aprendem sobre o texto que vão produzir, quando leem e analisam os aspectos linguísticos e estruturais do mesmo tipo de texto que será escrito. A imagem 12 sintetiza a organização interna das aulas propostas.

Imagem 12: Organização das aulas do projeto *Coletânea de Contos*



Fonte: a autora.

Como observado na imagem 12, as aulas propostas eram organizadas em sessões que contemplavam os questionamentos dos contos de Tolstói, as atividades de estudos linguísticos e a reescrita dos contos. Os questionamentos de textos eram realizados em forma de debate e compunham-se de cinco procedimentos: 1. leitura silenciosa, 2. questionamento por meio de perguntas e apontamentos da professora ou dos alunos; 3. segunda leitura silenciosa; 4. novos apontamentos, se fossem necessários e 5. Proferição do texto pela professora.

A leitura silenciosa e individual era a etapa inicial e indispensável na atividade de questionamento de texto, pois, por esta leitura, o aluno tinha o contato visual com a escrita e seus componentes textuais: o parágrafo, as frases, as palavras, as microestruturas, além disso, testava suas competências leitoras e compunha sua primeira significação do texto.

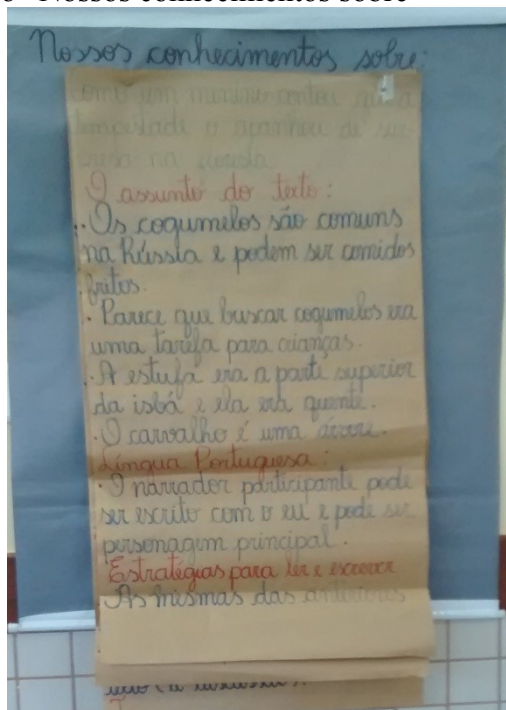
O debate do texto, nomeado pelos alunos participantes de *questionamento*, era a fase de construir os sentidos acerca da primeira leitura realizada e apontar as marcas gráficas do texto que os levaram à construção desses sentidos. Durante essa etapa da discussão, era necessário estar atento aos apontamentos dos alunos para identificar as contradições que surgiam, provocar a argumentação, coordenar as informações e a construção dos sentidos por meio de perguntas que eram feitas tanto pela professora-pesquisadora como pelos alunos.

Quando a professora-pesquisadora percebia que os alunos encaminhavam para uma compreensão pertinente, realizava a segunda leitura silenciosa e abria-se para novos apontamentos. Essa segunda leitura silenciosa foi sugerida por uma aluna

participante, pois ela percebeu que, quando realizava uma nova leitura silenciosa, antes da leitura em voz alta da professora-pesquisadora, novos aspectos do texto eram revelados ou o que era apontado no texto pelos colegas durante o debate ficava mais claro, por isso, essa estratégia foi adotada pelo grupo e pela professora-pesquisadora. Após a segunda leitura silenciosa, era aberta ao grupo a possibilidade de novos apontamentos, em seguida, realizava-se a proferição do texto e finalizava-se com a sistematização metacognitiva e metalinguística.

O questionamento de texto era finalizado com o registro no instrumento coletivo nomeado “*Nossos conhecimentos sobre*”, esse era o momento de recapitular os sentidos que construíamos durante o questionamento do texto. O instrumento tinha três tópicos 1) *o assunto do texto*, local onde eram registradas as descobertas sobre o tema, 2) *a língua portuguesa*, neste tópico, anotavam-se as conclusões sobre o funcionamento da língua, e 3) *estratégias para ler e escrever o texto*, eram as conclusões sobre quais estratégias empregamos para a facilitar a leitura e a escrita do texto. A imagem 13 apresenta o instrumento *Nossos conhecimentos sobre*, fixado na parede de instrumentos da sala de aula campo.

Imagem 13: Instrumento “Nossos conhecimentos sobre”



Fonte: a autora.

Após as sínteses elaboradas durante o questionamento de texto, passávamos ao estudo dos conhecimentos linguísticos. Para esta fase das aulas, não havia um procedimento com etapas fixas, como ocorreu nos questionamentos de textos, pois, para cada objetivo que se planificava, recorria-se a uma estratégia de ensino diferente. O quadro 4, extraído do projeto que está no anexo A, apresenta as aulas desenvolvidas após a primeira escrita e registra o número da atividade dentro do projeto, o tempo de duração, o conto lido no questionamento de texto, os objetivos da aula, os procedimentos didáticos realizados em sala e os registros.

Quadro 4: Estudos linguísticos

Atividade	Descrição
<p>Atividade 6 Duração: 50 minutos.</p>	<p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96) Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: os nós da história Procedimento didático: Proferição do conto; dinâmica com o barbante; tarjetas com os nós da história; debate. Registro: No caderno: registro conclusivo “O que é nó da história?” – marcado com o quadrado em vermelho.</p>
<p>Atividade 7 Duração: 50 minutos.</p>	<p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96) Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: os nós da história Procedimento didático: desfazendo os nós da história Proferição do conto; tarjetas com os nós da história; tarjetas com partes do texto onde os nós da história se desfazem; debate. Revisão do texto da primeira escrita: identificação do nó da história.</p>
<p>Atividade 8 Duração: 50 minutos.</p>	<p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96) Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: elemento finalizador Procedimento didático: Leitura silenciosa do texto impresso; identificação de elementos que encaminhava o texto para o final; debate. Revisão do texto da primeira escrita: identificação do elemento finalizador. Registros: No caderno: registro conclusivo “O que é o elemento finalizador?” marcado com o quadrado em vermelho. Fixação do conto “Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado” na parede de instrumentos.</p>

<p>Atividade 9 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100</p>	<p>Análise do conto: A menina e os cogumelos (TOLSTÓI, 2013, p. 12) Objetivo: Marcar e identificar a estrutura convencional do conto (“planejamento” da escrita do texto) Procedimento didático: <u>Aula 1:</u> De forma coletiva e com o texto ampliado identificação do nó, do desfecho do nó e do elemento finalizador; Aula expositiva sobre os conceitos situação inicial e situação final do conto. <u>Aula 2:</u> Revisão do texto: produção da estrutura do conto. Registros: Estrutura convencional do conto na parede de instrumentos. No caderno: registro conclusivo modelo da estrutura convencional do conto.</p>
<p>Atividade 9.1 Duração 50 minutos.</p>	<p>Análise do conto: A menina e os cogumelos (TOLSTÓI, 2013, p. 12) Objetivos: Marcar e identificar a estrutura convencional do conto; reescrever a estrutura convencional do conto do texto produzido. Procedimento didático: Análise coletiva do conto “As meninas e os cogumelos”; registro na lousa das frases e/ou ideias que compunham cada parte da estrutura do conto. Revisão do texto: reescrita da segunda estrutura; produção da segunda escrita do conto.</p>
<p>Atividade 10 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100.</p>	<p>Análise do conto: O salto (TOLSTÓI, 2003b, p. 33) Objetivos: Marcar a estrutura convencional do conto. Compreender as marcas do texto literário: espaço e temporalidade (anterioridade, posterioridade e concomitância). Identificar a figura de linguagem¹¹: comparação. Procedimento didático: <u>Aula 1:</u> Coletivamente, marcação da estrutura convencional do conto; destaque da frase “Como uma bala de canhão” e análise da figura de linguagem <i>comparação</i> em forma de debate; <u>Aula 2:</u> Identificação dos personagens e da linha de ação deles; debate sobre as linhas de ações que podem ocorrer em uma história e a organização do tempo em relação às ações. Registros: No caderno: registro conclusivo sobre a temporalidade nos contos - anterioridade, posterioridade e concomitância. No instrumento “Modos de escrever de Tolstói” Fixação do conto “O salto” na parede de instrumentos.</p>
<p>Atividade 11 Duração: três aulas de 50</p>	<p>Análise do conto: O tubarão (TOLSTÓI, 2015, p. 179, Vol. 2) Objetivos: Identificar e produzir o discurso direto e o discurso indireto (as falas dos personagens);</p>

¹¹ O termo figura de linguagem não foi utilizado durante as aulas e sim o termo “Modos de escrever de Tolstói”.

<p>minutos, total 150 minutos.</p>	<p>Identificar a parte dialogal do conto. Compreender a silhueta do conto – introdução a organização do texto por parágrafos; Identificar a figura de linguagem: sinestesia. Procedimento didático: <u>Aula 1:</u> Coletivamente, marcação da estrutura convencional do conto; destaque da frase “Um dia lindo, um vento fesco soprava do mar” e análise da figura de linguagem sinestesia em forma de debate; Introdução do conceito de silhueta e marcação dos parágrafos no texto com o auxílio de um plástico transparente; <u>Aula 2:</u> Estudo do discurso direto com destaque e análise do trecho extraído do texto “O tubarão”:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Antes do pôr do sol, o capitão saiu para o convés e gritou: - Tomar banho!</p> </div> <p>Debate sobre o que o trecho representa na organização textual. <u>Aula 3:</u> Estudo do discurso indireto reescrevendo as partes dialogais do conto “O tubarão”. Revisão do texto: Marcar o discurso direto ou indireto no texto produzido. Registros: No caderno: registro conclusivo sobre o discurso direto e o discurso indireto. No instrumento: “Modos de escrever de Tolstói” registro da figura de linguagem sinestesia Fixação do conto “O tubarão” na parede de instrumentos.</p>
<p>Atividade 12 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100.</p>	<p>Análise do conto: A vaca (TOLSTÓI, 2015, p. 41, Vol. 2) Objetivos: Conhecer o esquema do texto narrativo: parte descritiva, narrativa e dialogal. Compreender a figura de linguagem metáfora. Procedimento didático: <u>Aula 1:</u> Destaque dos sentimentos que estão presentes no texto para análise da figura de linguagem metáfora em forma de debate; identificação da parte narrativa do conto. <u>Aula 2:</u> Revisão do texto: em forma de maquete: recortando e colando parágrafos, adicionando informações, novos parágrafos e a fala de personagens a partir da segunda escrita. Registros: No instrumento: “Modos de escrever de Tolstói” registramos a figura de linguagem metáfora. Produção da maquete colocada na pasta.</p>
<p>Atividade 12.1 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100.</p>	<p>Análise do conto: A vaca (TOLSTÓI, 2015, p. 41, Vol. 2) Objetivo: Analisar e identificar os grupos substitutos no texto – sinônimo e pronomes. Procedimento didático: <u>Aula 1:</u> Releitura do conto “A vaca”; Texto ampliado e na lousa:</p>

	<p>identificação da personagem e de termos que se referiam a ela; <u>Aula 2</u>: em grupos os alunos realizam o mesmo trabalho com os outros personagens do texto: Micha, mãe e avó. Debate sobre o trabalho dos alunos; Conclusão classificando os pronomes e seus usos; e uma lista de sinônimos. Revisão do texto: na maquete: identificar a repetição de termos e/ou palavras sublinhando com o lápis verde. Registros: No caderno: resumo conclusivo sobre o uso dos pronomes e sinônimos.</p>
<p>Atividade 13 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100.</p>	<p>Análise de trechos dos contos dos alunos Objetivo: Utilizar os grupos substitutos no texto. Procedimento didático: <u>Aula 1</u>: Estudo de trechos dos textos dos alunos: individualmente, cada aluno corrigiu os trechos, em seguida houve a correção coletiva. <u>Aula 2</u>: Revisão do texto: construção da maquete: correções com apontamentos sugeridos pela professora-pesquisadora. Registros: Caderno: registro conclusivo individual na folha da atividade.</p>
<p>Atividade 14 Duração: duas aulas de 50 minutos, total 100 minutos</p>	<p>Análise do conto: Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta. (TOLSTÓI, 2015, p. 66, Vol. 2) Objetivos: Compreender como se comporta o narrador na primeira pessoa; Identificar a figura de linguagem: sinestesia. Procedimento didático: <u>Aula 1</u>: Destaque da frase “solzinho cintilava” e “meus olhos doeram” e análise da figura de linguagem sinestesia em forma de debate; Identificação de marcas no texto do comportamento do narrador da história; comparação do conto do Tolstoi com alguns contos da sala sobre a presença do narrador em primeira pessoa; Discussão sobre pacto ficcional: o narrador não é o autor da história; <u>Aula 2</u>: Revisão do texto: Continuação do trabalho com a maquete.</p>
<p>Atividade 15 Duração: três aulas de 50 minutos, total 150 minutos.</p>	<p>Análise do conto: Os três ladrões (TOLSTÓI, 2015, p. 148, Vol. 2) Objetivo: Compreender como se comporta o narrador na terceira pessoa. Procedimento didático: <u>Aula 1</u>: Identificação de marcas no texto do comportamento do narrador da história; debate sobre os diferentes tipos de personagens; <u>Aula 2 e 3</u>: Revisão do texto: escrita da obra-prima – texto final Registros: No caderno: registro conclusivo do comportamento do narrador e dos personagens nos contos.</p>

Fonte: a autora.

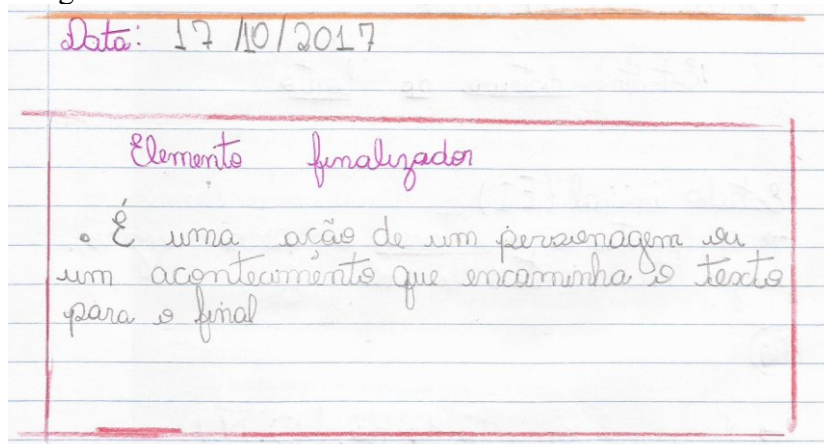
Como observado no quadro 4, os estudos linguísticos eram efetuados a partir de trechos extraídos do próprio conto lido no questionamento de texto. Para que os alunos compreendessem os conceitos e, principalmente, aprendessem o uso deles na produção, realizávamos debates sobre o funcionamento da língua, atividades práticas e um registro conclusivo no caderno.

Além dos debates, outro procedimento empregado foi o trabalho em grupo e/ou o trabalho individual sobre fragmentos dos contos, pois os alunos participantes eram instigados a trazer suas hipóteses para posterior debate ou conclusão em grupo.

Por fim, a revisão dos textos eram os momentos de aplicar os conhecimentos discutidos e adquiridos em sala, os estudantes, ao retomarem o texto que estavam produzindo, eram orientados pela professora-pesquisadora. De maneira geral, ela solicitava que os alunos relessem o conto, indicava na lousa os aspectos linguísticos que deveriam ser explorados no texto e as crianças trabalhavam individualmente. Somente a partir da atividade treze, que assinalei no texto pontos que ainda poderiam ser revistos, porém este assunto será discutido no terceiro capítulo.

No caderno de *Língua Portuguesa*, os alunos participantes registravam os conceitos que eram desenvolvidos durante as aulas. Nele, eram colados os contos lidos em sala, as atividades sobre os contos e os registros sobre o funcionamento da língua. A imagem 14 apresenta o registro conclusivo do conceito *elemento finalizador do conto* estudado durante o projeto. Estes registros eram feitos de forma coletiva, mediados pela professora-pesquisadora, após a aula expositiva, e representavam a conclusão dos conceitos estudados em sala.

Imagem 14: Registro conclusivo no caderno sobre elemento finalizador



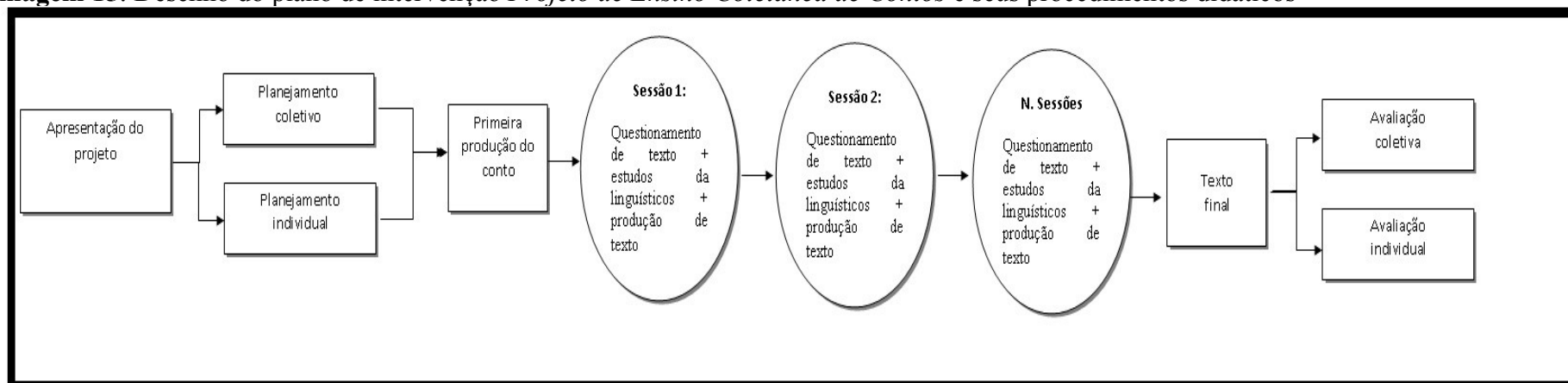
Fonte: a autora.

Os registros no caderno eram destacados com o auxílio de uma régua. Traçava-se um retângulo com lápis de cor vermelho para identificar que era um conceito sobre o funcionamento da língua portuguesa ou sobre a escrita do conto e que poderia ser consultado, como aqueles que estavam na pasta vermelha.

Concluída a escrita dos contos, o projeto *Coletânea de Contos* seguiu para a terceira e última etapa, que contemplou a publicação dos livros na comunidade escolar, a avaliação coletiva e individual do projeto e a finalização em sala por parte da professora-pesquisadora. A avaliação coletiva transcorreu em forma de debates orientados pelas perguntas: *O que aprendemos para escrever um conto? O que fizemos durante o projeto que nos ajudou na escrita do texto? (queríamos saber das estratégias de ensino/instrumentos) Quais obstáculos/dificuldades tivemos durante o projeto, a escrita? O que nos permitiu progredir dentro do projeto: para escrever, ler e publicar os textos.* A avaliação individual foi realizada com a retomada dos contratos individuais de aprendizagem por meio do registro escrito dos alunos.

À guisa de conclusão e fechamento das ideias, neste capítulo, tencionou-se apresentar o processo de construção do projeto de intervenção desenvolvido durante a pesquisa o qual proporcionou a geração dos dados. Este processo foi baseado nos pressupostos teóricos de Jolibert e Sraïki (2015), Tolstói (2013) e permeado por estudos anteriores da professora-pesquisadora de autores como Bajard (2002; 2012; 2016); Calkins, Hartman, White (2008); Freinet (1974; 1977); e Vigostki (2009), os quais possibilitaram a construção dos procedimentos práticos em sala de aula. Assim, após a exposição de todos os procedimentos adotados, e com o intuito de visualizar a proposta metodológica construída em seu todo, este capítulo será finalizado com a imagem 15, que apresenta um desenho do plano de intervenção *projeto de ensino Coletânea de Contos* e seus procedimentos didáticos.

Imagem 15: Desenho do plano de intervenção *Projeto de Ensino Coletânea de Contos* e seus procedimentos didáticos



Fonte: a autora.

No próximo capítulo, mostraremos o debate e a análise de dados que será a partir da primeira produção do conto, passaremos pelo ensino do planejamento do texto até chegar à segunda produção. Discutiremos inclusive como foi o início da escrita dos alunos participantes e quais foram os pressupostos teóricos e práticos que contribuíram neste princípio produtivo.

CAPÍTULO 2: O PROFESSOR, A CRIANÇA E O TEXTO: A ESCRITA COMO PROCESSO DE INTERAÇÃO

O texto, construído a partir do processo escrita/leitura/reescrita, é o resultado de uma vivência ativa com a linguagem, posta, agora, em seu leito de fenômeno socializador das relações humanas. (CITELLI; BONATELLI, 1997, p. 122).

A aprendizagem do ato de escrever no âmbito escolar precisa ser ensinada como um processo cultural, relacionado com objetos ou situações que representem algum interesse para a criança, ou ainda, que tenha algum significado funcional para ela. Para Mello (2010, p.182) “a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço”. Portanto, quando pensamos no processo de ensino da escrita nesta tese, não o pensamos associado à escrita de palavras soltas e/ou frases, mas, sim, ao *ensino de produção de textos*, porque isso permite ao aluno viver e participar de um processo efetivo de produção do discurso por meio da expressão de desejos, de sonhos, de ideias e de sentimentos sobre temas e assuntos que façam parte do contexto histórico, social e cultural da criança e, conseqüentemente, lhe confere a apropriação da linguagem escrita.

Citelli e Bonatelli (1997, p. 120) também defendem o ensino da escrita por meio da produção de textos e afirmam que “o caminho que leva o aluno a dominar a escrita passa por um compromisso de trabalho com a linguagem”, pois proporciona às crianças o acesso a diferentes formas de uso da escrita e também permite que elas desenvolvam aptidões tipicamente humanas.

Nesta tese em específico, trabalhamos com crianças do quarto ano do Ensino Fundamental. Durante o desenvolvimento da pesquisa, era nítido que as experiências pelas quais os alunos passaram com a escrita eram aquelas associadas ao treino de letras ou de sílabas, à escrita de palavras soltas e de frases descontextualizadas. Mello (2010) critica estas práticas de ensino, porque, com elas, a criança aprende que escrever é sinônimo de desenhar letras e palavras afastando o verdadeiro sentido que a escrita deveria ter na vida dos alunos.

Segundo Bajard (2016), durante as recentes tentativas governamentais de renovar as práticas educacionais por meio das ações do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, observa-se que mantiveram como método de ensino a ênfase no aspecto fônico da língua, conseqüentemente, baseado nesta escolha, espera-se que os alunos, ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental (5º ano), *saibam pronunciar palavras, frases e textos, mas não entendem o sentido, ou escrevem como escutam* e não sabem produzir e ler textos.

Contrário a essa posição de reforçar o ensino da língua como sistema alfabético, Bajard e Arena (2015, p. 254) propõem que, na escola, “os objetos a serem apropriados seriam os *atos* de ler e os *atos* de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos”. Os autores consideram *atos humanos* aqueles construídos nas relações entre os seres humanos que podem ser transferidos, ensinados e apropriados por futuras gerações. Sendo assim, os atos de ler e de escrever seriam aqueles que estariam presentes nos enunciados escritos como as cartas, os contos, os poemas, os cartazes, as mensagens de *e-mail* e entre outros que, inseridos em um contexto social e histórico, permitam o acesso ao pensamento do outro, e na “escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro.” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 260).

Para Leontiev (2004, p. 248), a constituição do sujeito ocorre justamente quando ele se apropria de todo o material produzido pelas gerações anteriores no decurso da vida, pois

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua.

A escola é um espaço social e cultural onde as crianças estão inseridas e ela pode se constituir como um lugar de interação social de aprendizagem dos atos humanos. Na instituição de ensino, as crianças convivem com seus pares, trocam informações, brincam e interagem com diversas formas de linguagem, pessoas e objetos, portanto, nesse espaço também pode ser vinculado como o lugar de ensino e de aprendizagem de aptidões humanas, como é o caso de os atos ler e escrever.

Segundo Nascimento (2013, p. 452 – grifos do autor),

a relação da criança com a palavra escrita passa também pelo desejo da criança se expressar *pela* palavra escrita o que pensa e sente do mundo que vivencia. [...] Essa ação envolve a percepção da criança do uso do código escrito como expressão e comunicação de assuntos ou temas que lhes tocam como sujeito, e que ativam nela a necessidade pela escrita.

Para que a percepção da criança para o uso do código escrito seja despertada e ative nela a necessidade de escrever, é importante que a escola promova interações com situações reais de leitura e de escrita; que, na sala de aula, haja o hábito de registrar as tarefas realizadas ao final do dia, como no livro da vida na pedagogia de Freinet (1977); que, após uma aula-passeio, os alunos e o professor possam conversar e escrever suas observações sobre o que foi visto e ouvido; que, após a leitura de um texto literário, haja espaço para o debate; que, durante a aula, a criança possa opinar sobre a matéria do dia e, logo após, fazer seus registros por escrito. Todas estas atividades introduzem a criança em um ambiente onde a escrita será utilizada como registro de situações reais e, conseqüentemente, despertará nela a necessidade de escrever e a aprendizagem da linguagem escrita se dará de forma natural, assim como propôs Vigotski (2009) e Freinet (1977).

O ensino dos atos de ler e de escrever textos inseridos na metodologia de projeto aporta os dois atos e possibilita as crianças manejá-los em conjunto. Neste trabalho, como dito anteriormente, foi proposto aos alunos um projeto de ensino, que, de forma planejada, organiza as atividades de ensino da leitura e da escrita cujo objetivo central é a produção de um texto. O projeto gera nas crianças a necessidade de escrever, cria uma situação real de escrita, apresenta aos alunos o destinatário do texto e as atividades que

deverão ser realizadas, aponta os caminhos que serão percorridos, permitindo, assim, que eles se sintam seguros e desejosos para escrever.

Partindo destes pressupostos apresentados sobre o ensino dos atos de ler e de escrever na escola, este capítulo discorrerá sobre o início do processo do ensino e da aprendizagem do conto. Para que o projeto de ensino *Coletânea de conto* (imagem 15 – capítulo 1) possa ser compreendido, a análise seguirá o mesmo trajeto que os alunos realizaram, ou seja, partiremos desde a primeira escrita até chegar à última, a qual foi publicada no livro *31 Saltos*.

Utilizaremos como dados os textos dos alunos, fragmentos dos diálogos dos questionamentos de textos, trechos de conversas da avaliação coletiva e registros dos instrumentos: contrato individual de aprendizagem, cadernos e os cartazes produzidos em sala. O capítulo está organizado em três partes, que abordam o início da produção texto; a fase de planejamento do texto e, por último, a necessidade por parte dos alunos de abandonar os provérbios como motivador da escrita.

2.1. Primeira escrita do conto: subsídios para começar

Começar a escrita de um texto não é um trabalho fácil, pois envolve planejamento e escolha das informações, das ideias e dos percursos. Além disso, é importante escolher um tema, conhecer o destinatário, os saberes linguísticos e a estrutura do gênero textual. Para Antunes (2003, p. 54),

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita.

Partindo do pressuposto de que a produção de um texto não aflora de forma espontânea e considerando que é necessário um trabalho planejado e organizado, este percurso pedagógico dedicou muita atenção à etapa da pré-escrita, para que os alunos participantes conseguissem redigir a primeira escrita individual, e adotou dois

procedimentos que anteciparam o início da produção: o planejamento do projeto e a sistematização dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao conto.

O ensino da produção de textos a partir dos projetos prevê um planejamento sistemático, como apresentado no capítulo anterior, e parte do princípio de que, antes das crianças iniciarem a escrita, elas necessitam conhecer o contexto em que se dará a produção, por isso organiza-se o projeto por escrito de forma coletiva e individual. Antes mesmo da criança começar a colocar suas ideias, sentimentos e palavras no papel, é primordial que não pule nenhuma etapa do planejamento do projeto.

Os projetos de ensino propostos por Jolibert e Sraïki (2015) envolvem os alunos em situações reais de aprendizagem, porque propõem ao aluno escrever um texto de um gênero específico, com um objetivo ou uma finalidade definida em um processo de interação com o outro. De acordo com Miller (2015, p. 123),

a produção textual escrita inserida em projetos de trabalho em sala de aula, voltada a destinatários reais, ou seja, a produção pensada como um momento de interação verbal [...] entre pessoas inseridas em uma situação social de trocas verbais, constitui uma via adequada para o aprendizado da linguagem escrita.

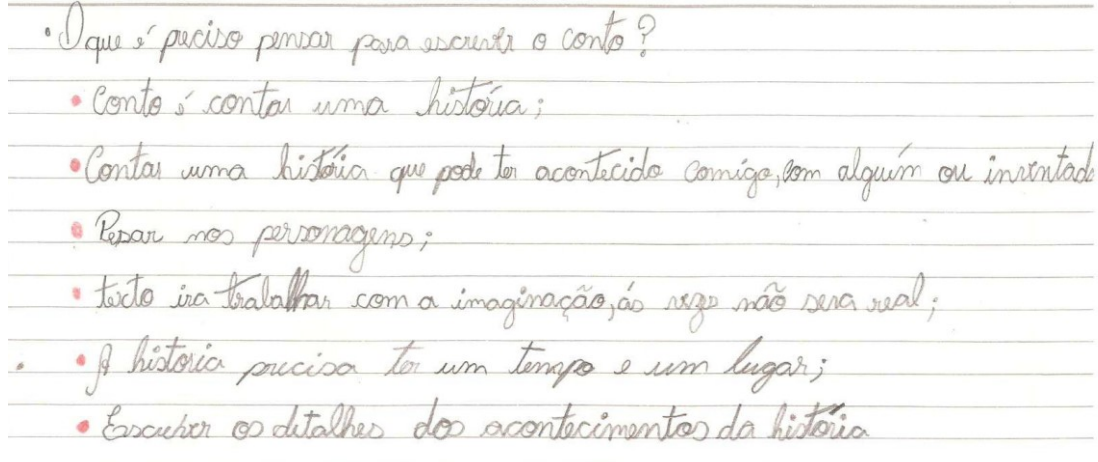
Os projetos inserem as crianças numa prática de produção textual em que elas aprendem o planejamento, a pesquisa, a escrita, a leitura e a reescrita dos textos. Estas etapas possibilitam que os alunos articulem seus saberes não somente no texto escrito, mas também nas atividades de debate e negociação que ocorrem durante o planejamento e nas atividades de leitura e de escrita do texto. Para Citelli e Bonatelli (1997, p. 121), “a produção e leitura de textos devem estar ligadas a uma sequência planejada de atividades com objetivos definidos e que demandam escritas, leituras e reescritas, além de uma avaliação do que foi produzido”, assim como ocorre nos projetos de ensino.

Geraldi (1997) também aponta como uma prática viável para o ensino da produção de texto, os projetos, porque, no contexto desta metodologia, é possível *definir interlocutores; estabelecer razões para dizer*; o aluno encontra espaço *para dizer e possui o que dizer* e estabelece *estratégias* selecionadas ou construídas em função dos objetivos do ato de produção e criação do texto. O autor ainda acentua que, nos projetos, o importante “é não reduzir tais propostas a meros “instrumentos

didáticos”, mas construí-las, em conjunto, como *projetos* de trabalho do grupo” (GERALDI, 1997, p. 162), ou seja, os projetos podem emergir e ser planejados de acordo com as necessidades do grupo de alunos, motivados por interesses e sobre temas que as crianças dominam ou conhecem, para que se torne um trabalho do grupo e não somente dos professores.

Neste trabalho, os alunos participantes, no momento em que redigiram a primeira escrita, eles já conheciam o projeto de ensino “*Coletânea de Contos*”, o destinatário, o gênero textual e o tema dos textos, assim como tinham claro que o objetivo era publicar um livro. Entretanto, antes do início da primeira produção do conto, foi desencadeado um debate com a turma em torno da pergunta *O que eu preciso pensar para escrever um conto?* Quando se opta em começar a produção de texto com este questionamento, tenciona-se fazer as crianças pensarem sobre o que elas já conhecem sobre o gênero e, ao mesmo tempo, revelar para elas mesmas e para o grupo conhecimentos e/ou hipóteses que possam ser pertinentes para a produção do texto. No quadro 5, apresentamos o registro coletivo da conclusão do debate em torno da pergunta “*O que eu preciso pensar para escrever um conto?*”

Quadro 5: Registro do instrumento O que é preciso pensar para escrever o conto?

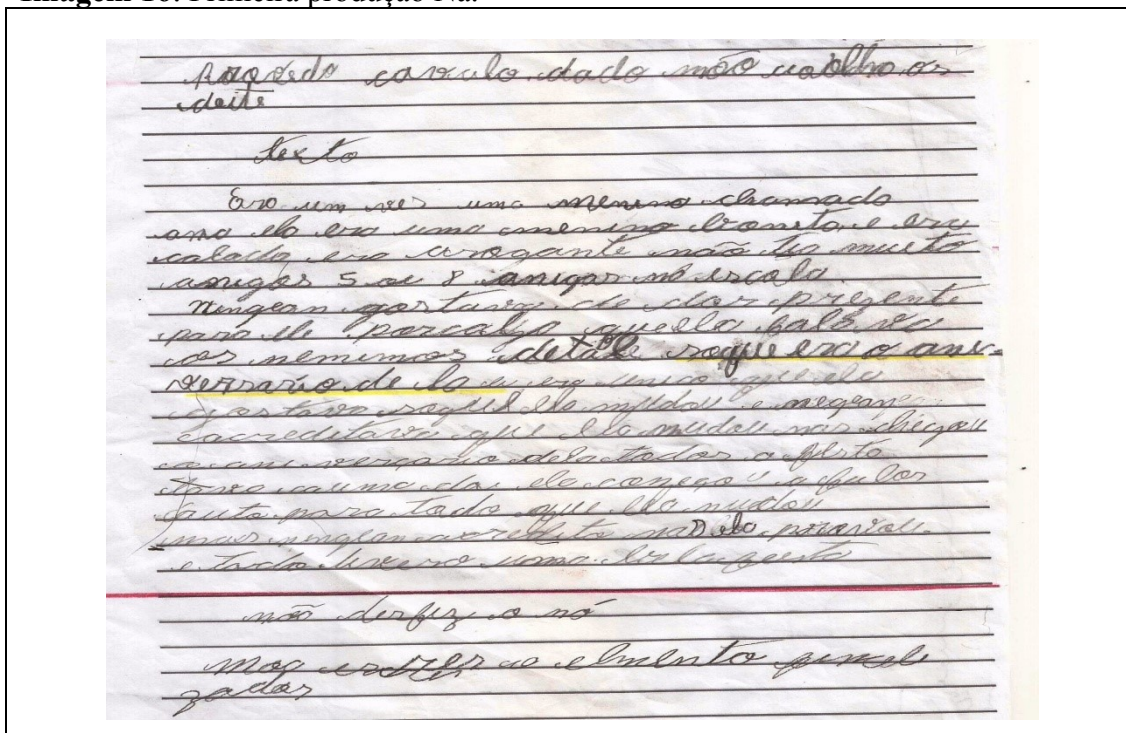

<p>Transcrição: O que é preciso pensar para escrever o conto? Conto é contar uma história; Contar uma história que aconteceu comigo, com alguém ou ser inventada; Pensar nos personagens; Texto que irá trabalhar com a imaginação e às vezes não será real; A história precisa ter um tempo e um lugar; Escrever os detalhes dos acontecimentos da história.</p>

Fonte: a autora.

Por meio do registro acima, é possível afirmar que os alunos participantes revelaram que possuíam conhecimentos sobre elementos que pertencem ao texto narrativo, como a presença de personagens, do tempo e do lugar; que se trata de uma história ficcional, mas pode conter traços da realidade. Além disso, podemos alegar que este pequeno debate revela que os conhecimentos prévios dos alunos eram oriundos dos textos literários lidos e/ou ouvidos em experiências anteriores. Para Vigotski (1991, p. 110), “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”, por isso, faz-se necessária uma etapa de diagnóstico antes de ensinar novos saberes aos alunos. No entanto, para compreender melhor como estes conhecimentos prévios dos elementos narrativos compunham o discurso dos alunos, era necessário que eles escrevessem.

As imagens 16 e 17 ilustram a primeira produção dos alunos Na. e A.P., que foram redigidos após o registro acima, vejamos:

Imagem 16: Primeira produção Na.



*Transcrição*¹²: (Grifos nossos)

provedo cavalo dado não aoolhoos deite

texto

Era uma ves uma menina chamada ana ela era uma menina bonita e arrogante não tia muito anigos 5 ou 8 amigas na escola

Ningean gostava de dar presente para ele porcalsa que ela falava os nemimos detalhe soque era o aniversario de la e era único que ela gostava soque ela mudou e negean acreditava que ela mudou mas chegou aniversario dela todos a festa tava cauma da ele começo e a falou cauto para todo que ela mudou mas negean acreditou mas ela provou e todos tiveram uma bela festa.

Fonte: a autora.

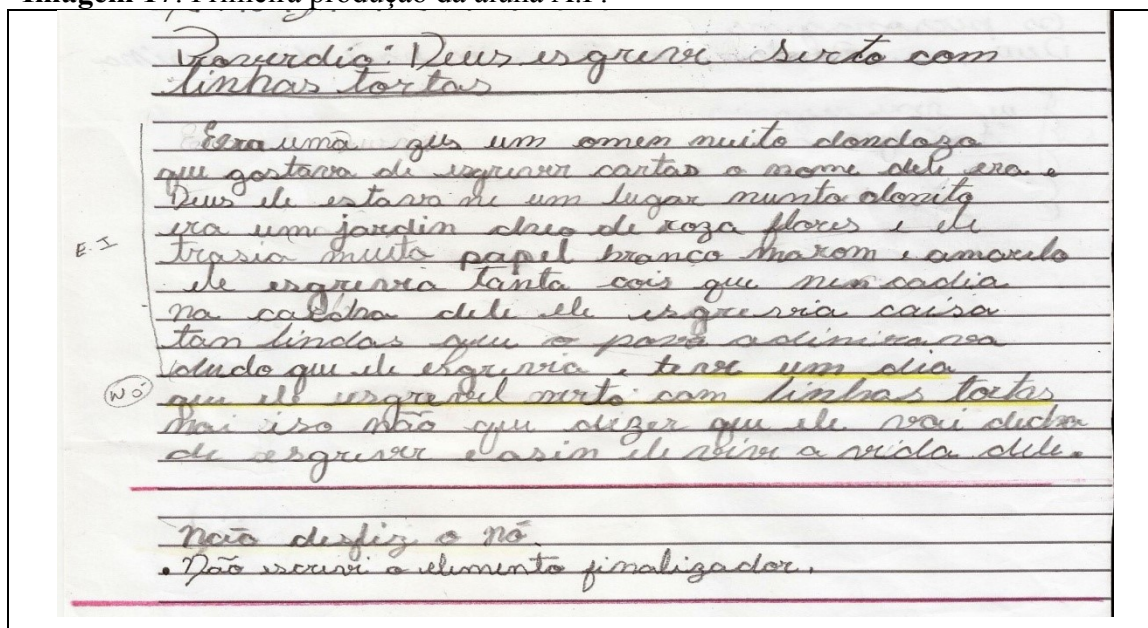
No texto apresentado na imagem 16, o aluno Na. produz um texto baseado no provérbio “Cavalo dado não se olha os dentes¹³”. Ele inicia sua escrita descrevendo a situação inicial com um personagem principal e algumas características específicas dele. Ao introduzir o elemento perturbador do conto, o aluno não o deixa explícito e escreve as orações sem pontuação.

Ao observarmos a frase sublinhada na transcrição “*Ningean gostava de dar presente para ele porcalsa que ela falava*”, após conversar com o aluno, ele disse que a personagem principal falava mal dos presentes, que ela “era mal-agradecida”, por isso, ninguém gostava de dar presentes a ela. Pode-se observar que a frase não fica completa e a ideia que o menino gostaria de transmitir não se concretiza. Diante do texto de Na., fica evidente a dificuldade em desenvolver o restante da história após colocar o elemento perturbador, marcado em amarelo no texto representado pela oração “*soque era o aniversario de La*”.

A aluna A.P também apresentou as mesmas dificuldades que Na para redigir o texto, vejamos na imagem 17:

¹² As transcrições dos textos, por motivos de análise, manterão a escrita original da criança e sem correções.

¹³ Este trabalho adotou a escrita do provérbio conforme os alunos trouxeram registrados na pesquisa realizada em casa: “Cavalo dado não se olha os dentes” e não “A cavalo dado não se olham os dentes”.

Imagem 17: Primeira produção da aluna A.P.

Transcrição:

Proverdio: Deus esgreve serto com linhas tortas

Era uma zees um omem muito dondozo que gostava de escrever cartas o nome dele era Deus ele estav a ne um lugar munto donito era um jardim cheio de roza flores e ele trasia muito papel branco marom e amarelo

Ele esgrevia tanta cois que nem cadia na caicha dele ele esgrevia coisa tan lindas que o povo admirava dudo que ele esgrevia e teve um dia que ele esgrevel serto com linhas tortas nai isso não que ele vai decha de esgrever e assim ele vive a vida dele.

Fonte: a autora.

A aluna A.P assim como Na. faz a tentativa de produzir o texto a partir do provérbio e começa com a expressão “era uma vez”, comum nos contos de fadas e maravilhosos. É importante ressaltar que esta marca literária é recorrente na escrita infantil, devido ao contato que as crianças possuem com esse tipo de história. No texto, a aluna utiliza o pretérito imperfeito, típico dos contos maravilhosos, e pode ser caracterizado como marca literária e um conhecimento prévio presente na maioria dos textos dos alunos participantes. A.P. descreve de forma coerente, bonita e com riqueza de detalhes a situação inicial, porém, ao introduzir o elemento perturbador, o enredo da história fica confuso e ela não consegue desenvolvê-lo. Uma possibilidade de esta dificuldade ter ocorrido é devido ao fato de a aluna interpretar de forma errada o sentido do provérbio e por não ter planejado a ordem da construção do discurso, que seria materializada no texto.

As duas produções trazidas nas imagens 16 e 17 exemplificam bem o que a maioria dos alunos fizeram na primeira escrita: revelaram dificuldades no desenvolvimento das ações. De modo geral, na primeira escrita do texto, os alunos participantes escreveram a situação inicial, os personagens, o espaço e o tempo, porém catorze entre eles não apresentaram o elemento perturbador e, conseqüentemente, o desenvolvimento das ações, o elemento finalizador e a situação final estavam ausentes. Dos outros dezessete textos que mostraram o elemento perturbador, somente nove deles conseguiram desenvolver as ações e finalizar o conto.

Pode-se afirmar que a maior dificuldade que os alunos evidenciara, para concluir a escrita do conto, foi após o elemento perturbador, pois esta parte do texto exige da criança pensar no enredo, na seqüência das ações dos personagens e na resolução do problema, para então concluir a escrita. Calkins, Hartman, White (2008), em uma experiência com as crianças, também ressaltam essa dificuldade delas em escrever com maiores detalhes a seqüência da história e enfatizam que o trabalho dialogal entre o professor e as crianças pode ser uma forma de ajudá-las.

No entanto, apesar da dificuldade de concluir o conto, era nítido que as crianças possuíam o conhecimento de como iniciá-lo, porque empregaram elementos narrativos: personagens, tempo, espaço, situação inicial, elemento perturbador, portanto, mesmo tímidos, os textos possuíam os primeiros traços característicos do conto. Segundo Arena (2009), nas escolas, acredita-se que a criança somente será capaz de escrever um texto após dominar as regras linguísticas, no entanto, exemplos como o do aluno Na. e A.P. comprovam que a criança usuária e praticante da língua é capaz de produzir textos utilizando seus conhecimentos prévios e, após esta primeira escrita, começa o trabalho do professor mediador com o objetivo de aproximar o texto do aluno aos dos que estão socialmente publicados.

Neste contexto, a primeira escrita individual é fundamental para o trabalho do professor e para as crianças que produzirão o texto. Jolibert e Sraïki (2015, p. 128 – grifos das autoras) afirmam que a primeira escrita tem a “função de um *esboço integral*, que cada criança tenta levar o mais longe possível, e não apenas um simples dessemelhado parcial”. No primeiro lance do texto, os alunos revelam os primeiros sucessos, os primeiros obstáculos linguísticos e cognitivos na tentativa de escrever um novo texto, logo, esta etapa não se caracteriza como um rascunho, mas como um

momento em que os alunos começam a pensar e a mobilizar seus conhecimentos adquiridos em projetos e experiências anteriores para compor a nova produção.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 86) afirmam que a primeira produção permite ao aluno “descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram”, revelando ao docente e ao grupo as capacidades e as potencialidades para a aprendizagem. Portanto, para o professor, a primeira escrita individual se assemelha a um diagnóstico que permite que ele defina e identifique “o que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.”

Ao valorizar a produção dos alunos como um instrumento que colabora no mapeamento das necessidades de aprendizagens, tem-se a intenção de “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (Geraldi, 1997, p. 165). Acreditamos que este seja o caminho para ensinar a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em virtude disso, a primeira escrita não é considerada, nesta metodologia de ensino, o texto final do aluno e, portanto, supera a ideia de que a primeira escrita dele seja a última e a única versão do texto. Segundo Antunes (2005, p. 37),

A escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão. Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou se testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Como se não houvesse regularidades, normas.

O ato de produzir texto requer tempo para pensar, refletir, aguardar e voltar a escrever. Este tempo nem sempre está disponível no ano letivo devido aos prazos que os docentes precisam cumprir e aos currículos extremamente extensos. Os projetos de ensino, em sua proposta de planejamento, preveem momentos para reflexão, leitura, afastamento e rescrita do texto, possibilitando, assim, que a primeira produção não seja

a última e que os alunos refaçam com tranquilidade os textos. Além disso, proporciona que o professor trabalhe com os conteúdos curriculares e a produção de texto de forma simultânea ou em conjunto, quando for o caso, e sem prejuízo.

Ao planejar o ensino a partir da primeira escrita, tem-se o objetivo de mapear os conhecimentos dos alunos para planejar a ação docente, assim, é possível identificar os conhecimentos consolidados, interferir naqueles que ainda não os foram e apresentar novos. Para Vigotski (1991, p. 111),

quando se pretende definir a efetiva relação entre o processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada nível específico.

O autor determina dois níveis de desenvolvimento da criança: nível de desenvolvimento efetivo (ZDE) e o nível de desenvolvimento potencial (ZDP). O primeiro é caracterizado como o “nível de desenvolvimento efetivo das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 1991, p.111), ou seja, as atividades, ações ou produções que a criança consegue realizar sozinha sem o auxílio do outro e que já estão consolidados. O segundo nível é explicado pelo autor (1991, p. 112) como “o que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos [...]”.

Os níveis de desenvolvimento da criança, quando identificados, nos permitem pensar nas ações de intervenção em um determinado contexto de ensino e de aprendizagem. Portanto, ao pedir que os alunos escrevessem o conto sem ensiná-los como fazer, não tinha a intenção de evidenciar os erros ou mostrar a eles uma produção fracassada, mas, sim, entender o nível de desenvolvimento potencial dos alunos em relação à escrita. Para Vigotski (1991, p. 113),

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o

desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Assim, pode-se afirmar que a primeira escrita individual dos alunos forneceu dados ao professor-pesquisador para entender o nível de desenvolvimento efetivo e potencial dos alunos em relação à produção de texto e também evidenciou os conhecimentos adquiridos em outros processos vivenciados por eles. Por isso que, após a primeira escrita individual, alguns objetivos para o ensino foram traçados: 1) conhecer a estrutura textual dos contos; 2) organizar o texto em parágrafos; 3) evitar a repetição de ideias e palavras; 4) utilizar o discurso direto e indireto; 5) retirar marcas do discurso oral do texto e 6) desenvolver a escrita sobre os fatos. Além das necessidades de aprendizagem identificadas nos textos dos alunos, ansiava-se promover a educação literária, logo, foram incorporados alguns conceitos literários nas atividades: a) reconhecer os tipos de narradores; b) compreender a organização do espaço e da temporalidade nos contos; c) identificar as partes descritivas, narrativas e dialogais do texto e d) utilizar as figuras de linguagem.

As aulas subsequentes à primeira escrita individual enfocaram nas necessidades de produção dos alunos e nos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, além disso, priorizaram um ensino reflexivo, a fim de ajudar as crianças a ler seu próprio texto e a pensar nas escolhas linguísticas e pragmáticas que fizeram.

2.2. Planejar o conto: caminhos para continuar

A capacidade humana de planejar é inerente a qualquer atividade que o sujeito realiza, faz-se o planejamento das atividades de um dia, de uma viagem, do trabalho, de uma casa ou do fim de semana. Para escrever, também é importante a ação de planejar o texto, pensar nas ideias ou informações que serão colocadas ou descartadas, registrar as palavras-chave, ou seja, esse momento é essencial para a produção e precisa ser ensinado aos alunos.

Antunes (2003, p. 55 – grifos da autora) assevera que

a etapa do planejamento, corresponde todo o cuidado de quem vai escrever para: a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará

unidade; b. eleger os objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma lingüística (mais formal ou menos formal) que o texto deve assumir [...]

Quando se opta pelo trabalho com os projetos de ensino, as fases de planejamento a, b e c propostas por Antunes (2003) são contempladas no momento em que o grupo organiza as ações do projeto. No momento da primeira escrita individual, o aluno inicia seu trabalho a partir do ponto d, que significa organizar as informações e escolher em que parte do texto elas serão alocadas, qual sequência vai adotar, quem serão os personagens, onde a história irá passar, todas estas decisões são tomadas no planejamento para que, posteriormente, o texto possa ser escrito.

Jolibert e Sraïki (2015) entendem que o planejamento de um texto passa pelo conhecimento da superestrutura do gênero. O conceito de superestrutura já era claro para os alunos, porque em projetos anteriores aprenderam sobre isso e nomeavam a superestrutura de *planta*. Eles também já entendiam que era preciso planejar a escrita do texto e que, a cada novo gênero, a superestrutura modificava. O quadro 5 exhibe o recorte do contrato individual da aluna M., nele, podemos observar que, na pergunta *O que já sei*, ela registra: *Fazer a planta antes de escrever o texto*.

Quadro 6: Recorte do contrato individual de aprendizagem da aluna M: perguntas: “o que vou aprender” e “O que já sei”

Contrato de aprendizagem em leitura e produção de texto	
O que vou aprender?	
	o ler e identificar os provérbios, o ler e identificar contos;
	o fazer questionamento de texto com perguntas dos alunos;
	o descobrir as mensagens dos contos;
	o fazer a leitura do texto após escrevê-lo;
	o escrever as palavras com sentido. <u>Sentido é o leitor entender o que está escrito.</u>
O que já sei?	
	o ler o texto biográfico;
	o buscar a mensagem do texto e discuti-la;
	o fazer a planta antes de escrever o texto;
	o título: colocar após a escrita do texto e estar ligado com a mensagem do texto;
	o usar a letra maiúscula, a vírgula e o ponto final.
Transcrição	
O que vou aprender?	
Ler e identificar os provérbios; Ler e identificar contos;	
Fazer questionamento de texto com perguntas dos alunos;	
Descobrir as mensagens dos contos;	
Fazer a leitura do texto após escrevê-lo;	
Escrever as palavras com sentido – <u>Sentido</u> é o leitor entender o que está escrito.	
O que vou aprender?	
Ler o texto biográfico;	
Buscar a mensagem do texto e discuti-la;	
Fazer a planta antes de escrever o texto;	
Título: colocar após a escrita do texto e estar ligado com a mensagem do texto;	
Usar a letra maiúscula, a vírgula e o ponto final.	

Fonte: a autora.

As autoras Jolibert e Sraïki (2015) indicam que o contrato de aprendizagem deveria ser planejado de forma individual, porém, neste trabalho, realizamos esta primeira parte do contrato de forma coletiva, portanto, as informações da aluna M. são iguais a de todos os alunos. Essa decisão foi tomada, porque os alunos ainda demonstravam muita dificuldade em identificar, refletir e verbalizar os saberes que possuíam sobre os atos de ler e de escrever textos. Assim, por meio de perguntas, a professora-pesquisadora instigou os alunos a pensar nos projetos anteriores que foram desenvolvidos na sala de aula campo e nas estratégias que eles já conheciam para ler e escrever o texto, e após a discussão, eles conseguiram chegar aos pontos apresentados no quadro 6. No momento do registro, duas crianças manifestaram que ainda não

tinham aprendido “usar a letra maiúscula, a vírgula e o ponto final” e que, por isso, não escreveriam no contrato individual de aprendizagem no item “o que já sei” e sim no “o que vou aprender”.

Acreditamos que esta forma como foi desenvolvida a reflexão e a construção do contrato individual de aprendizagem não prejudicou o desenvolvimento do projeto e nem mascarou a reflexão individual das crianças, pois era necessário ensiná-las os caminhos de como pensar e registrar sobre seus conhecimentos, e a opção encontrada foi esta por meio de perguntas, resgatando os projetos anteriores. Ademais, a primeira escrita das crianças também revelou o percurso de aprendizagem que elas precisavam percorrer para se aproximarem do conto, possibilitando, posteriormente, mais um momento de reflexão sobre suas aprendizagens.

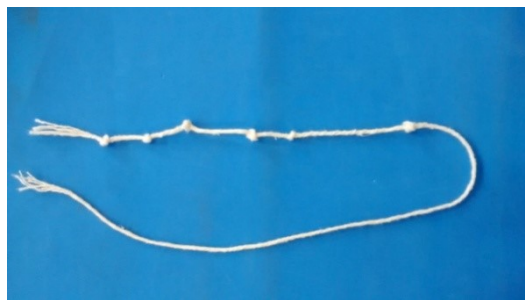
Destacamos, ainda, que, naquele momento, as crianças utilizavam termos que não são os convencionais, são eles: *planta* para se remeter ao planejamento do texto; *mensagem* para se referir ao tema e *sentido* para reportar à coerência textual. No entanto, estes termos foram modificados ao longo do projeto, conforme elas iam se apropriando dos termos da gramática normativa.

Diante do registro do quadro 5, é possível afirmar que os alunos participantes compreendiam que, com um novo projeto, iniciariam a compreensão e a produção de um novo gênero textual, porém algumas das estratégias utilizadas, anteriormente, poderiam ser transferidas para outros projetos. Além disso, é possível perceber que estava consolidado que o debate em torno do texto tinha como objetivo a construção dos sentidos e a compreensão do tema. Outro conhecimento que os alunos traziam dos projetos anteriores é o entendimento de que era necessário planejar o texto, fazer a *planta*, na linguagem dos alunos, antes de escrevê-lo. Porém, apesar de apontarem a importância da fazer a planta antes de iniciar o texto, nenhum dos alunos solicitou fazer essa estratégia antes da primeira produção.

De acordo com Jolibert (1994, p. 28), a superestrutura do texto “são princípios de organização do discurso. Possuem caráter hierárquico que define, grosso modo, a ‘sintaxe global’ do texto”, ou seja, ela é o esquema que organiza o conteúdo do texto. No caso do conto, ela é organizada em cinco partes, pois está vinculada à estrutura das narrativas, são elas: estado inicial, elemento perturbador, desenvolvimento das ações, elemento finalizador e situação final.

Com o objetivo de que os alunos se apropriassem da estrutura convencional do conto, julgou-se necessário compreender a função do elemento perturbador por entender que ele é um “divisor” do texto. A atividade foi baseada na atividade proposta no livro didático “Escrever e criar... uma nova proposta”, de Ruth Rocha e Anna Flora (2001, p. 58-75). O elemento perturbador foi nomeado de “nó da história”, e os alunos brincaram de detetives. Enquanto escutavam o conto *Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado*, vocalizado pela professora-pesquisadora, eles fizeram um nó em um cordão toda vez que percebessem que o enredo apresentava um problema ou uma tensão, portanto, como detetives o objetivo era identificar os nós da história. A imagem 18 ilustra o cordão de uma das crianças.

Imagem 18: Nós do conto *Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado*

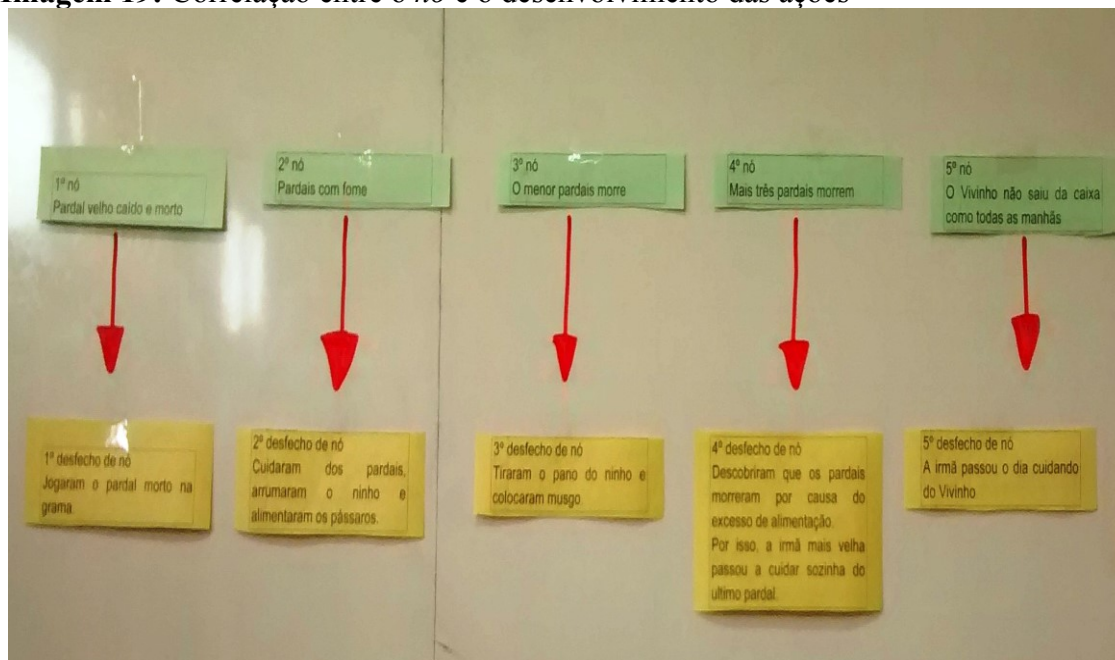


Fonte: a autora.

A atividade foi proposta de forma lúdica com o objetivo de os alunos entenderem que o elemento perturbador seria como um nó na vida dos personagens e que ele causa mudanças no enredo assim como causou no barbante. Após ouvirem a história e finalizar a brincadeira, a professora-pesquisadora explicou aos estudantes que o *nó* representa um problema, uma situação de conflito e que ele sempre aparece como um elemento obrigatório nos contos.

Para melhor visualização e compreensão, realizamos um debate sobre os *nós* da história e eles foram escritos em tarjetas de cor verde e colocados na lousa com o objetivo de confirmar ou refutar as hipóteses dos alunos em relação aos *nós* que eles fizeram no cordão e reconheceram no texto. Naquele momento, também se identificaram em tarjetas amarelas, trechos do texto com as ações posteriores ao *nó* a fim de que os alunos visualizassem a linha de ação dos personagens. Na imagem 19, é possível observar como ficou esta correlação entre o *nó* e o desenvolvimento das ações.

Imagem 19: Correlação entre o *nó* e o desenvolvimento das ações



Fonte: a autora.

Essa atividade, além de contribuir com o entendimento sobre os elementos da estrutura do conto e sobre a sequência de ações, ela foi essencial para iniciar com os alunos o processo de reflexão metalinguística e retomar a primeira produção com o objetivo de analisar o texto produzido e identificar o elemento perturbador nele.

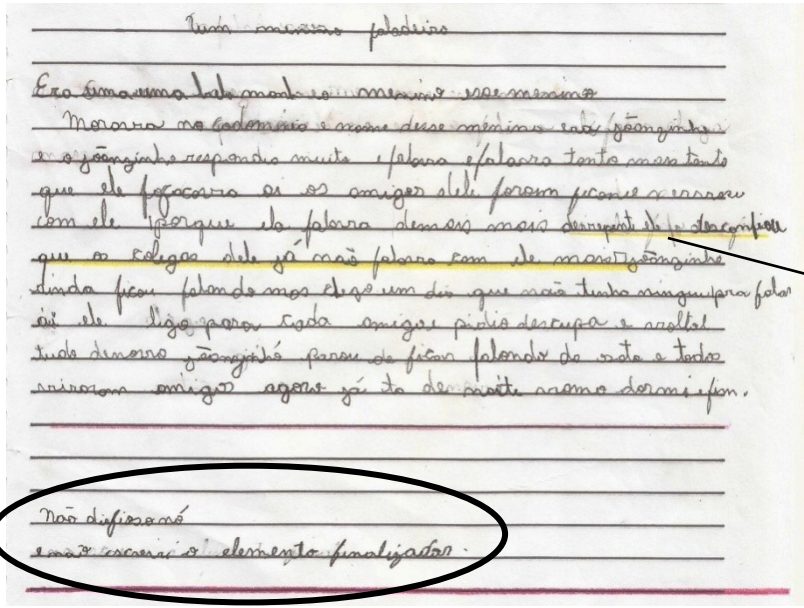
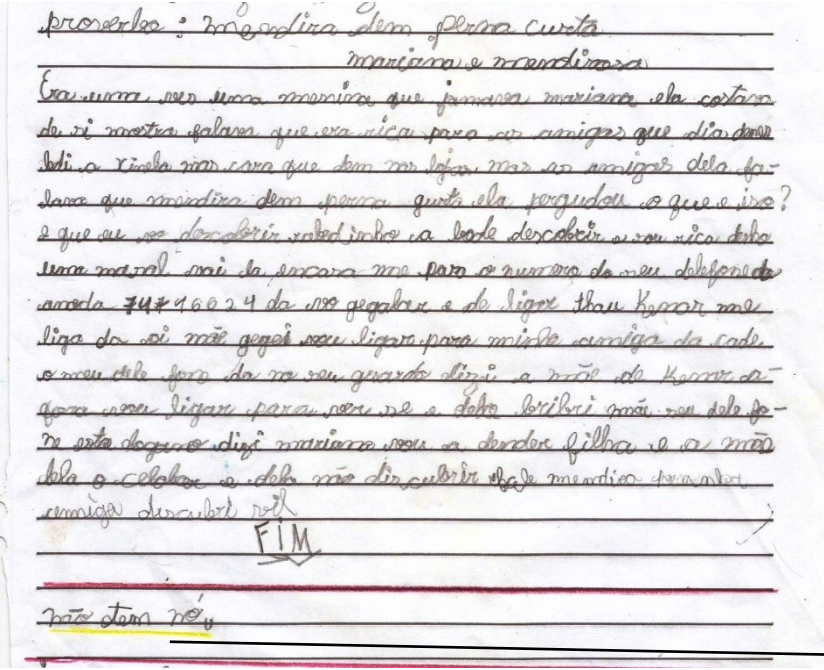
Jolibert e Sraiki (2015, p. 184) afirmam que as atividades de sistematização metalinguística se referem “aos elementos linguísticos que funcionam como um feixe de índices que o leitor/produtor de texto deve tratar ou levar em conta”, ou seja, é uma atividade de análise linguística do próprio texto, que pode se referir à superestrutura do texto ou à organização da língua.

Com a primeira produção do texto em mãos, os alunos foram orientados a realizar a leitura do próprio texto e, em seguida, identificar o elemento perturbador e fazer um traço com lápis de cor amarelo na frase que correspondesse a ele, caso não tivessem escrito o *nó*, era necessário que registrassem com a frase “*não escrevi o nó*” no final da folha. Dos trinta e um alunos participantes que concluíram a pesquisa, somente vinte e nove participaram do momento da primeira escrita, os outros dois matricularam-se posteriormente, ou seja, quando o projeto já estava em andamento. Das vinte e nove

primeiras produções, dezessete apresentaram e identificaram o nó da história e doze não o escreveram.

O quadro 7 apresenta o registro da atividade de reflexão metalinguística dos textos do aluno P.H., que escreve o conto com a presença do nó e da aluna A.B. que não escreveu o nó.

Quadro 7: Identificação do nó na primeira escrita do conto.

Texto do aluno P.H.	
<p style="text-align: center;">Tudo aconteceu falando</p>  <p style="text-align: center;">Não difere no elemento finalizado</p>	<p>Identificação do nó</p> <p>Transcrição do nó: <i>derrepente desconfiou que os colegas dele já não falava com ele mais</i></p>
Texto da aluna A.B.	
<p style="text-align: center;">procurado: Maria Lina dem pluma curta maricada e mandona</p>  <p style="text-align: center;">FIM</p> <p style="text-align: center;">Não tem nó</p>	<p>Identificação da</p>

Fonte: a autora.

Para os dezessete alunos que identificassem o nó, foi solicitado, durante a atividade de sistematização metalinguística, que lessem o texto e marcassem o desenvolvimento das ações, assim como foi feito na história do *Vivinho*. Os alunos que desenvolveram as ações após o nó deveriam fazer um traço ao lado do trecho e colocar a sigla D.N. e os que não desenvolveram, deveriam escrever ao final da folha a frase “não desfiz o nó”.

No quadro 7, podemos observar que o aluno P.H. escreve “não desfiz o nó” (está circulado) em seu texto, como ele, dos dezessete que identificaram o elemento perturbador, nove escrevem uma sequência de ações que podem ser caracterizadas de desenvolvimento, e oito apresentaram o nó e não conseguiram escrever as ações que favoreciam a continuidade do enredo.

Nesse momento, a ausência dos elementos essenciais da estrutura do conto não significava um problema ou um erro grave, pois os alunos não conheciam a estrutura do conto e esta atividade era justamente para tal função: entender como funciona a superestrutura do conto e, posteriormente, identificá-la no texto já produzido. Vale ressaltar que as produções de textos infantis são oriundas de um processo de interação com a leitura de textos ao longo da vida. Segundo Bajard (2002, p. 37), é na leitura e no contato com textos que

a criança vai descobrindo as unidades da escrita e seus modos de funcionamento. Uma vez lidos, os textos escritos tornam-se referência para textos a serem produzidos; a língua escrita passa a ser fonte privilegiada de aprendizagem e a recepção se torna experiência necessária à produção.

Portanto, pode-se, mais uma vez, afirmar que as primeiras marcas que os alunos escreveram eram provenientes do contato com leituras anteriores e que a ausência de elementos essenciais para a composição do conto não era sinônimo de fracasso, mas de continuidade, era o momento de realizar novas leituras, novas análises e reescritas.

A partir de sistematização metalinguística, os alunos participantes começaram a identificar e perceber os primeiros problemas de produção que possuíam e ansiavam em

reescrever ou corrigir o texto. No entanto, era o momento de acalmar a turma e retomar os estudos da superestrutura do conto, pois ainda faltavam elementos para serem compreendidos: a situação inicial, o elemento finalizador e a situação final, então, os questionamentos de textos iniciaram com o conto *A menina e os cogumelos*.

Como dissertado no capítulo 1, o questionamento de texto é uma estratégia de ensino que permite ao aluno aprender a fazer perguntas e buscar nos textos as respostas e, ao mesmo tempo, construir seus sentidos. A introdução da ferramenta pedagógica de questionamentos de textos no meio do processo de produção partiu do pressuposto de que, para aprender a produzir textos, os alunos precisavam estar em contato com modelos socialmente escritos, ou seja, eles necessitavam ler. A criança que será motivada a produzir qualquer tipo de texto precisa estar em contato com os mesmos gêneros, para alimentar suas ideias com palavras, expressões, organização do discurso próprio da tipologia textual que produzirá.

De acordo com Geraldi (1997, p. 171 – grifos do autor), “a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”, portanto, a leitura tem um lugar essencial no processo de aprendizagem da escrita, pois, por meio da leitura, conhecemos a palavra do outro e formas diversas de pensar a realidade.

No entanto, é importante destacar que não entendemos o ato humano de ler como sinônimo de decifrar as letras, as sílabas e as palavras para depois compreender o texto em seu todo, reafirmando um ensino descontextualizado, que exclui o uso social da leitura. Para Jolibert e Jacob (2006, p. 183), esse tipo de ensino é um grande equívoco, pois

ler NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas [...] NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las, e mais tarde, compreender o que está lendo. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo de imediato para obter informação ou prazer (grifos da autora).

Acreditamos que ler é ter contato visual com o texto inteiro, é interagir com a linguagem escrita pela forma como foi materializada no texto. Ler é pegar o texto nas

mãos, colocá-lo em contato com os olhos e, no gesto de olhar, pensar e fazer combinações com o que já se sabe, e por fim, construir sentidos. Privar os alunos do contato com os textos literários ou da diversidade de gêneros, porque eles ainda não adquiriram habilidades de leitores ou porque não conhecem o código escrito, é privá-los de ter contato com a língua escrita na sua forma social de uso.

Bajard (2012, p. 91) afirma que a criança faz “o que foi ensinado (transformar letras em sons), mas fracassa na compreensão”, ou seja, ela decodifica e identifica as letras, as sílabas e as palavras, consegue oralizar o texto, porém fracassa na construção dos sentidos e se torna, assim, um analfabeto funcional.

Além da atividade de decodificação do código escrito, que não é leitura, outro exercício recorrente é o de interpretação de texto, que, geralmente, é organizado em torno de várias perguntas sistematizadas pelo professor ou pelo livro didático, com respostas previamente prontas ou desejadas. Neste tipo de proposta, os alunos não são instigados à construção dos sentidos dos textos; não é permitido que eles façam relações para além do explícito ou estabeleçam relações com outros escritos que já conhecem. Este tipo de exercício, presente no contexto de ensino, não caracteriza o ato humano e social de ler, pois não permite que a criança pense além do texto ou que faça interferências e conclusões próprias.

Pensando nesse contexto de ensino e de aprendizagem, Bajard e Arena (2015, p. 259) nos alerta que, quando “a língua escrita é ensinada como uma entidade abstrata, apartada das relações humanas, como espelho da língua oral, regida por princípios fundamentalmente técnicos de construção”, têm-se prejuízos que estão diretamente ligados à constituição do sujeito, pois as crianças não se apropriarão do discurso, mas escreverão e lerão apenas palavras fora dos atos da vida; não aprenderão a usar a escrita como um instrumento específico, acarretando, com isso, consequências indesejáveis como o fracasso na formação de alunos leitores e produtores de texto. Para que a criança em fase escolar se aproprie dos atos de ler e os utilize socialmente, é preciso se desvincular dessa velha forma de ensinar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem a partir de uma nova óptica.

Assim, não se trata de primeiro ensinar aos alunos a reconhecer as letras e as palavras, ou de identificar o sujeito e o predicado, nem tampouco de ler frases soltas para, posteriormente, iniciar a leitura de textos. Trata-se de apresentar aos alunos textos

sociais contextualizados, e eles diante do material escrito e dos seus conhecimentos prévios, constroem seus sentidos, pois é no contato visual com o texto que os estudantes estabelecem relações e realizam um trabalho sobre as normativas da língua escrita.

Jolibert e Jacob (2006, p. 183 – grifos da autora) também compreendem que “*ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento*”, portanto, para que esse trabalho de leitura de texto seja eficaz é imprescindível que não se subestime a capacidade de abstração e de aprendizagem das crianças de ler diferentes tipos de textos com diferentes funções, e para que se efetive a construção desses sentidos. A autora ainda ressalta que a leitura precisa ser feita com textos autênticos, de diversos tipos, inclusive literários e não se restringir aos textos dos manuais escolares.

Neste contexto, é importante pensar que a leitura de obras literárias ou de qualquer outro gênero não se acerca das crianças e da escola de forma espontânea, não se aprende o ato de ler o texto literário de forma inata, a leitura é uma atividade cultural, e o que leva a criança a ler é o exemplo e o ensino, ou seja, a presença de leitores perto dela, o próprio ato de ler e uma metodologia de ensino adequada.

Arena (2010, p. 29) destaca ainda que ler literatura não é um vício que se instala na sociedade e nem mesmo uma atividade inata, e, sim, “uma prática cultural que se insere em projetos de vida”, e a esperança de formar crianças leitoras em literatura nos espaços escolares é de que eles se tornem leitores adultos de textos literários. Assim, para que os alunos sejam leitores de literatura, a inserção desse tipo de texto precisa acontecer dentro de um projeto de ensino que faça sentido para a vida deles, porque a “formação do leitor literário encontra-se na fusão entre dois projetos simultâneos: o da vida cotidiana, fora da escola, e o da vida cotidiana, no interior da escola.” (ARENA, 2010, p. 41), ou seja, para que a criança realmente desperte o interesse pela literatura desde pequena, os livros precisam ser levados a elas na inter-relação de vida cotidiana com a vida escolar para que a leitura desses livros se torne rotina.

Partindo desses pressupostos, esta tese defende que a educação literária nos espaços escolares deve ser mediada por dois pressupostos: primeiro, a presença de um ambiente que favoreça a leitura de obras literárias e, segundo, a adoção de uma metodologia que medeie a interação leitor - texto. Para Chambers (2007a, p. 13) o

“ambiente da leitura” é constituído por componentes pessoais e sociais, os quais podem favorecer ou não a leitura:

no es solo una cuestión de lugar, de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuánto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos. Por no mencionar nuestra actitud general hacia la lectura (si es algo que en sí disfrutamos o no) y por qué estamos leyendo en ese momento en particular (por obligación o por placer).

Assim, ao pensar na escola e nos ambientes dedicados à educação literária, deve-se levar em conta fatores que influenciem tanto os alunos como os professores; criar na rotina escolar momentos, organizados e planejados, dedicados à leitura do texto literário, para que as crianças e os professores tenham consciência do que estão fazendo. Para criar um ambiente de leitura, é preciso pensar na organização do espaço físico, na disponibilidade de tempo, na oferta de livros e na utilização de uma metodologia adequada que viabilize a formação de leitores.

No que tange à disponibilidade das obras literárias uma das chaves primordiais é permitir que os livros de literatura fiquem acessíveis e expostos para que, no tempo dedicado à leitura, as crianças possam manejar, folhear e ler as obras. Calvino (1993, p. 13) menciona que

a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentro os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

Os alunos somente farão futuras escolhas de obras literárias, se considerarmos que, durante a vida escolar, foi apresentada a eles uma diversidade de livros, de autores e de textos que lhes permitirão conhecer o universo literário. Segundo Machado (2002, p. 59), quando o aluno tem o contato desde pequeno com diferentes textos literários, ele estará apto a fazer escolhas a partir de critérios pessoais e críticos.

La práctica de una lectura variada de obras literarias, esa insuperable creación de resistencia por medio de las palabras y los conceptos, desarrolla la capacidad crítica que impide que el lector se convierta en una víctima más de la cultura hegemónica y el pensamiento único. En la memoria, cada lector irá formando su repertorio personal, comparará una lectura con otra, las hará entrar en discusión, efectuará su propia síntesis, llegará a sus propias conclusiones.

A leitura de diferentes textos literários permite que os alunos não somente façam futuras escolhas, mas também que construam um pensamento crítico frente à sociedade que o cerca e se apropriem da cultura escrita e dos conhecimentos que sejam inerentes ao texto literário, possibilitando, assim, nos termos de Machado (2002), não somente a formação de um leitor, mas também um sujeito mais crítico.

No que se refere à metodologia, é preciso destacar que o processo de educação literária depende de uma prática regular com os livros, pois as obras de literatura “pueden no sólo tomar mucho tiempo, sino también demandar una atención muy concentrada (CHAMBERS, 2007a, p. 19). Os autores Bajard (2012), Chambers (2007b) e Jolibert e Sraïki (2015) propõem metodologias para promover a educação literária que se aproximem em um aspecto: a *conversa* ou o *debate* após a leitura do texto.

A conversa ou o debate, proposto pelos autores com o grupo de alunos, mediada pelo professor e por perguntas, permite que os estudantes pensem sobre o texto lido e mobilizem conhecimentos, hipóteses e argumentos que favoreçam respostas leitoras em consequentemente a construção de sentidos. Chambers (2007a, p. 22) salienta que “algunos tipos de conversación tienen el efecto de hacernos más conscientes de lo que nos está sucediendo, porque nos hacen pensar más cuidadosamente, más profundamente en lo que hemos leído”, possibilitando que os alunos pensem e construam sentidos sobre o texto literário.

