

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
UNIUBE**

ANGELA MACHADO DE PAULA

**CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: A ESCRITA DE CONTOS POR ALUNOS DO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERABA
2015**

ANGELA MACHADO DE PAULA

**CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: A ESCRITA DE CONTOS POR ALUNOS DO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino-Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza.

UBERABA

2015

PAULA, Angela Machado de

Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do ensino fundamental. / Angela Machado de Paula. – Uberaba: UNIUBE, 2015.

158 f.: il.

Orientadora: Ana Maria Esteves Bortolanza

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, UNIUBE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Contos - Escrita. 2. Ensino fundamental. 3. Processos de ensino e aprendizagem. 4. Formação de professores. I. Bortolanza, Ana Maria Esteves. II. Título.

ANGELA MACHADO DE PAULA

**CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA: A ESCRITA DE CONTOS POR ALUNOS DO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de pesquisa: Trabalho Docente, Desenvolvimento Profissional e Processo de Ensino-Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 27 de março de 2015.

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Esteves Bortolanza
UNIUBE - Uberaba-MG

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP - Marília-SP

Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino
UNIUBE - Uberaba-MG

DEDICATÓRIA

A Deus, por me permitir escrever mais este capítulo da minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À minha mãe, Cornélia Gonçalves de Oliveira, presente em todos os momentos com sua generosidade e coragem que me inspiram e me fortalecem.

Ao meu pai, Orides Machado de Paula (*in memoriam*), que, mesmo não estando presente fisicamente, deixou ensinamentos marcantes em minha vida.

Ao meu esposo Fernando Ringel, por ter sido um grande incentivador desta jornada e pelas infindáveis discussões teóricas. Agradeço pelo companheirismo e por ter estado presente integralmente nessa caminhada.

A todos os meus amigos e familiares, em especial a minha tia Antonina Machado de Paula, por vivenciar junto comigo os melhores momentos e também os mais difíceis.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Ana Maria Esteves Bortolanza, pela generosa condução do processo de orientação, compartilhando comigo a reflexão sobre meu objeto de estudo. Agradeço pelo envolvimento em cada palavra escrita, pelo carinho, pela paciência e dedicação que lhe são peculiares.

Ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, pelo olhar sensível sobre a minha escrita, pelo cuidado com que leu e analisou este trabalho, contribuindo de forma valorosa para meu aprendizado.

Ao Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino, pelas contribuições pertinentes no momento da qualificação e por me apresentar o referencial teórico que marcou de forma especial minha formação.

Aos professores da turma do Mestrado em Educação UNIUBE – 2013, que contribuíram de forma marcante para essa etapa da minha trajetória acadêmica.

Às crianças participantes da pesquisa, pela oportunidade de compartilhar suas histórias de vida e aprender com suas escritas.

Às educadoras da escola investigada, em especial à professora participante da pesquisa, pela acolhida e contribuição para a realização deste trabalho.

Às professoras Suzete Rosa Machado, diretora da Faculdade de Frutal, e Maria Inez Vasconcelos, coordenadora do curso de Pedagogia, pelo carinho e por abrir as portas da docência no ensino superior; aos funcionários e alunos e a todos aqueles que, anonimamente ou indiretamente, auxiliaram-me nesta conquista.

Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimenta as nuvens.

VIGOTSKI, 2010, p. 479

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo desenvolver a constituição autora por meio do ensino de sequências didáticas que abordam os elementos constituintes do conto maravilhoso. Para isso foi realizado um experimento pedagógico com uma turma de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre oito e nove anos de idade, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Frutal, estado de Minas Gerais. A investigação partiu de observações por meio das quais foram analisadas as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula. A seguir foi realizada uma atividade exploratória com a finalidade de identificar alguns gêneros textuais e verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. No segundo momento, foi desenvolvido o experimento pedagógico propriamente dito, por meio de sete sequências didáticas planejadas, tendo como *corpus* contos maravilhosos latino-americanos. As sequências didáticas tiveram como objetivo que os alunos se apropriassem da escrita de contos com foco no maravilhoso como recurso para desenvolverem a autoria de seus textos. Quanto ao aporte teórico-metodológico, subsidiaram a pesquisa, principalmente, autores como Vigotski, Luria, Leontiev, Bakhtin, Schneuwly e Dolz. A análise dos dados apontou indícios de que o ensino dos atos de escrita por meio de gêneros textuais contribui para a constituição autora dos alunos. Este estudo insere-se na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Palavras-chave: Constituição autora do aluno. Sequências didáticas. Escrita de contos. Processos de Ensino e Aprendizagem. Formação de professores.

ABSTRACT

This thesis aims to develop the constitution author through teaching didactic sequences that address the elements of the wonderful tale. For this we performed a pedagogical experiment with a group of 4th year of elementary school students, aged between eight and nine years old, at a municipal public school in Frutal-MG. The research started from observations by which the activities of the teacher in the classroom were analyzed. Following an exploratory activity in order to identify some genres and check the students' prior knowledge on the subject was held. In the second phase, we developed the pedagogical experiment itself, through seven planned didactic sequences, with the corpus wonderful Latin American tales. The didactic sequences were aimed at students appropriating writing short stories focusing on the wonderful as a resource to develop the authorship of their texts. As for the theoretical and methodological approach, supported the research, mainly authors as Vygotsky, Luria, Leontiev, Bakhtin, Schneuwly and Dolz. The analysis of the data showed evidence that the teaching of the acts of writing through genres contributes to the constitution author of students. This study is part of the research line: Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process.

Keywords: Constitution author of the student. Didactic sequences. Writing short stories. Teaching and Learning Processes. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Texto sobre a novela <i>Carrossel</i>	89
Figura 2	Imagem do <i>site</i> de onde a professora retirou a atividade	91
Figura 3	Loteria dos encontros consonantais	93
Figura 4	Produção de texto – Um robô bem legal	94
Figura 5	Caça-palavras – Adjetivo	96
Figura 6	Desenho do elemento mágico do conto <i>O cavaleiro de sete cores</i>	120

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Cartaz de personagens	112
Foto 2	Escrita coletiva das ações do conto	113
Foto 3	Linha do tempo	116
Foto 4	Sinalização do tempo e espaço	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Cronograma de atividades	69
Quadro 2	Resultado IDEB	79
Quadro 3	Aspectos tipológicos	103
Quadro 4	Sequências didáticas	110
Quadro 5	Texto <i>O xerife e a camponesa</i> , dos alunos Gabriel e Marília	125
Quadro 6	Texto <i>O mistério de Cancún</i> , dos alunos Augusto e Karine Borges ..	126
Quadro 7	Texto <i>Guerra entre reinos</i> , dos alunos Marcos e Maria Alzira	127
Quadro 8	Texto <i>O urso e a borboleta</i> , das alunas Sâmia e Lorena	128
Quadro 9	Texto <i>A princesa vampira</i> , dos alunos Gustavo Cardoso e Ana Cássia	129
Quadro 10	Texto <i>A casa assombrada</i> , dos alunos Janaína e Valdo	130
Quadro 11	Texto <i>O guerreiro e a princesa</i> , dos alunos Valter e Lara	131
Quadro 12	Texto <i>A ilha misteriosa</i> , dos alunos Gustavo Ribeiro e Luciane	132
Quadro 13	Texto <i>A casa de doces</i> , dos alunos Renata e Eduardo	133
Quadro 14	Texto <i>A história de terror que virou amor</i> , dos alunos Davi e Larissa	134
Quadro 15	Texto <i>A aventura no bosque da esperança</i> , dos alunos Hernane e Griceli	135
Quadro 16	Texto <i>O xerife e a camponesa</i> , das alunas Ana Clara e Tânia	136
Quadro 17	Texto <i>A princesa Natacha</i> , das alunas Samara e Ludmila	137
Quadro 18	Texto <i>O Major</i> , dos alunos José Leonardo e Estefânia	138
Quadro 19	Elemento espaço na criação do conto	141
Quadro 20	Elemento tempo na criação do conto	143
Quadro 21	Elemento personagem na criação do conto	144
Quadro 22	Elemento objeto mágico na criação do conto	146
Quadro 23	Elemento desfecho na criação do conto	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão.

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DESTES ESTUDO	26
1.1	O papel da atividade no desenvolvimento humano	26
1.2	Aprendizagem e desenvolvimento	29
1.3	As relações entre pensamento e linguagem	35
1.4	Desenvolvimento da linguagem escrita	43
1.5	Interação verbal, gêneros textuais e sequências didáticas ..	48
1.6	Atos de leitura e de escrita	51
1.7	Concepção de conto: a narrativa maravilhosa	53
1.8	A constituição do aluno como sujeito-autor	54
CAPÍTULO 2	A PESQUISA: METODOLOGIA E TRAJETÓRIA	60
2.1	O método de investigação	60
2.2	A pesquisa: procedimentos de coleta e de análise de dados	64
2.2.1	<i>A observação</i>	64
2.2.2	<i>O experimento pedagógico</i>	67
2.2.3	<i>As sequências didáticas</i>	69
2.2.4	<i>A escrita de contos como produto final</i>	74
2.2.5	<i>Diário de campo</i>	75
2.2.6	<i>Caracterização da escola-campo</i>	76
2.2.7	<i>Sujeitos da pesquisa</i>	80
2.3	Trajetoira de pesquisa	81
CAPÍTULO 3	CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA	83
3.1	Análise da concepção de texto e produção textual nos documentos oficiais	83
3.1.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa</i>	83
3.1.2	<i>Projeto Político-Pedagógico (PPP)</i>	85
3.1.3	<i>Planejamento de Ensino da professora</i>	87

3.2	Análise das atividades com a escrita desenvolvidas pela professora	87
3.2.1	<i>Atividade 1: Substantivos na novela Carrossel (19/08/2013) ...</i>	88
3.2.2	<i>Atividade 2: Cópia do texto sobre o Dia Mundial do Livro (20/ago/2013)</i>	92
3.2.3	<i>Atividade 3: Loteria dos encontros consonantais (21/08/2013)</i>	93
3.2.4	<i>Atividade 4: Um robô bem legal (23/ago/2013)</i>	94
3.2.5	<i>Atividade 5: Caça-palavras para identificação de adjetivos (23/08/13)</i>	96
3.2.6	<i>Atividade 6: Fragmento de poesia - O operário em construção (27/08/13)</i>	97
CAPÍTULO 4	ANÁLISE DA ATIVIDADE EXPLORATÓRIA E DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	101
4.1	A atividade exploratória	101
4.2	Descrição das sequências didáticas	107
4.3	As sequências didáticas	108
4.3.1	<i>Sequência didática 1: Conto, personagens e sequência de ações em O Uapé</i>	110
4.3.2	<i>Sequência didática 2: Descrição das personagens do conto em A vara de São Marmelo</i>	114
4.3.3	<i>Sequência didática 3: Conceito de tempo e espaço em A dona Raposa e os peixes</i>	115
4.3.4	<i>Sequência didática 4: Conceito de narrador em O rei da folhagem</i>	119
4.3.5	<i>Sequência didática 5: Conceito de elemento mágico em O cavaleiro de sete cores</i>	120
4.3.6	<i>Sequência didática 6: Conceito de desfecho em Maria Angula</i>	121
4.3.7	<i>Sequência didática 7: As categorias do conto maravilhoso em As lágrimas de Potira</i>	121
CAPÍTULO 5	A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	123

5.1	O elemento maravilhoso nos contos produzidos pelos alunos	124
5.2	A mediação pedagógica no processo de constituição autora	140
5.3	Marcas de autoria na criação do elemento espaço	141
5.4	Marcas de autoria na criação do elemento tempo	142
5.5	Marcas de autoria na criação do elemento personagens	144
5.6	Marcas de autoria na criação do elemento mágico	146
5.7	Marcas de autoria no desfecho da história	146
5.8	Reestruturação dos enunciados alheios	147
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS	155

INTRODUÇÃO

Realizar um estudo voltado para o processo de constituição de alunos autores no Ensino Fundamental tornou-se algo necessário e ao mesmo tempo desafiador para minha vida profissional. O interesse por esse objeto de pesquisa é decorrente de minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante vinte anos na rede pública. Ao atuar por doze anos com turmas de 4º ano, vivenciei a necessidade de um estudo aprofundado sobre a temática: como desenvolver a atitude autora dos alunos, ou seja, como ensinar a escrever formando o aluno autor. Constatei em minha trajetória profissional que os alunos não se constituíam autores do seu próprio texto, pois não assumiam a própria palavra, ou seja, apenas reproduziam modelos de textos escolarizados, textos didatizados, feitos para correção do professor, com temáticas artificialmente criadas no contexto escolar. É como se não ocorresse a apropriação da escrita de fato, mas apenas a reprodução de modelos de textos escolarizados.

Foram, então, minhas relações de professora com a produção escrita de meus alunos que me instigaram a realizar o presente estudo. A atividade de produzir textos na escola ainda é uma questão que precisa ser discutida, visto que é a partir dessa atividade que é possível formar a autoria, isto é, constituir o sujeito produtor de textos, que dialoga com outros textos, com seus interlocutores e consigo mesmo. Se a escola ainda não dimensiona o papel da produção textual no desenvolvimento dos alunos, particularmente no desenvolvimento da linguagem escrita, é necessário, ainda, que pesquisas nessa área desenvolvam estudos os quais investiguem o que se vem fazendo na escola e como as pesquisas de intervenção didática podem contribuir para o ensino da língua materna na Educação Básica. O fato é que os alunos estão chegando à universidade com dificuldade de fazer da linguagem escrita um instrumento de seu pensamento, portanto, com sérios impedimentos para produzir seus próprios textos coesos e coerentes, bem elaborados quanto à forma e ao conteúdo e adequados aos usos e funções, principalmente os textos escritos.

No atual cenário educacional, as avaliações institucionais como SAEB, PROALFA, SIMAVE, PISA, ENEM, bem como estudos publicados sobre o domínio da escrita pelos alunos do Ensino Fundamental, mostram que os alunos apresentam dificuldades para ler e escrever com proficiência, quando deveriam constituir-se bons leitores e autores.

O ensino da escrita, a partir da concepção de língua escrita como objeto vivo no processo de enunciação, compreendido como objeto cultural historicamente produzido pelo

homem de geração em geração, requer do professor uma concepção teórico-metodológica clara de linguagem e de seus fundamentos teórico-metodológicos para planejar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Nessa perspectiva, a escrita deve ser trabalhada em sala de aula por meio de textos que, como unidade de sentido, dialoguem entre si, dialoguem com autores e leitores, locutores e interlocutores. Também a experiência da pesquisadora como professora tem demonstrado uma grande necessidade de o professor conhecer os estudos sobre o ensino da língua materna por meio da leitura e da produção de textos em diferentes gêneros textuais e suportes. Enfim, cabe à escola preparar os alunos, por meio de atividades com a língua materna, para que possam interagir, opinar, refletir, aprovar, refutar, partilhar seus pontos de vista, ideologias, crenças e valores.

Tendo em vista a problemática apresentada, o objeto desta pesquisa é a constituição autora dos alunos por meio da leitura e escrita de narrativas, particularmente, do conto maravilhoso. O objetivo principal que norteou todo o estudo consiste em compreender como podemos constituir a autoria de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental por meio de atividades de leitura e escrita de textos narrativos.

A investigação científica foi desenvolvida com 34 alunos do 4º ano de uma escola pública municipal de Frutal-MG, no período de agosto a outubro de 2013 e, num primeiro momento, consistiu na realização de 10 observações sobre as atividades de produção textual que a professora da turma trabalhava em sala. Na segunda fase da pesquisa, desenvolvemos o experimento didático-pedagógico propriamente dito por meio de sete sequências didáticas tendo como *corpus* contos maravilhosos.

O estudo fundamenta-se nas contribuições da teoria histórico-cultural, particularmente da Escola de Vigotski, que aborda o processo de apropriação da linguagem como instrumento fundamental no desenvolvimento infantil. Os fundamentos linguístico-filosóficos postos por Bakhtin (1997; 2006) subsidiam a conceituação de enunciação, texto e gêneros discursivos. No que diz respeito ao ensino dos gêneros textuais, nossa referência foi Schneuwly e Dolz (2011) para trabalhar as atividades do experimento por meio da metodologia de sequências didáticas. Outras referências foram incorporadas no desenvolvimento da pesquisa.

Acreditamos que o estudo contribui para apontar caminhos aos professores de como formar a atitude autora em alunos do Ensino Fundamental: de um lado, ao mostrar que as atividades com o código alfabético que hoje são trabalhadas no ensino da língua materna não permitem ao aluno desenvolver a autoria na produção de textos. De outro, as atividades desenvolvidas no experimento pedagógico, com foco na linguagem em seu processo de

enunciação, apontam indícios de que podemos formar a atitude autora de alunos, ainda que esbarremos nos textos escolarizados que eles internalizam ao longo de sua escolaridade. Ainda com essas limitações, o estudo traz contribuições pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem de produção de textos voltada para a constituição autora dos alunos do Ensino Fundamental.

As leituras preliminares realizadas das abordagens teóricas de Vigotski (2000; 2001; 2009; 2010) e de Bakhtin (1997; 2006), em relação ao processo de interação social, autorizam-nos a afirmar que os dois autores abordaram a questão da linguagem, da escrita, dos gêneros textuais dialeticamente. É este o caminho investigativo, portanto, que nos propusemos a percorrer no desenvolvimento desta pesquisa e na elaboração da dissertação com foco nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita para a constituição autora dos alunos.

Inicialmente, para pensarmos a educação escolar como processo de humanização, apresentamos resumidamente a concepção de processo de humanização, que é objeto de diversas explicações e ciências sobre a constituição humana. Entretanto, elegemos a teoria histórico-cultural para explicar esse processo e outros olhares teóricos que com ela dialogam, cujas definições epistemológicas e conceituais estão no materialismo histórico-dialético, a partir das obras de Marx. Esse autor considera que o humano é o resultado do entrelaçamento do individual - na perspectiva biológica - com o social - na perspectiva cultural -, num movimento histórico tanto nas dimensões filogenética como ontogenética. Desta forma, o homem se torna humano ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu ao longo da história.

Na concepção da teoria marxista, o trabalho é aquilo que humaniza e possibilita o desenvolvimento cultural. Um dos pressupostos basilares da teoria histórico-cultural é o trabalho como atividade, por excelência, no processo de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o rompimento entre o homem e o animal não pode ser elucidado somente pela evolução biológica. O homem biológico, assim como o animal, tem necessidades que são orgânicas e vitais, mas o ser humano não se satisfaz, ele tem necessidades criadas ao longo da história pela cultura que o próprio homem constrói.

Ao assumir uma atitude de não indiferença perante a natureza, o homem se diferencia do animal pelo fato de não se satisfazer apenas com a posse do necessário para sua sobrevivência. Além de garantir sua existência biológica, ao criar necessidades culturais o homem precisa garantir sua existência cultural. Essas necessidades passam a ser tão

indispensáveis quanto as necessidades básicas de sobrevivência. O conceito de necessidade, antes biológico, converte-se e amplia-se em necessidade histórico-cultural.

Assim, o trabalho induz modificações de caráter psicológico, isto é, por meio do trabalho o homem passa a dominar seu comportamento, além do domínio da natureza. Essa dinâmica não é individual, mas essencialmente coletiva, sendo responsável pela constituição da cultura. Como consequência desse processo, temos que o homem singular humaniza-se, converte-se em parte do gênero humano ao produzir-se a si mesmo mediante o trabalho, compreendido como “[...] um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza.” (MARX, 1996, p. 282).