Colomer (2005, p. 32) também traz a conversação como uma possível proposta para a educação literária e afirma que “el texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, puesto que verbalizala configura un espacio específico en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura”. Logo, ao propor metodologias que

favoreçam a conversação literária, permite-se que os alunos construam e reconstruam, progressivamente, os sentidos dos textos (JOLIBERT; SRAÏKI, 2015) apropriando-se do conceito de leitura anteriormente apresentado.

Mediante esses pressupostos, é possível concordar que

en realidad, la literatura “se vive, se experimenta, se asimila, se percibe, se lee”, pero sería muy impreciso decir que la literatura se “enseña”, se “aprende” o se “estudia”. Se llega a través de un proceso de recepción, de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y, en cierto modo, su “aprendizaje/conocimiento”. (MENDONZA, 2001, p. 48-49)

Nesta perspectiva, a literatura é vivenciada e experimentada e não ensinada. No processo escolar, ensinam-se os atos de ler e de escrever o texto literário, para que o aluno se aproprie da linguagem escrita, porém a fruição estética presente nos textos literários somente pode ser vivenciada pelas crianças na leitura, no contato e no debate. Quando a criança e o adulto interrompem as atividades rotineiras da escola para um momento dedicado a ler, ouvir e conversar sobre literatura, ocorre o que chamamos de educação literária.

As aulas dedicadas à leitura e conversação dos textos literários requerem esse tempo para parar, ouvir com atenção o outro, olhar as imagens do livro com cuidado, imaginar além do que está ouvindo ou vendo. É momento de retomar a lentidão, entendida aqui como ócio criativo, que, nas escolas e na sociedade, está cada vez mais escassa, onde tudo está voltado para cumprir as metas, o currículo e passar a matéria de forma cada vez mais veloz. No entanto, interromper o tempo escolar não significa fazer atividades sem objetivos ou sem organização, como apontado anteriormente, a educação literária conta com metodologias específicas e autores que apresentam formas de planejamento e de organização das atividades para esse fim, mas que respeitam o tempo e o espaço que a literatura necessita para ser experimentada como arte.

Contudo é importante ressaltar que a experiência é singular para cada sujeito, ou seja, por mais que o planejamento das aulas, a leitura e a discussão dos textos sejam os mesmos para todas as crianças de uma mesma sala de aula, cada aluno vivenciará e construirá experiências de forma singular, porque a sua constituição social e histórica também é singular, ao chegar à escola ela traz conhecimentos e vivências diferentes

oriundas do âmbito familiar ou do âmbito escolar anterior, e esses conhecimentos colaboram para que novas experiências literárias sejam acrescentadas ao sujeito e se tornem diferentes e únicas.

Na proposta original, Jolibert e Sraïki (2015, p. 86-87) propõem, dentro do questionamento de texto, quatro etapas para sua realização, são elas: leitura individual silenciosa, negociação e co-elaboração de significações parciais, leitura coletiva pelo professor e registro.

Devido às necessidades da sala de aula campo, o questionamento de texto ganhou uma nova organização e passou a ser realizado em cinco etapas, vejamos: 1. leitura silenciosa, 2. questionamento a partir de perguntas e apontamentos da professora ou dos alunos; 3. segunda leitura silenciosa; 4. novos apontamentos, se necessários, e 5. Proferição do texto pela professora. Ao final do questionamento dos seis contos, estas etapas já tinham sido apropriadas pelos alunos e eles já sabiam realizá-las sem dificuldades, como podemos ver na conversa a seguir:

Prof. - *Vamos lembrar como se faz o questionamento de texto, quem se recorda?*

Na. - *A gente lê a primeira vez.*

Prof. - *E como é essa primeira leitura?*

Na. - *Em silêncio. E já procura ler sozinho e faz as perguntas.*

Prof. - *Qual estratégia que eu ensinei na semana passada para vocês?*

U. - *Ir marcando.*

Prof. - *O que?*

U. - *As partes que não entendeu.*

Prof. - *Depois da leitura silenciosa, o que fazemos?*

Na. - *Discussão.*

G.R. - *Depois outra leitura silenciosa.*

U. - *Depois fazemos outras perguntas.*

Prof. - *Fazemos outra discussão.*

Na. - *Depois uma leitura coletiva.*

(Nota - Diário de Campo, 31/10/2017).

Este trecho foi retirado do início do diálogo do questionamento do conto “O salto” e retrata o momento que antecede a leitura silenciosa denominada, “*preparação do encontro com o texto*”, a qual antecipava a leitura e discussão do material. Nesse momento, lembrávamos os procedimentos utilizados para a discussão do texto e conversávamos sobre as expectativas em relação à história a partir do título.

A leitura silenciosa era a primeira a ser realizada e tinha como característica ser silenciosa e individual, porque esse era o momento em que os alunos entravam em contato com o texto gráfico e iniciavam um processo de construção dos sentidos e das hipóteses sobre o assunto, tratava-se de um processo de compreender de maneira autônoma o texto. Se a leitura ocorresse de maneira coletiva e em voz alta neste momento, poderia privar os alunos de uma “primeira aproximação pessoal, autônoma, ao significado global do texto; tornando-as dependentes das perguntas da professora e das interpretações de seus colegas” (JOLIBERT; JACOB, 2006, p. 186).

Essa leitura silenciosa era o momento em que os alunos estavam “operando sobre uma matéria gráfica, o que não é o caso da escuta que opera sobre uma matéria sonora” (BAJARD, 2012, p. 92) e conhecendo também a composição linguística e a organização estrutural dos contos, portanto, este conhecimento somente era possível no contato visual com o texto. Finalizada a primeira leitura, era momento de iniciar o debate sobre o texto, mediado por perguntas. Chambers (2007b, p. 26-27) assinala que conversar sobre literatura é

compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos.

Buscávamos, nesse momento, ouvir os alunos, compreender seus pensamentos e emoções que foram despertadas após a leitura e construir de forma dialogada e em conjunto os sentidos do texto. No primeiro texto, *A menina e os cogumelos*¹⁴, os alunos apresentaram dificuldade em formular as perguntas para iniciar o debate, no entanto, eles se arriscavam, vejamos este trecho:

Prof. - *Então vamos começar, bem nós sempre começamos o nosso questionamento com perguntas, alguém quer iniciar com alguma pergunta?*

K. - *Sim, como é o... Não, deixa quieto.*

P.F. - *“Cogumelos, e correu junto da irmã”*

¹⁴ Todos os contos de Tolstói estão na íntegra no Anexo B.

Prof. - *Sim, mas isto não é uma parte do texto? Vamos pensar em uma pergunta para tentarmos buscar os sentidos deste texto.*

U. - *Por que as meninas catam cogumelos?*

Prof. - *Muito bom U. alguém consegue responder esta pergunta?*

P.F. - *Para fazer uma sopa?*

Prof. - *Sim, talvez poderia ser para fazer sopa.*

Na. - *Tia, mas sapo não come também?*

Prof. - *Eu acredito que não Na., podemos ver sobre isso depois. Turma vamos pensar um pouco no contexto deste texto, primeiro quem escreveu o texto?*

Turma - *Liev Tolstói.*

Prof. - *Ele é de onde?*

G.S. - *Rússia.*

Prof. - *Então, na Rússia, naquela época, as pessoas tinham o costume de colher cogumelos na natureza para comer. É como a gente, nos também não colhemos alguns frutos ou frutas que dá naturalmente na natureza? Qual é um que nos colhemos muito aqui na nossa região?*

Na. - *O pequi.*

Prof. - *Isso, o pequi, ele é bem típico na nossa região, ele nasce naturalmente na nossa natureza, e geralmente nós não precisamos cultivá-lo, no cerrado tem pequi e nós conseguimos colher. Na Rússia era comum colher o cogumelo na natureza para comer. (Nota - Diário de campo, 23/10/2017).*

No trecho, percebe-se que a pergunta da aluna U. está para além do texto, pois nele não explica o porquê de as meninas colherem cogumelos, no entanto, tal ação era comum no contexto social da Rússia, porque esse alimento fazia parte da alimentação do povo. Após a explicação sobre o uso dos cogumelos na culinária, os alunos conseguiram dar continuidade ao debate.

O conto em discussão inicia-se com a frase “*Duas meninas voltavam para a casa levando cogumelo*”, o que mostra que a história tinha precedentes que não foram descritos, mas, por meio de inferências, os alunos conseguiram construir os antecedentes dos fatos. Essa construção foi feita pelas crianças ao longo do debate:

Prof. - *Então vamos retomar a pergunta da U., porque as meninas estavam catando cogumelos, no texto deixa claro isso?*

G.S. - *Não.*

Prof. - *E por que vocês sabem dos cogumelos?*

Na. - *Porque fala no título.*

U. - *E também porque fala no começo que duas meninas voltam pra casa levando cogumelos.*

Prof. - *E o que tem a haver os cogumelos com a história?*

B. - *É porque os cogumelos caem e a menor abaixa para poder catar, aí o trem vem chegando.*

Silêncio.

Prof. - *Ah, então tem um trem na história?*

Turma: *Tem.*

Na. - *E fala que ela tropeça nos trilhos.*

Prof. - *Ahh!*

B. - *E os cogumelos caem.*

Prof. - *Então é aqui que ela cata.*

B. - *Isso, aí a outra irmã mais velha pede para ela parar e ela continua.*

Prof. - *Mas por que essa irmã mais velha pede para ela deixar os cogumelos?*

K.J. - *Porque o trem estava passando.*

B. - *É, e ele começou a chegar perto dela.*

(Nota - Diário de campo, 23/10/2017).

A partir do diálogo, os alunos compreenderam que os cogumelos foram catados porque caíram e que as meninas da história não estavam no momento exato em que colhiam. Esta construção foi possível devido ao diálogo estabelecido desencadeado pela pergunta da aluna U. e por causa da professora-pesquisadora, que, nesse questionamento, realizou mais perguntas e conduziu as crianças na exploração do texto. Caso essa confusão não fosse desfeita, alguns alunos poderiam manter a ideia de que a menina estava colhendo os cogumelos no momento em que o trem passa, ou seja, eles poderiam fazer uma construção de sentido equivocada.

Para Terra (2014, p. 55), “o papel do professor deve ser o de um mediador de leitura, não se restringindo a apresentar uma interpretação já definida para os textos” e, sim, de promover um debate para que os sentidos do texto sejam construídos de forma coerente. Por se tratar do primeiro questionamento que os alunos fizeram de um conto, acreditamos que eles ainda tinham dificuldades diante deste novo tipo textual. Nesse caso, a discussão foi conduzida para que os estudantes pudessem revelar os primeiros sentidos que conseguiram construir durante a leitura silenciosa.

Bajard (2016), em sua teoria, denomina de *descoberta do texto* esse procedimento de conversar sobre o texto, apesar de nomear de forma distinta, a metodologia do autor se aproxima das autoras Jolibert e Sraïki (2016) e, por isso, vamos utilizar das citações dele para analisar os dados. Bajard (2016, p. 220) assinala que um dos benefícios dessa metodologia é “instaurar uma investigação que traz um prêmio imediato: o sentido, até então desconhecido, revela-se no decorrer da procura e atende à curiosidade que suscitou o ato de ler”. A busca pelo desconhecido e a investigação em

torno dos sentidos do texto foi compreendida como estratégia pelos alunos participantes e, dessa forma, passaram a explorar de forma intensa os contos para compreendê-los.

Partindo do pressuposto de que a construção de sentidos em torno de um texto é uma atividade individual, que ocorre na interação do leitor com a matéria gráfica e com seu conhecimento prévio, era preciso que os alunos falassem o que conseguiram apreender daquela leitura, para que pudéssemos construir em conjunto novos sentidos,

como todo texto, a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor ou ouvinte que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Como a leitura é um ato individual, o valor que a cada leitor/ouvinte atribui à obra é variável (TERRA, 2014, p. 30).

A passagem dos sentidos do individual para o coletivo, por meio do diálogo que ocorria no questionamento do texto, era necessária, porque, quando se trata de leitores não experientes, em algumas situações, os sentidos podem não ser atribuídos imediatamente ou, como vimos, antes de forma equivocada. Vários podem ser os motivos para que isso aconteça: desconhecimento do tema, de algumas palavras, das estruturas linguísticas ou ainda porque realmente não se compreendeu a sequência dos fatos.

A sugestão de perguntas ou a colocação das ideias pelos alunos sobre o texto é a estratégia utilizada na ferramenta pedagógica do questionamento. Para Geraldi (1997, p. 170),

não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu. E é muito freqüente os alunos lerem primeiro as perguntas que se seguem ao texto de leitura do livro didático para encontrarem alguma razão para o esforço que farão. Mais frequentemente ainda, como tais perguntas podem não exigir qualquer esforço, de posse delas, o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que livro didático e professor podem vir a fazer.

A necessidade de propor perguntas ou apresentar uma contribuição é comum nos questionamentos de texto justamente porque não existem perguntas prévias. Nesta

estratégia de ensino, a extensa lista com indagações do tipo “*Quem é o personagem principal? Onde passa a história? Que cor é a casa da menina? Onde vive o personagem?*” a que o aluno deve responder imediatamente após finalizar a leitura não existe. O que acontece é um debate, um diálogo em torno das dúvidas, das impressões e das inquietações que os alunos tiveram, pois leram o texto, e, portanto, as perguntas eram em torno daquilo que emergiu da interação leitor-texto. Vejamos algumas perguntas que os alunos participantes inferiam durante diferentes questionamentos:

G.S. – *Como ela demorou tanto para atravessar uma coisa pequena?*
(Nota - Diário de campo, 23/10/2017). (Conto “A menina e os cogumelos” - Anexo B)

Na. – *Quando passou o trem no texto falou “todo mundo viu que ela estava deitada” e no começo da história ninguém tinha fala que havia alguém, e se tinha alguma pessoa não poderia ter ajudado ela atravessar?*
(Nota - Diário de campo, 23/10/2017). (Conto “A menina e os cogumelos” - Anexo B)

P.F. – *Será que ele não era careca, não?*
(Nota - Diário de campo, 31/10/2017). (Conto “O Salto” – Anexo B)

K. – *Por causa de uma mentira a vaca morre e a mãe dele teve que trabalhar um ano?*
(Nota - Diário de campo, 14/11/2017). (Conto “A vaca” – Anexo B)

Propostas que promovem o diálogo em torno do texto, além de possibilitar que os alunos façam interferências, permite que eles proponham perguntas e, conseqüentemente, participem de forma ativa na construção dos sentidos sobre o texto. Assim, nesta metodologia as listas e as fichas são excluídas; a compreensão é feita na interação entre os leitores e o texto.

O trecho a seguir apresenta o questionamento do texto “O Salto”. Neste, os alunos demonstraram uma inquietação em torno da ação do personagem *pai*, que aponta a arma para o *filho*. O recorte deste trecho foi feito no momento em que a pergunta do aluno G.S. desencadeia a busca e a negociação da parte que incomodou o menino, vejamos:

G.S. - *Tia, mas na vida real ele podia matar, ele apontou a arma pra ele.*
Prof. - *Mas você acha que nessa situação ele queria matar? Olha é uma pergunta pra gente pensar, naquela situação ele queria matar ou salvar o filho?*
Turma: - *Salvar.*

Prof. - *Salvar, por que?*

K. - *Porque ele queria incentivar ele pular na água.*

Prof. - *E se ele não pula?*

K. - *O pai dele iria matar ele.*

Prof. - *Não, não era isso que eu queria perguntar, e se o pai dele não faz isso, será que ele conseguiria se salvar? Porque aí no texto fala, que ele estava muito alto, muito longe, e aí também fala, tinha como ele voltar?*

Na. - *Não.*

P.H. - *Eu acho que se o menino não tivesse pulado na água, ele teria dado um tiro e não iria acertar nele.*

Prof. - *Agora me contem, porque chega nessa situação do pai apontar a arma para ele? O que leva o pai ter que tomar essa decisão?*

I.K. - *Se ele tem medo ou não.*

Prof. - *Bom vamos relembrar, vocês já me contaram que a história se passa num navio, onde tem um macaco que faz gracinhas e pega o chapéu do menino, e que ele vai atrás do macaco pelo mastro. E que o pai larga o navio e aponta uma arma para o filho.*

U. - *É porque ele estava num lugar muito alto, bastante alto mesmo e como uma pessoa deu um grito abafado e ele estava concentrado e assustou e ficou “cambaleando” lá.*

Prof. - *Então, como foi mesmo que ele percebe que estava muito alto?*

K. - *Quando o pai dele chega.*

I.K. - *Quando uma pessoa grita e ele olha para baixo.*

Prof. - *Então tem alguém que grita, onde está isso na história, procurem aí.*

N.A. - *Aqui (o aluno mostra).*

U. - *Aqui ó: “De repente, no meio do povo, alguém soltou um grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente sobre a verga horizontal”.*

Prof. - *Muito bem. Então vamos ver se já conseguimos entender bem essa história? A história passa em um navio, tem um macaco no navio que gosta de divertir as pessoas, e ele rouba o chapéu do menino. Aquilo deixa o menino nervoso que vai atrás do macaco. O macaco começa a ir cada vez mais alto e o menino entretido com o macaco, não percebe que está muito alto. Ai alguém grita para ele, num grito abafado, e o menino percebe que está muito alto e o pai, chegamos no ponto que o P.F. nos disse, pega a arma e da coragem para o filho.*

E então o menino pula na água e o que acontece?

K. - *Os marinheiros puxam ele e resgata ele.*

Prof. - *E o menino sobrevive?*

Turma - *Sim.*

Prof. - *Facilmente?*

U. - *Facilmente.*

K.J. - *NÃO, porque saia água pelo nariz e pela boca.*

G.R. - *Ele já estava se afogando.*

(Nota - Diário de campo, 31/10/2017).

O trecho acima foi destacado para mostrar a relevância de se considerar uma inquietação do leitor ante esta metodologia. Quando o aluno faz a indagação: “Tia, mas na vida real ele podia matar, ele apontou a arma pra ele”, a criança se mostra

indignada com a situação, pois não é comum um pai apontar a arma para o filho. Ademais, é uma manifestação de que esse trecho ainda não estava claro para o aluno, ele ainda não havia compreendido os motivos que levaram o pai àquela ação.

O conto “O Salto” é muito extenso, rico em detalhes e descrições. A conversação em torno dele se prolongou por uma hora e vinte minutos, no entanto, permitiu que os alunos tivessem uma compreensão minuciosa, pois eles exploraram o texto em todos os pormenores, sem demonstrar cansaço. Por apresentar uma extensão na composição, a professora-pesquisadora fez um “resumo” dos fatos no meio do diálogo, porque entendeu, naquele momento, que os alunos necessitavam desta recapitulação para concluir a discussão que foi levantada pela colega G.S.

Para Smith (2003, 194), o auxílio do professor não é negativo, pelo contrário, pois “até que as crianças sejam capazes de realizar leituras significativas por sua própria conta, são claramente dependentes de outros que leiam para elas ou pelo menos, de serem ajudadas a ler”, e, nesta pesquisa, o objetivo era ensinar as crianças a ler e compreender os textos literários. Sobre a negociação na construção dos sentidos, Chambers (2007b, p. 67) afirma,

No se llega al entendimiento del sentido de forma directa y de una sola vez. Se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzando orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas. [...] Desmenuzamos el problema, separando los pedacitos que podemos manejar y hablando sobre ellos. Luego, compartiendo los pedazos que cada uno de nosotros puede manejar, sumamos gradualmente un entendimiento que nos dice algo significativo sobre todo el texto.

A citação corrobora o trecho do diálogo destacado do conto “O salto” e com metodologia de questionamento de texto, pois, para compreender a ação do pai de apontar a arma para o filho, o grupo investigado foi apontando hipóteses, relendo trechos do texto, separando-os em pedacinhos para chegar a um entendimento da ação e do conto. Vale ressaltar, ainda, que, para aquele conto, compreender bem esta parte era sinônimo de entender o enredo, pois o *salto* do personagem nomeia a história e o trecho que os alunos discutem é seu ponto alto.

Durante as sessões de questionamento de texto, os sentidos construídos pelas crianças não são descartados, mas, sim, utilizados para ajudá-las a refletir se aquela compreensão pode ser pensada a partir daquele texto ou se é relativa ao conteúdo extratextual. Em outro diálogo que ocorreu durante a descoberta do texto “*Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta*” (Anexo B), em que os alunos não estavam de acordo se naquela história o menino dorme na floresta ou se desmaia após um golpe na cabeça, eles retomam o texto como recurso para desvelar a dúvida.

Prof. - *Turma, mas depois dessa parte que vocês me falaram que alguma coisa cai na cabeça dele, o que acontece? Como ele chega à casa dele e ele vê que não tem ninguém e depois todos comem cogumelos?*

G.S. - *Ele pega os cogumelos e o chapéu dele.*

N.S. - *Ah tia, ele estava dormindo, tem uma hora que ele dorme.*

Prof. - *Dorme? No meio da tempestade?*

G.L. - *Ele vai pra casa, e todas as árvores caem na cabeça dele, os passarinhos ficam cantando...*

N.A. - *Não é isso tia.*

Na. - *Ele vai para baixo de uma árvore porque está chovendo e acaba dormindo, bate um raio na árvore, quebra em cima da cabeça dele e daí ... (para de falar)*

Prof. - *Ele dorme primeiro e depois o raio atinge a árvore? Eu acho que essa parte ainda está confusa. Vamos tentar refazer a sequência certinho? Ele sai para buscar cogumelos, vem uma chuva.*

Na. - *Sim!*

Prof. - *Ele fica com medo. Depois que ele fica com medo, o que acontece?*

G.S. - *Aí tia alguma coisa cai na cabeça dele e ele cai e fica deitado.*

N.A. - *Até a chuva passar.*

G.S. - *Mas eu acho que ele fica desmaiado tia, ele não ia dormir do nada!*

Prof. - *Certo, vamos fazer assim, vamos reler essa parte de novo para tentarmos entender o que realmente aconteceu. Eu quero saber ele desmaia ou dorme? Por que desmaiar e dormir são coisas diferentes.*

G.S. - *Tia eu já achei.*

Na. - *Eu também.*

Prof. - *Ótimo, mas vamos esperar todos.*

Após os alunos lerem o trecho:

De repente escureceu, choveu e trovejou. Tive medo e me sentei embaixo de um carvalho grande. Estourou um relâmpago tão claro que meus olhos doeram e fechei os olhos. Em cima de minha cabeça, alguma coisa rachou e estalou; então uma coisa bateu na minha cabeça. Caí e fiquei deitado até a chuva parar. Quando acordei, caíram gotas de todas as árvores da floresta, os passarinhos cantavam e um solzinho cintilava. (TOLSTÓI, 2015, p. 66).

Retomamos o debate:

Prof. - *Ele desmaia ou ele dorme?*

Na. - *Ele fica deitado.*

N.A. - *Ele fecha os olhos.*

K.G. - *Ele fecha os olhos.*

G.M. - *O olho dele dói.*

G.S. - *Que deu um negócio tão claro, que ficou muito claro e o olho dele doeu.*

B. - *Aí uma coisa cai na cabeça dele e ele cai e fica deitado.*

Prof. - *Fala que ele desmaiou?*

B. - *Não, fala que ele fica deitado.*

Prof. - *E então o que nos faz pensar que ele dormiu durante a chuva?*

G.S. - *Quando acordei (a frase).*

Prof. - *Isso, ótimo, o que nos mostra que ele acorda é a frase que fala “quando acordei”.*

G.S. - *Tia eu também achei estranho que aqui primeiro fala que ele caiu e ficou deitado, e não que ele dormiu, só depois que fala quando acordei.*

Prof. - *Isso, então veja a gente não sabe se cai de desmaio ou se ele pega no sono. Isso não fica claro no texto.*

P.F. - *Eu acho que ele dormiu, porque aqui está dizendo que ele acordou depois que a chuva passou.*

Prof. - *Mas quando a gente desmaia...*

G.S. - *A gente também acorda!*

Na. - *A gente não fica desmaiado pra sempre.*

Risos.

Prof. - *No desmaio falamos que ficamos desacordados. Mas você está certo P.F. aqui ele pode tanto ter caído e desmaiado, como ele pode ter caído ficado quietinho e acabou dormindo.*

(Nota - Diário de campo, 27/11/2017).

O conto “*Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta*” foi o penúltimo a ser questionado. Neste trecho, os alunos apresentam como dificuldade a compreensão se o personagem dormiu ou desmaiou durante uma tempestade. É possível perceber neste diálogo que os estudantes já tecem um diálogo mais fluído, se manifestam com mais convicção e a intervenção da professora-pesquisadora já é menor. A dificuldade de compreensão pode ter sido gerada tanto pela organização estrutural do conto, porque está escrito em um único parágrafo e, até então, os alunos não tinham lido um conto com esta organização, como pela construção textual, por se tratar de uma narração que introduzia muita descrição.

Nesse conto, em específico, o grupo deixou em aberto se o menino da história havia dormido ou desmaiado, a discussão ficou assim porque concluiu que o autor não deixa a informação explícita e, portanto, foi respeitado o acordo. O texto literário possibilita aos leitores a construção de sentidos diferentes, pois a forma como ele é escrito permite esta elaboração e, como em alguns textos literários a ambiguidade está presente como estratégia de composição, a construção dos sentidos diferentes por parte do leitor é compreensível. Segundo Bajard (2016, p. 221), “a descoberta do texto convoca os saberes do aprendiz (sua intuição, sua sensibilidade), mas também seu poder de fazer analogias, inferências e deduções”, portanto, é possível compreender e aceitar um debate ficar em aberto como ocorreu neste caso.

Nesta discussão, ressaltamos também a estratégia de utilizar o texto como fonte recursiva para validar ou refutar as hipóteses sobre o enredo da história. Ao longo do projeto, essa estratégia foi empregada diversas vezes, tanto pelos alunos, como observamos no questionamento de “O Salto”, quando U. resgata a frase: “*Aqui ó: “De repente, no meio do povo, alguém soltou um grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente sobre a verga horizontal”*”. Quanto pela professora-pesquisadora que, no último questionamento, sugere que as crianças retomem o trecho, leiam-no novamente para que a dúvida seja esclarecida.

Segundo Bajard (2016, p. 200-221),

a descoberta do texto se beneficia da colaboração dos colegas e do acompanhamento do professor. No entanto, o papel deste último não se reduz à facilitação do surgimento do significado. Mediante perguntas do tipo “Como você sabe?”, ele leva os alunos a explicitar as operações cognitivas utilizadas durante o processo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as perguntas: “Como você sabe?” ou “Onde está isso na história?” eram utilizadas com os objetivos de ensinar aos alunos a retomar o texto como fonte e refletir sobre a origem dos seus conhecimentos. Para Chambers (2007b, p. 77),

Si la conversación literaria nos lleva más allá de lo obvio, hasta alcanzar interpretaciones inteligentes, que desarrollen el entendimiento, necesitamos descubrir qué nos hizo pensar, sentir, observar, recordar, razonar como lo hicimos. Necesitamos pensar en cómo sabemos las cosas que se nos ocurren.

Pensar sobre *como sabemos as coisas* é um aspecto essencial na metodologia de ensino por projetos. Se retomarmos o capítulo 1, lembraremos como as autoras Jolibert e Sraïki (2015) propõem que, nos instrumentos, a reflexão metalinguística e metacognitiva estejam presentes. Nos questionamentos de texto, não é diferente, mesmo que, de maneira oral, quando era ensinado aos alunos a retomar o texto ou simplesmente a pensar sobre como chegaram à determinada conclusão, havia o objetivo que refletissem sobre os caminhos que percorreram para chegar a determinado conhecimento sobre o texto.

Assim, diante dos apontamentos citados, podemos afirmar que os alunos se apropriaram do processo de construção e negociação dos sentidos do texto por meio do procedimento de questionamento de texto e aprenderam a utilizar o texto como fonte recursiva.

Segundo Bajard (2016, p. 221), “a descoberta do texto coloca ao dispor do aprendiz uma matéria linguística a ser conquistada, possibilitando um ganho no domínio da escrita”. Assim, com a inserção do questionamento de texto, tencionava-se ensinar aos alunos a leitura e a construção dos sentidos do conto, mas também tinha como objetivo que eles se apropriassem da forma de produzir o gênero. Por isso, após os questionamentos de texto, a professora-pesquisadora organizava intervenções e utilizava o texto como fonte para o ensino para que as aulas ocorressem de forma contextualizada, significativa e interligada ao discurso escrito.

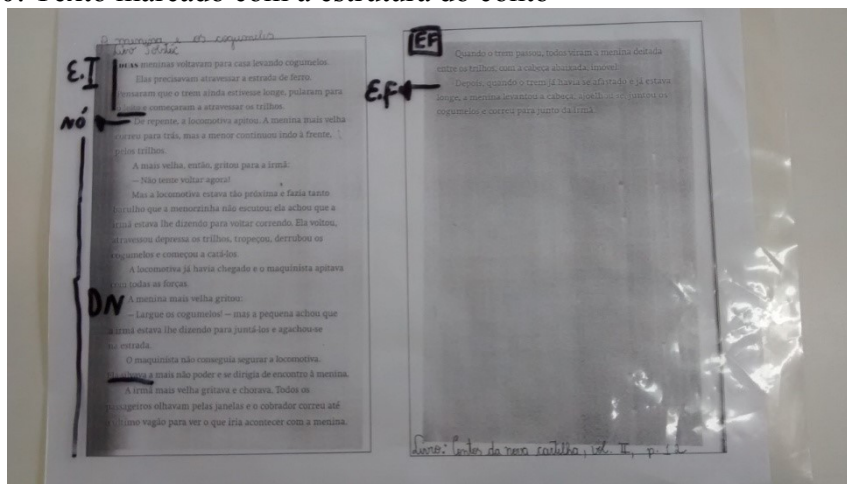
O estudo realizado a partir dos contos de Tolstói tinha como propósito a apropriação da linguagem escrita utilizando a unidade *texto* como referência, portanto, tê-los como modelos era uma forma de aprender as configurações textuais do gênero: a superestrutura do conto, as marcas literárias e os aspectos linguísticos. Geraldi (1997, p. 181) entende que nenhum autor escreveu textos, literários ou não, imaginando a hipótese de que eles seriam modelos a serem seguidos, no entanto,

existentes, estando no mundo, eles nos fornecem, é claro, o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos, com os quais convivemos e dos quais nos apropriamos. Mas não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, no e com o trabalho dos outros, formas de trabalharmos também. (grifos do autor).

As leituras e os debates em torno dos contos foram trabalhos que dedicaram especial atenção tanto à construção dos sentidos e à aquisição de estratégias de leitura; quanto às possibilidades que os alunos poderiam extrair e adquirir para produzir o texto. A análise da superestrutura foi realizada após o questionamento do texto “*A menina e os cogumelos*”. Este trabalho tinha como propósito oferecer aos alunos conhecimentos sobre a superestrutura, para que pudessem fazer o planejamento do texto antes da escrita. Esta análise foi efetuada em duas atividades, pois, na primeira, não alcançamos os objetivos esperados.

Na primeira atividade, encerrado o questionamento de texto, na lousa da sala de aula, foi fixado o texto impresso, juntamente com os alunos, foram marcados os elementos que eles já conheciam: o *nó*, “o desfecho do *nó*” ou desenvolvimento do *nó* e o elemento finalizador. Concomitantemente, os alunos também marcaram no texto deles as partes do conto, vejamos a imagem 20.

Imagem 20: Texto marcado com a estrutura do conto

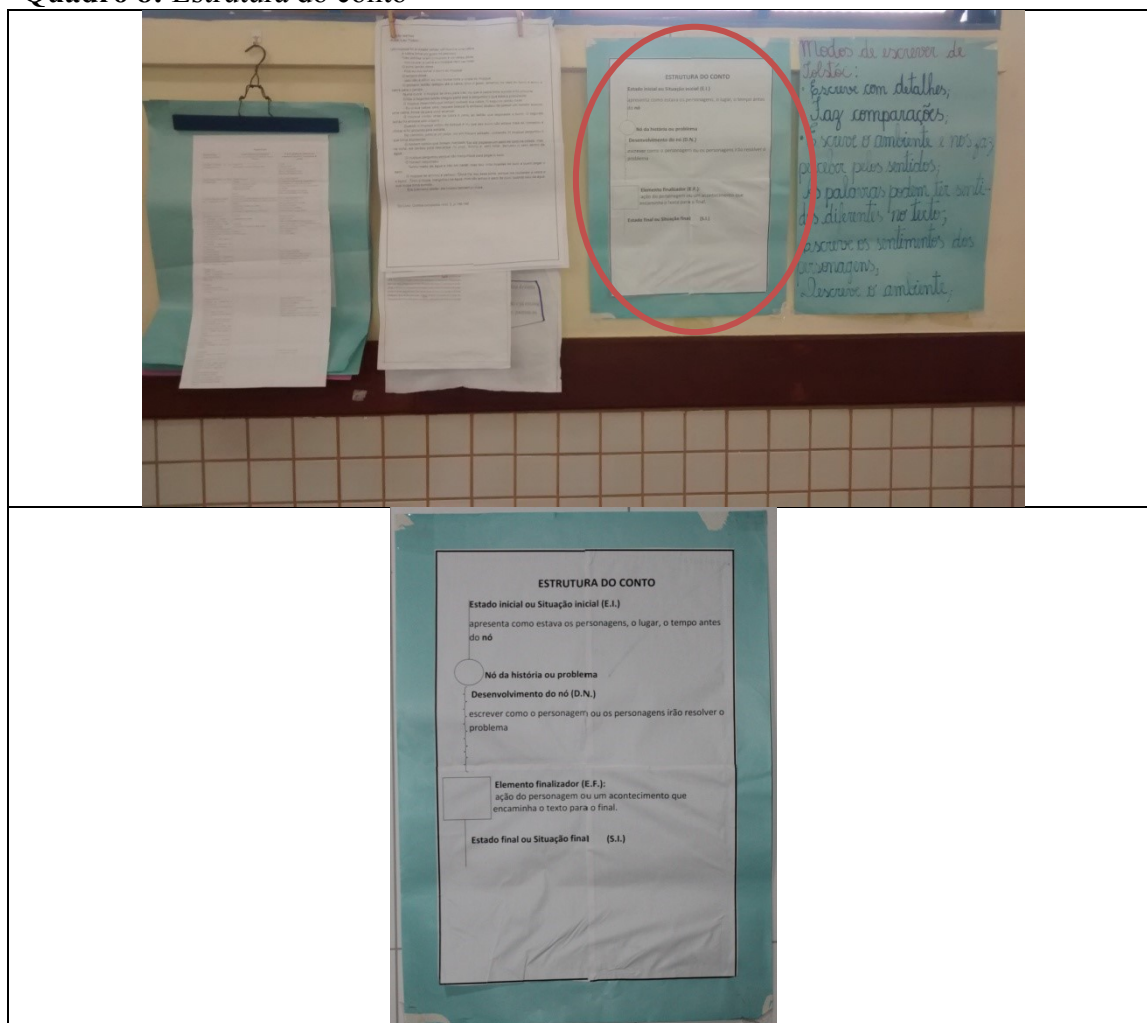


Fonte: a autora.

A marcação da estrutura começou pelo nó, pois era o elemento com que os alunos tinham mais familiaridade, em seguida, lemos juntos e marcamos o desenvolvimento do nó e o elemento finalizador. Logo, os alunos perceberam que duas partes do texto não estavam marcadas, foi quando introduzimos os conceitos de situação inicial e situação final.

Ao lado do texto que estava no quadro, a estrutura convencional do conto foi construída em forma de esquema, cada parte da narração recebeu o nome correspondente e abaixo uma pequena explicação. Essa atividade culminou com a criação do instrumento “*Estrutura do conto*”, que foi fixado na parede. No quadro 8, a foto de cima exhibe a parede de instrumentos e a foto debaixo, o cartaz com o instrumento *estrutura do conto* ampliado.

Quadro 8: Estrutura do conto



Fonte: a autora.

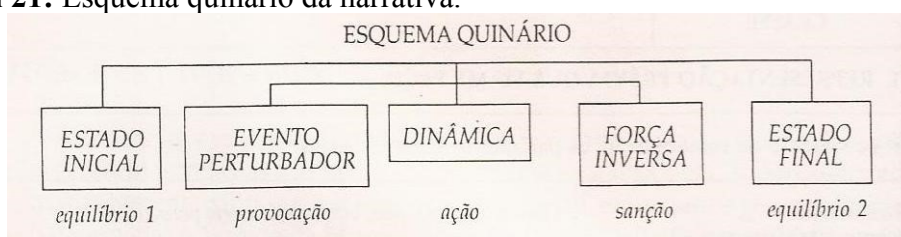
A opção em iniciar o planejamento pelo conhecimento das partes da narrativa não está ligada a ideia de determinar aos alunos a quantidade de parágrafos necessária ou mesmo definir o tamanho do texto, mas sim em ensinar como o conto deve ser planejado a partir das partes que o compõem. Van Dijk (apud Jolibert, 1994, p. 28) ensina que

as superestruturas são princípios de organização do discurso. Possuem um caráter hierárquico que define, grosso modo, a 'sintaxe global' do texto [...]. As estruturas narrativas são convencionais: as regras de produção dos relatos pertencem ao nosso conhecimento geral da língua e da cultura, conhecimento esse que partilhamos com os membros da comunidade à qual pertencemos.

Portanto, o ensino da superestrutura do conto não tem a função de delimitar a produção ou fixar regras de composição, mas, sim, fornecer os princípios de organização interna do gênero, para que o aluno possa organizar suas ideias e pensamento, ademais, a intenção era sair do tradicional esquema “*todo texto tem começo, meio e fim*”, que não ensina o aluno por onde começar a produção.

Jolibert (1994), em seus estudos, se apoia em Van Dijk, Todorov e Larivaille, para elaborar um esquema quinário da narrativa e o apresenta de acordo com a imagem 21.

Imagem 21: Esquema quinário da narrativa.

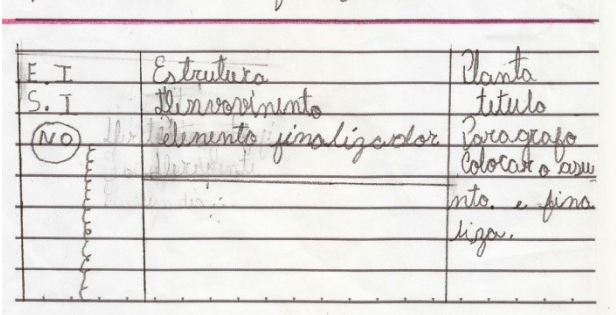
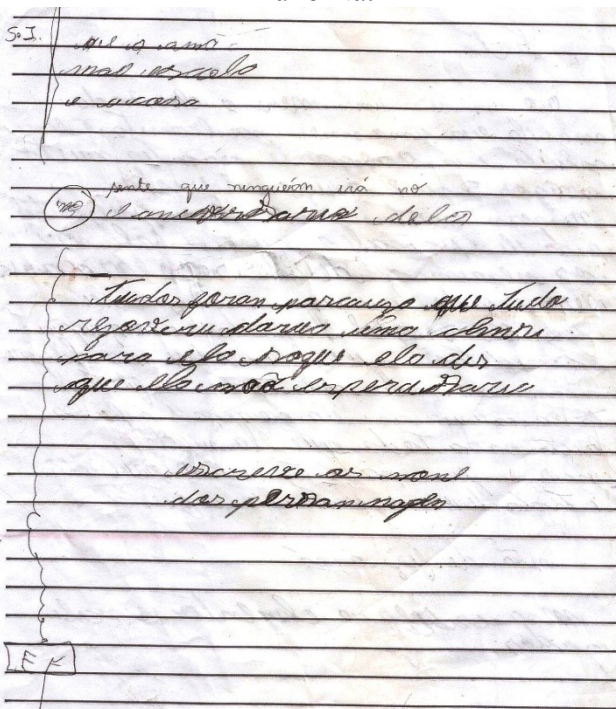


Fonte: Jolibert (1994, p. 144).

A autora (1994, p. 28), em seus escritos, autoriza os professores a recorrer a este esquema como “instrumento conceitual utilizável”, com o objetivo de ensinar as crianças a inventar contos. Apropriamo-nos do esquema da autora e partimos dele para iniciar o processo de produção dos contos.

Após a sistematização da superestrutura, os alunos receberam uma folha para elaborarem o planejamento da escrita da história que pretendiam escrever. Foi solicitado que, antes de realizar este planejamento, eles lessem a primeira escrita que estava na pasta vermelha e se atentassem ao trabalho de análise da escrita que já haviam realizado. O ideal seria que os alunos, após o planejamento, redigissem o texto, no entanto, a professora-pesquisadora realizou a leitura dos planejamentos e percebeu que as crianças não conseguiram redigir um instrumento que realmente se configurasse como um projeto de texto que facilitasse a escrita do conto. O quadro 9 apresenta os planejamentos dos alunos A.P. e Na.

Quadro 9: Planejamento dos alunos A.P. e Na.

Aluna A.P.		Transcrição
		E.I. Estrutura Planta S.I. Desenvolvimento Titulo No elemento finalizador Parágrafo Colocar o assunto e finalizar.
Aluno Na.		Transcrição
		S.I. que ama nao escola e aosa Nó. Sente que ninguém irá no aniversario dela tudos foram parcauzoque tudo rezoeveru darua uma chansi para ela poque ela dis que ela não esperasaria escreve os nome dos personagens E.F.

Fonte: a autora.

É possível perceber que ainda não estava claro para os alunos que planejar o texto era sinônimo de construir um projeto de escrita, no qual as informações e ideias sobre o conto deveriam aparecer. Ficou visível que eles compreenderam a organização da superestrutura do conto, no entanto, não conseguiram planejar o texto, pois, se escrevessem novamente baseado na organização acima apresentada, a segunda tentativa de escrita também teria os mesmos problemas observados nas versões anteriores.

Dos trinta e um alunos que concluíram a pesquisa, naquele momento, vinte e nove produziram o planejamento do texto. Como percebemos no quadro, a aluna A.P. reproduz a imagem da superestrutura do conto que estava colada na parede de

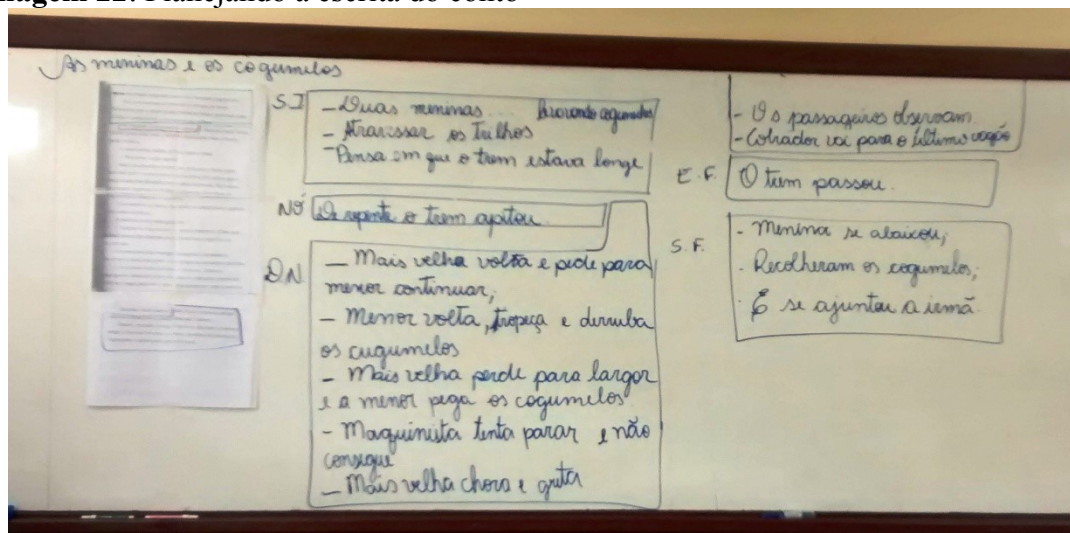
instrumento e não acrescenta nenhuma informação nova, como seis alunos participantes também fizeram.

Por outro lado, o aluno Na. planeja a reescrita do texto, porém permanece com as mesmas informações da primeira produção e não consegue finalizar o projeto, faltaram informações para as partes correspondentes ao elemento finalizador e a situação final. Oito alunos também fizeram como Na.; outros sete não fizeram o projeto do conto e oito concluíram o projeto do texto colocando além da estrutura, informações que contribuiriam com a escrita.

Mediante esses dados, conclui-se que vinte e um alunos revelaram dificuldades em planejar o texto depois da atividade que foi desenvolvida em sala de aula e somente oito realizaram o projeto do texto. Portanto, diante do que foi constatado naquele momento, era preciso repensar uma nova aula específica para o ensino do planejamento do conto, pois o objetivo que se ideou não foi alcançado.

Novamente, retomamos o conto “*As meninas e os cogumelos*”, impresso e ampliado, ele foi colado na lousa ao lado do instrumento “*Estrutura do conto*”. Foi realizada uma leitura em voz alta do texto e, concomitantemente, foram sendo marcadas as partes da superestrutura. Ao lado, a professora-pesquisadora foi listando as frases do próprio texto que correspondiam a cada parte da superestrutura. A imagem 22 ilustra como a atividade desenvolvida ficou ao final.

Imagem 22: Planejando a escrita do conto



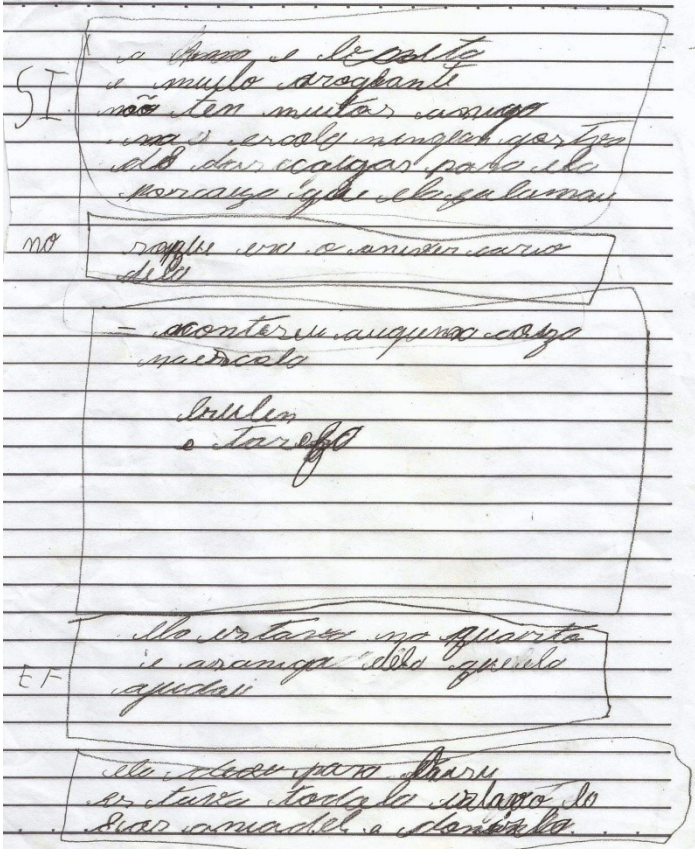
Fonte: a autora.

A estratégia de ensino foi pensada desta forma, para explicitar e ilustrar um possível projeto que o autor poderia ter feito antes da produção do conto. A professora-pesquisadora, ao final do registro, retirou o texto do quadro, leu a sequência de frases para os alunos e os questionou se, com aquelas informações, seria possível redigir um conto, a resposta dos alunos foi afirmativa. Na sequência, os alunos compararam o primeiro planejamento que eles produziram anteriormente com o que estava no quadro e conseguiram perceber as diferenças e afirmaram que não fizeram era um projeto de um conto.

Assim, foi orientado que todos refizessem o planejamento do conto com o objetivo de colocar o máximo de informações e ideias que contribuíssem com a escrita e fornecessem base para a construção do enredo da história. Vejamos o quadro 10, que mostra o segundo planejamento dos textos dos alunos A.P. e Na.

Quadro 10: Segundo planejamento dos textos dos alunos A.P. e Na.

Aluna A.P.	Transcrição
<p>S.I. - uma cosinera que tradalha me um restalante de comida italiana.</p>	<p>S.I. - uma cosinera que tradalha ne um restalrante de comida italiana</p>
<p>Nó É chega um caninão com pro duto vencido</p>	<p>Nó E chega um caninão com produto vencido</p>
<p>D.N. - É ela persede com o chero da comida e ela liga pra lá e ela manda proca e eles fala que Não - 'lta liga pra empresa e eles manda outros produtos e chega lá no restalante e joga a comida para ela dis que não é de dis que doa pro prodre e a amim disse doo idou.</p>	<p>D.N. - E ela persede com o chero da comida e ela liga pra lá e ela mando proca e eles fala que não - ela liga pra empresa e eles Nanda detrás produto e chega La no restaltante e joga a comida fora ela dis que não ela dis que doa pro prodre e o omem dise doa idea.</p>
<p>E.F. a cusinera vai fica famosa e vai faz muito tratos delizi ozos.</p>	<p>E.F. a cusinera vai fica famoza e vai faz muito tratos delisiozos</p>
<p>S.F. e a filha dela grese e ajuda a mãe no tradalha.</p>	<p>S.F. e a filha dela grese e ajuda a mãe no trabalho</p>

Aluno Na.	Transcrição
	<p>S.I. a Ana e bonita e muito arogante não tem muitos amigos na escola ninguém gostava do das caugas para ela porcauza que ela falavamau</p> <p>no soque era o aniversario dela</p> <p>aconteceu alguma coisa na escola</p> <p>bulin tarefa</p> <p>E.F. ela estava no quarto e as amiga dela que ajudou</p> <p>Ela deu para festa e tava todala estava la as amiadel e doniela</p>

Fonte: a autora.

No quadro 10, é possível perceber como os alunos Na. e A.P. conseguiram organizar de forma mais clara e objetiva as informações que desejavam escrever no texto. A aluna A.P. conseguiu expor melhor suas ideias, trocar o tema do conto e planejar um enredo apresentando as ações sequenciais para o desenvolvimento do *nó*. O aluno Na. ainda demonstrava dificuldades de pensar na sequência das ações da história, no entanto, ele escreve palavras-chave que, no momento da escrita, contribuíram para a melhorar sua produção. Após essa atividade de estudo da superestrutura do conto, todos os alunos participantes conseguiram fazer o planejamento do texto de forma detalhada e objetiva e as incoerências apontadas anteriormente não foram mais constatadas.

A atividade *planejamento do texto* é uma etapa fundamental do processo de escrever, é neste momento que quem escreve faz um pequeno esboço das principais informações que estarão no texto. O planejamento da escrita “é o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir” (ANTUNES, 2003, p. 55), pular esta etapa do

processo de ensino de produção de texto é conduzir os alunos a uma escrita de ideias desorganizadas e confusas e, conseqüentemente, condená-los ao fracasso.

Neste projeto de ensino, se propôs a primeira escrita antes do planejamento, com o intuito de fazer os alunos perceberem a importância de planejar, esta é uma estratégia que pode ser utilizada no contexto escolar, quando as crianças não compreendem a função do fazer um plano para escrever, porém, quando já se apropriam disto, o ideal é começar fazendo a organização das informações para depois produzir o texto.

Destacamos que temos a clareza de que o planejamento do texto e a superestrutura são conceitos diferentes e com funções distintas. O planejamento é a ação de pensar o futuro texto, fazer um projeto dele com informações que auxiliarão no processo de escritura. Enquanto a superestrutura é uma organização específica que apresenta as partes que devem conter o texto para se caracterizar com o gênero que será produzido e, no momento do planejamento, ela será utilizada como recurso ou instrumento. Os alunos participantes e a professora-pesquisadora, quando estavam desenvolvendo o projeto, nomearam a ação de planejar o texto a partir da superestrutura de *estrutura*, portanto, quando aparecer a palavra estrutura nos diálogos e nos registros, a partir deste momento, é importante compreender que ela corresponde ao planejamento do texto e nela está contida a ideia de superestrutura do conto.

As crianças manifestaram-se positivamente sobre o procedimento de planejar o texto antes de escrevê-lo. Vejamos o trecho do diálogo retirado da avaliação coletiva que foi realizada ao final do projeto, quando a professora-pesquisadora questionou quais estratégias contribuíram para a escrita:

U. - *A segunda estrutura também foi boa e ajudou mais porque quando eu coloco as coisas no papel isso me ajuda a memorizar.*

Prof. - *Quem concorda com a U.? (Vinte crianças levantaram a mão)*

Prof. - *Isso mesmo crianças, lembram o que a professora Raquel conversou com vocês, a nossa estrutura é o nosso planejamento, se a gente planeja a gente consegue fazer alguma tarefa com mais facilidade porque ela foi pensada antes. Vocês pensaram antes de escrever o texto, colocaram quais eram os caminhos que o texto iria percorrer e depois escreveram. Quando a gente planeja a gente faz com mais facilidade. É igual o engenheiro que eu contei pra vocês, lembram? Ele faz a planta, planeja a casa e depois ele levanta as paredes, então primeiro ele faz um planejamento, e para o texto também.*

Uma criança também se manifestou de forma particular sobre o planejamento do texto:

G.S. - *Prof. Raquel agora com a estrutura ficou muito mais fácil de escrever o texto.*

Prof. – *É, e por quê?*

G.S. - *Porque a estrutura é o passo a passo para escrever o texto e porque você explicou como que escreve o texto.*

Os alunos compreenderam que, para escrever um texto, é preciso planejá-lo, pensar sobre o que queremos escrever. Calkins, Hartman, White (2008, p. 193) também concordam com essa prática de planejar os textos antes de escrevê-los e afirmam “ensine uma criança a se concentrar em um pequeno momento de sua história; posteriormente ensine a criança a planejar a narrativa que ela pretende escrever”. Assim, o planejamento também pode ser caracterizado como um momento de reflexão da história que se pretende construir.

O contrato individual de aprendizagem possibilita ao aluno pensar sobre os percursos de aprendizagens, e ele próprio, apontar suas estratégias pessoais de resoluções de problemas, por isso, o instrumento possui uma lógica interna que vincula as perguntas da seguinte forma, vejamos no quadro 11:

Quadro 11: Relação interna entre as perguntas do contrato individual de aprendizagem

Contrato de atividades	Contrato de aprendizagem em leitura e produção de texto
Onde fui bem sucedido(a)?	O que foi que aprendi?
O que foi mais difícil fazer?	Como foi que aprendi?
Minhas resoluções: (em relação ao que foi difícil)	O que devo reforçar?
	Meus lembretes: (sobre o que aprendi)

Fonte: a autora.

Como observado no quadro 11, a primeira coluna do contrato individual de aprendizagem agrupa as perguntas: “*Onde fui bem sucedido(a)?*”; “*O que foi mais difícil fazer?*” e “*Minhas resoluções:*” e se referem a todas as atividades do projeto, que podem ser sobre a escrita, a leitura, o questionamento, a organização do material ou a publicação do livro. Assim, quando o aluno aponta a *minhas resoluções*, elas são referentes e ligadas à pergunta anterior *O que foi mais difícil fazer*, item no qual se registram as dificuldades.

Na segunda coluna do contrato individual de aprendizagem (quadro 11), as perguntas: “*O que foi que aprendi?*”; “*Como foi que aprendi?*”, “*O que devo reforçar?*” e “*Meus lembretes:*” dizem respeito especificamente ao processo de aprendizagem da língua: a leitura e a escrita do conto. Quando se propõe a pergunta “*Como foi que aprendi?*”, o docente está interessado em saber quais estratégias permitiram ao aluno consolidar o que aprendeu, portanto, está relacionado à pergunta “*O que foi que aprendi?*”, e nos lembretes, o estudante registra como ele se recorda ou como compreende o conceito que aprendeu.

Nesta pesquisa, ao analisar a primeira coluna do contrato de aprendizagem, cinco alunos responderam que foram bem-sucedidos no planejamento do texto. Já o aluno P.H. aponta que, “montando a estrutura”, ele conseguiu escrever o conto. A imagem 23 apresenta o registro de P.H.

Imagem 23: Registro da avaliação individual de P.H.

<p>Onde fui bem sucedido(a)?</p> <p><i>na Pesquisa dos proverbios</i></p> <p>O que foi mais difícil fazer?</p> <p><i>Escrever o conto</i></p> <p>Minhas resoluções:</p> <p><i>escrevendo o conto com ajuda da professora e montando a estrutura do conto</i></p>
<p><i>Transcrição:</i></p> <p>Onde fui bem-sucedido (a)?</p> <p><i>na Pesquisa dos proverbios</i></p> <p>O que foi mais difícil fazer?</p> <p><i>Escrever o conto</i></p> <p>Minhas resoluções:</p> <p><i>Escrevendo o conto com a ajuda da professora e montando a estrutura do conto.</i></p>

Fonte: a autora.

A partir do registro da criança, percebemos que ela aponta que montar a estrutura foi uma resolução para a dificuldade que tinha em escrever o conto, ou seja, a atividade de planificar o texto colaborou com P.H. para a realização da sua produção. Outros alunos também apontaram que aprenderam a planejar o texto, no entanto, escreveram na segunda coluna do contrato de trabalho. O quadro 12 apresenta as respostas dos alunos em relação à pergunta “*O que foi que aprendi?*”

Quadro 12: “*O que foi que aprendi?*” sobre o planejamento.

Nome	O que foi que aprendi?	Como foi que aprendi?
Aluno K.J.	<i>“Eu aprendi que para escrever um conto precisa ter uma estrutura para fazer um conto”</i>	<i>“Analisar o texto de Tolstói. Analisar com a turma. Ver onde tem o nó.”</i>
Aluna K.G.	<i>“Escrever o texto. Fazer a silhueta. Fazer a estrutura.”</i>	<i>“Com a tia explicando”</i>
Aluno K.C.	<i>“A fazer o texto certo, fazer a estrutura”</i>	<i>“Fazendo o texto, recortando o texto”</i>
Aluna L.V.	<i>“Saber como é a estrutura do conto”</i>	<i>“Com a professora ajudando, explicando o que é cada coisa que tem na estrutura e pra que ela serve”</i>

Fonte: a autora.

No quadro 12, é possível perceber que, para os alunos K.J., K.G. e K.C., a palavra estrutura se refere ao planejamento. K.J., em particular, aponta que saber a estrutura do conto estava diretamente relacionado ao processo de produzir o texto e que saber planejar era sinônimo de saber escrever o texto. A Aluna L.V. se difere dos demais porque utiliza a palavra estrutura para se referir à superestrutura e, neste caso, para ela a organização interna do gênero foi um saber consolidado.

Apesar de nove crianças apontarem nos contratos sobre a relevância da superestrutura e do planejamento, é possível afirmar que todos realizaram bem esta atividade, pois conseguiram planejar o texto com elementos e informações que possibilitaram sua produção.

Nesta etapa de planificar o texto, pensar nas situações, ações, enredo e personagens que fazem parte da história a imaginação exerce uma função importante nos sujeitos. De acordo com o comentário de Smolka, na obra ‘Imaginação e criação na infância’, a imaginação humana é

[...]uma forma mais complexa de atividade psíquica como a união de várias funções em suas relações peculiares [...] e está intrinsecamente vinculada às capacidades de planejamento e realização humanas. É nesse sentido que Vigotski enfatiza que a imaginação precisa ser completada, isto é, realizada num artefato, numa palavra, numa obra, precisa tomar forma, tornar-se um produto que integrar, de maneira objetiva produção coletiva. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

A necessidade de a imaginação ser materializada está diretamente relacionada a um produto final ou um artefato, ou seja, ao imaginar, o sujeito precisa realizar-se naquilo que foi planejado em seu processo de imaginação e criação. No caso das crianças desta pesquisa, o texto redigido e materializado por meio das palavras foi a forma como a imaginação se concretizou.

No entanto, Vigotski (2009, p. 35) nos alerta que “toda atividade de imaginação tem sempre uma história muito extensa. O que denominamos de criação costuma ser apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto”, ou seja, o produto final da criação, por exemplo, o conto dos alunos participantes, é somente o resultado do processo de imaginação criativa que resultou na produção final dos alunos. Mitjáns Martínez (2009) analisa os estudos de Vigotski sobre a criação e afirma que a ênfase está principalmente no processo e não no produto, e, para compreendermos melhor esse processo que culmina no produto final, é necessário entender as etapas que o produto final percorreu para se materializar.

A aluna Y. nos chamou a atenção nesse processo. Ela se apropriou da estratégia de fazer registros sobre os conhecimentos vinculados na sala de aula e, durante as discussões sobre a superestrutura, criou um lembrete que não foi solicitado pela professora-pesquisadora e, a partir do seu registro, a aluna extraiu informações que estão presentes no texto dela, como mostra o quadro 13.

Quadro 13: Comparação do registro da aluna Y. com o texto final.

ET	Planta
E.T	estrutura
(Nó)	<p>través: fazer o</p> <p>De repente título. Pensar sem</p> <p>Foi quem. O personagem ficar igual</p> <p>do. fo quando o texto. Pode</p> <p>Em um dia foi muda pensar o título</p> <p>Para fazer de assunto lo por último</p> <p>o nó.</p>
D.N	

Colocar, quantos e o nome dos personagens.

A festa em família

Uma menina estava andando na floresta pegando flores para sua mãe fazer um jantar em família.

De repente, uma ventania passou e destruiu tudo que a mãe tinha preparado, na parte interna da casa que já estava toda empoeirada. As mesas e as cadeiras quebraram, o jardim estava todo frio e já estava quase na hora dos convidados chegarem.

Quando a filha chegou em casa e disse:

— O que aconteceu mãe?!

E a mãe falou:

— Minha filha uma ventania passou aqui!

E a filha falou:

— Vamos arrumar tudo a tempo!

E as duas arrumaram tudo.

As pessoas chegaram e viram que estava arrumado, todos comeram felizes.

De noite foram embora.

A menina estava cansada e falou para mãe dela que ia descansar porque elas tinham arrumado tudo e tinham dançado muito.

A mãe também foi e falou:

— Boa noite!

— Boa noite!

Fonte: a autora.

Na perspectiva do leitor, o quadro 13 apresenta do lado esquerdo o registro da aluna com marcações em cores distintas e, no lado direito, o texto final também marcado com as mesmas cores. De vermelho está sinalizando onde ela colocou as palavras *para fazer o nó: de repente, foi quando, em um dia* e, no texto, ela utiliza *de repente*. Durante o questionamento de texto do conto “O tubarão” (Anexo B), em uma breve conversa, destacamos sobre quais palavras poderiam introduzir o nó, pois, naquele momento, o grupo se preocupou com a palavra *súbito*, depois de compreendermos o sentido desta palavra no texto, apontamos possíveis sinônimos e recordamos que, quando Tolstói introduzia o nó, ele colocava expressões como “depois de alguns dias”, “numa manhã”, “mas”, que indicavam que alguma tensão seria introduzida. No entanto, não foi solicitado aos alunos nenhum tipo de registro, caracterizando a ação da aluna Y. como autônoma, porém embasada no processo de ensino no qual estava inserida em que os conceitos são anotados para consultas posteriores.

As marcações em verde se referem ao lembrete sobre como fazer um título: *“pensar bem no título para ficar igual o texto. Pode pensar o título por último”*. O título de Y. é coerente com texto produzido, simples e muito parecido com os títulos de Tolstói que utilizava o tema central ou clímax da história para nomear o texto. Por último, em azul, ela avisa que precisa *“colocar quantos e o nome dos personagens”*. Y. aponta seus personagens ao longo da história, não os nomeia com um substantivo próprio, mas sabemos que se trata de uma mãe e uma filha, personagens característicos também dos contos lidos.

Para Jolibert (1994, p. 35 - 36), a metodologia de projetos

trata-se não só de produzir a cada vez um texto adaptado a uma determinada situação, mas também de aprender a produzi-lo, de tal forma que, logo depois, cada criança possa mobilizar suas competências de maneira autônoma, transportando-as para novas situações. [...] Cada criança possui seu caminho próprio; é preciso que ela viva as situações de aprendizagem que lhe permitam ao mesmo tempo ter referenciais constantes e construir suas próprias competências.

Portanto, a partir do exemplo da aluna Y. e da afirmação da autora, pode-se afirmar que o trabalho com o projeto de ensino é uma metodologia que não ensina somente o aluno a produzir o texto proposto naquele momento, mas também lhe ensina estratégias que podem ser utilizadas em produções futuras e auxilia na organização do trabalho de aprendizagem do aluno.

O estudo da superestrutura mudou a forma de escrever dos alunos e lhes possibilitou conhecer uma nova estratégia antes de iniciar a escrita: o planejamento. Com o planejamento dos textos em mãos, os alunos escreveram a segunda versão do texto, que apresentaram outras dificuldades de produção que não mais estavam relacionados com a superestrutura do conto.

2.3. A escrita e a vida: “Professora, posso retirar o provérbio?”

Por se aproximar das histórias do cotidiano, foi que escolhemos os contos como gênero a ser ensinado. Segundo Piglia (2004, p. 103), “todas as histórias do mundo são tecidas com a trama de nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais”, por isso, que, ao ler um conto, temos a sensação de já ter visto, ouvido ou vivido aquela história. Este gênero literário caracteriza-se por apresentar narrativas curtas, ações simples, poucos personagens e uma ambientação social sucinta, é centrado em três pilares, a saber: evento, personagem e espaço. Focaliza-se em um único evento e se desenrola em um espaço limitado. De acordo com Piglia (2004), nos contos, existe somente uma unidade de efeito, partem de um foco somente, isto é, são temáticos, a trama não é cumulativa e desencadeia em um efeito básico: é imprescindível a espera e a tensão rumo ao final secreto.

Devido a estas características, optamos pelo gênero literário conto, no entanto, a opção não foi motivada por apresentar brevidade e simplicidade em sua composição, mas porque, geralmente, baseiam as narrativas em fatos cotidianos, os quais queríamos abordar com os alunos participantes. Para Vigotski (2009, p. 32), “o conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional”.

A princípio, a intenção era que os alunos escrevessem o texto a partir de um provérbio popular, ou seja, utilizar a problematização que o provérbio desencadeia das relações humanas, relacionar isso com os fatos cotidianos e produzir o texto. No entanto, a ligação do provérbio popular ao cotidiano não foi bem-sucedida. A hipótese inicial de que com o estudo dos provérbios os alunos conseguiriam perceber o cotidiano e escrever histórias não foi eficaz para todos os alunos.

Apesar de realizamos uma pesquisa com as famílias sobre os provérbios e fazermos uma discussão coletiva sobre eles – ver anexo A “*Quadro de planejamento*” atividade 3 e 4 – e, em seguida, um registro coletivo – ver anexo C “*Discussão dos provérbios*” – não ocorreu um processo de identificação dos provérbios com o contexto social dos alunos. Segundo Vigotski (2009, p. 66),

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem sucedido quando se estimula a criança escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior. Muitas vezes a criança escreve mal porque não tem o que escrever.

Mediante esta afirmação do autor, é possível afirmar que os alunos participantes da pesquisa também apresentaram dificuldades para organizar o texto, porque lhes faltava intimidade com o provérbio. Outro ponto a se observar é que, provavelmente, muitos dos provérbios selecionados não abordavam temas que fossem corriqueiros no cotidiano das crianças e que as famílias não os utilizavam. Para Smolka (2009), a matéria-prima do texto escrito infantil precisa ter ênfase na experiência da criança, portanto, se os provérbios eram ausentes, eles não seriam elementos essenciais para a produção textual.

A história “As meninas e os cogumelos” (Anexo B) e o estudo da superestrutura desencadearam no grupo o desejo de retirar o provérbio como gerador da escrita e incluir fatos ou situações cotidianas. A história do conto aproximou os alunos ao ordinário do dia a dia, permitiu que eles percebessem que as pessoas, diante de uma situação de medo, podem ficar sem ação e que aquilo que ocorreu com as meninas poderiam ocorrer com eles e que isso seria escrever sobre coisas ou fatos do cotidiano.

Vejamos o diálogo durante a aula sobre a superestrutura que motivou a mudança:

Aluno (não identificado): - *Tia pode fazer um novo texto?*

Prof. – *Tudo bem, podem criar um novo texto, a hora é essa, já que vocês vão criar uma nova estrutura, mas lembrem que nosso texto é inspirado nos provérbios.*

Vejam vou colocar nossa tabela de provérbios aqui na parede e quem ainda está com dúvida pode vir aqui consultar.

K.J. – *Tia, pode trocar.*

Prof. – *Sim.*

P.F. – *Tia, eu não posso contar uma coisa que me aconteceu?*

Prof. – *Pode, P.F. e aí está na hora de você pensar: essa coisa que aconteceu, como que ela começou? É o estado inicial. Qual foi o problema que “enroscou, como este problema que aconteceu? Aí está seu nó. Como que essa coisa foi se resolvendo? ... Entendeu? Uma pergunta é para escrever já o texto todo aqui nesta folha nova?*

Turma – *Não.*

Prof. – *Isso mesmo, porque a estrutura são pequenas frases ou palavras que me dá a ideia das informações de como o texto será escrito com detalhes.*

M. – *Professora, eu posso pegar na pasta a antiga estrutura e reorganizar?*

Prof. – *Pode. Quem já fez a estrutura e percebeu que ficou assim (mostra no quadro) ou que falta detalhes para ficar e que não vai mudar o texto, mas precisa acrescentar ou tirar alguma coisa, pode refazê-la aqui (mostra a folha em branco).*

K.G. – *Eu quero escrever outro texto.*

Prof. – *Pode escrever. Você irá olhar outro provérbio e vai estruturar o seu novo texto.*

D.H. – *Tia, posso falar uma coisa ... (interrompido)*

Aluno (não identificado) – *Tia, pode retirar o provérbio?*

Prof. – *Os provérbios?*

D.H. – *Professora eu era todo quebrado, se você via, eu era todo raladinho.*

Prof. – *Então você vai contar as histórias das suas raladas?*

D.H. – *Não (risos).*

G.S. – *Tia, mas esse provérbio está atrapalhando todo meu texto... eu tenho outra história na cabeça.*

Prof. – *Tudo bem, conte a história da sua cabeça.*

Muito barulho sobre o assunto.

Prof. – *Vamos fazer assim, quem está achando o provérbio difícil, pode deixar e fazer a história que está pensando, não tem problema.*

(Manifestação positiva na sala)

G.R. – *Professora, então eu posso retirar o provérbio?*

Prof. – *Atenção turma, quem acha melhor escrever o texto sem o provérbio e prefere contar um fato que aconteceu com você ou com alguém ou porque foi interessante, tudo bem, pode escrever sem o provérbio, combinado?*

K.G. – *Pode ser uma história inventada?*

Prof. – *Sim.*

(Nota - Diário de campo, 26/10/2017).

Percebem-se, nesse diálogo, as manifestações dos alunos para trocar e/ou retirar o provérbio. A professora-pesquisadora, apesar de não compreender de imediato a solicitação dos alunos, começou a notar a dificuldade deles, que negociavam e manifestavam seus desejos, e que, ao final, foram atendidos. Logo, o tema dos textos permaneceu sendo sobre os fatos do cotidiano, mas poderiam ser ou não baseado nos provérbios. Neste movimento de abandono ou de permanência, os alunos que optaram em escrever sobre acontecimentos que ocorreram com eles ou com pessoas próximas deles, tiveram menos dificuldade do que os que optaram em inventar a história. Porém, mesmo os que optaram em criar uma história sobre fatos cotidianos, conseguiram trazer a característica básica do conto que é a de tecer uma trama sobre fatos da vida, como afirma Piglia (2004).

Dos trinta e um textos produzidos, somente nove mantiveram a ideia inicial de escrever motivados pelos provérbios e permaneceram trabalhando com o mesmo texto da primeira escrita individual. Um deles é o texto do aluno Na. que foi apresentado na primeira e na segunda parte deste capítulo e estará presente na terceira também. Dos outros vinte e um alunos, dezoito excluíram o provérbio e criaram um novo texto a partir de um evento real vivido em seu próprio cotidiano, e três continuaram com o texto da primeira escrita, porém se desvincularam do provérbio para terem mais liberdade para criar.

Nos contratos individuais de aprendizagem, cinco alunos manifestaram que foram bem-sucedidos na atividade de pesquisar os provérbios. Duas alunas escreveram que o mais difícil foi *“fazer o texto de acordo com o provérbio”* (aluna M.) e *“o texto através dos provérbios”* (aluna U.) e apontaram como resolução: *“descobrir um provérbio que parece comigo, que eu goste”* (aluna M.) e *“pensei em uma nova história”* (aluna U.) esta foi uma das crianças que desvinculou o provérbio do texto.

Durante a avaliação coletiva das atividades que ocorreu no final do projeto, os alunos fizeram alguns apontamentos sobre o uso dos provérbios, vejamos o diálogo:

M. - *Tia eu achei desnecessário escrever a partir de um provérbio.*

Prof. - *Ah sim, quem mais quer falar sobre isso.*

G. S. - *Eu não usei o provérbio, porque não tinha nenhum provérbio que encaixava na minha história.*

M. - *O provérbio também deu muito problema na nossa cabeça, porque nem sempre o que a gente queria escrever estava de acordo com o provérbio.*

Prof. - *Quem aqui eliminou o provérbio na hora de escrever o texto?*

(Neste momento, 18 alunos levantaram a mão, os outros estavam ausentes).

G. S. - *Tia o engraçado é que você passou na minha mesa e eu falei isso, aí você passou na mesa do G.R. e ele falou isso também, até você falou que nós dois tivemos a mesma ideia.*

Prof. - *É verdade G. S., porque a ideia que a professora Raquel teve era escrever textos igual o Tolstói fez, mas isso não deu muito certo, eu penso que na época que ele fez os provérbios eram mais usados que hoje.*

É bem provável que, no contexto social de Tolstói e das crianças da escola *Iasnaia Poliana*, o uso dos provérbios era mais comum do que no contexto dos alunos participantes desta pesquisa, uma pista para se pensar isso é a própria afirmação do autor: “em cada provérbio, imagino as faces do povo e seus conflitos dentro do sentido do próprio provérbio. Entre meus desejos irrealizáveis, sempre imaginei uma série de novelas ou cenas feitas à base de provérbios” (TOLSTÓI, 2013, p. 340).

Após o questionamento do texto *A menina e os cogumelos*, a aluna R.N. recordou de uma história que ocorreu com sua avó e sua tia, e a associou aos fatos do conto de Tolstói. Esta associação impulsionou a criação do conto da aluna, ou seja, o estímulo recebido, o conto de Tolstói permitiu *associá-lo* à história de sua avó, o que culminou na atividade criadora da aluna. Neste caso, um fato que estava armazenado na memória oriunda da experiência anterior da aluna foi associado a outro mediante a leitura de um conto e possibilitou o processo criativo. Vejamos o diálogo entre a professora-pesquisadora e a aluna R.N. após o questionamento do conto “*A menina e os cogumelos*”, que caracteriza bem essa percepção,

R.N. - *Professora aconteceu a mesma coisa com minha tia quando ela criança.*

Prof. - *Sério R.N. ela também foi surpreendida por um trem?*

R.N. - *Não prof., ela estava andando de triciclo e foi parar debaixo de um caminhão.*

Prof. - *Nossa, é muito parecido e como você conhece esta história?*

R.N. - *Minha avó me contou, será que eu não posso escrever ela ao invés de escrever do provérbio?*

Prof. - *Sim, claro.*

A produção de texto está diretamente ligada ao processo de criação do sujeito e à atividade criadora que se baseia em sua experiência anterior. No caso da aluna R.N., ela utilizou dos elementos de sua experiência, a própria história da avó, para criar seu texto. Para Smolka (2009, p. 10),

é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Nada se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

O texto “*A menina do triciclo*”, escrito por R.N., pode ser considerado um trabalho de criação da aluna, porque ela consegue juntar elementos da realidade, os contos de Tolstói e a história da avó, e construir em um enunciado uma forma particular de contar aquela história. A história da aluna R.N. se assemelha muito ao conto “As meninas e o cogumelos”, pois, em ambos, uma criança está em apuros porque um meio de transporte pode atropelá-la. O quadro 14 apresenta os dois textos.

Quadro 14: Comparação entre o conto “A menina e os cogumelos” e o texto “A menina do triciclo”

A menina e os cogumelos

Duas meninas voltavam para casa levando cogumelos.

Elas precisavam atravessar a estrada de ferro. Pensaram que o trem ainda estivesse longe, pularam para o leito e começaram a atravessar os trilhos.

De repente, a locomotiva apitou. A menina mais velha correu para trás, mas a menor continuou indo à frente, pelos trilhos.

A mais velha, então, gritou para a irmã:

- Não tente voltar agora!

Mas a locomotiva estava tão próxima e fazia tanto barulho que a menorzinha não escutou; ela achou que a irmã estava lhe dizendo para voltar correndo. Ela voltou, atravessou depressa os trilhos, tropeçou, derrubou os cogumelos e começou a catá-los.

A locomotiva já havia chegado e o maquinista apitava com todas as forças.

A menina mais velha gritou:

- Largue os cogumelos! Mas a pequena achou que a irmã estava lhe dizendo para juntá-los e agachou-se na estrada.

O maquinista não conseguia segurar a locomotiva. Ele silvava a mais não poder e se dirigia de encontro à menina.

A irmã mais velha gritava e chorava. Todos os passageiros olhavam pelas janelas e o cobrador correu até o último vagão para ver o que iria acontecer com a menina.

Quando o trem passou, todos viram a menina deitada entre os trilhos com a cabeça abaixada, imóvel.

Depois, quando o trem já havia se afastado e já estava longe, a menina levantou a cabeça, ajoelhou-se, juntou os cogumelos e correu para junto da irmã.

A Menina do Triciclo

Um dia a minha tia estava andando de triciclo. De repente ela caiu do triciclo e foi parar de baixo do caminhão. Ela ficou bem quietinha e tremendo com muito medo.

Depois o homem entrou no caminhão e ligou, começou fazer aquele barulho e minha mãe começou a chorar, as pessoas estavam gritando bem alto desesperadas:

- Não sai. Então o homem saiu, desligou o caminhão e deitou minha tia de baixo do caminhão.

Minha mãe ficou do lado e falou:

- graças a Deus você não morreu. Então elas foram embora para casa.

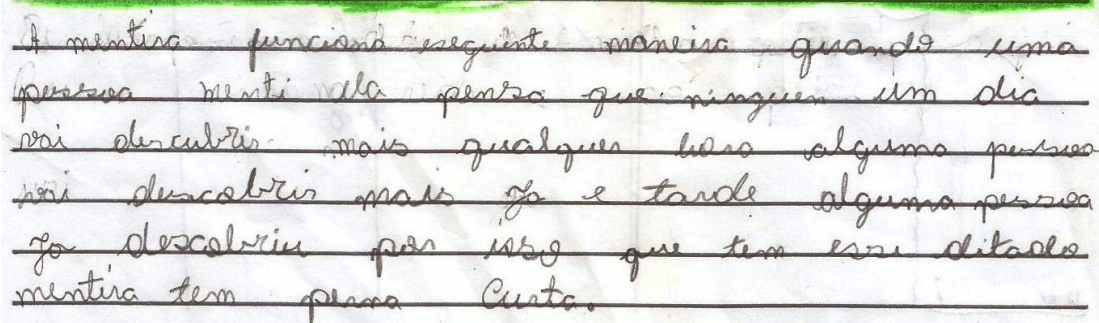
Fonte: a autora.

A aluna faz um conto breve, relaciona o título ao objeto que a deixa em apuros, o triciclo, assim como Tolstói com os cogumelos, e, ao longo da história, mostra o desespero das pessoas diante da situação. A associação da aluna R.N. com o conto do autor russo é muito pertinente e lhe possibilitou encontrar caminhos para sua produção. Acreditamos que as leituras e os debates dos contos contribuíram para que os estudantes percebessem o que significava “escrever sobre o cotidiano”, pois, mesmo com a presença do provérbio como inspiração para a escrita do conto, todos os textos pautam-se em situações rotineiras que, se observarmos, são próximas a vida dos alunos.

Os provérbios desencadearam outra dificuldade, ao invés de produzir o conto os alunos explicaram o significado dos provérbios, assim como foi realizado em sala, porém de forma oral. No quadro 15, apresentamos a primeira escrita individual da aluna L. que está na foto de cima e na foto de baixo o texto final.

Quadro 15: Textos da aluna L.

Primeira escrita da aluna L.

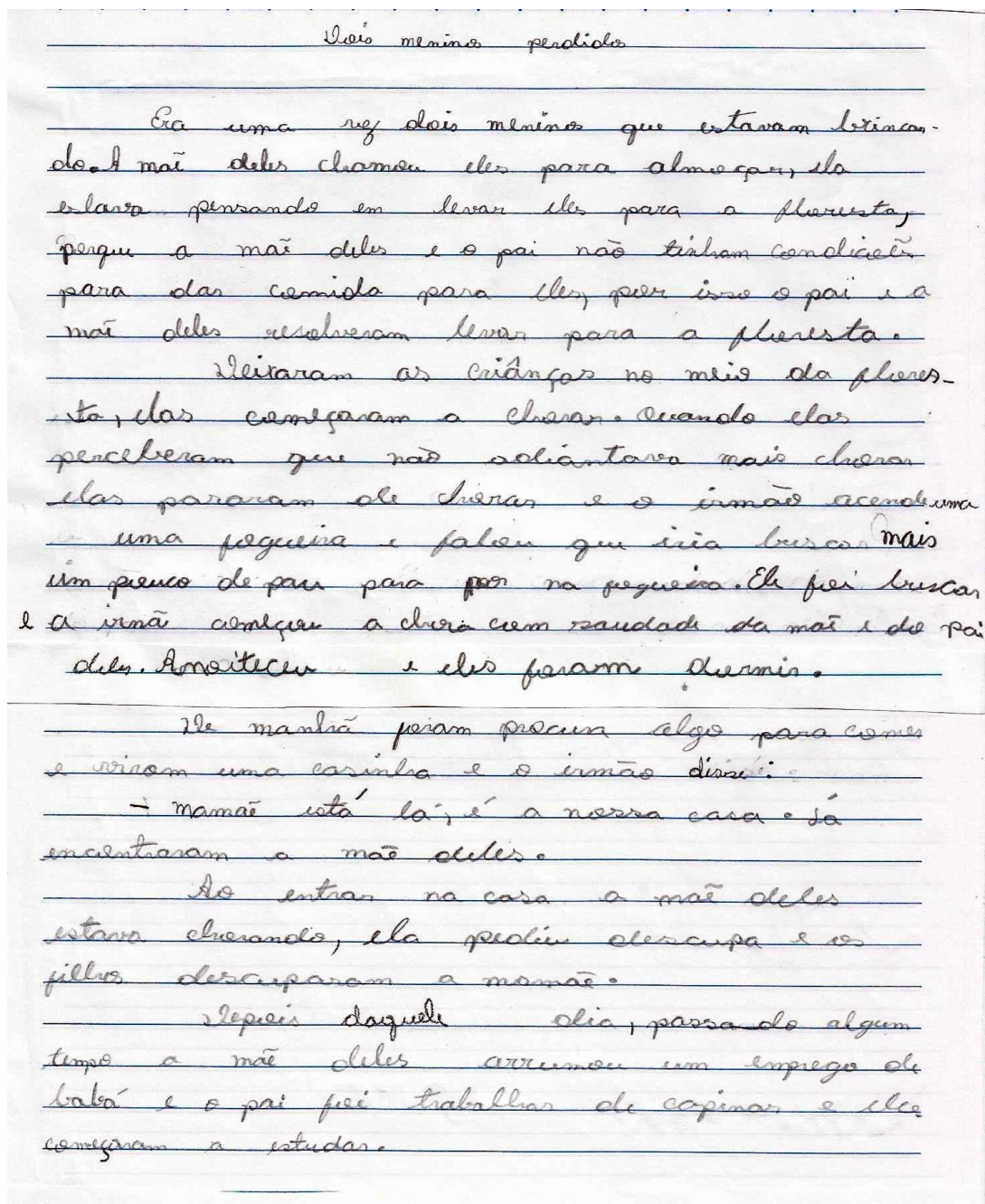


A mentira funciona seguinte maneira quando uma pessoa menti ela pensa que ninguem um dia vai descobrir mais qualquer hora alguma pessoa vai descobrir mais ja e tarde alguma pessoa ja descobriu por isso que tem esse ditado mentira tem perna curta.

Transcrição: A mentira funciona seguinte maneira quando uma pessoa menti ela pensa que ninguem um dia vai descobrir mais qualquer hora alguma pessoa vai descobrir mais Ja e tarde alguma pessoal já descobriu por isso que tem esse ditado mentira tem perna curta.

Provérbio: Mentira tem perna curta.

Texto final da aluna L.



Fonte: a autora.

A primeira foto do quadro 15 exhibe a primeira produção da aluna L. que, em vez de criar uma história, explicou o provérbio, assim como ela, outras quatro crianças fizeram o mesmo, porém L. foi a única deste grupo que manteve a ideia de utilizar o provérbio e finalizar do texto. A aluna L. escolheu o provérbio “A mentira tem perna curta” e apresentou uma história coerente a ele, pois, na visão da estudante, a mentira

está presente na ação dos pais que, sem condições de criar os filhos, os abandona e retornam para casa. Os filhos descobrem a suposta mentira, quando encontram a casa e os pais nela. Para a aluna, este enredo mantém a ideia do provérbio, porque as crianças descobrem que os pais mentiram quando as abandonaram. É importante observar que a aluna imprime a sua versão e visão de mentira que, para ela, é o fato de os pais abandonarem os filhos e retornarem para a casa e continuarem vivendo ali, os tornam mentirosos, por isso, que o texto de L. se torna coerente com o provérbio, pois a mentira dos progenitores foi descoberta.

Vigotski (2009) cita Blonski para discutir dois elementos essenciais para o ensino da escrita: o interesse e o tema, e argumenta que, para educar a criança escritora, deve-se desenvolver nela o interesse pela vida a sua volta:

Deve-se ensinar a criança a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo em que pensou muito e profundamente. Não há nada mais nocivo para ela do que lhe apresentar temas sobre os quais nunca pensou e sobre os quais tem muito pouco a dizer. Isso significa educar um escritor superficial e sem conteúdo. Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. (BLONSKI, apud Vigotski, 2009, p. 66).

Na afirmação acima, o autor afirma que a criança deve escrever “sobre o que ela conhece bem”, o que nos leva a concluir que escrever sobre o que conhece e pensou é escrever sobre aquilo que a criança possui em seu repertório de vida cotidiana, no entorno, sejam elas experimentadas via a leitura de outras obras, sejam no curso da vida.

Outro aspecto importante apontado pelo autor é o fato de que os professores precisam desenvolver na criança “um forte interesse pela vida à sua volta”, isto porque se entende que a criança aprende melhor, quando possui interesse pelo que está sendo ensinado. No entanto, este termo é utilizado de forma indiscriminada e, em muitos casos, o interesse é entendido como inato no processo de desenvolvimento da criança, mas, se refletirmos sobre a frase, Blonski emprega o verbo “desenvolver na criança” o

interesse, ou seja, para haver interesse por parte da criança pela produção de texto, o interesse precisa ser criado, despertado pelo professor.

Na pedagogia Freinet, este termo é frequentemente utilizado, mas entendido na mesma perspectiva de Vigotski e de Jolibert, o interesse não é como uma flor que desabrocha espontaneamente, “não se tem interesse abstratamente, tem-se interesse por uma pesquisa, por um trabalho, por uma realização, e caberia aqui estudar metodicamente quais são as condições de trabalho que tornam possível um grande interesse [...]” (FREINET, 1979, p. 112). Assim, pode-se afirmar que a criança terá interesse em escrever um texto, quando ela estiver envolvida em um trabalho de pesquisa o qual emerge de temas que estão, principalmente, relacionados aos acontecimentos da vida social dela.

Vigotski (2004, p. 192 – grifos nossos) também acentua que “os estudos da memória mostram que ela funciona de modo mais intenso e melhor naqueles casos em que é envolvida e orientada por certo *interesse*. Entendemos o *interesse* como um envolvimento interior que orienta todas as nossas forças no sentido *do estudo de um objeto*”. Nesta afirmação, o autor mostra o interesse como força motriz para o funcionamento da memória e que ela também é uma ação interna do sujeito para o desenvolvimento de um estudo e/ou de um trabalho de um objeto em específico, que, no caso desta discussão, é o texto escrito.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento da escrita, além de as crianças escreverem sobre o que conhecem e desenvolverem o interesse pelo meio, é importante materializar esta escrita, estimulando, assim, a criação infantil. O autor exemplifica essa afirmação utilizando como exemplo uma revista ou um jornal-mural, assim como fazia Freinet, e afirma: “o maior valor da revista é que ela aproxima a criação literária infantil da vida das crianças. Elas passam a entender para que escrever. A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido” (VIGOSTKI, 2009, p. 92), porque a criança, quando publica na revista um texto escrito por ela sobre temas cotidianos, o ato de escrever não foi mecânico e, sim, contextualizado, com objetivos claros e com uma função social específica e a criança se tornou produtora do seu discurso. Podemos afirmar que o mesmo ocorreu com os alunos participantes desta tese, pois, inseridos em um projeto de trabalho, desenvolveram o interesse pelo cotidiano,

pelos contos de Tolstói e suas estratégias de escrita e publicaram no livro *31 Saltos*, textos que narravam fatos da vida deles ou de terceiros.

No próximo capítulo, continuaremos a análise da produção dos alunos Na. e A.P. a partir da segunda escrita, nele vamos abordar como o ensino dos aspectos linguísticos e a correção do texto ocorreu no contexto da sala de aula e, por fim, apresentar algumas marcas literárias nos textos dos alunos.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS DA PRODUÇÃO: ENTRE O ESBOÇO DO PLANEJAMENTO E O TEXTO FINAL

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa.
(VIGOTSKI, 2010, p. 457)

A prática de produzir textos inseridos em projetos contextualizados, com leitores reais e objetivos claros, insere os alunos em um movimento de leitura, escrita, reescrita e análise de textos publicados socialmente e do seu próprio texto. Durante esse processo, as crianças vão percebendo que, para escrever um texto de um determinado gênero, a escolha das palavras e a organização sintática é diferente entre os vários gêneros e, portanto, vão se apropriando dos recursos linguísticos adequados para cada situação de escrita. Assim, “essas diferenças não seriam, apenas, objeto de observações fortuitas, assistemáticas e apressadas, mas seriam matéria de uma, de várias aulas, matéria cuidadosamente explicada, cuidadosamente analisada” (ANTUNES, 2003, p. 118).

O texto é uma unidade organizada, constituída por palavras que aportam significados e sentidos, que somente podem ser compreendidos na unidade global textual e este, por sua vez, dialoga com outros textos devido à característica própria que possui de se apoiar na palavra do outro para se constituir. O estudo das regras de composição e organização gramatical apoiado no texto se configura como uma atividade contextualizada e funcional, para que os alunos tenham como referência o funcionamento efetivo do discurso e uma aplicabilidade real.

Para Antunes (2003, p. 110),

se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes – sempre em função do todo) e, para que se chegue essa compreensão, vão-se ativando as noções sobre os saberes gramaticais e lexicais que são necessários.

Neste trabalho, ao propor os questionamentos de texto na sala de aula campo, objetivou-se primeiro compreendê-lo em seu todo. Os alunos eram instigados a buscar seu sentido e utilizar seus conhecimentos de usuários da língua para se chegar à compreensão. Posterior a esta atividade, iniciava-se o estudo das regras gramaticais no interior do texto, ou seja, busca-se compreender o uso das regras na vivacidade e na organicidade em que o discurso foi construído e pensado pelo autor.

Segundo Galdi (1997, p. 160), “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem”, pois, além assegurar que ele escreva e se manifeste sobre determinado assunto, o ato de produzir um texto lhe permite materializar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e revela ao professor os saberes gramaticais e lexicais que precisam ser consolidados.

Portanto, nesse processo de escrever textos, as aulas de ensino da língua podem ser abordadas de maneira mais contextualizada e interessante, quando se utiliza o texto dos alunos e também de autores mais experientes como fonte recursiva, sem a necessidade de inventar exemplos de frases soltas. Galdi (1997, p. 135) considera

a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A produção de texto, quando inserida nas aulas de forma planejada, organizada e permeada de temas que se aproximam do cotidiano dos alunos, oferece a eles a oportunidade de escrever apoiados em suas experiências, naquilo que pensam, sentem e opinam sobre determinado tema, ou seja, o texto é resultado de um trabalho em que o sujeito produz um enunciado articulado com seu processo histórico e cultural, em que apresenta seu ponto de vista, levando para dentro da escola um discurso que não é o institucional.

Ademais, no texto o aluno manifesta todo o trabalho de uma atividade interpretativa que ele realiza a partir do contexto social, histórico e cultural em que vive e a partir da leitura de outros textos. Assim, apoiado na sua experiência anterior, revela, por meio das palavras, no ato produtivo e criativo, seus pensamentos, opiniões, sentimentos sobre determinado tema. Esse movimento de repetir e de se apropriar da palavra do outro e criar novos textos possibilita o sujeito a participar do movimento histórico de criação da cultura escrita e também de se inserir como produtor desta herança cultural.

Os textos escritos, enunciados que materializam o pensamento e a palavra do Outro, são excelentes materiais e fontes para o ensino, porque são exemplos do uso social da língua e são modelos de como as regras gramáticas e lexicais são empregadas. Logo, os alunos conseguem perceber as regularidades textuais e discursivas e, com a intervenção do professor, analisar suas formas de uso e empregá-las em seus textos. Por isso, os textos se tornam objeto de estudo com o propósito de compreender o funcionamento da língua no interior do enunciado.

Neste capítulo, objetivamos apresentar como as crianças transitaram pelo caminho entre o esboço do planejamento até o texto final. Baseados nos pressupostos de Geraldi (1997) e Antunes (2005; 2003), recorreremos o texto, tanto de Tolstói como dos alunos, como objeto de estudos nas aulas, analisaremos as mediações realizadas pela professora-pesquisadora, as dificuldades e os sucessos dos alunos participantes e o processo de ensino das regras gramaticais durante as aulas. O capítulo está organizado em três partes: o trabalho de reescrita e a estratégia da maquete; o processo dialogal como recurso na produção e, por fim, o ensino e a apropriação das marcas do texto literário nos contos dos alunos.

3.1 – A reescrita e o trabalho com a *maquete*

A metodologia de projetos de ensino traz como objetivo principal a produção de texto, tenciona que o sujeito aprenda a empregar e a produzir enunciados escritos em diferentes situações da vida e prioriza que os gêneros que serão estudados coincidam com aqueles que as crianças encontrarão em seu cotidiano extra-escolar. Além disso, os

projetos de ensino oportunizam que os alunos manipulem, durante o contexto de produção, seus escritos e os confrontem com os modelos sociais, e, por fim, essa metodologia viabiliza a reflexão e o registro dos conhecimentos adquiridos durante todo o processo.

Antunes (2005, p. 38-39) assinala que

a competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nascem com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e objetiva. O “dom” de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal. Desde cedo.

A autora nos alerta sobre uma crença, que, muitas vezes, ronda o espaço escolar, escrever é um “dom”. No entanto, a escrita é um ato humano que pode ser ensinado, resultado de um trabalho realizado por quem escreve e de um processo longo, marcado de idas e vindas, marcado pela reflexão e pela reescrita.

Antunes (2003, p. 55-56) caracteriza a fase da revisão e da reescrita como uma etapa de análise do que foi escrito, momento em que o aluno verifica se os objetivos elencados foram cumpridos, “se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica”, ou seja, a revisão e a reescrita no contexto de sala de aula se caracterizam como um momento de estudo em torno do texto produzido.

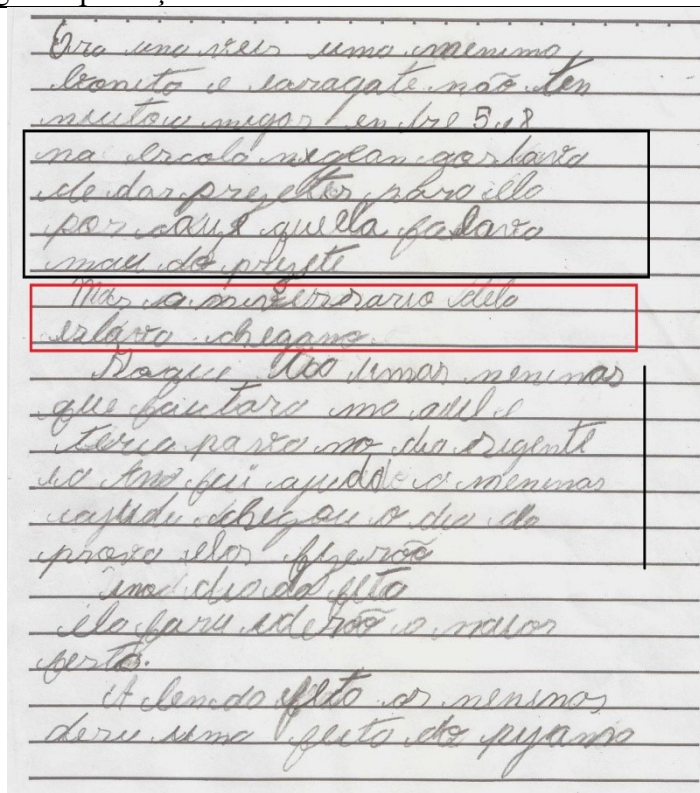
No momento da reescrita do texto, os alunos trabalharão com o objetivo de não somente limpar erros ortográficos e gramaticais, mas, sobretudo, na compreensibilidade do que está escrito, portanto, a reescrita é caracterizada pelas “retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o sentido do texto” (FIAD, 2014).

Nesta tese, adotamos uma postura contrária aos modelos de correção e reescrita que adotam o “movimento de higienização do texto”, que focalizam somente a superfície textual: ortografia, pontuação e concordância (JESUS, 1997). Preconizamos uma reescrita que possibilitasse aos alunos refletir sobre o que eles escreveram e, ao

mesmo tempo, interferir no texto modificando trechos, ao acrescentar ou retirar partes, frases ou palavras.

O trabalho de reescrita na sala de aula campo começou após o planejamento do texto, pois foi quando os alunos produziram a segunda escrita. Para melhor compreender este percurso, vejamos, no quadro 16, a segunda produção do aluno Na. e, em seguida, no quadro 17, a segunda escrita da aluna A.P.

Quadro 16: Segunda produção do aluno Na.



Transcrição:

Era uma vez uma menina bonita e arrogante não tem muito a migas entre 5 e 8
Na escola nigean gostava de dar presentes para ela por caue que ela falava mau do prozente
Mas o aniversario dela estava chegando
Soque umas meninas que faudara na aula e teria prova no dia sigente e a Ana foi ajuda a
meninas
Ajuda chegou o dia da prova elas fizeram
no dia da feta
ela faru a maior festa.
Alem da feta as menina deru uma festa do pijama

Fonte: a autora.

Como apresentado no capítulo 2, no momento da segunda escrita, as crianças já não mais apresentaram dificuldades na organização interna do texto, e o trabalho da professora-pesquisadora foi direcionado para atender às outras necessidades de aprendizagem elencadas. O aluno Na. mantém o tema e o provérbio do texto da primeira escrita. O texto apresenta muitos erros ortográficos, ausência de concordância nominal e verbal, e a progressão temática ainda possui pontos divergentes e confusos.

No entanto, a composição dos fatos da história, em comparação com o primeiro texto, foi ampliada. No primeiro parágrafo da segunda versão, o aluno explicita maiores informações sobre o motivo pelo qual os alunos da escola não gostam da personagem principal, a Ana, vejamos:

Primeira versão: *“Ningean gostava de dar presente para ela porcalça que ela falava”*.

Segunda versão: *“Na escola nigean gostava de dar presentes para ela por caue que ela falaba mau do prozente”*.

O motivo pelo qual o grupo não gostava da personagem principal estava ausente na primeira escrita e era sintetizado pela palavra “falava”, que, na segunda versão, foi completado com a sequência “mau do prozente”. Goés e Smolka (2001, p. 58) destacam a incompletude de enunciados como característica da produção de texto de alunos iniciantes, para as autoras, “esta é uma decorrência típica das exigências de coordenação do fluxo de pensamento, enquanto discurso interior, com a organização de discurso comunicativo e com as operações de registro deles”.

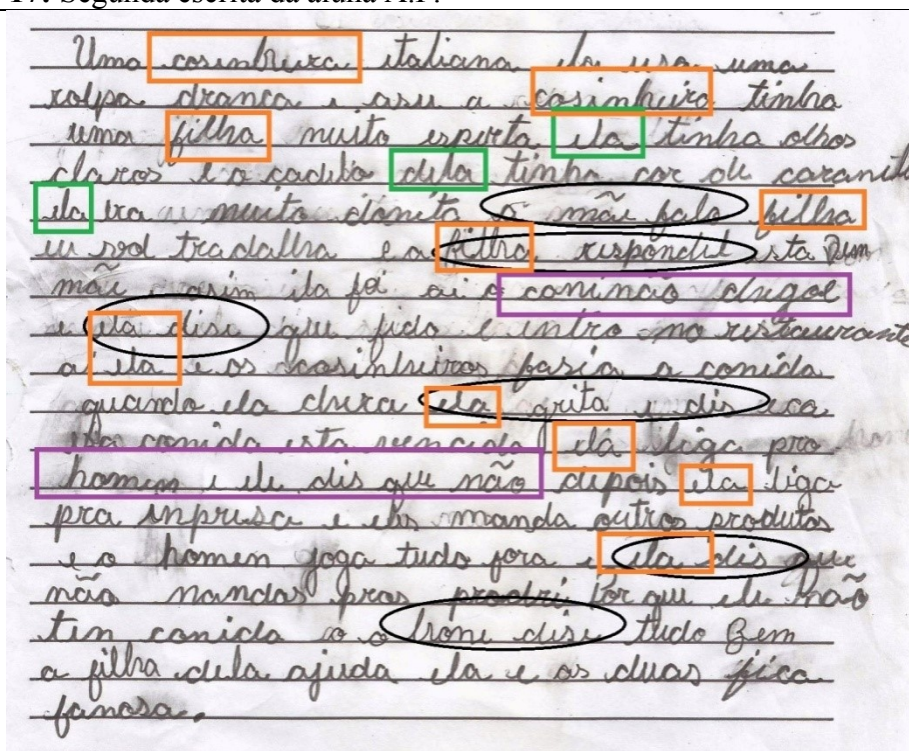
A incompletude de enunciados foi observada em vinte textos produzidos, num total de vinte nove, inclusive no texto de A.P. que analisaremos logo a seguir. Esse tipo de ocorrência presente nos textos dos alunos, de acordo com Goés e Smolka (2001, p. 58), pode resultar de duas causas: *referentes omitidos* ou *ambiguidade referencial*. O aluno Na. suprimiu as informações que já eram conhecidas para ele na primeira versão do texto e, na segunda versão, ele conseguiu apresentar mais elementos do enredo para que a história ficasse mais compreensível ao leitor.

O aluno Na. realizou outra mudança significativa que, na primeira versão, era um problema, pois ele queria escrever que a personagem principal conquista a turma da escola quando ela altera sua atitude, no entanto, na primeira versão, isso não fica

explícito. Assim, na segunda escrita, Na. mostra qual foi a atitude de mudança da personagem com a oração: “*Soque umas meninas que fautara na aula e teria prova no dia sigente e a Ana foi ajuda a meninas*”, com a inserção de tal ação o aluno mostra que a personagem ajuda as colegas de sala, começa a ser uma menina menos “arrogante” e os amigos da escola passam a admirá-la.

Na reescrita do texto, Na. já apresenta evolução em relação à primeira escrita, principalmente no que se refere à completude dos fatos da história. Apesar de apresentar a necessidade de algumas correções, pode-se afirmar que ele busca de estratégias de coesão que não foram explicadas no contexto de sala de aula, porém eram conhecimentos do aluno advindos do seu contato com a escrita, de textos lidos e ouvidos, e de usuário da língua, caracterizados por Antunes (2003, p. 94) de conhecimento indutivo ou implícito. Vejamos alguns exemplos, na oração “*Na escola nigean gostava de dar presentes para ela **por caue que** ela falaba mau do prozente*”, o conector em negrito “por causa que” faz uma ligação entre as duas frases e estabelece uma relação de causa e consequência. O uso dos conectores, *mas* e *além da*, em outros trechos, estabeleceu relações sintáticas entre as orações o que permitiu a continuidade temática. Essa escrita do aluno se distancia do modelo das cartilhas e revela uma composição mais próxima aos modelos sociais de discurso.

Passemos agora para a segunda escrita da aluna A.P. apresentada no quadro 17.

Quadro 17: Segunda escrita da aluna A.P.*Transcrição*

Uma cosinheira italiana ela usa uma roupa dranca e asu a cosinheira tinha uma filha muito esperta ela tinha olhos claros e o cadelo dela tinha cor de caranelos ela era muito donita a mãe fala filha eu vol tradalha e a filha respondel esta dem mãe e assim ela foi ai o camião chegou e ela disse que fido e entro no restaurante ai ela e os cosinheiros fasia a comida quando ela chera ela grita e dis eca esa comida esta vencida ela liga pro homen e ele dis que não depois ela liga pra imprensa e eles manda outros produtos e o homem joga tudo fora e ela dis que não mandas pros podri Por que ele não ten comida ee hone dis tudo bem a filha dela ajuda ela e as duas fica fanosa.

Fonte: a autora.

A aluna A.P. excluiu o provérbio “*Deus escreve certo por linhas tortas*” e escreveu um novo texto em relação à primeira escrita com um novo tema. O texto revela uma superestrutura bem definida com todas as partes do conto: situação inicial (SI), elemento perturbador (EP), desenvolvimento das ações (DA), elemento finalizador (EF) e situação final (SF). A história traz uma narrativa curta, com ações simples, poucos personagens, ambientação sucinta e o clímax está no final da história.

Observamos que texto da aluna A.P apresenta marcas que são comuns de escreventes iniciais, como a ambiguidade referencial, que, neste caso, é assinalada pelo

uso do pronome *ela* e *dela*, marcados em verde no texto do quadro 17. Segundo Góes e Smolka (2001, p. 58), a ambiguidade referencial no texto escrito está ligada ao uso dos pronomes *que*, na tentativa de não repetir o nome do personagem, recorre aos pronomes como recurso de substituição, no entanto, não fica claro a quem se refere. Dos vinte e nove textos produzidos na segunda escrita, nove alunos empregaram os pronomes e provocaram ambiguidade referencial no texto, observamos que isso ocorreu, principalmente, quando a história apresentava mais de um personagem.

No texto da aluna A.P., também percebemos a marcação incorreta do discurso direto, circulado de preto no quadro 17, pois ela, ao escrever o texto, não utilizou os dois pontos e o travessão para marcar a fala dos personagens, essa ocorrência foi percebida em seis textos dos alunos participantes.

No que tange à composição das orações e à coesão textual, A.P. emprega uma escrita muito similar aos textos das cartilhas. Observemos a sequência de orações da aluna A.P.

“Ela grita e diz eca esa comida esta vencida ela liga pro homin [...] ela liga pra empresa”

Nas orações acima, o pronome *ela* funciona como sujeito, encadeado numa sucessão de frases e ações que começam sempre com a mesma palavra. Segundo Góes e Smolka (2001, p. 59), “algumas crianças escrevem uma sucessão de sentenças iniciadas por uma mesma palavra, em geral, funcionando como sujeito, numa organização de discurso que é estranha a seu próprio modo de falar”, mas característico e similar aos textos das cartilhas e dos livros didáticos a que os alunos têm acesso na escola.

Soares e Arena (2013), em pesquisa anterior, constataram que o contato prolongado com textos que se baseiam nessa organização, e que, geralmente, estão nas cartilhas ou livros didáticos, colaboram com a constituição da memória dos alunos e no momento de produzir textos, eles reproduzem o que conhecem, ou seja, escrevem como os textos dos manuais.

Por último, em relação à segunda escrita de A.P., destacamos que ela escreve o texto em um único bloco, sem organização de parágrafos; apresenta trechos, assinalados em roxo, com incompletude de enunciados e repetição de palavras. A aluna A.P.

repetiu, recorrentemente, as palavras *cozinheiras*, *filha* e o pronome *ela*, assinaladas de vermelho no quadro 17. Na segunda escrita do texto, todos os alunos participantes evidenciaram repetições de diversas naturezas: repetições de palavras, expressões, frases e/ou informações inteiras.

Góes e Smolka (2001, p. 55) alertam que o trabalho de produzir um texto

não é fácil, pois o sujeito tem que coordenar o fluxo do pensamento, em que se entrecruzam o discurso interior e as formulações de enunciados comunicativos, com as operações, quase sempre mais lentas, do registrar. Detém-se para decidir o que dirá em seguida; interrompe para evocar a forma ortográfica de palavras; hesita ao retomar o enunciado interrompido. Todo esse conjunto de operações na elaboração do texto requer uma extensa experiência para ser dominado e, na verdade, mesmo para o escritor experiente continua a exigir uma complexa coordenação.

A produção de um texto exige do sujeito, experiente ou não, processos e ações que são inerentes ao ato de escrever e que são inaugurais para os alunos iniciantes, pois, além de controlar o fluxo do pensamento que é mais rápido que a mão, as crianças precisam escolher as palavras adequadas para expressar o que pretendem dizer, bem como em sua grafia. Portanto, ao final, é compreensível que o texto apresente erros como os enumerados acima: a incompletude de enunciados, a ambiguidade referencial e a repetição.

Logo, a segunda escrita não foi caracterizada como o texto final dos alunos, pois trazia marcas que dificultavam a compreensão dos sentidos. Apesar disso, os textos eram registros de sujeitos usuários da língua, que possuíam conhecimentos de como organizar de forma escrita o discurso, que ora destoava das regras gramaticais, mas registrava a história que haviam imaginado. Para Antunes (2003, p. 94), os alunos possuem um conhecimento intuitivo, implícito da língua que ainda não foi explicado e explicitado, no entanto, “esse saber implícito acerca do uso da língua pode ser enriquecido e ampliado com o conhecimento explícito dessas mesmas regras” num movimento de interação entre as formas gramaticais e o texto.

Naquele momento da pesquisa, a professora-pesquisadora optou por começar a trabalhar com as regras gramaticais e, paralelamente, com a reescrita dos textos. Os

autores Menegolo e Menegolo (2005); Fiad (2009) apontam que a reescrita não pode ser dissociada do processo da produção de texto, pois, nesta etapa, o aluno, além de ter a possibilidade de ampliar, retirar, substituir ou descolar as partes do texto, ele também se torna leitor do que produziu e realiza uma reflexão sobre o material.

No entanto, o aluno não faz modificações significativas no texto, se ele não conta com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Nas escolas, existe a prática dos próprios alunos lerem os textos dos colegas e apontarem sugestões, porém, quando se trabalha com crianças que ainda estão se apropriando das estruturas gramaticais e da organização interna de um texto, essa não é uma forma de correção mais viável.

Após analisar da segunda escrita, a professora-pesquisadora iniciou o trabalho de estudos das regras gramaticais com os alunos. As necessidades de aprendizagem que a primeira escrita revelou e que foram apontadas no capítulo 2 continuaram sendo o foco do processo de ensino: 1) conhecer a estrutura textual dos contos; 2) organizar o texto em parágrafos; 3) evitar a repetição de ideias e palavras; 4) utilizar o discurso direto e indireto; 5) retirar marcas do discurso oral do texto e 6) desenvolver a escrita sobre os fatos. No entanto, naquele momento, o ponto 1 já havia sido contemplando, portanto, focalizaram-se os outros.

Partimos do pressuposto de que os textos socialmente produzidos por outros autores poderiam ser fonte recursiva para o ensino da linguagem escrita. Jolibert (1994) indica recorrer os escritos sociais já existentes para alimentar o processo de escrita de textos com crianças, a autora denomina esta atividade de *confrontação com os escritos sociais existentes*. Para a autora (1994, p. 95), “a interação ler-escrever permite na criança uma construção dialética das competências leitora e escritora”, porque, ao realizarem a leitura de textos socialmente escritos por outros autores, as crianças têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita, sobre os recursos de composição textual e têm acesso a informações sobre determinado tema por meio da palavra do outro.

Bajard e Arena (2015, p. 260) destacam que, durante o processo de aprendizagem dos atos de ler e de escrever, a palavra do Outro, expressa nos enunciados, contribui de forma significativa na produção de texto por que

Os valores impregnados nas palavras escritas, nos signos verbais gráficos, também constituintes dos pensamentos do Outro, batem-se

com e contra os signos de quem aprende a escrever e a ler, no processo de formação da consciência. As palavras de um rolam em direção às palavras do outro, se friccionam umas às outras, se repelem, se estranham, se misturam, se reformam; são recriadas, renascidas e ressignificadas; se alimentam de vida, são transformadas pela consciência de cada um, em novos atos sempre únicos, porque autônomos.

A palavra do outro alimenta o processo criativo dos alunos por meio do contato com outras formas de escrever, apresentando a eles distintas possibilidades de emprego e uso das formas gráficas. Além disso, de forma discursiva, amplia o conhecimento sobre as regras gramaticais que ali se encontram, diversifica as possibilidades de uso dos recursos linguísticos e proporciona a reflexão sobre o que está sendo dito.

Jolibert e Sraïki (2015, 132-133) caracterizam essa fase do projeto de ensino de “momento de arrancar os segredos” dos autores mais experientes e afirmam que, por meio da leitura-pesquisa “relativa aos aspectos bem precisos que fazem falta ou que são necessários, que constituem chaves para aperfeiçoar as produções”, o professor e os alunos exploram os conceitos e as convenções próprias da linguagem escrita para serem empregados no texto escrito.

Para as autoras (2015), a revisão do texto exige estudo e reescrita e se caracteriza por ser a fase mais longa do projeto, composta por duas atividades: gestão da produção individual ou reescrita e a exploração dos conceitos, denominado pelas autoras de “fases de pesquisa ativa, coletiva, sobre os escritos sociais do mesmo tipo que o texto a ser produzido, ou sobre “materiais”, unidades de trabalho mais pertinentes, dado o objeto da aprendizagem” (JOLIBERT E SRAÏKI, 2015, p. 130).

Organizamos o estudo dos conceitos a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos e utilizamos os contos de Tolstói para analisar o uso das regras gramaticais. O quadro 18 exhibe como estas atividades foram estruturadas.

Quadro 18: Atividades de estudo dos conceitos

Conto	Conceito	Atividade de sistematização metalinguística	Atividade de sistematização metacognitiva
O Tubarão	Discurso direto e indireto	Análise coletiva dos trechos do conto “O tubarão”. Registro do conceito.	Ler a segunda escrita e marcar a fala dos personagens
O Tubarão	Silhueta e progressão temática.	Marcar a silhueta do texto de forma coletiva; Análise da progressão temática.	Ler a segunda escrita e observar a silhueta do texto e a organização interna do parágrafo.
A vaca	Grupos substitutos no texto: o retrato ¹⁵ do personagem	Coletivo: identificar a linha de ação da vaca e as palavras que remetiam e/ou substituíam o personagem. Em pequenos grupos: marcaram as cadeias anafóricas dos personagens: mãe, Micha e avó. Registro do conceito e do uso dos pronomes e sinônimos no texto.	Ler a segunda escrita e marcar a repetição de palavras, frases e/ou expressões sublinhando o texto com lápis verde. Reescrita do texto observando: a marcação da fala dos personagens e retirar a repetição utilizando os recursos dos pronomes e sinônimos.
Textos dos alunos	Correção Ortográfica	Análise das palavras grafadas erradas	Correção das palavras grafadas erradas.

Fonte: a autora.

Como observado no quadro 18, as atividades de estudo das regras gramaticais foram nomeadas de atividades de sistematização metalinguística e a análise do texto das crianças de atividades metacognitivas. De acordo com Jolibert e Sraïki (2015, p. 131), essas atividades “visam construir atitudes intelectuais de observação, questionamento, classificação e categorização que permitirão que os alunos se apropriem progressivamente dos funcionamentos da língua escrita para poder utilizá-los”. São

¹⁵ O *retrato do personagem* é uma expressão usada pelas autoras Jolibert e Sraïki (2015) e se refere a uma atividade que codifica o texto em função das repetições anafóricas; o aluno atribui uma cor a cada personagem e sublinha palavras no texto que se referem a ele. Depois organiza um esquema escrevendo as características dos personagens e quais palavras e ações se remetem a eles.

atividades que pautam em uma abordagem mais reflexiva que objetiva que os alunos pensem no uso e no emprego das regras gramaticais no contexto discursivo.

Para Geraldi (1997, p. 190- 191), as atividades metalinguísticas são

uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim, estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais.

As atividades metalinguísticas oferecem aos alunos a oportunidade de estudo das regras gramaticais e das formas composicionais do texto no contexto em que elas são utilizadas, ou seja, na organização interna do discurso. Busca-se a própria linguagem para compreender as regularidades gramaticais e sua aplicabilidade sem a preocupação com nomenclatura ou classificação.

Antunes (2003, p. 151) destaca: “não é preciso inventar exemplos: a realidade está aí, com a língua tal qual se usa”, ou seja, para o estudo das regras gramaticais, não é necessário criar frases soltas para exemplificação, porque elas já estão prontas nos diversos enunciados da vida por meio de bilhetes, convites, contos, notícias, mensagens, *email* e entre outros gêneros que nos possibilitam analisar o uso dos pronomes, dos discursos diretos e indiretos, dos termos coesivos, e assim sucessivamente, sem a necessidade de classificar, categorizar e nomear dentro do movimento de ensino da tradicional gramática.

No contexto escolar, é muito comum encontrar nos cadernos dos alunos uma gramática bem explicativa, cheia de regras e classificações, no entanto, vazias quanto à aplicabilidade, vazias em análises, em muitos casos o aluno sabe identificar o pronome, no entanto, falha ao usá-lo na composição textual. Para Antunes (2003, p. 97), “não adianta muito saber os nomes que as conjunções têm. Adianta muito saber o sentido que elas expressam, as relações semânticas que elas sinalizam”, e o caminho possível para se chegar a este conhecimento é promovendo a produção e a análise de textos de forma frequente no ambiente escolar.

Diante destes pressupostos, abordamos os contos de Tolstói, como discurso socialmente publicado e contextualizado, para analisar e estudar as regras gramaticais que foram apontadas no quadro 18. Em seguida, os alunos operaram sobre os textos deles com o objetivo de reescrevê-lo em um movimento de retirar, colocar e/ou deslocar partes.

Discorreremos a seguir como se efetivou o ensino do uso do discurso direto e indireto no contexto do texto narrativo na sala de aula pesquisada. Na lousa, a professora-pesquisadora escreveu o seguinte trecho do conto “*O tubarão*”:

Antes do pôr do sol, o capitão saiu para o convés e gritou:
- Tomar banho!
(TOLSTÓI, 2015, p. 179, Vol. 2)

Em seguida, foi instaurada a seguinte discussão com os alunos:

Prof. – *Eu quero que vocês observem na marcação das frases, o que esse trecho representa? Primeiro, ele é um trecho do texto que lemos, não é?*

Turma – *Sim!*

Prof. – *O que ele marca pra nós?*

G.R. – *Tomar banho?*

Prof. – *Sim, ele traz essa informação. Alguém falou para tomar banho.*

K.G. – *Porque estava muito calor.*

Prof. – *Sim K.G. isso foi sugerido devido ao calor que fazia onde passa a história do conto, mas neste momento vamos pensar nas marcas de como as frases estão escritas. Neste momento, nos vamos pensar nas formas em como podemos escrever o texto. Tem duas marcas aí (aponta para a lousa), o que é muito característico de quando queremos falar de alguma coisa... (fala interrompida).*

D.H. – *Na produção?*

Prof. – *Isso na produção de texto.*

G.S. – *Mostra que o capitão gritou!*

Prof. – *Isso mesmo, ele gritou, e como nos sabemos que é uma fala do capitão?*

B. – *Porque tem escrito.*

Prof. – *Isso, tem aqui escrito no texto (sublinha) que o capitão gritou, e o que mais? O que caracteriza ali (aponta para o trecho) que é uma parte de diálogo? Que é a fala do personagem e não é o narrador que está falando?*

K.J. – *O “tracinho”.*

Prof. – *Como chama esse “tracinho”?*

K. – *Não sei.*

G.S. – *Eu esqueci.*

K.G. – *Travessão.*

Prof. – *Ótimo, chama travessão. Essa marca aqui, o travessão desta forma aqui (mostra no texto) marca a fala do personagem, e qual personagem está falando neste momento?*

Turma – *O capitão.*

Prof. – *Quando escrevemos “a fala do personagem” isso quer dizer que o narrador, mesmo participante¹⁶, se “calou” e deixou o personagem capitão falar. Vocês se lembram quando foram escrever as histórias e me perguntaram “Tia Raquel agora nos contos o personagem pode falar? Pode ter fala dele” e eu disse pode. Então aqui (mostra na lousa) nos sabemos que é a fala do personagem porque tem uma marca gráfica que é o travessão, e não é o narrador que está nos contando o que ele disse. Existe texto em que é o narrador quem conta o que o personagem disse?*

G.S. – *Sim!*

Prof. – *Sim, e ele não tem isso aqui (mostra para o travessão). Vão ocorrer textos em que o personagem não vai falar, e como ele aparece? (Silêncio) Alguém sabe como ficaria neste texto?*

G.S. – *Ele falou tomar banho.*

Prof. – *Isso. E como nos marcamos a fala do personagem no texto, visualmente? Na hora de construir a frase? Na escrita do texto?*

N.S. – *Precisa ser assim: A pessoa falou dois pontinhos ... (para)*

Prof. – *(Escrevendo na lousa o que a aluna falou) Isso mesmo N.S., igual aqui (mostra na lousa) O capitão gritou: ...*

N.S. – *Travessão*

Prof. – *Parágrafo, travessão.*

N.S. – *Isso, parágrafo, travessão e a fala!*

Prof. – *Vocês sabem o que significa colocar os dois pontos (:)?*

Silêncio.

K. – *Eu sei o ponto final. Os dois pontos eu não sei não.*

Prof. – *Os dois pontos K., mostra que nos vamos citar, anunciar algo depois. O que está sendo anunciado aqui (aponta para a lousa)?*

D.H. – *Tomar banho.*

Prof. – *Isso, a fala do personagem que neste caso foi a frase “Tomar banho”. Lembram quando aprendemos o texto descritivo em muitos casos não colocávamos em lista, mas assim: Milena foi ao mercado e comprou: maçã, tomate, etc. Então, podemos colocar dois pontos, quando vamos citar, anunciar alguma coisa.*

(Nota - Diário de campo, 07/11/2017).

Observamos, no diálogo entre os alunos e a professora-pesquisadora, que a estratégia escolhida de analisar o trecho e conversar sobre ele possibilitou aflorar um conhecimento que os estudantes já possuíam, pois eles conseguiram identificar que o trecho em destaque ressaltava um diálogo do personagem e que era marcado com os dois pontos e o travessão. O trecho também nos revela como a professora-pesquisadora conduziu os alunos sobre a reflexão do uso dos sinais gráficos e também de como

¹⁶ A professora-pesquisadora faz essa observação porque neste conto tem um narrador participante e isso foi analisado durante o questionamento de texto.

transformar o discurso direto em indireto, que também não era uma novidade para os alunos.

Ao final desse diálogo, analisamos as outras partes dialogais do conto “O tubarão” e conversamos sobre quem falava, o que falava, e os motivos da fala no interior do texto. Também foi solicitado aos alunos que procurassem alguma parte em que o narrador contava a fala de alguém, ou seja, a presença do discurso indireto

Durante esta varredura no texto, o aluno P.H. aponta o trecho “- *Para trás! Para trás! Voltem! Tubarão! – começou a gritar o artilheiro*” e entendeu que este trecho era marca do discurso indireto porque estava escrito da forma diferente da que foi analisada anteriormente. Percebemos que o texto possibilitou ao aluno destacar um aspecto que a professora-pesquisadora não havia elencado, no entanto, era uma forma de escrever o discurso direto aceito e utilizado dentro do contexto discursivo. Nesse momento, notamos como as possibilidades de ensino e de aprendizagem baseadas em um texto real podem ser diversas e ricas, pois, nesse processo, os alunos aprendem formas e estratégias distintas de escrever. Ao final da análise, os alunos perceberam que não existiam marcas do discurso indireto no conto.

Segundo Antunes (2003, p. 125), o estudo das regras gramaticais “deve ser feito numa perspectiva eminentemente interacional, o que significa dizer na dimensão de se perceber como as categorias e regras gramaticais, na verdade, funcionam na construção dos textos, orais e escritos, curtos ou longos”. Essa atividade de análise de como o discurso direto pode ocorrer no interior do texto permitiu aos alunos entenderem essa construção de uma forma interativa e contextualizada. Ademais, a observação do aluno P.H. desencadeou outra possibilidade de construção que se pode adotar ao escrever o texto.

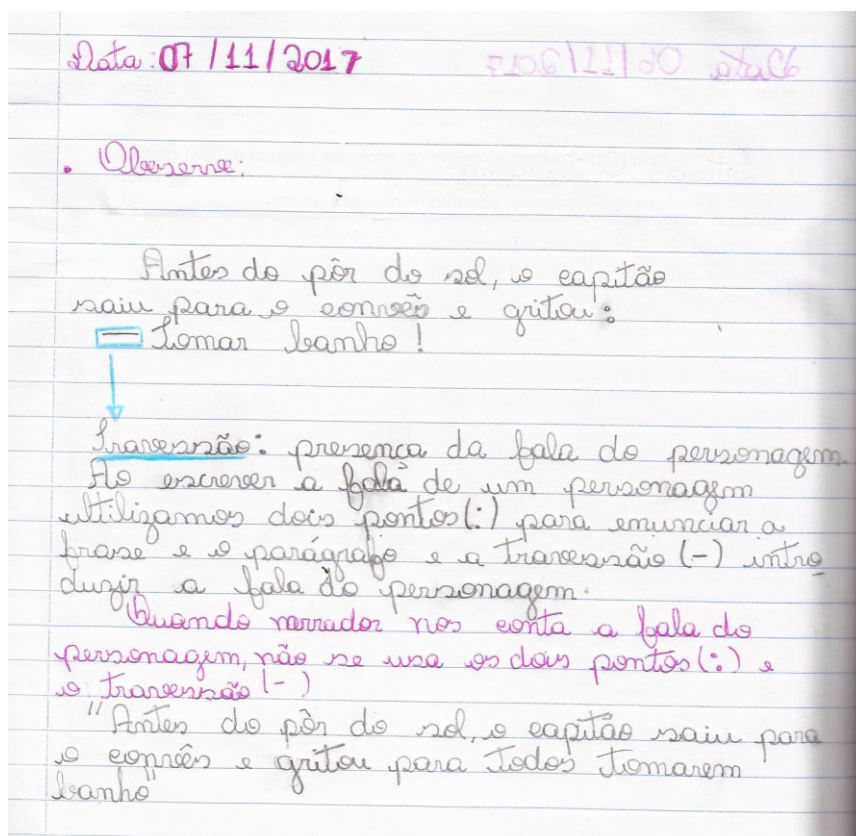
Como observado, durante o processo de ensino, não nos pautamos na nomenclatura discurso direto e discurso indireto, mas suas formas de uso, e nomeamos o discurso direto de “fala do personagem” e o indireto “quando o narrador conta a fala do personagem”, o que não se caracterizou como um problema ou uma forma incorreta de ensino, pois as crianças, em seguida, conseguiram valer-se do que aprenderam nos contos produzidos.

Os conceitos discutidos durante o processo de ensino e de aprendizagem eram registrados no caderno. Os registros eram uma maneira de o aluno sistematizar de forma

escrita o que foi discutido em sala e, posteriormente, utilizar como recurso consultivo. O trabalho com a metodologia de projetos para o ensino da produção de texto é documental, Jolibert e Sraïki (2015) sugerem que os registros se tornem um material de consulta do aluno tanto no canteiro de escrita em que está trabalhando como para os futuros. Durante a pesquisa, as crianças registraram nos cadernos os conceitos trabalhados em sala, que ora eram realizados coletivamente, ora individualmente.

A imagem 24 ilustra o registro do caderno da aluna L.V. sobre o discurso direto e indireto, realizado de forma coletiva, após o debate.

Imagem 24: Registro coletivo do caderno da aluna L.V. sobre o discurso direto e indireto



Fonte: a autora.

Percebe-se que o registro foi fiel ao trabalho realizado na sala de aula, pois se utilizou das mesmas expressões que o debate instaurou e conceituou-se a regra gramatical que se elencou para o ensino. A ausência de termos técnicos ou de uma linguagem muito formal não impossibilitou que os alunos compreendessem o conceito. Portanto, pode-se afirmar que as crianças tinham conhecimentos prévios sobre as

marcas textuais do discurso direto, no entanto, faltava-lhes o ensino sobre onde, quando e como utilizar estes recursos no momento de produzir o texto. Jolibert e Sraïki (2015) orientam que, além de analisar o texto, discutir sobre ele e fazer o registro coletivo “é preciso fazer um trabalho de sistematização para garantir o domínio progressivo das competências estritamente linguísticas”, por isso que, após cada conceito novo estudado, era feito o registro no caderno.

A prática pedagógica de documentar os estudos ocorridos durante as aulas também pode ser observada na Pedagogia Freinet. O autor francês iniciou o movimento “Abaixo os manuais escolares” (SAMPAIO, 1989, p. 200) e criou em suas salas formas alternativas de produzir materiais didáticos baseados na realidade da criança. Todo o trabalho das classes de Freinet era permeado pelo registro desde os conceitos até a impressão das crianças sobre a rotina escolar. A prática de registrar ou documentar o ensino e a aprendizagem oferece pistas ao professor sobre estes processos e a possibilidade de uma intervenção mais assertiva e segura.

Ao final do registro coletivo, os alunos foram orientados a retomar o texto da segunda escrita, ler o texto e marcar as partes dialogais presentes. Também foi lhes solicitado que observassem se a escrita do discurso direto e/ou indireto havia sido feita de maneira adequada, ou seja, como estudamos anteriormente.

Para efetivar a reescrita, os alunos não mais fizeram novos textos, no entanto, eles sabiam que, ao escrever um texto, estavam imersos em um processo longo e contínuo de revisão e que a cada nova aprendizagem de um conceito, recurso ou regra gramatical, era preciso uma nova escrita. Os estudantes tinham a consciência de que era o momento de colocar ou retirar informações ou ampliar as ideias do texto, como os próprios alunos diziam “*escrever com mais detalhes, igual Tolstói*”.

Para que essa etapa de reescrita não se tornasse tediosa, não foi necessário que os alunos copiassem o texto integralmente toda vez desejassem modificá-lo, pois empregamos a estratégia da *maquete* para realizar as modificações. Segundo Jolibert (1994, p. 47), a função desta estratégia “é exatamente permitir a correção, sem precisar começar tudo de novo”, é uma espécie de “super-rascunho” (JOLIBERT E SRAÏKI, 2015, p. 134), que aceita recortar e colar o texto, retirar frases e colar um pequeno pedaço de papel em cima, riscar as palavras, realizar a montagem dos parágrafos em

uma nova folha, assim como fazemos no computador em um programa de edição de texto.

A reescrita utilizando-se da maquete exclui o trabalho exaustivo de escrever tudo novamente quando se deseja mexer no texto. Nela, o documento é modificado até chegar a sua versão final sem que o aluno gaste muito tempo passando tudo a limpo, proporcionando uma reescrita menos exaustiva.

A imagem 25 mostra a segunda escrita da aluna B. antes da aula sobre o discurso direto, ou seja, logo após ele ser produzido, e a imagem 26 expõe o texto, já com o trabalho de maquete, após a aula e as orientações da professora-pesquisadora.

Imagem 25: Texto da aluna B. antes da aula¹⁷

Era uma vez em uma tarde de solado
 ensolarado um menino chamado Flávi
 estava passando de bicicleta um campinho de
 futebol ele viu um menino jogando bola
 Flávi foi até lá e perguntou - Para jogar com
 você? o menino respondeu - Sim claro! então
 os dois viram amigos qual seu nome? disse
 Flávi - Lucas! respondeu Lucas disse vamos
 ser melhores amigos
 Um dia Lucas roubou dinheiro de uma
 padaria a mãe de Flávi viu e
 contou para Flávi ele não acreditou
 viu e disse - Mentiroso? ele seiu e foi brincar
 com Lucas. Alguns dias depois a seguradora
 cometeu a chamar Lucas e Flávi de "ladrão"
 eles pararam de ser amigos. Quando Lucas
 fez 13 anos ele lesteu em uma menina
 ele foi preso ficou lá na cadeia por 2
 meses saiu de lá se arrependeu trabalhar
 e estudar para ajudar sua mãe
 quando dois meninos lesteram em
 Flávi Lucas ajudou ele e eles voltaram
 a ser amigos.

Fonte: a autora.

¹⁷ O texto da aluna poderá ser lido na íntegra no quadro 24 ainda neste capítulo, quando analisarmos a cadeia anafórica do conto.

Imagem 26: Texto da aluna B. depois da aula

Os meninos
 Em uma tarde de sábado
 em uma casa um menino chamado Lucas. Ele
 estava vendo ele foi até um amigo de
 futebol ele viu um menino jogando bola
 lá ele foi até lá e perguntou:

- Posso jogar bola com você?
 - Sim claro! respondeu Lucas

- Qual seu nome? disse Lucas
 - Lucas! respondeu o menino

então os dois ficaram amigos

Um dia Lucas falou com a mãe de uma
 padaria a mãe de Lucas disse Lucas e
 contou para Lucas de sua avó e
 viu e disse:

- Mantenha ele aqui e foi ler
 com Lucas. Alguns dias depois a sogrinha
 começou a chamar Lucas e Lucas de "Ladão"
 eles pararam de ser amigos. Quando Lucas
 fez 10 anos ele leu em uma menina
 ele foi preso ficou lá na cadeia por 4
 meses saiu de lá

quis
 mudar de vida e começou a trabalhar e
 estudar para ajudar sua mãe.

Quando os dois meninos se encontraram em
 Lucas Lucas ajudou ele e eles voltaram
 a ser amigos.

Fim

Fonte: a autora.

Percebemos no texto da imagem 25, circulado de preto, a presença do diálogo entre os personagens da história. A aluna B. redige com a presença do travessão, mas sem o parágrafo e os dois pontos. Ao ser solicitada que lesse o texto, marcasse os

diálogos e o reescrevesse de acordo com as regras estudadas, ela valeu-se dos saberes da aula expositiva e empregou de forma correta as marcas do discurso direto, ou seja, ela recortou e colou o texto de maneira que o discurso direto fosse realocado, conforme as normas gramaticais (imagem 26). Nota-se, também, que a aluna emprega as duas formas de escrever o discurso direto, assim como aparece no conto “*O tubarão*”

*Davi foi até lá e perguntou:
- Posso jogar bola com você?

- Lucas! Respondeu o menino.*

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62), a volta ao texto precisa ser realizada durante as diferentes fases da escrita e após o ensino das regras gramaticais, “o ensino da escrita exige que se leve em conta as produções escritas intermediárias, sendo que a identificação dos erros para melhorar o texto e a reescrita de trechos-particulares são os dois principais procedimentos de auto-avaliação” e de correção do texto produzido. Ao propor aos alunos a identificação dos erros e a correção imediatamente após o estudo de alguma regra gramatical, tencionava-se que eles se autoavaliassem e, concomitantemente, modificassem o texto, assim, após a aula expositiva, as crianças tinham a oportunidade de refutar ou aprovar suas hipóteses de escrita inicial.

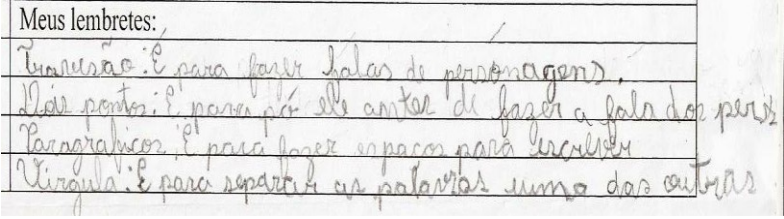
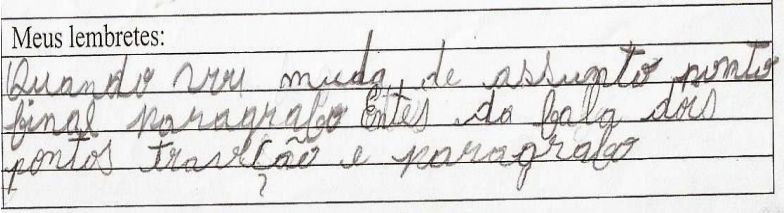
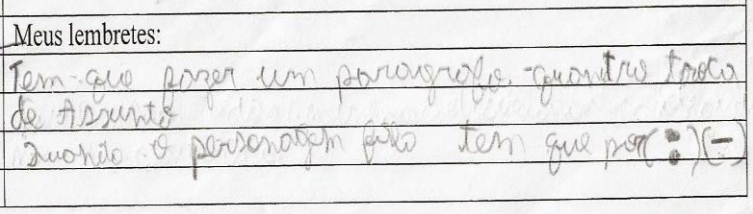
Dos treze alunos que utilizaram o recurso do discurso direto, cinco corrigiram sem a ajuda da professora-pesquisadora, assim como a aluna B. As outras oito crianças precisaram de auxílio para visualizar onde estava situado o discurso direto no texto e posteriormente corrigir. A análise de como ocorreu o processo de intervenção individual será mostrada no próximo tópico deste capítulo, no qual discorreremos com maiores detalhes como isso aconteceu.

Durante a avaliação coletiva final do projeto, foi solicitado aos alunos que pensassem sobre o que aprenderam sobre a língua portuguesa, uma das alunas respondeu:

*N.S. - Aprendemos sobre as falas dos personagens: que eles podem ou não participar do diálogo na história e quando participa tem que usar dois pontos (:) e travessão (–) e quando ele não participa o narrador sempre fala.
(Nota – Diário de campo, 05/12/2017).*

A aluna N.S., ao responder desta forma, sintetiza a discussão ocorrida em sala de aula e apresenta o que compreendeu sobre o discurso direto e indireto, ressaltando o modo como utilizá-los em um contexto enunciativo, ou seja, no texto. Três alunos também registraram no *Contrato individual de aprendizagem*, no espaço *Meus lembretes*, sobre o uso das regras do discurso direto no texto, vejamos no quadro 19.

Quadro 19: *Meus lembretes* sobre o uso do discurso direto

Registro na ficha	Transcrição
<p style="text-align: center;">Aluna G.M.</p> <p>Meus lembretes:</p> 	<p>Travessão: é para fazer a fala dos personagens.</p> <p>Dois pontos: é para colocar antes de fazer a fala dos personagens.</p> <p>Parágrafos: é para fazer espaços antes de escrever.</p> <p>Vírgula: para separar as palavras umas das outras</p>
<p style="text-align: center;">Aluna B.</p> <p>Meus lembretes:</p> 	<p>Quando eu vou mudar de assunto uso ponto final e faço parágrafo. Antes da fala coloco dois pontos (:), travessão (-) e parágrafo.</p>
<p style="text-align: center;">Aluno G.S.</p> <p>Meus lembretes:</p> 	<p>Fazer parágrafo quando troca de assunto.</p> <p>Quando o personagem fala tem que por (:)(-).</p>

Fonte: a autora.

Os registros, a aula expositivo-dialogal e as modificações ocorridas nos textos dos alunos revelam que eles compreenderam o uso do discurso direto e que esse conhecimento adquirido poderia ser transposto para um próximo projeto. Destacamos ainda que a sessão *Meus lembretes*, relacionada aos procedimentos a específicos que

cada aluno recorreu durante a produção - nem todos utilizaram o discurso direto, revela de forma singular um aspecto da aprendizagem, por isso, não é possível listar um grande número de crianças que escreveram sobre esse ponto específico do projeto.

O espaço *Meus lembretes* no *Contrato individual de aprendizagem* tem essa função que observamos nos registros dos alunos: a de escrever como eles se apropriaram do uso da regra gramatical e a de deixar registrada a forma como eles aprenderam o emprego de determinada norma, quando analisaram o texto e, posteriormente, utilizaram durante a produção.

Os contratos individuais, dentro da metodologia de projetos, são arquivados e pesquisados como material de consulta, portanto, o aluno poderá recorrer ao registro conclusivo para outras produções numa espécie de ajuda memória. Percebe-se que os instrumentos criados, durante o projeto, além de colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem, eles geram documentos que não somente acompanham as crianças durante um ano letivo, mas durante toda a trajetória escolar, são materiais que poderão ser levados de uma série a outra sem o descarte de cadernos, propiciando a construção da história de estudos e de aprendizagens dos alunos.

Além disso, os registros construídos, principalmente, *Meus lembretes*, poderão ser modificados nos anos posteriores, pois, após estudar novamente determinado conceito e/ou aprofundá-lo, o aluno poderá ampliar o lembrete. Segundo Vigostki (2010, p. 250), “no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina mas está apenas começando”. Portanto, os alunos na idade escolar quando iniciam os estudos das regras gramaticais seus usos e conceitos, vão se apropriando delas aos poucos e conforme vão estudando anos após anos, ampliam seus saberes. Por isso, não utilizamos a terminologia “discurso direto e indireto” com os alunos e não inserimos detalhes como a regência do verbo. Priorizamos o que era mais importante para aquele momento da produção dos alunos: identificar a fala do personagem e saber marcá-la no texto.

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, quatro alunos destacaram sobre a importância do registro. Na sessão *Meus Lembretes*, três alunos apontaram o uso do caderno e do cartaz como fonte de consulta:

N.A. *“Olhar no meu caderno”*

K.G. *“Eu anoto no caderno”*

L.V. *“Eu lembro das atividades que a professora passava, eu lembro do nó e eu lembro de toda a estrutura. **Olho os meus registros e olho nas paredes da sala porque tem a estrutura do conto nela”***

A aluna N.S. escreve no contrato que aprendeu os *“Modos de escrever de Tolstói”*, e na pergunta *“Como foi que aprendi?”* registra que foi com o auxílio do *“cartaz que fica na sala”*. Os instrumentos de registro afastam a ideia de que a criança precisa decorar tudo que é ensinado em sala de aula, mas reforça a ideia de que ela precisa aprender a usar os conceitos e, caso alguma coisa seja esquecida, ela poderá recorrer aos registros que estão na parede de instrumentos, no caderno e nas fichas, assim como fazemos com as gramáticas, os dicionários e outros livros que nos auxiliam no contexto educacional.

Segundo Jolibert e Sraïki (2015, p. 150), *“é importante consagrar momentos específicos à utilização desses instrumentos a fim de que não se tornem simples elementos de decoração na sala de aula”*, portanto, além de registrar e criar os instrumentos, é necessário ensinar aos alunos como utilizar esse material durante o processo de aprendizagem, para que de fato se beneficiem do recurso.

Com o objetivo de complementar a organização espacial do discurso direto no texto e introduzir o estudo da marcação de parágrafos, estudamos o conceito de *silhueta*. De acordo com Jolibert (1994, p. 29), a silhueta do texto é a *“distribuição espacial e a função dos blocos de texto que o constituem”*, ou seja, trata-se do desenho gráfico dos parágrafos e a maneira espacial como estão diagramados na página. Para que as crianças entendessem o conceito de silhueta e a progressão temática, o conto *“O tubarão”*¹⁸ foi retomado e foi instaurado o seguinte debate:

Prof. – *Vocês conhecem a palavra silhueta?*

Turma – *Não.*

Prof. – *Hoje vamos utilizar o dicionário e procurar esta palavra.*

Após um tempo.

D.H. – *Eu encontrei professora.*

¹⁸ Relembramos que o estudo das regras gramaticais somente era realizado após o questionamento de texto, pois assim os alunos teriam mais conhecimentos sobre ele.

Prof. – *Você pode ler?*

D.H. – *Silhueta “contorno geral de uma figura, desenho que representa o perfil de uma pessoa de acordo com as linhas projetadas em sua sombra.”*

Prof. – *Obrigada D.H. Pessoal vamos compreender o que foi lido? Primeiro contorno, vocês sabem o que é?*

K. – *Igual contornar um desenho!*

Prof. – *Isso, vejam aqui no quadro vou contornar minha mão ... (faz o contorno da mão). Vejam!*

K. – *Ficou só o traço.*

Prof. – *Isso, e perfil? (silêncio) venham aqui K.C., por favor, fica aqui (aponta, após a professora desenha o perfil da criança no quadro). Ótimo, agora pode sair. Olhem, o que temos aqui é o perfil do K.C. Tudo isso (aponta para o quadro) é muito parecido quando colocamos o desenho por baixo, a folha por cima e passamos o lápis e sai ...*

G.R. – *É, mas esta é colando tia.*

Prof. – *Também, mas estamos contornando, e isso é a silhueta, é contorno do desenho. E a silhueta do conto o que seria isso?*

I.K. – *Seria o desenho do conto.*

G.S. – *Tia, mas os textos que estamos lendo não possuem desenho nenhum!*

Prof. – *Mas será que os textos, a escrita, não possuem desenho algum?*

Na. – *Não, por causa dessa ...*

I.K. – *Alguns pode até possuir, mas esses aqui não.*

Prof. – *Turma, mas eu não estou falando de desenho, de desenhar, de ilustrar. Olhem ali para o texto (colado na lousa) ele não tem um traço?*

K.G. – *A estrutura?*

Prof. – *Não, a estrutura são as partes do conto, é aquilo lá (aponta para o instrumento “Estrutura do conto” que está na parede de instrumentos). Então, o que seria silhueta?*

Silêncio.

G.S. – *Desenhar o quadradinho.*

Prof. – *Isso, é o desenho da escrita do texto, é o desenho de como se organizam os parágrafos, de como se organiza a escrita dentro texto. É o que vamos fazer hoje. (Solicita a ajuda de uma criança e pega um plástico transparente.)*

K. – *O que é isso?*

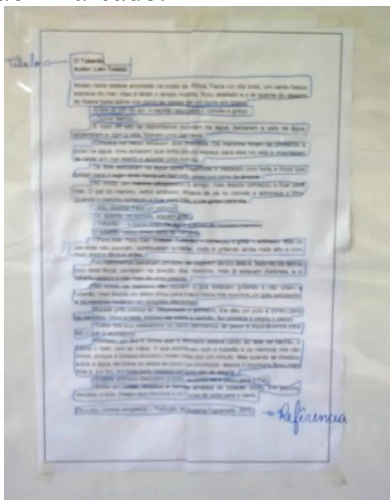
D.H. – *Oxi, o que vamos fazer com isso?*

Prof. – *Turma quando vocês vão fazer a cópia de um desenho o que vocês colocam em cima?*

K. – *Uma folha por cima.*

Prof. – *Isso, o desenho que você quer embaixo, a folha branca por cima e aí você vai traçando. Então, para nós descobrirmos a silhueta do conto eu trouxe um plástico, coloco o texto por baixo e agora nos vamos traçar, contornar o texto para aparecer a silhueta. Para vocês verem qual é o desenho do conto. Como que ele fica organizado quando a gente tira as letras, as palavras do texto e deixa somente o contorno. Por que vamos fazer isso? (pausa e silêncio). É justamente para quando vocês forem reescrever, olhar o texto e pensar, será que meu texto possui esse contorno?*

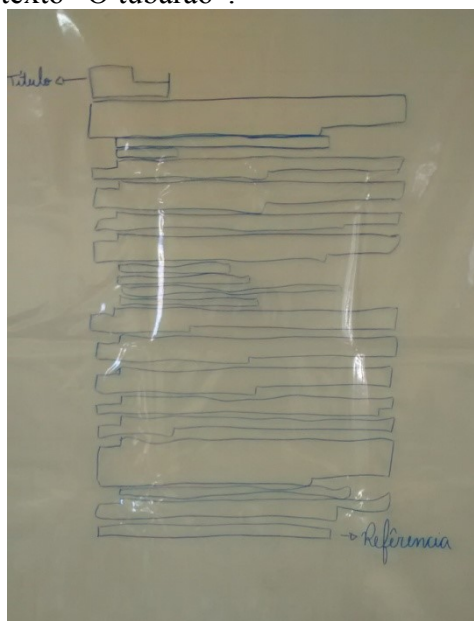
Imagem 28: Texto “O tubarão” marcado.



Fonte: a autora.

Após a retirada do texto, o debate sobre a silhueta continuou, porém a partir da observação da imagem 29.

Imagem 29: Silhueta do texto “O tubarão”.



Fonte: a autora.

Prof. - *Quando eu tiro o texto, olhem...*

D.H. *Olha ficou bonito!*

G.S. - *É o desenho do texto!*

Prof. - *Isso! Quando eu tiro o texto, eu tenho a silhueta. O desenho do texto. A forma como o Tolstói organizou os parágrafos na hora de escrever. O que nós temos nesse “espacinho” aqui que sempre aparece no começo?*

Turma – *O parágrafo.*

Prof. – *Isso a marcação do início do parágrafo. Estão vendo, aqui nós conseguimos ver as “caixinhas” de como nós temos que organizar o texto. Vocês perceberam? Essa silhueta é diferente, por exemplo, se a gente pegar a silhueta de um poema?*

Na. - *É!*

Prof. – *Como seria por exemplo a silhueta de um poema? Vocês conseguem pensar nisso?*

Na. - *Com rimas?*

B. - *Cheia de parágrafos?*

Prof. - *Nos poemas existem parágrafos?*

Na. - *Não.*

D. - *Sim.*

K. - *Não.*

Prof. - *Sim ou não?*

G.S. - *Tem versos e estrofes.*

Prof. - *Isso, os poemas são escritos em versos e estrofes e eles vão até o fim da linha como nós temos aqui o (aponta para o desenho da silhueta)?*

Turma - *Não.*

Prof. - *Então seria isso aqui, vejam aqui (desenha no quadro) Não seria isso aqui, vejam só. E não teria aqui vejam, o espacinho do...*

B. - *Parágrafo.*

(Nota – Diário de campo, 13/11/2017)

Na continuidade desse diálogo, a professora-pesquisadora refletiu com os alunos sobre como as informações do texto estavam interligadas e como eram retomadas no decorrer do conto. Também foi possível perceber no desenho da silhueta como estavam marcadas as falas dos personagens.

A organização interna dos parágrafos foi abordada com os alunos participantes, desde o começo do ano escolar, em projetos anteriores, no entanto, o ensino foi retomado porque os parágrafos são construções singulares para cada texto e necessitam de um estudo específico. No projeto *Coletânea de Contos*, priorizamos o ensino por construção temática sinalizando aos alunos como o autor vai tecendo o assunto ao longo do texto.

Prof. – *Turma, além de vocês perceberem os espaços do parágrafo no início da folha, a organização por bloquinhos, eu quero saber como as informações vão passando deste parágrafo para este (mostra no quadro) são as mesmas ou mudam?*

G.S. - *Muda, porque no primeiro lá em cima fala como era o lugar e depois vem outra coisa.*

Prof. – *Muito bem, mas não tem nada que vai relacionando um parágrafo com o outro?*

G. S. - *Tem alguns parágrafos que sim e outros não.*

Prof. – *Isso mesmo, vamos reler o primeiro parágrafo. (Releitura da professora em voz alta). Vamos pensar, qual título poderíamos dar a este parágrafo?*

K.G. – *Sobre a África.*

Prof. – *Isso mesmo, ele fala onde estavam os personagens, qual era as características desse lugar.*

K.G. – *O local deles.*

Prof. – *Vejamos, no próximo parágrafo, ele termina de falar disso, e troca o assunto, ela troca as informações, Ai ele vem pra esse parágrafo aqui (mostra no texto) que é uma linha “Antes do pôr do sol, o capitão saiu para o convés e gritou:” Qual informação do parágrafo anterior que nos liga essa ideia que ele introduz do pôr do sol?*

P.F. – *Ele fala que já estava de tarde.*

Prof. – *Isso mesmo, o autor vai nos mostrando as etapas do dia, olhem essas informações no texto (marca no texto): “Fazia um dia lindo”; “mas à tarde o tempo mudou”; “Antes do pôr do sol”. Vejamos outra situação, se ele no primeiro parágrafo não falasse que a história se passava em um navio, faria sentido falar de convés agora?*

Turma – *Não.*

Prof. – *A informação do convés está ligada com a informação lá de cima que os personagens estão em um navio. Percebem que está tudo interligado? Por isso, quando vocês forem revisar o texto, vocês não podem escrever no primeiro parágrafo que você estava em casa, e no segundo você sofre um acidente na escola, sem informar ao leitor o processo de mudança do ambiente.*

(Nota – Diário de campo, 13/11/2017)

O trabalho de análise do conto “O tubarão” continuou dessa mesma forma como apresentada no diálogo anterior em todos os parágrafos, o grupo foi examinando o texto e identificando como as informações estavam interligadas de forma harmônica. Esta atividade proporcionou aos alunos compreender como o tema pode ser trabalhado ao longo do texto de forma coerente e que a cada novo parágrafo um novo elemento pode ser introduzido desde que mantenha ligação com o anterior.