De acordo com Rego,

O desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma (2013, p. 51).

Nessa perspectiva, o trabalho é considerado mediação para alcançar um fim e adquire cunho ontológico de constituição do mundo humano. Na efetivação de sua atividade, o homem singular relaciona-se, de forma mediada, com o gênero humano. Ao longo de sua vida em sociedade, o indivíduo torna-se humano, num processo de apropriações e objetivações viabilizado por meio do trabalho.

O trabalho, em todas as suas variantes, foi crucial para moldar a nossa consciência. Ao transformar a natureza, o indivíduo passou a ser capaz de representar a si mesmo, aos demais e a tudo ao seu entorno. O gesto, a fala organizada, o desenho, as armas, os utensílios, as vestimentas, as moradias e outros instrumentos demarcaram a presença de uma atividade consciente. Mais tarde, a escrita e as artes possibilitaram o desenvolvimento de suas possibilidades de memória, manutenção e disseminação do saber acumulado.

O homem produz o que deseja e quando deseja, operando voluntariamente sobre a natureza. Dessa forma, deixa marcas de sua atividade sobre a natureza e também modifica a si próprio, constituindo-se humano. Para se configurar atividade especificamente humana, a atividade deve ser acionada por uma intencionalidade, fazer parte da atividade da consciência e ser inventada. Nessa dinâmica da consciência, cuja intencionalidade se apresenta como um comportamento superior importante, o homem constitui-se permanentemente humano. Por

isso, a atividade da consciência se desenvolve como produção de objetivos e de conhecimentos.

A habilidade de planejar ações, de certo modo, a intencionalidade, bem como algumas formas de linguagem, encontram-se em todos os animais, porém,

[...] a ação planejada de todos os animais, em seu conjunto, não conseguiu imprimir sobre a terra a marca de sua vontade. Isso aconteceu com o aparecimento do homem. Em uma palavra, o animal utiliza a natureza exterior e produz modificações nela pura e simplesmente com sua presença, entretanto, o homem, por meio de modificações, submete-a a seus fins, a domina. É esta a suprema e essencial diferença entre o homem e os animais; diferença decorrida também do trabalho. (ENGELS, 2002, p. 125).

Se por meio da atividade do trabalho desenvolvemos a atividade coletiva e, portanto, as relações sociais; por outro, desenvolvemos também a criação e a utilização de instrumentos. Dessa forma, temos o trabalho como atividade socialmente organizada e a linguagem como necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual do ser humano.

De acordo com Leontiev (1983), em seus primeiros trabalhos, Vigotski emprega o conceito de atividade e conceitua atividade socialmente significativa como princípio explicativo da consciência, isto é, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Mas, o trânsito do mundo social ao mundo interno psíquico não é direto, ou seja, a passagem da consciência social para a consciência individual se dá de forma mediada, pelos signos. A linguagem é, portanto, uma ferramenta de mediação.

A mediação, segundo Vigotski (2000), é o conceito central para compreendermos o fundamento sócio-histórico do funcionamento psicológico: em um primeiro instante, dá-se por signos externos, que são internalizados e se transformam em signos internos do sujeito. A linguagem e a atividade coletiva laboral têm, portanto, papel fundamental nessa passagem do mundo social para o individual.

A linguagem é o sistema simbólico básico de toda a humanidade. De forma análoga à criação e à utilização de instrumentos, o homem inventou os signos. A diferença entre eles é que os instrumentos auxiliam nas ações concretas do homem e os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos. A mediação semiótica por meio da linguagem é um dos temas centrais nas investigações de Vigotski, pois é por meio dela que o homem compartilha representações, conhecimentos, conceitos, técnicas e os repassa de geração a geração.

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural, sobretudo a Escola de Vigotski, constitui um referencial quando se pensa a educação como um processo que mobiliza a personalidade integral do aluno, como sujeito social e histórico, e promove sua humanização. Ao assumir a educação como atividade, com Leontiev, consideramos o conhecimento como produto da atividade humana, pois em cada conceito está encarnado o processo sócio-histórico de sua produção. Entretanto,

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

Portanto, o processo de educação se constitui com a transformação dos sujeitos no processo de apropriação de conhecimentos, sendo esse o objeto da atividade pedagógica. É por meio dessa atividade pedagógica que se materializa a necessidade de o aluno se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana. A apropriação do conhecimento promove mudanças qualitativas no psiquismo de quem aprende, por propiciar ao aprendiz criar novas relações com o mundo objetivo. O fluxo de mudanças qualitativas das funções psicológicas superiores aponta a transformação das condições próprias dos alunos (LEONTIEV, 1988).

A transformação do psiquismo somente será capaz de superar o empirismo da vida cotidiana por meio de ações educativas sistematizadas e conscientes, que levem em conta as necessidades do desenvolvimento do gênero humano. Deste modo, as ações presentes na atividade pedagógica não podem ser desarticuladas das condições reais necessárias à constituição do sujeito. Quando a atividade não se realiza nessas circunstâncias, fica caracterizado o afastamento entre a condição necessária para a transformação do psiquismo e a ação mediadora. A educação escolar transcende em muito a educação informal, pois:

[...] a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode

alcançar-se mediante uma interação direta do ambiente. (LURIA, 2005, p. 110).

A atividade pedagógica organizada e executada conscientemente e com o objetivo de promover a humanização do sujeito determina os seus meios, ações e operações. Cabe ao educador a organização consciente e intencional do ensino, por isso, a significação social da atividade educativa do professor é criar condições de ensino que possibilitem ao aluno motivar-se, comprometer-se, assegurando-lhe a apropriação do saber científico.

A partir dessa perspectiva teórica, compreendemos que a qualidade do desenvolvimento psicológico não é inerente a qualquer ensino, mas depende de como ele é organizado. Ou seja, só ensino intencional, organizado para desenvolver as capacidades psicológicas do aluno, promove o desenvolvimento integral de sua personalidade, tarefa essa que supõe uma prática pedagógica voltada para:

[...] a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por ex., do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de umas ou outras funções psíquicas. (DAVIDOV, 1988, p. 47).

A socialização é condição para o desenvolvimento da criança, ou seja, a forma como ela se relaciona com o outro social, por meio da atividade, promove seu desenvolvimento como ser social no processo de constituição humana, uma vez que o homem se constitui humano ao se apropriar da cultura produzida pelos homens.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas [...] (LEONTIEV, 2004, p. 284).

O processo de apropriação da cultura humana é resultado da atividade humana sobre os objetos e o mundo circundante mediado pela comunicação. Em outras palavras, é na relação com os objetos do mundo, mediado por outros homens, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. Para Leontiev (2004), esse processo é a educação. Segundo o autor, a educação é o principal motor de transmissão e apropriação da história cultural da humanidade. Em outras palavras, a educação é o processo

de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se, herdando a cultura da humanidade. Essa concepção de educação põe um grande desafio à escola e aos educadores. A escola é considerada, na perspectiva teórica que adotamos, uma instituição privilegiada no que se refere às oportunidades de humanização dos sujeitos integrados a ela.

De acordo com Rigon; Asbhar; Moretti (2012, p. 30), é muito importante selecionar os conteúdos a serem ensinados na escola, pois “o conteúdo é o objetivo social tornado possível em sala de aula”. Nesse sentido os conteúdos escolhidos que integram o currículo mostram a expectativa de formação que uma determinada coletividade tem acerca do indivíduo que a compõe.

Como sujeito, o aluno só se modifica, só aprende, se participar ativamente do processo educativo e, para isso, deve engajar-se, querer aprender e ainda, deve ser compreendido como ser de vontade. Assim, o educador deve organizar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento, por parte do aluno, de um querer aprender, uma vez que esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Essa questão vem, muitas vezes, sendo menosprezada pelo professor, ao desconsiderar a necessidade de se construir o motivo de aprender. O objetivo da atividade pedagógica é favorecer e criar condições para que o aluno queira aprender, sinta vontade e necessidade. Dessa forma, o produto do trabalho pedagógico é a transformação da personalidade viva do aluno, transformação que permanece por toda a sua vida.

O educador que planeja sua atividade pedagógica tendo em vista a necessidade do aluno de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, por meio da seleção de conteúdos necessários à formação de seu aluno, não desenvolve uma atividade alienada. Isso nos mostra que, quando os processos pedagógicos são intencionais e deliberados e têm o objetivo de desenvolver ações que visam à aprendizagem consciente dos alunos, o professor objetiva em sua atividade o motivo que os impulsiona e os desenvolve. A atividade pedagógica deve envolver todos os elementos da atividade consciente: desejo, necessidades, emoções, tarefas, ações e os motivos, meios e os planos para as ações.

Leontiev (1988) esclarece que a consciência do lugar social ocupado pelo professor e pelo aluno é constituída pela correlação entre a significação social das ações realizadas e pelo sentido da atividade para os sujeitos pertencentes à coletividade.

O significado do lugar social do professor na atividade de ensino é atribuído ao conteúdo histórico de suas ações, ao que ele faz na efetivação da atividade pedagógica na qual

está inserido. A significação do lugar social do aluno na atividade de ensino refere-se à contribuição e à atuação de estudo, no movimento de apropriação dos saberes teórico-científicos produzidos historicamente, constituindo-se herdeiro da cultura e intervindo nela, transformando-a e transformando a si mesmo. Se o sentido pessoal da ação, tanto do educador quanto do estudante, não coincidir com a significação da ação produzida historicamente, as atividades particulares constituintes da atividade pedagógica são consideradas alienadas.

É com esse olhar teórico que realizamos a investigação e elaboramos o relatório final - a dissertação, que foi estruturada em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, *Fundamentos teóricos norteadores deste estudo*, apresentamos os conceitos básicos nos quais fundamentamos este trabalho, bem como as implicações destes na compreensão e explicação do fenômeno pesquisado. Os fundamentos teóricos abordam o papel da atividade no desenvolvimento humano, a aprendizagem e desenvolvimento, as questões das relações entre pensamento e linguagem na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem escrita, a interação verbal, os gêneros textuais e sequências didáticas, os atos de leitura e escrita, a concepção de conto e, por fim, a constituição do aluno como sujeito-autor.

O segundo capítulo, *A pesquisa: metodologia e trajetória*, apresenta os subsídios metodológicos e a trajetória da pesquisa do método dialético para a pesquisa em educação e o método de investigação. É descrito também o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa; trata-se do contexto da escola investigada, da sala observada, dos sujeitos envolvidos e dos instrumentos de pesquisa: a observação e o experimento pedagógico.

No terceiro, *Concepções de texto e de produção de texto em documentos oficiais e atividades em sala de aula*, foram analisadas a concepção de texto e produção textual nos documentos oficiais e as observações sobre as atividades com a escrita em sala de aula, com a finalidade de descrever a forma como a professora trabalha a escrita de textos, como os alunos escrevem textos e qual o objetivo dessas produções.

No quarto capítulo, *Análise da atividade exploratória e das sequências didáticas*, realizamos a análise da atividade exploratória e do experimento didático-pedagógico propriamente dito por meio das sete sequências didáticas trabalhadas em diferentes contos maravilhosos do continente latino-americano.

No quinto e último capítulo, *A constituição da autoria nos contos produzidos pelos alunos*, analisamos a constituição autora nas produções textuais dos alunos, que consistiu em escrever em duplas um conto maravilhoso.

Nas considerações finais apontamos, a partir da realização do experimento pedagógico, algumas implicações pedagógicas que a pesquisa pode trazer para a constituição autora de alunos do Ensino Fundamental, por meio de atividades com textos narrativos, especificamente, contos maravilhosos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS NORTEADORES DESTE ESTUDO

Neste capítulo abordamos os principais conceitos que norteiam o presente estudo. Tendo já feito uma breve apresentação da teoria histórico-cultural na Introdução, no primeiro tópico deste capítulo discutimos o papel da atividade no desenvolvimento humano na perspectiva de Leontiev; no segundo, refletimos sobre aprendizagem e desenvolvimento; no terceiro, tratamos das relações entre pensamento e linguagem segundo Vigotski. No quarto tópico abordamos o desenvolvimento da linguagem escrita; no quinto tópico, a função interativa da linguagem, dos gêneros textuais e das sequências didáticas; no sexto, abordamos os atos de leitura e escrita; no sétimo tratamos da concepção de conto; no oitavo e último tópico refletimos sobre a constituição do aluno como sujeito-autor.

1.1 O papel da atividade no desenvolvimento humano

A teoria histórico-cultural elucidada como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo. Nesse sentido, o propósito essencial da teoria histórico-cultural é entender a formação da subjetividade dos indivíduos com base em seu mundo concreto, ou seja, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a atividade é um conceito-chave, elucidativo do processo de mediação, porque mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva. O homem não responde involuntariamente aos estímulos do meio, ao inverso, pela sua atividade coloca-se em contato com os objetos e acontecimentos do mundo ao redor, agindo sobre eles e transformando-os, transformando também a si mesmo. Centrada na categoria teórica da atividade, a teoria histórico-cultural da atividade (ou teoria da atividade) nasceu como desdobramento da concepção histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e, depois, por seus seguidores.

Para Vigotski,

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do

ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (2000, p. 40).

Leontiev esclarece que “a ideia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros escritos de L. S. Vigotski.” (1983, p. 61, tradução nossa)¹. Leontiev conceitua a atividade humana (trabalho) como a unidade central da vida do sujeito concreto, é o “sopro vital do sujeito corpóreo.”² (LEONTIEV, 1983, p. 57, tradução nossa).

Ao sistematizar o conceito de atividade, Leontiev (1983) desenvolve a teoria psicológica geral da atividade vital como conjunto das atividades que os indivíduos desenvolvem, no seio das quais se dão as relações diversas do homem com o mundo. Nesse sentido, a atividade vital, orientada a um objeto, passa a ser o objeto da psicologia. O processo de humanização ocorre por meio de atividades principais, marcadas a partir do lugar que o homem ocupa no mundo, ou seja, no sistema das relações sociais, sendo que as principais atividades são: a brincadeira, o estudo e o trabalho. Através dessas atividades principais, o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, apropria-se das objetivações do gênero humano. Além disso, essas atividades humanas são dirigidas por motivos que devem coincidir com os fins a serem atingidos.

O conceito de atividade envolve a visão de que o homem se orienta por objetivos, agindo voluntariamente, através de ações planejadas. Segundo Leontiev (1983), a estrutura geral da atividade é composta por duas características básicas: a de orientação e a de execução. Em relação à orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas. Já a execução é constituída pelas ações e suas operações.

A atividade teórica interna e a atividade prática externa do indivíduo conservam a mesma estrutura geral; a atividade interna “se origina a partir da atividade prática externa, não se separa dela, mas conserva uma relação fundamental e bilateral com a mesma.” (LEONTIEV, 1983, p. 61, tradução nossa)³. Nesse cenário teórico, a atividade é entendida

¹ “La idea del análisis de la actividad como método en la psicología científica del hombre, fue planteada, como ya dijéramos, en los tempranos trabajos de L. S. Vigotski.”

² “[...] sopro vital del sujeto corpóreo.”

³ “[...] se origina a partir de la actividad práctica externa, no se separa de ella, sino que conserva una relación fundamental y bilateral con la misma.”

como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 1983, p. 52, tradução nossa)⁴.

Tem como característica o motivo pelo qual o indivíduo se dispõe a agir a partir de uma necessidade, ou seja, o motivo que impulsiona uma necessidade, articulando esta a um objeto, pois, de acordo com Leontiev (2004, p. 115):

A primeira condição de toda atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que a estimula.

A atividade se materializa nas ações subordinadas e objetivos parciais que apresentam sentido intencional e operacional, procedimentos que o indivíduo utiliza para atingir seu objetivo. O autor mostra como a atividade se constitui a partir da relação entre atividade-motivo-ação-objeto.

Não levando o objeto da ação, por si próprio, a agir, é necessário que a ação surja e se realize, que o seu objeto apareça na relação com o motivo da atividade em que entra essa ação. Essa ação é refletida pelo sujeito de uma forma perfeitamente determinada: sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado. (LEONTIEV, 2004, p. 317).

Perceber esse movimento da atividade significa compreendê-la como sistema. Da mesma forma que as ações se convertem em atividades, as atividades, quando perdem o seu motivo, convertem-se em ações. As ações, quando se tornam procedimentos para atingir um fim, concebem-se como operações. Essa estrutura da atividade, bem como sua vinculação ao conceito de trabalho, do ponto de vista metodológico, potencializa a instrumentalização do ensino, trazendo implicações para a concepção de educação, em especial, de uma educação humanizadora.

A estrutura geral da atividade, analisada por Leontiev, mostra que o objeto é o componente fundamental, junto a necessidade, motivo - interno ou externo - e ação. Para o autor, atividade refere-se aos “[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que

⁴ “[...] aquellos procesos con cuya ayuda, el sujeto entra en contacto práctico con el mundo de los objetos, que por eso se subordinan necesariamente a sus propiedades independientes, vínculos y relaciones.”

o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (LEONTIEV, 1988, p. 68). Nesse sentido, a necessidade e os motivos devem convergir para um mesmo propósito, só assim o processo se configura como atividade. Outro elemento importante da atividade é a necessidade. É ela que determina e guia a atividade concreta do sujeito para um objetivo; contudo, o meio externo também pode estabelecer as necessidades dos indivíduos, criando necessidades e fazendo-os agir.

As necessidades e os motivos são associados com as emoções. Essas funções psíquicas têm um papel fundamental no desenvolvimento das atividades dos sujeitos e na análise dos objetos da atividade, não havendo atividade sem motivo. Para Leontiev, “Em relação à análise da atividade, é suficiente observar que a objetividade da atividade leva não só à materialidade das imagens, mas também à objetividade das necessidades, emoções e sentimentos.” (1983, p. 54, tradução nossa).⁵

Tendo apresentado brevemente o papel da atividade no desenvolvimento humano, no próximo tópico abordamos a concepção de aprendizagem e desenvolvimento com foco na educação escolar.

1.2 Aprendizagem e desenvolvimento

Vigotski explica que para se criarem métodos eficazes para a instrução das crianças em idade escolar é importante compreender o desenvolvimento dos conceitos científicos no pensamento infantil. Para o autor, esta é uma questão teórica muito importante: descobrir o que acontece na mente da criança em relação aos conceitos científicos no processo de aprendizagem escolar e entender qual a relação existente entre assimilação da informação e desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança.

A grande maioria dos métodos e teorias educacionais ainda se baseia na concepção de que “[...] os conhecimentos científicos não têm nenhuma história interna, isto é, não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 245).

⁵ “En relación con el análisis de la actividad, es suficiente señalar que la objetividad de la actividad da lugar no sólo al carácter material de las imágenes sino también a la objetividad de las necesidades, las emociones y los sentimientos.”

As investigações sobre o processo de formação de conceitos mostram que:

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 246).

Todo conceito representado por uma palavra é um ato de generalização, mudando assim os significados que a criança vai atribuindo, pois

[...] os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação de verdadeiros conceitos. (VIGOTSKI, 2010, p. 246).

O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe outro desenvolvimento: o de várias funções psíquicas como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Todos esses processos não podem ser simplesmente memorizados.

Vigotski explica que:

O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino. (2010, p. 247).

A segunda concepção da evolução dos conceitos científicos esclarece que existe na consciência da criança em idade escolar um processo de desenvolvimento que nada difere do desenvolvimento dos conceitos formados por ela em sua experiência prática e diária. Dessa forma, “[...] o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos simplesmente repete, nos traços essenciais, o curso do desenvolvimento dos conceitos espontâneos.” (VIGOTSKI, 2010, p. 252-253).

Segundo Vigotski, os dois processos não podem ser considerados isoladamente, pois entre eles existe uma interação e elos que os unem durante o desenvolvimento intelectual da criança. O desenvolvimento dos conceitos científicos tem que revelar todos os traços das peculiaridades qualitativas próprias do pensamento da criança em cada fase da evolução etária. Nesta perspectiva, o autor afirma que “[...] os conceitos científicos não são assimilados nem decorados pela criança, não são memorizados mas surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do seu próprio pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 260).

Para Vigotski, o aprendizado é:

[...] uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e poderosa força orientadora desse processo. [...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos [...] os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 262).

Os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem no processo de aprendizagem escolar ou da experiência pessoal da criança.

As motivações internas, que induzem a criança a formar conceitos científicos, não são as mesmas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. O pensamento se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na sala de aula e quando está entregue aos seus próprios recursos.

Explicitando, nas palavras de Vigotski,

[...] poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da enformação definitiva. (2010, p. 263).

O desenvolvimento dos conceitos segue caminhos diferentes, desde o seu início até o seu desfecho, isto é, quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude dela para com os objetos. É importante entendermos que

[...] a formação dos conceitos científicos, na mesma medida que os espontâneos, não termina mas apenas começa no momento em que a criança assimila pela primeira vez um significado ou termo novo para ela, que é veículo de conceito científico. Essa é a lei geral do desenvolvimento do significado das palavras, à qual estão igualmente subordinados em seu desenvolvimento tanto os conceitos científicos quanto os espontâneos. (VIGOTSKI, 2010, p. 265).

Vigotski afirma que é preciso encontrar formas de estudar em profundidade os conceitos científicos, que são conceitos reais. Buscar um método que utilize os resultados já obtidos e empregados até o momento, com uma abordagem mais favorável para o problema, pois o estudo dos conceitos científicos tem importantes implicações pedagógicas.

O ensino e a aprendizagem desempenham um papel fundamental na aquisição dos conceitos científicos, embora esses conceitos não sejam assimilados de pronto pela criança.

Para Vigotski, sempre há disparidade entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes, ou seja, “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário.” (VIGOTSKI, 2010, p. 322). Nessa perspectiva, o desenvolvimento não se subordina ao processo letivo, ele possui sua própria organização e em ambos os processos as curvas não coincidem, “[...] a curva do conhecimento não coincide com a curva do aprendizado do programa escolar [...] a aprendizagem está à frente do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 324).

O desenvolvimento intelectual não é compartimentado de acordo com os tópicos do aprendizado e do processo letivo escolar. Vigotski, em suas pesquisas, mostra que o desenvolvimento do pensamento na criança não é compartimentado e fragmentado como a grade curricular escolar.

Para o autor,

[...] o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar. (VIGOTSKI, 2010, p. 325).

Ao abordar o desenvolvimento psíquico da criança, Vigotski analisa os resultados de testes que mediam a etapa já concluída do desenvolvimento psíquico e traz uma nova abordagem: as crianças passam a receber ajuda de outra pessoa com sugestões e pistas durante

os testes. Partindo dessa abordagem, descobre que existe uma divergência entre a idade real e o nível que uma criança atinge ao solucionar um problema com o auxílio de outra pessoa.

Essa discrepância entre a idade real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança. (VIGOTSKI, 2010, p. 327).

É necessário compreendermos a importância que Vigotski atribui à zona de desenvolvimento próximo⁶. Para o autor é essa medida que nos dará pistas sobre a dinâmica do desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, a imitação não é uma atividade mecânica, a criança só imita o que está na zona das suas próprias potencialidades.

Para imitar é necessário possuir alguns meios de passar de algo que já se sabe fazer sozinho para algo que não se conhece.

Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração. (VIGOTSKI, 2010, p. 329).

Vigotski demonstra em seus estudos que a imitação e a aprendizagem desempenham papel fundamental no desenvolvimento das qualidades especificamente humanas da consciência, levando a criança a novos níveis de desenvolvimento. Dessa forma, o instante primordial é a possibilidade de que a colaboração eleve a um grau superior o desenvolvimento intelectual, de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue fazer sozinha. “Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato.” (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

O conceito de zona de desenvolvimento próximo nos remete a outro conceito de Vigotski: a imitação. Indispensável na aprendizagem da fala, a imitação no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois, com a colaboração do professor e sua orientação, a

⁶ Embora o texto que consultamos use a expressão “zona de desenvolvimento imediato”, optamos por empregar “zona de desenvolvimento próximo” por considerarmos uma tradução mais próxima do conceito em Vigotski.

criança aprende o que ainda não sabe fazer sozinha, tendo como modelos formas elaboradas que ela pode imitar no princípio. “Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.” (2010, p. 331).

Na fase escolar da criança, o único tipo bom de aprendizagem é aquele que passa à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia. Logo, a aprendizagem deve voltar-se não tanto para as funções constituídas e amadurecidas, mas fundamentalmente para aquelas em maturação. Nessa perspectiva, um bom exemplo é o da escrita, objeto cultural complexo.

De acordo com Vigotski,

[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança. De sorte que, quando dizemos que a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas, não estamos propriamente passando uma nova receita para a escola, mas simplesmente nos libertando do velho equívoco segundo o qual o desenvolvimento deve necessariamente percorrer os seus ciclos, preparar inteiramente o solo em que a aprendizagem irá construir o seu edifício. (VIGOTSKI, 2010, p. 332).

Na concepção de Vigotski “A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções.” (2010, p. 336).

Nessa perspectiva, a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar a importância de o professor atuar na zona de desenvolvimento próximo.

A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VIGOTSKI, 2010, p. 333).

Uma educação humanizadora precisa em primeiro lugar considerar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento para planejar um ensino intencional que incida na zona de desenvolvimento próximo da criança. Para isso, faz-se necessário pensar que implicações da teoria histórico-cultural podem contribuir para uma educação escolar que seja humanizadora e qual é o papel da linguagem nesse processo.

1.3 As relações entre pensamento e linguagem

Nesse texto ímpar e fundamental, *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2010) revisita o tema central da obra, analisando os fatos fundamentais, as hipóteses testadas, os resultados das pesquisas e as conclusões que delas emergiam. O autor alinha com clareza suas teses sobre as relações entre o pensamento e a linguagem e os fatos que as sustentam.

O primeiro deles se refere à relação interior entre o pensamento e a palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético. Não existe interdependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra; no desenvolvimento inicial dessas funções, o que existe é um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da linguagem.

Sobre essa evolução do pensamento e da linguagem, Vigotski (2010, p. 396) esclarece: “O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”. Portanto, devemos considerar o pensamento e a palavra como dois processos independentes em sua gênese. Para o autor, as suas trajetórias são paralelas, embora se cruzem em dado momento, dando início a uma nova forma de pensamento, o pensamento verbalizado.

Dessa forma, para Vigotski, a unidade do pensamento verbal está no significado da palavra:

[...] essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra, [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. [...] o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. (2010, p. 398).

Nessa perspectiva o significado poderia ser visto como um fenômeno do discurso, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito.

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceito é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. As generalizações e os conceitos são atos de pensamento, mas isso não quer dizer que o significado pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. Para Vigotski importa enfatizar que

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento. (2010, p. 398, grifo do autor).

As investigações realizadas pelo autor comprovaram que o estudo do desenvolvimento discursivo é possível usando o significado das palavras como unidades analíticas. Essas investigações o levaram a outra tese mais importante: a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem na criança. “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.” (VIGOTSKI, 2010, p. 408).

Para Vigotski, a forma como a realidade é generalizada na palavra se altera durante a infância. Assim, “[...] uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra.” (2010, p. 408). Para compreender as transformações e a dinâmica das relações entre o pensamento e a palavra, é indispensável “[...] elucidar o papel funcional do significado da palavra no ato de pensamento.” (2010, p. 408).

Vigotski, por meio de experimentos, consegue reunir as provas necessárias para explicar como esse processo acontece:

[...] em cada fase do desenvolvimento, existe não só a sua estrutura peculiar de significado verbal, mas também a sua relação específica entre pensamento e linguagem, determinada por essa estrutura. Como se sabe, porém, as questões funcionais se resolvem mais facilmente quando o estudo opera com formas superiores desenvolvidas de algum tipo de atividade, em que toda a grandiosa complexidade da estrutura funcional é representada em forma desmembrada e madura. (VIGOTSKI, 2010, p. 408-409).

Para Vigotski (2010), se os significados das palavras se alteram, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica:

[...] a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento da ideia à palavra é um desenvolvimento. O pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza. (VIGOTSKI, 2010, p. 409).

Todo pensamento tem um fluxo, desempenha uma função, executa uma tarefa, soluciona um problema. “Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 409-410). Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de se materializar em palavras.

Vigotski (2010, p. 410) distinguiu dois planos na linguagem: “[...] o aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto fásico e sonoro exterior [...]”, embora constituam uma verdadeira unidade, têm cada um suas leis de movimento independentes. Portanto, “a unidade da linguagem é uma unidade complexa e não homogênea”. Seu movimento, tanto no aspecto semântico como no fásico, “revela-se a partir de toda uma série de fatos relativos ao campo do desenvolvimento da linguagem da criança”.

Ao assimilar o aspecto fásico e sonoro exterior, a criança desenvolve a fala no aspecto externo a partir da palavra à frase, ou seja, ela caminha do particular para o todo, no aspecto interno da fala (linguagem):

[...] por seu significado, a primeira palavra da criança é uma frase inteira: uma oração lacônica. No desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, a criança começa pelo todo, por uma oração, e só mais tarde passa a apreender as unidades particulares e semânticas, os significados de determinadas palavras, desmembrando em uma série de significados verbais interligados o seu pensamento lacônico e expresso em uma oração lacônica. (VIGOTSKI, 2010, p. 410).

Nessa perspectiva, podemos perceber que, no momento inicial do desenvolvimento da linguagem, a externa e a interna transcorrem em direções opostas. O aspecto interior, isto é, semântico, transcorre do geral para o particular, do todo para a parte, da oração para a palavra;

ao passo que o aspecto externo da fala transcorre do particular para o geral, da parte para o todo, da palavra para a oração.

A linguagem não é a expressão do pensamento, segundo Vigotski (2010, p. 412): “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”. O pensamento passa por várias mudanças até transformar-se em linguagem. Não encontra na fala apenas expressão, mas realidade e forma. Para a criança, distinguir o aspecto semântico do fonético é um processo gradual. “A criança percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto ou como uma propriedade sua inseparável de outras propriedades. Tudo indica tratar-se de um fenômeno inerente a toda consciência linguística primitiva.” (2010, p. 418). A comunicação da criança por meio da linguagem está diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras em sua fala e em sua consciência. “[...] essa diferenciação ocorre na medida em que se desenvolve a generalização [...]” (2010, p. 421).

Vigotski conceitua a linguagem interior. Para o autor é imprescindível compreendermos a natureza psicológica da linguagem interior, uma vez que sem ela não poderíamos elucidar a relação complexa entre o pensamento e a palavra. De todos os problemas relativos ao estudo do pensamento e da linguagem, talvez esse seja o mais complexo. Originalmente a linguagem interior foi entendida como memória verbal. Nesse sentido, Vigotski explica: “A memória verbal é um dos momentos determinantes da natureza da linguagem interior. Mas é evidente que ela, em si mesma, além de não esgotar o conceito, ainda não coincide diretamente com ele.” (2010, p. 422). Para termos clareza da linguagem interior, devemos partir do seguinte pressuposto: “[...] a linguagem interior é uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem.” (2010, p. 424-425). Podemos definir a linguagem interior como “uma linguagem para si”. Na fala interior inverte-se o processo, a fala interioriza-se em pensamento, um processo de evaporação da linguagem no pensamento. “Daí a sua estrutura com todas as diferenças que a distinguem da linguagem exterior.” (VIGOTSKI, 2010, p. 425).

Para o autor, a fala egocêntrica não se limita a guiar a atividade da criança, serve aos objetivos da orientação mental, ajuda na superação de dificuldades e obstáculos, por isso, “[...] vê a linguagem egocêntrica como uma linguagem interior por sua função psicológica e exterior por sua estrutura. Seu destino é transformar-se em linguagem interior.” (VIGOTSKI,

2010, p. 430). Assim, a linguagem egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a linguagem interior começa a se desenvolver. Por essa razão, para o autor a linguagem egocêntrica se transforma em linguagem interior.

[...] a linguagem interior se desenvolve através do enfraquecimento externo de seu aspecto sonoro, passando da fala para o sussurro e do sussurro para a linguagem surda e, através do isolamento funcional e estrutural, da linguagem externa para a linguagem egocêntrica e da egocêntrica para a interior. (VIGOTSKI, 2010, p. 435).

Segundo Vigotski, o estudo da linguagem egocêntrica é a chave para a compreensão da linguagem interior, ou seja, a sua evolução só poderá ser entendida através da revelação gradual das características da linguagem interior. O autor explica que “[...] nos aspectos subjetivo e objetivo essa linguagem é uma forma mista e transitória entre a linguagem para os outros e a linguagem para si – nisto reside a lei básica do desenvolvimento da linguagem interior”. Ao concluir sua análise sobre a linguagem interior, “[...] nos convenceu de que a linguagem interior não deve ser vista como fala menos som, mas como uma função discursiva absolutamente específica e original por sua estrutura e funcionamento [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 444 e 445).

Ao comparar linguagem interior, linguagem oral e linguagem escrita, o autor explica que na escrita, “[...] em proporções bem maiores que na linguagem falada, o pensamento emitido se expressa nos significados formais das palavras que empregamos. O discurso escrito é um discurso feito na ausência de interlocutor.” (VIGOTSKI, 2010, p. 452). A comunicação escrita deve ser desenvolvida ao máximo, nela a diferenciação sintática atinge o apogeu. Na linguagem escrita devemos usar expressões que na conversação soariam artificiais; isso acontece porque seu interlocutor está ausente.

Na linguagem escrita, os interlocutores estão em diferentes situações, o que exclui a possibilidade de existência de um sujeito comum em seus pensamentos. Por isso, comparado ao discurso falado, o escrito é, neste sentido, maximamente desenvolvido e uma forma de discurso sintaticamente complexa na qual, para enunciar cada pensamento isolado, precisamos empregar muito mais palavras do que se faz com a linguagem falada. (VIGOTSKI, 2010, p. 452).

Na fala, o diálogo pressupõe que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do assunto, tornando possível a fala abreviada. Também pressupõe a percepção visual do

interlocutor, suas expressões faciais, seus gestos e a entonação, que facilitam uma compreensão diferenciada do significado das palavras. O conhecimento do sujeito e a transmissão imediata do pensamento pela entonação facilitam a abreviação da linguagem falada. Já na linguagem escrita isso é excluído. O autor esclarece que “[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação”. O diálogo implica o enunciado imediato, não premeditado, pois “O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações.” (2010, p. 456). Já o monólogo é uma complexidade composicional, que introduz uma elaboração linguística lenta e consciente.

Na linguagem escrita, ambos os interlocutores não têm clara a situação, ficando excluídas as possibilidades de abreviações, entonações, mímicas e gestos. “[...] a compreensão é produzida à custa de palavras e combinações. A linguagem escrita contribui para o fluxo do discurso na ordem da atividade complexa. É nisto que se baseia o emprego de rascunhos.” (VIGOTSKI, 2010, p. 457). Na linguagem escrita temos a necessidade dos rascunhos, pois os suportes situacional e expressivo não estão presentes. Deste modo a comunicação só pode ocorrer por meio das palavras e suas combinações complexas, em que o processo mental será refletido pela evolução do rascunho até a cópia final, por isso, a escrita precisa ser planejada.

O caminho entre o esboço e o ato de passar a limpo é uma via de atividade complexa, mas até mesmo quando não há cópia fatural o momento da reflexão no discurso escrito é muito forte; muito amiúde falamos primeiro para nós mesmos e depois escrevemos: aqui estamos diante de um rascunho mental. (VIGOTSKI, 2010, p. 457).

Ao comparar linguagem interior e linguagem escrita, o autor mostra que “Ser constituído de sujeitos e predicados desdobrados é uma lei da linguagem escrita; omitir sempre o sujeito e constituir-se apenas de predicados é lei da linguagem interior.” (2010, p. 458). A linguagem interior opera preferencialmente quase sem palavras, assim a sintaxe e o som são reduzidos ao máximo, o significado passa para o primeiro plano. “A linguagem interior opera preferencialmente com a semântica, e não com a fonética da fala.” (VIGOTSKI, 2010, p. 464).

No aspecto semântico, sabemos que uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge o discurso; em contextos diferentes a palavra altera facilmente seu sentido, “[...] isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma

potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

O sentido de uma palavra é um fenômeno complexo e variável, modifica-se constantemente de acordo com as circunstâncias em que é empregada e o sujeito que a emprega, sendo, portanto, inesgotável. “A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo; o parágrafo, no contexto do livro; o livro, no contexto de toda a obra de um autor.” (VIGOTSKI, 2010, p. 466).

Vigotski afirma que não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da palavra. Nesse sentido, o pensamento tem a sua própria estrutura e sua transição para o discurso não é algo fácil. Nas palavras do autor:

[...] o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada. O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Se desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas o exprimo em palavras separadas. (VIGOTSKI, 2010, p. 477-478).

Em geral, um orador demora alguns minutos para desenvolver um pensamento. O pensamento está presente em sua mente como um todo e num só momento, mas na linguagem ele tem que ser desenvolvido gradualmente, em uma sequência: “Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem pairada, que descarrega uma chuva de palavras.” (VIGOTSKI, 2010, p. 478).

A transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, isso porque no nosso pensamento há sempre uma intenção, um subtexto. A causa da inexpressibilidade do pensamento é o fato de não ser possível sua transição direta para a palavra. Nas palavras de Vigotski: “O pensamento não é só externamente mediado por signos, como internamente mediado por significados”. Segundo o autor, “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado.” (2010, p. 479).

O último passo da análise de Vigotski sobre os planos interiores do pensamento verbal é a tese de que o pensamento não é a última instância em todo esse processo. O pensamento é gerado no campo da consciência que o motiva, isto é, por nossos desejos e emoções, nossos interesses e necessidades. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetiva e volitiva.

Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. Se antes comparamos o pensamento a uma nuvem pairada que derrama uma chuva de palavras, a continuar essa comparação figurada teríamos de assemelhar a motivação do pensamento ao vento que movimentava as nuvens. (VIGOTSKI, 2010, p. 479).

Para uma compreensão efetiva e verdadeira do pensamento de outrem é necessário descobrirmos a sua causa afetivo-volitiva, ou seja, os motivos que fazem o pensamento nascer e orientar seu fluxo, ou seja, para entendermos o discurso do outro não basta entender apenas suas palavras, precisamos entender o seu pensamento e conhecer o motivo que o levou a emití-lo. Para o autor, “[...] na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação.” (2010, p. 481).

Após os experimentos realizados, já no final de sua vida, Vigotski conclui que são possíveis movimentos progressivos e regressivos, transições diretas e inversas de caminhos dificilmente enumeráveis, isto é, “[...] é possível um movimento que se interrompe em qualquer ponto desse complexo caminho, nesse ou naquele sentido: do motivo para a linguagem interior passando pelo pensamento; da linguagem interior para o pensamento; da linguagem interior para a exterior, etc.” (2010, p. 481-482).