De acordo com Antunes (2005, p. 47 – grifos da autora), a coesão é “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Nesta atividade de análise da estrutura interna do texto, mesmo que de forma oral, a professora-pesquisadora iniciou o trabalho de coesão textual com os alunos com o objetivo de compreender a progressão e a unidade temática do conto.

Finalizada esta atividade, os textos produzidos pelos alunos foram devolvidos para que eles pudessem avaliar como estavam a organização da silhueta, as informações internas dentro dos parágrafos e novamente foi solicitado que observassem a marcação

do discurso direto. Para que esse trabalho de revisão e correção do texto fosse bem-sucedido, os alunos foram orientados que primeiro lessem o texto e somente depois tentassem fazer as correções que julgassem necessárias. Durante esta orientação, o aluno G.S. recordou “*Precisa ler e pensar se a outra pessoa entende!* Segundo Geraldí (1997, 102),

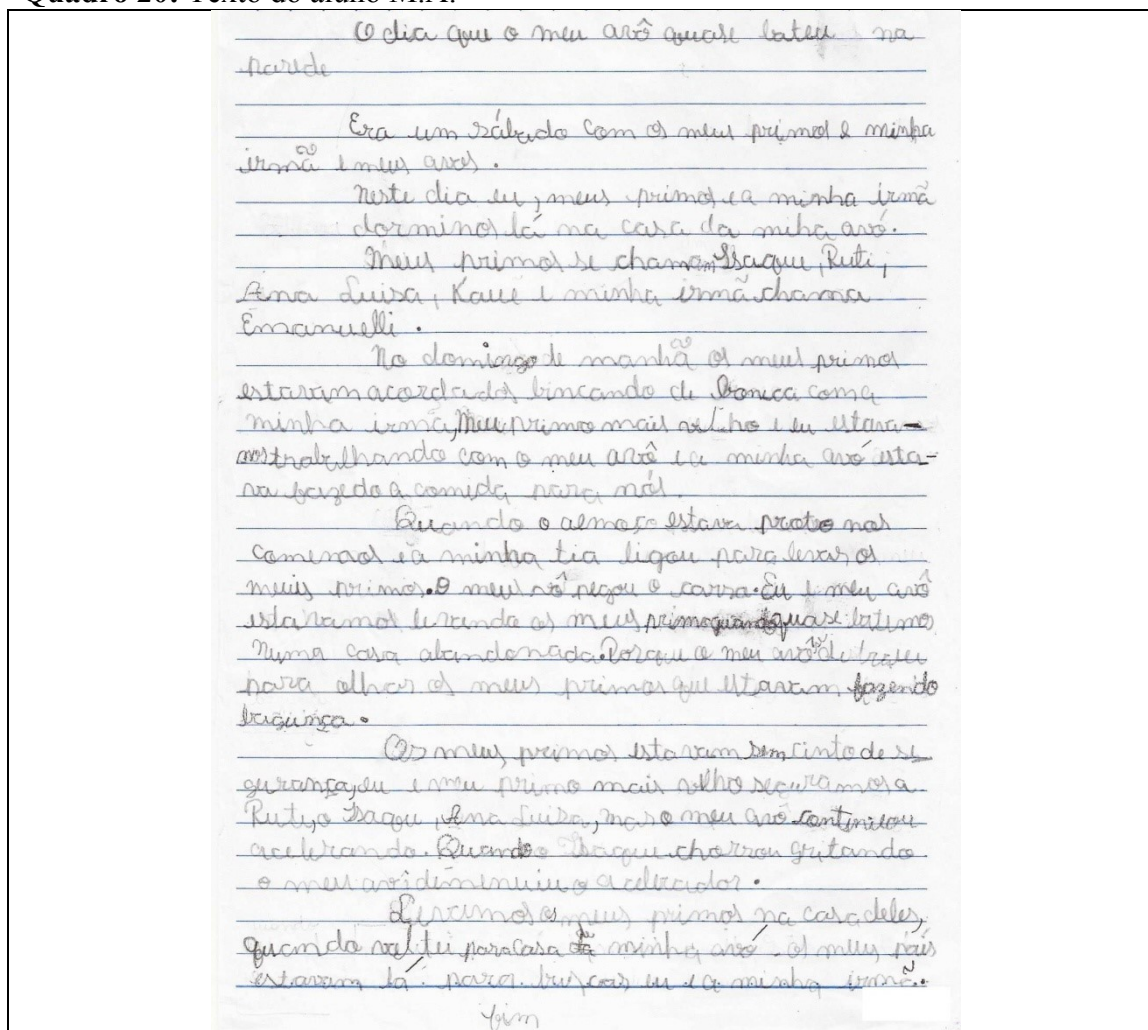
O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de *pistas* para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (grifos do autor).

A produção de texto pensada nesse viés implica pensar nos possíveis leitores, como nos alertou o aluno G.S, a leitura do texto durante a produção se torna recursiva e necessária tanto para o aluno identificar erros e possibilidades de modificar o texto quanto para pensar nos sentidos que se pretende transmitir.

Koch e Elias (2012, p. 160) apontam que a sequenciação do texto é realizada por meio linguísticos que contribuem para a construção do sentido, para tanto “há um conjunto de recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de **recorrência**, de modo a produzir um efeito de insistência, que temos denominado informalmente de “estratégia da ‘água mole em pedra dura” (grifos das autoras). Esses recursos de recorrência presentes nas produções podem ser de diferentes naturezas que, quando empregados no texto de forma correta, funcionam como uma espécie de eco na cabeça do leitor.

A seguir, destacamos, no quadro 20, o texto do aluno M.A., que contém marcas em amarelo, verde e azul sinalizando os termos que permitiram a manutenção temática na história.

Quadro 20: Texto do aluno M.A.



Transcrição

O dia que o meu avô quase bateu na parede

Era um sábado com os meus primos e minha irmã e meus avós.

Neste dia, eu, meus primos e a minha irmã dormimos lá na casa da minha avó.

Meus primos se chamam Isaque, Ruti, Ana Luisa, Kaue e minha irmã chama Emanuelli.

No domingo de manhã os meus primos estavam acordados brincando de boneca com a minha irmã. Meu primo mais velho e eu estávamos trabalhando com o meu avô e a minha avó estava fazendo a comida para nós.

Quando o almoço estava pronto nós comemos e a minha tia ligou para levar os meus primos. O meu avô pegou o carro. Eu e meu avô estávamos levando os meus primos quando quase batemos numa casa abandonada. Porque o meu avô se distraiu para olhar meus primos que estavam fazendo bagunça.

Os meus primos estavam sem cinto de segurança, eu e meu primo mais velho seguramos a Ruti, o Isaque e a Ana Luisa, mas o meu avô continuou acelerando. Quando Isaque chorou gritando, o meu avô diminuiu o acelerador.

Levamos os meus primos na casa deles, quando voltei para a casa de minha avó os meus pais estavam lá para buscar eu e minha irmã.

Fonte: a autora.

Lembre-mos que o tema geral dos contos do projeto *Coletânea de Contos* foi o cotidiano, e por isso, dentro desse universo, os alunos puderam abordar diversas situações. O aluno M.A. optou em relatar um fato que ocorreu quando ele foi visitar seus avós. Ele conduz o leitor ao clímax da história, o acidente, de forma contextualizada e inserindo elementos que permitem ao leitor compreender porque o avô quase bateu o carro. Nas marcas em amarelo, percebemos uma semelhança com o conto “O tubarão”, pois o aluno, assim como Tolstói, escreve a sequência temporal do conto antes do momento do acidente. Em verde, sinalizamos os fatos que nos permitem compreender porque ocorreu o descolamento do avô com as crianças; e em azul, estão os acontecimentos relacionados ao carro e às ações do avô com o automóvel. Todos estes elementos estão diretamente ligados ao tema do conto de M.A. que o favoreceu a continuidade da história e manutenção do tema escolhido, portanto, temos um texto coeso.

Para Antunes (2005, p. 48), a função da coesão é “promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade”. Além de utilizar os recursos que estão assinalados, o aluno M.A. conseguiu manter a continuidade do tema no texto, porque ele foi inserindo novas ações dos personagens e informações até chegar à cena do acidente, temática do conto, marcando, assim, não somente a continuidade temática, mas também a progressão. Portanto, o texto também é coerente, porque possui unidade que nos permite interpretar o que foi escrito.

Ao analisar os textos finais dos alunos, podemos afirmar que todos eles conseguiram produzir um conto em que a progressão temática foi feita de forma correta, o que propiciou a continuidade do tema dentro do texto, pois as informações novas eram interligadas aos parágrafos anteriores e atreladas ao tema do conto.

No que se refere aos *Contratos individuais de aprendizagem*, dez crianças escreveram que aprenderam durante o projeto fazer parágrafo, sendo dois alunos participantes apresentaram a relação entre a aprendizagem do parágrafo com a silhueta, vejamos os registros no quadro 21.

Quadro 21: Relação entre *O que aprendi e Como aprendi* – parágrafos e silhueta

Nome da criança	O que aprendi	Como aprendi
I.K.	A escrever texto com parágrafo.	Prestando atenção nas tarefas de marcar a silhueta e os personagens ¹⁹ .
M.	Colocar parágrafo.	Lendo alguns contos de Tolstói e com ajuda da professora.
G.S.	Colocar parágrafo e colocar ponto e vírgula.	Fazendo a silhueta.
I.	Por parágrafo no lugar certinho, escrever palavras novas, aprendi onde colocar a vírgula e os pontos.	Ajuda da professora, fazendo a leitura silenciosa, riscando as palavras, escrevendo o nome dos personagens.
A.P.	Colocar parágrafos em ordem.	Eu resolvi estudando com a minha professora e escrevendo meu texto.
U.	Os pronomes, usar os parágrafos.	Lendo os textos de Tolstói.
M.K.	Usar os parágrafos e os nomes dos personagens.	Lendo os contos de Tolstói.
R.N.	Fazer os parágrafos.	Eu aprendi corrigindo e nos textos de Tolstói.
L.	Colocar parágrafo onde é permitido.	Escrevi as palavras com sentido para que o leitor entenda o que está escrito. Aprendi quando escrevi o conto.

Fonte: a autora.

No registro do quadro 21 as orações foram fielmente transcritas conforme os alunos registraram. Observamos que eles apontam diferentes recursos que os auxiliaram na aprendizagem do parágrafo. É importante frisar que as crianças designavam a terminologia parágrafo tanto para o espaço que deveria ser introduzido antes de iniciar a oração, quanto à organização de um “bloco” de informações do texto.

Para os alunos participantes apontar o espaço em branco entre a margem e o início da frase, como uma habilidade de escrita aprendida, era um sucesso, pois nove deles não escreveram a segunda escrita com essa marcação. A partir dos registros, podemos observar que os alunos I.K., M., G.S., e I., destacados em azul, relacionaram o parágrafo a ideia do espaço antes da oração e justificaram que a aprendizagem foi adquirida devido à atividade da silhueta.

No contrato, as alunas L., A.P., U., M.K. e R.N. relacionaram a ideia de parágrafo à organização interna das informações, isso pode ser inferido devido à forma

¹⁹ Foi realizada uma atividade sobre o “retrato dos personagens” que será analisada mais adiante, o aluno se refere a ela.

que elas escreveram empregando os verbos *usar* e *fazer* os parágrafos. Apesar de as alunas A.P e L. utilizarem o verbo *colocar*, no “como aprendi”, elas relataram processos que relacionaram com o ato de organização do parágrafo como “escrevi as palavras com sentido”; “escrevi o conto”; “escrevendo meu texto”, neste caso, o verbo escrever nos permite fazer essa correlação.

Ainda nos *Contratos individuais de aprendizagem*, nove alunos afirmaram que foram bem-sucedidos nos parágrafos, e a aluna M.K. julgou fazer “o texto através dos parágrafos” a atividade mais difícil de se realizar e apontou como solução pessoal “*Eu resolvi lendo contos e histórias de Tolstói*”. Na sessão *Meus lembretes*, alguns alunos também trouxeram diferentes formas de ajuda memória sobre o parágrafo:

M.A. – *Quando quero mudar de assunto eu faço outra frase.*

B – *Quando eu vou mudar de assunto uso ponto final e faço parágrafo.*

K.J – *Escrever no começo das palavras com letra maiúscula. Fazer parágrafo no começo de um assunto novo.*

G.S – *Fazer parágrafo quando troca de assunto.*

A.P – *Quando a gente termina uma frase tem que fazer parágrafo. Eu fiz isso.*

I – *Fazer leitura silenciosa; colocar parágrafo depois do ponto final. Anotar no caderno.*

Nesses lembretes, percebemos que a ideia de parágrafo estava alinhada à organização de informações e ideias, frases em verde, e também ao espaço antes das orações, em azul. Contudo as duas formas de registro revelam o uso dos parágrafos no texto e o objetivo do ensino das regras gramaticais era justamente que alunos aprendessem suas formas de uso no interior do discurso escrito.

Após a atividade com a silhueta, iniciou-se uma etapa longa de análise do conto “A vaca” em torno dos elementos coesivos. Antunes (2005) sugere três relações que favorecem a coesão textual, *reiteração*, *associação* e *conexão*, para a autora, os três são de natureza semântica, ou seja, relacionam-se com o sentido do texto e se diferem quanto à ligação que promovem, pois “qualquer uma das relações persiste a ideia de ligação, de laço. O que difere é a forma como este laço é conseguido” (ANTUNES, 2005, p. 52). Neste trabalho, focalizamos nas ligações do tipo *reiteração*, substituição gramatical e lexical.

A reiteração é uma estratégia que proporciona a quem escreve ir retomando alguns elementos do texto. Ela pode ser feita por repetição ou substituição. Optamos pelo ensino da substituição: gramatical, retomada por pronomes e advérbios, e lexical, retomada por sinônimos, hiperônimos ou expressão descritiva (ANTUNES, 2005). Utilizamos o recurso de análise da cadeia anafórica, nomeada, neste trabalho, de *retrato do personagem*.

Jolibert e Sraïki (2015) esclarecem que ao trabalhar com o *retrato do personagem*, objetiva-se identificar os personagens e suas designações e marcar os grupos substitutos possíveis dentro do texto ligados a eles. As autoras (2015, p. 223) orientam de forma metodológica que a atividade consiste em “codificar um texto em função das repetições anafóricas, atribuindo uma cor a cada personagem, acompanhando-as durante todo o texto”.

Antunes (2003, p. 131) também sugere que, “para identificar os termos substituídos pelos pronomes, bem como outros de identificação dessas retomadas, para se estabelecer as cadeias referenciais de um texto seriam uma boa forma de explicitar, para o aluno, os mecanismos intuitivos da construção de textos coesos, e por essa via, coerentes”. Partindo das orientações das autoras, a professora-pesquisadora trabalhou com o *retrato dos personagens* do conto “A vaca”, pois nele continha mais de um personagem. A princípio, a atividade foi realizada coletivamente com *a vaca*, depois, os alunos foram separados em três grupos e eles tinham que montar o retrato dos personagens: *avó, mãe e Micha*. O quadro 22 ilustra como o texto ficou marcado após a atividade em sala.

Quadro 22: Conto *A vaca* após a atividade “Retrato do personagem”

A vaca

A viúva Maria vivia com a mãe e seis filhos. Levavam uma vida pobre. Mas, juntando todo o dinheiro que tinham compraram uma vaca marrom para tirar leite para os filhos. Os filhos mais velhos alimentavam a vaca Buriónuchka no pasto e em casa lhe davam os restos de comida. Certo dia, mamãe saiu e o filho mais velho subiu para pegar pão na prateleira, derrubou um copo e quebrou. Micha teve medo de que a mãe brigasse com ele, juntou os cacos do copo, levou para fora e enterrou no monte de estrume, depois recolheu os pedacinhos de vidro menores e jogou numa gamela. A mãe procurou o copo, perguntou, mas Micha não disse nada; e o assunto morreu.

No dia seguinte, depois do almoço, a mãe deu para a vaca Buriónuchka os restos de comida na gamela e depois viu que a vaca estava estranha, não comia mais. Começaram a tratar da vaca. Chamaram a velha que curava os bichos. Ela disse:

- A vaca não vai viver, tem de matar para tirar a carne.

Chamaram os mujiques, começaram a bater na vaca. As crianças ouviram como Buriónuchka berrava no pátio. Todas se juntaram na estufa e desataram a chorar. Depois que mataram Buriónuchka, tiraram o couro e cortaram os pedaços, acharam um vidro na sua garganta.

E entenderam que tinha morrido porque havia engolido um pedaço de vidro junto com a comida. Quando Micha soube disso, começou a chorar amargamente e confessou para a mãe que tinha quebrado o copo. A mãe não disse nada e também começou a chorar. Disse:

- Nós matamos nossa Buriónuchka, agora não temos como comprar outra. Como é que as crianças pequenas vão viver sem leite?

Micha começou a chorar mais ainda e não desceu da estufa quando os outros comeram os miolos da vaca. Todo dia ele sonhava que o tio Vassili carregava pelo chifre a cabeça morta de Buriónuchka, de olhos abertos e com o pescoço vermelho. Desde então, as crianças não tomaram mais leite. Só tinha leite nos dias de festa, quando Mária pedia uma jarra aos vizinhos. Aconteceu que a senhora de terras dona daquela aldeia gostou da avó e quis que ela fosse trabalhar de babá em sua casa. A velha disse para a filha:

- Agora eu vou ser babá, e você, que Deus a ajude, vai ter de cuidar sozinha das crianças. E eu, se Deus quiser, vou ser babá por um ano e vou juntar dinheiro para comprar uma vaca.

Assim fizeram. A velha foi para a casa da patroa. E Mária teve de trabalhar mais ainda para cuidar dos filhos. E os filhos viveram um ano inteiro sem leite: só comiam frutas amassadas e sopa de pão e começaram a ficar magros e pálidos. Passou um ano, a velha voltou para casa e trouxe vinte rublos.

- Pronto, filhinha! – disse. – Agora vamos comprar uma vaca.

Mária se alegrou, todas as crianças se alegraram. Mária e a velha foram à feira comprar uma vaca. Pediram que a vizinha ficasse com as crianças e pediram ao tio Zakhar, seu vizinho, que fosse com elas para escolher a vaca. Rezaram e foram à cidade. As crianças comeram e saíram à rua para ver se estavam trazendo uma vaca. As crianças começaram a pensar como seria a vaca: preta ou marrom? Conversaram sobre como iriam alimentar a vaca. Esperaram, esperaram o dia inteiro. Andaram um versta para receber a vaca, já estava entardecendo, voltaram para casa. De repente, viram: pela rua, numa carroça, vinha a avó, e junto às rodas traseiras vinha uma vaca malhada, amarrada pelo chifre, e atrás vinha a mãe, tangendo com uma varinha. As crianças saíram correndo, ficaram observando a vaca. Levaram pão, capim, começaram a alimentar. A mãe entrou na isbá, trocou de roupa e saiu com um pano e um balde. Sentou ao lado da vaca, limpou as tetas. Bênção de Deus! Começou a ordenhar a vaca e as crianças sentaram numa roda e ficaram olhando como o leite esguichava das tetas para dentro do balde e chiava em baixo dos dedos da mãe. A mãe encheu metade do balde, levou para dentro e deu para os filhos uma jarra de leite no jantar.

Fonte: Tolstói (2015, p. 41, Vol. 2).

O trabalho com o *retrato do personagem* possibilita explorar todas as relações de coesão que foram ressaltadas por Antunes (2005) e também analisar a progressão temática. Como observado, neste trabalho, destacamos as ligações do tipo *reiteração*, substituição gramatical e lexical relacionados aos personagens vaca, mãe *Mária*, avó e o Micha. Devido aos objetivos desta tese, o quadro 22 ilustra as marcações finais dos alunos que foram unificadas em um único registro, pois, em sala, cada grupo trabalhou separadamente.

As marcações mostram como os alunos conseguiram sinalizar os nomes, os pronomes e/ou os sinônimos quem mantinham as ações dos personagens ao longo do texto e, por isso, reiterando a presença deles. Percebe-se que os alunos optaram em não marcar a segunda vaca que entra na história, pois, segundo eles, o animal não era a Buriónuchka, a vaca que iniciou o conto.

Segundo Koch e Elias (2012, p. 144),

quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estritamente ligadas a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um **princípio de construção textual**, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais.

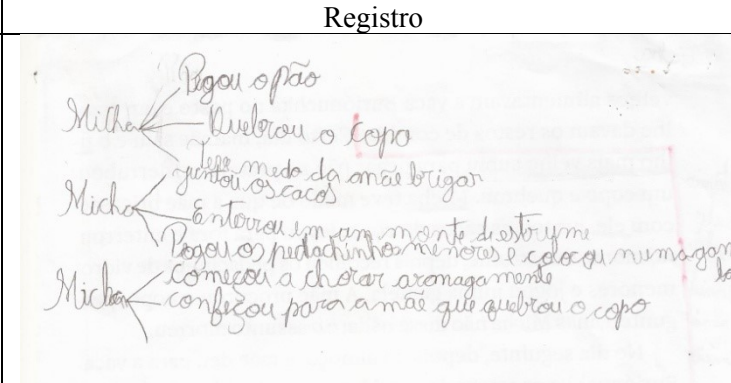
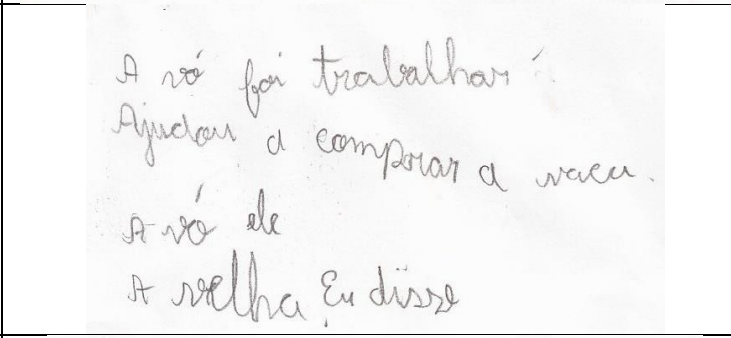
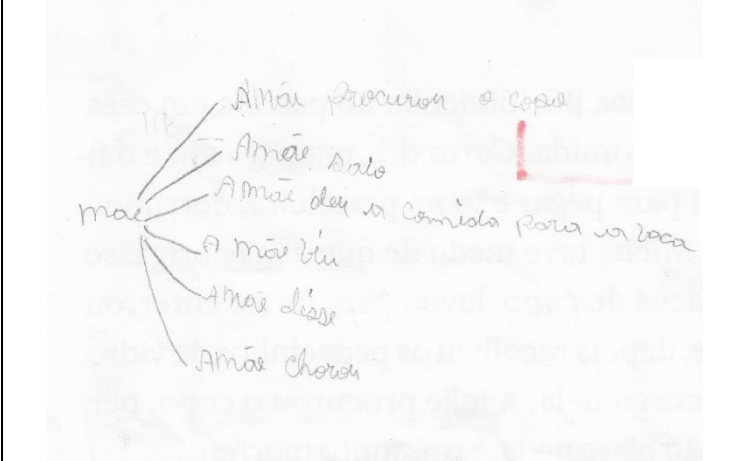
Ao propor aos alunos a análise da cadeia referencial, tencionava-se ensinar de forma contextualizada este princípio de construção textual e também mostrar o uso dos pronomes. A substituição pronominal é um recurso muito utilizado por quem escreve, no entanto, quando é empregado de forma equivocada, pode provocar ambiguidade, como observamos no texto da aluna A. P. O mesmo ocorre quando substituímos uma palavra por outra, pois caso ela não seja “textualmente equivalente” (ANTUNES, 2005, p. 96) o texto muda o sentido.

Assim, os exercícios que empregam frases soltas para ensinar os alunos a substituição de palavras por pronomes ou sinônimos não podem ser eficazes, quando se quer garantir que os alunos desenvolvam competências para produzir textos, pois “resulta não funcional, reduzido e simplista, sem grandes serventias para quem quer

aprender a fazer substituições que sejam adequadas” (ANTUNES, 2005, p. 89), pois, em frases soltas, perde-se o referente presente no texto e as modificações podem ser inadequadas, reduzindo a proposta em mero treino.

Para finalizar a atividade de análise da cadeia anafórica, cada grupo elaborou uma síntese do *retrato do personagem*. O quadro 23 mostra o trabalho dos alunos.

Quadro 23: Registro do retrato dos personagens do conto *A vaca*.

Nome do personagem	Registro
Micha	 <p>Pegou o pão Micha ← Quebrou o copo Tinha medo da mãe brigar Micha ← Entorrou um momento de estorinho Pegou o pedacinho de nozes e colocou num saquinho Micha ← Começou a chorar aronagamente Confessou para a mãe que quebrou o copo</p>
Avó	 <p>A vó foi trabalhar Ajudou a comprar a vaca. A vó de A velha Eu disse</p>
Mãe Mária	 <p>Mãe ← Mãe procurou o copo Mãe ← Mãe disse Mãe ← Mãe deu a comissão para a vaca Mãe ← A mãe viu Mãe ← Mãe disse Mãe ← Mãe chorou</p>

Fonte: a autora.

No quadro 23, observamos que os alunos priorizaram as ações dos personagens e as escreveram na ordem sequencial da história, caracterizando, assim, a progressão

temática do conto. Durante esta atividade, a professora-pesquisadora destacou como a progressão temática foi construída dentro do texto.

Prof. – *Turma, vamos recordar um aspecto importante. Todo texto é marcado por um tema, se lembram? Na descoberta de texto concluímos que no conto “A vaca” o tema central é a mentira que culminou na morte da vaca, certo?*

Turma – *Certo!*

Prof. – *Mas vejamos, a morte da vaca está presente no texto todo?*

Na. – *Não.*

B. – *Sim!*

G.S. – *Sim!*

Prof. – *Sim ou não?*

D.H. – *Não.*

Na. – *Sim!*

Prof. – *Sim! Porém, ele não fala toda hora que a vaca morreu. Ele vai retomando o mesmo assunto, com algumas palavrinhas, novas situações e informações, vamos olhar no texto. Aqui (aponta para o texto) ele fala como a vaca era alimentada, depois que o menino jogou os cacos lá, aí ele traz a consequência disso, a vaca não comeu, chamaram a velha, mataram a vaca, todos comeram tudo da vaca. Porém, devido a tudo isso as crianças não tinham mais leite, devido a morte do animal, a avó vai trabalhar fora, a família passa por um período difícil. Percebam que o assunto da morte da vaca permeia todo o texto, porque na escrita as ações precisam ser ligadas ao tema e passar por todo o texto.*

I.K. – *Professora, no meu texto, eu consigo fazer isso porque eu escrevo todo o texto em torno das ações do menino personagem.*

Prof. – *Muito bem I.K., todos os textos aqui precisam fazer isso. Aqui, na “vaca”, tudo aconteceu porque a vaca morreu, as crianças passam fome, a avó foi trabalhar.*

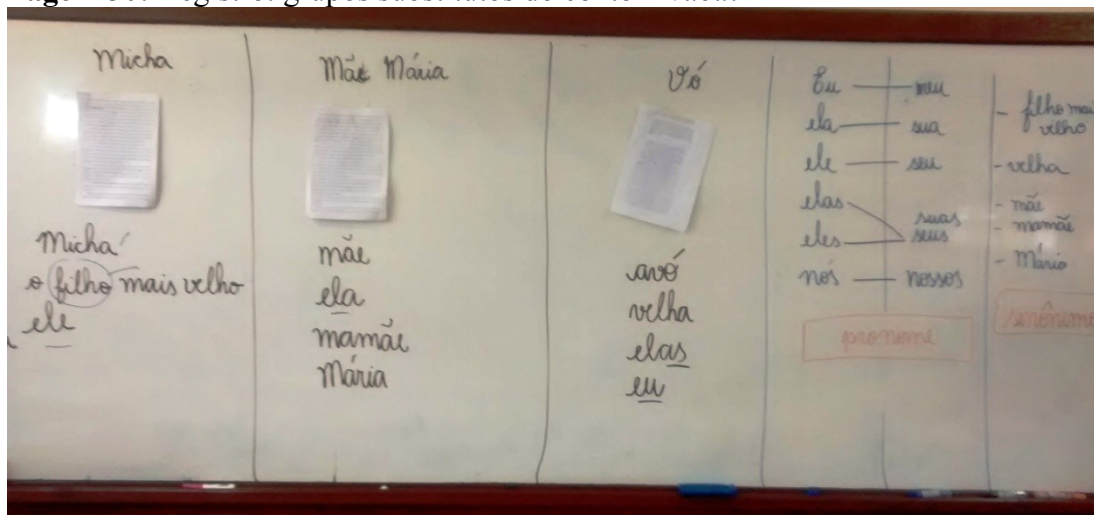
(Nota - Diário de Campo, 21/11/2017).

A identificação do tema dos contos, e conseqüentemente, a progressão temática era explorada durante as sessões de questionamento de textos. Neste caso em específico, a professora-pesquisadora chamou a atenção para estes aspectos, devido ao trabalho que foi realizado com o retrato do personagem que separou a ação de cada personagem e permitiu visualizar, de forma mais concreta, a progressão temática.

No debate, percebemos que, a partir da identificação do tema, foi possível detectar quais informações eram adicionadas e relacionadas ao tema e quais recursos o autor utilizava para escrever. Assim, a discussão permitiu que os alunos compreendessem esse aspecto importante do texto, como mostra a fala do aluno I.K., e o resultado também foi percebido em seus contos, como afirmamos anteriormente.

Na lousa, foi registrado de forma coletiva os grupos substitutos que o conto “A vaca” continha, vejamos a imagem 30.

Imagem 30: Registro: grupos substitutos do conto *A vaca*.



Fonte: a autora.

O registro da imagem 30 foi feito coletivamente baseando-se no retrato do personagem que os alunos confeccionaram em grupo. Observamos que, na lousa, foi colado o texto marcado pelos alunos, parte superior, e escreveram-se logo abaixo as palavras que estavam na história e que se referiam ao personagem em destaque. No lado direito da foto, há um resumo síntese dos pronomes e dos sinônimos empregados para se referir aos personagens.

O ensino dos pronomes e dos sinônimos a partir desta perspectiva, além de ser contextualizado, desperta a atenção dos alunos quanto às formas de uso. Segundo Antunes (2003, p. 86 – grifos da autora), as regras gramaticais “são normas, são orientações acerca de *como usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos” no texto.

Os alunos participantes já conheciam algumas classes gramaticais, pois, ao serem questionados sobre como se chamava o grupo gramatical que contém as palavras “eu, ela, ele, elas, eles e nós”, eles prontamente responderam “pronomes”, portanto, focar, em classificações, seria restringir o ensino a mera burocracia. Naquele momento, a professora pesquisadora tencionava ensinar como usar o “ele” em uma construção frasal de forma reiterativa ou, então, como colocar um sinônimo e não mudar o sentido da oração.

Assim, na construção da atividade *retrato do personagem*, além de construir a cadeia anafórica e compreender que o uso do pronome é um recurso que pode ser utilizado durante a produção para substituir o nome do personagem e fazer referência para retirar repetições excessivas no texto, aproveitou-se da atividade para explorar outras possibilidades de ensino.

Uma delas foi sobre a ambiguidade que o emprego indiscriminado do pronome pode causar no texto. Para exemplificar, com a autorização da aluna M.C., a professora-pesquisadora leu o conto dela na sala e destacou no quadro o seguinte trecho: “*A menina tinha uma boneca e ela se chamava Rakel*” e instaurou um debate com o grupo sobre o uso do pronome *ela*.

Prof. – *Turma a quem o pronome ela está se referindo nesta frase: `a menina ou à boneca?*

B. – *Menina.*

Na. – *Boneca.*

(muito barulho)

Prof. – *Pessoal, vou ler o texto novamente e vocês ouçam para me responder sobre o pronome ela da frase. (Após a leitura, o debate é retomado) E agora, a quem o pronome se refere?*

U. – *À menina.*

Prof. – *Muito bem, todos concordam?*

Turma – *Sim.*

Prof. – *Alguém sabe me dizer o motivo que causou essa confusão?*

U. – *Acho que porque tem na frase menina e boneca e as duas são “ela”.*

Prof. – *Isso mesmo. Todos conseguem perceber isso?*

Turma – *Sim!*

Prof. – *Bem, agora alguém consegue fazer alguma sugestão para retirar essa confusão?*

N.A. – *Pode mudar as palavras de lugar “A menina Rakel tinha uma boneca”.*

B. – *“A Rakel tinha uma boneca”*

Na. – *“A menina chamada Rakel e tinha uma boneca”.*

Prof. – *Exatamente, turma, vejam que quando mudamos a ordem das palavras o pronome ela foi retirado e a confusão de quem se chama Rakel não existe mais. Olha crianças isso é muito importante, quando nos formos usar o ele, o ela para se referir a uma pessoa que já foi falada no texto, temos que prestar atenção no lugar que a pessoa do “ela” está no texto. Porque, se tiver outro personagem feminino na frase, pode confundir e não deixar o texto claro.*

(Nota - Diário de Campo, 21/11/2017).

Jolibert e Sraïki (2015, p. 243) nomeiam esse tipo de atividade como “ateliê de negociação ortográfica”. Nestes ateliês, o objetivo é discutir com as crianças sobre a

forma como escrevem partindo de frases ou trechos produzidos pelos alunos. Geralmente, as autoras sugerem tais negociações para corrigir um texto, que irá representar a turma toda, como uma carta ao prefeito, por exemplo. Nesta tese, apropriamo-nos desta prática, neste momento, para mostrar aos alunos a ambiguidade pronominal utilizando o texto de uma aluna, pois o objetivo era evidenciar um tipo de escrita que todos eles realizavam.

No diálogo, a professora-pesquisadora apresenta aos alunos uma construção ambígua, ocasionada pelo uso do pronome *ela*, devido à presença anterior de dois referentes femininos. Para a construção do conhecimento, a docente, além de mostrar o uso inadequado da construção, permitiu que os alunos compreendessem porque a confusão foi causada e que eles lançassem hipóteses sobre como resolver o problema. A intervenção foi importante para que os alunos revelassem seus conhecimentos sobre o tema em debate e conduziu a reflexão e o olhar deles, pois “o papel do professor é acompanhar a discussão. [...] Ele busca fazer com que os alunos formulem o processo cognitivo que os conduziu a esta ou aquela proposta. Ao fim de tudo, ele valida” (JOLIBERT E SRAÏKI, 2015, p. 249).

O uso dos pronomes pessoais já havia sido centro de discussão durante a sessão de questionamento dos contos “*O tubarão*”, “*A vaca*” e “*A menina e os cogumelos*”. Antes mesmo da atividade *retrato do personagem*, a professora-pesquisadora e os alunos levantaram a discussão sobre o emprego dos pronomes pessoais do caso reto *ele* e *ela* nos textos.

No questionamento do conto “*O tubarão*” o aluno K.J. levantou a questão sobre o narrador ter participado da história, e, devido a essa hipótese, iniciou-se um processo de análise de pistas que permitiu ao grupo chegar a uma conclusão. A professora pediu para os alunos marcarem no texto palavras ou expressões que pudessem colaborar com a discussão.

Prof. – *Turma, agora vamos conversar sobre as pistas que vocês marcaram que nos possibilitam pensar sobre a hipótese do narrador ter participado da história. Quem quer começar?*

K.J. – *Eu, a primeira palavra que ele fala no texto “Nosso navio”.*

Prof. – *Ótimo, mais alguma marcação?*

K.J. *Tenho, no terceiro parágrafo, “Conosco no navio estavam dois meninos”.*

Prof. – *Vamos anotar aqui na lousa: Nosso navio; Conosco no navio. Mais alguma?*

K.J. – *“Todos nós que estávamos no navio tremíamos de pavor e esperávamos para ver o que ia acontecer”*.

Prof. – *Muito bem, mas destaca pra mim qual é a palavra que marca a participação do narrador?*

K.J. – *Todos nós!*

Prof. – *As duas juntas?*

K.J. – *Sim, e o nós sozinho também.*

G.S. – *Aqui também professora, “nós ouvimos um grito estridente”*.

Prof. – *Muito bem, mais alguém destacou alguma que mostra a participação do narrador?*

D.H. – *Eu tia, “a fumaça encobriu nossa visão por um minuto”*.

M. – *“O que aconteceu com o tubarão e os meninos nós não vimos [...]”*

Prof. – *Muito bem turma, as pistas de vocês estão corretas. Portanto, observem, toda vez que o narrador contar a história utilizando estas pistas: nosso, conosco, nos, todos nós, nossos, ele participa sim na história e se inclui como personagem. Ele participou da história, porque ele estava lá e viu o que aconteceu, e o que nos mostra isso são estas pistas que vocês apontaram (aponta para o registro no quadro). Quais outras formas que o narrador participa da história?*

U. – *Quando usa o Eu.*

K.G. – *Minha.*

P.H. – *Meu.*

Prof. – *Vocês se recordam de alguma história que nós lemos e que utilizava essas marcas?*

K. – *Do “Vivinho”²⁰.*

Prof. – *Mas, o eu participa da história?*

K. – *Participa, uai, é ele quem nos conta.*

Prof. – *Pessoal, quem contou a história do Vivinho era personagem?*

K.G. – *Não.*

Prof. – *Ele escreve com essas marcas (aponta para o quadro e mostra o eu, meu, minha).*

Turma – *Não!*

B. – *Mas ele usa minha tia.*

K. – *É, mas é porque ele está contando uma história que aconteceu com a tia dele.*

Prof. – *Isso, mesmo, você está correto K. Mas, existe uma história que nos lemos que utiliza o eu e participa da história.*

G.M. – *Na Bulka*²¹?

Prof. – *Muito bem na Bulka. Vamos ler um trechinho.*

(Nota - Diário de campo, 07/11/2017)

Durante a discussão, os alunos foram apontando como o uso dos pronomes contribuiu para que eles identificassem o tipo de narrador que estava presente na história. No trecho, fica evidente que não se teve a preocupação em classificar os

²⁰ Conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (Anexo B).

²¹ Livro “Histórias de Bulka” de Tolstói, que foi lido para as crianças nos dias que não tinham as sessões de questionamento de texto.

pronomes, mas, sim, revelar que aquele emprego no contexto narrativo contribuía para o entendimento do texto. Os alunos aprenderam a função do pronome de marcar quem fala dentro do contexto discursivo de maneira real, sem a necessidade de criar artificios, confirmando a proposição de Antunes (2003, p. 53), para quem “só pelo contacto com textos formais é que se pode apreender a formulação própria da escrita formal”.

No questionamento do conto “*A vaca*”, a professora-pesquisadora encaminha a discussão sobre o emprego do *ele* em um trecho do texto.

Prof. - *Então espera, o K. começou nos dizendo que tudo começou com uma mentira e qual foi essa mentira?*

K. - *O copo.*

G.S. - *Ele quebrou o copo.*

Prof. - *Ele quem?*

Na. - *O menino.*

Prof. - *E como ele chama?*

Turma - *Micha*

Prof. - *Micha é menino ou menina?*

Turma - *Menino.*

Prof. - *E onde mostra no texto que ele é menino?*

K. - *Aqui ó. (aponta para o pronome ele no trecho do texto: “Micha teve medo de que a mãe brigasse com ele”).*

(Nota - Diário de campo, 14/11/2017).

Em outro questionamento, *A menina e os cogumelos*, a discussão foi levantada porque se ansiava compreender o significado da palavra *silvava*.

U. - *O que é silvava? “Ela silvava a mais não poder e se dirigia de encontro à menina.”*

Prof. - *Onde?*

G.S. - *Perto do último parágrafo da primeira página.*

Prof. - *Achei. (silêncio) Quem é o ela? O ela se refere a quem?*

Na. - *A menina que está no trilho.*

U. - *Não.*

Prof. - *Turma, vamos ler a frase inteira para podermos entender de quem é o ela: “O maquinista não conseguia segurar a locomotiva. Ela silvava a mais não poder e se dirigia de encontro à menina”.*

B. - *O ela é a locomotiva.*

Prof. - *Quem é o ela?*

Turma - *A locomotiva.*

Prof. - *E o silvava, alguém sabe o que é?*

K. - *É da locomotiva, mas não sei o que significa?*

Prof. - *Vamos tentar o dicionário!*

(Nota - Diário de campo, 23/10/2017).

Após a consulta ao dicionário, o grupo conseguiu entender que silvava era o barulho que a locomotiva fazia com seu apito. Apesar de não conseguirem compreender o sentido que a palavra desconhecida imprimia ao texto, os alunos perceberam que o pronome *ela* se referia a locomotiva e a retomava na frase seguinte e, portanto, a palavra desconhecida estava ligada à condução. Essa relação colaborou com a compreensão posterior à consulta do dicionário. O mesmo pode se afirmar em relação ao pronome *ele* no diálogo anterior, quando o aluno K. mostra na frase “*Micha teve medo de que a mãe brigasse com ele*”, a confusão sobre o personagem ser menino ou menina é desfeita porque o pronome *ele* ao final da frase se refere ao nome Micha que está no começo.

Para Antunes (2003, p. 131), “o que é comunicativamente relevante saber é conhecer as regularidades de uso dos pronomes no texto, para que se possa assegurar a clareza, precisão referencial, a interpretação coerente”. Os debates destacados mostram que as atividades desenvolvidas contribuíram para que os alunos pudessem compreender, dentro do contexto discursivo dos contos, que o emprego dos pronomes pode ocorrer de formas e funções diversas.

Segundo Geraldi (1997, p. 179), o aluno,

Ao aprender a língua, aprende-se ao mesmo tempo outras coisas através dela: constrói-se uma imagem da realidade exterior e da própria realidade interior. Este é um processo social, pois, como vimos, é no sistema de referência que as expressões se tornam significativas. Ignorá-las no ensino, é reduzir não só o ensino a um formalismo inócuo. É também reduzir a linguagem, destruindo sua característica fundamental: ser simbólica.

Aprender a língua escrita e suas formas de uso a partir de uma perspectiva social é sinônimo de aprender no contato com textos reais, o que Geraldi na citação nomeia de sistema de referência, portanto, é inserir na sala de aula o ensino com textos sociais permitindo que as expressões, palavras e construções sejam significadas no contexto em que foram utilizadas e não se pautar em frases soltas ou trechos deslocados, como apresentam em alguns manuais escolares.

Após a atividade *retrato do personagem*, os alunos retomaram a maquete do conto para realizar o processo de reescrita. Desta vez, a professora-pesquisadora

solicitou que fizessem o retrato do personagem no texto deles, pensassem sobre a repetição de palavras e/ou termos e utilizassem o recurso dos pronomes e dos sinônimos.

A seguir, mostraremos dois textos produzidos pelas alunas B. e M.C. Neles, vamos observar como utilizaram das relações de coesão do tipo reiteração, ensinadas em sala, para escreverem o conto. Destacamos, primeiro, no quadro 24, o texto da aluna B., que foi concluído após a aula do *retrato do personagem*.

Quadro 24: Texto da aluna B. escrito após a atividade *retrato do personagem*

O roubo

Em uma linda tarde de sábado ensolarada, um menino chamado Davi estava passeando, ele foi até um campinho de futebol e viu um menino jogando bola. Davi foi até lá e perguntou:

— Posso jogar bola com você?

— Sim, claro! Respondeu Lucas.

— Qual seu nome? disse Davi.

— Lucas! respondeu o menino.

Então os dois viraram amigos.

Um dia, Lucas roubou doces de uma padaria. A mãe de Davi, Dona Lu, viu e contou para Davi, ele não acreditou, riu e disse:

— Mentira! Ele riu e foi brincar com Lucas. Alguns dias depois a vizinhança começou a chamar Lucas e Davi de "ladrão". Eles pararam de ser amigos. Quando Lucas fez dez anos ele bateu em uma menina, foi preso ficou na cadeia por sete meses saiu de lá.

Quis mudar de vida, começou a trabalhar e estudar para ajudar sua mãe.

Um dia, Davi foi no primeiro dia de aula em outra escola quando dois meninos começaram a bater nele porque ele não queria repartir o lanche com eles. Lucas estudava na mesma escola e viu o menino apalhando e resolveu ajudar Davi. Depois eles voltaram a ser amigos.

Fim

Transcrição

O roubo

Em uma linda tarde de sábado ensolarada, **um menino** chamado **Davi** estava passeando. **Ele** foi até um **campinho de futebol** e viu um **menino** jogando bola. **Davi** foi **até lá** e perguntou:

— Posso jogar bola com você?

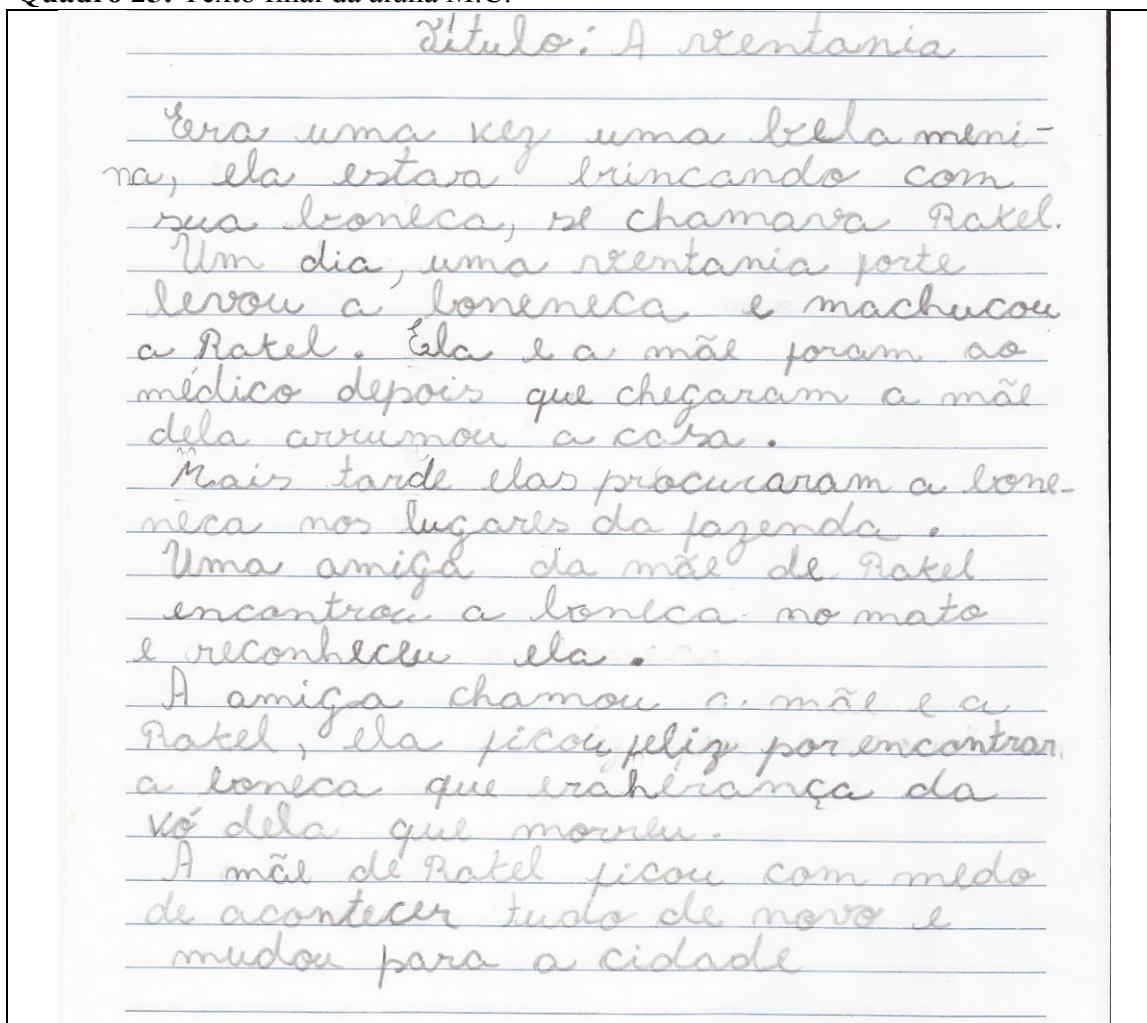
— Sim, claro! Respondeu **Lucas**.

_ Qual é o seu nome? Disse Davi.
 _ Lucas! Respondeu o menino.
 Então os dois viraram amigos.
 Um dia Lucas roubou doces de uma padaria. A mãe de Davi, Dona Lu, viu e contou para Davi, ele não acreditou, riu e disse:
 _ Mentira! Ele saiu e foi brincar com Lucas. Alguns dias depois a vizinhança começou a chamar Lucas e Davi de “ladrões”. Eles pararam de ser amigos. Quando Lucas fez doze anos ele bateu em uma menina, foi preso ficou na cadeia, após sete meses saiu de lá.
 Quis mudar de vida. Começou a trabalhar e estudar para ajudar a sua mãe.
 Um dia, Davi foi no primeiro dia de aula em outra escola, quando dois meninos começaram a bater nele porque ele não queria repartir o lanche com eles. Lucas estudava na mesma escola e viu o menino apanhando e resolveu ajudar Davi. Depois eles voltaram a ser amigos.

Fonte: a autora.

No texto da aluna B., ressaltamos a cadeia anafórica: em verde, do personagem Davi; em rosa, do Lucas; em azul, da mãe Dona Lu e, em amarelo, de dois meninos. Percebe-se que a aluna emprega os pronomes para realizar substituições, no entanto, o emprego do recurso não provoca ambiguidade no texto. Ela também inclui alguns sinônimos como menino para se referir ora a Lucas, ora a Davi; e mãe para se referir a Dona Lu. A utilização das relações de reiteração possibilitou que a aluna mantivesse a continuidade do texto e a inserção de novas informações de forma coerente, promovendo, assim, a unidade temática do texto. Além disso, a aluna vale-se dos conectores *quando*, *porque*, *então*, *um dia*, *depois* que estabelecem correspondência semântica entre as orações ou parágrafos. Por fim, ela emprega o “lá” em dois momentos do texto como recursos de reiteração para retomar termos anteriores (marcas em vermelho).

Exporemos, em seguida, o texto da aluna M.C. no quadro 25.

Quadro 25: Texto final da aluna M.C.

Transcrição:

A ventania

Era uma vez uma bela menina, ela estava brincando com sua boneca, se chamava Rakel.

Um dia, uma ventania forte levou a boneca e machucou a Rakel. Ela e a mãe foram ao médico, depois que chegaram a mãe dela arrumou a casa.

Mais tarde elas procuraram a boneca nos lugares da fazenda.

Uma amiga da mãe de Rakel encontrou a boneca no mato e reconheceu ela.

A amiga chamou a mãe e a Rakel, ela ficou feliz por encontrar a boneca que era herança da avó dela que morreu.

A mãe da Rakel ficou com medo de acontecer tudo de novo e mudou para a cidade.

Fonte: a autora.

A aluna M.C. escreveu um conto pequeno, ambientado em um espaço rural e focalizado no desaparecimento de uma boneca. O texto possui quatro personagens com a cadeia anafórica marcada pelas cores verde a menina Rakel; rosa, a boneca; amarelo, a

mãe, e, azul uma amiga. M.C., após escrever o elemento perturbador da história, começou a introduzir novas informações o que conduz a progressão temática. A aluna utilizou-se dos pronomes como recurso reiterativo, no entanto, na frase: “*A amiga chamou a mãe e a Rakel, ela ficou feliz por encontrar a boneca que era herança da avó dela que morreu*”, o uso do pronome *ela* provocou ambiguidade, pois pode se referir as três personagens anteriormente citadas. Porém, com a continuação da leitura do texto, inferimos que o pronome se refere à menina Rakel, porque ela seria a personagem que mais se contentaria com o reencontro da boneca. Assinalamos que a repetição da palavra *boneca* foi importante para não causar ambiguidade, se fosse substituída pelo pronome *ela* devido à presença de personagens femininos. A aluna M.C. também poderia trocar boneca por um sinônimo, contudo poderia modificar o sentido do texto.

Para Antunes (2005, p. 77), “repetir uma palavra é um recurso inevitável, dada a artificialidade de se atribuir a certas palavras um sinônimo ou um equivalente qualquer”. Visto desta perspectiva, a repetição de uma palavra ao longo do texto nem sempre significa pobreza vocabular ou um texto estático. Como observamos no quadro 25, a aluna repetiu a palavra, no entanto, realizou a progressão temática do texto e a palavra *boneca* percorreu o texto como forma de assegurar o tema e a unidade. Antunes (2005) afirma que, no caso de repetição de palavras e/ou expressões, é necessário observar a distribuição espacial no texto e analisar a função textual dessa repetição.

Ao final do texto, a aluna M.C. se vale do conector *e* e da estratégia de substituição por elipse na frase “*A mãe da Rakel ficou com medo de acontecer tudo de novo e mudou para a cidade*” como forma de reiteração. A construção por elipse, a mesma que a aluna realizou no texto, está presente em diversos textos e é recorrente para evitar a repetição do sujeito na oração. Durante o ano letivo, esse tema foi trabalhado com os alunos participantes em dois momentos distintos, no primeiro, no projeto “Eu sou assim”, que abordou o gênero autobiografia, e neste, *Coletânea de Contos*, durante o trabalho com o texto *A vaca*.

O tema foi levantado, porque, ao fazer o *retrato do personagem*, as crianças precisavam identificar suas ações, como observado no quadro 23, e para fazer a relação sujeito-verbo, era preciso compreender a regência do verbo e também a elipse. Vejamos um trecho sobre essa discussão.

Prof. – *Crianças, vamos retomar um ponto aqui do texto para compreendermos um modo de escrever de Tolstói: “No dia seguinte, depois do almoço, a mãe deu para a vaca Buriónuchka os restos de comida na gamela e depois viu que a vaca estava estranha, não comia mais.” Quem viu?*

Turma – *A mãe.*

Prof. – *Mas ele precisou escrever novamente a palavra mãe para entendermos que “a mãe viu”?*

B. – *Não.*

Outros – *Não.*

Prof. – *E aqui: “viu que a vaca estava estranha, não comia mais.” Quem não comia mais?*

Turma – *A vaca.*

Prof. – *Mas ele escreveu aqui “a vaca não comia mais”.*

Turma – *Não.*

Prof. – *Isso mesmo turma, ele não escreve porque antes está escrito vejamos “a vaca estava estranha, não comia mais” devido a construção da frase sabemos que o comer está ligado a vaca. Então percebiam que em alguns momentos do texto que nos omitimos, retiramos, não escrevemos sempre que o personagem fez. Vamos pensar que Tolstói teria escrito assim: “Maria saiu de casa, Maria chegou, Maria entrou, Maria deu comida a vaca, Maria viu que a vaca não estava bem”... (professora é interrompida).*

U. – *Nossa, mas fica muito chato Maria, Maria, Maria.*

G.S. – *Professora, nós aprendemos isso em outro texto que não precisa ficar falando do personagem toda hora.*

Prof. – *Nós aprendemos em qual texto sobre isso? Foi o primeiro texto que nós fizemos questionamento.*

D. – *Eeeee, foi um sobre ...*

B. – *Na autobiografia?*

Prof. – *Sim, lembram foi na autobiografia do Monteiro Lobato. Lembram ele escreveu e não colocava o eu, eu, eu, toda hora.*

U. – *Nossa professora, era mesmo não tinha assim: “Eu acordei, eu tomei banho, eu tomei café”*

Prof. – *Isso mesmo, não tinha o “eu” e alguém lembra por que? (Silencio) Lembram-se falamos que era por causa do verbo, a forma como escrevemos o verbo sabemos de quem foi a ação.*

(Nota - Diário de Campo, 21/11/2017)

O trabalho com o retrato do personagem culminou na discussão ressaltada. A professora-pesquisadora utilizou-se da relação personagem-ação que os alunos fizeram durante a atividade e explorou a construção por elipse presente no texto. Sem pautar-se em termos próprios da gramática, ela mostra aos alunos que, em um contexto discursivo, a repetição excessiva do pronome ou do nome do personagem não é necessária e que dentro do texto, a regência do verbo e o próprio contexto discursivo auxiliam a compreensão. Outro aspecto explorado foi a análise sintática, a professora-

pesquisadora ao perguntar aos alunos “*quem viu*”, “*quem não comia mais*” possibilitou lhes encontrar o sujeito da oração, elemento essencial na construção frasal.

Além disso, percebemos no trecho que, ao discutir a construção por elipse, os alunos se recordaram que este conhecimento foi explorado em um projeto anterior e assimilaram que a forma de escrever empregada em um texto poderia ser transposta para outro. Para Jolibert e Sraïki (2015, p. 208 – grifos da autora), “o que favorece a descoberta das estruturas e do funcionamento específicos de textos de diferentes tipos é a frequência regular, na escola, de todos os *tipos* de escritos e a construção progressiva da cultura escrita”. Portanto, podemos afirmar que os projetos, na condição de metodologia de ensino, possibilitam que os conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita sejam transportados de um projeto a outro, favorecendo o conhecimento e o emprego das regras gramaticais a cada nova produção de texto.

Salientamos que nem todas as relações²² de coesão foram ensinadas no contexto da sala de aula pesquisada, entretanto elas estavam presentes nos textos lidos e ouvidos pelos alunos. Por meio do contato prolongado com cultura escrita, a criança se apropria de diferentes formas e modos de escrever e de falar. Nascimento (2013, p. 452) lembra que a leitura de textos coloca a criança em contato com a palavra alheia e também “remete a conteúdos que podem se relacionar com poderosos processos psíquicos internos e externos do conjunto de suas impressões, mas também em mensagens que a criança poderá reposicionar em outros momentos de comunicação e interação verbal”, constituindo, assim, a memória verbal da criança.

De acordo com Calil (2012), a memória é composta pelo universo discursivo em que os alunos estão imersos e por experiências com a linguagem escrita, ou seja, a memória discursiva será constituída ao longo dos anos de sua vida e mediante seu contato com material escrito. O autor (2012) considera a leitura de textos como um procedimento de caráter recursivo, pois, utilizado antes ou após a escrita do texto, preenche o contexto discursivo, e isso se reflete no processo de produção de texto. Assim, os textos lidos, escutados, assistidos e analisados durante a vida das crianças formam nelas uma memória discursiva constituída culturalmente, capaz de influenciá-la no momento da escrita.

²² Termo empregado por Antunes (2005).

Para Vigostki (1994, p. 20), “el entorno es un factor en el campo del desarrollo de la personalidad y de sus rasgos humanos específicos, y su papel consiste en servir de fuente de este desarrollo, es decir, el entorno, es la fuente del desarrollo y no su ámbito”. Portanto, se o entorno é a fonte do desenvolvimento e dos atos tipicamente humanos, como o de ler e de escrever, o contato com as formas do discurso escrito precisa ocorrer por meio de textos reais e autênticos para que se efetive o conhecimento das estruturas gramaticais e linguísticas de forma contextualizada, como ocorreu nesta pesquisa.

Bakhtin (2010) assinala que a língua possui a propriedade de ser dialógica devido à concretude e à vivacidade que adquire em seu uso real. Para o autor (2010, p. 88),

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Os alunos participantes, ao produzirem seus textos, imprimiram neles marcas, palavras e formas de escrever que eram próprias de Tolstói, autor que estavam lendo, mas também de outras leituras e autores com que eles tiveram contato ao longo da vida, e no contato com o discurso dos outros constituíram seus saberes e usos da linguagem escrita. Logo, em um texto de um aluno “estão presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma e completa, pressupõe e assim por diante” (FIORIN, 2016, p. 24), devido à rede de possibilidades e de caminhos que se tecem quando se propõe a atividade de escrever um texto.

De maneira geral, os textos finais dos alunos participantes se assemelhavam ao da aluna B. e da M.C., porque foram escritos de forma coesa, permitindo a progressão temática e, conseqüentemente, uma leitura coerente. Embora cada aluno tenha uma forma específica de escrever, não houve textos que poderiam ser classificados como não coerentes e não coesos. Salientamos, ainda, que neste processo de escrita, cada criança imprimiu em seu texto suas marcas de interações discursivas que foram adquiridas, fora

e dentro da escola, ao longo da sua trajetória de vida, portanto, era normal observar ritmos de produção e formas de escrever distintas e singulares.

Durante a avaliação do projeto, os alunos se manifestaram sobre o uso dos pronomes e dos sinônimos. Na avaliação coletiva, eles disseram quando a professora perguntou:

Prof - *O que aprendemos sobre a Língua Portuguesa?*

G. S - *Aprendemos os sinônimos*

U - *Os pronomes, os adjetivos*

Aluno não identificado: *Os sinônimos*

(Nota - Diário de campo, 05/12/2017).

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, três crianças manifestaram no espaço *Meus lembretes* sobre o conceito do pronome, do adjetivo e da repetição. Vejamos no quadro 26.

Quadro 26: *Meus lembretes* sobre o conceito do pronome, do adjetivo e da repetição

Trecho das fichas	Transcrição
<p style="text-align: center;">Aluno P.H.</p> <p>Meus lembretes:</p> <p><i>Eu lembro que adjetivo é quando falo pessoa alta - baixa - magra - gorda</i> <i>Eu sei que pronome é ela, ele, nos, eles, elas.</i></p>	<p>Eu lembro que adjetivo é quando falo pessoa alta – baixa – magra – gorda. Eu sei que pronome é ela, ele, nos, eles, elas.</p>
<p style="text-align: center;">Aluna U.</p> <p>Meus lembretes:</p> <p><i>Pronomes é tudo aquilo que se refere a uma pessoa</i></p>	<p>Pronomes é tudo aquilo que se refere a uma pessoa.</p>
<p style="text-align: center;">Aluna M.</p> <p>Meus lembretes:</p> <p><i>Ler o texto quando eu escrevo eles</i> <i>Lembrar de não repetir palavras, mas algumas repetições são boas</i></p>	<p>Ler o texto quando eu escrevo eles. Lembrar de não repetir palavras, mas algumas repetições são boas.</p>

Fonte: a autora.

Os lembretes dos alunos são de naturezas distintas, pois cada um deles aborda aspectos diferentes do pronome, no entanto, são hipóteses assertivas em relação ao seu uso no contexto textual. Os lembretes têm essa função de apontar como as crianças se recordam dos conceitos trabalhados em sala. O aluno P.H. apresenta os adjetivos como forma de caracterizar uma pessoa e lista os pronomes pessoais do caso reto. A aluna U. confere aos pronomes a função de se referir a tudo a que está relacionado a pessoas; e, por fim, a M. cita que, quando utilizar o pronome eles, precisa realizar uma leitura, com certeza, para evitar a ambiguidade referencial, e reforça sobre o uso das repetições.

Destacamos, ainda, que os lembretes dos alunos estão relacionados com o processo particular pelo qual cada criança passou durante a escrita do texto, portanto, os registros também expressam dificuldades singulares, como a da aluna M., que apresenta alguns casos de repetições como positivos, porque ela serviu-se desta estratégia em seu conto, porém não como relação de coesão e sim como figura de linguagem, como veremos no tópico 3.3.

O último tratamento que foi operado sobre a maquete, para que ela pudesse ser passada a limpo, transformada em texto final e pudesse ser publicado, foi a correção ortográfica. A professora-pesquisadora, com a maquete em mãos, realizou a leitura do texto e sinalizou onde havia palavras grafadas erradas e, acima delas, sugeriu a escrita correta. Em seguida, os alunos passaram o texto a limpo realizando as correções necessárias.

A imagem 31 exemplifica o texto do aluno P. F. com as marcas da professora-pesquisadora.

Para Bajard (2012, p. 86), “a descoberta do sistema visual, por si só, permite ao acesso a toda língua escrita, como mostra o uso da escrita pelo surdo. [...] Podemos considerar que todos os caracteres possuem um valor visual, enquanto apenas uma parte desse conjunto apresenta um valor sonoro”, portanto, justifica a correção ortográfica empregada pela professora-pesquisadora de mostrar aos alunos a grafia correta, e não soletrar ou pedir para ela adivinhar, pois eles já mostraram que não sabem como fazê-lo durante a escrita do texto. Assim, acreditamos que o manuseio e o uso da matéria gráfica de fato colaboram mais nesse processo e permitem que a criança visualize a forma correta e errada de escrever alguma palavra.

Fechamos este tópico ressaltando a importância das maquetes no processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos, pois, por meio desse recurso, as operações ligadas à construção do texto do tipo supressão, acréscimo, substituição e deslocamento (MENEGASSI, 2001), são realizadas de forma menos exaustivas pelo aluno.

Fiad (2009) lembra que a reescrita é um processo que se torna oculto quando lemos o texto finalizado, contudo a maquete é um instrumento que possibilita aos alunos e aos professores visualizarem as etapas deste processo e ir interferindo de acordo com as necessidades de aprendizagem que possam ocorrer. Além disso, a maquete dá pistas ao professor se algum conceito ensinado foi ou não aprendido. No próximo tópico deste capítulo, apresentaremos como a professora-pesquisadora interveio nas produções dos alunos que não conseguiram trabalhar sobre a maquete sozinhos.

Nos exemplos, anteriores percebemos como os alunos utilizaram o recurso viabilizando a reescrita. Durante a avaliação final do projeto, eles fizeram comentários sobre essa estratégia de produção, vejamos o diálogo:

M.A. - *Tia eu gostei daquela parte do recorte e depois passou o texto tudo a limpo.*

Prof. - *E por que você gostou do recorte?*

M.A. - *Porque tinha frases que estavam faltando e podiam ser colocadas.*

U. - *E também, porque às vezes, tinha somente uma palavrinha para alterar e não precisava apagar ou escrever tudo de novo para colocar ela, era somente recortar e colar. (fala com um tom de simplicidade)*

K.G. - *Eu achei muito bom, porque não precisa apagar e escrever toda hora, era só recortar, escrever e colar.*

I.K. - *Eu também achei muito bom porque quando a gente recorta da pra ver as palavras que a gente errou e colar as frases e terminar as partes que a gente não terminou.*

A.P. - *Eu achei legal, porque tinha umas coisas que estava sem parágrafo e teve algumas palavras que estavam sem sentido no meu texto.*

N. - *Eu acho que ajudou pra gente fazer a nossa silhueta.*

D. - *Ajudou também porque tinham coisas erradas e você marcava e ajudava a gente.*

(Nota - Diário de campo, 05/12/2017).

Pode-se observar nesse diálogo que os participantes conseguem pontuar em quais situações a maquete contribuiu na produção do conto, como a inclusão de frases e palavras sem reescrever o texto inteiro novamente, a inclusão de novas ideias e organização dos parágrafos. Evitar que os alunos passem a limpo toda vez que precisem modificar o texto é um excelente recurso para que a produção não seja sinônimo de um trabalho cansativo e para que eles visualizem o texto em seu todo e percebam seus erros.

Quando o aluno D. menciona que a professora-pesquisadora ajudava marcando “as coisas”, ele se referia ao instante em que ela mediu na reescrita de trechos, na organização dos parágrafos e na correção ortográfica. Calkins, Hartman, White (2008, p. 224) assinalam que essa estratégia recursiva é positiva no momento da produção de texto e orientam: “ensine a criança que os escritores podem dar outra seqüência a sua escrita cortando partes, reordenando os passos e juntando tudo novamente”, a maquete como recurso proporciona esse movimento aos alunos na revisão do texto.

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, três crianças se manifestaram sobre o uso da maquete para a reescrita do texto. O aluno K.C., na pergunta “O que foi que aprendi?”, responde “a fazer o texto certo” e aponta na pergunta “Como foi que aprendi?” a resposta “fazendo o texto; recortando o texto”, referindo-se à maquete. O aluno Na., nas mesmas sessões do contrato, escreve que aprendeu “quando mudar de assunto por parágrafo” e indica a estratégia “recortando o texto”, na pergunta como aprendi. Já o aluno M.A. sinaliza que foi bem-sucedido no “recorte do texto e colar”.

Diante dos apontamentos dos alunos e do processo vivenciado em sala e mostrado no decorrer destas linhas, é possível afirmar que a maquete se constituiu em um excelente procedimento didático, que auxilia o aluno na reescrita do texto e permite

ao professor identificar as rasuras e as modificações dos estudantes e sinaliza as intervenções.

No que tange ao processo de reescrita, salientamos que a produção de um texto é uma atividade que implica tomar decisões; é um processo constante de escolhas e ajustes, por isso, a escrita “além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto de escolhas, de negociações” (FIAD, 2013, p. 466) de quem escreve. Assim, no momento da reescrita, o aluno precisa fazer modificações preocupando-se com os sentidos que se quer transmitir ao leitor. As atividades de revisão propostas aos alunos não podem ter somente o objetivo de retirar, colocar ou acrescentar informações e recursos, mas, sim, o de deixar o texto mais claro para que transmita os conhecimentos e os sentidos que os alunos desejam.

Por fim, compreendemos que o ensino das regras gramaticais, nesta tese, poderia ter focalizado outros aspectos, como o uso da pontuação, a construção interna dos parágrafos, a acentuação. No entanto, a metodologia de projetos de ensino de texto não se finda em um único projeto durante o ano escolar, quando adotada, ela tem o entendimento de que as competências linguísticas aprendidas “não apenas servem para um tipo de texto, mas, também, para outras situações” (JOLIBERT e JACOB, 2006, p. 208) e que outras necessidades de aprendizagem serão elencadas em um novo projeto. Portanto, era preciso parar, os alunos participantes sentiram que o texto estava pronto e isso foi respeitado, e a professora-pesquisadora entendeu que os sentidos que os alunos pretendiam escrever estavam bem construídos no texto até aquele momento.

No próximo tópico, discorreremos como foi o processo de interação verbal entre a professora-pesquisadora e os alunos que encontraram dificuldades no processo de reescrita.

3.2 – Interações dialogais: a intervenção do professor no processo de revisão textual

O processo de revisão do texto é a etapa mais longa, mais complexa do projeto e exige dos alunos e do professor um vaivém rigoroso e progressivo. Ele é composto de “fases ou sessões de construção coletiva de competências que têm como objetivo a redescoberta de mecanismos de construção de um texto a partir da reflexão coletiva do funcionamento da língua escrita” (JOLIBERT; SRAĬKI, 2015, p. 130). No entanto,

ocorre que nem todos os alunos conseguem operar de forma independente sobre os textos. Neste trabalho, não foi diferente, dos trinta e um textos produzidos somente nove crianças realizaram modificações sem a intervenção da professora-pesquisadora, no que se refere aos processos elencados no tópico 3.1: marcar discurso direto, reorganizar os parágrafos e analisar os elementos coesivos. Quanto à correção ortográfica, concordância nominal e verbal, a professora-pesquisadora sinalizou estas alterações em todos os textos produzidos.

Como primeiro leitor, o professor indica caminhos para a reescrita, pois sugere reagrupamentos, inserções ou cortes na primeira produção. Durante a leitura, o docente precisa compreender o projeto do texto, entender o que o estudante pretende dizer para o outro e assinalar possíveis apontamentos que contribuam para o aperfeiçoamento do texto. Portanto, a leitura do professor necessita emitir sugestões que permitam ao aluno voltar ao texto e fazer a reescrita.

Para Antunes (2003, p. 116) a revisão de textos precisa ser marcada por um trabalho de orientação em que

O aluno iria sendo levado a compreender que *um bom texto não é apenas um texto correto*, mas um texto bem adequado aos seus objetivos e aos seus leitores. O princípio regulador dessa classe de texto não pode ser outro senão o princípio de que a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para os fins do intercâmbio necessários à sobrevivência e a convivência humana. (grifos da autora)

A reescrita de textos quando pensada em um viés de orientação não somente aponta os erros ortográficos que as crianças comentem, mas realiza um trabalho de interação entre professor e aluno com os objetivos de revisar o texto, adicionar informações, refletir sobre as escolhas de construção, todos com a intenção de deixar o texto mais claro aos possíveis leitores.

Fiad (2013, p. 464) afirma que o trabalho com a reescrita de textos acontece na interação social, porque

os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores; junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento

do sujeito e uma recriação da linguagem em cada nova situação de interação; [...]

Nessa tese, a interação com a linguagem escrita ocorria na leitura dos contos de Tolstói, no estudo das regras gramaticais e linguísticas, na conversa com a professora-pesquisadora e, posteriormente, quando os alunos faziam as modificações nos textos. A apropriação da linguagem escrita ocorre nesse movimento de trabalho e no contato com as diferentes formas de organizar o discurso, os quais favorecem a recriação da linguagem a partir do que já existe no meio, em contato com a palavra do outro.

Assim, com o objetivo de colaborar com o processo de reescrita numa perspectiva interacional e colaborativa, a professora-pesquisadora fez marcas nos textos dos alunos que não conseguiram realizar a correção do texto individualmente. Em uma pesquisa, Fiad (2009, p. 155) apontou que

o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto do tipo de orientação do professor, quanto da habilidade dos alunos em alterar seu texto. Orientações que explicitavam o problema e apresentavam possíveis soluções tiveram mais chance de serem respondidas adequadamente, do que aquelas que somente explicitavam o problema.

A leitura e a correção do professor, quando implicadas em contribuir no processo de reescrita do texto, colabora com o aluno, para que faça modificações no texto e também contribui para que reflita sobre as construções linguísticas que realizou. Nesta tese, o objetivo primeiro nesse processo de revisão individual foi o de apontar aos alunos a presença de enunciados incompletos, pois alguns estudantes omitiram informações que impediam a continuidade temática do texto.

Neste tópico, vamos retomar a análise dos textos da aluna A.P. e do aluno Na. e, a partir deles, apresentar como a professora-pesquisadora conduziu a correção individual. Vejamos primeiro o texto de A.P. na imagem 32.

Imagem 32: Texto da aluna A.P. com as marcações da professora

Uma casimbeira italiana ³ era uma ⁴ roupa branca. ^{essa} a casimbeira tinha uma filha ^m muito esperta. Ela tinha olhos claros e o cabelo dela tinha cor de caranito. Ela era ^m muito bonita. ^a mãe fala ^o filha ^{em} real teatralha e a filha respondeu isto. ^{um} mãe assim ela foi ^o a ^{nh} comição ^{de}ugal e ela disse que ^{foi} e ^{eu} no restaurante e ^{ela} e os ^{casimbeiros} ^{fazia} a ^m comida quando ela ^{chega} isto ^{quita} e ^{dis} ^{ica} ^{ela} comida ^{esta} ^{reencida} ^{ela} ^{liga} ^{pro} ^{homem} ³ e ^{ele} ^{dis} ^{que} ^{não} ^{depois} ^{ela} ^{liga} ^{pro} ^{pra} ^{empres} e ^{ela} ^{manda} ^{outros} ^{produtos} e ^o ^{homem} ⁶ ^{joga} ^{tudo} ^{para} e ^{ela} ^{dis} ^{que} ^{não} ^{manda} ^{para} ^{produt} ^{por} ^{que} ^{ele} ^{não} ^{tem} ^{comida} e ^o ^{homem} ^{disse} ^{tudo} ^{bem} e ^a ^{filha} ^{dela} ^{ajuda} ^{ela} e ^{as} ^{duas} ^{ficam} ^{fanosas}. *7

*⁴ Que caminho? O que ele trazia? Onde ele parou?

*² chissu e que?

*³ que homem? fala o que para ele?

*⁴ não e que?

*⁵ qual empresa?

*⁶ que homem? A.P. pedemos dar comida. esta queda

para as passas? Mesmo sendo pale?

*⁷ Muda onde? Por que com formosas?

Fonte: a autora.

Na imagem 32, temos a segunda escrita da aluna, a mesma apresentada no quadro 17 do tópico anterior. Decidiu-se começar a intervenção logo após a aula sobre a *silhueta* do conto, pois percebeu-se que alguns alunos não estavam conseguindo sozinhos modificar o texto, e deixar para alterá-lo somente ao final de todo o percurso acarretaria em perdas significativas no processo de ensino e de aprendizagem que estava sendo construído e investigado.

Como observamos na imagem 32, a menina não havia feito nenhuma alteração significativa, nem mesmo conseguiu identificar o discurso direto. Goes e Smolka (2001,

p. 63) destacam que algumas crianças não conseguem realizar uma revisão espontânea e quando ocorre “se limitam a alterações de superfície (como questões ortográficas, flexões), não afetando aspectos de base (como incompletude de enunciados, ambiguidade referencial)”. No texto da aluna A.P., percebemos que ela não realiza nem as alterações de superfície, merecendo, neste caso, maior atenção da professora-pesquisadora.