Buscamos neste estudo dar uma visão geral da complexidade infinita da estrutura dessa unidade dinâmica que é o pensamento verbal, uma concepção decorrente de fatos experimentalmente elaborados e documentados por Vigotski. Vimos que a relação entre o pensamento e a palavra para a psicologia associacionista era concebida como uma relação por laços externos, análoga aos laços entre duas sílabas sem sentido. A psicologia gestaltista introduziu a concepção de conexões estruturais, mas não conseguiu elucidar as relações específicas entre o pensamento e a palavra. Todas as outras teorias se agrupavam ao redor de duas teorias opostas.

Um polo forma a concepção behaviorista do pensamento e da linguagem, que se manifestou na fórmula: pensamento é linguagem menos som. Outro polo representa a teoria idealista [...] e que postula a total independência entre pensamento e palavra, a deformação que a palavra insere no pensamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 483).

Uma característica comum a todas essas teorias é o fato de elas abordarem o pensamento e a linguagem sem qualquer referência à história de seu desenvolvimento. Para Vigotski, “[...] somente a psicologia histórica, somente a teoria histórica da linguagem interna

pode permitir-nos a interpretação adequada de um problema tão complexo e transcendente.” (2001, p. 345, tradução nossa)⁷.

Com base nos resultados dos experimentos, Vigotski chegou à compreensão da relação entre o pensamento e a palavra como um processo vivo de origem do pensamento na própria palavra. “Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. [...], mas o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra [...]” (2010, p. 484). O vínculo entre eles não é algo já formado e constante, surge no desenvolvimento e se modifica no processo de desenvolvimento de ambos: linguagem e pensamento.

Para concluir, Vigotski fala das perspectivas abertas pela investigação: a característica fundamental da palavra com o objeto é uma reflexão generalizada da realidade. Essa questão conduz a um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência.

Se a consciência humana, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. (VIGOTSKI, 2010, p. 483).

Em síntese, o papel central das palavras está tanto no desenvolvimento do pensamento como na evolução histórica da consciência. Nas palavras de Vigotski: “A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.” (2010, p. 486). Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental e determinante na maneira como a criança vai aprender a pensar e agir no mundo. Enfim, para entendermos todo o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é imprescindível termos uma clara compreensão da inter-relação entre o pensamento e a linguagem.

1.4 Desenvolvimento da linguagem escrita

Para criar sua teoria experimental sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski parte de uma série de investigações que levaram a uma única concepção do problema. Seu objetivo era desvendar as inter-relações em áreas concretas do aprendizado escolar: a escrita, a leitura, a gramática, a aritmética, as ciências sociais e as

⁷ “[...] solo la psicología histórica, sólo la teoría histórica del lenguaje interno puede permitirnos la interpretación correcta de un problema tan complejo y transcendente.”

naturais. O autor explica que partiu da “[...] tese segundo a qual os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas.” (VIGOTSKI, 2010, p. 310).

Foram descobertas várias peculiaridades, principalmente sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Na sua primeira série de estudos foi examinado o nível de desenvolvimento das funções psicológicas necessárias para a aprendizagem das disciplinas escolares básicas. No início do aprendizado essas funções não estão amadurecidas, mesmo nos alunos que se mostraram capazes de dominar com sucesso o currículo; a linguagem escrita é um bom exemplo dessa constatação. O desenvolvimento da escrita não percorre o mesmo caminho do desenvolvimento da fala, portanto, a linguagem escrita é distinta da linguagem oral tanto na sua estrutura como no seu funcionamento, ou seja, a semelhança entre ambas é mais de aparência que de essência.

A escrita tampouco é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. Neste sentido, deveríamos esperar que, com o domínio do mecanismo da escrita, a linguagem escrita viesse a ser tão rica e desenvolvida quanto a linguagem falada e que se assemelhasse a ela como uma tradução ao original. Mas nem isso se verifica na evolução da escrita. (VIGOTSKI, 2010, p. 312).

Para um mínimo de desenvolvimento, a linguagem escrita requer um alto nível de abstração. Trata-se de uma linguagem com função específica, uma linguagem em pensamentos e imagens, carecendo do aspecto musical, entonacional e sonoro. Ao aprender a escrever a criança tem pela frente uma nova tarefa:

[...] abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras [...] É natural que, em decorrência disto, a linguagem escrita não possa repetir etapas da evolução da linguagem falada [...] é exatamente este lado abstrato da escrita, o fato de que esta linguagem é apenas pensada, e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita. (VIGOTSKI, 2010, p. 313).

Desta forma o maior obstáculo que a criança enfrenta na aprendizagem da escrita é a sua qualidade abstrata, e não o atraso dos pequenos músculos ou outros momentos relacionados com a técnica dessa forma de linguagem.

A linguagem escrita é uma situação nova e até mesmo estranha para a criança, pois o destinatário da linguagem ou está ausente ou é imaginário, ou ela escreve a ninguém em especial. Para Vigotski, a linguagem escrita:

[...] requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem falada e do interlocutor. A investigação mostra que nisso se fundamenta a segunda das principais dificuldades com que tropeça o escolar ao assimilar a linguagem escrita. Evidentemente, uma linguagem sem som real, que a criança imagina e pensa, que exige a simbolização dos símbolos sonoros, quer dizer, uma simbolização de segundo grau, deverá ser tão difícil em relação à linguagem oral, como é para a criança a álgebra em relação à aritmética. Assim como o domínio da álgebra não repete a aprendizagem da aritmética, senão que constitui um plano novo e mais elevado do desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, [...] exatamente igual a álgebra [...] a linguagem escrita introduz a criança no plano abstrato mais elevado da linguagem, reestruturando assim o sistema psíquico da linguagem oral anteriormente estabelecido. (2001, p. 230, tradução nossa)⁸.

No processo de apreensão da escrita a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da linguagem oral e substituir palavras por imagens sonoras de palavras. Uma linguagem sem som real que exige uma simbolização de imagens sonoras por meio de signos escritos, ou melhor, uma representação simbólica de segunda ordem. A linguagem escrita exige que a criança entre no plano abstrato mais elevado da linguagem, pois trata-se de uma linguagem “abstrata, que não utiliza palavras, senão ideias de palavras.” (VIGOTSKI, 2001, p. 229, tradução nossa)⁹.

A investigação mostrou ainda que “[...] os motivos que mobilizam a criança para a linguagem escrita ainda lhe são pouco acessíveis no momento em que ela apenas começa a estudar a escrita.” (VIGOTSKI, 2010, p. 314). Até o início da aprendizagem escolar, a criança, além de não sentir necessidade da escrita, ainda tem uma ideia muito vaga da utilidade que essa função pode ter para ela. Por outro lado, os motivos para o diálogo e a

⁸ “La situación del lenguaje escrito es una situación que exige del niño una doble abstracción: del aspecto sonoro y del interlocutor. La investigación muestra que en eso estriba la segunda de las principales dificultades con que tropieza el escolar al asimilar el lenguaje escrito. Evidentemente, un lenguaje sin sonido real, que el niño se imagina y piensa, que exige la simbolización de los símbolos sonoros, es decir, una simbolización de segundo grado, deberá ser tan difícil con respecto al lenguaje oral como lo es para el niño el álgebra con respecto a la aritmética. El lenguaje escrito es precisamente el álgebra del lenguaje. Pero lo mismo que el dominio del álgebra no repite el aprendizaje de la aritmética, sino que constituye un plano nuevo y más elevado de desarrollo del pensamiento matemático, [...] exactamente igual a álgebra [...] el lenguaje escrito introduce al niño en el plano abstracto más elevado del lenguaje, reestructurando con ello el sistema psíquico del lenguaje oral establecido con anterioridad.”

⁹ “[...] abstracto, al lenguaje que no utiliza palabras, sino ideas de palabras.”

necessidade na fala sempre antecedem a atividade, ou seja, todas as frases estão impelidas por um desejo: a necessidade afetiva leva ao pedido; a pergunta conduz à resposta; e a incompreensão, à explicação. Assim, fica evidente que há uma infinidade de relações semelhantes entre o motivo e a fala.

Na linguagem escrita nos vemos obrigados a criar a situação, ou melhor, a representá-la no pensamento. Em certo sentido, a utilização da linguagem escrita pressupõe uma atitude com respeito à situação totalmente nova em comparação com a da linguagem oral, atitude que exige uma maior independência, uma maior voluntariedade, uma maior liberdade em relação à mesma. (VIGOTSKI, 2001, p. 231, tradução nossa)¹⁰.

Na situação de escrita a criança se vê obrigada a criar uma situação, agir voluntariamente. Portanto, essa forma de linguagem é mais arbitrária que a linguagem falada, sendo este o motivo central de toda a escrita. Na linguagem oral a criança nem precisa ter consciência dos sons que emite e nem se dá conta das operações mentais ao pronunciar cada som separadamente, ao passo que:

[...] a linguagem escrita é mais voluntária que a oral [...] Já a forma fônica da palavra, que na linguagem oral se pronuncia automaticamente, sem desmembrá-la em sons isolados, exige na escrita uma ordenação, uma separação. A criança, ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia e não realiza nenhuma operação intencionada ao pronunciar cada som isolado. (VIGOTSKI, 2001, p. 231, tradução nossa)¹¹.

É preciso esclarecer que, para o autor, não se trata de correspondência entre sons e letras. Tomar consciência da estrutura fônica não significa representar na escrita a estrutura sonora, mas transformá-la em signos escritos. Para isso, a criança precisa se desprender dos

¹⁰ “En el lenguaje escrito nosotros mismos nos vemos obligados a crear la situación, mejor dicho, a representárnosla en el pensamiento. En cierto sentido, la utilización de lenguaje escrito presupone una actitud con respecto a la situación totalmente nueva en comparación con la del lenguaje oral, actitud que exige una mayor independencia, una mayor voluntariedad, una mayor libertad respecto a ella.”

¹¹ “La investigación descubre además en qué consiste esa actitud diferente hacia la situación que se da en el lenguaje escrito. [...] a lenguaje escrito es más voluntario que el oral [...] Ya la forma fónica de la palabra, que en el lenguaje oral se pronuncia automáticamente, sin desmembrarla en sonidos aislados, exige en la escritura una ordenación, una separación. El niño, al pronunciar cualquier palabra, no se da cuenta conscientemente de los sonidos que pronuncia y no realiza ninguna operación intencionada al pronunciar cada sonido aislado. En el lenguaje escrito, por el contrario, debe tomar consciencia de la estructura fónica de la palabra, desmembrarla y reproducirla voluntariamente en signos.”

aspectos sensíveis da palavra materializados em sua estrutura fônica para a palavra abstrata, isto é, a ideia de palavra, sua significação. Para marcar a diferença entre a fala e a escrita, ela compara a linguagem oral ao pensamento visual e a linguagem escrita ao pensamento abstrato. Vigotski (2001, p. 229, tradução nossa) esclarece a diferença da linguagem escrita em relação à oral, ao afirmar que a escrita “[...] não reproduz nada da história da linguagem oral, senão que a semelhança entre ambos os processos, mas um caráter sintomático, externo, que essencial”¹².

A escrita exige um trabalho consciente, isso se deve ao fato de que sua relação com a linguagem interior é uma relação diferente da linguagem oral. Se a linguagem oral precede a linguagem interior, a escrita por sua vez segue a linguagem interior, que tem outra estrutura e tempo, e pressupõe a sua existência.

[...] a transição da linguagem interior à escrita exige o que temos denominado semântica voluntária e que pode ser relacionada com a fonética voluntária da linguagem escrita. A gramática do pensamento não coincide na linguagem interior e na linguagem escrita, a sintaxe da linguagem interior é totalmente distinta da gramática da linguagem escrita. Nela predominam umas leis diferentes de estruturação do conjunto e das unidades semânticas. Em certo sentido, cabe dizer que a sintaxe da linguagem interior é a contraposição direta da sintaxe da linguagem escrita. Entre estes dois polos se encontra a sintaxe da linguagem oral. (VIGOTSKI, 2001, p. 231, tradução nossa)¹³.

A linguagem interior é uma linguagem estenográfica condensada e abreviada no mais alto grau, já a escrita é desenvolvida no máximo grau; formalmente é mais completa e mais acabada que a fala. Na linguagem interior o sujeito e a situação são sempre conhecidos pelo ser pensante, por isso ela é quase que exclusivamente predicativa. Na escrita, ao contrário,

[...] a situação deve ser restaurada em todos os detalhes para que se torne inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita. Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de

¹² “[...] no reproduce nada de la historia del lenguaje oral, sino que la semejanza entre ambos procesos tiene más bien un carácter sintomático, externo que esencial.”

¹³ “[...] la transición de lenguaje interior al escrito exige lo que hemos denominado semántica voluntaria y que puede ser relacionada con la fonética voluntaria del lenguaje escrito. La gramática del pensamiento no coincide en el lenguaje interior y escrito, la sintaxis semántica de lenguaje interior es totalmente distinta de la del lenguaje oral y escrito. En ella predominan unas leyes diferentes de estructuración del conjunto y de las unidades semánticas. En cierto sentido, cabe decir que la sintaxis del lenguaje interior es la contraposición directa de la sintaxis del lenguaje escrito. Entre estos dos polos se halla la sintaxis de lenguaje oral.”

inteligibilidade ao outro. Nela tudo deve ser dito até o fim. (VIGOTSKI, 2010, p. 317).

Todos esses traços da linguagem escrita esclarecem por que o seu desenvolvimento na criança fica muito atrás do desenvolvimento da linguagem oral. A escrita é muito intencional e consciente, enquanto que a fala é espontânea e não requer da criança que assimile conscientemente cada unidade sonora para empregá-la.

Em relação à ontogênese da escrita, Vigotski explica que:

A consciência e a intenção também orientam desde o início a linguagem escrita da criança. Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e voluntário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego. (VIGOTSKI, 2010, p. 318).

Em resumo, os resultados dos estudos de Vigotski apontam que ela é um processo distinto da fala, considerando sua natureza psicológica. A partir desse princípio, podemos dizer que a criança em idade escolar apresenta grande discrepância entre a sua fala e a sua escrita, causada pela divergência na atividade espontânea, não arbitrária e inconsciente, por um lado, e na atividade abstrata, deliberada e arbitrária, por outro. Quanto ao problema da maturidade das funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita, podemos concluir que:

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 318).

1.5 Interação verbal, gêneros textuais e sequências didáticas

Um dos pontos centrais nas investigações de Vigotski são as relações entre pensamento e linguagem como sistema de signos. A linguagem como sistema simbólico é fundamental para a atividade humana. Para que haja compreensão daquilo que uma pessoa comunica a outra, por meio da linguagem, faz-se necessária a existência de signos compreensíveis, pois:

[...] a comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada de contágio. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma granada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. (VIGOTSKI, 2010, p. 11).

Para Vigotski, a linguagem tem primordialmente uma função de interação verbal, que o autor denominou “comunicativa”, no sentido de ser a ferramenta psicológica pela qual as pessoas interagem: “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (VIGOTSKI, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, os estudos de Bakhtin podem contribuir para a compreensão da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita. Bakhtin (2006, p. 69) destaca que “para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos - emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social”.

Para nos comunicar, recorreremos aos gêneros textuais, de acordo com a esfera comunicativa na qual estamos inseridos. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros textuais”.

Rodeados por uma infinidade de gêneros textuais, produzi-los parece tarefa fácil para alguns, mas extremamente complexa para outros. Por isso, organizar um ensino intencional em que alunos sejam capazes de reconhecer, produzir e empregar diferentes gêneros textuais é uma tarefa que cabe à escola assumir quando tem por objetivo que as crianças se apropriem das formas elaboradas de escrita. Sabemos que, quanto mais gêneros textuais o aluno consegue reconhecer e produzir, mais autor ele é.

Nesse sentido, o professor da Educação Básica deve planejar e executar o ensino da língua materna por meio dos gêneros textuais, trabalhando a língua viva, para que seus alunos constituam-se autores e leitores proficientes, pois, para Bakhtin (1997, p. 285), “a língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança”.

Os gêneros textuais fazem parte de nossas práticas sociais; não se pode separá-los das relações e práticas nas quais estão inseridos. Para tanto, é preciso que a escola traga a

diversidade de gêneros textuais e suportes que circulam na sociedade para suas atividades pedagógicas, a fim de que os alunos tenham acesso e deles se apropriem. Acreditamos que o ensino organizado em sequências didáticas dos diferentes gêneros textuais em diferentes suportes cumpre com esse objetivo. Entendemos como suporte de texto, de acordo com Marcuschi (2003, p. 8), “um *locus* físico ou virtual” que sustenta um texto, ou seja, “que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

Com o avanço das tecnologias de comunicação e informação, os gêneros textuais, assim como as práticas sociais, multiplicam-se na sociedade contemporânea. Falamos, lemos e escrevemos em diferentes tempos e espaços, situações, motivos e propósitos. Dessa forma, optamos pelo ensino da linguagem com foco nos gêneros textuais, nesta pesquisa, por possibilitar aos alunos o domínio da linguagem, em sua expressão escrita, buscando relacioná-lo com as situações que vivemos no cotidiano, fazendo assim o movimento entre as experiências vivenciadas e as atividades em sala de aula, que devem contemplar as formas mais elaboradas de escrita.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 64):

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (Grifo dos autores).

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 65), “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Neste sentido, cabe ao professor de língua materna a tarefa de apresentar aos alunos os mais variados textos em diferentes gêneros, de forma sistemática, para colocar os alunos frente a práticas de linguagem histórica, social e culturalmente construídas e, assim, dar-lhes a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriar.

Ao tratarem sobre as sequências didáticas, Schneuwly e Dolz (2011, p. 96) afirmam que “As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas”. Portanto, as sequências didáticas têm como objetivo fazer com que o aluno domine melhor um gênero por etapas, ao trabalhar como o gênero textual é construído, permitindo, assim, que o aluno se aproprie dos conceitos necessários para sua utilização, seja na linguagem oral ou na escrita.

De acordo com esses autores (2011, p. 83), “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Ao elaborar uma sequência didática, o professor deve partir de uma situação real, pois, sempre que falamos ou escrevemos, o fazemos motivados por uma necessidade em uma situação de uso da linguagem. A linguagem precisa ser ensinada como algo vivo, não como um fóssil sem nenhuma função para seus usuários. Ao trabalhar com as sequências didáticas, os professores devem disponibilizar aos alunos instrumentos necessários para que eles tenham domínio e reconheçam uma grande quantidade de gêneros inseridos nas mais variadas práticas sociais. Assim, dominando e reconhecendo os gêneros textuais, os alunos estarão aptos a utilizá-los com competência nos atos de leitura e escrita dos quais são locutores e interlocutores.

1.6 Atos de leitura e de escrita

Situar os atos de leitura e de escrita na vasta área de estudos que transitam da Educação à Letras não é tarefa fácil para uma professora que atua na Educação Básica. Também não é tarefa fácil para uma pesquisadora iniciante, que cursou Pedagogia e não teve acesso a esses conhecimentos em sua formação inicial. Assim, buscamos em autores que comungam diretrizes e princípios teóricos deste estudo subsídios sobre os atos de leitura e de escrita como as “[...] relações estreitas entre os atos de ensinar, as ações de aprender a ler na escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental, e a relação desses atos e ações com os gêneros do discurso, especificamente, neste caso, com o gênero literatura infantil.” (ARENA, 2010, p. 13).