Para ajudá-la a organizar o texto e ampliar as informações que nele estavam sendo articuladas, a professora-pesquisadora fez diferentes marcações e depois conversou com a aluna sobre as marcas. Na imagem 32 do texto, onde há a presença de um asterisco (*), a professora sinalizou partes do texto em que o enunciado estava incompleto, ou seja, faltavam algumas informações que impossibilitariam a compreensão ou a continuidade temática. Algumas perguntas foram inseridas no final da página, para ajudar a aluna a refletir sobre o trecho e, conseqüentemente, ampliar a escrita.

No quadro 27, evidenciamos os trechos que possuem incompletude de enunciado e, ao lado, as perguntas que a professora-pesquisadora fez para colaborar com o processo de reflexão da aluna A.P.

Quadro 27: Trechos do texto da aluna A.P. e Perguntas da professora- pesquisadora

Trechos do texto da aluna A.P.	Perguntas da professora-pesquisadora
“aí o caminao chegol”	Que caminhão? O que ele trazia? Onde ele parou?
“quando ela cherou”	Cheirou o quê?
“Ela ligou pro homen”	Que homem? Fala o que pra ele?
“Ele dise não”	Não, o quê?
“Ela liga pra empresa”	Qual empresa?
“O homen joga tudo fora” “ela dis que não manda pros podri”	Que homem? A.P. podemos dar comida estragada para as pessoas? Mesmo sendo pobres?
“A filha dela ajuda ela e as duas ficam famosas”	Ajuda onde? Por que ficam famosas?

Fonte: a autora.

Ao lermos o texto da aluna, conseguimos compreender o enredo da história e deduzir as informações que estão ausentes, no entanto, o objetivo do ensino da produção de texto é mostrar aos alunos que construções como essas não são características do

discurso escrito, ao contrário, para que o leitor compreenda o texto, as informações precisam ser claras e estar explicitamente escritas.

Além disso, ao propor perguntas aos alunos, procedemos ao recurso de devolver a palavra a eles e, numa relação dialógica, permitir que respondam e acrescentem as informações que lhes são importantes. Para Geraldi (1997, p. 178),

Este conjunto de perguntas, a que se poderiam acrescentar outras, levam à construção de um diálogo. Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve como diz Bakhtin uma atitude responsiva, uma contrapalavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado.

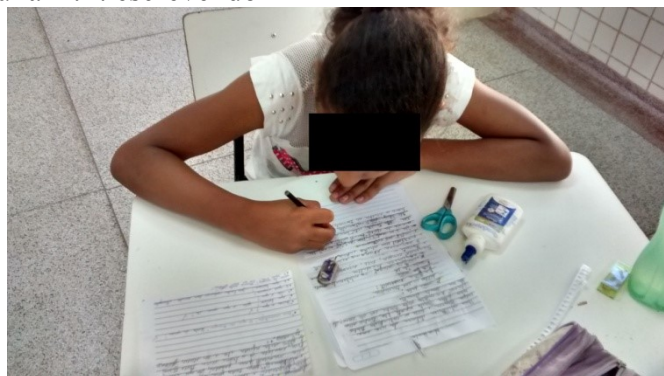
Portanto, mesmo podendo inferir ao texto da aluna os sentidos e as informações que poderiam completá-lo, a opção em devolver a ela a oportunidade de terminar o texto, além de ser pedagógica, é também ideológica, pois revela o caráter dialógico do discurso que é construído na relação com o outro.

Em termos psicológicos, Góes e Smolka (2001, p. 65) apontam que “o escritor iniciante assume uma abordagem de “relato do conhecimento” [...] escrever é anunciar o que se conhece, lembra ou quer dizer a respeito de algo”, portanto, ao produzir o texto, a criança volta às experiências anteriores vividas que estão armazenadas na memória e no fluxo do pensamento, as organizam e as expressam na forma de discurso. Por isso, a presença de uma palavra com a intenção de dizer “tudo” o que estava no fluxo do pensamento, para as crianças, autores menos experientes, pode ser sinônimo de compreensão de um contexto muito maior, e é nesse contexto, por meio da interação dialógica, que o professor pode viabilizar a continuidade do texto do aluno.

No texto da aluna A.P., representado na imagem 32, observamos também a confusão referencial quando a menina emprega o pronome *ela* no começo do texto e não deixa claro se se refere ao personagem mãe ou ao personagem filha. Também há, no texto, marcas em amarelo nas quais a professora-pesquisadora sinalizou a presença do espaço em branco do parágrafo e/ou do discurso direto; e marcas da correção ortográfica e de concordância verbal e nominal. Após terminar toda a intervenção com a aluna A.P., a professora-pesquisadora leu com ela o texto novamente e perguntou se ela

havia compreendido a proposta de correção e reescrita, a menina sorriu e respondeu “*Sim tia, mas meu texto está ruim?*”. Percebe-se, em sua fala, sua preocupação com texto, no entanto, a docente ressaltou que o texto não estava ruim e disse que todos os escritores trabalham muito para que o texto final fique bom. E então, a pequena sentou-se e começou a tecer seu texto.

Imagem 33: A aluna A.P. escrevendo



Fonte: a autora.

A aluna manuseou o texto, recortou e colou, acrescentou novas ideias, desfez as partes inconclusas e entregou confiante o novo trabalho, ilustrado na imagem 34.

Imagem 34: Maquete do texto da aluna A.P. após conversa com professora-pesquisadora

Uma cozinheira italiana ^{de} usa uma
 xalpa ^{de} branca. ^{essa} cozinheira tinha
 uma filha muito esportiva. Ela tinha olhos
 claros e a cor da pele dela tinha cor de caramelo.
 Ela era muito bonita.

~~ela~~ mãe fala:
 - filha eu vou te dar a
 a filha responde:
 - está bem mãe
 a cozinheira ~~ela~~
 a cozinheira chegou no restaurante onde
 a cozinheira trazendo cenoura; piri; arroz; macarrão
 e tomate. a cozinheira chegou no restaurante
 A cozinheira chegou no restaurante
 e pediu um choro estranho
 e entrou no restaurante.
 Ela e os cozinheiros ^{fazia} a comida
 quando ela chegou tomate ^{ela} e disse
 - eis. o tomate está vencido!
 Ela ligou ^{para o} motorista e pediu para
 trazer a caixa de tomate. ele disse que
 não pode trazer outra caixa de tomate
 porque ele não transporta.
 depois ela ligou
 para a empresa e ela mandou outros produtos.
 ela fez
 neste dia uma risada deliciosa com
 os tomates e a cozinheira ficou feliz
 com a risada.

Fonte: a autora.

Na imagem 34, podemos observar como a aluna conseguiu fazer mudanças significativas no texto a partir das perguntas inseridas pela professora-pesquisadora. O

questionamento evocou respostas que realmente possibilitaram a adição, a substituição e a retirada de informações, que deixaram o texto mais completo. Segundo Calkins, Hartman, White (2008), para que a criança introduza detalhes de maneira séria e comprometida em seu texto, é preciso que ela dramatize partes da história e pense no que está fazendo. Para as autoras, a criança precisa ler o texto a fim de que “retorne em sua mente ao evento sobre o qual está escrevendo e o dramatize; faça a coisa acontecer em sua mente como um filme” (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008, p. 207).

Metodologicamente, a professora-pesquisadora trabalhou com a aluna A.P e com as outras crianças, de forma similar ao que sugere Calkins, Hartman, White (2008), pois ela indagava os alunos para que eles se sentissem parte da cena narrada. Com A.P, foi assim: “*onde esse caminhão chegou? O que ele trouxe? Você já imaginou o que pode ter dentro de um caminhão que chega em um restaurante?*”, em outro trecho, “*Se você fosse essa cozinheira o que faria se a comida estivesse estragada?*” (Diário de campo, 14/11/2017). Era preciso que os alunos pensassem como se fossem os personagens da história, se colocassem no lugar deles para, assim, produzir o conto.

Em outro diálogo com o aluno NA., a professora-pesquisadora também valeu-se da mesma estratégia:

Prof. – NA. *quero que você pense nas consequências na vida de uma pessoa se ela perde o cartão do banco? Pensa se você é essa pessoa e perde o cartão?*

NA. - *Uai Tia, eu ficaria desesperado porque o dinheiro todo está no banco.*

Prof. – *Então, você pode escrever isso na sua história, assim como você se imagina desesperado, o rapaz personagem do seu conto também pode ficar quando percebe que perdeu o cartão. Você pode escrever sobre o sentimento dele.*

(Diário de campo, 14/11/2017)

Segundo Calkins (1989, p. 142), quando a criança está escrevendo suas histórias, é útil que ela diga a narrativa em voz alta para esboçar as imagens e as palavras, pois “a força da escuta fará com que as palavras saiam; os escritores descobrirão que estão a dizer coisas que não sabiam que sabiam”, e assim poderão continuar suas histórias de forma mais segura e fluida.

De acordo com Vigotski (1998, p. 35 – grifos do autor),

as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. [...] Através da fala, ela planeja como

solucionar o problema e então executa a solução elaborada de atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização.

Ao propor que os alunos pensassem e falassem sobre o que poderiam escrever no texto, tencionava-se a ajudá-los a organizar o pensamento e construir o discurso de forma concreta por meio da linguagem oral, visualizando, assim, possíveis formas de escrever. A relação pensamento e palavra, para Vigotski (2010, p. 412), é essencial para o desenvolvimento da criança. O autor afirma “a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento não seja uma veste pronta”, portanto, a criança, ao dialogar com o professor ou escrever o texto não manifesta o seu pensamento em totalidade, mas encontra um caminho, uma forma de se expressar por meio da palavra.

De acordo com o comentário de Smolka, na obra 'Imaginação e criação na infância',

A palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar; conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade. (VIGOTSKI, 2009, p. 77)

Estimular os alunos a falar ou a dramatizar o texto, por meio da linguagem oral, possibilita que eles nomeiem aquilo que estão planejando, a criança realiza uma operação mental de encontrar uma palavra que dê significado ao que está sendo pensado, pois “a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno. Além disso, em relação à atividade externa, a palavra transmite com mais facilidade o movimento, a dinâmica, a complexidade de algum acontecimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 77).

A palavra, como expressão do pensamento, é carregada de significado e, quando une pensamento e linguagem, é caracterizada como um fenômeno de pensamento que

somente pode ser manifestado no ato discursivo por meio da interação social. Vigotski (2010, p. 412) ressalta que, ao ser transformado em linguagem, “o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”. Quando o professor solicita que a criança fale sobre o texto ou dramatize a história, ele consegue acessar, por meio da palavra expressada, o conteúdo imaginado e pensado, e a criança consegue organizar de forma mais concreta suas ideias por meio da linguagem. Assim, ao aprender a ler e a escrever, a criança inicia uma nova fase do seu desenvolvimento, pois a linguagem escrita possibilita a ela ações mais complexas e abstratas e ao mesmo tempo o uso e o domínio consciente da língua.

Na maquete da imagem 33, percebemos que, nas partes sugeridas pela professora-pesquisadora, a aluna consegue acrescentar detalhes que deixam o texto mais coerente e compreensível para o leitor. Para visualizarmos melhor as alterações realizadas pela a aluna, o quadro 28 traz as perguntas sugeridas e, ao lado, as soluções da aluna.

Quadro 28: Soluções da aluna A.P. na reescrita do texto.

Perguntas da professora-pesquisadora	Soluções da aluna A.P.
Que caminhão? O que ele trazia? Onde ele parou?	<i>“o caminhão chegou no restaurante onde a cozinheira trabalhava trazendo cenoura, peixe, arroz, macarrão e tomate”</i>
Cheirou o que?	Acrescenta o trecho <i>“A cozinheira chegou no restaurante e percebeu um cheiro estranho e entrou no restaurante.”</i> <i>“quando ela cheira o tomate grita”</i>
Que homem? Fala o que pra ele?	<i>“Ela liga para o motorista e pediu para trocar a cacha de tomate”</i>
Não, o que?	<i>“ele disse que não pode trazer outra cacha de tomate por que ele só transporta”</i>
Qual empresa?	<i>“liga para a empresa e eles mandam outros produtos”</i>
Que homem? A.P. podemos dar comida estragada para as pessoas?	Retira o trecho.
Ajuda onde? Por que ficam famosas?	Retira o trecho da filha. <i>“fica famosa com a receita”</i>

Fonte: a autora.

Devido ao processo de adicionar, substituir ou excluir informações, a aluna A.P. consegue retirar a incompletude de enunciados do texto e, ao mesmo tempo, promover a

progressão temática. O problema de o tomate estar perdido foi resolvido e, ao final do texto, mostra o grande clímax, os frutos eram imprescindíveis, porque faziam parte da receita mais importante da cozinheira. Observamos como o conhecimento de mundo estava presente no texto da aluna, quando ela relaciona o fato de a cozinheira ser italiana, informação trazida no início do texto, e fazer uma receita que utiliza o tomate, o que pode nos sugerir que seja massa. Outro problema que o texto apresentava era a distribuição de comida estragada aos pobres e a ajuda da filha, a aluna opta em excluir estas informações, o que não acarretou em prejuízos na compreensão. Além disso, a aluna A.P. consegue, a partir dos sinais feitos em amarelo, marcar o discurso direto e separar o texto em parágrafos.

A maquete traz algumas rasuras da aluna, que podem caracterizar seu processo de aprendizagem. No meio do texto, no círculo em vermelho, a menina começa a escrita de um novo período, no entanto, ao perceber que inicia um novo assunto, ela apaga e opta em fazer um parágrafo, com a marcação do espaço em branco e o uso da letra maiúscula, que, anteriormente, eram ausentes na escrita da aluna. A inserção desse novo parágrafo pode ser entendida como o processo de apropriação destes conteúdos ensinados pela professora-pesquisadora, quando conversaram, individualmente, sobre o texto, mas também durante as aulas.

Destacamos, ainda a oração “*e ele disse que não podia trazer*”, no penúltimo parágrafo, a construção correta do discurso indireto; e no último parágrafo, a inserção da frase “*ela fez*”, como um sinal de que a aluna leu o texto e, ao perceber que faltava algo, ela inseriu a informação no espaço acima, ou seja, a menina soube corrigir seu texto.

Por fim, salientamos que, no primeiro parágrafo, a aluna A.P. não consegue desfazer a ambiguidade do pronome *ela*. Quando perguntada sobre a quem o pronome se referia, ela respondeu que estava se reportando às características da cozinheira. Nesse caso, a professora-pesquisadora optou em não intervir para não descaracterizar as marcas da escrita infantil, que ainda está em processo de aprendizagem e que poderá superar essa dificuldade em seus próximos textos.

De acordo com as autoras Koch; Elias (2012, p. 20), a confusão referencial pode ser caracterizada, nos textos dos alunos iniciantes, como marca da oralidade. Para elas, “há pistas linguísticas e extralinguísticas e que estas se encontram no cenário e no

conhecimento que os participantes têm sobre o que aconteceu antes da interação”, portanto, em algumas situações, o referente é claro para os alunos, mas eles não conseguem desfazer a ambiguidade e a interferência direta do adulto pode modificar a escrita infantil.

O processo de apropriação da linguagem escrita é lento e progressivo e querer resolver todos os problemas de uma só vez pode levar a criança ao cansaço e à perda de interesse, assim, o mais adequado, em algumas situações, é deixar o texto como está e tentar propor novas atividades em um próximo projeto.

Com a maquete da aluna A.P. em mãos, a professora-pesquisadora realizou a última leitura do texto e sinalizou as correções ortográficas e de concordância, e a criança passou o texto a limpo. O quadro 29 mostra o texto final e a transcrição.

Quadro 29: Texto final da aluna A.P.

A cozinheira famosa

Uma cozinheira italiana usa uma roupa branca e essa cozinheira tinha uma filha muito esperta. Ela tinha olhos claros e o cabelo dela tinha cor de caramelo. Ela era muito bonita.

A mãe falou:
- Filha eu vou trabalhar.

E a filha respondeu:
- Está bem mãe.

E assim ela foi.

Um caninhão chegou no restaurante onde a cozinheira trabalhava trazendo comida: peixe; arroz; macarrão e tomate.

A cozinheira chegou no restaurante e percebeu um cheiro estranho entrou no restaurante.

Ela e os cozinheiros faziam a comida quando ela cheirou tomate e gritou:
Ege! Esses tomates estão vencidos!

Ela ligou para o motorista e pediu para trocar a caixa de tomate. Ele disse que não podia trazer outra caixa de tomate porque ele só transporta.

Depois ela ligou para a empresa e ela mandaram outros produtos.

Nesse dia, ela fez uma receita deliciosa com os tomates e a cozinheira ficou famosa com a receita.

Transcrição

A cozinheira famosa

Uma cozinheira italiana usa uma roupa branca e essa cozinheira tinha uma filha muito esperta. Ela tinha olhos claros e o cabelo dela tinha cor de caramelo. Ela era muito bonita.

A mãe falou:

- Filha eu vou trabalhar.

E a filha respondeu:

- Está bem mãe.

E assim ela foi.

Um caminhão chegou no restaurante onde a cozinheira trabalhava, trazendo cenoura, peixe, arroz, macarrão e tomate.

A cozinheira chegou no restaurante e percebeu um cheiro estranho e entrou no restaurante.

Ela e os cozinheiros faziam a comida quando ela cheirou o tomate e gritou:

- Eca! Esses tomates estão vencidos!

Ela ligou para o motorista e pediu para trocar a caixa de tomates. Ele disse que não podia trazer outra caixa de tomate porque ele só transporta.

Depois ela ligou para a empresa e eles mandaram outros produtos.

Nesse dia, ela fez uma receita deliciosa com os tomates e a cozinheira ficou famosa com a receita.

Fonte: a autora.

Apesar da ambiguidade referencial presente no primeiro parágrafo e da regência do verbo chegar não estar correta, a aluna A.P. escreve um texto coeso e coerente, e, com a inserção de novas informações na maquete, a progressão temática foi garantida. O texto final também revela o processo de aprendizagem que a aluna adquiriu ao longo do projeto.

Na perspectiva de Vigotski (1991), a interação dialógica realizada pela professora-pesquisadora pode ser caracterizada como um trabalho sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) das crianças, pois, ao compreender o texto do aluno e depois provocar nele novas possibilidades de escrita, a partir das pistas que foram deixadas no texto, a docente orientou, provocou e incitou um desenvolvimento em potencial que foi sinalizado. Calkins, Hartman, White (2008, p. 17) assinalam que, durante o ensino da produção de texto, o papel do professor “é tentar compreender as percepções, as intenções e os planos dos alunos” e, quando ele consegue isso, está adaptando o ensino de forma a ajudar o estudante “a crescer além de onde eles sejam capazes de crescer sozinhos – para suas zonas de desenvolvimento proximal”.

Para Vigostki (1991), o estado de desenvolvimento das crianças não pode ser determinado apenas pela parte madura, mas também pelas partes em potencialidades. Isso porque só se pode ensinar às crianças o que ela é capaz de aprender naquele dado momento, as possibilidades de instrução ou ensino estão na zona do desenvolvimento próximo. Logo, o aluno orientado, ajudado e em colaboração, sempre poderá fazer e resolver tarefas mais difíceis do que quando está sozinho.

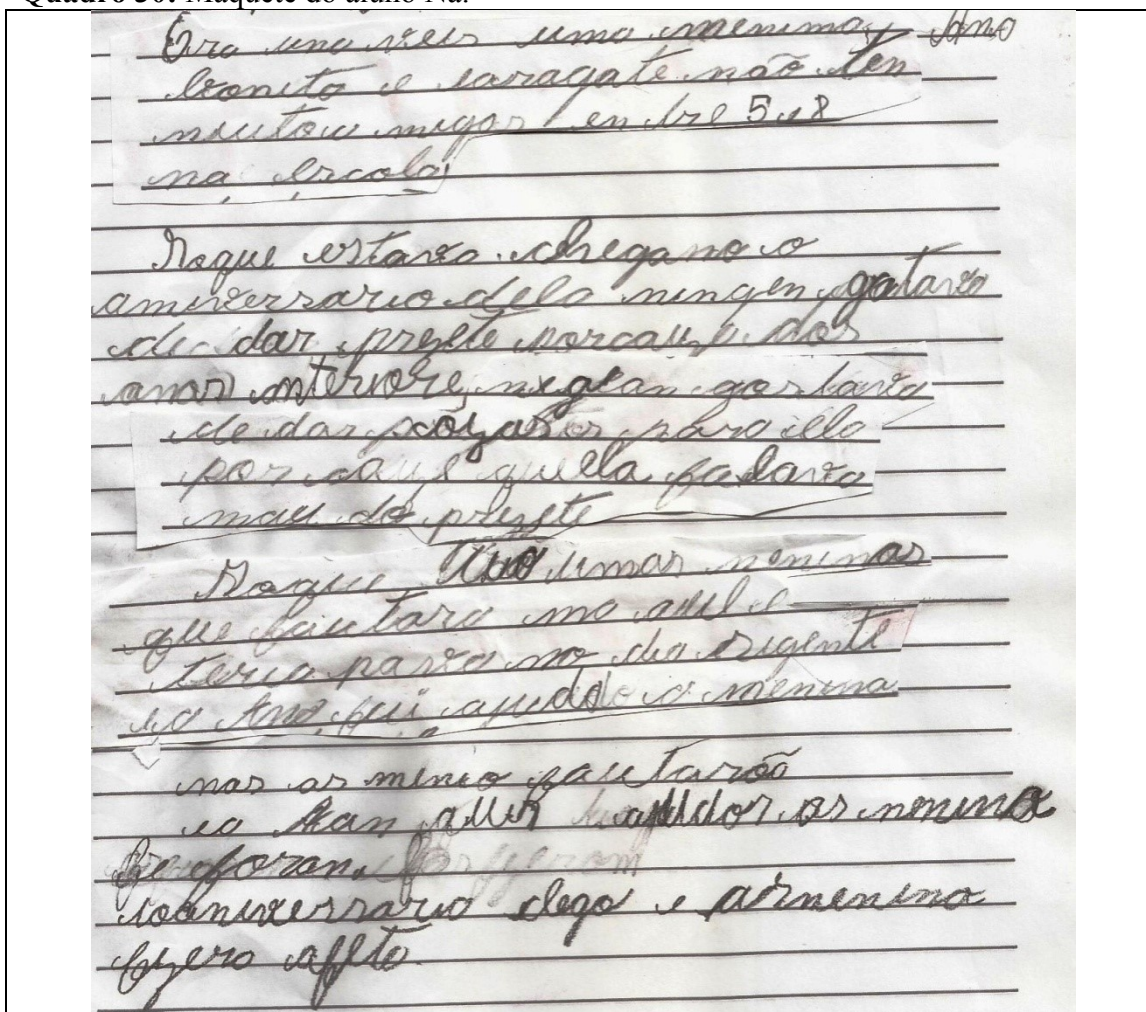
Assim, quando “uma criança escreve, ela coloca suas ideias, ambições e base de conhecimento na página de tal maneira que nós, como professores, somos presenteados com uma janela pela qual é possível ver o que a criança pode fazer independentemente” (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008, p. 59) e também o que ela ainda pode aprender com a ajuda do outro, e é justamente nesse momento que começa o trabalho do professor.

A interação da professora-pesquisadora, por meio do diálogo com alunos, permitiu que a docente compreendesse melhor os vestígios sobre a ZDP deixada sobre o texto, pois, durante a interação dialogal, estabeleceu entre os sujeitos uma comunicação discursiva face a face, materializada na palavra. Para Volóchinov (2017, p. 205),

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apóia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor

Ao conversar com os alunos sobre o texto e sobre as intenções que eles pretendiam construir, a professora-pesquisadora edificou “a ponte” entre ela e os estudantes e seus conhecimentos. Ela conseguiu ouvi-los e, ao mesmo tempo, permitiu que as crianças dessem “forma” às suas ideias sobre o conto em produção. A palavra falada e escutada estabeleceu a interação entre os sujeitos e favoreceu a aprendizagem, porque, apoiados na palavra da professora-pesquisadora, expressa em forma de diálogo e, posteriormente, nas perguntas sugeridas ao final da folha, os alunos participantes incorporaram essa interação ao texto, o que, para Volóchinov (2017), pode ser exemplificado como a presença do discurso alheio.

Diferentemente da aluna A.P., o aluno Na., cuja segunda produção foi analisada no tópico anterior – quadro 16, ele consegue realizar algumas modificações no texto durante as aulas de revisão. Vejamos o quadro 30, que ilustra sua maquete.

Quadro 30: Maquete do aluno Na.**Transcrição**

Era uma veis uma menina Ana bonita e earogate não tem muito a migas entre 5 e 8 na escola.

Soque estava chegando aniversario dela ningen gostava de dar presete porcauza dos anos anteriores ningen gostava de dar coizas para ela por causa que ela falava mau do presente.

So que umas meninas que fautara na aula e teria pova no dia segente e a Ana foi ajuda a menina.

Nas as menio fautarão e a Ana quer ajudar as menina foram.

O aniversario chego e asmeninas fizera afeta.

Fonte: a autora.

Nesta nova versão, o aluno Na. troca o primeiro parágrafo pelo segundo e acrescenta informações entre eles. Esta inversão deixou o texto mais organizado, porque foi inserido o elemento perturbador, que estava ausente, porém, ao tentar acrescentar informações novas, após o segundo recorte, ele se equivoca e repete o trecho. O aluno

utiliza a expressão “meninas”, para se referir as novas personagens que irão entrar no enredo e, mesmo sem falar os nomes, elas aparecem tanto no terceiro como no quarto parágrafo, e marcam a linha de ação do conto, aspecto importante no texto de Na. que possibilita a progressão temática.

Percebemos que a produção do aluno Na. não revela incompletude de enunciados, mas trechos confusos devido à repetição e à ausência de novas informações que poderiam favorecer a progressão temática. Apesar de modificar o texto, após essa primeira alteração, o aluno não conseguiu progredir na escrita e a professora-pesquisadora interveio da mesma forma que fez com a aluna A.P., marcou com asterisco (*) as partes que ele poderia ampliar e inseriu, ao final da página, perguntas motivadoras. A imagem 35 ilustra como o texto ficou após os sinais da docente.

Quadro 31: Trechos do texto do aluno Na. e perguntas da professora- pesquisadora

Trechos do texto da aluna A.P.	Perguntas ou sugestões da professora-pesquisadora
A expressão “ <i>Só que</i> ” no início do primeiro e terceiro parágrafo.	Coloque outra palavra no lugar de <i>só que</i> .
“ <i>So que umas meninas que faudara na aula e teria pova no dia segente e a Ana foi ajuda a menina. Nas as menio fautarão e a Ana quer ajudar as menina foram.</i> ”	Repetição de informação. Como as meninas que a Ana ajudou foram na prova?
“ <i>O aniversario chego e asmeninas fizera afeta.</i> ”	O aniversário é uma festa muito importante, escreva como foi. O que a Ana sentiu! Desta vez, como foram os presentes?

Fonte: a autora.

As perguntas e/ou comentários sugeridos pela professora-pesquisadora sinalizavam possíveis modificações que Na. poderia fazer no texto. A opção metodológica de conversar com a criança, no intuito dela pensar e falar sobre a produção, é uma estratégia que oferece resultado, mas, segundo Calkins, Hartman, White (2008, p. 85), o professor somente “conseguirá imaginar possíveis próximos passos para a criança se observar o que ela tem feito até o momento”, isto significa dizer que as perguntas e sugestões dadas ao texto do aluno precisam estar próximas ao projeto de escrita dele e coincidir com o que ele já decidiu fazer.

Sobre essa abordagem em sala de aula, Geraldí (1997, p. 179) alerta: “não vejo como um professor, leitor dos textos de seus alunos, possa ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. E note-se, perguntas formuladas com base no que disse o aluno não têm resposta previamente conhecida pelo professor”. Podemos afirmar, baseados na prática vivenciada e no aporte teórico assumido, que, a partir da leitura que o professor faz do texto e do percurso discursivo que o aluno apresenta, o docente pode sugerir diferentes inferências e viabilizar uma reescrita que realmente tenha significado.

No entanto, é importante destacar a afirmação do autor em relação às expectativas do professor na devolutiva do aluno, pois não podemos perder de vista que a produção textual é do aluno, nela, estão as marcas de suas experiências tanto em relação à linguagem quanto em relação ao mundo social e cultural em que está inserido.

Com o texto sinalizado em mãos e após conversar com a professora-pesquisadora, Na. o reescreveu, vejamos as alterações feitas por ele no quadro 32:

Quadro 32: Reescrita do aluno Na. após a intervenção da professora-pesquisadora

— Era uma ^{vez} ~~uma~~ ^{menina} ~~menina~~ a Ana, ^{elegante} bonita e elegante, ^{na} não tinha muitas amigas na escola.

— Estava ^{chegando} ~~chegando~~ o aniversário dela, ^{ninguém} ~~ninguém~~ gostava de dar presente para ela, por causa dos anos anteriores, ela falava mal dos presentes que ganhava.

— Porém, ^{umas} ~~umas~~ meninas faltaram na aula e ^{teria} ~~teria~~ prova no dia seguinte. Ana foi a única que se ofereceu para ajudar. Elas foram à casa da Ana, leram textos e pesquisaram. As meninas foram para escola, antes da prova estavam tensas e elas fizeram a prova. No dia seguinte, elas viram o resultado e foram bem!!

— O aniversário da Ana chegou e as meninas fizeram uma festa para ela. A festa foi surpresa para Ana, ela chegou na festa, gostou dos presentes, mas ela achou que o maior presente foi as novas amigas.

Transcrição

Era uma vez uma menina a Ana, bonita e elegante, não tinha muitas amigas na escola.

Estava chegando o aniversário dela, ninguém gostava de dar presente para ela, por causa dos anos anteriores, ela falava mal dos presentes que ganhava.

Porém, umas meninas faltaram na aula e teria prova no dia seguinte. Ana foi a única que se ofereceu para ajudar. Elas foram à casa da Ana, leram textos e pesquisaram.

As meninas foram para escola, antes da prova estavam tensas e elas fizeram a prova.

No dia seguinte, elas viram o resultado e foram bem!!

O aniversário da Ana chegou e as meninas fizeram uma festa para ela.

A festa foi surpresa para Ana, ela chegou na festa, gostou dos presentes, mas ela achou que o maior presente foi as novas amigas.

Fonte: a autora.

Estruturalmente, o aluno Na. realizou duas modificações significativas em seu texto, marcadas na maquete pelo círculo verde e vermelho. A inserção de informações novas lhe propiciou expressar o que desejava desde o início, mostrar como a personagem principal mudou sua atitude durante a história e provar que poderia ser amiga das meninas da escola. Apresentar esse percurso de mudança da personagem Ana no texto era essencial, pois, desde o princípio, o aluno sinalizava que esse era o clímax e o desfecho da história. A professora-pesquisadora notou a intenção do menino e sugeriu a pergunta: “*Como as meninas que a Ana ajudou foram na prova?*”.

A reflexão “*O aniversário é uma festa muito importante, escreva como foi. O que a Ana sentiu! Desta vez, como foram os presentes?*” sugerida, também, modificou o final da história, neste trecho, o aluno escreve um final mais elaborado e poético, revelando que a personagem principal começou a valorizar a amizade e as pessoas como se fossem um presente, diferentemente do começo da história.

É bonita a visão de presente e de vida que o aluno Na. revela no conto. Ele, de maneira simples, toca em um tema recorrente em nossa sociedade que é o consumo e a inversão de valores e sinaliza como as crianças ou jovens são afetados por estarem inseridas neste contexto. No entanto, o aluno mostra que o valor da vida está nas relações construídas, no bem que se pode oferecer ao outro e que os presentes mais valiosos são as pessoas que estão inseridas nesse processo.

Ao comentar a obra ‘Imaginação e criação na infância’, Smolka (VIGOTSKI, 2009, p. 74) pondera que as formas como as crianças narram suas histórias são “marcadas pela necessidade de falar sobre a vida e sobre a importância disso. Realça a singeleza, a emoção e a força que os relatos adquirem nas narrativas da experiência vivida”. O aluno Na. narra um fato ordinário da vida e, em suas palavras, percebemos a delicadeza do seu olhar sobre as relações infantis de amizade.

Volóchinov (2017, p. 210 – grifo nosso) considera que o enunciado possui uma orientação inteiramente social, pois “a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a *fome* que pode se desenvolver a partir de dada direção entonacional da vivência”, ou seja, o texto produzido pela criança carrega fatos sociais que ela analisou e considerou para ser enunciados. A fome, tema considerado pelo autor, pode ser substituída por outras temáticas sociais que estão inseridos no entorno das crianças.

Os textos dos alunos participantes são marcados por fatos cotidianos vividos por eles, os elementos presentes nas narrativas deles revelam acontecimentos do meio social e histórico em que estão inseridos, como idas ao UAI (Unidade de atendimento integrado da cidade de Uberlândia – Pronto Socorro), ganhar presentes, perder objetos, a pobreza, a violência, os acidentes e, até mesmo, compreender as relações humanas, ou seja, são narrativas que nos relevam alguns traços das experiências das crianças.

Freinet (1977), quando iniciou seu trabalho com os textos livres, evidenciou a espontaneidade e a naturalidade com que as crianças escreviam sobre os elementos da vida. Para o autor, na vida, estão os melhores temas e a essencialidade do ensino da escrita, pois as crianças escrevem melhor sobre coisas que elas vivem, experimentam e tateiam todos os dias.

Ainda sobre o texto do aluno Na., quadro 32, apontamos que ele foi um dos doze alunos que não mudou a ideia da primeira escrita, ou seja, ele trabalhou desde o primeiro momento com o mesmo texto e também manteve a motivação de escrever a partir do provérbio, a saber: “*cavalo dado não se olha os dentes*”. Esse provérbio é, popularmente, usado quando se recebe um presente; devemos agradecer e demonstrar satisfação, mesmo que não gostamos. Ao analisarmos o texto de Na. percebemos que ele não desenvolve um enredo que se aproxima da mensagem central do provérbio, mas pode-se afirmar que a insatisfação gerada na personagem, ao ganhar um presente que não lhe agradava, faz parte do contexto proverbial, porém o desfecho da história destoa do dito popular.

Por fim, assinalamos as soluções que o aluno apresentou diante das outras duas marcas que a professora-pesquisadora sinalizou: a expressão “*só que*” e a repetição de informação. De forma simples e consciente, o menino retirou a repetição presente no texto. Segundo Calkins, Hartman, White (2008, p. 208), excluir palavras ou trechos “que não se encaixam ou não são importantes para a história”, isto pode ser caracterizado como uma ação de quem está se apropriando das estratégias de produção textual, pois, quando fazem isso, os alunos têm a consciência da parte mais significativa da história e sabem identificar “o que não combina com a parte mais importante e apenas corta fora” (CALKINS, HARTMAN, WHITE, 2008p. 209).

No que se refere à expressão “*só que*”, no segundo parágrafo, o aluno Na. a excluiu e no terceiro a substituiu pelo conector, *porém*. Rojo (2010) refere que algumas

expressões como *aí, e, e daí, então, então aí* podem ser consideradas como atos de fala e que não há um padrão específico para classificá-las, porque cada ocorrência é múltipla. Quando a criança chega à escola, ela já conhece a linguagem falada, logo, ao ser solicitada a produzir um texto, é comum que recorra às marcas da oralidade para realizar relações coesivas do tipo conexão.

De acordo com Koch e Elias (2012, p. 14), “fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”, porém atos de fala ou marcas da oralidade estão presentes em textos de alunos pouco experientes, como ocorreu nesta tese.

Assim como Na., a aluna M.K. também empregou marcas da oralidade, especificamente, a expressão oral “*aí*”, para organizar o texto e dar continuidade à história. A imagem 36 ilustra o texto dela e o uso da expressão.

Imagem 36: Segunda escrita da aluna M.K. com marcas da expressão “aí”.

Um dia eu estava no clube comemorando
 o meu aniversário, eu fui a primeira a
 chegar lá, depois as minhas amigas chegaram,
 aí eu fui me trocar, mas a minha
 amiga, aí chegou uma menina, aí eu
 fiz amizade com ela, aí nos três
 fomos trocar da piscina para,
 aí nós estávamos escorregando na
 telagem quando a corda quase caiu
 no chão, aí eu fui buscar ela e caí
 dentro da piscina, era muito fundo,
 aí ela me ajudou,
 tinha uma amiga da minha mãe,
 que é médica, e ela falou que tinha
 que dar pontos, aí minha mãe falou
 "será que não dá para fazer", aí ela
 falou "sim". Aí chegando lá a médica
 falou que tinha que dar 2 pontos, aí deu.
 Não foi para casa e terminamos
 de terminar lá em casa e foi
 muito bom!!!

Fim

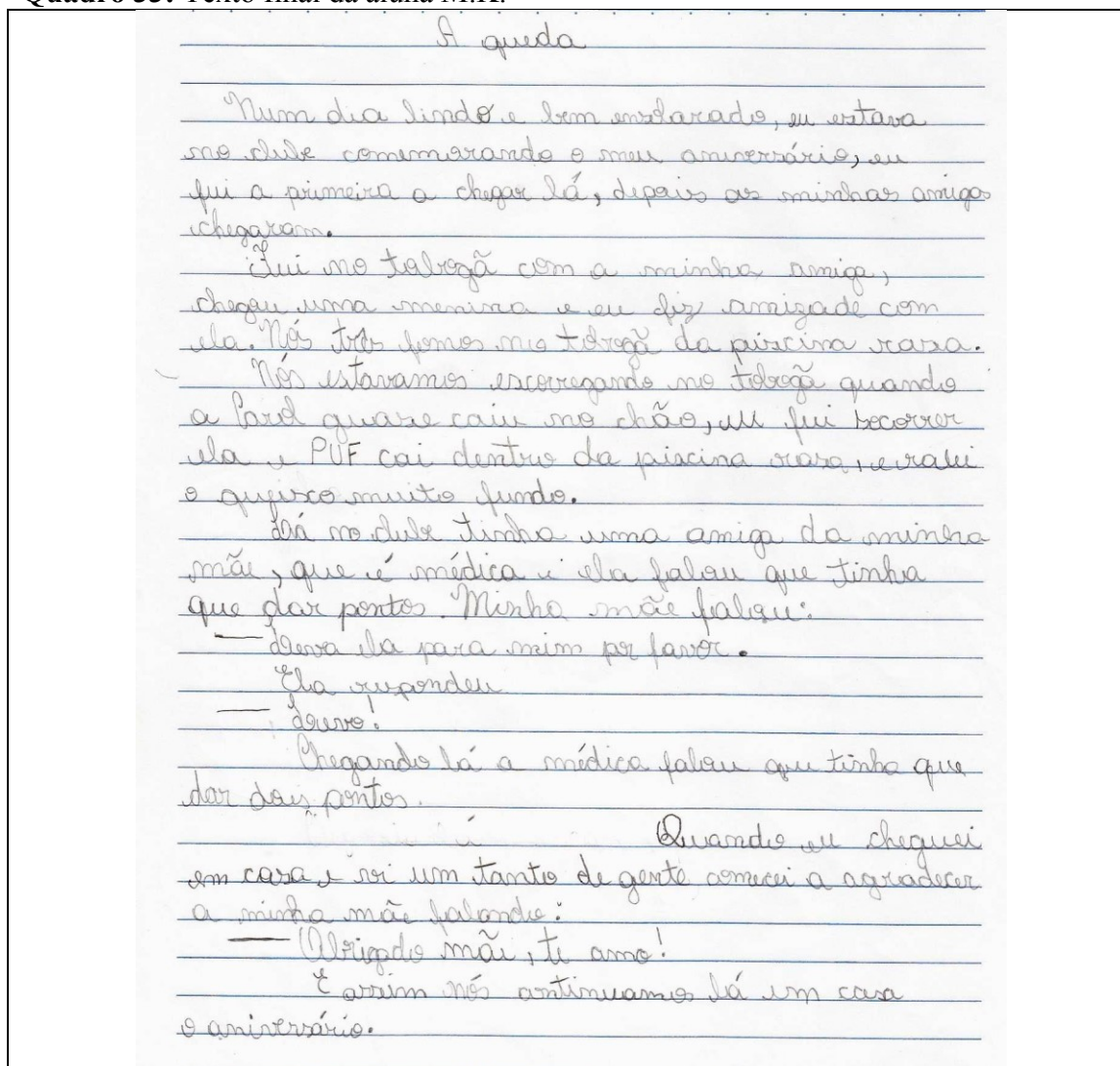
Fonte: a autora.

O texto da aluna respeita a organização da estrutura convencional do conto. A menina relata uma história que aconteceu com ela, as ações estão organizadas com a presença de todos os fatos e informações que permitem, de forma coesa e coerente, a progressão temática. No entanto, o uso da expressão oral “aí”, que auxiliou a aluna na progressão da história e que teve a função de conector, deixou o texto muito próximo a um relato oral, como se a aluna estivesse contando o fato.

Koch e Elias (2012, p. 18) apontam que as crianças, quando iniciam o processo de aprendizagem da escrita de textos, baseiam-se em organizadores típicos da oralidade, no entanto, elas alertam que é tarefa dos professores conscientizarem as crianças “das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são

próprios”. A aluna M.K não foi a única que trouxe marcas da oralidade em seu texto, todas as crianças registraram alguma característica da linguagem falada, como, por exemplo, os conectores “ai” e “e”, repetições feitas com a intenção de reforçar o que estava escrito, também utilizavam as palavras “lá”, “ele” e “ela”, sem deixar claro seu referente, como já evidenciado anteriormente.

Para eliminar as marcas da oralidade no texto dos alunos, os atendimentos individualizados foram essenciais. A professora-pesquisadora chamava as crianças, lia o texto com elas e apontava os problemas de construção da escrita. Em seguida, elas retornavam à mesa e, com o texto em mãos, trabalhavam na maquete. Em relação ao texto da aluna M.K. após a intervenção da professora, ela organizou os parágrafos, retirou a expressão “ai” e acrescentou dois parágrafos novos na situação final do conto, como mostra o quadro 33.

Quadro 33: Texto final da aluna M.K.

Transcrição

A queda

Num dia lindo e bem ensolarado, eu estava no clube comemorando o meu aniversário. Eu fui a primeira a chegar lá, depois as minhas amigas chegaram.

Fui no tobogã com a minha amiga, chegou uma menina e eu fiz amizade com ela. Nós três fomos no tobogã da piscina rasa.

Nós estávamos escorregando no tobogã quando a Carol quase caiu no chão, eu fui socorrer e ela... puf... caiu dentro da piscina rasa e ralou o queixo muito fundo.

Lá no clube tinha uma amiga da minha mãe, que é médica e ela falou que tinha que dar pontos. Minha mãe falou:

- Leva ela pra mim, por favor.

Ela respondeu:

- Levo!

Chegando lá a médica falou que tinha que dar pontos.

Quando eu cheguei em casa e vi um tanto de gente comecei a agradecer minha mãe falando:

- Obrigada mãe, te amo!

E assim nós continuamos lá em casa o aniversário.

Fonte: a autora.

Após as correções, ainda observamos marcas da oralidade devido ao uso do “lá” e a presença da repetição de algumas palavras. Para Koch e Elias (2012), o abandono da oralidade não acontece de um momento para o outro de forma rápida e instantânea, leva-se um tempo longo e demanda um trabalho rigoroso do professor a cada nova produção da criança.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 47), a passagem do texto falado para o texto escrito é denominada retextualização e

trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. [...] Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.* (grifos do autor).

A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias e diferentes entre si, assim, a escrita não pode ser vista como uma representação da fala e nem o contrário, justamente por serem de ordens e organizações discursivas diferentes. Apesar de apresentar características próprias e serem modos de representação da língua, a oralidade e a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, dependendo da finalidade de comunicação.

Assim, para que os alunos abandonem a prática de escrever com as marcas da oralidade, é necessário um trabalho regular com as duas formas de linguagem, por meio dos gêneros orais e escritos, a fim de que conheçam e saibam reconhecer as especificidades de cada um. Após esse parêntese sobre a marca da oralidade na escrita infantil, retomamos o texto final do aluno Na., representado pela imagem 37, passado a limpo e com as correções ortográficas e de concordância nominal e verbal realizadas.

Imagem 37: Texto final do aluno Na.²⁴

Ero uma só, um menino. O Anão,
 bonito e elegante, não tenho muitas
 amigos, no círculo.
 Estava chegando o aniversário
 dele, ninguém gostava de dar presente
 para ele, por causa dos anos anteriores,
 ele falava mal dos presentes que
 ganhava.
 Porém, umas meninas ^{faltaram} faltou no ano
 e ficou pronto no dia seguinte.
 Como foi capimico que se ofereceu para
 ajudar. Elas foram encaradas das,
 leram textos, pesquisaram.
 As meninas foram para o círculo, antes do
 prazo estavam tensas, e elas fizeram
 o prazo.
 No dia seguinte, elas se reuniram
 resultado e foram bem!!
 O aniversário do Anão chegou e as
 meninas fizeram uma festa para
 ele.
 A festa foi surpresa, quando
 Anão chegou no feste ganhou dos
 presentes, mas ele achou que
 o maior presente foi as novas
 amigas.

Fonte: a autora.

Ao passar o texto a limpo, o aluno Na. se esqueceu de colocar o título do texto, porém ele disse à professora-pesquisadora que era “O Aniversário”. O texto do menino revela o trabalho dele sobre a tentativa insistente de manter um mesmo projeto até o final e acreditar que ele poderia ser concretizado. O texto final revela algumas repetições de palavras, erro na regência do verbo chegar e ausência de correção na concordância verbal no segundo parágrafo na oração “as meninas faltou”. Novamente,

²⁴ A transcrição é idêntica ao texto do quadro 31.

ressaltamos que esses detalhes não nos impedem de afirmar que o texto é coeso, e com a inserção de novas informações na maquete, a progressão temática foi garantida, permitindo-nos concluir que o aluno aprendeu a produzir um conto.

Diante dos dados expostos, podemos considerar que a intervenção da professora-pesquisadora e a interação dialogal entre os contos de Tolstói e entre os sujeitos da pesquisa contribuíram para o processo de ensino e de aprendizagem da produção do conto. Segundo Vigotski (1998, p. 40), “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, isto significa dizer que a apropriação dos atos humanos e do uso dos diferentes instrumentos não ocorre de forma direta, mas, sim, na relação com o outro.

Com o processo de apropriação da linguagem escrita não é diferente, a criança aprende a ler e a escrever textos no contato direto com o material e na interação com o outro mais experiente nessa prática. Nesta tese, a prática pedagógica de problematizar e dialogar sobre os conceitos e os contos; ler os textos dos alunos e apontar perguntas e sugestões pode ser caracterizada como uma relação de troca verbal.

Segundo Geraldi (1997, p. 182),

a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

Dentro do contexto da metodologia de projeto de ensino, a ação do docente de estar entre os textos e os alunos favorece o ensino das normas linguísticas e gramaticais e, ao mesmo tempo, das diferentes formas de combinar as palavras para escrever. A leitura, tanto dos contos de Tolstói como dos textos dos alunos, permitiu que as crianças pudessem construir o texto e elaborar suas formas de dizer num processo de interação e diálogo com o discurso.

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, os alunos manifestaram sobre o papel da professora-pesquisadora em diferentes aspectos. Cinco crianças

relacionaram a intervenção da professora ao que eles julgaram ser “*mais difícil fazer*”. O quadro 34 mostra a relação que elas estabeleceram.

Quadro 34: Relação entre a intervenção da professora e a pergunta “*O que foi mais difícil fazer?*”

Criança	O que foi mais difícil fazer?	Minhas resoluções
N.S.	“ <i>O mais difícil foi fazer o texto</i> ”.	“ <i>Eu resolvi com a ajuda da professora, e nas atividades</i> ”.
K.C.	“ <i>Passar o texto a limpo</i> ”	“ <i>Quando a professora colocava as palavra certa em cima das palavras errada</i> ”
P.H.	“ <i>Escrever o conto</i> ”	“ <i>Escrevendo o conto com a ajuda da professora e montando a estrutura do conto</i> ”
D.H.	“ <i>O texto</i> ”	“ <i>Com a Raquel e com meu esforço eu fiquei bom no texto e fui aprendendo.</i> ”
I	“ <i>Pensar para deixar o texto perfeito, pensar qual palavrinha por para se encaixar</i> ”	“ <i>Pensando com calma, pedindo ajuda da professora, lendo o texto quando precisar.</i> ”

Fonte: a autora.

Os registros dos alunos revelam particularidades e singularidades do processo de cada um e apontam como eles encontraram soluções para resolver as dificuldades. No quadro 34, as crianças assinalaram que a “ajuda da professora” foi favorável durante a produção do texto. Leontiev (2004) reconhece que a aprendizagem não ocorre de forma direta, a criança precisa entrar em contato com os fenômenos e objetos através de outros sujeitos num processo de interação e comunicação. Para o autor (2004, p. 343),

Uma atividade não pode formar-se por si mesma na criança, ela forma-se pela comunicação prática e verbal com as pessoas que a rodeiam, na atividade comum com elas; dizemos que a criança aprende e que o adulto ensina quando o fim desta atividade é precisamente transmitir conhecimentos práticos e aptidões.

No contexto escolar, o professor ocupa a função de ensinar aos alunos quais estratégias podem ser empregadas, oferecer e analisar os modelos socialmente produzidos e apontar possíveis soluções diante do material que o estudante produz, transmitindo, assim, os conhecimentos práticos e as aptidões humanas. Nesse processo,

o professor interage com aluno na comunicação prática e verbal num processo dialógico em que ambos possuem um objetivo comum, produzir o texto proposto no projeto.

De acordo com Sforni (sem ano, p. 5), a criança se apropria de todas as ações e operações humanas, porque existe uma relação que é mediatizada por outros seres humanos e aponta “a mediação social como ação compartilhada entre pessoas com os elementos mediadores”, que favorece todo o processo de aprendizagem.

Jolibert e Jacob (2006, p. 223) também apontam que o papel do professor consiste em criar condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem dentro de um processo de “interação cotidiana com a vida social, com textos escritos e com “o vasto mundo” que envolve as crianças. As autoras ainda salientam que o professor, além de criar situações funcionais e autênticas para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita, em uma metodologia de projetos, ele deve ser leitor e produtor de diferentes tipos de textos para ajudar de forma eficiente seus alunos.

Outras seis crianças comentaram sobre a intervenção da professora-pesquisadora no instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, porém, na sessão “*como foi que aprendi?*”. Vejamos no quadro 35.

Quadro 35: Relação da pergunta *O que foi que aprendi* com a *Como foi que aprendi* em relação a intervenção da professora-pesquisadora

Criança	O que foi que aprendi	Como foi que aprendi
Y.	<i>Ler e identificar os contos; Descobrir as mensagens dos contos.</i>	<i>Com a ajuda da professora e prestar muita atenção: em como fazer o conto, os nós, pesquisar o provérbio.</i>
K.G.	<i>Escrever o texto. Fazer silhueta. Fazer estrutura.</i>	<i>Eu aprendi fazer parágrafo com a tia explicando onde exemplo começo de parágrafo para mudança de parágrafo para falar de outra coisa.</i>
D.H.	<i>Escrever um conto, um texto Provérbio.</i>	<i>Com a Raquel me ensinando e eu me esforçando.</i>
M.	<i>Colocar parágrafo. Escrever as palavras com sentido. Escrever com detalhes. Fazer comparações</i>	<i>Lendo alguns contos de Tolstói e coma ajuda da professora.</i>
A.P.	<i>Colocar parágrafo em ordem.</i>	<i>Eu resolvi estudando com a</i>

	<i>Palavras.</i>	<i>minha professora e escrevi meu texto.</i>
L.	<i>Saber como é a estrutura do conto</i>	<i>Com a professora ajudando explicando o que é cada coisa que tema na estrutura, pra que ela serve.</i>

Fonte: a autora.

Os registros dos alunos revelam que tanto a intervenção da professora-pesquisadora como os procedimentos e escolhas metodológicas contribuíram para que eles pudessem aprender. A ação pedagógica do docente não ocorre de forma isolada, ela vem acompanhada por um conjunto de saberes, de escolhas, de planejamento e de ações que pautam o trabalho pedagógico. Todo esse aporte reunido medeia o processo de ensino e de aprendizagem para que o aluno possa se apropriar da linguagem escrita. Sforni (sem ano, p. 8) entende que “a mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes em torno das ações com o objetivo da aprendizagem”.

No quadro 35, também é importante destacar que os alunos valorizaram o trabalho de estudo que eles desenvolveram como aspecto importante no sucesso da aprendizagem, nas frases “*prestar muita atenção*”; “*eu me esforçando*”, “*escrevi meu texto*”, podemos evidenciar isso. De acordo com Jolibert e Jacob (2006, p. 207), “é essencial que os próprios aprendizes (as crianças) tenham critérios claros para saber onde estão suas aprendizagens e como podem progredir”. O instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, além de possibilitar que as crianças conheçam seu percurso durante o projeto, elas podem valorar as escolhas e, assim, como os professores avaliar o processo de aprendizagem e de ensino.

Ainda sobre o quadro 34, queremos ressaltar dois aspectos importantes que os alunos salientaram: a dificuldade em produzir o texto e o ato de pensar para escrever. Sobre o primeiro, a aluna N.S. e os alunos P.H. e D.H assinalaram que escrever o texto foi o aspecto mais difícil de fazer durante o projeto, revelando o que muitos estudiosos da área já constaram. Como eles, mais oito crianças registraram que escrever o conto foi a tarefa mais difícil, no entanto, apontaram outras soluções, vejamos quais foram no quadro 36.

Quadro 36: *Minhas soluções* para a dificuldade em escrever o conto

Criança	Minhas resoluções
G.S.	<i>“Era difícil escrever o texto com os provérbios, eu resolvi retirando os provérbios”</i>
G.R.	<i>“Eu corriji, coloquei mais detalhes e com sentimentos”</i>
Na.	<i>“Ler o que escrevi”</i>
L.V.	<i>“Tentando escrever, reescrever, corrigindo as palavras erradas”</i>
I.K.	<i>“Eu me esforcei e prestei atenção nas aulas, nas leituras e consegui fazer”</i>

Fonte: a autora.

Ao todo, oito alunos mencionaram, no instrumento, que *escrever o texto* foi a atividade mais difícil de fazer. No quadro percebemos que cada criança apontou uma forma específica de resolução e, diante dos registros, podemos afirmar que eles estavam se apropriando de ações e de estratégias que são necessárias para se produzir um texto. Aprender a escrever não ocorre em um tempo curto e nem mesmo em um único projeto, o ensino precisa ser processual, permeado de várias tentativas por parte dos alunos e no decorrer dos anos, para que, ao final do período escolar, seja do ensino fundamental ou médio, os alunos tenham se tornado bons produtores de texto de diferentes gêneros.

Por fim, registramos do instrumento de avaliação o registro dos alunos sobre o ato de pensar sobre o texto, para escrevê-lo, ao responder à pergunta *“O que foi mais difícil fazer?”*.

Quadro 37: O que foi mais difícil fazer?

Criança	O que foi mais difícil fazer?	Minhas resoluções
K.J.	<i>“Foi mais difícil fazer pensar nas partes do texto”</i>	<i>“Eu resolvi lendo os textos de Tolstói ajudou a pensar melhor”</i>
K.G.	<i>“Pensar sobre o que escrever”</i>	<i>“Eu fui colocando palavrinhas uma perto da outra e fiz meu texto”</i>
M.K.	<i>“Pensar em todo o texto porque tem que anotar tudo, e fazer o texto com os parágrafos”</i>	<i>“Eu resolvi lendo os contos e histórias de Tolstói”</i>

Fonte: a autora.

Vigotski (2009, p. 55) alega que “o desejo de transmitir em palavras o sentimento ou a ideia que nos domina, o desejo de contagiar o outro com esse sentimento e, junto a isso, o sentimento da impossibilidade de fazê-lo estão fortemente expressos na criação literária da juventude”. O autor nos lembra que o desejo de escrever sobre o que pensamos e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de fazê-lo, devido a diferentes fatores, está presente no processo de criação do texto, e isso pode dificultar a escrita. No caso das crianças, a dificuldade é alargada porque elas ainda estão se apropriando dos processos e das estratégias da escrita. Nos registros destacados no quadro 36, elas nos revelam que pensar nas partes, nas palavras ou no texto era difícil, e assim demonstram que perceberam a característica própria do ato de escrever, que é justamente a de organizar as palavras, encontrar uma que possa se encaixar no lugar correto e dizer aquilo que estamos querendo.

No entanto, dois alunos assinalam que a leitura dos textos de Tolstói contribuiu para resolver essa dificuldade. A leitura de texto, como recurso durante o processo de escrita, nos possibilita conhecer os diferentes modos de elaboração do discurso. Ao afirmarem que, lendo os textos, eles conseguiram pensar e escrever seus próprios, os alunos estavam justamente reconhecendo o caráter recursivo da atividade de ler. Jolibert e Jacob (2006, p. 192) esclarecem que, para produzir textos, os alunos precisam adquirir algumas habilidades e competências próprias do ato de escrever e, para isso, é essencial “observar como funcionam os textos sociais análogos ao que se está produzindo para “extrair-lhes seus segredos de fabricação”.

A manifestação dos estudantes também nos permite afirmar que a tentativa de utilizar os contos de Tolstói como modelo de discurso para o ensino da linguagem escrita foi positiva. Volóchinov (2017, p. 221) assegura que “os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva”. Ao recorrer aos contos russos dentro de um projeto, contextualizou-se o fluxo histórico dos textos, estudaram-se as formas linguísticas e gramaticais dentro da unidade real do enunciado, aproximou os estudantes dos temas cotidianos e possibilitou-lhes a produção escrita.

Ao longo deste trabalho e nos últimos quadros mostrados, observamos como os participantes foram se apropriando de competências e habilidades que são próprias do

processo de produzir o texto. Segundo Leontiev (2004, p. 341), quando afirmamos que a criança se apropriou de um instrumento, “isto significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e já se formaram as ações e as operações motoras e mentais necessárias para esse efeito”, no caso desta tese, os alunos se apropriaram do modo de produzir o conto porque formaram-se neles, de forma ativa e interacional, as ações e as operações motoras e mentais necessárias para escrever.

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, dez alunos apontaram que aprenderam a escrever um texto e mencionaram as diferentes atividades que contribuíram para isso. Alguns registros destes alunos já foram utilizados ao longo do trabalho para analisar outros aspectos, para não os repetir, optamos em citar quais foram as ações e/ou as atividades indicadas por eles, a saber: *explicação da professora, prestar atenção nas aulas, marcar a silhueta do conto, corrigir o texto, estudar, ler os contos de Tolstói, fazer a discussão do conto, ler o próprio texto após escrever, marcar as palavras desconhecidas, fazer o texto, esforçar e tentar fazer*.

Percebemos que os registros dos alunos reforçam a teoria de Leontiev (2004) de que, para aprender, não basta o sujeito estar em contato com o objeto, é necessário interação com o objeto e interação verbal com outra pessoa. A apropriação de um conceito ou de um conhecimento supõe a formação das operações mentais adequadas elaboradas ativamente. O ato de produzir um texto é uma atividade tipicamente humana, que foi desenvolvida ao longo da história. As crianças, apesar de possuírem conhecimentos implícitos sobre a construção da escrita, ao ingressarem na escola, precisam aprender a utilizar e a manipular as regras gramaticais e as diferentes possibilidades de se construir o discurso escrito de forma consciente, permitindo-lhes expressar e comunicar.

Leontiev (2004, p. 341) afirma que o que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é a apropriação das aptidões e dos conhecimentos das gerações anteriores, no entanto, a apropriação é ativa, não se transmitem ações humanas por hereditariedade, “para se apropriar de um objeto ou um fenômeno, há que se efetuar a atividade correspondente à que é concretizada no objeto ou no fenômeno considerado”. Isso significa considerar que, para a criança produzir um texto, ela precisa escrever, manipular as diferentes formas de combinar as palavras e as expressões, retomar o texto e reescrever, estudar e ler os textos socialmente publicados, ou seja, vivenciar de forma

verdadeira e autêntica o processo de produção para que assim possa se concretizar nela o ato humano de escrever textos.

No que diz respeito, especificamente, à apropriação da linguagem pela criança Leontiev (2004, p. 348) esclarece,

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Ao apropriar-se da linguagem escrita, as crianças têm acesso aos atos humanos de ler e de escrever, mas também aprendem a utilizar a palavra cheia de significado através dos conceitos, mediada pelos signos. Por meio da palavra carregada de significados e sentidos, a criança pode acessar conteúdos e formas diversas de representação do mundo. A leitura e a escrita permitem a ela resignificar seu ponto de vista, escrever sua história, criar outros universos e acessar o conhecimento socialmente produzido pelos outros e entender os diversos de instrumentos e signos que medeiam sua relação com o meio. Privar o aluno de se apropriar da linguagem escrita é colocá-lo em um processo de exclusão do entorno em que está inserido e impedir que desenvolva diversas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a memória e a imaginação.

No próximo tópico deste capítulo, discutiremos as contribuições da literatura e da leitura do texto literário no processo de produção dos contos dos alunos.

3.3. Aproximações ao texto literário: a criação literária e os “*Modos de escrever de Tolstói*”

Os ímpetos de estudos e de pesquisa para a realização desta tese nasceram da leitura do texto de Vigotski (2009) sobre o trabalho de Tolstói com as crianças da escola Iásnaia Poliana. O texto nos despertou a curiosidade sobre como Tolstói ensinava seus alunos e quais métodos ou orientações ele adotava.

Como salientamos no capítulo 1, o texto de Tolstói que Vigotski analisa se chama “Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas?”, é datado de 1859, e o autor escreve como ele orientava seus alunos na composição dos textos. Tolstói não foi um pesquisador e estudioso da educação, a partir da leitura dos livros *La escuela Yasnáia Poliana* (2003) e *Escritos pedagógicos* (2017), percebemos que ele foi um homem que realizou diferentes tentativas para ensinar a leitura e a escrita às pessoas que moravam na fazenda.

Em suas obras, há a presença de um sujeito atento aos alunos, ao meio e às suas necessidades, que, em alguns momentos, criticou os métodos de ensino e a escola. Em um de seus escritos, Tolstói (2003a, p. 70) revela como ele realizava suas tentativas para ensinar os alunos:

En la clase segunda, en estos últimos tiempos, ensayé un sistema de mi invención, el cual parecía extremadamente cómodo y racional, hasta en lo que la practica me había descubierto la ineficacia. Sin nombrar a los alumnos las partes de la oración, les hacía escribir algo a veces sobre un tema que yo les indicaba, y de pregunta a pregunta, les obligaba a ampliar la proposición, introduciendo en ella adjetivos, nuevos atributos, sujetos, circunstancias y el complemento... “Los lobos corren. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Cuáles lobos corren? [...] Parecíame que acostumbrándose a responder a las preguntas relativas a tal o cual parte de la oración, sacarían la diferencia de las partes de proposición y de la oración. La sacaron, en efecto, pero esto les aburría, y preguntaban aparte unos a otros: “¿Para qué sirve esto?”.

Nas obras citadas de Tolstói, é muito comum a presença de relatos como esse em que o autor apresenta como desenvolveu alguma atividade, neste caso, sobre sintaxe, e em seguida, traz comentários sobre a recepção dos alunos. Em seus intentos para o ensino da gramática, o autor chegou à seguinte conclusão “el único procedimiento de enseñanza de la lengua es la composición, aunque la composición sea entre nosotros el principal procedimiento de esta enseñanza. Buscamos, y esperamos encontrar.” (TOLSTÓI, 2003a, p. 74). Portanto, acreditamos que o artigo que inspirou o trabalho desta tese também seja o resultado destas buscas e tentativas de Tolstói para o ensino da composição.

Recuperemos, pois, as “técnicas” que Tolstói (2013, p. 363) apontou para o ensino do processo criativo da composição: 1) oferecer temas sérios; 2) oferecer obras para leitura; 3) dar ênfase à construção das frases e das ideias durante a revisão; 4) ensinar aos alunos continuar o texto. Ao olharmos novamente para as sugestões do autor, podemos afirmar que elas permearam todo o trabalho desenvolvido com as crianças desta tese, porque oferecemos temas sérios, os alunos escreveram sobre os fatos da vida que aconteceram com eles, perto deles ou que haviam ouvido, e isso era muito sério, pois estava relacionado de forma íntima a eles. Ademais, oferecemos obras literárias para lerem; a professora-pesquisadora contribuiu no processo de revisão com ênfase na construção das ideias do texto e, por fim, ensinou aos alunos a continuar o texto, a escolher, retirar ou refutar as informações.

Vigostki (2009) nomeou o processo de produção de textos das crianças de Tolstói de *criação literária* e mostra que a “tarefa da educação não é de infligir prematuramente a língua adulta, mas a de ajudar a criança a elaborar e formar uma língua literária própria” (Vigostki, 2009, p. 67), e este seria o princípio da *criação literária* com as crianças. Assim, ousadamente, também caracterizamos os textos produzidos pelos alunos nesta tese de *criação literária*.

O ensino proposto não tinha a preocupação de que as crianças apresentassem textos semelhantes ou iguais aos de Tolstói (o autor lido em questão), mas o de criar um conto a partir do repertório de experiências que elas possuíam e construir seus modos próprios de escrever. Vigotski (2009) observa que a atividade criadora humana somente é possível quando baseada em elementos da experiência anterior, isto quer dizer que a criança em processo de criação irá retirar das situações e de acontecimentos anteriores elementos para criar um texto, um desenho, uma obra de qualquer natureza a partir daquilo que ela viu, viveu, sentiu, manipulou e observou do entorno em que está inserida.

A palavra criação é utilizada para designar o processo de produção de algo novo, no entanto, a novidade não pode ser nascida do zero, a criação somente será possível baseada nas experiências anteriores, as quais são eminentes da cultura e do processo histórico de formação do sujeito. Segundo Smolka (2009, p. 10),

É na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Nada se

cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história.

O ato de criar é uma atividade humana que possibilita ao sujeito modificar o mundo que o cerca e criar coisas a partir de objetos e vivências que ele adquiriu no decurso da vida. Nesse ciclo, as criações humanas são passadas de uma geração a outra, e as novas gerações que chegam multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho aquilo que foi recebido. O processo criativo de qualquer objeto do mundo externo ou uma construção da mente não nasce de um processo inato, ele é fruto de um trabalho vindo de pressupostos já existentes.

Logo, a conclusão pedagógica a que se pode chegar é que, para ampliar as possibilidades e as condições de criação dos alunos, é necessário ampliar a experiência deles, isso porque “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VIGOSTKI, 2009, p. 22).

Para ampliar a experiência de uma criança e viabilizar o processo de criação textual literária, é preciso colocá-la em contato com a literatura, com os modelos socialmente produzidos, pois, assim, ela unificará a experiência individual, elementos particulares de vida extraídos do seu entorno, com a experiência social, as formas sociais de escrita, para culminar na criação literária, assim como fez Tolstói (2013), e conseqüentemente, as formas de escrever das crianças se aproximarão mais da escrita literária.

A produção de texto das crianças na fase escolar pode ser caracterizada como um processo de criação quando implicada em oferecer a elas ferramentas e condições para criar. Smolka, ao comentar a obra ‘Imaginação e criação na infância’, amplia essa discussão e diz que “a criação literária pela palavra escrita torna-se possível e resulta de um longo processo de apropriação das funções, dos mecanismos e das técnicas que caracterizam essa produção escolar” (VIGOSTKI, 2009, p. 64), portanto, a apropriação deste tipo de escrita pela criança é viável desde que exista um trabalho pedagógico que viabilize a aprendizagem das funções, das formas e das marcas do texto literário.

Arena (2010, p. 15) salienta que a literatura “medeia a relação da criança com a cultura da sua época”, porque ela, inserida no contexto social, apropria-se da cultura que

está presente no texto literário e, “pela palavra do outro, o leitor se apropria da cultura humana para aprofundar os traços culturais e psicológicos da sua espécie”. (2010, p. 19). Portanto, ao ter contato com obras de literatura, a criança tanto acessa os conhecimentos que transitam na construção dos sentidos do texto, como também se apropria das formas de organização das palavras e das expressões que são próprias do texto literário.

Para Vigotski (2009, p. 23),

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela assimilou: quanto maior a quantidade de elementos da realidade que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Assim, a criança, quando é estimulada a pensar em uma história, a imaginar fatos vindos de suas experiências que possam ser transcritos para o papel, além de desenvolver uma função psicológica superior, a imaginação, ela está materializando num artefato o produto desta imaginação, que é o próprio texto. Por isso, acreditamos que o conceito de *criação literária* de Vigotski (2009) se aproxima do trabalho de produção de texto dos alunos participantes desta tese, porque eles *criaram*, no sentido de gerar algo novo, um conto, e *literária* devido à manipulação e à apropriação das características de composição próprias dos contos.

Ademais, “a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios” (VIGOSTKI, 2009, p. 15). O ato de escrever um texto dentro de um contexto de projeto, como ocorreu nesta pesquisa, permitiu aos alunos imaginar, combinar, modificar e, conseqüentemente, criar o texto, portanto, a partir das ideias de Vigotski, podemos considerar que eles estavam em processo de criação, porque mobilizaram conhecimentos e experiências, confrontaram suas formas de escrever com a do texto literário e por meio de interações texto-aluno; aluno-aluno; aluno-professor chegaram ao produto final, o conto.

Para Carvalho (2017), no plano das trocas linguísticas, o ato criativo pode ser visualizado e adquirido de forma mais fácil em razão das condições históricas e

culturais envolvidas no processo de produção de texto, a saber, a leitura e a manipulação de textos literários. Geralmente, não é possível mensurar o quanto a leitura e a análise de uma obra ou de um texto atingiu os alunos durante o processo de aprendizagem, mas podemos apontar pistas que indicariam se contribuíram ou não para o desenvolvimento deles.

As leituras dos contos de Tolstói provocaram mudanças tanto na forma como as crianças escreveram seus textos como na relação deles com a literatura. Neste momento, abordaremos alguns desses aspectos. As principais marcas do texto literário foram trabalhadas durante os questionamentos de textos listadas no capítulo 1, retomemos: a) reconhecer os tipos de narradores; b) compreender a organização do espaço e da temporalidade nos contos; c) identificar as partes descritivas, narrativas e dialogais do texto e d) utilizar as figuras de linguagem. O quadro 38 mostra como as marcas literárias foram organizadas para o ensino.

Quadro 38: Ensino das marcas do conto

Marca literária do conto	Conto	Nome na sala-campo
Temporalidade: anterioridade, posterioridade e concomitância	Conto: O salto.	Marcação do tempo no texto: antes, juntos e depois.
Partes descritivas	Contos: todos	Descreve o ambiente e ações do personagem.
Partes dialogais	Conto: O tubarão (discutido no tópico 3.1)	Fala dos personagens.
Verossimilhança	Contos: todos	Relaciona a história com fatos do cotidiano.
Multissignificação ou plurissignificação	Contos: todos	A leitura do texto pode ter diferentes sentidos.
Narrador em primeira pessoa	Conto: Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta	Os narradores e a posição que ele ocupa no texto.
Narrador em terceira pessoa	Conto: Os três ladrões	Os narradores e a posição que ele ocupa no texto.
Figuras de linguagem	Contos: todos	“Modos de escrever de Tolstói”

Fonte: a autora.

Todorov (1979, p. 108) propõe que “toda narrativa é uma escolha e uma construção; é um discurso e não uma série de acontecimentos”, por isso, escolhemos, nos contos de Tolstói, algumas características de que o autor se vale para escrever seus textos e analisar com os alunos. Apesar de listar estas marcas nos contos, o foco era compreender a forma de o autor escrever e alinhar isso à construção dos sentidos do texto lido. Portanto, não havia uma atividade específica, mas, sim, um planejamento prévio da professora-pesquisadora que, durante os questionamentos de texto, chamava a atenção dos alunos para o debate dessas marcas.

Segundo Lefebvre (1980, p. 24-25), o texto em literatura consiste no tratamento particular da linguagem e que, a partir “dos discursos literários, se pode, por indução, constituir uma série de regras formando a língua literária”, portanto não existem características fixas para o texto literário, mas formas particulares dos autores que foram reunidas nos escritos em literatura.

Durante os questionamentos, esses conhecimentos elencados no quadro 38 foram abordados de forma natural e contextualizada, as crianças debatiam sobre o assunto sem a necessidade de ficar nomeando ou identificando regras. Um dos debates que foi recorrente e que se deu de maneira mais espontânea foi sobre o papel do narrador, pois os alunos demonstravam uma grande preocupação em saber se aqueles fatos que estavam presentes nos contos aconteceram ou não com Tolstói.

A discussão sobre o narrador foi desencadeada no debate sobre conto “O tubarão”, quando as crianças questionaram se o narrador participou ou não da história. Esse trecho foi apresentado no tópico 3.1, onde discutimos sobre o uso do pronome, no trecho, os alunos conseguiram identificar o narrador participante da história a partir do estudo da cadeia anafórica. No conto “A vaca”, o tema foi retomado e as crianças se utilizam do recurso dos pronomes para compreender a presença do narrador.

Na. - *Tolstói é o menino da história?*

Prof. - *Então, foi bom você falar disso. No texto anterior²⁵ nos concluímos que o narrador participou da história, e nesse ele participa da história?*

Turma - *Não.*

Prof. - *Ótimo, ele não participa, e por que a gente sabe disso?*

B. - *Ele não usa o “nós” e ele não fala “eu”.*

Prof. - *Mas ele conhece tudo que aconteceu nessa história?*

²⁵ O texto anterior era justamente o conto “O tubarão”.

Turma - *Sim.*

K. – *Mas, ele está de fora da história.*

Prof. - *Isso, ele está de fora, fazendo o que?*

D.H. - *Olhando.*

B. - *Observando.*

Prof. - *Então ele é um narrador observador, que vê, observa tudo que está acontecendo e vai nos contando. Aí o Na. nos perguntou: “o Tolstói é o menino da história?”*

Turma: *Não.*

Prof. *Muito bem turma, ele não é o menino da história.*

(Nota - Diário de campo, 27/11/2017)

No conto “A vaca”, os alunos trouxeram um conhecimento do questionamento anterior, para compreender as diferenças entre o narrador observador e o participante, a principal pista que favoreceu esse entendimento foi o reconhecimento do pronome. O narrador é um elemento essencial de análise na narrativa, porque ele decide o que detalhar ou apagar dos fatos, ele define se conta as cenas, se dá voz aos diálogos, ou seja, o narrador é o personagem essencial para compreender o foco narrativo. Logo, não basta identificar se ele está em primeira ou terceira pessoa, é preciso entender qual a sua função para construir os sentidos e os efeitos estéticos do texto.

Leite (1994, p. 90) conceitua o narrador como “a voz que narra os acontecimentos, na ficção. Às vezes, é personagem, às vezes, não”, assim, para que os alunos pudessem compreender a voz no narrador, era necessário entendê-lo como um personagem e fazer um pacto ficcional com a história narrada. De acordo com Eco (1994, p. 81 – marcas do autor), “o leitor tem que saber que o que está sendo narrado é uma história imaginada, mas nem sempre por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. [...] Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o que narrado de fato aconteceu”. O acordo ficcional sugerido pelo autor ainda não estava claro para os alunos, entretanto, durante o questionamento do texto “Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta”, a professora-pesquisadora realizou uma intervenção para explicitar a situação.

P.F. – *Tia eu acho que aqui está errado, está escrito “quando era menino” ao invés de “quando eu era menino”.*

Prof. – *Deixa eu ver novamente aqui (pausa). Não, está certo. O que te incomodou?*

P.F. – *Por que não tem o “eu”.*

Prof. – *Mas sabemos quem é veja a frase completa: “Quando era menino, me mandaram ir à floresta pegar cogumelos”. Sabemos do eu devido ao verbo e ao “me”.*

- P.F. – *Sim, então o “eu” conta a história?*
- Prof. – *Boa a sua pergunta, quem está contando essa história?*
- G.S. – *O “eu”.*
- Prof. – *E o “eu” é o Tolstói?*
- G.S. – *É tia.*
- Prof. – *Turma nós vamos conversar sobre o narrador da história, ele conta na primeira ou na terceira pessoa?*
- K.G. – *Na primeira.*
- Prof. – *Isso mesmo, ele utiliza o “eu”; o “me”, não é isso.*
- Na. – *O narrador é o próprio menino, ele está contando de quando ele foi na floresta.*
- Prof. – *Isso, ele participa da história.*
- G.S. – *Claro.*
- Prof. – *Então ele é um narrador que participa da história, e ele é um personagem?*
- K.G. – *É sim, principal.*
- Prof. – *Mas, isso quer dizer que esse narrador é o Tolstói?*
- (Silêncio)
- K.G. – *Não.*
- Prof. – *Não. O próprio título nos dá pista que o narrador não é o Tolstói, “como um menino contou...” igual a história do “Vivinho”, “Titia conta como ...”*
- Na. – *E o menino pode ser até de um amigo dele.*
- Prof. – *Não seria bem isso, vamos refletir mais sobre isso. Vamos lembrar sobre isso, os contos, as histórias são uma ficção. Vocês sabem o que é uma ficção?*
- K.G. – *É uma imaginação que não existe.*
- Prof. – *Sim, mas pode ser K.G. que a história até existiu, como a história de alguns de vocês, mas, quando a gente pega o lápis e o papel e vai escrevendo essa história, ela vai se tornando ficção, ela não é mais real, porque ali naquele papel nós não conseguimos mais colocar tudo o que aconteceu no dia, com todos os detalhes, com a mesma intensidade de dor ou de outro sentimento. Então, ali no papel quando Tolstói escreveu a história do menino já não é mais real, é uma ficção, porque se tornou uma história. Igual vai acontecer com os textos de vocês, as pessoas que irão pegar e vão ler, por mais que a A.B. escreveu o texto na primeira pessoa, o narrador “eu” é quem participa e é personagem, não ela. Ninguém vai ler pensando que a história aconteceu com ela, mas sim que é uma ficção. Por mais que seja um fato que aconteceu na sua vida, como a história do M.A., é tudo uma ficção porque ela se tornou história. Então, aqui não aconteceu com Tolstói, ele escreveu, mas optou em contar essa história usando o narrador “eu”, então ele é o narrador quem participa da história e é o personagem.*
- N.A. – *Então é que nem nós quando escrevemos nossas histórias, quando a gente fala de nós, não somos, são os narradores que estão na história.*
- (Nota - Diário de campo, 27/11/2017)

Desvincular o autor Tolstói do narrador não foi um processo fácil para os alunos, após esse debate, a professora-pesquisadora percebeu que os alunos ainda não tinham total esclarecimento disso, mas eles sabiam que nem todas as histórias haviam se passado com o autor, por isso acreditamos que os alunos começavam a estabelecer o acordo ficcional necessário para compreender a função do narrador no texto. Para

buscar desfazer esse grande nó que se instaurou na cabeça das crianças, a professora-pesquisadora serviu-se dos contos lidos para que elas percebessem os diferentes tipos de narradores das histórias, porém a estratégia não contribuiu de forma significativa para que os alunos pudessem se aprofundar nesse conceito, como podemos observar no trecho da discussão do conto “*Os três ladrões*”.

N.S. - *Como é que Tolstói sabia de tudo que acontecia com eles (se referindo aos personagens)?*

Prof. - *Boa pergunta N.S! Tolstói quando escreve o texto ele se coloca na posição de?*

Turma: - *Narrador.*

Prof. - *E quando ele escreve o texto é uma?*

Turma: - *Ficção.*

Prof. - *Se lembram disso?*

Turma - *Sim.*

Prof. - *E o que é uma ficção?*

D.H. - *É uma história que não é verdade.*

Prof. - *Sim, por mais que o conto seja uma história que tenha acontecido como a de vocês, quando ela passa para o papel ela se torna uma ficção. Tolstói quando escreve a história ele usa um narrador que participa ou observa?*

Turma - *Observa.*

Prof. - *Mas ele é um narrador que observa e sabe de tudo ou parte das coisas?*

D.H. - *Sabe de tudo.*

Prof. - *Isso, ele é um narrador, observador que conhece tudo e não participa de nada.*

(Nota - Diário de campo, 04/12/2017)

No diálogo acima, observamos a intenção da professora-pesquisadora para que os alunos entendessem o deslocamento entre o real e o ficcional, e acreditamos que eles tenham compreendido. Era importante que os estudantes percebessem que, por mais que os contos trouxessem traços do real, não retratavam a realidade e que as ficções podem nascer de um rastro de uma história verídica, mas não são reais, quando elas se tornam um conto. Ao ler um texto literário, o aluno precisa ter a ciência de que se trata de uma história imaginada, inventada e, na leitura, ele necessita estabelecer o pacto ficcional. Terra (2004, p. 21) afirma que “o discurso ficcional não possui um referente no mundo físico, suas referências devem ser buscadas no próprio discurso literário, dado seu caráter autorreferencial. Isso significa que não se deve indagar das condições de verdade de um enunciado ficcional” e, sim, manter o pacto entre o leitor e o autor.

Sobre o pacto ficcional, podemos assegurar que os alunos participantes compreenderam que o autor Tolstói foi quem escreveu os textos, o narrador era quem

narrava e que ele ocupava diferentes posições, porém os estudantes não conseguiram separar o autor e a voz do narrador e compreender que este último era um personagem da história. Acreditamos que a abordagem realizada não tenha contribuído para que os alunos compreendessem isso ou que esse era um processo que realmente iria demorar em ser internalizado.

Durante os questionamentos de textos, a leitura literária permitiu aos alunos estabelecer conexões com outros textos lidos. Terra (2014, p. 78) assinala que a compreensão de um texto literário pressupõe a ativação de conhecimentos prévios e também inclui o conhecimento de outros textos “que nos permitem identificar num texto outro com o qual dialoga. Com o uso do intertexto, o produtor espera alcançar determinados objetivos a que se propõe. Cumpre ao leitor inferir que propósitos teve o produtor ao falar a relação intertextual”. Durante as leituras dos contos e as discussões nas sessões de questionamento, os alunos mostraram como o conhecimento de outros textos contribuíram para a construção de sentidos. Vejamos alguns trechos de diferentes questionamentos.

I.K. - *Professora nas “Meninas e os cogumelos” têm o nó que é o trem e nesse daí tem a tempestade que é o nó.*

Conto: “Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta”

I. - *Tia o que é rublos?*

Prof. - *Muito bom, crianças lá no segundo parágrafo da segunda folha a I. destacou assim, trouxe vinte rublos, que significa essa palavra rublos?*

Turma - *É o dinheiro.*

G.S. - *Tia você já falou disso. Não, não foi você quem falou não, foi na história “De quanta terra precisa o homem”.*

Conto: A vaca

I.K. - *Essa história é igual “A menina e os cogumelos”, aqui o pai grita para os meninos voltar para trás, mas eles não escutam e continuam, e nas “A menina e os cogumelos” fala para ela voltar.*

U. - *Não, fala para ela não voltar agora.*

I. K. - *Fala pra ela não voltar agora, porque não dá tempo e ela faz o contrário.*

K.G. - *Essa história também tem tiro.*

Conto: O tubarão

K.G. – *Essa história é igual a da vaca, tem uma mentira.*

Conto: Os três ladrões.

Nos diálogos destacados, os alunos estavam mergulhados em uma rede de conhecimentos literários e culturais que estavam adquirindo e ilustram que eles estavam ampliando o repertório de leitura literária e já conseguiam fazer a relação de intertextualidade entre os contos lidos no interior do projeto. Arena (2010, p. 35) cita que “a composição intertextual se conecta à leitura intertextual como prática cultural forjada ao longo da história, pela qual os pequenos se apropriam da cultura e com ela se humaniza” e, conseqüentemente, incorporam novos saberes.

A inserção da literatura, na infância e no período escolar, colabora de forma significativa na formação da criança em dois aspectos importantes: primeiro, no caráter humanizador e, segundo, na inserção na cultura escrita de forma contextualizada. Para Candido (2004, p. 177) a organização própria do texto literário contribui para que o leitor se constitua e se humanize, pois, devido à organização da palavra, “comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. A literatura como arte humaniza o homem pela forma como o conteúdo está organizado e pela maneira coerente que atua na cognição, o arranjo das palavras se organiza internamente na mente humana, e juntamente com os conhecimentos prévios do leitor, que podem ser diversos, culminam numa proposta de sentido.

Os sentidos que veiculam dentro do texto, cuidadosamente, ordenados por meio das palavras, serão construídos não apenas pelos autores, mas também pelos leitores, por isso, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Além da estrutura que organiza internamente os textos literários, o contato prolongado com a literatura pode provocar nos leitores maior sensibilidade social, pois a leitura de diferentes obras como contos, poemas e peças teatrais permite que a criança conheça diferentes realidades e personalidades e aprenda a se colocar de forma imaginativa no lugar do outro. Para Candido (2004, p. 176),

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A literatura, por possuir esse caráter de vivência dialética dos problemas, insere a criança em mundos paralelos de vidas possíveis, em laboratórios delas mesmas e, em contato com as histórias literárias, o pequeno leitor está experimentando coisas que ele poderá ou não viver ou se acercar de realidades muito próximas, e isso o humaniza, porque o faz viver a própria condição humana, pois “todas as histórias do mundo são tecidas com a trama de nossa própria vida” (PIGLIA, 2004, p. 104).

A inserção da criança nessa teia literária possibilita que ela se humanize, porque se apropria da cultura produzida, experimenta diferentes realidades e alimenta seu processo imaginativo ampliando suas experiências. Nesse contato com a literatura, ela também vai aumentando os processos de significação das palavras que caracterizam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Além disso, a criança, ao ler literatura, se apropria da palavra do outro o que lhe proporciona criar sua própria linguagem escrita.

As marcas de intertextualidade também foram reveladas nos textos produzidos. A aluna L. escreveu o conto “*Dois meninos perdidos*”²⁶, que relata a história de dois irmãos pobres que foram abandonados pela mãe na floresta, o enredo similar ao clássico “*João e Maria*”. Já os contos “*A ventania*” e “*Minha roupa sumiu*” nos lembram a história da menina *Corina* em “*Avental que o vento leva*” (MACHADO, 1999), na história, após uma ventania, ela perde seu avental, assim como as personagens das alunas que perdem a boneca e a roupa após serem surpreendidas pelo mesmo fenômeno.

Na coletânea dos alunos, também há a presença de dois contos de cachorros, “O cachorro herói” e o “O cachorro que latia muito”, os quais podem ter relação com o livro “*Histórias de Bulka*” (Tolstói, 2007). No enredo do autor, Bulka é um cão russo muito valente, caçador e amigo do dono, na história dos alunos, os animais também são valentes, gostam de aventuras e prezam a amizade humana. Em relação aos contos dos meninos, um deles se destaca “O cachorro herói”, porque a criança consegue

²⁶ Todos os contos estão completos no anexo D.

personificar o animal, no entanto, não confere a ele características humanas, como nas fábulas, mas escreve uma história a partir da perspectiva do animal.

Além desses, ressaltamos o conto da aluna M. “O homem só precisa de dois metros de terra” que faz um reconto do livro “De quanta terra precisa o homem” (TOLSTÓI, 2009) e da aluna R.N. “A menina do triciclo” que a criação foi desencadeada após a leitura do conto “A menina e os cogumelos”. De acordo com Kristeva (1974, p. 68), “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um em outro texto”, no caso dos contos dos alunos, a intertextualidade não era explícita, mas continha traços de enredos que nos permitiram recordar de outros. É importante lembrar que essas marcas de intertextualidade foram evocadas a partir do conjunto de obras e leituras que nós, pesquisadoras deste trabalho possuímos, e que você, leitor, poderá se lembrar de outras leituras e de outras histórias a partir do seu repertório.

Genette (1982) enfatiza que a intertextualidade é um aspecto universal da literatura e que nenhuma história surge de forma espontânea, mas da retomada de textos e obras anteriores que constituem a memória do leitor e/ou do autor. Volóchinov (2017, p. 254) colabora com essa discussão, afirmando que os indivíduos possuem no mundo interior e no pensamento um artefato cultural e material composto pelo enunciado alheio, o qual

é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências – o assim chamado fundo de apercepção – são dadas na linguagem do discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com a outra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante.

A criança, quando realiza a leitura do texto literário, está entrando em contato com a palavra do outro, que vem repleta de significado. Ao ser armazenada, essa palavra encontra outras palavras interiores que foram hauridas de experiências anteriores, esse contato entre elas, forma a réplica (Volóchinov, 2017) do enunciado recebido inicialmente, que será materializado de forma oral ou escrito. O texto

produzido pelos alunos é resultado desse contato com a palavra do outro, que vem por meio dos enunciados escritos ou orais, os quais permitem a construção tanto de significados como da língua, por isso, nos contos finais, podemos encontrar a presença de outros textos.

A multissignificação e a verossimilhança, marcas do texto literário que foram elencadas como possibilidades para o ensino, foram desencadeadas também de forma natural durante os questionamentos de texto, pois os alunos manifestaram algumas dificuldades em relação à compreensão de algumas palavras. Era combinado, entre a turma e a professora-pesquisadora, que a discussão do significado das palavras desconhecidas seria realizada somente após a segunda leitura silenciosa, ou seja, após o debate sobre o sentido do texto. Smith (2003, p. 180) orienta que,

embora a identificação de sentido mediada possa, às vezes, ser necessária, porque, por alguma razão, o sentido não pode ser imediatamente atribuído ao texto, a tentativa de tomar decisões sobre possíveis significados pela identificação prévia de palavras individuais é altamente ineficiente e tende ao fracasso.

Por isso, orientaram-se os alunos para que realizassem a discussão do texto lido e, somente depois, efetuassem a compreensão das palavras novas ou desconhecidas. No texto “*O Salto*”, os alunos listaram catorze palavras, são elas: mastro, verga, convés, súbito, titubeasse, esmerava, emergiu, robusto, içar, encalço, cordame, proezas, trepou e regurgitar. No começo, os estudantes não se sentiam seguros em dar um sentido para a palavra, somente consultando o texto, assim, eles recorreram ao dicionário para confirmar ou refutar suas hipóteses. No entanto, ao longo da discussão, eles conseguiram perceber que o próprio texto auxiliava a entender as palavras.

Prof. - *Vamos para a próxima palavra, titubeasse? Onde está no texto?*

U. - *“E mesmo se ele não titubeasse e chegasse até a ponta da verga, apanhando o chapéu”*

Prof. - *Vejam vou ler o parágrafo todo, “Um só passo em falso e o menino despencaria da verga e se esborracharia contra o assoalho do convés. E mesmo se ele não titubeasse e chegasse até a ponta da verga, apanhando o chapéu, seria muito difícil para ele virar-se e voltar até o mastro.” E aí, o que seria titubear?*

U. - *Na ponta dos pés?*

Prof. - *Não.*

U. - *Perigosamente.*

Prof. - *Não, pelo contexto alguém consegue descobrir? Ninguém nunca ouviu falar dessa palavra?*

K.J. - *Nunca!*

Prof. - *Nem as mães de vocês falam?*

Turma - *Não.*

Prof. - *Vamos tentar ler de novo, sem o dicionário. Vamos ouvir e olhar o texto. (leitura do trecho novamente.)*

Vejam (professora encena como se andasse em uma corda bamba) o menino está indo pela verga, e mesmo se ele virar (vira o corpo) e ele não vão titubear (balança o corpo).

D.H. - *Não tropeçar?*

Prof. - *Ah? Não tropeçar, não desequilibrar, não fazer nada em falso. Vejam, mesmo se ele não se desequilibrasse lá em cima da verga, era difícil ele voltar.*

M. - *Ahh, agora eu entendi.*

D.H. - *Tia Raquel, eu já entendi, era um negócio assim (faz com o corpo) muito escorregadio, já pensou se ele acaba escorregando, já era!*

Prof. - *Isso, e esmerava, onde está esmerava?*

N.S. - *Ah vem de esmeralda.*

Prof. - *Mas onde que está? Vamos tentar pelo texto de novo?*

U. - *“O macaco fazia caretas, saltando e imitando as pessoas, e via-se que ele sabia que as estava divertindo, e por isso se esmerava ainda mais”*

K. - *Esmeralda é uma joia?*

Prof. - *Não é esmeralda, é esmerava.*

U. - *Ele ficava com graça mais ainda.*

Prof. - *Isso, então o que podemos dizer que é esmerar?*

Na. - *Fazer mais.*

Prof. - *Não, o “mais” já está aí.*

U. - *Fazer graça?*

G.S. - *Ele estava se esforçando.*

Prof. - *Isso olha o trecho, quanto mais ele via que as pessoas gostavam, mais ele fazia, com toda a força.*

Sabem aquela música “mas era feita com muito esmero na rua dos bobos, número zero” é o mesmo substantivo, ou seja, era feito com muito capricho, com muito cuidado.

(Nota - Diário de campo, 31/10/2017)

Percebe-se que, ao longo da leitura, os alunos começavam a dar sentido às palavras sem o auxílio do dicionário. Neste conto, algumas palavras realmente não faziam parte do contexto de linguagem das crianças, ou por estarem relacionadas ao navio, espaço onde a história acontece, ou porque não eram mais usadas. Porém isso não impediu os alunos de compreenderem o texto, tanto que eles iniciaram o questionamento com a pergunta “*P.F. Por que o pai aponta uma arma para o filho?*” uma pergunta que quase resume bem a história e que desencadeou toda a discussão.

Para Smith (2003, p. 196), não é preciso entender um rol muito grande de palavras para compreender um texto, e mesmo quando não sabemos o significado da

palavra não é necessário ir até um dicionário ou perguntar a alguém para assimilá-la “aprendemos o sentido a partir do próprio texto”, e a prática de ler textos contribui de forma significativa para essa estratégia. Ao final do mesmo questionamento anteriormente salientado, os alunos conseguiram fazer as interferências mais rapidamente correlacionando-as com o texto.

U. - *O que é encalço e cordame?*

Prof. - *Onde?*

U. - *Aqui ó: “Os marinheiros riram mais alto, e o menino corou, arrancou o casaco e precipitou para o mastro, no encalço do bicho”.*

Prof. - *O que será essa expressão no encalço do bicho?*

K.J. - *No impulso, no rastro?*

Prof. - *Isso mesmo, no rastro do bicho, atrás dele.*

(Nota - Diário de campo, 31/10/2017)

No texto “*A vaca*”, os alunos mostraram como as palavras desconhecidas não as impediam de seguir com a leitura:

B. - *Eu marquei as palavras desconhecidas.*

Prof. - *E você tentou entendê-las dentro do texto?*

B. - *Eu tentei entender.*

Prof. - *Ótimo B., mas turma, mesmo tendo palavras desconhecidas, isso impediu de entender o texto? Alguém teve dificuldade?*

Turma: *Não.*

G.S. - *Tia a única palavra desconhecida é os nome lá.*

Prof. - *E por que estes nomes são difíceis, alguém sabe?*

Turma - *Porque são da Rússia.*

(Nota - Diário de campo, 14/11/2017)

A criança ao ler, um texto literário, mobiliza conhecimentos do tipo enciclopédico, linguístico, textual e interacional que estão armazenados na memória. Para Terra (2014, p. 59),

Ao ler, mobilizam-se também conhecimentos linguísticos e textuais, isto é, acionam-se saberes relativos à estrutura da língua (conhecimentos relativos ao léxico, as regras da língua, ao registro utilizado etc.) e a estruturas ou modelos de textos (se o texto relata um fato, expõe uma ideia, apresenta argumentos, descreve algo, se é uma piada, um poema, um conto, ou um requerimento, etc.). Os conhecimentos linguísticos são adquiridos desde tenra idade pelo contato com outros falantes da língua. Na escola, essa competência

linguística é desenvolvida, uma vez que é solicitado a refletir sobre esses conhecimentos.

Assim, ao questionar os escritos de Tolstói, os alunos adquiriam conhecimentos linguísticos e textuais do conto e, ao mesmo tempo, acionavam conhecimentos que eles já possuíam e que foram adquiridos ao longo do projeto e de projetos anteriores. Logo, o questionamento de texto, além de ter possibilitado os alunos à construção de sentidos e à formação do leitor, ele também foi uma metodologia que permitiu aos alunos participantes da pesquisa o conhecimento da língua.

Na discussão do conto “*A vaca*”, os alunos ativaram conhecimentos da aula de ciências para compreender o que seria uma estufa na *isbá*, casa rural dos camponeses russos. Vejamos o trecho da conversa:

I. - *O que é estufa?*

Prof. - *O que é a estufa crianças?*

N.S. - *É a cozinha.*

Prof. - *Não, vamos pensar um pouquinho. Vocês lembram do efeito estufa que nos vimos lá na aula de Ciências?*

D.H. - *Era para guardar as plantas.*

Prof. - *Isso, mas tem mais, lembram era uma espécie de uma casa que eles fazem uma proteção para guardar as plantas, e este ambiente fica como?*

Turma: - *Quente.*

G.S. - *Então, deve ser para guardar animais.*

Prof. - *Nós teremos outros textos que também vão falar novamente dessa parte da casa. Mas lembram o que conversamos, a Rússia é um país quente ou frio?*

Turma: - *Frio.*

Prof. - *Isso a Rússia é um país frio e lá, nessa parte da casa, eles a utilizavam para se aquecerem.*

M. - *Oh tia, na parte que fala que eles estavam matando a vaca, fala no texto que eles estavam chorando na estufa.*

Prof. - *Ah, e aí?*

M. - *Lá fala que eles estavam na estufa.*

Prof. - *Ótimo, então, vejam aí no texto é uma parte que fala certinho onde estava a vaca e as crianças, e não fala em que lugar ficava esta parte da casa?*

B. - *Mas tia aqui fala que Micha começou a chorar ainda mais e não desceu da estufa?*

Prof. - *Ah, então ele fala, eu pensei que não falava. Então onde fica esta parte da casa?*

Turma: - *Em cima.*

(Nota - Diário de campo, 14/11/2017)

A compreensão da estufa somente foi concluída no texto “*Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta*”, onde o termo estufa aparece novamente.

Prof. - *Quando o menino chega em casa o que ele faz?*

D.H. - *Ele pega o pão e vai para a estufa.*

Prof. - *E onde era a estufa?*

N.S. - *Em cima.*

Prof. - *Na parte de cima da casa, e como chama esta casa?*

U. - *Isbá.*

G.S. - *A estufa é uma casa que tem dois andares.*

Prof. - *Isso, é uma casa de dois andares e a parte debaixo da casa é onde tem o fogão, o que acontece, eles acendem o fogão, e como a Rússia é um país frio, toda a temperatura sobre...*

N.A. - *Para cima.*

Prof. - *E lá fica quente, por que vocês acham que ele subiu para a estufa?*

G.M. - *Para esquentar.*

N.A. - *Ele queria ficar quentinho.*

Prof. - *E por que ele queria esquentar?*

U. - *Ele estava com a roupa molhada.*

Na. - *A roupa ficou colada.*

(Nota - Diário de campo, 27/11/2017)

A discussão levantada em torno da palavra *estufa* exigiu que as crianças ativassem conhecimentos adquiridos durante as aulas de ciências para, assim, compreender melhor a organização da casa camponesa e atribuir sentidos ao conto. Na continuidade do diálogo, as crianças inferiram que o menino dormiu porque ficou quentinho e a roupa secou. Arena (2010, p. 17) esclarece que “o leitor pequeno não terá boas chances de atribuição de sentido a uma obra, se não estabelecer com ela e com outros eventos culturais, de hoje e de ontem, relações contextuais de natureza cultural”. Por isso, que, relacionar e inferir ideias e sentidos no texto oriundos de conhecimentos extra-textuais, era de extrema importância.

No início do projeto de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o contexto histórico, social e cultural de Tolstói, porém alguns fatos, palavras ou expressões típicas do contexto social, como a palavra que designa camponeses, chamados *mujiques*, o nome da casa dos camponeses, a *isbá*, a utilização dos cogumelos na alimentação, foram compreendidas ao longo das leituras. Arena (2010) orienta que, no processo de atribuição de sentidos, o texto só possui vida e significado quando conta

com outro texto, ou seja, somente será possível uma ativação dos sentidos, quando o contexto do leitor interfere na leitura do texto literário.

Outro tipo de conhecimento que as crianças participantes deste projeto ativaram no momento da leitura foi o conhecimento do contexto social deles. Em outro ponto de discussão do conto “*A vaca*”, os alunos acionaram esses conhecimentos para entender o que era uma gamela. Vejamos:

Prof. - *Vejam temos duas hipóteses sobre onde ele escondeu o copo quebrado, na comida e na estufa, onde realmente ele escondeu, vejam aí no texto.*

P.H. - *Foi na jamela tia.*

Prof. - *Na jamela?*

P.H. - *É aqui está escrito jamela.*

Prof. - *Onde está escrito.*

U. - *Aqui tia. (aponta para o texto)*

Prof. - *Ah sim, está aqui onde o P.F. apontou sobre os cacos, “levou para fora e enterrou no monte de estrume, depois recolheu os pedacinhos de vidro menores e jogou numa gamela.” Então onde foi que ele jogou?*

Turma - *Na gamela.*

B. - *O que é isso?*

P.F. - *É aquele negócio que parece uma bacia?*

Prof. - *Isso, é tipo uma bacia, geralmente de madeira.*

N.A. - *Tia é onde põe as coisas pra vaca comer?*

Prof. - *Não, geralmente fica na cozinha, e as pessoas que moram na fazenda utilizam na cozinha e amassam pão de queijo, broa.*

L. - *Tia a minha vizinha faz isso.*

(Nota - Diário de campo, 14/11/2017)

A gamela é um utensílio de cozinha muito utilizado na região de Minas Gerais, feito artesanalmente de madeira e usado na confecção de quitandas. Discutir sobre a gamela fez os alunos despertarem a atenção sobre os motivos que levaram a vaca a morrer e estabelecer relações com os hábitos da mãe na história, não observados anteriormente ao debate.

Prof. - *Então o menino da nossa história pegou os caquinhos do copo e jogou na gamela.*

K. - *Isso, e a vaca foi lá e comeu.*

Prof. - *Mas como que a vaca foi lá e comeu?*

Na. - *Porque a mãe tinha colocado comida junto.*

Prof. - *Onde está isso no texto?*

Bi. - *No segundo parágrafo.*

Prof. - *Então, o que eles colocavam na gamela?*

Na. - *Os restos das comidas e jogava para a vaca comer.*
 N.A. - *Aí ela também comeu os cacos do copo quebrado que estava lá.*
 G.M. - *E aí ela ficou estranha.*
 (Nota - Diário de campo, 14/11/2017)

Ao final dos seis questionamentos de textos, percebia-se que os alunos já estavam familiarizados com o procedimento e conduziam o debate de forma mais autônoma, quase sem a intervenção da professora-pesquisadora, apropriando-se, assim, das estratégias. O ato de ler o texto literário é um processo a ser construído pela criança, pois envolve uma interação entre o objeto artístico, o texto, e o leitor, Terra (2014, p. 7) considera que a leitura do texto literário

é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto. [...] o sentido não está no texto, mas é construído pelo leitor num processo intencional, no qual se mobilizam conhecimentos de diversas espécies.

Na intenção de construir os sentidos, o leitor recorrer aos seus conhecimentos prévios durante a ação de ler e vale-se de estratégias que são aprendidas ao longo da vida com o outro mais experiente. Portanto, para o aluno, além de trazer o conhecimento prévio para momento da leitura, é importante que ele tenha alguns conhecimentos sobre o texto que será lido, pois “o conhecimento da linguagem e da arquitetura dos textos literários é fundamental para a construção de sentido por parte do autor” (TERRA, 2014, p. 10).

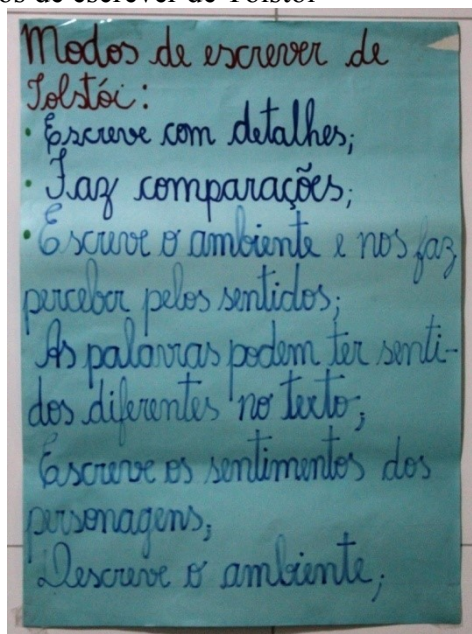
Ainda sobre o processo de ensino e de aprendizagem apontado no quadro 38, passemos para as figuras de linguagem que, neste trabalho, tiveram uma ênfase maior e foram nomeadas de “*Modos de escrever de Tolstói*”.

Segundo Mesquita e Martos (2009, p. 484), as “figuras de linguagem são recursos expressivos que emprestam ao pensamento mais energia e vivacidade, que, por sua vez, conferem à frase mais elegância e graça e permitem ao leitor captar mais efetivamente” os sentidos do texto. Em outras palavras, podemos dizer que elas são formas ou estratégias de que o autor se serve para escrever e dar algum efeito específico ao texto. Pensando isso, na sala de aula campo, as figuras de linguagem foram nomeadas de “*Modos de escrever de Tolstói*”, pois o objetivo não era que as crianças

soubessem os nomes ou os conceitos, mas, sim, o efeito que o uso do recurso pudesse imprimir ao texto.

Os “*modos de escrever de Tolstói*” foram extraídos dos contos lidos e analisados durante as seções de questionamento do texto, após o debate, eles eram registrados em um cartaz específico como ilustra a imagem 38.

Imagem 38: Cartaz Modos de escrever de Tolstói



Fonte: a autora.

A imagem do registro revela as observações do grupo em relação à forma como Tolstói organizava as narrativas. Nos contos lidos, não havia o emprego de muitas figuras de linguagem, no entanto, o autor tecia as palavras de forma cuidadosa, em um arranjo simples, intenso e vivo sobre a vida cotidiana. O quadro 39 exhibe como os “*Modos de escrever de Tolstói*” foram estudados na sala de aula.

Quadro 39: Modos de escrever de Tolstói

Modos de escrever de Tolstói	Figura de linguagem	Conto analisado
Escreve com detalhes	Não existe	Todos
Faz comparações	Comparação	O Salto
Efeitos contraditórios	Paradoxo	O Salto
Descreve o ambiente e nos faz percebê-lo pelos sentidos	Sinestesia	O tubarão Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta
As palavras podem ter sentidos diferentes no texto	Metáfora	A vaca
Escreve os sentimentos dos personagens	Não existe	A vaca
Omite termos	Elipse	O tubarão A vaca
Repetição para dar ênfase	Anáfora	O tubarão A vaca O juiz justo

Fonte: a autora.

O estudo destas formas de construção de Tolstói foi realizado a partir do contexto discursivo do conto. Durante os questionamentos, a professora-pesquisadora chamava a atenção das crianças sobre o modo com que o autor escreveu determinado trecho, vejamos:

Prof. – *Turma, eu quero chamar a atenção de vocês para uma forma de escrever de Tolstói que vocês também podem usar no texto. O que vocês pensam quando o autor escreve assim “De repete, no meio do povo, alguém soltou um, grito abafado.”?*

Na. – *É um grito que não vai alto.*

Prof. – *Hummm, pensem comigo, não é uma ideia contraditória? Quando alguém grita, qual a sua intenção?*

D.H. – *Falar bem alto.*

Prof. – *Então como pode um grito abafado?*

P.H. – *Mas ele meio que estava... nervoso... com medo... quando a gente tá nervoso, o grito demora ter coragem pra sair.*

Prof. – *Por isso é abafado?*

P.H. – *Sim.*

Prof. – *Muito bem! Olha turma, algumas formas de escrever, como essa, existem para deixar o texto mais bonito ou dar um efeito no texto. Esse efeito de hoje chamamos de “ideia contrária”; ao final do texto tem outra assim veja: “um grito rouco”. Usamos esses modos de escrever quando queremos dar um efeito mais forte no texto. Outro*

modo de escrever que Tolstói usa muito, e vocês já devem ter percebido, é que ele faz comparação. Vocês perceberam? Vamos tentar encontrar alguma neste texto?

U. *Está aqui professora “E assim que o pai gritou três, o menino jogou-se para baixo, de ponta-cabeça, no mar. Como uma bala de canhão [...]”*

Prof. – *Isso, ele comparou o pulo do menino com o que?*

Turma – *A bala de canhão.*

Prof. – *E qual o efeito no texto?*

L. V. – *É que a bala de canhão cai de uma vez e o menino também caiu de uma vez.*

K. G – *Muito forte.*

Prof. – *Isso ...*

D.H. – *Tanto que a água pulou tudo.*

Prof. – *Muito bem, devido a essa comparação que ele fez, o autor precisa escrever pra nos que o personagem cai no mar de uma vez e forte?*

Turma – *Não!*

Prof. – *Isso mesmo, não precisa. Somente a comparação nos permitiu entender tudo isso, assim como no “grito abafado”. Então vejam, que neste modo de escrever de Tolstói, a comparação que ele usa nos mostra o efeito do corpo do menino ao cair no mar.*

(Nota – Diário de campo, 31/10/2017)

O debate sobre os efeitos das figuras de linguagem nos contos de Tolstói foi a estratégia empregada pela professora-pesquisadora para despertar a atenção dos alunos não somente para a possibilidade de emprego nos textos, mas também para que pudessem compreender os sentidos provocados dentro do contexto discursivo. Percebemos, no debate, que os alunos eram conscientes do efeito que as expressões causam no texto e não foi necessário explicar isso a eles, somente conscientizá-los desse arranjo e do efeito que se pode realizar com as palavras.

Bakhtin (2013, p. 28 – grifo do autor) lembra que “sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta”, portanto, o debate em torno das figuras de linguagem foi significativo para despertar nos alunos outras possibilidades de escritas e contribuir com o processo de criação dos contos.

Segundo Geraldi (1997, p. 183 – grifos do autor),

o importante não é ensinar metonímia, ou tomar outro texto como parâmetro, exigindo que o aluno siga ou que use metonímias, metáforas, comparações e o que mais der para reescrever seu texto. Importa isto sim esta prática com a linguagem que poderá, depois, tornar-se *objeto* de reflexão.

A interação da criança com o texto e a reflexão sobre as formas de escrever resultam em um trabalho de construção da linguagem como objeto de estudo e, conseqüentemente, na criação de outras formas de dizer, logo, o acesso a linguagem escrita não implica somente o contato e a manipulação de textos, mas também um trabalho sobre ela.

Antunes (2003, p. 137 – grifos da autora) ressalta que excluir da reflexão em torno das diferentes formas de escrever que fogem a regra gramatical reforça “a preocupação com a língua certinha, “bem-comportada” da escola, inibe a criatividade necessária para “dizer” diferente, para fugir daquela forma que todo mundo usa”. Portanto, ao inserir as figuras de linguagem na análise dos contos, a motivação não era o ensino formal de identificar e de nomear, mas, sim, de viabilizar mais uma possibilidade de combinar as palavras e conscientizar os alunos dos efeitos que estes usos poderiam causar nos textos deles.

Para Góes e Smolka (2001, p. 61 – grifos da autora), a intervenção do professor em torno da escrita criativa precisa ser atenta, e assinalam

Se as convenções são impostas à criança, como, por exemplo, o estilo impessoal para uma dissertação sobre “insetos”, já se restringe o leque de possibilidades de soluções outras. A questão é complexa, e devemos reconhecer que a orientação para incorporar convenções traz provavelmente benefícios e riscos. Mas é importante não confundir as soluções criativas de quebra deliberada de convenções com a produção de formas não deliberadas de organização que são reflexo de indiferenciação.

A criação do texto e das formas de escrevê-lo é um processo importante para as crianças e que precisa ser vivenciado desde bem pequenas, no entanto, o professor, como mediador desse processo, precisa estar atento aos aspectos salientados pelas autoras, o de não ferir a criação, impondo aos alunos uma única forma “bem comportada” de combinar as palavras e expressões, e o outro seria de não deixar que essa construção resulte em uma produção sem sentido. O professor trilha um caminho delicado entre a criação dos alunos e o ensino das regras linguísticas e gramaticais, no entanto, o ensino é possível mediante o estudo de práticas e pesquisas que versam sobre

o assunto. Além disso, a diversidade de obras literárias disponíveis são um bom começo para a apropriação das diferentes possibilidades de trabalho com a escrita criativa.

Durante o projeto, os alunos participantes identificaram e criaram um modo particular sobre a escrita de Tolstói, segundo eles, o autor *escreve com detalhes* seus textos e isso os permitia “*imaginar na cabeça cada detalhe da história*” (D. H.) ou fazer a história “*parecer a um filme, porque relatava as ações do macaco com detalhes*” (Na.). Essa forma de escrever com detalhes foi criada pelos alunos após a descoberta do texto “O Salto”, cuja a narrativa é mais longa e apresenta mais descrições. Esse último em relação ao conto “A menina e os cogumelos”, lido antes, não deixou as crianças tão inquietas e com tantas perguntas sem respostas, do tipo: “o que as meninas faziam sozinhas?”, “como elas não perceberam o trem antes, se ele faz barulho?”. Elas notaram que, em relação ao conto “A menina e os cogumelos”, os outros contos traziam mais informações, e isso as deixou mais seguras para fazerem inferências extratextuais. Essas informações elas nomearam de “detalhes”.

A partir desse momento, os detalhes foram para os alunos sinônimo de um “modo de escrever de Tolstói” e toda vez que eles queriam dizer que precisavam melhorar o texto ou colocar mais informações para que o leitor pudesse compreendê-lo, eles diziam “*preciso escrever com detalhes, como Tolstói*”.

Calkins, Hartman, White (2008, p. 86) sugerem, como estratégia de ensino: “ajude a criança a examinar superficialmente um texto orientador pensando “O que esse autor fez que eu talvez pudesse tentar” e então ajude a criança a incorporar o que quer que ela admire na produção textual de outra pessoa em seu próprio texto”. A professora-pesquisadora percebeu que os alunos passaram a admirar a forma de Tolstói escrever, tanto que eles começaram a compreender como o autor trabalhava com a narrativa e que usaram isso como inspiração em suas escritas, assim, ela passou a motivá-los e deu ênfase aos detalhes para estimular o processo de reescrita.

Nos contos produzidos, podemos observar algumas marcas dos “modos de escrever de Tolstói”, começamos pelo texto da aluna M. exibido no quadro 40.

Quadro 40: Texto final da aluna M.**O homem só precisa de dois metros de terra**

Era uma vez um homem chamado **David, de pele branca, dos cabelos ruivos, dos olhos azuis e com sardas**. Um dia três homens vieram a sua procura, foi na sua casa procurá-lo, eles bateram na porta dele:

_ David está senhorita?

_ Não está senhores, ele está trabalhando.

Então todos eles se separaram e procuraram David, passaram de vila em vila, mas não acharam, pois ele trabalhava afastado da cidade.

Quando o sol já estava colorindo os céus, os homens já tinham desistido da proposta que iriam fazer a David. Quando eles viram um homem e perguntaram:

_ Você se chama David?

_ É ele disse:

_ Sim, claro, por quê?

_ Porque queremos lhe oferecer algo, poderíamos ir a sua casa? Ele disse sim.

_ Nós queremos lhe oferecer uma terra onde você poderá plantar e andar a cavalo.

David pensou: “Como não aceitar? Não é todo dia que alguém lhe traz promessas iguais a essa!” Ele aceitou dizendo:

_ Depois eu poderia vender essas terras? Eles disseram que sim!

Então David pegou suas roupas e foi embora deixando filhos, sua mulher e outros parentes. Ele **andou, andou** até chegar em uma floresta e se acampou ali mesmo. Montou sua barraca, arrumou sua cama e dormiu. De repente, ele começou a sonhar com coisas estranhas, levantou-se da cama e viu um homem que estava rindo que nem louco, ele olhou pro lado e o homem que estava rindo desapareceu e apareceu numa sombra sentado com chifres o encarando. Ele acordou assustado e disse:

_ Como sonhamos com coisas estranhas! David estava **rindo meio desanimado**.

David se arrumou e foi embora dali e chegou ao lugar combinado. Eles todos se juntaram e combinaram:

_ David, você tem até o por do sol para demarcar a terra!

É David foi correndo demarcar. E ele pensou: vou demarcar no tamanho de uma Mansão! **Demarcou, demarcou**, mas viu uma terra úmida e demarcou ela junto, ficou uma demarcação horrível! E ele queria arrumar, foi arrumando tudo mas o sol já estava se pondo e ele largou toda a demarcação e disse:

_ Ah! Não vou conseguir!

Ele já estava cansado, com as pernas doendo e sem água, mas não desistiu de correr, já chorando, caiu, mas levantou e correu.

O homem que propôs o acordo ficou rindo dele, e David lembrou do sonho. Finalmente chegou e todos ficaram felizes. Mas David não levantou e um dos homens viu que ele já estava morto. Os homens ficaram tristes e colocaram ele numa cova de dois metros.

Fonte: a autora.

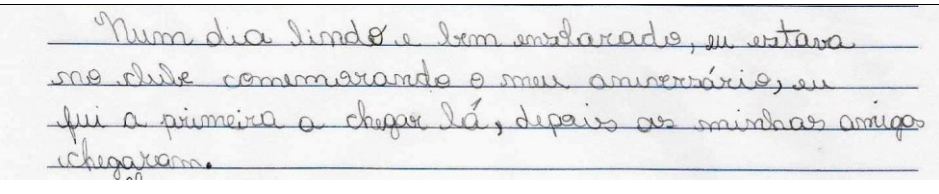
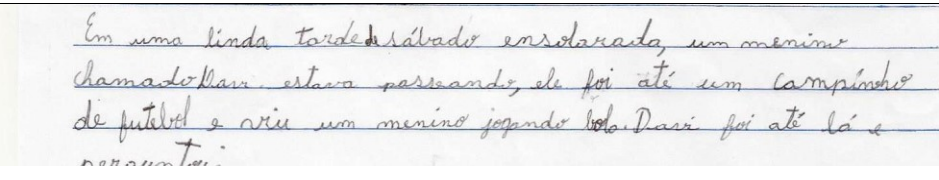
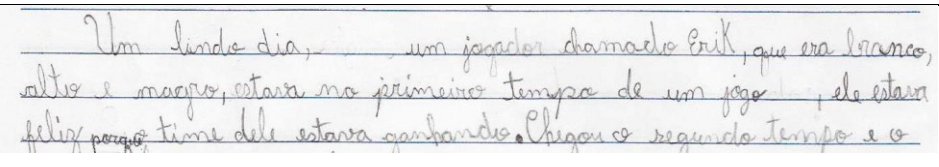
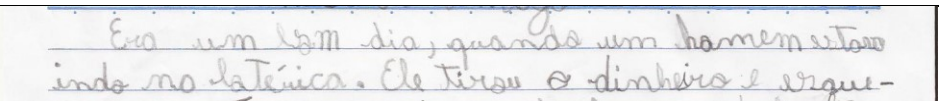
A aluna optou em recontar a história “*De quanta terra precisa o homem*”, livro de Tolstói que foi lido no início do projeto. A menina pediu para fazer um reconto,

apesar de não ter sido o foco do projeto e de apresentar a mesma ideia temática do original, a professora-pesquisadora avaliou a proposta como positiva, por acreditar que esse também se configurava como um processo de produção e criação da aluna.

O texto final, quadro 40, não é uma cópia, pois M. não teve acesso ao original durante a produção, o que lhe permitiu uma escrita própria. As marcas coloridas no texto trazem as construções literárias que a aluna fez ao produzir o conto. Em verde, no começo do texto, a aluna descreve o personagem, além disso, ela também emprega o diálogo, que é característico das narrativas. Em amarelo, a menina pauta-se na repetição para dar ênfase à ação do personagem de andar muito e demarcar, exageradamente, muitas terras, característico da anáfora. Em azul, destacamos a frase “rindo desanimado”, a ideia contraditória nos remete à figura de linguagem paradoxo e enfatiza a confusão do personagem ao acordar de um sonho. Por fim, a frase em rosa, “quando o sol já coloria o céu”, pode ser caracterizada como marca literária devido à descrição poética que a menina faz ao trocar a palavra pôr do sol pela expressão em realce.

Construções semelhantes à de M., que descreve o ambiente e permite o leitor percebê-lo, foram feitas em outros textos,

Quadro 41: Trechos dos contos dos alunos

Criança	Trecho
M.K.	
B.	
G.M.	
N.A.	

D.H.	
G.S.	

Fonte: a autora.

Ao introduzir esse tipo de construção no começo dos textos, as crianças produzem um efeito muito comum nos contos, que é o de apresentar a situação inicial de forma tranquila, com beleza, às vezes, com uma pequena descrição, e, em seguida, inserir o elemento perturbador para quebrar a harmonia. Observamos que, nos textos das crianças, a desarmonia foi relacionada a alguma fatalidade com o personagem principal. Chamou-nos a atenção o início do conto dos alunos D.H. e G.S., pois eles conseguiram gerar comicidade devido à forma como escreveram: o dia estava bonito, tranquilo, mas a infeliz ideia de sair de casa para brincar, principalmente no texto de G.S. porque a ideia parte da personagem mãe, resultou em um nariz e um braço quebrado.

A introdução dos textos com frases do tipo “Num dia lindo e bem ensolarado”, “Em uma tarde linda” é parecida com o que Tolstói faz no conto “O salto”, quando escreve “Fazia um dia lindo”, percebe-se que os alunos utilizaram-se da mesma forma de escrever do autor para descrever o ambiente e o tempo. Observamos, ainda, que três alunos usaram no conto uma figura de linguagem que não foi trabalhada, a onomatopéia, ao escrever “eu fui socorrer ela e puf cai de dentro da piscina rasa e ralei o queixo”; “De repente ouviram: Auuuuuuu!” e “o sinal bateu, trim, trim, trim”. Os barulhos explicitados pelas expressões “puf”, “Auuuuuuuu” e “trim, trim, trim” estão presentes nas histórias infantis e também nos gibis, aos quais os alunos tinham acesso, porque a professora-pesquisadora disponibilizava o material.

As construções realizadas pelos alunos que se aproximaram aos modos de escrever de Tolstói (quadro 39) e as marcas literárias do conto (quadro 38) foram hauridas da experiência leitora das crianças, tanto dos textos de Tolstói, como de outras leituras. Percebemos nos textos das crianças um conto breve, pouco descritivo, geralmente, com a presença de um personagem e um elemento perturbador, ausência de

elementos maravilhosos e de desfechos fora da realidade do enredo, muito próximo aos contos de Tolstói lidos em sala.

Para Dalla-Bona e Bufrem (2013, p. 184),

Na escola, o aluno precisa aprender que o produto narrativo de um autor é sempre uma forma de acumulação e de decomposição de obras anteriores, emprestadas, citadas e remodeladas. Assim, não é repreensível os empréstimos de fórmulas anteriormente encontradas para empregar em suas produções textuais. Trata-se de ensinar os alunos a dominarem o campo discursivo e linguístico e encorajá-los a integrarem suas experiências sociais, sensoriais e sua memória de leitor num texto de ficção.

O empréstimo das formas como outros autores escrevem ou organizam o texto literário não é uma prática somente no interior da escola, mas é uma característica do processo de aprendizagem das aptidões humanas. O autor de literatura, quando escreve um novo conto ou novo poema, não cria do zero, ele parte das leituras anteriores, do seu conhecimento sobre a linguagem escrita e toda a prática de produção que possui, assim, exigir das crianças ainda pouco experientes a criação de um texto inédito e sem referências é inviável e ilógico.

O texto literário possui a característica de estar relacionado ao modo particular que cada autor imprime em seu texto. Para Proença Filho (1990, p. 24) o texto literário apresenta,

como aspecto particular que caracteriza a utilização individual da língua e que se revela no conjunto de traços situados na escolha do vocabulário, na ênfase nos termos concretos e abstratos, na preferência por formas verbais ou nominais, na propensão para determinadas figuras de linguagem, tudo isso estreitamente vinculado à organização do que se diz ou escreve e um intento de expressividade.

Cada autor, de forma muito particular e individual, fará a construção do texto de acordo com suas predileções e intenções de expressão, e isso é muito bonito e particular da literatura, pois confirma o princípio de liberdade para a criação. De acordo com Volóchinov (2017, p. 219), “o discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quanto de outros, realizados na mesma

esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário”.

O discurso verbal construído e impresso nos livros, revistas e outros meios é o resultado de um conhecimento do autor sobre o assunto que está impresso no texto e também sobre a organização da escrita, estes conhecimentos provêm de uma série de leituras, de estudos e da experiência do sujeito realizados ao longo da vida. Portanto, o ato humano de produzir um texto de qualquer natureza, literário ou não, reforça o princípio da presença histórica de formação e desenvolvimento dos sujeitos de se apropriar da cultura criada pelas gerações anteriores e, a partir dela, criar o novo.

Os contos dos alunos apresentavam características literárias que foram retiradas de todo o universo de leitura e de análise que eles realizaram até aquele momento de produção, todo o contato que eles tiveram com a literatura contribuiu para formar neles conhecimentos específicos que culminaram na criação literária dos contos, portanto, a fonte para os alunos se apropriarem das formas de escrever literariamente estava no conjunto de obras que eles leram e leriam durante o processo de criação. Por isso, cada aluno participante, mediante sua história particular de leitor e mediante as leituras dos contos de Tolstói, foi também se apropriando dessa linguagem literária e essas marcas foram aparecendo nos textos criados como forma de construção particular de cada um deles.

Dalla-Bona e Bufrem (2013, p. 184) destacam que “não há uma transferência direta da leitura literária para a escrita literária”, pois isso não se caracteriza como um ato criativo. A leitura de diferentes obras oferece ao aluno o conhecimento das formas de dizer e, quando lido é proporcionado além de conhecer, manipular, refletir, interpretar e atribuir sentido, as formas literárias são internalizadas.

Tauveron (2014, p. 90) amplia a discussão e afirma que, além de ler e escrever o texto literário, o aluno precisa ter a certeza de que os leitores futuros atribuirão uma atenção estética ao texto e realizarão “uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo das palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe”. A ciência de um leitor consciente confere à criança segurança para continuar seus trabalhos produtivos e gera nela a necessidade criar um bom texto.

Durante a avaliação coletiva, os alunos apresentaram quais *modos* de Tolstói, discutidos durante os questionamentos de textos, eles utilizaram na escrita:

Prof – Turma quem quer começar falando das estratégias de produção que contribuíram para a escrita do texto?

I.K - O que me ajudou mais foram os textos de Tolstói porque ele escreve com detalhes e eu queria fazer isso também no meu texto.

N.S. – Como a gente fez inspirando em Tolstói, eu acho que isso ajudou porque a gente teve alguma inspiração para ajudar e a gente pode aprender vendo.

G.M. - Ahh tia, os jeitos de escrita.

Prof. - Ah sim, os modos de escrever de Tolstói, bem lembrado o que vocês acharam destes modos?

G.M. - Com os modos de Tolstói eu aprendi a pensar nos detalhes para o texto.

D.H. - A escrever com detalhes.

Prof. - E além disso? Quem utilizou outro modo de Tolstói? O D.H. já falou dos detalhes, alguém mais?

M. - Detalhes.

U. - A maioria colocou os detalhes tia.

B. – Eu, detalhes também.

G. R. - Eu coloquei comparação.

M.K. - Eu descrevi o ambiente para quem ia ler saber onde eu estava.

G.S. - Eu também descrevi no meu texto.

Prof. - Isso mesmo, lá no começo do seu texto você

A. P. - Eu fiz uma comparação.

Prof. - Quem falou de sentimentos?

V.M. - Eu!

Prof. - Quais sentimentos você falou V. M.?

V. M. - Eu falei que o menino estava triste.

D. - Eu também.

Prof. - Quem mais? (Neste momento as crianças levantam a mão e seis afirmam ter colocado os sentimentos)

Prof. - Quem conseguiu aqui falar do ambiente e fazer o leitor perceber ele pelos sentidos?

D. - Tia eu consegui mais ou menos.

(Nota - Diário de campo, 05/12/2019)

No instrumento *Contrato individual de aprendizagem*, as crianças também apontaram a *leitura dos contos* e os *modos de escrever de Tolstói* como recursos que facilitaram a escrita do texto. Para não repetir as informações das fichas, exibiremos os dados de forma reunida no quadro 42.

Quadro 42: Informações do instrumento Contrato individual de aprendizagem sobre a leitura dos contos e os modos de escrever de Tolstói

Campo do Contrato individual de aprendizagem		
O que foi mais difícil de fazer?	Minhas resoluções	Quantidade de criança que responderam
Escrever o texto.	Lendo Tolstói	Três
Pensar no texto.	Lendo Tolstói	Duas
O texto.	Corrigi e coloquei mais detalhes e sentimentos.	Uma
O que foi que aprendi?	Como foi que aprendi?	Quantidade de criança que responderam
Escrever o conto ou o texto	Lendo os contos de Tolstói	Três
Fazer parágrafo	Lendo e /ou nos contos de Tolstói	Três
Escrever com detalhes	Lendo os contos de Tolstói	Duas
Fazer comparações	Lendo os contos de Tolstói	Uma
Pronomes	Lendo os contos de Tolstói	Uma

Fonte: a autora.

Ao comparar as falas e os dados do instrumento *Contrato individual de aprendizagem* com os contos produzidos, é possível assegurar que eles compreenderam bem os “*Modos de escrever de Tolstói*” e recorreram a alguns desses modos no trabalho de escrita. Salientamos que o mais importante foi o processo de aprendizagem de produção de texto em que as crianças estavam inseridas, a vivência desse processo proporcionou a elas superar obstáculos, vencer os desafios propostos, aprender sobre as formas gramaticais e a linguagem literária e, o mais importante, criar um texto que foi socialmente publicado na comunidade escolar.

Observamos que a leitura dos contos apresentada e reforçada pelos alunos como recurso para a escrita reafirma a importância da inserção de enunciados reais e socialmente publicados, para o ensino e a aprendizagem da produção de texto do mesmo gênero. Para Smith (2003, p. 211),

A leitura é mais do que uma experiência agradável, interessante e informativa. Têm conseqüências, algumas das quais são conseqüências típicas de qualquer tipo de experiências que possamos ter. Outras unicamente particulares da leitura. [...] A conseqüência geral na experiência são um aumento na memória e conhecimento específico.

Concluimos que os alunos participantes não produziram um texto literário, mas participaram de um processo de criação que lhes possibilitou escrever contos que apresentavam traços ou marcas da escrita literária, portanto, podemos considerar que a inserção da metodologia de projeto e das “técnicas” de Tolstói contribuíram para a *criação literária* dos contos dos alunos participantes.

Ao final dos questionamentos de texto, registravam-se os conhecimentos que foram construídos na discussão em um cartaz coletivo, que ficava fixado na parede destinada aos instrumentos, como foi explicado no capítulo 1. Esse cartaz se chamava “*Nossos conhecimentos sobre:*” e era dividido em três partes: *o assunto do texto, sobre a língua portuguesa e para ler e compreender o texto*. No quadro 43, foram transcritos todos os cartazes produzidos, ele expõe a conclusão dos conhecimentos que permearam as discussões dos seis contos.

Quadro 43: Transcrição do instrumento “Nossos conhecimentos sobre”

Nossos conhecimentos sobre			
Conto	O assunto do texto	Língua Portuguesa	Estratégias para ler e escrever
A menina e os cogumelos	Os cogumelos não venenosos servem de alimento na Rússia. O funcionamento dos trens.	Estrutura do conto. Silvava – apitar, assoviar. Leito – estrutura do trilho	Marcar as partes que não compreendeu. Procurar o assunto do texto.
O salto	Os macacos são animais que podem ter ações ou atitudes de humanos. As partes do navio. A raiva: é um sentimento que nos faz perder a noção do perigo	O significado de algumas palavras. O uso de comparações na escrita do texto. Uso de palavras antigas e pouco conhecidas.	Marcar as palavras e as frases que não compreendeu. Ler mais de uma vez o texto. Listar os personagens. Participar do questionamento do texto (a discussão).
O tubarão	Tubarão: quando nada aparece o dorso. A África: clima, deserto do Saara e história. Barrilete: barril pequeno. O funcionamento da âncora.	Narrador: quando ele participa da história utilizamos o nós, conosco, nosso, todos nós. Narrador que observa. Escrever a fala do personagem utilizando os dois pontos (:) e o travessão (-).	Colocar “títulos” nos trechos do texto.
A vaca	A vaca é uma fonte de alimento e ela pode ser malhada.	O narrador observador não participa da história e não utiliza o eu ou o	Escrever o nome dos personagens. Colocar títulos nos

	A mentira pode trazer consequências desagradáveis. Os camponeses na Rússia eram chamados de mujiques. As casas camponesas na Rússia chamavam <i>isbá</i> e possuíam uma estufa na parte de cima.	nós.	parágrafos. Fazer a leitura silenciosa. Marcar as palavras desconhecidas.
Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta	Os cogumelos são comuns na Rússia e podem ser comidos fritos. Parece que buscar cogumelos era uma tarefa para crianças. A estufa era a parte superior da <i>isbá</i> e ela era quente. O carvalho é uma árvore.	O narrador participante pode ser escrito com eu e pode ser personagem principal.	As mesmas das anteriores.
Os três ladrões	Os burros podem carregar pesos e cargas. As cabras produzem leite, lã e carne. Os ladrões usam de esperteza para roubar.	Guizo: um sino que se coloca em animais. Narrador observador pode saber de tudo que aconteceu na história e não participar. A fala do personagem pode vir sem o uso de dois pontos e travessão.	As mesmas das anteriores.

Fonte: a autora.

Como mostrado no quadro 43, durante o projeto, de ensino vários conhecimentos transitaram nos debates, e isso nos permite reforçar que a estratégia de questionamentos de textos viabiliza, na sala de aula, um espaço de reflexão e debate desencadeado pela leitura literária ou por outros textos que se deseja ler com os alunos. Além disso, ao conversar sobre os textos, prioriza-se que os estudantes falem sobre os seus conhecimentos, explorem suas possibilidades e revelem aos professores seus percursos de vida.

Com a inserção dos questionamentos de textos, os alunos participantes, além de alargarem seus conhecimentos sobre a leitura e sobre a produção do texto, conheceram o escritor Liev Tolstói e se apropriaram, por meio dos contos do autor, de conhecimentos sobre a cultura russa e arte da escrita literária.

Outro destaque que gostaríamos de fazer em relação às marcas literárias do conto se refere aos títulos dos alunos. A maneira como as crianças nomearam seus textos revela que ora o título estava centrado no elemento perturbador da história, ora no clímax, ora no elemento finalizador. Essa forma de nomear os textos é muito peculiar aos contos de Tolstói, que também escolhe os títulos dos seus textos a partir destes elementos da narrativa.

Durante as aulas do projeto, não houve nenhuma atividade que priorizasse o ensino da construção de títulos, mas alguns debates sobre o assunto, e um deles foi desencadeado pela professora-pesquisadora e o outro pela aluna K.G. Vejamos os trechos.

Prof. – *Crianças como chama esse conto?*

Turma – *“O Salto”*.

Prof. – *Vocês conseguem ligar o texto ao título?*

G.L. – *Porque ele dá o pulo na água.*

P. F. – *Porque ele não queria morrer.*

Prof. – *Isso P.H. simboliza o salto que salva a vida dele, ou ele morria caindo no convés ou ele morreria com o tiro do capitão.*

G.S. – *O salto salvador.*

(Nota – Diário de campo, 31/10/2017)

K.G. – *Tia essa parte aqui (aponta para o texto) e o título é o mesmo.*

Prof. – *Isso, e por que o conto chama “O tubarão”?*

K.J. – *Porque o clima todo é em torno do tubarão.*

K.G. – *A desgraça é o tubarão.*

Prof. – *Sim, o nó da história está no tubarão.*

(Nota – Diário de campo, 07/11/2017)

Percebemos nesses diálogos que não houve uma análise sistemática, o que poderia ser caracterizado como um processo de ensino dos títulos dos contos de Tolstói, e também não ocorreu, em outros questionamentos, um olhar direcionado para o tema. Porém, nos contos dos alunos, houve uma aproximação ao modo como Tolstói nomeou seus textos. Os alunos D.H. e M.A. nomearam seus textos assim *“O dia que eu quebrei meu dedo”* e o *“O dia que o meu avô quase bateu na parede”*, muito similar à ideia dos títulos *“Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado”* e *“Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta”*, pois, em todos eles nos é sugerido que o conto explicará os fatos que estão enunciados nos títulos.

A presença de títulos que estão diretamente ligados ao nó da história, assim como em “O tubarão”, também pode ser observada nos contos dos alunos: “*Minha roupa sumiu*”, “*O roubo*”, “*A queda*”, “*Passagem*”, “*O tombo*”, “*A pressa*” e “*Quebrei meu nariz*”. Também houve aqueles que ligaram o título ao desfecho do conto, como fez Tolstói em “*O salto*”. Vejamos: “*A cozinheira famosa*”, “*Passei de ano*”, “*O melhor amigo*”, “*O aniversário*”, “*A festa*” e “*A festa em família*”.

Por fim, houve crianças que ligaram o título ao tema do conto, e assim como fez Tolstói em “*A menina e os cogumelos*” e “*Os três ladrões*”, o mesmo os alunos fizeram em: “*O cachorro herói*”, “*O cachorro que latia muito*”, “*O jogador de futebol*”, “*Dinheiro não é vida*”, “*O menino que conversa demais*”, “*Belo*”, “*Um moço bem rico*”, “*Um sonho de um menino*”, “*O acampamento*”, “*Dois meninos perdidos*”, “*O homem só precisa de dois metros de terra*”, “*O apressado do meu primo*”, “*A bola de futebol*” e “*Esconde-esconde*”.

Os títulos são marcados com a presença do artigo definido “o” e “a”, como fez Tolstói, o que caracteriza que não era qualquer vaca ou qualquer tubarão, assim como não era qualquer festa ou qualquer cachorro, mas eram aqueles específicos que aparecem na história e que configuram o contorno do enredo. A análise nos permite argumentar que os alunos tiveram uma percepção sensível e atenta em relação aos títulos, fato que resultou em belos e significativos nomes aos textos produzidos, inclusive o próprio título da coletânea.

A escolha do nome *31 Saltos* ocorreu após um debate realizado entre a professora-pesquisadora e os alunos, na última etapa do projeto, quando estavam preparando a publicação. Durante a negociação entre os alunos, eles combinaram de prestar uma pequena, mas bonita, homenagem a Tolstói, autor que os inspirou e lhes possibilitou “arrancar os segredos” de como escrever um bom conto. Após um longo debate sobre qual título colocar no livro, o aluno P. H. sugeriu “Salto”, segundo ele, durante a escrita do texto, os alunos precisaram dar saltos para pensar e escrever o texto, pois foram desafiados assim como o menino da história foi.

Lembremos que, no conto “O salto”, um menino que se mete em uma situação muito embaraçosa ao ficar com raiva de um macaco que viajava com ele em um navio; foi desafiado pelo pai para saltar e salvar sua própria vida. Após o comentário de P.H, B. sugere o número “31”, para ser colocado junto com a ideia de salto, afinal, eram

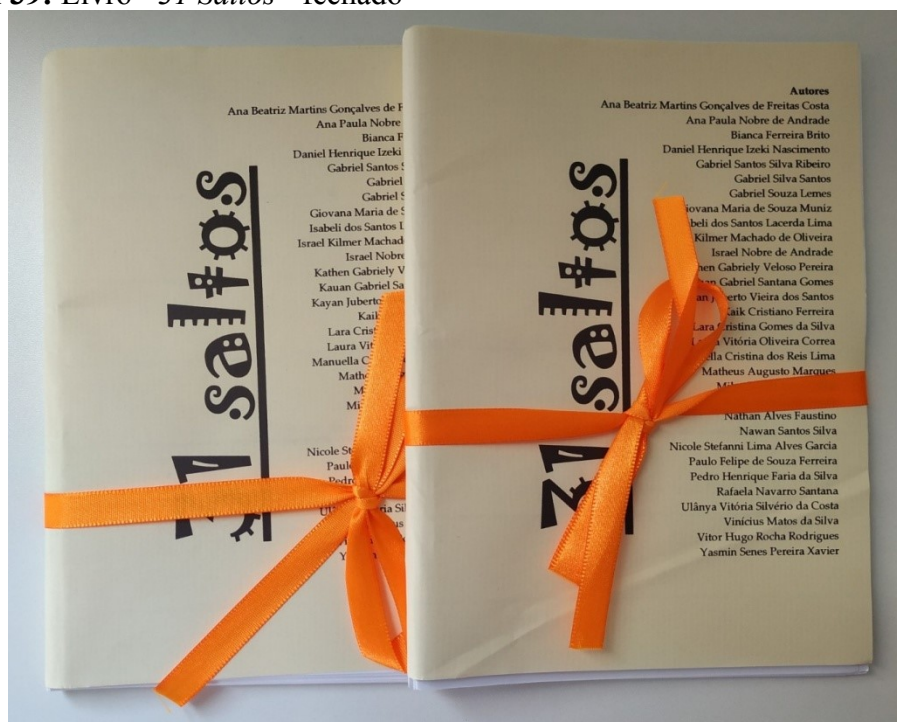
trinta e um contos. U. aprovou a ideia dos amigos e disse que, por ser um livro solto, o leitor poderia saltar pelo livro e ler a história como quisesse. A proposta de título das crianças revela como elas estavam se apropriando da profundidade poética que o texto literário possui, além de mostrar que eles estavam conseguindo extrair deste universo o jogo poético que o arranjo das palavras possibilita.

A aluna U., ao falar em livro solto, se refere ao formato que a coletânea recebeu. A organização de “*31 Saltos*” foi inspirada em uma edição do livro intitulado “*Memórias inventadas – as infâncias de Manuel de Barros*” (BARROS, 2006) da editora Planeta, em que as folhas não foram encadernadas, elas estão soltas e, em cada uma, há um poema do autor. O livro está armazenado em uma caixa e é amarrado por uma fita, o formato confere ao leitor liberdade para manipular e ler o manuscrito na ordem que desejar.

Antes de editar a coletânea, a professora-pesquisadora levou o livro de Manuel de Barros para as crianças conhecerem e fomentou a possibilidade de elas publicarem os contos em um formato parecido com aquele. A ideia foi acolhida de forma positiva, por isso, ao discutirem o título, os alunos se referiram ao formato do livro solto e o relacionaram a ideia do leitor “saltar” pelas páginas para realizar a leitura devido ao fato de poder escolher qual conto ler primeiro ou depois, em um movimento idas, vindas e saltos, como desejassem.

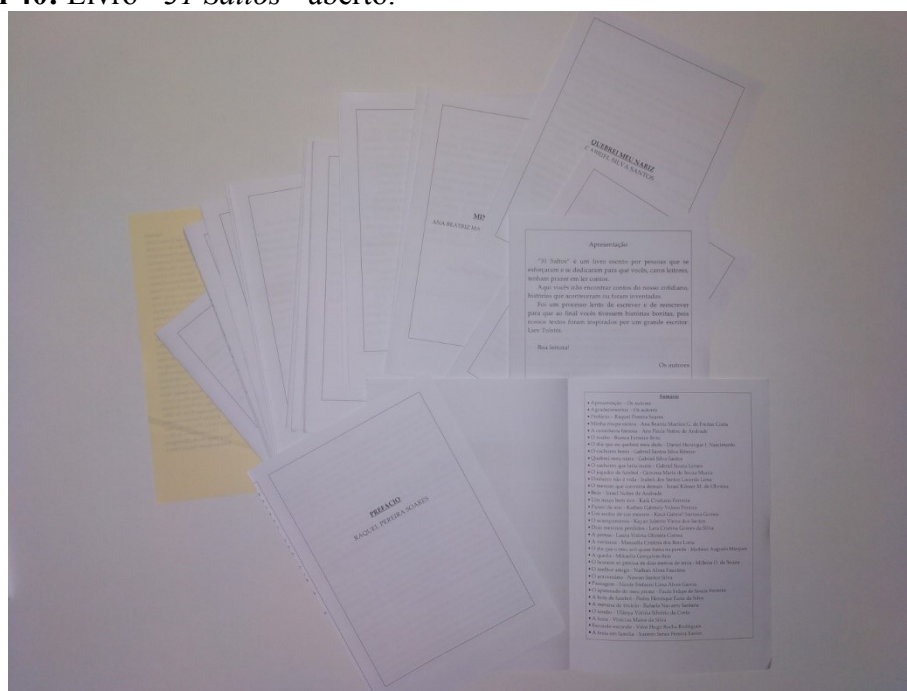
As imagens a seguir ilustram como o livro “*31 Saltos*” foi publicado após ser editado, na imagem 39, ele está fechado com a fita de cetim laranja, e, na imagem 40, ele está aberto.

Imagem 39: Livro “31 Saltos” fechado



Fonte: a autora.

Imagem 40: Livro “31 Saltos” aberto.

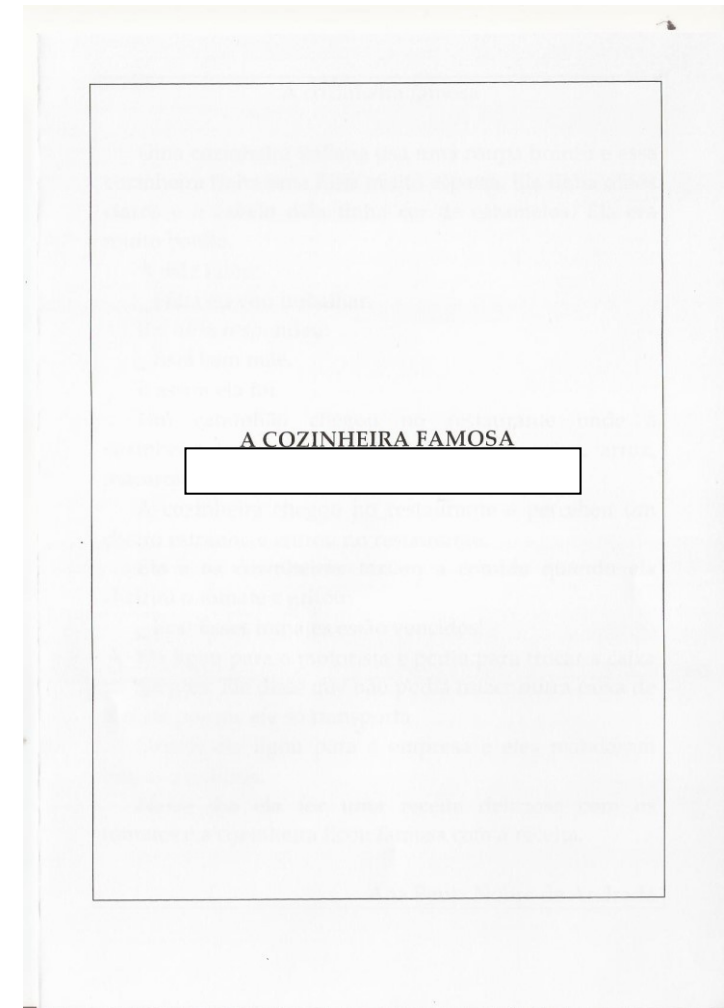


Fonte: a autora.

Nas fotos 39 e 40, percebemos a organização do livro e, especificamente, nesta última, podemos compreender como as folhas estavam dispostas no seu interior. Com o objetivo de manter um conto por página, o texto foi editado para que ficasse na posição

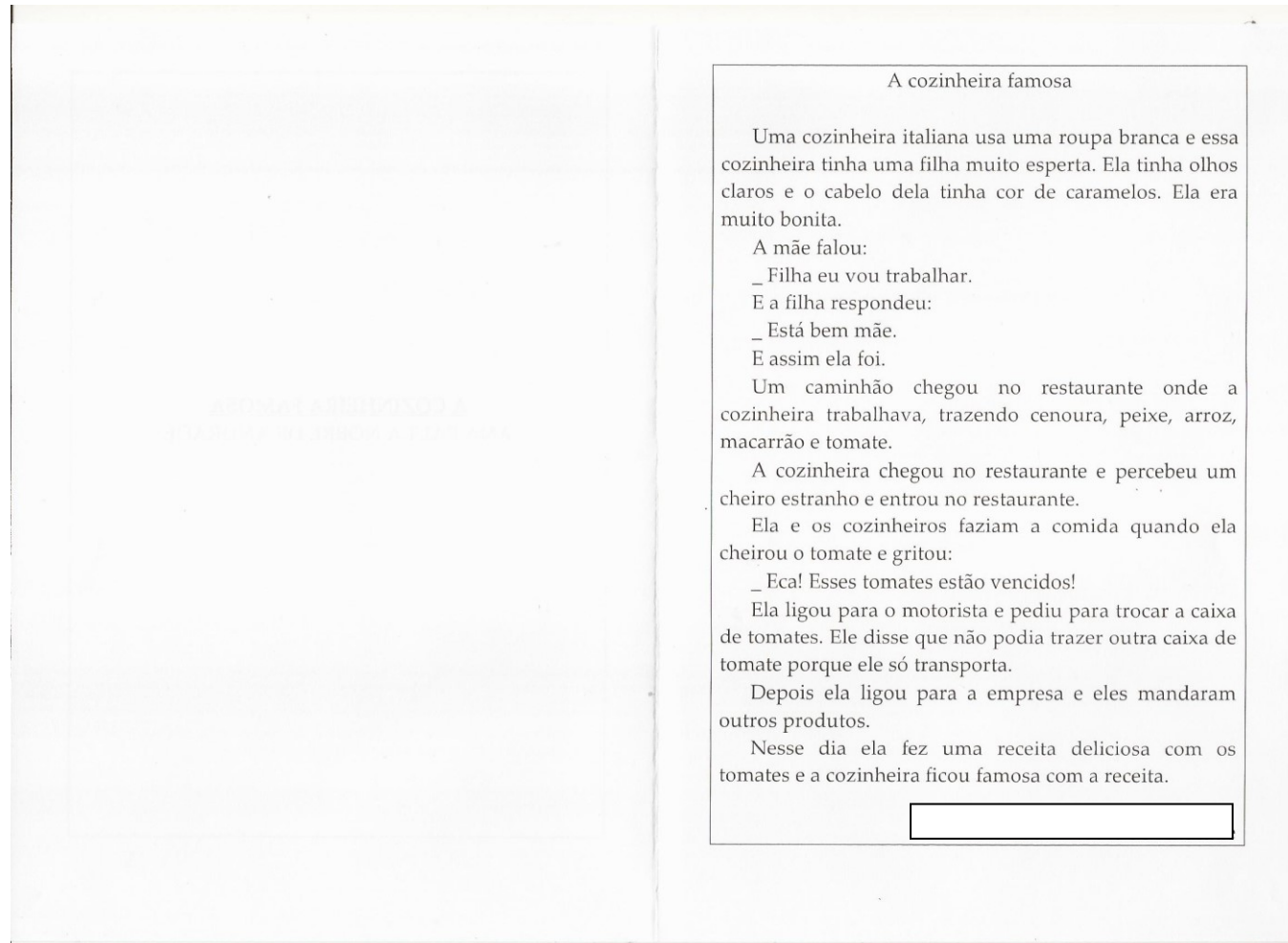
paisagem, pois, ao ser dobrada a folha ao meio, remeteria o leitor à disposição tradicional de um livro. A seguir, nas imagens 41, 42, 43 e 44, exibimos como a página dos contos de A.P. e Na. ficaram dispostas no interior da coletânea.

Imagem 41: Conto da aluna A.P. no interior da coletânea.



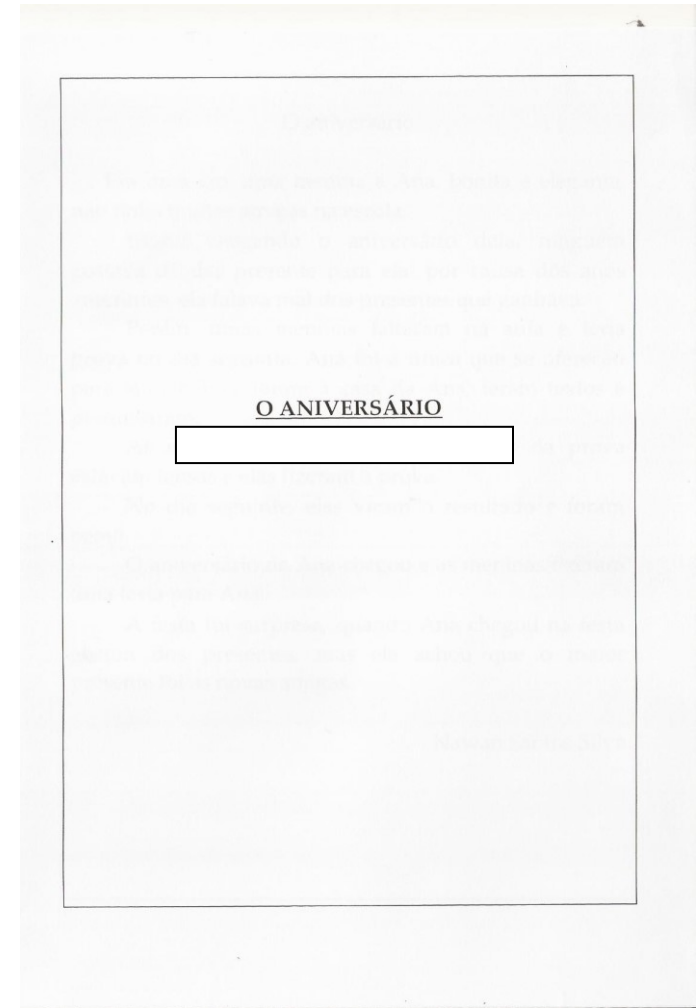
Fonte: a autora.