A principal referência do texto *A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita* é Bakhtin, autor que, embora não tenha feitos estudos particularmente nesta área de conhecimento, segundo Arena (2010, p. 14) estabelece “[...] algumas conexões entre obra, relações culturais e construção de sentidos”.

Arena nos explica que:

A literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro [...] porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se

apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (2010, p. 15).

Dessa forma, confirma-se a importância do ensino de leitura literária, cabendo ao professor, como parceiro mais experiente conhecedor da cultura humana sobre o assunto, oportunizar aos alunos atividades que incluam os textos literários em suas formas mais elaboradas.

A apropriação que a criança faz do mundo da cultura por meio da literatura coloca-a em movimento na relação cultural entre o pequeno leitor e a obra literária. Para Arena (2010, p. 15), “[...] a pequena criança-leitora posiciona-se com o outro no diálogo, movimento de apropriação cultural” e dessa forma “[...] aprende e apreende o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário”. Como sujeito desse processo, “[...] ao posicionar-se, atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica”.

A produção de sentidos atribuída pela criança no processo de apropriação da cultura por meio do texto literário é, segundo Arena (2010, p. 17), “[...] a pedra de toque do ato de ler”. Mas para esse processo realizar-se é preciso que o texto se materialize em um gênero textual e seja mediado por um outro. O mediador “[...] espera que a obra possa manter uma relação dialógica histórica e cultural com o leitor.” (ARENA, 2010, p. 17). Podemos então pensar no papel mediador da linguagem e do professor como parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua materna por meio de textos em diferentes gêneros.

Para ler, o leitor precisa “[...] compreender a palavra do outro em vez de ler a sua própria palavra, porque desta é supostamente um grande cúmplice”. O conceito bakhtiniano discutido a respeito de ler a palavra do outro implica compreensão. Nessa perspectiva, para Arena (2010, p. 19), ler é “[...] buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor”.

Ensinar os alunos a ler a palavra do outro significa ensinar a compreender os textos, portanto, formar os pequenos leitores para terem uma atitude responsiva significa formar leitores e autores que leem e escrevem como sujeitos críticos e autônomos.

1.7 Concepção de conto: a narrativa maravilhosa

De acordo com Coelho (1987, p. 11), o conto de fadas e o conto maravilhoso são “formas de narrativa maravilhosa surgidas de fontes bem distintas, dando expressão a problemáticas bem diferentes, mas que, pelo fato de pertencer ao mundo maravilhoso, acabaram identificadas entre si como formas iguais”.

Segundo a autora, os contos de fadas são narrativas:

*Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida, etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. (COELHO, 1987, p. 13, grifos do autor).*

O conto de fadas e o conto maravilhoso são duas formas narrativas que permanecem não só pela divulgação que alcançaram através dos tempos, mas especialmente pela identificação feita entre uma e outra, como se ambas tivessem a mesma natureza, o que, segundo Coelho (1987), não é verdade, pois os contos maravilhosos:

*São narrativas que, sem a presença de fadas, via de regra se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis ou familiares, objetos mágicos, gênios, duendes, etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática social* (ou ligada à vida prática, concreta). Ou melhor, trata-se sempre do desejo de autorrealização do herói (ou anti-herói) no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riquezas, poder material, etc. Geralmente, a *miséria* ou a *necessidade de sobrevivência física* é ponto de partida para as aventuras da busca. (COELHO, 1987, p. 14) (Grifos do autor).*

Para a análise das produções textuais dos sujeitos da pesquisa utilizamos a conceituação de contos maravilhosos e contos de fadas nessa perspectiva, com foco no elemento maravilhoso que está presente em ambos.

1.8 A constituição do aluno como sujeito-autor

A formação da subjetividade é representada por dois processos de fundamental importância para a compreensão do psiquismo humano: a objetivação e a apropriação. Esse pressuposto remete-nos a Leontiev (2004, p. 147), para quem:

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, as relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social.

Nessa perspectiva, entendemos que as novas formas de atividade resultam em diversas formas desenvolvidas de conhecimentos, passando pela imaginação e pela criatividade. Para Vigotski (2009), denominamos atividade criadora toda atividade em que se cria alguma coisa nova, podendo ser criado tanto um objeto do mundo concreto como uma construção mental ou do sentimento humano.

Segundo o autor, existem dois tipos principais de atividades no comportamento humano: a atividade reconstituidora ou reprodutiva e a atividade combinatória ou criadora. A atividade reprodutiva está intimamente ligada à nossa memória. Vigotski (2009, p. 11) explica que:

[...] sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes. [...] quando escrevo ou faço algo seguindo determinado modelo, reproduzo somente o que existe diante de mim ou o que assimilei e elaborei antes. [...] a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia.

Conservar algo da experiência precedente, ou seja, criar e formar hábitos permanentes, auxilia a adaptação do homem no mundo. De acordo com Vigotski (2009, p. 13), “nosso cérebro mostra-se um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a sua reprodução”.

Já a atividade criadora, como nos esclarece Vigotski (2009, p. 13), realiza-se:

Quando, na imaginação, esboço para mim mesmo um quadro do futuro, digamos, a vida do homem no regime socialista, ou o quadro de um passado

longínquo de vida e luta do homem pré-histórico, em ambos não reproduzo as impressões que tive a oportunidade de sentir alguma vez. Não estou simplesmente restaurando a marca de excitações anteriores que chegaram ao meu cérebro, pois nunca vi, de fato, nem esse passado nem esse futuro. Apesar disso, posso ter a minha ideia, a minha imagem, o meu quadro.

Nesse gênero de atividade humana se enquadram todas as atividades “[...] que têm como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência.” (VIGOTSKI, 2009, p. 13). O homem não é um ser voltado somente para o passado ou que procura se adaptar ao futuro; se assim fosse, a atividade se limitaria à simples reprodução do velho. Para Vigotski (2009, p. 14), “O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento”.

O que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e transformando o seu presente, é a atividade criadora denominada pela psicologia como imaginação ou fantasia. De acordo com Vigotski (2009, p. 14), no cotidiano, é comum entender por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina, ou seja, “[...] tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério”.

A imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os âmbitos da vida cultural, artística, científica e técnica. Conforme Vigotski (2009 p. 14-15):

[...] tudo 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. [...] Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada.

Nessa perspectiva, podemos concluir que para o senso comum a criação não corresponde plenamente ao entendimento científico dessa palavra. No senso comum, a criação “[...] é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 15).

Vigotski afirma que é natural acharmos que na vida de um homem comum não exista criação. Mas o autor explica que “[...] 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.” (2009, p.15). Entendemos a atividade de criação mais como regra

do que como exceção. Para Vigotski, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, [portanto] [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.” (2009, p. 16).

A atividade criadora é muito importante, pois ela promove o desenvolvimento da criação, do trabalho de criação e do significado da criação na criança. Segundo Vigotski (2009, p. 16-17):

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. [...] Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. (2009, p. 16-17).

As crianças reproduzem o que veem e o que vivenciam nas brincadeiras. Vigotski (2009, p. 17) nos dá um exemplo de atividade criadora bastante clara, contado por Ribot.

“O menino de três anos e meio”, conta Ribot, “ao ver um homem manco andando pela estrada, gritou: ‘Mãe, veja a perna desse pobre homem!’”. “Depois, ele começou a contar uma história: O homem estava sentado num cavalo alto, caiu por cima de uma pedra grande, machucou a perna; é preciso encontrar algum pozinho para curá-lo.”

Nesse caso, temos uma situação criada pelo menino em que todos os elementos já são conhecidos em sua vivência anterior. Vigotski (2009, p. 17), nos esclarece que,

No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

Em Bakhtin, vemos que o discurso individual se forma e se desenvolve a partir de uma interação frequente com os enunciados individuais de outrem, ou seja, os sujeitos do discurso reelaboram seus dizeres. Para Bakhtin (1997, p. 291), “Cada enunciado é um elo de cadeia muito complexa de outros enunciados”. Entendemos que os enunciados proferidos são discursos que surgem nas relações sociais, por isso as múltiplas vozes sociais são imprescindíveis na constituição autora.

Nesse sentido, a inserção de outras vozes constitui um meio de instauração da autoria. Bakhtin nos explica que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (2006, p. 111).

O discurso do sujeito que enuncia se organiza a partir de palavras alheias, com as quais ele constrói ideias, argumenta, emite opiniões, critica, sugere, enfim, apropria-se e reestrutura estabelecendo um dialogismo que colabora para efetivação de um novo dizer, ou seja, como forma de manifestar sua autoria.

Em Bakhtin (1997), o conceito de autoria é baseado nas relações entre os enunciados e nas relações dos enunciados com o mundo real e com a pessoa falante (o autor).

Esse jogo dialógico, no qual se instaura a comunicação e a interação da linguagem, é característica fundamental da autoria, já que entendemos que é por meio da interação que o sujeito se constitui como um ser de linguagem e, portanto, como um sujeito autor. Afinal, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2006, p. 28).

Ao considerarmos o conceito de autoria, também a partir das concepções de Bakhtin (1997), sob a ótica do enunciado enquanto realidade concreta, que não existe fora das relações dialógicas, inferimos que o enunciado participa de um diálogo com outros discursos, e o sujeito, ao produzir discurso, emite enunciados na apropriação e na reestruturação das vozes alheias.

Miller (2003, p. 9), ao discutir o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, mostra que no ensino da língua materna existe um vazio, isto é, o processo de desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno não é trabalhado:

Tradicionalmente, a aprendizagem da escrita de textos tem sido feita ao lado e à margem da aprendizagem da gramática da língua materna: nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o aluno realiza exercícios gramaticais que dão prioridade aos aspectos descritivos dos fatos linguísticos e cuja abrangência não excede o limite da frase; por sua vez, a atividade de produção de texto, além de, geralmente, focalizar apenas o “fazer” e não o “como fazer”, não incorpora os conhecimentos linguísticos adquiridos pelos estudos de gramática. Não tem sido feita, portanto, a necessária integração entre as duas atividades, ou seja, a atividade de produção de textos (atividade

linguística) e a análise linguística voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividade metalinguística) são desarticuladas, não guardando entre si nenhuma relação que possa garantir a mútua compreensão dos conteúdos e procedimentos envolvidos.

Portanto, para a produção de textos escritos, é necessário que o professor trabalhe de forma integrada as atividades linguísticas e metalinguísticas. A constituição da autoria do aluno está diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade comunicativa por meio de textos escritos.

A partir dos fundamentos teóricos aqui explicitados, entendemos que a língua materna não pode ser ensinada como produto final, porque “[...] sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza) [...]”; por outro lado, “[...] porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.” (GERALDI, 1996, p. 28).

Na escola, como instância pública de linguagem (GERALDI, 1996), as instâncias de uso da linguagem são diferentes, e o professor precisa ter claro isso porque novas estratégias nos usos da linguagem estão em jogo: outras variedades linguísticas, outros grupos sociais e outras categorias de compreensão estarão em cena no ensino da língua materna. Isso pressupõe que a escola deve proporcionar o acesso a situações de interações diversas porque delas será possível trabalhar com a linguagem oral e escrita em diferentes gêneros textuais e suportes. A concepção de linguagem é vista como uma “atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal”, por meio da qual [...] “são construídos os próprios instrumentos (a língua) que lhes permitem a intercompreensão”, sendo que “[...] a língua é uma destas formas de compreensão, do modo de dar-se para cada um de nós os sentidos das coisas, das gentes e de suas relações”, uma vez que “[...] pelo processo de internalização do que nos era exterior [é] que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras.” (GERALDI, 1996, p. 67).

O professor, na atividade pedagógica, precisa criar situações de interação com seus alunos, pois nesses processos de interlocução o aluno internaliza os recursos expressivos para sua comunicação, bem como se apropria de categorias ou conceitos para compreender o mundo em que vive (GERALDI, 1996). Sendo o texto a unidade de comunicação que circula na sociedade, diferentes tipos de textos nela circulam, dependendo de sua complexidade.

Nessa perspectiva, ler e escrever é aprender as infinitas possibilidades de interlocução como autor e como leitor.

Tendo discutido os fundamentos teóricos norteadores que subsidiaram o estudo, passamos no segundo capítulo à apresentação dos fundamentos metodológicos que serão utilizados para análise dos dados.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA: METODOLOGIA E TRAJETÓRIA

Neste capítulo apresentamos os subsídios metodológicos que fundamentam este estudo e a trajetória da pesquisa. No primeiro tópico discutimos o método de investigação na perspectiva de Vigotski e, no segundo, abordamos os procedimentos de coleta e de análise de dados, os quais descrevem o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa: a observação e o experimento pedagógico, em que foram trabalhadas as sequências didáticas e a produção de texto dos sujeitos da pesquisa. Também descrevemos a escola-campo, os sujeitos envolvidos na pesquisa e o diário de campo. No terceiro e último tópico descrevemos o percurso realizado para desenvolver o estudo.

2.1 O método de investigação

Vigotski (2000), com base no método materialista histórico-dialético para a elaboração da psicologia histórico-cultural, relaciona alguns princípios à investigação dos fenômenos humanos. Em síntese:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 2000, p. 86).

Para Vigotski, os fenômenos devem ser considerados em seu movimento, em sua historicidade e em sua complexidade. O autor, referindo-se ao método dialético, afirma que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é.” (VIGOTSKI, 2000, p. 86). O propósito fundamental do método materialista dialético é que os fenômenos não podem ser tomados em sua imediatez, em sua aparência. A percepção do real não nos é permitida pelo contato direto com o fenômeno. Esse contato permite somente uma “representação caótica do todo.” (MARX, 1989).

De acordo com Kosik (2002), perceber um fenômeno dialeticamente é alcançar a sua essência, e esta não se apresenta na aparência do fenômeno, mas em sua essência. Para isso, é imprescindível a atividade do pensamento teórico para atingirmos a concretude do real, a totalidade, a coisa em si. Desse modo, entendemos que a aparência do fenômeno é uma das dimensões da realidade, mas, na “atmosfera comum da vida humana”, o fenômeno se apresenta como algo natural e independente, compondo o mundo da pseudoconcreticidade. “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece.” (KOSIK, 2002, p. 16).

A função do pensamento teórico é exatamente superar a “pseudoconcreticidade”, produzir os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, é descobrir o movimento, a essência do fenômeno, por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Segundo Marx (1989), esse é o modo de o pensamento teórico apropriar-se do concreto para representá-lo teoricamente como coisa concreta. Nesse sentido, o concreto expressa certo todo desenvolvido, é a concentração de várias determinações, isto é, a unidade do diverso.

Para Duarte (2000, p. 84),

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.

Cardoso (1977), citado por Rigon, Asbhar e Moretti (2012, p. 39), resume o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, explicitando os dois pontos iniciais de apoio dessa solução:

1) há um concreto real e independente e por isso o método cientificamente correto deve ter sempre esse real como suposição. 2) mas o conhecimento científico desse real não procede dele mesmo, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações, ele é uma abstração, e não um concreto. Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção teórica das suas determinações, produção que se processa ao nível do teórico, ao nível das categorias. Para ser crítica de uma produção teórica anterior, só pode ser alcançada quando já existe um desenvolvimento teórico

razoável disponível; e daí que o método para produzir esse conhecimento “se eleva do abstrato ao concreto”.

Esses pressupostos teórico-metodológicos acerca do método materialista histórico-dialético e suas implicações para a teoria histórico-cultural nortearam a organização e o desenvolvimento desta pesquisa. Ao descrever os resultados das investigações sobre pensamento e linguagem, Vigotski (2010) afirma que todas as teorias sempre oscilaram entre a absoluta identificação e fusão do pensamento com a palavra ou entre a sua absoluta separação e dissociação. O autor aponta uma relação intrínseca e interdependente entre pensamento e linguagem. Para ele, nem a psicologia associativa nem a estrutural respondiam de maneira satisfatória a indagação da natureza do significado da palavra.

Na análise que Vigotski faz da relação entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central.

Sempre víamos na palavra apenas o seu aspecto externo voltado para nós. O outro aspecto interno – o significado [...] continua até hoje sem ser estudado e desconhecido. Entretanto é precisamente nesse outro aspecto que se encerra a possibilidade de solução das questões que nos interessam e dizem respeito à relação entre pensamento e linguagem, porque é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado. (VIGOTSKI, 2010, p. 9).

Assim, Vigotski propõe o método de análise em unidades, o estudo simultâneo do pensamento e da linguagem considerando-os como funções interdependentes. O significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. “A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente [...]” sendo que “[...] a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento [...]”, reflete a realidade de maneira bem diferente daquela da sensação e da percepção. Quando se diz que essa diferença é o grande salto dialético, “[...] se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativo [...]”. Essa distinção qualitativa é “[...] um reflexo generalizado da realidade. Daí podermos concluir que o significado da palavra [...] tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo”. Nessa perspectiva, “o significado é parte inalienável da palavra [...]” (VIGOTSKI, 2010, p. 9-10).

Vigotski escreve que: “[...] o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da

palavra [...]”. Partindo dessa conceituação, é preciso tomar a linguagem como “meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (2010, p. 10-11). Na análise que se decompunha em elementos, a função da linguagem que é a comunicativa se dissociava da sua função intelectual. As duas funções da linguagem foram dissociadas, não sendo considerada a inter-relação de sua estrutura e evolução. No entanto, para Vigotski (2010, p. 11), “[...] o significado da palavra é uma unidade dessas duas funções da linguagem tanto quanto o é do pensamento”. Um estudo mais profundo da comunicação na infância levou Vigotski (2010, p. 12) à conclusão de que:

[...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização.

O uso da linguagem implica uma compreensão generalizada do mundo, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. Desta maneira, “[...] as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado”. Nesse sentido, podemos considerar “[...] o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 12).

Vigotski dedica suas pesquisas à solução desta questão, que para ele é central: as relações interfuncionais entre pensamento e palavra e generalização e comunicação. O autor menciona ainda outra questão que havia deixado de lado em sua pesquisa, no campo do pensamento e da linguagem: “[...] a relação do aspecto sonoro da palavra com seu significado.” (VIGOTSKI, 2010, p. 14).

A análise em unidades a partir das investigações de Vigotski redireciona a solução desse problema vital:

Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica

do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2010, p. 16-17).

Para o autor, o método utilizado neste estudo “[...] permite não só revelar a unidade interna do pensamento e da linguagem como ainda estudar [...] a relação do pensamento verbalizado com toda a vida da consciência em sua totalidade e com as suas funções particulares.” (VIGOTSKI, 2010, p. 17). Indo à raiz de todos os problemas, mostra sua originalidade e seu rigor com que sempre trabalhou a questão do método.

Ao mostrar a relação pensamento e linguagem como a questão principal da psicologia humana, Vigotski supera todos os estudos neste campo tão complexo, indicando o caminho para uma nova teoria da consciência.

2.2 A pesquisa: procedimentos de coleta e de análise de dados

O processo investigativo desenvolveu-se por meio da observação não participante - registrada em diário de campo - do experimento pedagógico, com a utilização de registro fotográfico e gravação em áudio e análise dos dados coletados.

2.2.1 A observação

Para Mukhina (1996), vivemos rodeados de fatos. A todo momento, cada mãe, cada professor é espectador do desenvolvimento da criança e pode contribuir com vários exemplos de como se dá esse desenvolvimento. Os principais métodos da psicologia infantil são: a observação e a experimentação. Durante a observação, o pesquisador acompanha o comportamento e as atitudes da criança em condições naturais e registra fielmente o que observa.