Imagem 42: Conto da aluna A.P. no interior da coletânea.



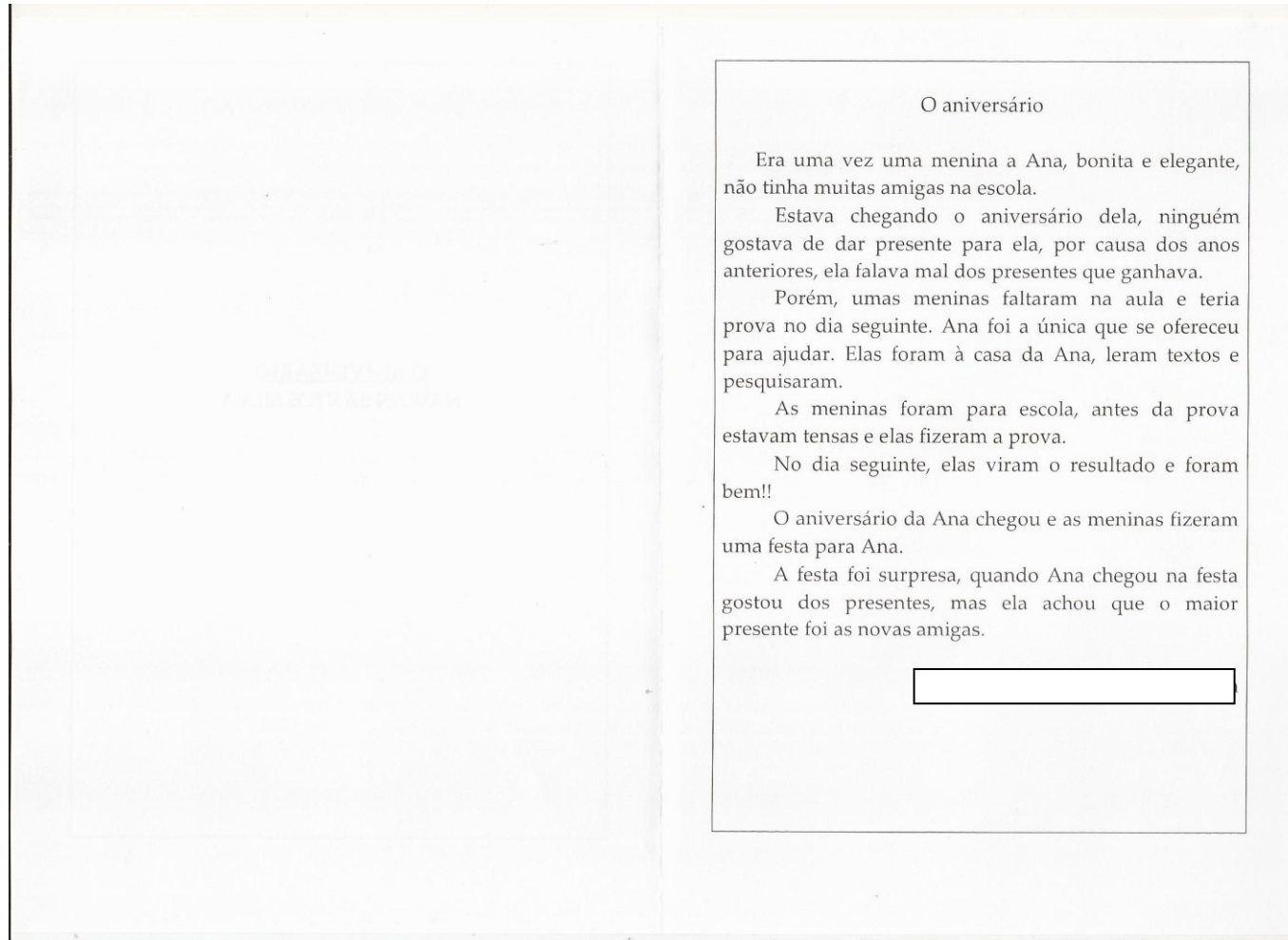
Fonte: a autora.

Imagem 43: Conto do aluno Na. no interior da coletânea



Fonte: a autora.

Imagem 44: Conto do aluno Na. no interior da coletânea.



Fonte: a autora.

Quebramos um pouco da normativa de publicação acadêmica para tentar reproduzir, nas páginas anteriores, como o texto ficou disposto no interior da coletânea. Observamos, nas imagens 42 e 44, que, no meio das folhas digitalizadas, há uma leve linha do sinal, onde elas foram dobradas. As imagens 41 e 43 representam a folha fechada com o nome das crianças e o título do conto, por isso, o alinhamento está à direita, e ao ser aberta, imagens 42 e 44, temos os textos. “31 Saltos” ganhou todos os pré-textos²⁷ que um livro contém: capa, ficha catalográfica, sumário, apresentação, agradecimentos e prefácio. Os textos da apresentação e do agradecimento foram escritos coletivamente pelos alunos durante a mesma aula da escolha do título, e o prefácio foi escrito pela professora-pesquisadora.

Se voltarmos ao primeiro capítulo, na parte em que foi apresentado como planejar um projeto, lembraremos que a metodologia das autoras Jolibert e Sraïki (2015) possui como objetivo central um plano que culmine em uma ação concreta. Nesta tese, objetivamos a organização coletiva de um livro, lançado e publicado a toda comunidade escolar, que foi chamada por meio de um convite escrito produzido pelos os alunos.

Na cerimônia estiveram presentes os pais, os professores, os gestores e outras crianças da escola em um sábado letivo. Na ocasião, a professora-pesquisadora e os alunos participantes organizaram uma mesa com os livros de Tolstói e a coletânea. A cerimônia foi previamente planejada de forma coletiva e contou com a leitura da apresentação da obra pela aluna U., dos agradecimentos pelo aluno V.M., a professora-pesquisadora leu o prefácio do livro, a aluna Y. o conto “O Salto”, com o objetivo do público compreender a escolha do título da coletânea, e a aluna K.G. leu o conto que produziu.

As imagens 45 e 46 ilustram a mesa de cerimônia do dia do lançamento do livro.

²⁷ Todas essas partes estão disponíveis na íntegra no anexo D.

Imagem 45: Mesa de cerimônia do lançamento do livro *31 Saltos*



Fonte: a autora.

Imagem 46: Mesa de cerimônia do lançamento do livro *31 Saltos*



Fonte: a autora.

Devido a questões éticas, não publicamos as imagens das crianças no dia da publicação do livro, no entanto, podemos descrever que a alegria delas e das famílias eram percebidas pelos olhares e sorrisos. Os alunos sentiram-se orgulhosos em vencer seus desafios e, naquele dia, apresentar aos pais e professores o resultado de um trabalho verdadeiramente escrito por eles. Colocar os contos dos alunos ao lado dos de Tolstói representou para eles que seus textos não eram inferiores ao do autor, mas fruto da interação da leitura e do debate das histórias de Tolstói.

A publicação do livro, além de concretizar o plano de ação do projeto, possibilitou que os alunos tornassem públicos seus escritos e mostrassem à sociedade o trabalho que realizaram, portanto, trata-se de uma ação pedagógica e também social, porque o texto trabalhado em sala ganhou, no meio em que a criança estava inserida, sentido e significado e atribuiu à escrita a sua função social. “Desse ponto de vista, podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará” (MELLO, 2010, 189 - 190).

Ao final deste percurso didático e metodológico, é muito importante avaliar o texto dos alunos, suas estratégias de produção e de aprendizagem, entretanto também é essencial destacar que o estímulo à criação literária envolve outros conhecimentos que não foram explicitados nos textos, mas ficaram no pensamento e na memória das crianças. Quando elas liam as histórias de Tolstói, parecia que estavam vivendo uma grande aventura, mergulhavam naquele universo e, como detetives, iam atrás de todos os detalhes que o autor tinha deixado para a construção dos sentidos.

Smolka (2009) afirma que a criação literária se realiza em um contexto que possibilite condições de produção, portanto, o *processo de produção de textos* com os alunos deve propiciar ferramentas e condições para eles criarem. Nesta pesquisa em específico, ofereceram-se aos alunos participantes, por meio de uma metodologia de ensino e da ação da professora-pesquisadora, instrumentos e condições para que eles pudessem não somente chegar ao resultado final da produção, ou seja, no conto, mas também viver a experiência de um processo de criação. Carvalho (2017, p 211) argumenta que o desenvolvimento da “postura criativa voltada para os conteúdos da produção de textos ficcionais” é possível por meio de dois caminhos: ofertar textos literários na sala de aula e promover atividades reflexivas sobre a linguagem, assim como fizemos nesta tese.

De acordo com Vigotski (2009, p. 91),

a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e a educação da criança. Da mesma forma que ajudamos as crianças organizar suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também estimular e direcionar sua reação criadora.

A leitura e a escrita dos contos mudaram a relação das crianças com a literatura, porque elas conseguiram viver e sentir o que era ler e escrever um texto literário, os alunos puderam permear no processo criativo, combinar a fantasia, colocar a bagagem de sentimento e a vivência humana que possuíam em seus contos, e transportaram para a linguagem “o desejo de encarar essa construção emocional e artística numa forma verbal externa, realizando-a” (VIGOSTKI, 2009, p. 90). Seria incorreto e injusto dizer que o texto dos alunos é literário e compará-los aos dos grandes escritores como Tolstói ou de outros, os quais possuem uma bagagem de leituras e de experiências bem maiores de que os estudantes, porém nos é permitido dizer que os alunos participantes realizaram um verdadeiro trabalho de *criação literária*.

Vigotski (2009, p. 96) enfatiza que a criação literária na escola, ao ser estimulada, possui um sentido e um significado. Vejamos as palavras do autor:

O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim seu significado é que ela permite à criança exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior.

A criação de textos literários na fase escolar, dentro dos termos de Vigotski, é possível e necessária, para que a criança conheça sua vida emocional, para que ela aprenda a expressar por meio da palavra seu pensamento, seus sentimentos e fatos que ela viveu e experimentou, por fim, para que ela conheça o texto literário não somente como ouvinte de histórias, mas como criadora de histórias, que saiba utilizar recursos da escrita literária, ainda que seja de forma modesta, e, assim, participar de forma efetiva na cultura e na história da sociedade em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelo desejo de buscar uma metodologia que pudesse vincular o ensino da leitura e da escrita em um mesmo contexto de aprendizagem e, junto a isso, inserir o ensino das marcas do texto literário. Lançamos a hipótese de que o ensino da produção de textos poderia incluir os aspectos pelos quais as pesquisadoras ansiavam desde que fossem vinculados a uma metodologia que permitisse as crianças a escrever e a ler textos sobre a vida e o cotidiano. Logo, para refutar ou confirmar essa hipótese, apropriamo-nos de dois modelos de ensino da produção de textos: as técnicas que Tolstói (2013) usava com as crianças e a metodologia de projetos das autoras Jolibert e Sraïki (2015). De forma dinâmica, adotamos o planejamento dos projetos e incorporamos neles as técnicas de Tolstói.

Assim, com o objetivo de fechar a discussão retomaremos, o problema e os objetivos expostos na introdução. Colocamos como problema de pesquisa a seguinte pergunta: como a inserção da metodologia *projetos de ensino* intervém no processo de produção de contos de alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental? Desta questão, gerou-se o objetivo geral, o de compreender a inserção da metodologia de projetos no processo de produção de contos dos alunos participantes.

Passaremos a analisar as respostas obtidas quanto aos objetivos específicos. O primeiro deles foi analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos participantes. Podemos alegar, baseadas nos dados expostos e na reflexão teórica levantada, que as crianças aprenderam a escrever um conto, pois os textos finais confirmam essa assertiva e o processo vivenciado aponta que elas conseguiram compreender a organização interna e a forma de composição do gênero.

A partir desses conhecimentos concretizados, os alunos puderam se apropriar de estratégias de leitura, como a leitura silenciosa, a marcação de trechos e de palavras sem compreensão, a identificação de personagens, a titulação dos parágrafos, a realização de uma segunda ou terceira leitura e, a mais importante, aprenderam a conversar sobre o texto. O debate sobre os contos favoreceu para que os estudantes apresentassem suas opiniões e dúvidas sobre o texto, sobre o contexto extratextual e que relacionassem ou inferissem informações a partir da leitura.

Essas estratégias listadas são essenciais para quem se coloca no ato de ler, pois, ao se colocar diante de um livro, de um jornal, uma revista ou da tela de um

computador, o sujeito estabelece uma relação estreita com material e busca, nas palavras expostas, pistas para compreender o autor. Ter em mente algumas estratégias de como organizar a atividade de leitura favorece o leitor concluir sua ação e colabora de forma mais significativa para acessar a palavra do outro. No entanto, cada gênero e suporte exigem posturas leitoras diferentes, e o objetivo que o leitor possui modifica a estratégia a ser adotada, logo, conhecer e manipular algumas estratégias para se concretizar o ato de ler é justificável e possível de serem ensinadas na escola, para que os alunos se tornem leitores de textos.

No que se refere ao processo de aprendizagem da escrita, alegamos que os alunos aprenderam estratégias de produção de texto, a saber: planejamento, leitura do texto produzido, reescrita e correção. Essas ações são necessárias para se escrever qualquer texto e precisam ser inerentes ao ato, por isso, a necessidade de ensino. Durante o projeto, ensinaram-se aos alunos formas de como escrever o conto, mas, por trás, tinha-se a intenção maior de que eles se apropriassem de procedimentos que poderiam ser levados para outros gêneros textuais.

Portanto, os alunos, durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, aprenderam a estudar o texto, materialidade linguística do discurso construído socialmente. Eles operavam sobre uma língua viva, cheia de significados e sentidos, passível de diferentes abordagens e construções e, com o texto em mãos, possibilitou-se a eles conhecer as regras gramaticais de forma contextualizada e usá-las conscientemente.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, ele ocorreu de forma organizada e consciente, pois os estudantes tinham o entendimento das ações, dos procedimentos didáticos e dos objetivos que se planejaram, porque era-lhes permitido planejar, negociar, trocar e inserir atividades de forma confiante. Acreditamos que, durante as ações do projeto, a aprendizagem dos alunos ocorreu em um ambiente tranquilo, em que o debate era essencial para ouvir o outro com respeito e segurança e que as estratégias de ensino que foram planejadas contribuíram para tal finalidade.

Assim, passamos para o segundo objetivo, o de avaliar as estratégias e os instrumentos de ensino de Tolstói e de Jolibert e Sraïki adotados durante o processo de aprendizagem. As quatro técnicas de Tolstói (2013) listadas no capítulo 1, e retomadas no tópico 3.3 do capítulo 3, foram incorporadas de forma natural e consciente ao projeto de ensino *Coletânea de Conto*. Duas delas versavam sobre dar ênfase à construção das

frases e das ideias durante a revisão e ensinar os alunos continuar o texto. Elas foram anexadas à fase da reescrita e de revisão do conto, pois trazem objetivos análogos, se assemelhavam ao processo de estudo das regras gramaticais e poderiam ser relacionadas ao trabalho de intervenção que a professora-pesquisadora realizou, pois todas essas fases possuíam o objetivo da progressão temática, ou seja, a continuidade do texto e a organização das ideias.

A outra técnica, sobre a necessidade de oferecer temas sérios, foi desencadeada no início do projeto, porque, assim como o autor, acreditamos na capacidade das crianças de pensar, de escrever e de conversar sobre coisas importantes. A princípio, levantamos a possibilidade de se fazer isso a partir dos provérbios, no entanto, no decurso das aulas, percebemos que as crianças não possuíam familiaridade com os ditos populares e escrever sobre um tema que não conhecem é condenar o texto e o esforço delas ao fracasso. A solução do problema do tema foi encontrada no interior do projeto, pois os próprios alunos chamaram a atenção da professora-pesquisadora para o desejo de escrever sobre os fatos cotidianos da vida deles, o que resultou em textos de tom sério, sobre as peculiaridades cotidianas que vivenciavam.

Por fim, o autor sugere que se ofereçam obras infantis para os alunos lerem. Neste aspecto, discordamos do autor, pois a apropriação da linguagem escrita, inclusive a literária, precisa ocorrer no contato com obras de autores que já conhecem bem esta forma de escrever, e se oferecêssemos somente textos infantis, os alunos não ampliariam suas experiências, porque estariam em contato com textos similares ao deles. Entretanto, reconhecemos que o princípio de ofertar textos do mesmo gênero para a leitura como recurso enquanto se produz um texto, é louvável, faz parte do processo de produção e amplia o repertório dos alunos.

Destacamos que não desconhecemos as duas críticas que Vigostki (2009) escreveu em relação ao processo de ensino de Tolstói. A primeira está inclusa no parágrafo anterior, Tolstói não explorava e não acreditava que a cultura criada por gerações anteriores poderia potencializar o processo de criação das crianças. E a segunda refere-se à questão de o autor negar o trabalho pedagógico que estava por trás de suas ações e afirmar que a criação era uma atividade espontânea. Como ressaltamos ao longo desse trabalho, a atividade de criação humana não é espontânea, ela aflora-se mediante um desequilíbrio e partindo daquilo do que já sabe e de suas experiências anteriores, o sujeito cria. Ao afirmar que o processo de criação dos alunos era

espontâneo, Tolstói nega o princípio da educação: o de orientar, mostrar, guiar e construir com o outro, e nega o próprio trabalho pedagógico que ele mediava.

Avaliamos que as técnicas de Tolstói são frutos de um homem do seu tempo e de seus saberes, que vão ao encontro de algumas correntes pedagógicas atuais sobre o ensino da produção de texto, e que as quatro orientações do autor são pertinentes e colaboram com a aprendizagem da criança, quando inseridas em um contexto de ensino e de aprendizagem que objetiva a escrita de um texto.

É importante destacar que Tolstói foi um professor que acreditou nas crianças, nas suas potencialidades de criação e de imaginação e valorizou o que elas traziam de mais valioso para dentro da escola: a visão de mundo infantil. Ele valeu-se dos conhecimentos e experiências das crianças e as ensinou a escrever sobre isso, o autor mostrou como começar o texto, indicou possíveis formas de trabalhar com as palavras, e isso precisa ser reconhecido e valorizado. Conhecer o trabalho do autor possibilitou-nos conhecer seus procedimentos de criação literária e como viabilizá-los na sala de aula, e tudo isso culminou nesta tese e nos contos dos alunos.

No que se refere às estratégias e aos instrumentos de ensino propostos pelas autoras Jolibert e Sraïki (2015), que foram utilizados ao longo deste trabalho, discorreremos sobre seus benefícios diversas vezes, porém aqui recuperaremos as duas estratégias centrais do projeto, os questionamentos de textos e os canteiros de escrita, todas as duas permeadas pelos instrumentos que auxiliaram nos registros.

O questionamento de texto é uma estratégia de ensino que pode ser empregada dentro ou fora do contexto de um projeto. Seus objetivos principais são a formação do leitor e o ensino de estratégias de leitura, para isso, conta com o processo interacional do debate para mediar a relação do leitor com o texto. Quando inserido dentro do contexto do projeto, seus objetivos são alargados porque o professor lerá com as crianças textos do mesmo gênero que se objetiva produzir e, neste caso, a leitura ganha outra função, a de analisar as formas de escrever daquele tipo de texto.

Os debates na sala de aula campo, forma pela qual a conversa literária se estabelecia, propiciaram um momento em que as crianças passaram a ser ouvidas, ao falar, elas puderam expressar seus sentimentos, ideias e conhecimentos sobre os assuntos em destaque, além de colocar dúvidas e sugestões sobre o enredo da história, asseguradas pelo ambiente confiável que foi construído entre a professora-pesquisadora e os alunos.

Consideramos que o ato de falar e o de ouvir precisa ser desenvolvido nos alunos no ambiente escolar, e o questionamento de texto se configura em uma boa estratégia para se começar, pois permite que o aluno converse sobre uma história que leu e, apoiado nesse escrito, fale com maior segurança. Conforme se desenvolvem essas habilidades, as crianças começam a falar sobre outros temas que possam surgir na sala de aula e já saberão se comportar, porque estarão apoiados em experiências anteriores. Ademais, o ato de falar sobre algum assunto desenvolve nas crianças algumas funções psíquicas superiores, como o pensamento, a imaginação, a memória, pois exige delas pensar, organizar o discurso, encontrar as palavras que expressem todo esse movimento, para então falar.

Vale ressaltar que os questionamentos são debates previamente planejados pelo docente e envolvem ler antecipadamente o texto que será discutido, pensar sobre as estratégias de leitura que se deseja elencar naquele dia, vincular o escrito ao projeto e as necessidades de aprendizagem dos alunos, portanto, para valer-se dessa estratégia de ensino, necessita de estudo do texto que será lido e planejamento das ações didáticas. Esse fato favoreceu o processo de ensino da professora-pesquisadora que buscava vincular o ensino da leitura com a escrita, portanto, ao planejar o debate do texto, ela já assinalava as possibilidades de ensino das marcas literárias e das regras gramaticais e linguísticas que pretendia colocar em discussão com as crianças.

Devido ao processo de planejamento e desenvolvimento da estratégia na sala de aula e mediante os dados analisados, podemos afirmar que o questionamento de texto foi uma excelente estratégia para ensino, pois, além de possibilitar que as crianças aprendessem as estratégias de leitura, apontadas no começo da conclusão, por meio da leitura dos contos, os alunos conheceram o autor Tolstói, ampliaram seus conhecimentos sobre o tempo histórico e a cultura russa e inspiraram-se nas histórias do autor para a criação dos próprios contos.

O canteiro de escrita é um procedimento didático do projeto que objetiva efetivar a aprendizagem da produção, nele, estão inclusos desde a primeira escrita até a publicação do texto final. Jolibert e Sraïki (2015) aconselham que ele não seja desenvolvido desvinculado dos projetos, pois perderia todo o contexto que ele sugere, isto é, fomentar uma produção contextualizada com objetivos claros e definidos.

Assim fizemos, apropriamo-nos das orientações das autoras e planejamos um canteiro de escrita com todas as fases indicadas: primeira produção, planejamento a

partir da superestrutura, segunda escrita, reescrita na maquete e publicação. Passemos por elas. A primeira escrita, ou o primeiro lance, não foi o texto publicado e avaliado de forma definitiva, ela pode ser caracterizada como um verdadeiro diagnóstico sobre as potencialidades e as dificuldades dos alunos. O material revelou para a professora-pesquisadora vestígios de como o ensino poderia começar e favoreceu um planejamento mais eficaz, pois não foram incluídos aspectos que os alunos já conheciam. Além disso, a primeira escrita possibilitou aos alunos conhecerem seus erros, seus acertos e suas formas de escrever, e, conscientes delas, foram construindo, em conjunto com a professora-pesquisadora e com os outros alunos, novas formas de produção e de arranjo das palavras.

O planejamento do texto é uma fase pouco ensinada nas escolas, no entanto, ela favorece o ato de escrever. Ensinar a planejar é sinônimo de ensinar o aluno a organizar as ideias, as informações e a sequência de ações que aparecerá na história. Neste trabalho, adotamos o planejamento a partir da superestrutura do conto, essa atividade foi essencial para que os alunos pudessem conhecer a organização interna da narrativa e planificar onde colocar cada pedaço do texto. Os dados expostos nos asseguram afirmar que eles aprenderam a superestrutura do conto e que, após as aulas sobre o assunto, eles conseguiram compreender a importância do planejamento do texto e produziram a segunda escrita, com maior facilidade, apoiados na superestrutura do conto.

A reescrita foi a fase mais longa e que exigiu maior atenção e trabalho dos alunos e da professora-pesquisadora. Nesta etapa, organizou-se a leitura dos contos e, após os questionamentos, o ensino das regras gramaticais e linguísticas. Esse movimento de apoiar-se no texto favoreceu uma aprendizagem mais significativa e real, porque estava inserida no contexto discursivo, usual da língua. Ademais, os alunos conseguiram visualizar com maior facilidade a aplicabilidade as normas, quando eram solicitados a revisar e corrigir seus próprios textos.

Dentro da fase da reescrita, incluímos a correção dialogal dos textos. O encontro individual entre a professora-pesquisadora, o aluno e o texto, foi um momento essencial para que os estudantes pudessem ver as potencialidades de ampliação do texto e reconhecer seus erros e, a partir disso, reescrever o texto. A interação com o outro mais experiente favorece o processo de aprendizagem, porque ele aponta caminhos de desenvolvimento e, conseqüentemente, atua na ZDP do sujeito e isso, em termos vigotskianos, é o verdadeiro sentido da instrução.

Para efetivar a reescrita dos textos, utilizamos a maquete. Ela simula o trabalho de um editor de texto do computador e permite que o aluno recorte, cole, retire e amplie partes e/ou informações, sem precisar copiar o texto novamente, sempre que julgar necessário fazer alterações. Nesta tese, a maquete colaborou para o trabalho de criação dos alunos, porque, quando estavam com a folha em mãos, a preocupação deles era o texto, as palavras e as ideias, e não passar a limpo, porque, se houvesse mudanças, o processo era simples e fácil. Ademais, este instrumento indicava pistas para a professora-pesquisadora poder observar em quais aspectos do texto os alunos estavam trabalhando, propiciando, assim, futuras mediações.

A etapa final de publicação do livro *31 Saltos*, em formato de coletânea, pode ser caracterizada como o momento de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas crianças, pois ao guardar no armário um texto, impedimos que cumpra seu papel social de chegar aos outros a palavra pensada e idealizada. Tornar público o conto dos alunos permitiu que de fato eles atuassem na sociedade, produzindo cultura escrita, e concluiu o que se planejou no começo do projeto.

Avaliamos que o canteiro de escrita é uma estratégia que, além de possibilitar que o professor organize o processo de ensino e realize uma ação pedagógica apoiada em um referencial teórico, ele permite que os alunos conheçam e se apropriem de estratégias de produção de texto que podem ser transpostas para outros projetos de ensino, mesmo quando se objetiva escrever outros gêneros.

Durante o projeto *Coletânea de contos*, foram produzidos cinco registros: *Planejamento do projeto*, *Nossos conhecimentos sobre*, *Modos de contar de Tolstói*, *O que precisamos pensar para escrever um conto*, *Conceitos conclusivos*. Todos eles são instrumentos que colaboravam tanto para o registro das informações vinculadas dentro do projeto como para futuras consultas. Neste trabalho, os alunos aprenderam com os instrumentos as duas ações relacionadas anteriormente, mas também começaram a utilizar a escrita como forma de registro dos conhecimentos, e, conseqüentemente, produziram seu próprio material e não ficaram dependentes somente do livro didático. Os cartazes fixados na parede de instrumentos confirmaram ser excelentes materiais de consulta, pois os alunos não somente sabiam da existência deles como também os buscavam para relembrar as informações trabalhadas em sala. Portanto, acreditamos que os materiais produzidos durante o projeto precisam ser elaborados na sala, de forma

coletiva, e ficar acessíveis aos alunos. O professor deve ensiná-los a utilizar o material para que se cumpra a função inicialmente pensada.

A produção de instrumento e de registro também modificou a forma como a professora-pesquisadora planejava as aulas. O contato e o estudo prolongado sobre a metodologia de projetos foi revelando para ela uma nova forma de organizar as aulas, as intervenções e o trabalho em sala. A docente passou adotar os quadros de planejamento sugeridos pelas autoras e agregar de maneira mais global os conteúdos referentes à disciplina da *Língua Portuguesa* aos textos que seriam discutidos.

Outro instrumento muito utilizado e significativo foi o *Contrato individual de aprendizagem*, nele, as crianças tinham a oportunidade de registrar suas percepções sobre o projeto, avaliar as atividades e o seu percurso de aprendizagem. Neste trabalho, apesar de a professora-pesquisadora ter mediado a primeira parte e ele ter sido feito de forma coletiva, isso não impediu de os alunos revelarem seus apontamentos. Na segunda parte, a avaliação final do projeto foi feita individualmente, a aprendizagem, as dificuldades, os sucessos, os desafios, as superações e os lembretes foram expostos e a professora-pesquisadora compreendeu melhor os caminhos pelos quais os alunos passaram. Essa compreensão pode ser vantajosa no momento de planejar futuros projetos, pois elas mostram o que foi efetivado, o que precisa ser reforçado ou até mesmo ensinado. Por outra parte, o instrumento *Contrato individual de aprendizagem* insere os alunos em uma ação em que precisa valer-se da palavra para expressar-se, colaborando, novamente, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da linguagem escrita.

Por fim, apontamos o instrumento *pasta vermelha*, que tinha a função de guardar a primeira escrita, a maquete, o planejamento do conto, o *Contrato individual de aprendizagem*, a ficha *O que precisamos pensar para escrever um conto* e o texto final. Essa pasta funcionou como um dossiê do processo de aprendizagem dos alunos em relação à produção de texto e, quando levada de um ano letivo para o outro, o professor poderá empregá-la como material de consulta. Os alunos participantes utilizaram e manusearam o instrumento com muita facilidade, sabiam onde elas estavam guardadas na sala de aula e qual a sua finalidade. Como instrumento para o ensino, a *pasta vermelha* é viável e necessária, porque reúne o processo de aprendizagem das crianças e assegura a evolução da apropriação das estratégias de produção de texto.

Avaliamos que as estratégias e os instrumentos adotados neste trabalho proporcionaram o processo de ensino e de aprendizagem, contribuindo para que os conhecimentos e a apropriação dos atos de ler e de escrever fossem garantidos, pois as ações humanas não são adquiridas de forma direta, mas na interação com o outro mediado pelos instrumentos e pelos signos.

No que se refere ao terceiro objetivo, entender como a criação literária interfere no processo de produção de texto, compreendemos que a criação é um ato humano de produzir algo novo a partir de suas experiências anteriores e literária quando essa ação está relacionada com os aspectos da literatura. O processo de produção de contos dos alunos participantes nesta tese partiu do princípio de que as crianças poderiam chegar à criação literária de um texto, desde que se ampliassem suas experiências literárias e que tivesse interesse e orientações pedagógicas para produzi-lo. Por isso, baseamos-nos nas seguintes orientações de Tolstói (2013) e Vigostki (2009) para fomentar a criação nos alunos: a leitura de contos, o tema e o trabalho com os modos de escrever de Tolstói.

A leitura literária promove tanto a aproximação e a apropriação das formas literárias de escrever como a inserção da criança em um universo paralelo do mundo social. A leitura de um texto envolve a busca dos sentidos, que depende das questões que estão sendo formuladas pelo leitor e da relação que ele estabelece com o texto mediante seus conhecimentos prévios. Na leitura literária, além desta relação que é preciso estabelecer, o aluno necessita conhecer os arranjos específicos que escrita literária permite que o autor faça. Assim, a leitura literária coloca o leitor com a palavra do outro, com os conhecimentos anteriores que ele possui e com a matéria gráfica.

No que tange ao segundo aspecto da leitura literária, a literatura como arte sofre interferências do entorno social, pois o autor ou autora, ao compor a obra, é influenciado pelo momento histórico e cultural em que está inserido e, conseqüentemente, a história de vida pessoal e as experiências que os compõem contribuem de maneira direta na composição literária do texto. Assim, os alunos, ao entrarem em contato com os contos de Tolstói, associaram todo o universo social e cotidiano do autor aos fatos vividos por eles no contexto em que estavam inseridos, isso refletiu nos temas que as crianças escolheram para produzir os contos.

Logo, podemos afirmar que a leitura literária das histórias russas influenciou os alunos a perceber o que seria escrever sobre os fatos da rotina deles. A expressão a partir de um tema específico que as crianças conhecem com profundidade, como o

cotidiano deles, foi um dos aspectos que culminou na criação literária. Nos contos, os alunos puderam escrever sobre acontecimentos que ocorreram com eles, com parentes ou inventar uma história sobre o cotidiano, revelando sentimentos e ideias sobre tema escolhido.

Na leitura literária, os alunos se apropriaram dos *modos de escrever de Tolstói*, fato que permitiu que conhecessem a organização da escrita literária e, conseqüentemente, manipular e formular suas formas próprias de escrever, favorecendo criação dos alunos. Desde pequena, a criança convive com diversas formas literárias, pois ela ouve de pessoas do seu entorno canções de ninar, cantigas de rodas, parlendas, adivinhas, contos, fábulas, poemas. Ao ingressar na escola, as estruturas literárias com que as crianças tiveram contato desde pequenas ficam internalizadas e exercem uma influência real sobre a memória, e essas formas primárias da linguagem literária são as primeiras experiências delas com essa forma de escrever. Logo, para que a criança se aproxime da criação literária, é necessário fornecer a ela material literário, ou seja, a leitura e a manipulação de textos literários do mesmo gênero que produzirá, pois a função imaginativa depende da experiência e das condições materiais e psicológicas do sujeito e, por mais que a criação seja individual, ela sempre terá um coeficiente social.

Portanto, a criação literária interfere na produção de texto de forma direta, porque modifica a forma de escrever dos alunos ao criar novas possibilidades de arranjos das palavras e das expressões. Além disso, aproxima-os do universo literário e os insere um contexto cultural escrito divergente de todas as outras formas de arte que existem no contexto social.

Em relação ao último objetivo, o de analisar os impactos deste estudo nos participantes da pesquisa e no contexto escolar pesquisado, avaliamos que a escola precisa ser um espaço onde se adquire os conhecimentos, aprendam-se os atos de ler e de escrever, mas também seja o lugar da reflexão. Este trabalho proporcionou aos sujeitos participantes criar um ambiente em que o debate e o diálogo eram essenciais para construir os conhecimentos e aprender. A palavra teve um lugar central na metodologia adotada e favorecia na constituição dos saberes.

Todo esse movimento modificou a forma da professora-pesquisadora trabalhar e se relacionar com os alunos, pois era necessário que ela se silenciasse para ouvi-los, e ao entrar em contato com a palavra deles, modificava a sua. Na atividade docente, os desafios de ensinar são diários, é oportuno problematizar as situações e pensar em

atividades que contribuam para a aprendizagem dos alunos. No meio do processo, é normal descobrir que a atividade proposta precisa ser replanejada ou ser reforçada porque não se conseguiu atingir os objetivos, ou simplesmente porque os alunos já tinham aprendido o que estava proposto.

A metodologia de projetos colabora significativamente no processo de ensino, pois toda a sua organização e planejamento estão voltados para fornecer pistas ao docente sobre o percurso de aprendizagem dos alunos devido aos instrumentos, os registros, os textos e os debates. Os alunos participantes compreenderam bem essa dinâmica e aprenderam a conversar sobre o texto, a registrar, a produzir o texto e a utilizar os instrumentos expostos. Além disso, as crianças mudaram suas relações entre elas, pois aprenderam, por meio do debate, a ouvir seus colegas, expor seus problemas e seus pontos de vista. Eles também cobravam dos professores de outras disciplinas a mesma postura pedagógica de ouvi-los e conversar sobre os conteúdos, ou seja, começavam a transpor para fora do projeto o debate e o propunham como forma de se apropriarem dos conhecimentos.

A relação dos alunos com a leitura também modificou, pois os alunos procuravam mais os livros na caixa de leitura que estava disponível na sala de aula. No ano seguinte à finalização da pesquisa, a professora-pesquisadora estava lotada como professora de biblioteca na mesma escola, e os alunos participantes a procuravam para retirar livros e/ou outros materiais para a leitura em casa, de forma espontânea.

No ano seguinte da pesquisa, uma professora da escola procurou a pesquisadora para conhecer a metodologia que utilizou na pesquisa. Segundo a docente, o que a motivou conhecer a forma de trabalhar da investigadora foi o entusiasmo como os alunos participantes falavam do projeto para ela e os instrumentos da parede, pois os alunos os buscavam também durante as aulas dela. Tudo isso foi percebido por ela, porque, no ano anterior trabalhou como professora de literatura da turma pesquisada.

Acreditamos que os impactos da pesquisa foram percebidos no ambiente escolar de forma singular, porque a professora-pesquisadora era membro efetivo do corpo docente da escola e também porque ela estabeleceu uma nova relação entre os alunos e a prática pedagógica, modificando a forma de falar e interagir com as crianças e com o espaço da sala de aula, ações que são sempre notadas nas instituições escolares. Porém os maiores impactados foram os sujeitos que trabalharam ativamente na consolidação do projeto, pois eles pensaram, conversaram e criaram juntos uma nova forma de

aprender e de ensinar. Construíram caminhos para escrever os contos e publicá-los, e todos esses conhecimentos efetivados estarão eternamente marcados na memória e na afetividade da interação estabelecida.

Para finalizar, retomemos o problema e o objetivo geral que mobilizou esta tese: compreender a inserção da metodologia de projetos no processo de produção de contos dos alunos participantes. Ao pensarmos sobre o ensino da produção dos contos, fomos norteadas pelo seguinte tripé de perguntas pedagógicas: como a criança aprende; qual o objeto de ensino; como vamos propor isso. A metodologia de ensino de projeto respondeu às três perguntas, porque nele a criança aprende na interação e no feitiço do texto; o objeto de ensino era o ato de escrever contos e propusemos a aprendizagem a partir dos projetos.

O ensino por meio de projetos, com o objetivo final de publicar uma coletânea de contos, motivou os alunos a escrever, principalmente, porque eles se preocupavam com o leitor, pois estavam tendo a experiência de serem leitores de contos e sabiam como era complexo construir sentidos em torno de um texto. Esse aspecto social dos projetos foi fundamental para gerar neles a necessidade de escrever, com os olhos voltados para o futuro e na certeza de que alguém leria os contos do livro, as crianças encontraram motivação para levar o projeto até o final e criar.

Os dados sinalizam que essa metodologia poderia ser mais discutida no âmbito escolar e acadêmico com o objetivo de aproximá-la das práticas pedagógicas, porque favorece aos alunos e ao professor a vivência de um ensino com objetivos claros e expostos, flexível ao ritmo de aprendizagem das crianças e permeado de vida escolar e cotidiana. As atividades de ensino são autênticas sem o objetivo de treino e sim de formação crítica e reflexiva do aluno leitor e produtor de texto.

Muitos saberes permearam todo o processo de ensino e de aprendizagem no projeto de ensino *Coletânea de Contos*, ao longo desta tese, apresentamos vestígios de como a inserção da leitura literária possibilitou a formação dos leitores e de como se apropriaram de conhecimentos de diversas naturezas. A proposta metodológica modificou o modo de ler das crianças, tornando-as mais atentas às marcas linguísticas e estruturais do texto e as aproximaram da fantasia, do lúdico e da imaginação, que a literatura proporciona.

No livro “*Caminhos para aprender a escrever*”, as autoras Jolibert e Sraïki (2015) apresentam dados de crianças e de professores que trabalhavam com a

metodologia há algum tempo e estavam acostumadas com os instrumentos e com as ações pedagógicas. Quando fomos levar os projetos para a sala de aula campo, tínhamos a consciência disso e sabíamos que as interações entre os alunos e a professora seriam diferentes. Logo, o que fizemos foi recorrer às orientações das autoras, apropriarmos-nos do aporte teórico e da estrutura que elas utilizavam, para, assim, construir a intervenção.

Empregamos das autoras toda a ideia que elas trazem sobre os questionamentos, os canteiros de escrita e os instrumentos, tudo isso foi incorporado e desenvolvido em sala. No entanto, algumas ações propostas eram inviáveis, como a utilização de todos os registros e a exclusão do caderno. Também não poderíamos exigir uma sensibilidade espontânea das crianças de sugerir projetos, pois sabíamos que tudo isso viria com o tempo e depois de outros e outros projetos.

Assim, fomos construindo com as crianças algumas ações que foram possíveis os debates, a reescrita, o planejamento, a apresentação do gênero que iríamos escrever e suas especificidades, os instrumentos e os registros. Fomos mostrando isso para os alunos e criando formas de fazer, portanto, não foi uma execução direta e pura da metodologia de projetos das autoras Jolibert e Sraïki (2015), mas, sim, um uso desse aporte teórico e das orientações que elas apresentam. Compreendemos que houve um encontro entre as ideias de Tolstói, das autoras Jolibert e Sraïki (2015) e de outras teorias, autores e práticas que trazíamos em nossa bagagem formativa e, nesse percurso as ações dos projetos se sobressaíram, porque a construção maior da intervenção foi baseada neles.

Mediante essa discussão, esta tese conclui que o ensino da escrita precisa ser ancorado em uma metodologia que desenvolva a linguagem escrita nas crianças; que elas sejam motivadas a escrever sobre temas do meio em que estão inseridas; que escrever não seja sinônimo de atividades de treino, mas, sim, que despertem nelas o interesse para o trabalho e o estudo da escrita, mediado por uma metodologia que proporcione o ato de escrever naturalmente, assim como o deve ser o desenvolvimento da criança e, por fim, que ela possa criar, e por meio dessa criação, seu discurso seja materializado.

Entendemos que a produção de texto e a leitura são atividades e atos tipicamente humanos que são apropriados na interação social, ou seja, no contato com as formas ideais presentes no entorno. Que o ensino da escrita por meio da produção e da leitura de texto permite que as crianças desenvolvam a linguagem escrita e se apropriem dela

de forma natural, discursiva e permeada de vida, e que a consequência desta apropriação é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Por fim, defendemos a premissa de que *a produção de texto das crianças na fase escolar pode ser caracterizada como um processo de criação*, quando as insere em um processo de elaboração, imaginação e combinação de conhecimentos e de experiências, materializadas por meio de um objeto.

Não propomos e não queremos que todo nosso percurso seja transferido de forma direta para outras salas de aulas, mas que ele fomente discussões e reflexões e, a partir desta experiência aqui exposta, outros professores e pesquisadores possam criar e fomentar novas possibilidades de produção de texto na escola à luz de aportes teóricos que balizam a compreensão da linguagem numa perspectiva dialógico-discursiva, situada historicamente e que assim promovam a apropriação da escrita na sua dimensão humana e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: **Ler e compreender: estratégias de leitura**. SOUZA, Renata Junqueira de [et. al] Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ARENA, Adriana Pastorello Buim. O texto e o contexto da produção do texto narrativo. In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009, p. 49-70.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. Cortez: São Paulo, 2007.

_____. **A descoberta da língua escrita**. Cortez: São Paulo, 2012.

_____. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino em re-vista**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-12>

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto Buim. Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, CM., *et al.* (orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manuel de Barros**. Iluminuras Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Hucitec: São Paulo, 1988.

_____. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. 6ª ed. Hucitec: São Paulo, 2010.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, pós-fácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkona Américo. Apresentação Beth Brait. Organização e notas da edição russa Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARTLETT, Rosamund. **Tolstói: a biografia**. São Paulo: Globo, 2013.

BODGAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994. 336 p.

CALIL, Eduardo. A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 24-45, jan./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100003>

CALIL, Eduardo (et. al.) Letramento e processo de escritura de alunos recém-alfabetizados. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 73-89, jan.-abr. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000100005>

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CALKINS, Lucy; HARTMAN, Amanda e WHITE, Zoë. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir em sala de aula**. Tradução Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CÂNDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Malas: Revista do Departamento de Teoria Literária**. Campinas, p. 81-89, 1999. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>> Acesso em: 22/mai./2018.

_____. O direito a Literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004, p. 169 – 191.

CARVALHO, José Ricardo. Contribuições de Vigotski para compreender a criatividade na recepção e produção do texto literário. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 200-220, jul. 2017.

CHAMBERS, Adain. **El ambiente de la lectura**. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007a. Colección Espacios para la lectura.

CHAMBERS, Adain. **Dime**. Los niños, la lectura e la conversación. Traducción Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007b. Colección Espacios para la lectura.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CITELLI, Beatriz Helena Marão; BONATELLI, Ivanhoé Robson Marques. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 1. p. 119-173.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. La lectura literaria en la escuela. México: FCE, 2005. Colección Espacios para la Lectura.

DALLA-BONA, Elisa Maria; BUFREM, Leilah Santiago. Aluno-autor: aprendizagem da escrita literária nas series iniciais do ensino fundamental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 09, n. 01, p. 179-203, mar. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100009>.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, XVI, 2012, Campinas. Disponível: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf> Acesso em: 05/jul./2016.

DAMIANI, Magda Floriana (et. al.). Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 54-67, maio/agosto 2013.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIAS, Marisa Del Cioppo Elias. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 2004.

FIAD, Raquel Fiad. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, janeiro-junho, 2009. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322013000300002>.

_____. Reescrita. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita>>. Acesso em: 30 set. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. vi, 405 p.

FREINET, Celestin. **O Jornal Escolar**. São Paulo: Martins Fontes Lisboa: Estampa, 1974.

_____. **O método natural I: a aprendizagem da língua.** Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **A Educação do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Caderno de Pesquisa**, Juiz de Fora, n. 116, p. 21-39, julho/2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

_____. Sites construídos por adolescentes: novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 87-101, jan./abr. 2005a. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000100007>.

_____. **Letramento digital e a formação de professores.** 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, 2005b. Disponível em: <http://www.progesp.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2005/letramento_digital.pdf>. Acesso em 08 set. 2012.

_____. Da tecnologia da escrita à tecnologia da internet. In: FREITAS, M. T. A; COSTA, S.R. (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-18.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, n.29, p.28-37, jan./jun., 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008. Acesso: 17/jan./2019. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008>.

GENETTE, Gerard. **Introdução ao arquitexto.** Lisboa: Vega, 1982.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice Soriano de. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-70.

GRUAE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

INTERVENÇÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa Século XXI**. 3ª. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. p. 960.

IVANOV, Stepan. Neste dia: a primeira edição do ‘Abecedário’ de Tolstói era publicada. **Russia Beyond**, 13 Nov. 2017. História. Disponível em <<https://br.rbth.com/historia/79448-primeira-edicao-abecedario-tolstoi-publicada>>. Acesso em 17 jun. 2018.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: GERALDI, João Wanderley; CITELI, Beatriz (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. Vol. 1. p. 99 - 116.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol. II.

JOLIBERT, Josette.; JACOB, Jeannette. (et. al.). **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre os alunos e comunidade**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Tradução de Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEFEBVE, Maurice-Jean. **Estrutura do discurso da poesia e da narrativa**. Coimbra: Almedina Brasil, 1980.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 101-140

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Avental que o vento leva**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Lectura, escuela y creación literaria**. Madrid: Anaya, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades e retextualização**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Sueli. A apropriação da escrita como um instrumento complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola**

atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO NETO, João Cabral de. **Obra completa:** volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345.

MENDONZA, Antonio. **El intertexto lector:** el espacio del encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 2001. Colección Arcadia, n. 3.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão à reescrita: operação lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 19-68, 2001.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de texto na escola: a (re) construção do sujeito-autor. **Ciência & Cognição (on-line)**, Rio de Janeiro, vol. 4, p. 73-79, mar. 2005. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212005000100008&script=sci_abstract>. Acesso em: 01 out. 2019.

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Gramática pedagógica.** 30ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MILLER, Stela. O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 114-128, Jan.- Abr. 2015. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol25.n48.p114-128>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Memorial descritivo e especificações técnicas.** Brasília, FNDE, 2014. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/par/eixos-de-atuacao/infraestrutura-fisica-escolar/item/5958-projeto-esp%C3%A7o-educativo-urbano-12-salas>> Acesso em: 24/fev./2018

MITIJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: GIGLIO, Zula Garcia; WECHSLER, Solange Muglia; BRAGOTTO, Denise. (orgs.). **Da criatividade à inovação.** Campinas: Papirus, 2009. p. 11-38.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Contribuições de Vigotski para se pensar os processos de leitura e de escrita na educação escolar. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 445-460, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A educação infantil europeia no século XX. In: _____. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-120.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto; Novas teses sobre o conto. In: **Formas breves.** Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São

Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PROENÇA FILHO, D. **A linguagem literária**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

RABELLO, Belkis. **As cartilhas e os livros de leitura de Lev N. Tolstói**. 2009. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura Russa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-19022010-163110. Acesso em: 01 ago. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir a criança? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43- 41

ROCHA, Marisa Lopes da. AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa Intervenção e produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>.

ROCHA, Ruth; FLORA, Ana. **Escrever e criar... Uma nova proposta!** : redação, jogos e literatura. São Paulo: Quinteto Editorial, 2001. p. 58-75.

ROJO, Roxane. **Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAMPAIO, Rosa Maria. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SANVICENTE, Selene Violeta Camacho. **Vivir puduciendo textos: Josette Jolibert**. 2013. 93 f. Monografia. (Licenciatura em Educação Pré-escolar) Secretaria de Educação Pública, Universidade Pedagógica Nacional, México, 2013.

SANNINO, Annalisa; SUTTER, Berthel. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, p.557-570, 2011. <https://doi.org/10.1177/0959354311414969>.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (Col.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado das letras, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação**. Curitiba. Sem ano. p. 1-9. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolvimnto_sforni.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev Semianovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Raquel Pereira. **O uso do blog na alfabetização**. 2013. 156 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13950/1/UsoblogAlfabetizacao.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa. CURY, Vera Engler. Pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 355-364, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200018>

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abri./jun. 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36286>.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TOLSTÓI, León. **La escuela de Yasnaia Poliana**. Barcelona: José J. de Olañeta, 2003a. 2ª Ed.

TOLSTÓI, Liev. O salto. In: BELINK, Tatiana. **Clássicos Russos para jovens**. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2003b.

TOLSTOI, Leão. **Contos da nova cartilha: primeiro livro de leitura**. Prefácio Aurora F. Bernardini. Tradução M. Aparecida B. P. Soares. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2005.

_____. **Histórias de Bulka**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____. **De quanta terra precisa o homem?** Tradução e ilustração CárcamO. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2009.

_____. **Contos da Nova Cartilha: Segundo Livro de Leitura**. Tradução Belkiss Rabello. Cotia: Ateliê Editorial, 2013.

TOLSTÓI, Liev. Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas? In: GOMIDE, B.B. **Antologia do pensamento crítico russo: 1802 -1901**. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 337-364

_____. **Contos completos**. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Cosac Naify, 2015. V. 2.

VIGOTSKII, Lev Semianovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Icone, 1991. cap. 6, p. 103-118.

VYGOTSKY, Lev. **El problema del entorno**. 1994. p. 1-28.

VIGOTSKI, Lev Semianovich. La prehistoria Del desarrollo Del lenguaje escrito. In: Obras escogidas, Madrid: Visor, v. 3, 1995

_____. **A formação social da mente**. 6ª ed. Tradução de José C. Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Reforço e reprodução das reações. In: _____. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 181- 211.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLÓCHINÓV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio Introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado e Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²⁸ (Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012)

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “*A produção literária na escrita infantil*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores *Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares*.

Nesta pesquisa nós estamos buscando “*compreender a interferência da criação literária, baseada nos estudos de Tolstói, no processo de produção de textos de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental; analisar como ocorre a apropriação da escrita literária na produção de textos; entender como a escrita literária pode favorecer a expressão de sentimentos e ideais a partir de um tema específico na produção de textos e analisar os impactos desta investigação nos participantes e no contexto escolar pesquisado*”.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador *Raquel Pereira Soares*, na escola *M. P. V. A.* na sala onde a criança estuda. Na pesquisa o(a) menor participará de módulos de aprendizagem do gênero conto e da escrita literária e de uma entrevista com a pesquisadora após as atividades de escrita de textos. Também ocorrerão momentos em que a pesquisadora registrará as atividades por meio de imagens (fotografias), mas a identidade da criança será mantida em sigilo.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, **pois serão desgravadas as gravações de áudio e as imagens**.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem *de caráter emocional, pois a criança, participante da pesquisa, poderá ficar frustrada caso a entidade não permita a continuidade das atividades previstas no projeto, para evitar o rompimento da pesquisa as pesquisadoras pretendem manter um diálogo entre a gestão da escola apresentando os dados parciais da pesquisa para evitar que a pesquisa não seja interrompida pela instituição de ensino. E o risco de identificação do participante, mas a pesquisa irá cuidar para que os participantes não sejam identificados adotando siglas para se referir a escola campo e aos participantes*.

Os benefícios da pesquisa será *o de proporcionar à comunidade acadêmica e escolar uma investigação científica com o intuito de disponibilizar o acesso de compreender de que forma as crianças se apropriam da escrita literária, a fim de fornecer as informações e as análises obtidas no decorrer das atividades desenvolvidas na escola, oferecendo aos professores e à comunidade científica um olhar específico sobre os dados coletados, além de estimular aqueles que desejam ensinar ou orientar a criação literária no ensino da escrita na formação da criança escritora e cidadã*.

²⁸ O documento está redigido conforme foi enviado ao CEP.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Em aula, o projeto e todas as etapas da pesquisa serão explicados aos alunos e eles poderão manifestar e optar em participar ou não da pesquisa. Caso ele não se sinta a vontade para responder a entrevista ou não tenha interesse em participar das atividades propostas o aluno não irá participar da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Adriana Pastorello Buim Arena e Raquel Pereira Soares no endereço Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 156, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131- . Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, dede 2017.

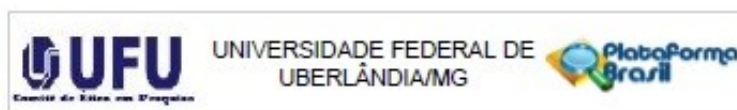
Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor

consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa

Apêndice B: Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A produção literária na escrita infantil
Pesquisador: Adriana Pastorello Bulm Arena
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 61020216.0.0000.5152
Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.833.549

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: O objetivo da pesquisa é construir uma prática pedagógica de criação literária com crianças de uma escola do ensino fundamental da cidade de Uberlândia – Minas Gerais, tomando como base o trabalho que Llev Tolstói desenvolveu com crianças em sua propriedade rural lásnala Poliana, na Rússia.

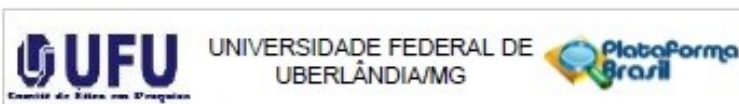
As pesquisadoras querem compreender a interferência da criação literária, baseada nos estudos de Tolstói, no processo de produção de textos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental; analisar como ocorre a apropriação da escrita literária na produção de textos; entender como a escrita literária pode favorecer a expressão de sentimentos e ideais a partir de um tema específico na produção de textos e analisar os impactos da investigação nos participantes e no contexto escolar pesquisado.

A pesquisa poderá ser suspensa pela pesquisadora caso haja necessidade de adequações necessárias no plano de intervenção.

Os participantes deverão responder entrevistas, analisar e redigir textos.

Hipótese: As crianças apesar de produzir textos semelhantes ao gênero textual proposto, elas não escrevem um texto literário porque na escola não as ensinam as características da escrita literária.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.830.568

Metodologia Proposta:

A pesquisa será realizada na em Uberlândia – MG, na sala de 5º ano com 30 crianças matriculadas, entre 9 e 10 anos de idade. A escolha de trinta crianças é porque essa é a média de alunos matriculados na série escolhida na rede municipal de educação da cidade.

As pesquisadoras optaram pela pesquisa-ação porque conduz o pesquisador a uma nova atitude e nova inscrição na sociedade, tornando-se um investigador autônomo, autor de sua prática e de seu discurso.

A pesquisa-ação foi escolhida com a intenção de propor uma ação dentro da escola campo, por meio de um plano de ação para resolver o problema exposto. Os principais participantes serão os alunos do 5º ano do Ensino. A pesquisa-ação neste projeto é uma alternativa diferente das concepções tradicionais de pesquisa, em virtude da reflexão e dos processos de aprendizagem que ela irá proporcionar ao professor-pesquisador e aos alunos-participantes.

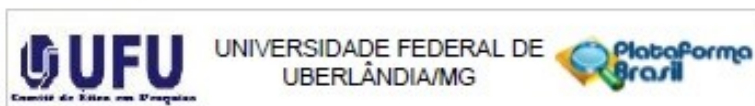
Será organizado um plano de ação o qual será o eixo central desta investigação, pois a sua função é solucionar o problema proposto pela pesquisa. Segundo Thiollent (2011, p. 79), "a pesquisa-ação deve-se concretizar em uma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação".

Para o desenvolvimento do plano de ação, recorreremos às estratégias de Tolstol (2013) para o ensino da escrita literária e para o ensino dos gêneros textuais utilizaremos da proposta de Schneuwly e Dolz (2011, p. 83), os quais recomendam a sequência didática como estratégia de ensino do texto escrito.

Após contato com os alunos e explicar a eles como ocorrerá a pesquisa, a pesquisadora reunirá os pais da turma para ler, explicar, entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e pedir a autorização por meio do documento para participar da pesquisa.

Durante o processo investigativo, serão aplicadas três entrevistas aos alunos ao final de cada sequência didática com o objetivo de ouvir as crianças sobre o processo de produção de texto e a partir das falas das crianças, avaliarem as atividades desenvolvidas pela pesquisadora.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-6335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.548

Critério de Inclusão:

Poderão participar da pesquisa alunos que: sejam alfabetizados; tenham domínio do código escrito; estejam cursando o 5º ano do Ensino Fundamental; estejam na faixa etária entre 09 e 10 anos de idade.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos os alunos que: não se sentirem à vontade para responder a entrevista; que não tenha interesse em participar das atividades propostas; que sair da escola onde será realizada a investigação; que não tenha mais interesse em participar das aulas do plano de intervenção.

Procedimentos metodológicos para análise dos dados: Será apresentado aos participantes, registro dos dados, desenvolvimento do processo e análise dos dados obtidos a partir dos objetivos explicitados. A pesquisa se desenvolverá na sala de 5º ano do ensino fundamental. Os alunos serão acompanhados no desenvolvimento das atividades propostas pelo plano de ação (intervenção) relacionado à escrita e produção de textos. Será proposto o ensino das formas de escrita literária por meio de três sequências didáticas de atividades.

Após as notas de campo e com as produções de textos das crianças em mãos, será o momento de tabulação de dados a partir dos objetivos estabelecidos na pesquisa, a fim de responder o problema proposto. Haverá análise das ações pedagógicas em relação ao ensino da língua escrita, do papel do professor como mediador entre a escrita e alunos, das implicações do método de Tolstói na constituição da criança e dos conhecimentos necessários para a aprendizagem e desenvolvimento da compreensão da escrita literária e da produção textual das crianças.

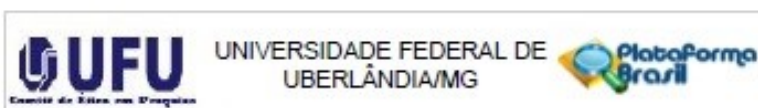
Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é compreender a interferência da criação literária, baseada nos estudos de Tolstói, no processo de produção de textos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos Secundários são:

- a) analisar como ocorre a apropriação da escrita literária na produção de textos;
- b) entender como a escrita literária pode favorecer a expressão de sentimentos e ideais a partir de um tema específico na produção de textos e analisar os impactos desta investigação nos participantes da pesquisa e no contexto escolar pesquisado.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.033.549

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Consta no Protocolo que há risco de caráter emocional porque a criança, participante poderá ficar frustrada caso a entidade não permita a continuidade das atividades previstas no projeto. E há risco de identificação do participante. Porém, as pesquisadoras cuidarão para que os participantes não sejam identificados adotando siglas para se referir à escola campo e aos participantes.

Os benefícios para a comunidade acadêmica e escolar são: os resultados da pesquisa para compreender de que forma as crianças se apropriam da escrita literária; as informações e as análises obtidas durante as atividades desenvolvidas na escola; a oferta aos professores e à comunidade científica de um olhar específico sobre os dados coletados; o estímulo de quem deseja orientar a criação literária no ensino da escrita na formação da criança escritora e cidadã.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É uma pesquisa relevante porque poderá contribuir para o ensino e a apropriação da escrita literária entre docentes e discentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos Obrigatórios foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.786.729, de 21 de Outubro de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNG 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

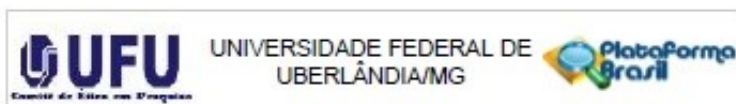
Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2017.

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: Dezembro de 2018.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Dezembro de 2019.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-146
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.549

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

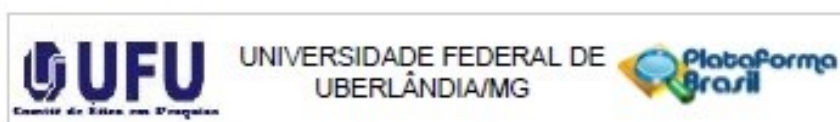
O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- * O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- * O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- * O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- * Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus São Mônico
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.833.549

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_707419.pdf	15/11/2016 19:03:16		Aceito
Outros	CartaApresentacaoEscola.pdf	15/11/2016 19:02:19	Raquel Pereira Soares	Aceito
Outros	Pendencias.doc	03/11/2016 14:30:20	Raquel Pereira Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_para_o_responsavel_igual_pelo_menor_sujeito_de_pesquisa.doc	03/11/2016 14:27:06	Raquel Pereira Soares	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.doc	03/11/2016 14:24:02	Raquel Pereira Soares	Aceito
Outros	InstrumentoColetaDados.doc	10/10/2016 22:09:44	Raquel Pereira Soares	Aceito
Outros	InstrumentodecoletadedadosEntrevista.doc	10/10/2016 22:09:23	Raquel Pereira Soares	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	10/10/2016 22:04:48	Raquel Pereira Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaraçao da Instituição Coparticipante.pdf	05/10/2016 14:54:24	Raquel Pereira Soares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoEquipeExecutora.pdf	03/10/2016 18:23:24	Raquel Pereira Soares	Aceito
Outros	CurriculoLattesdaEquipeExecutoradoProjeto.doc	25/09/2016 17:25:04	Raquel Pereira Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 22 de Novembro de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.405-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cnp@propp.ufu.br

ANEXOS

ANEXO A

Quadro de planejamento do projeto de ensino Coletânea de Contos

ANEXO A: Quadro de planejamento do projeto de ensino *Coletânea de Contos*

Atividade	Descrição
<p>Preparação para a produção de texto</p> <p>Atividade 1 Duração 50 minutos</p> <p>Objetivo: Conhecer um conto de Tolstói; Introduzir o Projeto de ação: Coletânea de contos</p>	<p>Conhecendo um conto de Tolstói</p> <p>Em roda, foi realizada a proferição do conto: “De quanta terra o homem precisa” Liev Tolstói (2009). Após o contato com a história, os alunos foram instigados a pensar em quem era Tolstói, como ele escrevia suas histórias, qual era a ligação daquele conto ouvido com o nosso cotidiano.</p>
<p>Preparação para a produção de texto</p> <p>Atividade 2 Duração 150 minutos</p> <p>Objetivos: Conhecer Tolstói, a fazenda Iásnaia Poliana e o trabalho que Tolstói realizou com as crianças. Construir o projeto coletivo de aprendizagem e o</p>	<p>Apresentação da pesquisa aos alunos</p> <p>Em roda e no auditório da escola, relembramos o conto ouvido na aula anterior, quem foi que o escreveu e onde ele morava. Em seguida, li a Biografia de Tolstói e apresentei fotos referentes a fatos da vida dele.</p> <p>Apresentei também a escola da fazenda Iásnaia Poliana e o trabalho que o autor realizou com as crianças camponesas que moravam em sua na fazenda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OcDs3DQzHVs> acesso em: 01/07/2017</p> <p>Enfatizei que Tolstói queria muito que seus alunos escrevem histórias bonitas para que outras crianças pudessem ler. Para inspirá-los a escrever o professor utilizou provérbios populares.</p> <p>Em seguida, apresentei às crianças a proposta de escrever contos que seriam organizados e publicados em forma de coletânea.</p> <p>Registros:</p>

<p>contrato individual de aprendizagem.</p>	<p>Projeto coletivo em cartaz fixado na parede instrumento Contrato individual de aprendizagem colocado na pasta vermelha.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 3 Duração 50 minutos</p> <p>Objetivos: Despertar nos alunos a curiosidade sobre os provérbios. Conhecer os provérbios populares brasileiros.</p>	<p>Os provérbios</p> <p>Apresentei aos alunos o conceito de provérbio por meio de uma roda de conversa e estimei a curiosidade deles questionando: o que é um provérbio? Quem já ouviu falar disso? Deixei os alunos falarem e apresentar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, logo, eu apresentei o conceito na lousa: <i>Provérbios são frases e expressões, geralmente curtas, que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida.</i></p> <p>Continuamos a discussão do tema a partir do conceito apresentado e foi solicitado aos alunos uma pesquisa com a família; pedi que cada um investigasse com os pais, vizinhos, avós ou outros parentes e amigos um provérbio e seu significado.</p> <p>Registros:</p> <p>Pesquisa com a família</p> <p>Durante a aula de hoje, conversamos sobre os provérbios, pergunte a alguma pessoa da sua família: pai, mãe, avó, avô, tios, tias, irmão mais velho ou até mesmo um vizinho ou amigo se eles conhecem algum provérbio ou ditado</p>

	<p>popular. Depois, registre nesta folha:</p> <p>Nome da pessoa que ajudou: _____</p> <p>No caderno: registramos o conceito de Provérbio e destacamos fazendo um quadro vermelho.</p>						
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 4 Duração 100 minutos</p> <p>Objetivos: Classificar os provérbios pesquisados por temática. Organizar os provérbios em um cartaz.</p>	<p>Debate sobre a pesquisa dos provérbios</p> <p>No auditório da escola, os alunos leram e apresentaram os provérbios pesquisados com as famílias. Eu os registrei simultaneamente em um quadro utilizando o computador e o projetor de imagens, para que os alunos fossem lendo enquanto o colega apresentava. À medida que os alunos liam, eu os instigava a pensar em situações ou coisas que já viveram no cotidiano deles, que se aproximava do provérbio.</p> <p>Após a apresentação de todos os debates, no segundo dia, retornamos ao auditório e classificamos os provérbios por temática, colocamos juntos os provérbios que transmitissem a mesma mensagem, por exemplo: “mais vale um pássaro na mão do que dois voando” com “quem tudo quer nada tem”, e acrescentamos um substantivo (tema do provérbio) e um adjetivo (pessoa que age dessa forma é):</p> <table border="1" data-bbox="719 1043 1912 1259"> <thead> <tr> <th>Provérbio</th> <th>Tema do provérbio <i>Substantivo</i></th> <th>Pessoa que age dessa forma é: <i>Adjetivo</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>“mais vale um pássaro na mão do que dois voando”</td> <td>Ambição</td> <td>Ambicioso</td> </tr> </tbody> </table> <p>No entanto, com alguns provérbios apresentados pelos alunos, não era possível fazer a classificação proposta e</p>	Provérbio	Tema do provérbio <i>Substantivo</i>	Pessoa que age dessa forma é: <i>Adjetivo</i>	“mais vale um pássaro na mão do que dois voando”	Ambição	Ambicioso
Provérbio	Tema do provérbio <i>Substantivo</i>	Pessoa que age dessa forma é: <i>Adjetivo</i>					
“mais vale um pássaro na mão do que dois voando”	Ambição	Ambicioso					

	<p>tínhamos que classificá-lo usando uma frase ou um sinônimo do contexto usual das crianças.</p> <p>Registros: Cartaz coletivo com os provérbios fixado na parede de instrumentos (em anexo).</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 5 Duração 50 minutos</p> <p>Objetivos: Escrever a primeira escrita do conto.</p>	<p>Primeira escrita individual</p> <p>Logo após a conclusão do quadro, os alunos escolheram um provérbio, retornaram à sala de aula e iniciaram a primeira produção de texto.</p> <p>Antes de iniciarmos a produção, conduzi as crianças a pensar na pergunta: “Para escrever um conto é preciso pensar em?”, após os apontamentos, os alunos iniciaram a escrita.</p> <p>Registros: Primeira produção colocada na pasta vermelha. Instrumento: Para escrever um conto é preciso pensar em? – colocado na pasta vermelha</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 6 Duração: 50 minutos</p> <p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96)</p>	<p>O nó da história</p> <p>Para introduzir a discussão da estrutura convencional do conto, brincamos de “Nó da história”, baseado-nos na atividade proposto, no livro didático “Escrever e criar... uma nova proposta” de Ruth Rocha e Anna Flora, São Paulo: Quinteto Editorial, 2001.</p> <p>Eu vocalizei o conto “Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado”, depois, expliquei aos alunos que iríamos brincar de detetives, porque os contos sempre apresentam um conflito, assim, toda vez que aparecesse um problema, um conflito ou uma tensão no enredo da história, os alunos deveriam fazer um nó no cordão que receberam.</p> <p>Expliquei aos estudantes que o nó é um problema, uma situação de conflito, que aparece na história e que depois será ou não resolvido ao longo da história.</p>

<p>Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: os nós da história</p>	<p>Ao final, pedi para os alunos apresentassem os nós que fizeram no cordão e que me falassem quais os conflitos que eles identificaram; eu anotei as hipóteses dos alunos.</p> <p>Em seguida, eu reescrevi os nós da história em tarjetas e os coloquei na lousa e fomos confirmando ou refutando as hipóteses dos alunos em relação aos nós.</p> <p>Registros: O barbante com os nós. As tarjetas na lousa com os nós da história. No caderno: registro conclusivo “O que é nó da história?” – marcado com o quadrado em vermelho. Na aula de matemática, fizemos um gráfico com a porcentagem das hipóteses dos nós que apareceram nos cordões, de forma coletiva no quadro.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 7 Duração 50 minutos</p> <p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96)</p> <p>Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: os nós da</p>	<p>Desfazendo os nós da história</p> <p>Com o mesmo conto da atividade anterior, retomei as tarjetas com os nós da história e as coleí na lousa, depois expliquei aos alunos que iria vocalizar o conto do Vivinho.</p> <p>Pedi aos alunos que tivessem bastante atenção e anotassem como o problema iria ser resolvido ou não na história. Também pedi que eles estivessem atentos como uma ação do personagem poderia desencadear em outra, levando-os, assim, a perceber a linha de ação do conto e dos personagens envolvidos na história e compreendendo assim, a sucessão de fatos e de acontecimentos que estão interligados nos contos.</p> <p>Após a vocalização, os alunos me apontaram como cada nó foi desfeito e qual ação surgiu depois, eu anotei os apontamentos dos alunos na lousa embaixo do nó.</p> <p>Depois, eu revelei o desfecho do nó colando uma tarjeta com o trecho do texto reescrita sobre as hipóteses deles e, assim, analisávamos se elas estavam corretas ou não. Fizemos isso com todos os nós deste conto. Na lousa, a análise ficou desta forma exposta:</p>

<p>história</p>	<div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="margin-right: 10px;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> <div> <p>Trecho do texto onde estão os nós da história.</p> <p>Trecho do texto onde se desfazem os nós da história</p> </div> </div> <p>Revisão do texto da primeira escrita: Após a finalização da atividade e o registro no caderno, pedi para os alunos que pegassem a primeira escrita que estava na pasta vermelha e lessem os textos que produziram e, em seguida, que sublinhassem com o lápis amarelo o nó que o texto apresentava e que escrevessem como eles desfizeram o nó apresentado. Para aos alunos que não apresentaram o nó da história, solicitei que reescrevesse esta parte da história.</p> <p>Registros: Revisão da primeira escrita colocado na pasta vermelha.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 8 Duração 50 minutos</p> <p>Análise do conto: Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado (TOLSTÓI, 2013, p. 96)</p>	<p>Elemento finalizador</p> <p>Na aula seguinte, entreguei o texto impresso para que cada aluno colocasse no caderno, em seguida, fizemos uma leitura em voz alto do texto. Quando encerramos, questionei-os como que a história terminava e se tinha alguma marca linguística ou ação que encaminhasse a história para o final.</p> <p>Lembrei-os de que, no conto, quando Tolstói introduzia o nó, ele colocava expressões como “depois de alguns dias”, “numa manhã”, “mas” que indicava que alguma tensão iria ser introduzida.</p> <p>Então, relemos o final da história e identificamos que, geralmente, os contos possuem um parágrafo, uma ação ou uma frase que encaminha a história para o final e este trecho é o elemento finalizador.</p> <p>Depois circulamos no texto do Vivinho esta parte. Em seguida, o texto foi colocado na parede instrumentos na sessão de textos lidos.</p>

<p>Objetivo: Analisar a linha de ação do conto: elemento finalizador</p>	<p>Revisão do texto da primeira escrita: Após a finalização da atividade e o registro no caderno, pedi para os alunos pegarem novamente a primeira escrita que estava na pasta vermelha e lessem os textos produzidos e, em seguida, que sublinhassem com o lápis verde o elemento finalizador, caso o texto não o apresentasse, era necessário fazer o registro que não tinha escrito.</p> <p>Registros: No caderno: registro conclusivo “O que é o elemento finalizador?” marcado com o quadrado em vermelho. Revisão da primeira escrita colocada na pasta vermelha. Fixação do conto “Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado” na parede de instrumentos.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 9 Duração 150 minutos</p> <p>Análise do conto: A menina e os cogumelos (TOLSTÓI, 2013, p. 12)</p> <p>Objetivo: Marcar e identificar a estrutura convencional do conto.</p>	<p>Estrutura convencional do conto</p> <p>Iniciei a aula com o questionamento do texto “A menina e os cogumelos” e com o registro no instrumento “Nossos conhecimentos sobre”.</p> <p>Finalizado o questionamento e o registro do instrumento, iniciei o trabalho de compreensão da estrutura do conto. Após dois projetos, o conceito de estrutura já era claro para os alunos, eles entendiam que ela era o “planejamento” da escrita do texto.</p> <p>Marcamos, no texto ampliado, e colado na lousa o nó, o desfecho do nó e o elemento finalizador, porque eram de partes que eles já tinham conhecimento. Ao lado, fui construindo com eles a estrutura convencional do conto, e neste momento, ao invés de desfecho do nó, substituímos por desenvolvimento das ações.</p> <p>Depois, retomei o texto e questionei os alunos sobre quais partes não estavam marcadas, após o apontamento deles expliquei que estes eram o estado inicial e final do texto.</p> <p>Em seguida, expliquei cada parte da estrutura, tendo como modelo o conto de Tolstói, e terminei com eles o instrumento “Estrutura do conto”, que foi fixado na parede de instrumentos que ficou assim:</p>

	<p style="text-align: center;">ESTRUTURA DO CONTO</p> <p style="text-align: center;">Estado inicial ou Situação inicial (E.I.) apresenta como estava os personagens, o lugar, o tempo antes do nó</p> <p style="text-align: center;">Nó da história ou problema</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento do nó (D.N.) escrever como o personagem ou os personagens irão resolver o problema o desfecho do nó</p> <p style="text-align: center;">Elemento finalizador (E.F.): ação do personagem ou um acontecimento que encaminha o texto para o final.</p> <p style="text-align: center;">Estado final ou Situação final (S.I.)</p> <p>Em seguida os, alunos registraram no caderno a estrutura do conto.</p> <p>Revisão do texto: Após o termino do instrumento estrutura do conto, cada aluno retomou a primeira escrita e, em uma folha em branco, produziram a estrutura do conto que iriam escrever.</p> <p>Registros: Estrutura convencional do conto na parede de instrumentos. Produção da estrutura do conto a partir da primeira produção colocada na pasta vermelha.</p>
--	---

	<p>No caderno: registro conclusivo modelo da estrutura convencional do conto. Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 9.1 Duração 50 minutos</p> <p>Análise do conto: A menina e os cogumelos (TOLSTÓI, 2013, p. 12)</p> <p>Objetivo: Marcar e identificar a estrutura convencional do conto.</p>	<p>Estrutura convencional do conto</p> <p>Antes que os alunos guardassem a estrutura convencional do conto na pasta vermelha eu os li e percebi que as crianças não conseguiram redigir uma estrutura que realmente configurasse no planejamento do texto e que os facilitasse na escrita.</p> <p>Então, planejei uma nova aula para o ensino da estrutura do conto, com o texto “As meninas e os cogumelos”, impresso e ampliado, coleí o no quadro e, ao lado, a estrutura do conto, e fui escrevendo frases do texto que davam pistas de cada parte dele, depois retirei o texto do quadro e fizemos uma leitura em voz alta do registro.</p> <p>Em seguida, questioneí aos alunos se com estas pistas e frases, que retiramos do texto, se eles conseguiriam redigir um conto.</p> <p>Logo, entregueí aos alunos a primeira estrutura que eles fizeram e pedi para que comparassem com a que estava no quadro. Neste momento, os alunos conseguiram perceber as diferenças e produziram uma nova estrutura do conto que seria produzido e, em seguida, já escreveram o segundo texto.</p> <p>Neste dia, muitos alunos manifestaram o desejo de abandonar os provérbios e escrever um texto de acontecimentos sobre o cotidiano deles.</p> <p>Revisão do texto: Reescrita da segunda estrutura e da segunda escrita do conto.</p> <p>Registros: Segunda estrutura do conto e segunda escrita do conto arquivados na pasta vermelha. Fixação do conto “A menina e os cogumelos” na parede de instrumentos.</p>

<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 10 Duração 100 minutos</p> <p>Análise do conto: O salto (TOLSTÓI, 2003b, p. 33)</p> <p>Objetivos: Marcar a estrutura convencional do conto. Compreender as marcas do texto literário: espaço e temporalidade (anterioridade, posterioridade e concomitância). Identificar a figura de linguagem: comparação.</p>	<p>Espaço, temporalidade e figura de linguagem comparação</p> <p>Iniciei a aula com o questionamento do texto “O salto” e com o registro no instrumento “Nossos conhecimentos sobre”.</p> <p>Finalizado o questionamento e o registro do instrumento, os alunos foram motivados a marcar a estrutura convencional do conto no texto recebido individualmente; em seguida, a marcação foi feita no texto que estava fixado na lousa.</p> <p>Logo, destaquei na lousa a frase “Como uma bala de canhão” e pedi que os alunos retornassem ao texto e construíssem novos sentidos para a frase em destaque.</p> <p>Os alunos levantaram algumas hipóteses e, entre elas, identificaram a figura de linguagem²⁹ comparação, e concluímos que, assim como ocorre no texto descritivo, Tolstói, no conto, valeu-se da comparação para escrever como o menino se atirou ao mar.</p> <p>Eu destaquei para os alunos que esta forma de escrever permite que as palavras fiquem com mais intensidade e impacto no trecho do conto. A figura de linguagem estudada foi registrada no instrumento “Modos de escrever de Tolstói”.</p> <p>Na outra aula do dia seguinte, retomamos o texto, recapitulamos os personagens e anotamos na lousa o nome deles. Depois, pedi para que os alunos identificassem no texto uma ação de cada personagem e anotamos na lousa. Logo, fui apontando para eles que as ações podem ocorrer anteriormente a uma determinada atividade do personagem ou depois ou concomitante, porém de forma coerente e explicada ao longo texto, para que não perca a linha de ação.</p> <p>Depois do debate, fizemos o registro conclusivo no caderno.</p>
---	--

²⁹ O termo figura de linguagem não foi utilizado durante as aulas e sim o termo “*Modos de escrever de Tolstói*”.