O êxito da observação depende da precisão com que foi definido o objetivo do estudo. Se o pesquisador não definir exatamente, antes de começar a observação, quais os aspectos da conduta da criança que lhe interessam, obterá impressões difusas e imprecisas. (MUKHINA, 1996, p. 14).

Quando a criança percebe que está sendo observada, perde a espontaneidade e a naturalidade e modifica todo o quadro de sua conduta. Nesse caso, a observação deve ser feita por alguém com quem a criança esteja acostumada, cuja presença lhe seja natural. Mukhina (1996) afirma que “durante a observação, o pesquisador só pode acompanhar as manifestações exteriores da conduta da criança: o manuseio dos objetos, as expressões orais, os movimentos, etc.”. Contudo, à psicologia “não interessam as manifestações exteriores em si, mas os processos psíquicos, as qualidades e os estados que a motivam.” (1996, p. 14).

Para Mukhina (1996, p. 14), o difícil na observação é interpretar corretamente o que se vê, pois “as mesmas manifestações podem refletir estados internos diferentes. Por exemplo, na mesma situação, uma criança pode rir da brincadeira e a outra apenas imitar a primeira. [...] O bom observador delimita rigorosamente as observações e sua interpretação [...]” (1996, p. 14-15).

Durante a observação é necessário registrar o mais detalhadamente possível as atividades e manifestações da criança que revelam aqueles aspectos que interessam ao educador. É necessário observar a seguinte regra: as manifestações reais da conduta da criança devem ser separadas da interpretação dada a elas pelo educador. Nem sempre o educador poderá anotar imediatamente o que observou, mas deverá fazê-lo o mais rápido possível e no mesmo dia. (MUKHINA, 1996, p. 32).

As observações podem ser universais ou seletivas. As observações universais abrangem muitos aspectos da conduta de uma ou mais crianças, por um longo período de tempo. Deste modo, as observações universais são consideradas mais ou menos seletivas. Nesse caso, Mukhina (1996, p. 15) explica que: “[...] é impossível anotar cada movimento e cada palavra da criança, [por isso], anota-se somente aquilo que [...] tem importância ou significado”.

As observações seletivas são aplicadas ao estudo de uma determinada especificidade da conduta da criança ou sua conduta em um intervalo de tempo.

A observação é indispensável para o levantamento inicial de dados. Mas exige muito tempo de esforço. [...] as complexas condições da vida e da educação da criança frequentemente não permitem esclarecer as causas de tal ou qual manifestação. Muitos observadores sabem que durante a observação vemos apenas o que já conhecemos: o desconhecido passa despercebido. (MUKHINA, 1996, p. 17).

As observações foram realizadas no período entre 19 e 30 de agosto de 2013. Como o objetivo era compreender a relação dos alunos com a professora, no contexto das atividades pedagógicas propostas por ela, as observações foram feitas somente no momento em que as crianças estavam em sala, sob a responsabilidade da professora regente.

Essa etapa do processo investigativo desenvolveu-se por meio de observações não participantes e de registro em diário de campo. Compreendemos que essas formas de registro constituem instrumentos essenciais ao pesquisador, já que possibilitam perceber as reações, atitudes, gestos e relações no processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto da sala investigada.

De acordo com a concepção teórico-metodológica que assumimos, entendemos que o trabalho com a língua materna, por mediação do professor, tem por objetivo maior capacitar os alunos à produção e à compreensão de textos/gêneros textuais orais e escritos. Além disso, a integração com os diferentes componentes curriculares propicia a ampliação das possibilidades de inserção dos alunos em diferentes contextos sociais de interação.

O procedimento nesta etapa fundamentou-se, portanto, em analisar qual concepção de texto e produção textual que permeava as atividades no contexto da sala de aula. O eixo central de investigação nessa etapa foi observar a forma como a professora trabalhava a escrita de textos, como os alunos escreviam textos e qual a finalidade dessas produções textuais.

As observações eram anotadas e datadas diariamente. Em seguida eram levantados questionamentos sobre a aula, os saberes presentes, as atitudes pedagógicas mediadoras. Essas reflexões serviram para a pesquisadora orientar as observações posteriores. Logo nas primeiras observações, notamos que as crianças pareciam ter uma boa relação entre si e com a professora. Em alguns momentos, dependendo da atividade, a turma demonstrava motivação e interesse. Porém o cotidiano era sempre muito parecido: os alunos copiavam da lousa para o caderno e do livro para o caderno.

Em 40 horas de observações, a pesquisadora verificou que 21 horas eram dedicadas às cópias. A professora não trabalhou com a produção de textos em nenhum dia de observação. Uma única vez, a pesquisadora presenciou a professora entregando às crianças uma história já com título e início, para os alunos completarem em casa. Um aluno relatou que eles nunca faziam produção de texto em sala de aula, a professora só entregava como tarefa para ser feita em casa, com a ajuda dos pais.

Quando a professora ia falar ou explicar alguma tarefa, os alunos prestavam atenção. A turma era participativa, com exceção de alguns alunos. As crianças se movimentavam pouco pela sala, algumas saíam várias vezes para ir ao banheiro. Boa parte dos alunos ficava conversando sobre assuntos diversos, mas isso geralmente acontecia quando já haviam terminado a tarefa ou quando a atividade não era interessante; nesse caso, os alunos se dispersavam.

Durante as observações ficou claro que, quando a tarefa proposta pela professora tinha algum significado, as crianças participavam da aula com entusiasmo. Por outro lado, quando a tarefa era simplesmente fazer cópias, o cansaço era visível. Enfim, observamos nesta sala de aula um estudo centrado na gramática normativa, com atividades fragmentadas e descontextualizadas, isto é, um ensino artificial, mecânico.

2.2.2 O experimento pedagógico

A organização do experimento pedagógico, realizado como intervenção didática na escola-campo, fundamentou-se no modelo de experimento pedagógico proposto por Mukhina (1996).

Considerando os objetivos que almejamos alcançar neste estudo, nosso enfoque são as atividades pedagógicas; portanto, refere-se a um experimento de natureza pedagógica, centrado na forma de organizar e desenvolver atividades com a escrita em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, a fim de promover a constituição autora das crianças. Diante desse desafio, organizamos o experimento pedagógico de forma intencional e sistemática. As atividades de produção escrita desenvolvidas foram planejadas pela pesquisadora juntamente com a orientadora. Ao final de cada sequência didática, as atividades eram analisadas para identificarmos o desenvolvimento dos alunos, sujeitos da pesquisa, em relação ao domínio do gênero narrativo/conto.

De acordo com Mukhina, o experimento pedagógico é “destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação.” (1996, p. 21). Em uma mesma pesquisa são usados diferentes tipos de experimentos. No experimento formativo, por exemplo, no início é realizado um experimento denominado constatação, com o objetivo de apontar o nível do processo ou as qualidades psíquicas atingidas pelas crianças, em condições de uma educação normal.

A este se segue o experimento formativo para conseguir um novo nível, de acordo com as suposições existentes. Finalmente, repete-se o mesmo experimento inicial, que agora se denomina de controle; sua finalidade é identificar as mudanças produzidas como resultado do experimento formativo. (MUKHINA, 1996, p. 22).

Desenvolvemos o experimento pedagógico por meio de sete sequências didáticas e uma produção final. À atividade inicial, de caráter diagnóstico, chamamos atividade exploratória. No experimento pedagógico, a finalidade foi trabalhar os elementos constitutivos da narrativa/conto que consideramos neste estudo como categorias, portanto, as categorias de análise foram: sequência de ações, personagens, tempo, espaço, narrador, elemento mágico e desfecho. Após as sequências didáticas trabalhadas, os alunos produziram um conto maravilhoso analisado como produto final do experimento.

Os encontros foram semanais, com duração de uma hora e meia a duas horas cada, totalizando dois meses de trabalho de campo. No penúltimo encontro trabalhamos todos os elementos da narrativa/conto, retomando toda a sequência didática e, no último, as crianças produziram contos maravilhosos com a finalidade de criar um álbum para ficar na biblioteca da escola.

O experimento pedagógico se constituiu em três etapas correlacionadas: o planejamento das atividades de intervenção em campo, a execução das atividades planejadas e a análise do processo de desenvolvimento do experimento.

Desenvolvemos o experimento pedagógico com o objetivo de evidenciar o processo investigativo, por meio das sequências didáticas que devem contribuir para o domínio do gênero textual narrativo/conto, tendo como preocupação verificar se estávamos criando nos alunos a necessidade de ler e de produzir contos.

Assim que as atividades foram estruturadas, a pesquisadora foi a campo para a fase da aplicação do experimento pedagógico.

A seguir, o quadro com o cronograma das atividades desenvolvidas.

Atividade exploratória		03/09/2013
EXPERIMENTO PEDAGÓGICO		
1ª sequência didática		10/09/2013
2ª sequência didática		17/09/2013
3ª sequência didática		24/09/2013
4ª sequência didática		01/10/2013
5ª sequência didática		07/10/2013
6ª sequência didática		11/10/2013
7ª sequência didática		21/10/2013
Produção de um conto maravilhoso		28/10/2013

Quadro 1: Cronograma de atividades.

Fonte: A autora (2013).

Na atividade exploratória, a pesquisadora trabalhou com os alunos três gêneros diferentes: uma biografia, uma notícia e algumas piadas. Em conversa informal, os alunos foram incentivados a expor seus conhecimentos sobre cada gênero. Tal atividade foi realizada no dia 3 de setembro de 2013 e a pesquisadora procurou explorar não só aspectos composicionais dos gêneros, mas também questões relacionadas ao seu uso social: Que gênero textual é este? Para que serve? Onde encontramos gêneros textuais como este?

Durante a realização da atividade os alunos iam levantando suas hipóteses relativas à caracterização e à finalidade dos gêneros textuais. O objetivo era reconhecer e caracterizar os gêneros em questão. Os alunos mostraram interesse, pois a biografia apresentada pela pesquisadora era da autora do livro *A montanha encantada*. A leitura desse livro em questão faz parte de um projeto de leitura que a escola desenvolve com turmas de 4º e 5º anos. Outro objetivo foi apresentar o projeto para a turma. A pesquisadora explicou sobre a viagem imaginária pela América Latina, para conhecer os contos maravilhosos de outros países e também para aprender a construir esses contos. Todo o processo foi audiografado e transcrito para posterior análise.

2.2.3 As sequências didáticas

O trabalho com a produção escrita por meio de sequências didáticas foi fundamentado na proposta de Dolz e Schneuwly (2011). Segundo os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2011, p. 82).

A fase de preparação para a intervenção em sala de aula com a turma constituiu-se um momento da pesquisa de buscar dados e analisá-los de acordo com os conceitos apresentados no primeiro capítulo, os quais possibilitaram planejar e organizar o ensino intencional da língua materna.

O ensino da língua materna se configurou no experimento pedagógico como um conjunto de atividades com o gênero textual conto maravilhoso, vinculadas aos contextos sociais e históricos, representando algo do mundo concreto. A concepção de Vigotski (2010) acerca do desenvolvimento da linguagem escrita permanece atual e pode ser compreendida em sua relação com os pressupostos centrais de sua teoria. Para o autor, a linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, por meio da interação dos sujeitos. Portanto, a escrita é um sistema de representação simbólica do mundo real, é um produto cultural construído historicamente.

Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e adotam formas e estilos próprios, também historicamente marcados. No que se refere ao conceito de texto, Bakhtin esclarece: “O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele.” (1997, p. 333). Dessa forma, podemos concluir que a interação verbal só é permitida pelo encontro de dois sujeitos por meio de algum gênero que se materializa em enunciados os quais, por sua vez, adotam formas diversas para atender a diferentes propósitos.

Tomando como eixos fundamentais da língua materna a compreensão e a produção de textos, os elementos linguísticos, sociais e culturais convergem de maneira indissociável. Nas atividades de compreensão e produção textual, os interlocutores participam de um processo de interação que se realiza por meio da língua desses interlocutores; ela é, portanto, o instrumento que possibilita a comunicação. Mas, para esse domínio é preciso compartilhar situações de como os discursos se organizam, considerando seu uso e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Em nossa pesquisa elegemos o conto maravilhoso (gênero textual), o qual se apresenta na forma narrativa (tipo textual), pela natureza linguística da sua composição.

Por isso, é importante esclarecer as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais. Referimo-nos a tipo textual para tratar de sequências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações

lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005).

Escolhemos a narrativa como tipo textual porque é o tipo de escrita mais próxima da criança. É por meio da narrativa que a criança ouve e conta histórias, narra fatos, enfim, comunica-se. A criança vem para o universo escolar com uma estrutura de narrativa internalizada espontaneamente, ou seja, é o tipo de discurso que ela já conhece, ainda que oralmente. Portanto, a narrativa é o tipo textual em relação ao qual a criança tem maior experiência concreta, ou seja, é o que ela mais carrega de conhecimentos empíricos. Bakhtin nos esclarece que a interação verbal no cotidiano traz os gêneros textuais ou os tipos textuais, e, nessa perspectiva, incluem-se os gêneros narrativos.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados, e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

A escolha do trabalho com o gênero conto nessa pesquisa se deu por ser uma narrativa de curta extensão, sendo que o conto é um gênero textual da literatura que contribui para a formação de futuros autores em sua língua materna. O conto é, por esse motivo, apropriado para o ensino às crianças, que, embora tenham acesso a diversos gêneros textuais, parecem ter menos familiaridade com tal gênero.

A seguir, descrevemos as sequências didáticas que foram trabalhadas no experimento pedagógico.

A primeira sequência didática foi realizada em 10 de setembro de 2013 e teve como um dos objetivos trabalhar o conceito de conto com as crianças. Nessa sequência didática foi feita a primeira viagem imaginária para a Argentina e as crianças conheceram o conto maravilhoso *O Uapé*. O objetivo dessa sequência didática foi trabalhar com dois elementos

constitutivos do conto: as personagens e a sequência de ações. Mais uma vez a atividade foi audiografada para transcrição e posterior análise.

A segunda sequência didática foi realizada em 17 de setembro de 2013 e consistiu na viagem imaginária para o Peru, para conhecer o conto *A vara de São Marmelo*. O objetivo era compreender mais um elemento da narrativa/conto, a descrição de personagens. Antes de encerrar a sequência as crianças deveriam descrever com suas palavras as personagens do conto. Para ajudar nesse processo de escrita, os alunos foram organizados em duplas, sempre com a presença de um aluno que pudesse atuar como escriba mais experiente, a fim de haver troca entre eles. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A terceira sequência didática foi realizada em 24 de setembro de 2013 e oportunizou às crianças a continuação da viagem imaginária. Com o conto *A dona Raposa e os peixes*, as crianças conheceram a Venezuela. A proposta dessa sequência consistiu em trabalhar com os conceitos de tempo e espaço. No processo de realização desta sequência, as crianças se envolveram, possivelmente, porque elas fizeram parte da linha do tempo construída pela pesquisadora. Todo o processo de realização da atividade foi audiografado e transcrito para posterior análise.

A quarta sequência didática foi aplicada em 1º de outubro de 2013, tendo como objetivo trabalhar a ideia de narrador. Para isso a pesquisadora, depois da leitura do conto *O rei da folhagem* (Nicarágua) e da exploração oral sobre o narrador em 3ª pessoa, apresentou também para as crianças outra história, com narrador em 1ª pessoa. Nesta sequência didática a pesquisadora perguntou para os alunos se algum deles queria ler o conto. Ler em voz alta com fluência está intrinsecamente relacionado à compreensão do texto, pois lemos muito melhor um texto em voz alta, quando já o compreendemos. Nesse caso, a pesquisadora observou que as crianças se concentraram bastante no momento da leitura silenciosa, demonstrando que todas gostariam de ser escolhidas para fazer a leitura compartilhada. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A quinta sequência didática foi realizada o dia 7 de outubro de 2013. Nessa sequência os alunos continuaram a viagem imaginária. Agora o país de destino era a Guatemala e o conto, *O cavalinho de sete cores*. O objetivo dessa sequência foi trabalhar o objeto mágico, mais um elemento constitutivo da narrativa. Os alunos demonstraram muito interesse e curiosidade. Com as crianças motivadas pela leitura do conto, a pesquisadora as convidou a

desenhar o elemento mágico. Os desenhos ficaram muito diversificados e com grande riqueza de detalhes. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A sexta sequência didática foi realizada em 11 de outubro de 2013 e consistiu na viagem imaginária para mais um país da América Latina, o Equador. O conto lido para as crianças foi *Maria Angula* e o elemento da narrativa estudado foi o desfecho. Nesta sequência didática a pesquisadora levou o conto em forma de cartaz e mostrou para as crianças o texto sem o desfecho. Depois da leitura e exploração oral do conto, a pesquisadora instigou as crianças a criarem um desfecho. Após ouvir as sugestões dos alunos a pesquisadora leu o desfecho que o autor armou para o conto estudado. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A sétima sequência didática foi aplicada em 21 de outubro de 2013, tendo como objetivo trabalhar todos os elementos da narrativa/conto, retomando toda a sequência didática. O conto escolhido foi *As lágrimas de Potira*, do Brasil. A escolha do conto se deu em virtude de voltarmos para casa, encerrando a viagem imaginária com as crianças. Após leitura e exploração oral do conto, a pesquisadora explicou para as crianças que nesta atividade elas iriam estudar o conto inteiro, ou seja, retomar todos os elementos constitutivos da narrativa/conto. A pesquisadora provocou as crianças neste momento de análise do conto inteiro, a fim de que elas fossem dizendo os elementos que reconheciam dentro do texto. Todo o processo foi novamente audiografado para transcrição e posterior análise.

A nona e última atividade foi desenvolvida em 28 de outubro de 2013 e oportunizou as crianças a produzir seus próprios contos. Neste dia a pesquisadora criou nas crianças um clima com foco, dizendo: *Hoje vocês serão os autores!* - e explicou que seriam dois autores para cada conto. Assim, cada dupla construiu seu conto. A pesquisadora explicou, ainda, que eles deveriam escrever algo original. Para isso, no primeiro momento as duplas planejaram a história, discutiram quais seriam as personagens, as ações, o elemento mágico, onde se passaria a história, quando, que tipo de narrador e como seria o desfecho. A pesquisadora não estipulou quantidade de linhas, entregou folha pautada para o rascunho e depois folha branca para as duplas ilustrarem o conto. À medida que as duplas iam terminando a história, a pesquisadora entregava outra folha pautada para as crianças, pedindo que transcrevessem a produção final. Os alunos demonstraram grande interesse e empenho durante todo o desenvolvimento da atividade. Mais uma vez todo o processo de realização da atividade foi audiografado e transcrito para posterior análise.

Durante todo o desenvolvimento do experimento pedagógico as crianças trabalharam em duplas. As atividades acima descritas foram planejadas e organizadas concebendo a produção de textos como prática social de uso da língua materna. O fundamental, no entanto, é que buscamos atribuir sentido a elas. Dessa forma, procuramos criar uma necessidade nos alunos de produzir seus próprios textos, com a finalidade de montar um álbum de contos maravilhosos da turma para ficar na biblioteca, onde todos pudessem ter acesso.

2.2.4 A escrita de contos como produto final

Segundo Mukhina, são chamados auxiliares os métodos que “são aplicados como complemento da observação e do experimento pedagógico, ou porque só servem para estudar aspectos parciais do desenvolvimento infantil, ou então porque permitem resolver aspectos muito concretos.” (1996, p. 22). São considerados métodos auxiliares o estudo dos resultados (produtos) da atividade da criança, o exame (conversa), os testes e o método sociométrico. Definimos aqui o estudo dos resultados, isto é, do produto final que realizamos no desenvolvimento da pesquisa.