	<p>Registros:</p> <p>No caderno: registro conclusivo sobre a temporalidade nos contos - anterioridade, posterioridade e concomitância.</p> <p>No instrumento “Modos de escrever de Tolstói”, registramos a figura de linguagem comparação e fixamos na parede de instrumento.</p> <p>Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos.</p> <p>Fixação do conto “O salto” na parede de instrumentos.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 11 Duração: 150 minutos</p> <p>Análise do conto: O tubarão (TOLSTÓI, 2015, p. 179, Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Identificar e produzir o discurso direto e o discurso indireto (as falas dos personagens); Identificar a parte dialogal do conto. Compreender a silhueta do conto.</p>	<p>Discurso direto e indireto e a figura de linguagem sinestesia</p> <p>Iniciei a aula com o questionamento do texto “O tubarão”, durante o questionamento do texto, destaquei o seguinte trecho do texto: “Um dia lindo, um vento fesco soprava do mar” e conversamos sobre o efeito que a frase causava no texto, após discussões, concluímos que o autor empregava este modo de escrever para falar de sensações que sentimos por meio dos sentidos.</p> <p>Durante o questionamento, os alunos também foram conduzidos a marcar a estrutura convencional do conto e identificar a figura de linguagem comparação que o texto apresentava.</p> <p>Após o questionamento do texto, introduzi com os alunos o conceito de silhueta e, com o auxílio de um plástico transparente por cima do texto fixado na lousa e de uma caneta de retroprojeter, eu marquei a organização dos parágrafos, depois, retirei o texto debaixo do plástico e os alunos visualizaram a silhueta do texto e a organização dos parágrafos no conto.</p> <p>Na segunda aula, destaquei na lousa o seguinte trecho do texto “O tubarão”:</p> <div data-bbox="577 1123 1803 1220" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Antes do pôr do sol, o capitão saiu para o convés e gritou: - Tomar banho!</p> </div> <p>Em seguida, instaurei uma discussão com eles com as seguintes perguntas: o que este trecho nos apresenta? Como chegamos a esta conclusão? Logo, os alunos conseguiram identificar que o trecho em destaque ressalta um diálogo entre os personagens, que é</p>

	<p>marcado com a pontuação dois pontos e travessão. Depois, pedi que os alunos retomassem o texto e identificassem outros trechos do diálogo dos personagens.</p> <p>Para ensinar o discurso indireto, reescrevi a frase acima em destaque Assim: “O capitão saiu ao convés e gritou para que todos tomassem banho” e pedi que os alunos analisassem o que eu fiz. As crianças me afirmaram que eu “contei” o que o personagem disse no texto.</p> <p>Assim, concluímos que, quando quem escreve o texto conta a fala do personagem e o não deixa “falar” usando os dois pontos e a travessão, também é a fala do personagem, porém dita por quem conta.</p> <p>Logo, fizemos o registro no caderno.</p> <p>Revisão do texto:</p> <p>Para finalizar a aula, entreguei as pastas vermelhas aos alunos e pedi que pegassem os textos deles para que marcassem as falas dos personagens, fosse no discurso direto ou indireto.</p> <p>Registros:</p> <p>No caderno: registro conclusivo sobre o discurso direto e o discurso indireto.</p> <p>No instrumento “Modos de escrever de Tolstói”, registramos a figura de linguagem sinestesia e fixamos na parede de instrumento.</p> <p>Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos.</p> <p>Fixação do conto “O tubarão” na parede de instrumentos.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 12</p> <p>Duração: 100 minutos</p>	<p>Esquema narrativo do conto e figura de linguagem metáfora</p> <p>Iniciei a aula com o questionamento do texto “A vaca”. Durante o questionamento, os alunos conseguiram apontar algumas partes do esquema narrativo do conto sem que eu apontasse, como a parte descritiva e a dialogal. A parte narrativa é muito explícita porque, o texto do conto narra uma história, no entanto, destaquei isso com eles.</p> <p>Para fazê-los compreender a figura de linguagem metáfora, eu os incentivei a mapear os diferentes sentimentos</p>

<p>Análise do conto: A vaca (TOLSTÓI, 2015, p. 41, Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Conhecer o esquema do texto narrativo: parte descritiva, narrativa e dialogal. Compreender a figura de linguagem metáfora.</p>	<p>que o conto mostra e os trechos no texto em que estavam. Os alunos apresentaram o seguinte esquema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tristeza: quando a vaca morre; • Culpa: quando Micha vê a vaca morrendo; • Tristeza: quando a mãe descobre o porquê a vaca morreu; • Alegria: quando a velha traz o dinheiro para comprar outra vaca; <p>Após estes apontamentos, eu pedi para que observassem como Tolstói escreve alguns destes sentimentos, como nos trechos: “desatam a chorar” e “chorar amargamente”, em seguida, discutimos por que Tolstói escrevia daquela forma os sentimentos e chegamos à conclusão que era para dar mais força e ênfase no sentimento e na ação do personagem.</p> <p>Neste texto, também foi realizado o mesmo procedimento que no texto anterior para marcar a silhueta do conto. Logo, seguimos com o registro nos instrumentos “Nossos conhecimentos sobre” e “Modos de escrever de Tolstói”.</p> <p>Revisão do texto: Construção da maquete: a partir deste momento, os alunos iniciaram o processo de reescrita do texto em forma de maquete, recortando e colando parágrafos, adicionando informações, novos parágrafos e as falas dos personagens a partir do texto que foi produzido na segunda escrita.</p> <p>Registros: No instrumento “Modos de escrever de Tolstói”, registramos a figura de linguagem metáfora e fixamos na parede de instrumento. Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos. Produção da maquete colocada na pasta.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p>	<p>Grupos substitutos no texto Retomamos o conto “A vaca” e recapitulamos a história, logo, registramos na lousa o nome dos personagens que participavam do enredo. Expliquei aos alunos que, quando o texto é muito longo, não fica legal repetir sempre, por</p>

<p>Atividade 12.1 Duração: 100 minutos</p> <p>Análise do conto: A vaca (TOLSTÓI, 2015, p. 41, Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Analisar e identificar os grupos substitutos no texto.</p>	<p>exemplo, a palavra vaca para se referir ao personagem, por isso, utilizamos algumas palavras parecidas ou os pronomes. Neste momento, os alunos se recordaram que já havíamos conversado sobre isso nos projetos anteriores.</p> <p>Então, juntos percorremos o texto e sublinhamos todas as palavras que substituíam a palavra vaca e fizemos o retrato do personagem³⁰. Em seguida dividi, a sala em pequenos grupos e pedi que as crianças marcassem as palavras que substituíam a palavra mãe, o menino Micha e a vó. Também pedi aos grupos que fizessem o retrato dos personagens assim como eu havia feito com a vaca.</p> <p>Finalizadas as análises em grupos, um representante de cada grupo foi até a lousa e apresentou o trabalho. Após todos os grupos se apresentarem, concluímos a aula com os registros do uso dos pronomes pessoais do caso reto no texto e do uso das palavras sinônimas.</p> <p>Revisão do texto: Construção da maquete: neste dia, pedi aos alunos relesem os textos e apontassem onde ocorreu a repetição de termos e/ou palavras sublinhando com o lápis verde. Em alguns casos, disse que poderiam fazer também o retrato do personagem para auxiliá-los.</p> <p>Registros: No caderno: resumo conclusivo sobre o uso dos pronomes e sinônimos. Produção da maquete colocada na pasta. Fixação do conto “A vaca” na parede de instrumentos.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p>	<p>Grupos substitutos no texto Após o trabalho com o conto “A vaca”, iniciamos o trabalho de estudo dos grupos substitutos em trechos dos</p>

³⁰ O retrato do personagem é uma atividade que codifica o texto em função das repetições anafóricas, o aluno atribui uma cor a cada personagem e sublinha palavras no texto que se referem a ele. Depois organiza um esquema escrevendo as características dos personagens e quais palavras e ações remetem a eles.

<p>Atividade 13 Duração: 100 minutos</p> <p>Análise de trechos dos contos dos alunos</p> <p>Objetivo: Utilizar os grupos substitutos no texto.</p>	<p>textos dos alunos, a proposta era analisar frases que eles escreveram a fim, de aproximá-los dos erros deles quando escrevem. Além disso, trazer os erros de forma anônima era uma forma de apresentar erros que a maioria dos alunos cometia.</p> <p>Antes de começar a aula eu falei aos alunos que todas as frases foram retiradas dos textos deles, isso os deixou motivados a trabalhar, em seguida, cada um recebeu uma folha com as frases a seguir:</p> <p>Atividade complementar de análise e correção de concordância nominal e verbal:</p> <p>1) Leia as frases e faça as correções necessárias:</p> <p>Nós estava escorregando no tobogã quando a Carol quase caiu no chão. R:</p> <p>Então, elas pegaram o Uber e foi até o aeroporto e receberam um boa notícia. R:</p> <p>Depois ela liga para a empresa e eles manda outros produtos. R:</p> <p>“Naquele momento eu me senti triste e minha mãe me viu triste e minha mãe me falou...” R:</p> <p>Então todos eles se separam e procurou ele, passaram de vila em vila mas não achou. R:</p> <p>Escreva suas conclusões sobre o que aprendemos hoje: R:</p>
---	---

	<p>Pedi para que lessem as frases e, depois, iniciamos o trabalho de correção de forma coletiva, eu escrevia as frases na lousa e, em seguida, os alunos faziam as sugestões de correções e, depois, eu apontava onde as hipóteses deles estavam corretas e onde não foram bem sucedidos.</p> <p>Após a atividade, cada um registrou, no final da folha, conclusões sobre o que aprendemos naquela aula.</p> <p>Revisão do texto:</p> <p>Construção da maquete: Na segunda aula, eu levei aos alunos alguns apontamentos no texto porque eles não conseguiram resolver alguns problemas sozinhos. Assim, medie e marquei no texto a construção de parágrafos e dos diálogos, a escrita de períodos mais completos e detalhados e a concordância nominal e verbal dos períodos. Os alunos, individualmente, foram orientados na reescrita do texto e na resolução dos problemas apresentados.</p> <p>Registros:</p> <p>Caderno: registro conclusivo individual na folha da atividade.</p> <p>Maquete na pasta vermelha.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 14 Duração: 150 minutos</p> <p>Análise do conto: Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta.</p>	<p>O narrador na primeira pessoa</p> <p>Neste momento do canteiro e após vários questionamentos de texto, a presença do narrador era conhecida pelos os alunos, a intenção das atividades 14 e 15 era mostrar os diferentes tipos de narradores e também levá-los a perceber que o autor Tolstói não era o narrador e que ele não participava das histórias, como, em alguns casos, eles pensavam que sim, pois os contos, por mais próximos que estão do nosso cotidiano, tratam de uma ficção, e isto precisava ficar claro aos alunos.</p> <p>Assim, iniciamos atividade com o questionamento de texto e realizamos todos os procedimentos como antes. Durante o questionamento, eu instiguei os alunos a buscar marcas no texto de como se comportava o narrador da história, ou seja, aquele que estava contando. Buscando pistas no texto, os alunos conseguiram concluir que o</p>

<p>(TOLSTÓI, 2015, p. 66, Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Compreender como se comporta o narrador na primeira pessoa.</p>	<p>narrador daquele conto estava participando e contando a história em primeira pessoa, assim como fizemos no texto autobiográfico.</p> <p>Em seguida, concluí dizendo que os contos, ao serem narrados, possuem diferentes modos de contar a história e que a pessoa que conta a história chama-se narrador e ele pode ser, como observamos hoje, um participante da história, ou seja, ele faz parte dos acontecimentos que passam no conto.</p> <p>Após falarmos do narrador, destaquei duas partes do texto que traziam a figura de linguagem sinestesia, são elas “solzinho cintilava” e “meus olhos doeram” e também falamos da parte descritiva que o conto apresentava.</p> <p>Em seguidam fizemos o registro no instrumento “Nossos conhecimentos sobre”</p> <p>Revisão do texto: Continuação da construção da maquete.</p> <p>Registros: Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos. Fixação do conto “Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta” na parede de instrumentos. Maquete na pasta vermelha.</p>
<p>Gestão da atividade de produção de texto</p> <p>Atividade 15 Duração: 150 minutos</p> <p>Análise do conto: Os três ladrões</p>	<p>O narrador na terceira pessoa</p> <p>Iniciamos a atividade com o questionamento do texto e seus procedimentos padrão. Durante o questionamento, retomei com os alunos a nossa conversa da aula anterior sobre o narrador e pedi para que hoje eles tentassem buscar elementos no texto que apontassem para o narrador.</p> <p>Assim, percorremos o texto assinalando as marcas do narrador. Os alunos conseguiram perceber que o narrador, neste conto, estava em terceira pessoa, observava a história e não participava dela, ou seja, aquele que somente observava o que acontecia com os personagens na história.</p>

<p>(TOLSTÓI, 2015, p. 148, Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Compreender como se comporta o narrador na terceira pessoa.</p>	<p>Foi possível também compreender que os personagens podiam ocupar diferentes funções no texto, que, no texto anterior, o personagem principal também era o narrador e, no conto “Os três ladrões”, os personagens não ocupavam a posição do narrador e sim somente de personagens.</p> <p>Após as discussões próprias do questionamento do texto, fizemos o registro no instrumento “Nossos conhecimentos sobre”, as conclusões sobre o narrador no caderno e, na terceira aula, os alunos escreveram a “obra-prima” do conto para, em seguida, ser publicado na coletânea, porque o lançamento do livro já estava próximo.</p> <p>Revisão do texto: Escrita da obra-prima.</p> <p>Registros: Do questionamento do texto no instrumento “Nossos conhecimentos sobre” e fixado na parede de instrumentos. Fixação do conto “Os três ladrões” na parede de instrumentos. No caderno: registro conclusivo do comportamento do narrador e dos personagens nos contos. Obra-prima e maquete na pasta vermelha.</p>
<p>Produção final</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Objetivo: Apresentar a coletânea de contos “31 Saltos” a comunidade escolar.</p>	<p>31 Saltos</p> <p>A coletânea de livros foi apresentada à comunidade escolar no dia 08/12/2017 e contou com a presença dos familiares, dos alunos e dos funcionários da escola.</p> <p>No dia, os alunos e a professora-pesquisadora apresentam a coletânea, explicaram o processo de produção e os alunos fizeram os agradecimentos à comunidade escolar. Em seguida, cada criança e os homenageados receberam um exemplar do livro.</p> <p>Registros:</p>

	Fotos
<p>Sistematização Metacognitiva e Metalinguística</p> <p>Duração: 150 minutos</p> <p>Objetivo: Avaliar as atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Registrar a avaliação no projeto e no contrato individual de aprendizagem.</p>	<p>Retorno reflexivo sobre a atividade: como chegamos a produzir o conto?</p> <p>Iniciei a aula retomando com os alunos o projeto e lendo todo ele, para que pensássemos se conseguimos atingir nossos objetivos e se podíamos encerrar o projeto. Com o consentimento dos alunos, iniciamos a etapa de avaliação do projeto.</p> <p>De primeiro, lembramos de todas as atividades que realizamos e quais os procedimentos que fizemos para ampliar nossas estratégias de leitura e de escrita. Após anotar na lousa os apontamentos dos alunos, direionei-os às perguntas e as registrei na lousa: quais destas estratégias nos ajudou na escrita do conto? Qual não ajudou e porque? Quais obstaculos tivemos na escrita do texto? O que nos ajudou a avançar na escrita?</p> <p>Fizemos um longo debate em torno das atividades e dos procedimentos de ensino que foram adotados que serão analisados no corpo deste trabalho.</p> <p>Na terceira aula, fizemos a avaliação dos pontos Leitura: o que se aprendeu além do proposto; Escrita: o que se aprendeu além do proposto e registramos no projeto de ação. Em seguida, os alunos fizeram a avaliação individual deles no contrato de aprendizagem individual.</p> <p>Registros: Avaliação no contrato de avaliação individual de aprendizagem. Avaliação do projeto de ação.</p>
<p>Conclusão do Projeto</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Conto: Juiz justo TOLSTÓI, 2015, p. 225,</p>	<p>Encerramento do projeto Coletânea de contos</p> <p>Um dia após à avaliação do projeto, em um momento de deleite, eu fiz o encerramento do projeto com os alunos com a vocalização do conto “O juiz justo” e agradei s crianças pelo excelente trabalho que elas realizaram ao longo do projeto e pela dedicação na produção dos textos.</p>

<p>Vol. 2)</p> <p>Objetivo: Encerrar o projeto com os alunos.</p>	
--	--

ANEXO B

Contos de Tolstói

ANEXO B: Contos de Tolstói

Titia conta como um pardal chamado Vivinho foi domesticado

Um pardal fez seu ninho no guarda-vento da janela de nossa casa e botou cinco ovos. Eu e minhas irmãs observamos como ele carregava, para trás do guarda-vento, cada fiapo de palha e cada peninha para trançar seu ninho. Depois, quando botou os ovos, nós ficamos alvoroçados. O pardal não chegava mais voando, trazendo penas e palhas, mas ficava sentado sobre os ovos. Um outro pardal – disseram-nos que era o marido – levava minhocas para a mulher e a alimentava.

Depois de alguns dias, escutamos um pipilar atrás do guarda-vento e olhamos para ver o que estava acontecendo no ninho dos pardais; havia cinco passarinhos minúsculos, sem asas e sem penas; seus bicos eram amarelos e fofos e as cabecinhas grandes.

Eles eram muito feios, e nós deixamos de nos encantar por eles; apenas de vez em quando íamos ver o que estavam fazendo. Muitas vezes, a mãe saía voando atrás de comida e quando voltava os pardaizinhos abriam os biquinhos amarelos piando. Ela distribuía pedacinhos de minhocas para cada um.

Pouco tempo depois, os pequenos pardais cresceram, cobriam-se de penugem e ficaram mais bonitos. Nós voltamos a observá-los mais vezes. Numa manhã, fomos até a janela para olhar nossos pardaizinhos e vimos o pardal velho caído morto, ao lado do guarda-vento. Imaginamos que ele havia passado a noite no guarda-vento, ali adormecido e esmagado quando abriram a janela.

Pegamos o pardal e jogamos na grama. Os filhotinhos piavam, inclinando a cabecinha para fora e abrindo o biquinho, mas não havia ninguém para alimentá-los.

Minha irmã mais velha disse:

- Agora não tem ninguém para dar-lhes comida; vamos cuidar deles!

Ficamos contentes! Fizemos uma caixinha forrada com pano de algodão, acomodamos o ninho com os passarinhos e os levamos para dentro, no andar de cima. Depois, catamos minhocas, molhamos um pedaço de pão no leite e começamos a alimentar os pardaizinhos. Eles comiam bastante, balançavam a cabecinha, limpavam o biquinho nas paredes da caixa e todos estavam muito alegres.

Nós os alimentamos, assim, o dia inteiro e estávamos felizes. Na manhã seguinte, quando olhamos para a caixinha, vimos que o menor dos pardaizinhos estava morto, com as patinhas enroscadas no pano de algodão. Tiramos o passarinho, retiramos o pano para que os outros não se enroscassem nele e colocamos grama e musgo dentro da caixa. Mas, à tardinha, mais dois pardaizinhos arrepiaram as penas, abriram o bico, fecharam os olhos e também morreram.

Dois dias depois, o quarto pardalzinho também morreu, sobrando apenas um. Disseram-nos que havíamos dado comida demais para eles.

Minha irmã chorou por causa dos nossos pardaizinhos, quis alimentar o último sozinha, e nós ficamos apenas olhando. O último dos cinco pardais era alegre, saudável e vivaz. Nós o chamamos Vivinho.

Sempre que minha irmã gritava: “Vivinho, Vivinho!”, ele chegava voando, pousava no seu ombro, na sua cabeça ou na sua mão e ela lhe dava algo para comer.

Depois, ele cresceu e passou a comer sozinho. Ele morava lá em cima, no nosso quarto; algumas vezes saía voando pela janela, mas sempre voltava para passar a noite no seu cantinho, dentro da caixa.

Numa manhã, ele não saiu da caixa para lugar nenhum: suas penas começaram a ficar úmidas e ele as arrepiou, como os outros pardaizinhos, antes de morrer. Minha irmã não saía de perto de Vivinho, cuidava dele, mas ele nada comia e nada bebia.

Vivinho passou três dias doente e morreu no quarto dia. Quando nós o vimos morto, caído de costas, com as patinhas retraídas, minhas duas irmãs e eu choramos tanto que nossa mãe subiu correndo para ver o que havia acontecido. Quando ele se aproximou, viu o pardalzinho morto sobre a mesa. Entendeu nossa tristeza. Minha irmã passou vários dias sem comer, sem brincar, chorando tempo todo.

Nós embrulhamos Vivinho no melhor retalho que tínhamos, o pusemos numa caixinha de madeira e o enterramos numa cova no jardim. Depois, fizemos um montinho de terra sobre a sua sepultura, e ali colocamos uma pedrinha.

A menina e os cogumelos

Duas meninas voltavam para casa levando cogumelos.

Elas precisavam atravessar a estrada de ferro. Pensaram que o trem ainda estivesse longe, pularam para o leito e começaram a atravessar os trilhos.

De repente, a locomotiva apitou. A menina mais velha correu para trás, mas a menor continuou indo à frente, pelos trilhos.

A mais velha, então, gritou para a irmã:

- Não tente voltar agora!

Mas a locomotiva estava tão próxima e fazia tanto barulho que a menorzinha não escutou; ela achou que a irmã estava lhe dizendo para voltar correndo. Ela voltou, atravessou depressa os trilhos, tropeçou, derrubou os cogumelos e começou a catá-los.

A locomotiva já havia chegado e o maquinista apitava com todas as forças.

A menina mais velha gritou:

- Largue os cogumelos! Mas a pequena achou que a irmã estava lhe dizendo para juntá-los e agachou-se na estrada.

O maquinista não conseguia segurar a locomotiva. Ele silvava a mais não poder e se dirigia de encontro à menina.

A irmã mais velha gritava e chorava. Todos os passageiros olhavam pelas janelas e o cobrador correu até o último vagão para ver o que iria acontecer com a menina.

Quando o trem passou, todos viram a menina deitada entre os trilhos com a cabeça abaixada, imóvel.

Depois, quando o trem já havia se afastado e já estava longe, a menina levantou a cabeça, ajoelhou-se, juntou os cogumelos e correu para junto da irmã.

O Salto

O navio fez um cruzeiro em volta do mundo e agora voltava para casa. O tempo estava calmo e toda a gente subira ao convés. No meio do povo, pulava um grande macaco, que divertia a todos. O macaco fazia caretas, saltando e imitando as pessoas, e via-se que ele sabia que as estava divertindo, e por isso se esmerava ainda mais. Súbito, ele pulou para um menino de doze anos, filho do capitão do navio, arrancou-lhe o chapéu da cabeça, colocou-o na sua própria e fugiu, subindo rapidamente por um mastro. Todos riram, mas o menino ficou sem chapéu e não achou graça na brincadeira.

O macaco sentou-se na primeira verga do mastro, tirou o chapéu e pôs-se a rasgá-lo com as mãos e os dentes. Era como se estivesse provocando o menino, apontava-o e fazia caretas. O menino ameaçou-o com a mão, gritou com ele, mas o macaco só rasgava o chapéu com mais vontade. Os marinheiros riram mais alto, e o menino corou, arrancou o casaco e precipitou para o mastro, no encalço do bicho. Num instante, subiu pelo cordame até a primeira verga; mas o macaco, mais rápido e ágil, no mesmo momento em que o menino ia pegar o chapéu, fugiu e subiu mais ainda.

-- Você não vai me escapar! – gritou o menino. E pôs-se a subir mais, atrás do bicho.

O macaco provou-o de novo, trepou mais alto ainda, mas o menino, metido em brios, não desistia nem ficava atrás. Assim, o macaco e o menino subiram até o cume do mastro. Bem lá em cima, o macaco esticou-se de corpo inteiro e, agarrando-se com a pata traseira à corda, pendurou o chapéu na ponta da última verga, e subiu até a ponta do mastro, de onde fazia caretas e visagens, mostrava os dentes e se divertia. Do mastro até a ponta da verga onde o chapéu estava dependurado eram quase dois metros, de modo que, para alcançá-lo, era preciso soltar das mãos a corda e o mastro.

Mas o menino estava muito provocado. Ele soltou o mastro e pisou na verga.

No convés, todos olhavam e riam das proezas do macaco e do filho do capitão, mas quando viram que o menino soltou a corda e pôs os pés na verga, equilibrando-se com os braços abertos, todos ficaram paralisados de medo. Um só passo em falso e o menino despencaria da verga e se esborracharia contra o assoalho do convés. E mesmo se ele não titubeasse e chegasse até a ponta da verga, apanhando o chapéu, seria muito difícil para ele virar-se e voltar até o mastro.

Todos olhavam, mudos de pavor, esperando o que viria.

De repete, no meio do povo, alguém soltou um, grito abafado. Este som fez o menino cair em si. Ele olhou para baixo e começou a cambalear perigosamente sobre a verga horizontal.

Nesse momento, o capitão, pai do menino, emergiu do camarote, com sua espingarda de caçar gaiotas nas mãos. Ele viu o filho no alto do mastro e, no mesmo instante, apontou a arma para o menino, com um brado que era uma ordem feroz:

-- Na água! Pule já na água, ou eu atiro! Um... Dois...

E assim que o pai gritou três, o menino jogou-se para baixo, de ponta-cabeça, no mar.

Como uma bala de canhão, o corpo do menino bateu na água, afundando, e as ondas mal tiveram tempo de cobri-lo quando vinte robustos marinheiro já saltavam do navio para o mar. Uns quarenta segundos depois – que pareceram a todos muito longos – o corpo do menino emergiu. Eles o agarraram e o içaram para o convés. Mais alguns minutos, e o menino começou a regurgitar água pela boca e pelo nariz, e voltou a respirar.

Quando o capitão viu isto deixou escapar um grito rouco, como se o estivessem sufocando, e correu para seu camarote, para que ninguém visse que ele chorava.

O Tubarão

Nosso navio estava ancorado na costa da África. Fazia um dia lindo, um vento fresco soprava do mar; mas à tarde o tempo mudou: ficou abafado e o ar quente do deserto do Saara batia sobre nós como se viesse de um forno em brasa.

Antes do pôr do sol, o capitão saiu para o convés e gritou:

- Tomar banho!

E num minuto os marinheiros pularam na água, baixaram a vela na água, amarraram e, com a vela, fizeram uma banheira.

Conosco no navio estavam dois meninos. Os meninos foram os primeiros a pular na água, mas acharam que tinha pouco espaço para eles na vela e inventaram de nadar em mar aberto e apostar uma corrida.

Os dois esticaram na água como lagartixas e nadaram com toda a força que tinham para o lugar onde havia um barrilete preso por cima da âncora.

No início, um menino ultrapassou o amigo, mas depois começou a ficar para trás. O pai do menino, velho artilheiro, estava de pé no convés e admirava o filho. Quando o menino começou a ficar para trás, o pai gritou para ele:

- Não desista! Faça um esforço!

De repente, no convés, alguém gritou:

- Tubarão! – e todos viram na água o dorso do monstro marinho.

O tubarão nadou direto para os meninos.

- Para trás! Para trás! Voltem! Tubarão! – começou a gritar o artilheiro. Mas os meninos não ouviram, continuaram a nadar, rindo e gritando ainda mais alto e com mais alegria do que antes.

Os marinheiros baixaram um bote, se jogaram dentro dele e, batendo os remos com toda força, correram na direção dos meninos; mas já estavam distantes, e o tubarão estava e não mais de vinte passos.

No início, os meninos não ouviam o que estavam gritando e não viram o tubarão; mas depois um deles olhou para trás e todos nós ouvimos um grito estridente, e os meninos nadaram em direções diferentes.

Aquele grito parece ter despertado o artilheiro. Ele deu um pulo e correu para os canhões. Virou a base, inclinou-se sobre o canhão, fez pontaria e pegou o pavio.

Todos nós que estávamos no navio tremíamos de pavor e esperávamos para ver o que ia acontecer.

Ressoou um tiro e vimos que o artilheiro estava caído ao lado do canhão e cobria o rosto com as mãos. O que aconteceu com o tubarão e os meninos nós não vimos, porque a fumaça encobriu nossa visão por um minuto. Mas quando se dissipou sobre a água, de todos os lados se ouviu um murmúrio, depois o murmúrio ficou mais forte e, por fim, em toda parte ressoou um grito alto de alegria.

O velho artilheiro descobriu o rosto, levantou-se e olhou para o mar.

Sobre as ondas, flutuava a barriga amarela do tubarão morto. Em poucos minutos, o bote chegou aos meninos e os trouxe de volta para o navio.

A vaca

A viúva Maria vivia com a mãe e seis filhos. Levavam uma vida pobre. Mas, juntando todo o dinheiro que tinham compraram uma vaca marrom para tirar leite para os filhos. Os filhos mais velhos alimentavam a vaca Buriónuchka no pasto e em casa lhe davam os restos de comida. Certo dia, mamãe saiu e o filho mais velho subiu para pegar pão na prateleira, derrubou um copo e quebrou. Micha teve medo de que a mãe brigasse com ele, juntou os cacos do copo, levou para fora e enterrou no monte de estrume, depois recolheu os pedacinhos de vidro menores e jogou numa gamela. A mãe procurou o copo, perguntou, mas Micha não disse nada; e o assunto morreu.

No dia seguinte, depois do almoço, a mãe deu para a vaca Buriónuchka os restos de comida na gamela e depois viu que a vaca estava estranha, não comia mais. Começaram a tratar da vaca. Chamaram a velha que curava os bichos. Ela disse:

- A vaca não vai viver, tem de matar para tirar a carne.

Chamaram os mujiques, começaram a bater na vaca. As crianças ouviram como Buriónuchka berrava no pátio. Todas se juntaram na estufa e desataram a chorar. Depois que mataram Buriónuchka, tiraram o couro e cortaram os pedaços, acharam um vidro na sua garganta.

E entenderam que tinha morrido porque havia engolido um pedaço de vidro junto com a comida. Quando Micha soube disso, começou a chorar amargamente e confessou para a mãe que tinha quebrado o copo. A mãe não disse nada e também começou a chorar. Disse:

- Nós matamos nossa Buriónuchka, agora não temos como comprar outra. Como é que as crianças pequenas vão viver sem leite?

Micha começou a chorar mais ainda e não desceu da estufa quando os outros comeram os miolos da vaca. Todo dia ele sonhava que o tio Vassíli carregava pelo chifre a cabeça morta de Buriónuchka, de olhos abertos e com o pescoço vermelho. Desde então, as crianças não tomaram mais leite. Só tinha leite nos dias de festa, quando Mária pedia uma jarra aos vizinhos. Aconteceu que a senhora de terras dona daquela aldeia gostou da avó e quis que ela fosse trabalhar de babá em sua casa. A velha disse para a filha:

- Agora vou ser babá, e você, que Deus a ajude, vai ter de cuidar sozinha das crianças. E eu, se Deus quiser, vou ser babá por um ano e vou juntar dinheiro para comprar uma vaca.

Assim fizeram. A velha foi para a casa da patroa. E Mária teve de trabalhar mais ainda para cuidar dos filhos. E os filhos viveram um ano inteiro sem leite: só comiam frutas amassadas e sopa de pão e começaram a ficar magros e pálidos. Passou um ano, a velha voltou para casa e trouxe vinte rublos.

- Pronto, filhinha! – disse. – Agora vamos comprar uma vaca.

Mária se alegrou, todas as crianças se alegraram. Mária e a velha foram à feira comprar uma vaca. Pediram que a vizinha ficasse com as crianças e pediram ao tio Zakhar, seu vizinho, que fosse com elas para escolher a vaca. Rezaram e foram à cidade. As crianças comeram e saíram à rua para ver se estavam trazendo uma vaca. As crianças começaram a pensar como seria a vaca: preta ou marrom? Conversaram sobre como iriam alimentar a vaca. Esperaram, esperaram o dia inteiro. Andaram um versta para receber a vaca, já estava entardecendo, voltaram para casa. De repente, viram: pela rua, numa carroça, vinha a avó, e junto às rodas traseiras vinha uma vaca malhada, amarrada pelo chifre, e atrás vinha a mãe, tangendo com uma varinha. As crianças saíram correndo, ficaram observando a vaca. Levaram pão, capim, começaram a alimentar. A mãe entrou na isbá, trocou de roupa e saiu com um pano e um balde. Sentou ao lado da vaca, limpou as tetas. Bênção de Deus! Começou a ordenhar a vaca e as crianças sentaram numa roda e ficaram olhando como o leite esguichava das tetas para dentro do balde e chiava em baixo dos dedos da mãe. A mãe encheu metade do balde, levou para dentro e deu para os filhos uma jarra de leite no jantar.

Como um menino contou que uma tempestade o apanhou de surpresa na floresta

Quando era menino, me mandaram ir à floresta para pegar cogumelos. Fui à floresta, peguei cogumelos e quis voltar para casa. De repente escureceu, choveu e trovejou. Tive medo e me sentei embaixo de um carvalho grande. Estourou um relâmpago tão claro que meus olhos doeram e fechei os olhos. Em cima de minha cabeça, alguma coisa rachou e estalou; então uma coisa bateu na minha cabeça. Caí e fiquei deitado até a chuva parar. Quando acordei, caíram gotas de todas as árvores da floresta, os passarinhos cantavam e um solzinho cintilava. O grande carvalho estava quebrado e do tronco saía uma fumaça. Em volta, pelo chão, havia pedaços de carvalho. Minha roupa estava toda molhada e colada no corpo; tinha um galo na cabeça e doía muito. Encontrei meu chapéu, peguei os cogumelos e corri para casa. Não tinha ninguém em casa, peguei pão na mesa e subi na estufa. Quando acordei, vi do alto da estufa que tinha fritado meus cogumelos, colocado na mesa e já queria comer. Gritei:

- Vão comer sem mim?

Responderam:

- Porque fica dormindo? Venha logo comer.

Os três ladrões

Um mujique foi à cidade vender um burro e uma cabra.

A cabra tinha um guizo no pescoço.

Três ladrões viram o mujique e um deles disse:

- Vou roubar a cabra e o mujique nem vai notar.

O outro ladrão disse:

- Pois eu vou tomar o burro do mujique.

O terceiro disse:

- Isso não é difícil: eu vou roubar toda a roupa do mujique.

O primeiro ladrão rastejou até a cabra, tirou o guizo, amarrou no rabo do burro e levou a cabra para o campo.

Numa curva, o mujique se virou para trás, viu que a cabra tinha sumido e foi procurar.

Então o segundo ladrão chegou perto dele e perguntou o que estava procurando.

O mujique respondeu que tinham roubado sua cabra. O segundo ladrão disse:

- Eu vi sua cabra: olhe, naquele bosque lá embaixo acabou de passar um homem levando uma cabra. Ainda dá para você alcançar.

O mujique correu atrás da cabra e pediu ao ladrão que segurasse o burro. O segundo ladrão foi embora com o burro.

Quando o mujique voltou do bosque e viu que seu burro não estava mais ali, começou a chorar e foi andando pela estrada.

No caminho, junto a um poço, viu um homem sentado, chorando. O mujique perguntou o que tinha acontecido.

O homem contou que tinham mandado que ele pegasse um saco de ouro na cidade, mas, na volta, ele sentou para descansar no poço, dormiu e, sem notar, derrubou o saco dentro da água.

O mujique perguntou porque não mergulhava para pegar o saco.

O homem respondeu:

- Tenho medo de água e não sei nadar, mas dou vinte moedas de ouro a quem pegar o saco.

O mujique se animou e pensou: “Deus me deu essa sorte, porque me roubaram a cabra e o burro”. Tirou a roupa, mergulhou na água, mas não achou o saco de ouro; quando saiu da água, sua roupa tinha sumido.

Era o terceiro ladrão: ele roubou também a roupa.

ANEXO C

Discussão dos provérbios

ANEXO C: Discussão dos provérbios

Provérbio	Explicação do provérbio	Pessoa que age dessa forma é:
Mais vale um pássaro na mão do que dois voando	Ambição	Ambicioso
Mentira tem perna curta.	Mentira	Mentiroso
Cada macaco no seu galho	Cada um cuida do que é seu. Especificidade	Discreto
Água mole em pedra dura tanto bate até que fura	Persistência	Persistente
Pau que nasce torto nunca se endireita	Imutabilidade	Imutável
O homem é senhor do que pensa e escravo do que fala (frase de Freud)	Ambiguidade	Tagarela
Casa de ferreiro o espeto é de pau	Pessoas que fazem ou desenvolvem suas habilidades para os outros e não para si mesmo. Incoerente	Incoerente
Quem conversa demais dá bom dia a cavalo	Inconveniência	Inconveniente
Antes calar do que mal falar	Melhor ficar calado do que fazer fofoca ou falar o que não sabe. Consciência	Fofoqueira Consciente
Caiu na rede é peixe	Oportunidades	Oportunista
Devagar se vai ao longe	Paciência	Paciente
Cachorro que late muito não morde	Quem muito fala, não faz nada	
Gato escaldado tem medo de água fria	Prevenção Quem já passou por um problema está mais atento para a situação	Prevenido
Quem não tem cão caça com gato	Se você não pode fazer algo de uma maneira, se vira e faz de outra Criatividade	Esforçada Dedicada Criativo
Olho por olho, dente por dente.	Vingança Egoísmo	Vingativo Egoísta
Cavalo dado não se olha os dentes	Não deve colocar defeito ou achar ruim um presente que você recebeu	
Deus e Discussão dos provérbios escreve certo	Sabedoria	Sábio

em linhas tortas		
Não deixe para depois o que se pode fazer hoje	Oportunidade	Visionário
Melhor um do que nada	Melhor ficar com uma coisa do que sem nada	Cautelosa
Cada um no seu quadrado	Habilidade	Habilidoso
Melhor só do que mal acompanhado	É melhor a pessoa estar só, do que acompanhada com uma pessoa de má índole/companhia	Convivência
Santo de casa não faz milagre	As pessoas com quem se convivem não acreditam em seu potencial.	
Cobra que não anda não come sapo	Comodismo	Acomodado
A ocasião faz o ladrão	Corrupção	Oportunista
	Vigilância	Vigilante
A pressa é inimiga da perfeição	Pressa	Apressado
O barato sai caro	Avareza	Avarento
O peixe morre pela boca	As pessoas devem ficar caladas ao invés de falar alguma besteira e ser pior para elas.	Faladeira Conversadeira
Pimenta nos olhos dos outros é refresco	Egoísmo	Egoísta
Quem não se comunica se trumbica	Quem não se comunica acaba se dando mal	Incomunicável
Quem tem boca vai a Roma	A pessoa deve se comunicar para atingir seus objetivos	Comunicativa
Quem com ferro fere, com ferro será ferido	Maldade	Maldoso
	Perversidade	Perverso
O apressado come cru	Pressa	Apressado
Boca fechada não entra mosquito	Em certas ocasiões é melhor manter o silêncio para evitar consequências desagradáveis	Faladeira Conversadeira
Quando um não quer, dois não brigam	Paz Harmonia	Conciliador
Diga com quem tu andas e eu te direi quem és	Expressão que indica que pode saber as qualidades de uma pessoa pela companhia que ela mantém	
Papagaio come milho, Periquito leva a fama	Quando alguém faz alguma coisa, mas a outra	Aproveitadora

	é quem fica com a fama	Invejoso
	Inveja	
Melhor ter um pássaro na mão do que dois voando	Ambição	Ambicioso
O homem que corre atrás de dois coelhos não pega nenhum.	Ambição	Ambicioso
Quem tanto quer, nada tem.	Ambição	Ambicioso

ANEXO D

31 Saltos

ANEXO D: Livro 31 Saltos**APRESENTAÇÃO****Texto coletivo dos alunos**

“31 Saltos” é um livro escrito por pessoas que se esforçaram e se dedicaram para que vocês, caros leitores, tenham prazer em ler contos.

Aqui vocês irão encontrar contos do nosso cotidiano, histórias que aconteceram ou foram inventadas.

Foi um processo lento de escrever e de reescrever para que ao final vocês tivessem histórias bonitas, pois nossos textos foram inspirados por um grande escritor: Liev Tolstói.

Boa leitura!

AGRADECIMENTOS**Texto coletivo dos alunos**

Agradecemos primeiramente a nossa professora Raquel que nos ajudou com esse projeto dos contos e com algumas correções;

A gestão da escola que nos autorizou a fazer este livro de contos;

A todos os nossos professores e professoras que também nos ajudaram e colaboraram com esse projeto;

A nossa família que compareceu no dia de hoje e nos apoiou;

Aos autores do livro que escreveram, se dedicaram para que esse livro de contos ficasse pronto;

Ao Tolstói que foi o nosso grande inspirador e que nos ajudou com suas histórias lindas;

Aos leitores porque sem vocês não teríamos um livro;

A professora Adriana que ajudou a nossa professora Raquel com ideias que nos fez caminhar cada vez mais;

A Mariana que digitou e organizou nossos livros;

Ao senhor Pedro da gráfica que fez uma das maiores partes de um livro: a impressão;

E obrigado (a) a todos que vieram hoje no lançamento.

PREFÁCIO

Texto da professora-pesquisadora Raquel Pereira Soares

Esta coletânea de contos dos alunos do 4º ano da E. M. P. V. A. é fruto de um trabalho coletivo da professora da turma e dos alunos. Durante o ano de 2017 eu propus a eles mergulhar na aventura de aprender a escrever textos. Sem medo algum, os alunos aceitaram esta aventura com o propósito de no final do ano letivo lançar uma coletânea de contos.

Junto com este processo me propus a investigar as estratégias de aprendizagem do ensino da escrita do texto, fruto da pesquisa de doutorado que realizo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa que conta com o apoio inestimável da gestão desta instituição de ensino e da professora Adriana Pastorello Buim Arena, a qual me orienta.

Inspirados nas leituras dos contos de Liev Tolstói, os escritos dos alunos estão permeados de histórias ou de fatos que eles viveram, ouviram ou inventaram, mas são, sobretudo repletos do cotidiano. Ao escrever os textos os alunos pensaram em cada palavra para que o leitor entendesse os “detalhes” das histórias.

Contudo este processo não foi fácil, exigiu dos pequenos escritores muito planejamento, leitura e revisão das ideias e do texto escrito, trabalho árduo que desenvolveram com compromisso e com a responsabilidade de quem queria publicar este livro.

O título desta obra é uma pequena, mas bonita homenagem a Tolstói, autor que nos inspirou e nos possibilitou “arrancar os segredos” de como escrever um bom conto. Durante as aulas lemos o conto “O Salto” a história de um menino que se mete em uma situação muito embaraçosa ao ficar com raiva de um macaco que viajava com ele em um navio e que é desafiado pelo pai para saltar e salvar sua própria vida. Após um longo debate sobre qual título colocar no livro, o aluno P.H. sugeriu “Salto”. Segundo ele durante a escrita do texto os alunos precisaram dar saltos para pensar e escrever o texto, pois foram desafiados assim como o menino foi. B. sugere o número 31, afinal são

trinta e um contos. U. aprovou a ideia do amigo e disse que por ser um livro solto, você leitor, poderá saltar pelo livro e ler a história que quiser.

Agradeço aos meus queridos alunos a oportunidade de conhecer histórias tão lindas, verdadeiras e originais ao produzirem estes contos. Agradeço por terem se aventurado comigo e contribuído de forma significativa na minha formação. Ao longo deste processo me diverti ouvindo seus projetos de escrita, sofri com as dificuldades, vibrei com as descobertas, aprendi com os erros e o mais importante conheci o sonho de cada criança.

Agora caro leitor, como bem destacou U., você poderá “saltar” na leitura dos contos.

Professora Raquel Pereira Soares

Minha roupa sumiu

Aluna A.B.

Eu comprei uma roupa nova e minha mãe foi lavar a roupa. Eu fiquei esperando ela lavar. Neste dia estava ventando muito e minha mãe colocou a roupa no varal.

De repente fui para recolher a roupa e ela não estava, tinha sumido, o vento levou para algum lugar. Perguntei para minha mãe, procurei no meu quarto e não estava lá. Procurei no quintal.

Naquele momento eu me senti triste e minha mãe me viu triste e falou que tinha esquecido de colocar prendedor, por isso que a roupa sumiu.

Então, voltei no quintal e procurei de novo. A roupa estava atrás do vaso de planta, peguei e guardei no quarto. Estava suja, mas preferi guardar para não sumir.

A cozinheira famosa

Aluna A.P.

Uma cozinheira italiana usa uma roupa branca e essa cozinheira tinha uma filha muito esperta. Ela tinha olhos claros e o cabelo dela tinha cor de caramelo. Ela era muito bonita.

A mãe falou:

_ Filha eu vou trabalhar.

E a filha respondeu:

_ Está bem mãe.

E assim ela foi.

Um caminhão chegou no restaurante onde a cozinheira trabalhava, trazendo cenoura, peixe, arroz, macarrão e tomate.

A cozinheira chegou no restaurante e percebeu um cheiro estranho e entrou no restaurante.

Ela e os cozinheiros faziam a comida quando ela cheirou o tomate e gritou:

_ Eca! Esses tomates estão vencidos!

Ela ligou para o motorista e pediu para trocar a caixa de tomates. Ele disse que não podia trazer outra caixa de tomate porque ele só transporta.

Depois ela ligou para a empresa e eles mandaram outros produtos.

Nesse dia ela fez uma receita deliciosa com os tomates e a cozinheira ficou famosa com a receita.

O roubo

Aluna B.

Em uma linda tarde de sábado ensolarada, um menino chamado Davi estava passeando. Ele foi até um campinho de futebol e viu um menino jogando bola. Davi foi até lá e perguntou:

_ Posso jogar bola com você?

_ Sim, claro! Respondeu Lucas.

_ Qual é o seu nome? Disse Davi.

_ Lucas! Respondeu o menino.

Então os dois viraram amigos.

Um dia Lucas roubou doces de uma padaria. A mãe de Davi, Dona Lu, viu e contou para Davi, ele não acreditou, riu e disse:

_ Mentira! Ele saiu e foi brincar com Lucas. Alguns dias depois a vizinhança começou a chamar Lucas e Davi de “ladrões”. Eles pararam de ser amigos. Quando Lucas fez doze anos ele bateu em uma menina, foi preso ficou na cadeia, após sete meses saiu de lá.

Quis mudar de vida. Começou a trabalhar e estudar para ajudar a sua mãe.

Um dia, Davi foi no primeiro dia de aula em outra escola, quando dois meninos começaram a bater nele porque ele não queria repartir o lanche com eles. Lucas estudava na mesma escola e viu o menino apanhando e resolveu ajudar Davi. Depois eles voltaram a ser amigos.

O dia que eu quebrei meu dedo

Aluno D.H.

Estava um belo dia lá fora, os pássaros cantando, então eu pedi para minha mãe:

_ Mamãe eu posso ir ao parque?

_ Está bem filho pode ir.

Eu peguei minha bola e fui, mas ninguém queria brincar comigo, então, eu brinquei sozinho.

Eu vi as pessoas brincando no roda-roda, quando eu coloquei a mão pra parar o roda-roda, meus quatro dedos fecharam e um ficou aberto, e meu dedo quebrou.

Eu chorei, corri para casa e falei:

_ Mamãe eu quebrei meu dedo.

Minha mãe me levou ao médico, a gente esperou, quando o médico chamou ele colocou o gesso e depois de um mês melhorou.

O cachorro herói

Aluno G.R.

Um cachorro chamado Alex, pastor alemão, era um cachorro policial grande e amarelo. Ele tinha seu companheiro chamado Gabriel, o cachorro gostava muito de seu dono.

Um dia eles foram para uma missão no meio da floresta. Eles tinham que entrar em uma casa e pegar os bandidos. Entraram na casa, Gabriel soltou o Alex da guia e ele pegou todos.

Gabriel pensou que tinha mais bandidos e foi andando pela floresta sozinho. Alex não viu seu dono e pensou que estava procurando coisas como armas e Alex foi procurar também.

Gabriel estava na floresta e caiu de um barranco, ele viu que o rádio quebrou. Um dos policiais ligou para Gabriel e o rádio estava pifando. Alex ouviu e foi procurar seu dono na floresta.

Alex estava com medo da noite, procurou um lugar para dormir, achou que o sol iria iluminar e ele procuraria melhor. Então ele dormiu. Acordou no meio da noite e viu o lobo, Alex não queria confusão e saiu de perto do lobo.

Pela manhã, Alex achou a boina do seu companheiro. Farejou, sentiu o cheiro e procurou. Ele encontrou seu dono. Alex tinha uma cabeça boa e tinha decorado o caminho. O cachorro viu que seu dono estava com um ferimento no braço, então guiou seu dono e eles chegaram na casa dos ladrões.

Os bandidos estavam presos no carro. Então os policiais levaram o Gabriel para o médico, eles descobriram que o ferimento era uma mordida de lobo.

Então Gabriel sarou e o Alex recebeu uma medalha por achar seu dono e todos ficaram bem.

Quebrei meu nariz

Aluno G.S.

Estava em casa num sábado bem tranquilo. Minha mãe chamou meu primo e eu para andar de bicicleta na pracinha. Mas minha mãe disse para eu não ir longe, mas eu fui.

Foi quando eu caí e quebrei o nariz. Duas moças me levaram até minha mãe.

Meu pai foi na casa do meu tio para me levar na UAI, meu tio mora perto, veio o mais rápido possível.

Minha mãe correu lá em casa, pegou um pano e gelo, porque meu nariz estava sangrando.

Cheguei no UAI, fiz o raio-x. Depois o médico perguntou se eu queria tomar injeção ou remédio, eu escolhi remédio, ele me deu atestado de dez dias. Também falou que tinha que ir no UAI – Martins pra ver se rinha que fazer cirurgia.

Fui no UAI – Martins na quarta-feira e o doutor falou que não tinha que fazer cirurgia.

Tinha que ficar de repouso por 10 dias sem ficar no sol, sem correr e pular e não era muito bom.

O cachorro que latia muito

Aluno G.L.

Era uma vez um cachorro que latia e não mordia. Uma vez um jovem rapaz passou lá na rua que o cachorro morava. Ele latia e latia mas o rapaz demonstrou coragem e seguiu em frente.

O cachorro viu que ele não tinha medo, foi até ele e farejou. O rapaz brincou com o cachorro e eles se tornaram bons amigos.

Naquela rua muitas pessoas tinham medo do cachorro porque ele latia avançando.

O rapaz falou para estas pessoas que ele conhecia o cachorro e ele só latia. As pessoas e o rapaz iam toda vez lá na rua brincar com o cachorro ou dar comida para ele.

O cachorro ficou com tanta amizade que ele não latiu tanto mais e recebeu o nome de Dracom.

O jogador de futebol

Aluna G.M.

Um lindo dia, um jogador chamado Erick, que era branco, alto e magro, estava no primeiro tempo de um jogo, ele estava feliz porque o time dele estava ganhando. Chegou o segundo tempo e o jogador quebrou o braço. Ligaram para a mãe do Erick e o professor explicou para a mãe do jogador o que aconteceu:

_ Um colega estava nervoso e deu um chute na bola muito forte e quebrou o braço do Erick.

A mãe dele levou ele para a UAI e os médicos disseram:

_ A queda foi feia e nós temos que fazer uma cirurgia.

Ele fez a cirurgia, engessaram e o médico disse:

_ Ele tem que ficar de repouso.

Mas ele não ficou de repouso, ficou correndo, então a mãe do Erick disse:

_ Você tem que ficar de repouso.

O Erick saiu de casa sem a mãe dele ver. Ele foi correr de novo para não engordar, se ele engordasse não iria conseguir jogar futebol novamente.

Chegou o dia do Erick ir para o médico e ele disse:

_ O braço dele melhorou!

Erick ficou feliz porque o braço dele melhorou e voltou a jogar.

Dinheiro não é vida

Aluna I.

Sou Lucia, sou rica, meu pai é o melhor médico da cidade, tenho muitas amigas na escola, sou a mais inteligente da escola, nas provas tiro dez.

Moro em uma casa de dois andares, estudo de manhã. No recreio gosto de jogar dama e conversar com minhas amigas.

Eu recebo dinheiro do meu pai, cinquenta reais, junto até ficar com cem reais para ir ao shopping com minhas amigas.

Hoje o meu pai chegou em casa e falou que foi demitido, ele brigou no corredor porque não queria fazer uma cirurgia.

Meu pai ficou tão mal que mudou de cidade, parei de receber e minha só recebia cinquenta reais. Não tinha como pagar a escola, tive que estudar em casa, minhas amigas não gostavam mais de mim.

Minha mãe decidiu trabalhar de médica e recebeu mil reais, voltei a estudar na escola, meu pai muito arrependido voltou e minha vida voltou junto com ele.

Minhas amigas voltaram a gostar de mim, mais eu não gosto delas porque elas não gostam de mim, mas sim do meu dinheiro.

No final das contas aprendi que dinheiro não é tudo na vida.

O menino que conversa demais

Aluno I.K.

Era uma vez um garoto que falava muito e fofocava muito.

Um dia, a professora disse que não haveria aula porque tinha um problema no encanamento, mas o menino não ouviu e foi embora sem saber o que a professora disse.

Na manhã seguinte o menino acordou, se arrumou, tomou seu café da manhã e foi para a escola.

Mas ele ainda não sabia que não havia aula. Quando chegou na escola, ele não viu ninguém e os meninos que ele dedurava sabiam que ele não tinha ouvido. Eles foram para a escola bater nele.

Quando o menino virou para o lado os meninos que iriam bater nele estavam à sua frente.

Ele ficou desesperado e saiu correndo muito rápido e os meninos também.

Mas ele conseguiu chegar em casa mais rápido do que eles, falou para sua mãe e ela falou para ele que “o peixe morre pela boca”.

O menino parou e pensou que se ele continuar fofocando ficariam sem amigos e um dia iria apanhar de verdade.

No dia seguinte, ele foi para a escola e ficou pensando naquilo que a mãe dele disse e ficou vigiando o que falava ou o que fazia.

Belo

Aluno I.N.

Um dia eu e minha irmã fomos à casa da minha tia e chegamos de volta a nossa casa quando já era noite. Quando amanheceu minha mãe colocou ração na vasilha do gato e balançou como todos os dias. Porém neste dia o gatinho Belo não veio.

Minha mãe abriu o portão, procurou no mato, mas não encontrou. Ela voltou para casa e colocou mais ração na vasilha porque acreditava que o gatinho podia voltar.

Esprei mais algumas semanas e o gatinho Belo não voltou. Meu pai pensou que ele tinha morrido porque alguém poderia ter colocado veneno para ele.

Ninguém mais procurou pelo gato e também não tivemos outro porque meu pai não gosta de gatos. Eu fiquei muito triste com este sumiço do Belo porque gostava dele.

Um moço bem rico

Aluno K.C.

Era uma vez um moço bem rico que queria um bairro só pra ele. Ele foi comprando, comprando, comprando casas até que viu que não tinha nenhum centavo.

Então, foi arrumar um emprego, foi trabalhando. Mas mesmo trabalhando teve que vender as casas porque o dinheiro era pouco. Este moço morreu nesta situação até ficar velhinho.

O amigo dele ficou com saudade e foi na casa dele quando chegou estava silenciosa, viu pela janela que ele estava no chão, quebrou a porta e ajudou levando na UAI.

O médico viu que ele estava quase morrendo. Na UAI o amigo deu comida para ele e ficou bem. Voltou para casa com a postura diferente, trabalhando mesmo e se alimentando melhor.

Passei de ano

Aluna K.G.

Era uma vez uma menina que amava estudar. O nome dela era Maibi, tinha onze anos e sua brincadeira preferida era escolinha. Ela foi para sua escola e perguntou para as suas amigas:

_Hoje vai ter prova? Porque estudei muito, senão tiver vou ficar muito brava.

Uma de suas amigas falou:

_ Vai ter sim, acabei de perguntar à professora.

Nessa mesma hora o sinal bateu, trim, trim, trim e todos foram para sala, pois depois que o sinal batia não podia ficar ninguém no corredor a não ser os professores que precisavam dar aula.

A professora chegou, falou “Bom dia!” e se sentou, separou as provas de Matemática e entregou aos alunos. Quando a professora entregou a prova da Maibi ela ficou muito feliz porque estava confiante que iria passar de ano. Depois de trinta minutos a Maibi correu para a mesa da professora e entregou a prova à professora e falou:

_Tomara que eu passe. E cruzou os dedos.

Na outra semana era dia de saber se passou ou não. A menina Maibi estava muito nervosa, a professora estava falando e de repente chegou a hora do nome da menina, mas não tinha passado. A garota saiu da sala, escorou perto dos armários e começou a chorar. A coitada se esforçou tanto para nada. Ela lavou o rosto e entrou na sala.

Bateu o sinal de saída, ela correu até o carro do pai e da escola até a sua casa estava pensando: “eu não sou de desenhar na prova, ainda mais gato, será que alguém trocou as provas?”. E ela ficou pensando.

No outro dia, conversou com a professora e com suas colegas e achou sua prova, a professora pediu desculpara para os alunos. Depois elas refizeram a prova de Matemática e receberam a notícia que as duas tinham passado de ano.

Um sonho de um menino

Aluno K.

Um menino que morava na roça tinha o sonho de ser um jogador de futebol, seu nome era Neymar. Um dia ele estava indo para a casa da sua tia, mas o carro capotou.

Ele machucou e o bombeiro socorreu. Ele foi para o hospital e ficou lá um mês, depois foi morar com a tia e começou a jogar futebol.

Ele estava feliz de estar num campo de futebol, de realizar um sonho.

Um dia, no shopping conheceu a Bruna. Namorou ela e em um ano ele pediu ela em casamento.

Eles casaram e tiveram o filho Pedro. Hoje Neymar é um jogador famoso.

O acampamento

K.J.

Um grupo de oito amigos, quatro meninas e quatro meninos jovens foram acampar de manhã na floresta. E arrumaram o acampamento, como já era meio dia o grupo foi fazer a fogueira, começaram e foram descansar nas cabanas. De repente ouviram:

_Auuuuuu!

Um dos amigos saiu da cabana e foi ver o que tinha acontecido, foi chamar os amigos porque estava chegando uma alcateia de lobos. Os meninos foram até o carro e ficaram observando os lobos que comeram toda a comida quentinha.

Os lobos fugiram, mas o acampamento ficou todo destruído pelos lobos, as cabanas, as malas, tudo destruído.

Eles queriam ir embora do acampamento, eles queriam sair porque estava tudo destruído pelos lobos. Eles pegaram os objetos deles e foram embora de carro.

Dois meninos perdidos

Aluna L.C.

Era uma vez dois meninos que estavam brincando. A mãe deles chamou eles para almoçar, ela estava pensando em levar eles para a floresta, porque a mãe deles e o pai não tinham condições para dar comida para eles, por isso o pai e a mãe deles resolveram levar para a floresta.

Deixaram as crianças no meio da floresta, elas começaram a chorar. Quando elas perceberam que não adiantava mais chorar elas pararam de chorar e o irmão acendeu uma fogueira e falou que iria buscar mais um pouco de pau para por na fogueira. Ele foi buscar e a irmã começou a chorar com saudade da mãe e do pai deles. Anoteceu e eles foram dormir.

De manhã foram procurar algo para comer e viram uma casinha e o irmão disse:

_Mamãe está lá, é a nossa casa.

Lá encontraram a mãe deles. Ao entrar na casa a mãe deles estava chorando, ela pediu desculpa e os filhos desculparam a mamãe.

Depois daquele dia, passado algum tempo a mãe deles arrumou um emprego de babá e o pai foi trabalhar de capinar e eles começaram a estudar.

A pressa

Aluna L.V.

Em um dia, em Luzes, tinha uma menina chamada Millena, sua pele era parda, seus olhos eram castanhos escuros e seu cabelo enrolado igual molinhas.

Sua mãe chamava-se Nicolý, ela era morena e tinha trinta anos, seus cabelos eram enrolados.

Sua mãe estava querendo mudar para um prédio e só queria mudar por ser maior e Nicolý achava que teria mais segurança.

Nicolý estava pensando onde sua filha iria estudar.

Quando Millena e sua mãe estavam fazendo a mudança da cozinha, Millena deixou cair os pratos novos que sua mãe tinha acabado de comprar, Nicolý ficou furiosa e brigou com Millena.

Quando mudaram Nicolý tinha tanta, mas tanta coisa para fazer que pediu ajuda para sua filha. Nicolý falou para ela lavar a louça enquanto ela saía para procurar uma escola pra sua filha estudar. Na hora de lavar a louça Millena terminou em cinco minutos, porque lavou com pressa. Enquanto isso Nicolý tinha esbarrado com uma mulher que se chamava Lara e ela indicou uma escola perto onde Nicolý morava, Lara disse que morava no mesmo condomínio que ela.

Quando Nicolý voltou para casa viu a louça toda cheia de sabão e disse para ela lavar a louça tudo de novo porque estava toda cheia de sabão. Depois que Millena acabou de lavar a louça Nicolý sentou-se ao lado dela e conversou com ela disse que não precisava ter pressa. Millena entendeu seu problema e procurou resolve-lo ficando menos apressada. Sua mãe e ela então foram felizes.

A ventania

Aluna M.C.

Era uma vez uma bela menina, ela estava brincando com sua boneca, se chamava Rakel.

Um dia, uma ventania forte levou a boneca e machucou a Rakel. Ela e a mãe foram ao médico, depois que chegaram a mãe dela arrumou a casa.

Mais tarde elas procuraram a boneca nos lugares da fazenda.

Uma amiga da mãe de Rakel encontrou a boneca no mato e reconheceu ela.

A amiga chamou a mãe e a Rakel, ela ficou feliz por encontrar a boneca que era herança da avó dela que morreu.

A mãe da Rakel ficou com medo de acontecer tudo de novo e mudou para a cidade.

O dia que o meu avô quase bateu na parede

Aluno M.A.

Era um sábado com os meus primos e minha irmã e meus avós.

Neste dia, meus primos e a minha irmã dormimos lá na casa da minha avó.

Meus primos se chamam Isaque, Ruti, Ana Luisa, Kaue minha irmã chama Emanuelli.

No domingo de manhã os meus primos estavam acordados brincando de boneca com a minha irmã. Meu primo mais velho e eu estávamos trabalhando com o meu avô e a minha avó estava fazendo a comida para nós.

Quando o almoço estava pronto nós comemos e a minha tia ligou para levar os meus primos. O meu avô pegou o carro. Eu e meu avô estávamos levando os meus primos quando quase batemos numa casa abandonada. Porque o meu avô se distraiu para olhar meus primos que estavam fazendo bagunça.

Os meus primos estavam sem cinto de segurança, eu e meu primo mais velho seguramos a Ruti, o Isaque e a Ana Luisa, mas o meu avô continuou acelerando. Quando Isaque chorou gritando, o meu avô diminuiu o acelerador.

Levamos os meus primos na casa deles, quando voltei para a casa de minha avó os meus pais estavam lá para buscar eu e minha irmã.

A queda

Aluna M.K.

Num dia lindo e bem ensolarado, eu estava no clube comemorando o meu aniversário. Eu fui a primeira a chegar lá, depois as minhas amigas chegaram.

Fui no tobogã com a minha amiga, chegou uma menina e eu fiz amizade com ela. Nós três fomos no tobogã da piscina rasa.

Nós estávamos escorregando no tobogã quando a Carol quase caiu no chão, eu fui socorrer e ela... puf... caiu dentro da piscina rasa e ralou o queixo muito fundo.

Lá no clube tinha uma amiga da minha mãe, que é médica e ela falou que tinha que dar pontos. Minha mãe falou:

_ Leva ela pra mim, por favor.

Ela respondeu:

_ Levo!

Chegando lá a médica falou que tinha que dar pontos.

Quando eu cheguei em casa e vi um tanto de gente comecei a agradecer minha mãe falando:

_ Obrigada mãe, te amo!

E assim nós continuamos lá em casa o aniversário.

O homem só precisa de dois metros de terra

Aluna M.

Era uma vez um homem chamado David, de pele branca, dos cabelos ruivos, dos olhos azuis e com sardas. Um dia três homens vieram a sua procura, foi na sua casa procura-lo, eles bateram na porta dele:

_ David está senhorita?

_ Não está senhores, ele está trabalhando.

Então todos eles se separaram e procuraram David, passaram de vila em vila, mas não acharam, pois ele trabalhava afastado da cidade.

Quando o sol já estava colorindo os céus, os homens já tinham desistido da proposta que iriam fazer a David. Quando eles viram um homem e perguntaram:

_ Você se chama David?

E ele disse:

_ Sim, claro, por quê?

_ Porque queremos lhe oferecer algo, poderíamos ir a sua casa? Ele disse sim.

_ Nós queremos lhe oferecer uma terra onde você poderá plantar e andar a cavalo.

David pensou: “Como não aceitar? Não é todo dia que alguém lhe traz promessas iguais a essa!” Ele aceitou dizendo:

_ Depois eu poderia vender essas terras? Eles disseram que sim!

Então David pegou suas trouxas e foi embora deixando filhos, sua mulher e outros parentes. Ele andou, andou até chegar em uma floresta e se acampou ali mesmo. Montou sua barraca, arrumou sua cama e dormiu. De repente, ele começou a sonhar com coisas estranhas, levantou-se da cama e viu um homem que estava rindo que nem louco, ele olhou pro lado e o homem que estava rindo desapareceu e apareceu numa sombra sentado com chifres o encarando. Ele acordou assustado e disse:

_ Como sonhamos com coisas estranhas! David estava rindo meio desanimado.

David se arrumou e foi embora dali e chegou ao lugar combinado. Eles todos se juntaram e combinaram:

_ David, você tem até o por do sol para demarcar a terra!

E David foi correndo demarcar. E ele pensou: vou demarcar no tamanho de uma Mansão! Demarcou, demarcou, mas viu uma terra úmida e demarcou ela junto, ficou uma demarcação horrível! E ele queria arrumar, foi arrumando tudo mas o sol já estava se pondo e ele largou toda a demarcação e disse:

_ Ah! Não vou conseguir!

Ele já estava cansado, com as pernas doendo e sem água, mas não desistiu de correr, já chorando, caiu, mas levantou e correu.

O homem que propôs o acordo ficou rindo dele, e David lembrou do sonho. Finalmente chegou e todos ficaram felizes. Mas David não levantou e um dos homens viu que ele já estava morto. Os homens ficaram tristes e colocaram ele numa cova de dois metros.

O melhor amigo

Aluno N.A.

Era um bom dia, quando um homem estava indo na lotérica. Ele tirou o dinheiro e esqueceu o cartão em cima do banco da lotérica.

Quando ele chegou em casa lembrou do cartão e ficou desesperado. Ele voltou na lotérica. Quando ele chegou o cartão não estava lá. O amigo dele tinha ido à lotérica e viu o cartão e percebeu que era o cartão do amigo. Então, ele foi atrás do amigo para entregar.

Quando o amigo estava até saindo da lotérica ele devolveu o cartão.

O homem ficou muito agradecido e ele foi embora feliz.

O aniversário

Aluno Na.

Era uma vez uma menina a Ana, bonita e elegante, não tinha muitas amigas na escola.

Estava chegando o aniversário dela, ninguém gostava de dar presente para ela, por causa dos anos anteriores, ela falava mal dos presentes que ganhava.

Porém, umas meninas faltaram na aula e teria prova no dia seguinte. Ana foi a única que se ofereceu para ajudar. Elas foram à casa da Ana, leram textos e pesquisaram.

As meninas foram para escola, antes da prova estavam tensas e elas fizeram a prova.

No dia seguinte, elas viram o resultado e foram bem!!

O aniversário da Ana chegou e as meninas fizeram uma festa para Ana.

A festa foi surpresa, quando Ana chegou na festa gostou dos presentes, mas ela achou que o maior presente foi as novas amigas.

Passagem

Aluna A.S.

Laura, Mikaela e Millena eram muito amigas. Elas estavam na praia de Salvador. De repente começou a chover. As meninas correram para o hotel, estava chovendo muito e elas resolveram ir embora.

Elas procuraram desesperadamente as passagens e elas não acharam. Procuraram nas roupas, na mala, perguntaram para o dono do hotel e elas não acharam. Elas arrumaram as malas e chamaram o Uber.

Então, pegaram o Uber e foram até o aeroporto e receberam uma notícia boa. O chefe do aeroporto disse:

- As passagens estão todas guardadinhas!

Depois pegaram o avião e partiram para casa.

O apressado do meu primo

Aluno P.F.

O meu primo era apressado, ele era tão apressado que não esperava a comida, ele queria os tablets, os telefones, os notebooks, os computadores, os brinquedos sem esperar o aniversário, nem o Natal, nem o dia das crianças. Ele queria tudo isso de uma vez.

Um dia fomos comprar pão para minha avó, eu esperava que ele não fosse ser apressado de novo. Estava passando um carro e ele atravessou a rua e o carro bateu na perna dele e quebrou.

Ele foi ao médico e eles colocaram gesso na perna dele. O médico recomendou um remédio para ele. O médico pedia para ele não levantar e nem correr, depois de um mês ele melhorou e ficou feliz.

A bola de futebol

Aluno P.H.

Em uma manhã duas pessoas brincaram de futebol no quintal da casa de um amigo.

De repente a bola acertou a janela do vizinho. Eles ficaram desesperados, abriram o portão, bateram no portão do vizinho e pediram desculpas.

Pediram ao vizinho a bola, falou o vizinho:

_ Vou pegar, só que na segunda vez não precisa vir.

Os amigos foram, abriram o portão, sentaram no sofá e ficaram tristes. Depois brincaram de vídeo game, jogaram GTA5, um de cada vez, e depois jogaram lutinha de dois, um contra o outro.

Por fim, ficou de noite e os amigos foram para casa dormir.

A menina do triciclo

Aluna R.F.

Um dia a minha tia estava andando de triciclo. De repente ela caiu do triciclo e foi parar debaixo do caminhão. Ela ficou bem quietinha e tremendo com muito medo.

Depois o homem entrou no caminhão e ligou, começou a fazer aquele barulho e minha avó começou a chorar. As pessoas estavam gritando bem alto desesperadas:

_ Não sai.

Então o homem saiu, desligou o caminhão e ele viu minha tia debaixo do caminhão.

Minha avó pegou ela e falou:

_ Graças a Deus você não morreu. Então, elas foram embora para casa.

O tombo

Aluna U.

Todos os dias um grupo de crianças brincavam no recreio de pique-pega.

Um dia, um menino de outra sala chamado Júnior pôs o pé na frente de um menino da outra sala chamado Gean.

O Gean caiu, se levantou, limpou os joelhos e falou:

_ “Quem com ferro fere, com ferro será ferido!”

_ Ah? Como assim?

_ O destino fará justiça!

Ele saiu e falou para a diretora. Ela chamou os dois em sua sala. O Júnior levou suspensão, com a suspensão ele copiou vários textos.

Depois ele saiu da suspensão e caiu na escola porque estava correndo. Depois de um tempo ele se arrependeu e pediu desculpas porque ele viu que é ruim cair na escola.

Júnior e Gean voltaram a brincar no recreio e as salas não tiveram mais brigas.

A festa

Aluno V.M.

Era uma vez um menino muito fofoqueiro. Ele estudava na escola Colégio Mário de Freitas e estava quase em seu aniversário. Então ele começou a espalhar convites, mas ninguém gostava dele porque ele fazia muita fofoca.

No dia seguinte do seu aniversário ele acordou cedo e foi até o parque onde ia acontecer a festa. Olhou se estava tudo certo, estava tudo certo, mas eles esperava, esperava e só a mãe dele foi.

No outro dia ele perguntou na escola porque ninguém foi em sua festa, uma pessoa respondeu:

_ Porque você é muito fofoqueiro.

Aquele menino ficou tão triste que resolveu tentar mudar. No outro dia, ele fez um discurso pedindo desculpas e prometeu parar de fofocar para todo mundo.

Então, ele começou a fazer amigos, conversar com outras pessoas e parou de fofocar.

Esconde-esconde

Aluno V.H.

Era um dia na floresta lindo, dois meninos estavam brincando de esconde-esconde. Um dos meninos saiu para esconder.

O outro menino estava procurando, procurou atrás das árvores, atrás das pedras. Até que ouviu um barulho em cima da árvore. Ele achou o menino na árvore. O menino desceu da árvore e saíram da floresta.

A festa em família

Aluna Y.

Uma menina estava andando na floresta pegando flores para sua mãe fazer um jantar em famílias.

De repente, uma ventania passou e destruiu tudo que a mãe tinha preparado, na parte interna da casa que já estava toda enfeitada. As mesas e as cadeiras quebraram, o jardim estava todo frio e já estava quase na hora dos convidados chegarem.

Quando a filha chegou em casa e disse:

_ O que aconteceu mãe?

_ E a mãe falou:

_ Minha filha uma ventania passou por aqui!

E a filha falou:

_ Vamos arrumar tudo a tempo!

E as duas arrumaram tudo.

As pessoas chegaram e viram que estava arrumado, todos comeram felizes. De noite foram embora.

A menina estava cansada e falou para mãe dela que ia descansar porque elas tinham arrumado tudo e tinham dançado muito.

A mãe também foi e falaram:

_ Boa noite!

_ Boa noite!