Para Mukhina (1996, p. 22), o estudo dos resultados tem como foco o:

[...] produto da atividade das crianças: seus desenhos, esculturas, colagens, construções, trabalhos manuais, **histórias** e versos que inventam. Nem todos têm o mesmo valor para o pesquisador. O que a criança faz segundo as instruções diretas dos mais velhos permite conhecer sua capacidade para entender e cumprir essas instruções, seu grau de atenção, sua escrupulosidade etc. Muito mais importantes são os resultados da atividade criadora. (Grifo nosso).

Mukhina (1996) explica que o método de estudo dos resultados é considerado método auxiliar porque

[...] os resultados da atividade não permitem ver como a criança trabalhou para obter esse ou aquele produto. Baseando-se apenas nesses dados, o pesquisador poderia cometer um erro grave. [...] os produtos da atividade da criança somente proporcionam um material suficientemente confiável quando o processo de sua criação foi observado [...]. (1996, p. 23-24).

Os produtos das atividades das crianças são analisados em combinação com diversos tipos de experimentos. Nesses casos, as particularidades dos desenhos, das construções e das histórias inventadas pelas crianças possibilitam verificar qual a influência exercida sobre a atividade pelas condições criadas no experimento.

O professor, por estar em constante convívio com a criança na sala de aula, tem a chance de analisá-la. Apesar disso, para ter sucesso ao estudar a criança é requisito indispensável ter clareza quanto ao objetivo que se quer alcançar.

2.2.5 *Diário de campo*

O diário de campo consiste em um instrumento essencial de registro de observações, comentários e reflexões para uso do pesquisador, pois, como esclarece Falkembach:

Consiste num **Instrumento de Anotações**, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. (FALKEMBACH *apud* Gerhard e Silveira, 2009, p. 76) (Grifo dos autores).

O diário foi usado pela pesquisadora, garantindo maior sistematização e detalhamento dos acontecimentos ocorridos no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante todo o experimento pedagógico.

No diário foram datadas as observações, especificando local e hora. Além disso, ele serviu para o registro das dúvidas, dificuldades, imprevistos, conclusões preliminares e interpretação do observado. Dessa forma, entendemos a importância do registro, de como foram estabelecidos os contatos e a receptividade dos sujeitos, uma vez que essas informações, aglutinadas, forneceram elementos significativos para a leitura e a interpretação em etapas posteriores, bem como para a compreensão de todo o trabalho de observação.

2.2.6 Caracterização da escola-campo

O objetivo aqui é caracterizar a escola-campo em que se deu o processo de investigação, seu espaço físico e, em particular, a descrição do ciclo complementar de alfabetização. Buscamos, também, caracterizar a sala de aula e os sujeitos da pesquisa. Como mencionado anteriormente, as descrições aqui apresentadas originam-se do material coletado por meio de observação das atividades de produção textual planejadas para duas aulas semanais. Parte dos dados sobre a escola-campo foram pesquisados em seu Projeto Político-Pedagógico.

A escola selecionada para compor esta pesquisa é uma instituição pública do município de Frutal-MG. De um modo geral, as pesquisas de campo se dão no ensino público na busca por investigar escolas - de preferência - com problemas, de periferia e escolas de grandes cidades. A escolha sempre é justificada por essas escolas representarem a realidade da educação brasileira. Em alguns estudos, os pesquisadores chegam a confessar que não gostariam de realizar pesquisas numa escola-modelo.

Diante disso, e por trabalhar numa escola considerada modelo de toda a região do município onde mora a pesquisadora, definimos como *locus* de investigação esta escola-modelo, tendo como objetivo averiguar por meio da pesquisa de campo como o ensino da língua materna, particularmente o ensino da escrita, se realiza.

A escola-campo é uma escola central, com uma infraestrutura privilegiada, em que a maioria dos alunos é de classe média. Outro critério utilizado para a escolha da escola-campo deu-se em razão de conhecer sua realidade, pois a pesquisadora atuou nessa escola como professora e supervisora pedagógica, no período entre fevereiro de 2006 e março de 2013. Ao matricular-se no Mestrado em Educação, foi convidada para atuar no departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Frutal-MG. Portanto, aconteceu o retorno à escola onde atuou por oito anos, mas agora como pesquisadora.

A oportunidade de poder observar as ações das crianças e dos professores, na condição de pesquisadora, na mesma instituição escolar onde atuara, revelou-se uma situação nova para a pesquisadora. Estar na mesma escola com o objetivo de investigar e observar as relações que ali se estabelecem, e não de supervisionar ou orientar, representou uma experiência singular e rica. A modificação dos objetivos da presença na escola-campo, apesar de o espaço se configurar como um ambiente bastante familiar, transformou significativamente o modo de

olhar da pesquisadora para o mesmo espaço e as descobertas, para além da aparência do que já conhecia.

A escola-campo oferece a Educação Infantil para crianças de cinco anos de idade e o Ensino Fundamental, organizado em dois ciclos: Ciclo da Alfabetização, com duração de três anos de escolaridade, correspondente ao 1º ano, 2º ano e 3º ano; e Ciclo Complementar, com duração de dois anos de escolaridade, correspondente ao 4º e ao 5º anos.

A demanda da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é composta de alunos oriundos na sua grande maioria da zona urbana, são poucos os alunos oriundos da zona rural. Porém, a maioria dos alunos da zona urbana reside em bairros diferentes e distantes, são poucos os que moram nas proximidades da escola-campo.

Essa escola atende a 700 alunos, sendo 359 alunos no turno matutino e 341 no turno vespertino. No período matutino, em que foi realizada a pesquisa, a escola possuía mais turmas do Ciclo Complementar, sendo três turmas de 4º ano e cinco turmas de 5º ano. Os outros anos 1º, 2º, e 3º, têm apenas uma turma. Somando as turmas do período vespertino, são 22 ao todo. O corpo docente é de 22 professores regentes de turma, nove professores de apoio, dois especialistas, dois profissionais técnicos e oito professores auxiliares. A escola possui 11 salas de aula, uma biblioteca espaçosa com livros de literatura e de consulta para pesquisa, quadra poliesportiva coberta, sala de informática com 36 computadores e *datashow*, duas salas de Apoio Pedagógico, sala de Atendimento Educacional Especializado, banheiros adaptados - masculino e feminino, secretaria, refeitório, sala dos professores, sala de supervisão e diretoria. A escola-campo é arborizada, espaçosa, muito limpa e organizada.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a proposta pedagógica da escola-campo está fundamentada no pensador russo Vigotski, contemporâneo de Piaget (PPP, 2013, p. 3). A análise situacional da escola-campo descrita no PPP (2013) se apresenta da seguinte forma: a maioria dos alunos apresenta rendimento satisfatório. Os alunos com baixo rendimento estão recebendo atendimento para superar suas dificuldades. A equipe pedagógica da escola está trabalhando com uma pedagogia diferenciada para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades diversas de aprendizagem. A escola dispõe de diversidade de recursos pedagógicos para realizar um Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Conta com pessoal de apoio para desenvolver ações do PIP satisfatoriamente e está organizada para atender aos alunos com distúrbios de aprendizagem através da utilização da Sala de Recursos Multifuncionais. A equipe pedagógica realiza avaliação diagnóstica e trabalha em cima dos

resultados para melhorar a aprendizagem dos alunos, valendo-se de novas metodologias para melhorar os resultados das avaliações externas.

A escola-campo possui as seguintes metas prioritárias: alcançar os níveis de proficiência conforme Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; elevar o desempenho acadêmico dos alunos do Ciclo da Alfabetização e do Ciclo Complementar do Ensino Fundamental, com 90% de êxito; inovar o reforço escolar e implementar a Sala de Recursos Multifuncional com vistas a alcançar 85% de êxito dos alunos que apresentarem dificuldade de aprendizagem; manter as atividades de estímulo à leitura procurando alcançar 75% de interesse dos leitores durante todo ano; facilitar em 95% a utilização dos recursos disponíveis; democratizar a gestão escolar buscando a participação de 70% das famílias; promover atividades de lazer e esporte de interesse de 90% dos alunos; conscientizar 70% da Comunidade Escolar da necessidade de se orientar nos diversos aspectos da formação do cidadão.

A escola-campo realiza reuniões pedagógicas com os professores quinzenalmente, com duração de duas horas. O objetivo dessas reuniões com a equipe pedagógica é estudar e planejar coletivamente. A escola realiza no final de cada semestre os Conselhos de Classe. Além dos Conselhos, acontece também bimestralmente a reunião de pais; mas quando surge alguma necessidade, tanto do professor como da família, de abordar algum assunto, é agendada reunião para o horário da aula de Educação Física.

A gestão escolar realiza também no início de cada ano letivo uma reunião com os pais para apresentar o corpo docente, a proposta pedagógica, a missão e as normas gerais da escola. Essa reunião é muito importante, pois valoriza os profissionais que ali atuam, esclarece a importância da presença dos pais e do acompanhamento na vida escolar de seus filhos, além de, claro, estreitar laços e esclarecer dúvidas sobre o funcionamento e normas da instituição.

A escola sempre se destaca nas avaliações externas e tem o maior IDEB de todas as escolas públicas da região. O índice do IDEB é composto pelo desempenho na Prova Brasil e pelos dados do censo escolar, referentes à taxa de repetência e à evasão escolar. No quadro a seguir, podemos visualizar as notas obtidas e as projeções de nota do IDEB para o Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental em distintas dependências administrativas, observado em 2005, 2007, 2009 e 2011 e as metas para 2013 e 2021. Podemos ainda conferir a nota do estado de Minas Gerais, do município de Frutal, bem como a nota de destaque da escola-campo alcançando o índice de excelência.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental						
	IDEB observado				Metas	
	2005	2007	2009	2011	2013	2021
Escola-campo	5,9	4,9	6,8	6,9	6,8	7,5
Município Frutal	4,7	4,4	6,1	6,0	5,8	6,7
Estado M.G.	4,6	4,6	5,5	5,8	5,6	6,6
Nacional	3,8	4,2	4,6	5,0	4,9	6,0
Dependência administrativa						
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,7	5,8
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,0	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,5	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,8	7,5

Quadro 2: Resultado IDEB.

Fonte: Brasil, 2011¹⁴.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, as escolas que alcançaram o índice de excelência atingiram uma elevada qualidade e devem ser uma referência para outras escolas. Observamos que a escola-campo atingiu a maior nota comparada às médias nacional, estadual, municipal e até da rede privada.

Na sala de aula observada havia 34 carteiras dispostas em cinco fileiras. Os alunos estavam sentados um atrás do outro, enfileirados. Não sobrava muito espaço entre as carteiras, e o espaço entre as primeiras carteiras e a lousa era muito pequeno, dessa forma ficava difícil para as crianças e a professora se movimentarem pela sala. A mesa da professora ficava recuada em um canto da sala, a fim de não atrapalhar a visão dos alunos à lousa. O ambiente era bem iluminado e arejado. Nas paredes havia murais feitos em EVA com mensagens de incentivo para as crianças como esta: “O sucesso desta escola depende de cada um de vocês!”. Havia também um relógio, um calendário, um cartaz de combinados e outro de aniversariantes. No fundo da sala ficavam três armários, um espelho, o “Cantinho da Leitura” e um cesto com brinquedos.

¹⁴ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em 23 jul. 2014.

2.2.7 Sujeitos da pesquisa

A turma é composta de 34 crianças na faixa etária entre oito e nove anos, sendo 13 do sexo masculino e 21 do sexo feminino, ou seja, quase o dobro da quantidade de meninas. O ensino para essa idade psicológica precisa organizar-se com base nas características semelhantes entre os alunos, próprias da fase de seu desenvolvimento, ou seja, da atividade dominante, que é a atividade do estudo, trabalhada no experimento por meio das sequências didáticas do conto maravilhoso. Em conformidade com Elkonin (1987), ao ingressarem na escola, a atividade lúdica vai cedendo espaço para outras formas de interação com a realidade, e a atividade de estudo aos poucos passa a ser significativa ao desenvolvimento infantil. Daí ser possível pensar em uma atuação de ensino coletivo, sem que isso represente negar a especificidade do desenvolvimento de cada aluno. De acordo com Leontiev (1988), é o desenvolvimento dessa atividade principal que condiciona as mudanças as quais, por sua vez, desenvolvem as funções psíquicas da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade.

A maioria dos alunos pesquisados estuda nesta escola desde a Educação Infantil. Boa parte dos pais são proprietários de estabelecimento comerciais. Muitos dos alunos frequentavam a escola no período matutino e ficavam em casa com a mãe no turno vespertino, ficando a cargo desta o acompanhamento e a orientação das tarefas escolares.

Para não identificar os sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios: Ana Cássia, Augusto, Eduardo, Gustavo Cardoso, Gustavo Ribeiro, Griceli, Gabriel, Hernane, João Paulo, José Leonardo, Janaína, Karine Pereira, Karine Borges, Larissa, Lorena, Luciane, Ludmila, Lara, Maria Alzira, Marisa, Marina, Mauro, Renata, Davi, Sâmia, Samara, Estefânia, Sandra, Tânia, Vânia, Valdo, Ana Carla, Valter, Ozório.

A professora regente da turma tem 33 anos de idade, atua na escola investigada desde 2006. Graduada em Pedagogia e Letras com especialização em Letras. Na área educacional por um período de oito anos, atuou especialmente com turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, trabalhando na rede municipal e estadual. Quando a pesquisa foi desenvolvida, a professora realizava jornada dupla de trabalho, atuava na regência dessa turma no período matutino e, no vespertino, na rede estadual, com turmas do 7º ao 8º, onde ministrava aulas de Língua Portuguesa.

O processo de construção do olhar como pesquisadora sobre a escola-campo constitui-se na singularidade das relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa e na atividade de

estudo realizada durante a trajetória do trabalho. Esse novo olhar sobre um cotidiano conhecido pela professora, no processo de pesquisa, levou-a a rever a escola, a prática pedagógica, os processos de ensino e aprendizagem; enfim, uma reflexão que não passa apenas pelas questões do objeto de pesquisa.

2.3 Trajetória de pesquisa

Em junho de 2013, a pesquisadora esteve na escola-campo, solicitando autorização da gestão escolar para a realização da pesquisa. Explicamos a importância da pesquisa e que o objetivo era desenvolver a constituição autora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do ensino e aprendizagem de narrativas tendo como gênero textual o conto maravilhoso. Justificamos a realização do estudo pela necessidade de o professor conhecer os fundamentos teórico-metodológicos sobre a língua materna e os processos de ensino e aprendizagem, por meio da produção de textos em diferentes gêneros textuais e suportes. A diretora, ao se inteirar do projeto de pesquisa e ter esclarecidas as dúvidas pela pesquisadora, assinou a carta de autorização.

No interior da escola-campo, estabelecido como local para a realização da pesquisa, a sala de aula a ser investigada e seus respectivos sujeitos foram definidos de acordo com alguns critérios estabelecidos. Como a temática de interesse era a produção escrita por meio de gêneros textuais, a sala escolhida foi uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, por entendermos também que o aluno que ingressa no Ciclo Complementar de Alfabetização já possui os conhecimentos e habilidade de leitura e escrita suficientes para o desenvolvimento do experimento pedagógico. De acordo com o próprio regimento da escola-campo, no Ciclo Complementar terão ingresso os alunos que já adquiriram as habilidades de leitura e escrita. A escola tinha três turmas de 4º ano no turno matutino. Optamos por uma das salas em que a professora, graduada em Letras e Pedagogia, demonstrou interesse em participar da pesquisa.

Escolhida a turma, realizamos o agendamento da reunião com os pais das crianças para conhecerem a pesquisadora, os objetivos da pesquisa e assinarem o TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido. No dia 7 de agosto de 2013, nós realizamos a reunião de pais com a presença da professora. Após os esclarecimentos, foi solicitado aos pais que assinassem o TCLE. Todos assinaram o termo, sendo que não houve nenhuma contestação.

Iniciamos as observações no dia 19 de agosto de 2013, buscando descrever a forma como a professora trabalhava a escrita de textos, como os alunos escreviam textos e qual era a finalidade dessas produções textuais. Foram realizadas dez observações não participantes. Esta etapa da pesquisa serviu para constatar como a produção de textos era trabalhada em sala de aula para que, num segundo momento, pudéssemos planejar e desenvolver as atividades sobre o gênero textual conto por meio de sequências didáticas.

Optamos pelo experimento pedagógico como procedimento metodológico que respondesse à problemática desta investigação: como desenvolver a constituição autora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental por meio da produção de textos escritos fundamentada na concepção de escrita como objeto vivo no processo de enunciação, que é construída historicamente nas relações sociais como objeto cultural.

Tendo apresentado os delineamentos metodológicos norteadores que desenharam os contornos do estudo e a trajetória da pesquisa, passamos no terceiro capítulo à apresentação das análises sobre como o texto é apresentado nos documentos oficiais e nas atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM DOCUMENTOS OFICIAIS E ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos a análise da concepção de texto e produção textual nos documentos oficiais, seguindo-se a análise das atividades com a escrita desenvolvidas, cotidianamente, na sala de aula, com a finalidade de descrever a forma como a professora trabalha a escrita de textos, como os alunos escrevem textos e qual o objetivo dessas produções.

3.1 Análise da concepção de texto e produção textual nos documentos oficiais

O foco de interesse na análise deste tópico é a concepção de texto e produção textual apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCN), no Projeto Político-Pedagógico e no Planejamento de Ensino da professora, o que propiciou apontar as aproximações e distanciamentos entre o proposto nos documentos e as práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa, em atividades de produção de textos.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Nos PCN, o texto é apresentado como (1997, p. 23):

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar **que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.** Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (Grifo nosso).

Nessa perspectiva, o texto é apresentado como resultante da atividade discursiva, pois está presente em diversas situações comunicativas dos falantes. Assim, um texto não se materializa por sua extensão gráfica, mas pela significação que se revela no contexto em que está inserido.

O documento aponta, em suas diretrizes para o Ensino Fundamental, que a escola deve trabalhar com textos que circulam na sociedade em sua diversidade de gêneros e suportes e adverte sobre as cartilhas, alegando que seus escritos não são textos, mas um amontoado de frases.

Para a organização do ensino de produção textual, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa sugerem alguns caminhos na abordagem desse eixo.

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (BRASIL, 1997, p. 48).

Portanto, a prática de produção de textos na sala de aula deve realizar-se considerando as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais são produzidos os textos: para que, para quem, onde e como se escreve. Nesse sentido, fica claro nos documentos que “[...] o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; [...] é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados ‘oficialmente’ no mundo da escrita por meio da alfabetização.” (1997, p. 48).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocam os gêneros textuais como objeto a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com o referido documento, “[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero” em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam (BRASIL, 1997, p. 23). Assim, ensinar a língua materna por meio dos gêneros textuais é algo fundamental para que os alunos apropriem-se dos usos dos textos que circulam em seu entorno, em diferentes suportes e gêneros e práticas sociais.

Podemos concluir que, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, tanto o texto quanto a produção textual devem ser trabalhadas como práticas discursivas, que, aliadas à

reflexão sobre a língua materna, devem ser priorizadas. Para trabalhar as práticas discursivas, isto é, os textos em circulação, precisamos considerar que:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1997, p. 22).

3.1.2 Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Não encontramos no PPP (2013) da escola-campo concepções claras e bem definidas de texto e produção textual. Sendo assim, buscamos descrever o que o referido documento traz sobre como deve ser o trabalho com a escrita e a produção de textos. Para o PPP (2013), um dos objetivos da educação é “O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (PPP, 2013, p. 3). O documento traz ainda no item *Dos Tempos e Espaços Escolares* a seguinte afirmativa:

Ao iniciarem o Ensino Fundamental um ano antes, aqueles estudantes passam a ter mais oportunidades para, mais cedo, começar a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas de ler, compreender e produzir textos. (PPP, 2013, p. 10).

Nesse sentido o documento sugere que o texto é um objeto de ensino a ser trabalhado depois que o aluno se apropriou do código alfabético, ou seja, uma visão dicotômica do ensino da escrita, em que, num primeiro momento, o aluno precisa dominar o código

alfabético, para posteriormente, de posse desta ferramenta mecânica, passar à compreensão e à produção de textos.

Sobre a concepção de textos e produção de textos encontramos apenas informações referentes ao Ciclo de Alfabetização. Não encontramos referência ao Ciclo Complementar de Alfabetização, referentes a 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. No tópico *Da Organização Didática dos Anos Iniciais* do Ciclo de Alfabetização, o PPP cita o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, documento este que estabelece que “aos oito anos de idade, as crianças precisam ter: a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.” (PPP, 2013, p. 13). Ainda de acordo com o PNAIC, o documento traz um dos princípios centrais que devem ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita:

O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. (PPP, 2013, p. 14).

Aparentemente, observamos uma contradição em relação à citação anterior, em que o código alfabético deve ser ensinado primeiro para depois o professor trabalhar a produção de textos e, nessa afirmação, contraditoriamente, propõe-se a produção desde o início do Ensino Fundamental. A palavra “precoce” na citação parece significar que as crianças de 6 anos, ao entrarem no primeiro ano, não teriam tido acesso aos textos em sua diversidade, revelando ignorar o acesso das crianças aos textos desde muito pequenas: os escritos em casa, em seu entorno, na rua, no mercado, na igreja; na tela do computador, do *tablet*, celular, televisão; enfim, nos múltiplos espaços que veiculam a escrita.

Identificamos no PPP da escola um projeto intitulado *Projeto de Enriquecimento do Currículo*, que traz, entre outras ações a serem realizadas pelos alunos, a proposta de “[...] reproduzir história oral e por escrito; elaborar frases e pequenos textos; criar pequenos textos e fazer encenação.” (PPP, 2013, p. 31-32).

Enfim, pudemos constatar que o PPP (2013) da escola não traz objetivamente uma concepção de texto e produção de texto a ser trabalhada no Ensino Fundamental que considere o texto como objeto cultural que circula na sociedade por meio de múltiplos gêneros e suportes.

3.1.3 Planejamento de Ensino da professora

Analisando o Planejamento de Ensino da professora sobre concepção de texto e produção textual, verificamos que o documento está dividido em quatro eixos organizadores: compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, conhecimentos ortográficos e produção escrita.

No eixo organizador da produção escrita, encontramos os seguintes objetivos: “[...] compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros; produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos de circulação.” (Planejamento de Ensino, 2013). A partir desses objetivos, o documento traz sugestões de atividades a serem desenvolvidas. Pudemos verificar que nessas atividades o texto deve ser trabalhado adequadamente com “diferentes objetivos, destinatário e contexto.” (p. 1). No final do documento (PE, 2013, p. 20), encontramos a seguinte observação: “[...] o professor deverá pesquisar para conhecer como são organizados cada texto, para saber ensinar aos alunos; para produzir textos de gêneros diversos, é fundamental que o professor siga as suas capacidades, p. 51-56”.

Pareceu-nos que o planejamento é uma síntese feita a partir de outro documento, pois ele traz diversas marcações de números de páginas, como na citação acima (p. 51-56), que não correspondem à sequência de páginas do Planejamento de Ensino da professora. Perguntamos a ela sobre este outro documento citado, mas ela não soube responder, disse que não se lembrava, pois havia feito o planejamento no início do ano. Diante desse fato, entendemos que a professora faz o Plano de Ensino com o objetivo de atender às exigências da escola, não como um documento-guia para seu trabalho com os alunos, de forma a realizar um ensino intencional. Isso mostra que não há uma relação entre o planejamento de ensino anual da professora e o planejamento de suas aulas. Portanto, trata-se de cumprir uma exigência, e não de um planejamento consciente para nortear teórico-metodologicamente seu trabalho em sala de aula.

3.2 Análise das atividades com a escrita desenvolvidas pela professora

O objetivo das observações era verificar as atividades de produção textual desenvolvidas em sala de aula e analisar a concepção de texto que emergia dessas atividades.

Entretanto, verificamos logo no início das observações que a professora não trabalhava com a produção de textos escritos em sua funcionalidade social, ou seja, que as crianças não produziam textos, faziam mais cópias, completavam palavras em exercícios com lacunas, tendo sido observada uma única atividade em que a professora solicitou aos alunos a escrita de um texto. Assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos para aquisição da linguagem escrita eram apresentadas como apropriação de um sistema mecânico, ou seja, a aprendizagem da escrita era vista como mero exercício com letras, sílabas e palavras destituídas de sua significação.

3.2.1 Atividade 1: Substantivos na novela *Carrossel* (19/08/2013)

Na observação do dia 19 de agosto de 2013, a professora entregou um texto, segundo ela, um texto informativo, sobre a novela *Carrossel*¹⁵. Solicitou que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, depois, ela fez uma leitura em voz alta.

O texto da atividade foi impresso e uma cópia foi entregue para cada aluno. Observamos que o texto não tinha título.

A professora disse à pesquisadora que estava trabalhando esse tema porque as crianças assistem e gostam muito da telenovela *Carrossel*. Os alunos participaram da aula com entusiasmo, queriam falar sobre o que gostam e o que não gostam na novela. A aluna Janaína perguntou sobre o *site* que aparece no rodapé do texto impresso, a professora explicou que ela havia retirado o texto dali. O aluno Gabriel explicou que existe na internet um jogo com as personagens da telenovela. Observamos que depois da leitura não houve exploração do texto como unidade de sentido.

¹⁵ *Carrossel* é uma telenovela mexicana produzida pela Televisa e retransmitida no Brasil pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

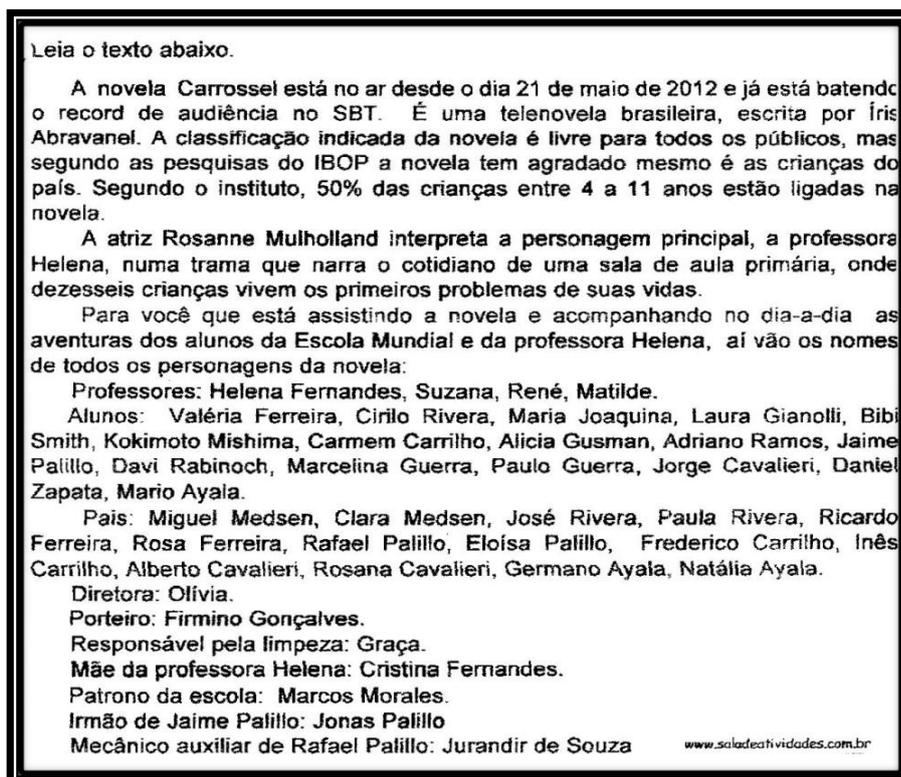


Figura 1: Texto sobre a novela *Carrossel*.
 Fonte: *Site Sala de Atividades* (2013)¹⁶.

Em seguida, a professora dirigiu-se à turma, pegou um giz e interpelou os alunos:

Professora: *Isto se chama giz, mas poderia se chamar borracha, não poderia?*

Alunos: *Sim.*

Professora: *E isso, como se chama?* [Apontando para a mesa.]

Alunos: *Mesa.*

Professora: *E isso?* [Apontando para a cadeira.]

Alunos: *Cadeira.*

Professora: *Tudo tem um nome e, se não fosse assim, não existiria comunicação. Tudo que dá nome aos objetos e que vocês chamam de nome é substantivo.* (19/ago/13).

E a professora continuou explicando aos alunos que existem substantivos comuns e próprios. Citou vários exemplos, pediu que ao chegarem em casa procurassem na internet o que é substantivo e fizessem exercícios sobre substantivos comuns e próprios. Depois, passou na lousa o questionário com perguntas sobre qual seria o gênero textual, a fonte do texto e o nome da personagem principal, como podemos verificar abaixo.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.saladeatividades.com.br/>>. Acesso em 28 set. 2014.

1. *Como se classifica o texto acima?*
2. *De onde ele foi retirado?*
3. *Desde quando a novela Carrossel está no ar?*
4. *Quem interpreta a personagem principal?*
5. *Se você observar atentamente o texto acima, perceberá que ele é formado por muitas palavras. Essas palavras que dão nome aos seres, às pessoas, aos lugares, aos animais e objetos são chamadas de substantivo. Veja dois tipos de substantivos: Substantivo comum dá nome aos seres em geral e é escrito com letra minúscula. Substantivo próprio indica o nome particular de uma pessoa, etc. e inicia com letra maiúscula.*
6. *Agora, complete:*
 - a) *Os nomes das personagens da novela Carrossel estão escritos com letra _____ e classificam-se como substantivos _____.*
 - b) *Qual o nome dos professores da novela?*
 - c) *Classifique de acordo com a legenda:*

<i>(1) substantivo comum</i>	<i>(2) substantivo próprio</i>
<i>() Carrossel</i>	<i>() alunos</i>
<i>() novela</i>	<i>() Cirilo</i>
<i>() Firmino</i>	<i>() Rafael</i>
<i>() professora</i>	<i>() aula</i>

A primeira questão sobre a classificação do gênero textual foi solicitada sem a professora trabalhar previamente o que é um texto informativo. Na segunda questão, ao pedir a fonte de onde foi retirado o texto, os alunos apenas leram o nome do *site* grafado no final da página.

Embora, no planejamento, a professora aponte como objetivo da produção escrita de textos, seus usos em diferentes funções, diferentes gêneros textuais, verificamos que, na prática, a atividade de produção textual não era trabalhada como conteúdo a ser ensinado.

Ao analisar a atividade, inferimos que os textos em sala de aula são escolhidos sem critérios objetivos, como pudemos constatar na escolha do texto utilizado em sala de aula, extraído do *site Sala de Atividades*, já mencionado.

Ao buscar a fonte de onde a professora parece trazer as atividades com a escrita, deparamo-nos com um *site* de caráter não especializado, que não traz nenhum *link* sobre conhecimentos científicos da escrita, com o objetivo de “[...] facilitar o dia a dia do professor, pois sabemos que não é nada fácil trabalhar muitas vezes em duas, três escolas e ainda ter que planejar e elaborar atividades.”, como podemos constatar na imagem que segue.



Figura 2: Imagem do *site* de onde a professora retirou a atividade.
Fonte: *Site Sala de Atividades*¹⁷.

Concluindo a análise desta atividade, buscamos em Vigotski (2010) o conceito de unidade do pensamento verbal que está no significado da palavra, como unidade indecomponível do pensamento e da linguagem; os textos escritos, seja nos atos de leitura ou nos atos de escrita, precisam ser abordados em sua significação. Ao propor a dinâmica da escrita, verificamos que a professora direciona o ensino da língua materna à gramática normativa, através de exercícios automáticos e mecânicos. O texto como objeto de ensino não tem espaço nas atividades desenvolvidas na sala de aula, as regras da língua padrão são enfatizadas a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, é deixada de lado, pois a professora não está empenhada em saber o que o aluno conhece e pensa sobre determinado assunto ou acerca da realidade em que vive. Para Bakhtin (2006), falamos e escrevemos pensamentos, ideias, sentimentos, valores para além das palavras ditas ou escritas.

Portanto, o ensino da linguagem escrita não pode ser um conjunto de normas fixas, uma técnica que requer apenas a memorização de normas gramaticais e ortográficas, que resulta em pseudotextos. A escrita vista apenas como uma atividade linguística não contribui para a constituição da autoria dos alunos. Nesse sentido, a atividade observada não se

¹⁷ Disponível em: <<http://www.saladeatividades.com.br/>>. Acesso em 28 set. 2014.

constitui como atividade de leitura e/ou produção de textos, já que não contribui para o desempenho discursivo dos alunos.

Ensinar a língua materna não é trabalhar com atividades linguísticas isoladamente, mas executar o ensino intencional por meio dos gêneros textuais, que trazem a língua viva, pois a língua escrita não é algo estático, fixo, imutável, materializado no código alfabético; ela é, segundo Bakhtin, como já definimos no Capítulo 2, um “conjunto dinâmico e complexo” sempre em mudança. Ensinar por meio de textos é buscar os gêneros textuais nas práticas sociais, pois não se pode separá-los das relações e práticas nas quais estão inseridos e trazê-los para a sala de aula.

3.2.2 Atividade 2: Cópia do texto sobre o Dia Mundial do Livro (20/ago/2013)

Analisamos outra atividade proposta pela professora regente na aula observada no dia 20 de agosto de 2013. As crianças copiaram do livro didático *Porta Aberta* – 4º ano - Editora FTD, o seguinte trecho:

O dia mundial do livro é comemorado em 23 de abril. Essa data foi escolhida em homenagem a dois escritores famosos, o espanhol Miguel de Cervantes e o inglês William Shakespeare, que morreram no mesmo dia, 23 de abril de 1.616. Escreva 1616 por extenso.

Após a cópia do texto, os alunos teriam que escrever o número 1.616 por extenso. Esta atividade com o que parece ser um fragmento de texto, sem o título e sem a referência, serviu de pretexto para o ensino da escrita numérica. Nenhuma atividade de compreensão do texto foi realizada e os alunos foram diretamente para a escrita do número 1.616.

Vigotski (2010) mostra que a apropriação da linguagem escrita não se trata da apropriação de uma técnica de escrita, assim, escrever por extenso um número registrado em algarismos arábicos não é uma simples transcrição. Trata-se de uma atividade em que é preciso um nível de abstração. Diferentemente da fala, da qual os alunos têm domínio e não precisam tomar consciência, a escrita requer a tomada de consciência para sua aprendizagem. Não se pode, de acordo com o autor, aprender a escrever com uma técnica, por exemplo, como se aprende a tocar piano, porque, ao ensinarmos simplesmente uma técnica, não penetramos na natureza da escrita.

3.2.3 Atividade 3: Loteria dos encontros consonantais (21/08/2013)

A professora entregou um papel impresso com uma loteria de encontros consonantais em que os alunos escolhiam no quadro o encontro consonantal que completava a palavra e escreviam na coluna à direita a palavra inteira.

A atividade foi passada como tarefa para casa, com uma instrução de como preencher as lacunas, e corrigida no dia seguinte, no primeiro momento da aula, com foco na identificação do encontro consonantal, de forma fragmentada e mecânica, como se as palavras não tivessem significado, sua característica fundamental, ou seja, o significado “[...] é a própria palavra vista no seu aspecto interior.” (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Loteria dos Encontros Consonantais

Escolha a coluna certa para completar as palavras abaixo.

Palavras	cr	br	dr	fr	gr	tr	vr	Escreva a palavra
...ilhante								
...áve								
ma...ugada								
...onco								
...avata								
...lga								
...asileiro								
...aço								
re...igerante								
...avo								
...ogaria								
...ata								
...io								
...atera								
...abalho								
...eme								
...uta								
pala...a								

Figura 3: Loteria dos encontros consonantais.
Fonte: M. A., professora da turma pesquisada (2013).

Vigotski (2010) nos mostra que a escrita deve ter significado para as crianças e que o professor deve oferecer atividades significativas, com a língua viva, para que ela seja apropriada e objetivada. Nesse sentido, entendemos que não se ensina a escrita ensinando letras e sons vazios, pois a unidade mínima de significado é a palavra, e o significado da palavra está em sua relação com outras palavras no texto onde ela se encontra.

A aprendizagem da escrita centrada, repetidamente, na escrita de consoantes e vogais distancia-se da língua viva que faz parte do cotidiano do aluno e das suas reais necessidades comunicativa. Ao fundamentarmos-nos em Bakhtin (2006), compreendemos que o ensino da língua materna deve ancorar-se em atividades discursivas dotadas de intenção e comunicação entre os interlocutores.

3.2.4 Atividade 4: Um robô bem legal (23/ago/2013)

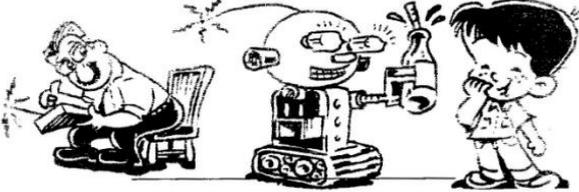
A professora entregou aos alunos uma folha impressa que segue no quadro abaixo.

Nome: _____ Data: ___/___/___

Produção de texto

Um robô bem legal

Continue a escrever a história de Roboleco.
Use sua criatividade e dê um título à sua história.



Roboleco é um robô muito especial.
Ele foi fabricado na oficina de meu avô.
Ele faz coisas sensacionais.
Certo dia _____

Figura 4: Produção de texto – Um robô bem legal.
Fonte: M. A., professora da turma pesquisada (2013).

Essa atividade foi proposta às crianças pela professora, na aula observada no dia 23 de agosto de 2013. As crianças deveriam continuar escrevendo a história em casa.

Questionada pela pesquisadora, a aluna Renata relatou que a professora só passava produção de texto como tarefa de casa e que não gostava de fazer essa tarefa, mas o bom era

que recebia ajuda da mãe. A atividade de produção textual não foi orientada pela professora em sala de aula, sendo que o texto a ser produzido pelos alunos parece ter cumprido apenas a função de uma tarefa, para constar aquele bimestre no portfólio de produção textual da turma. Não se tratava, portanto, de um conteúdo a ser ensinado, apenas uma tarefa obrigatória a ser cumprida por exigência da escola.

Entendemos que a produção textual nessa atividade partiu de um desenho e três orações simples nas quais o robô é nomeado, são indicadas sua origem e sua habilidade de fazer “coisas sensacionais”. A expressão que indica tempo “certo dia” direciona a produção textual, coloca como condição que os alunos deem continuidade ao texto, escrevendo qual foi a coisa sensacional que ele fez em certo dia.

Para Vigotski (2009, p. 65):

[...] uma experiência maravilhosa de despertar a criação literária infantil em crianças camponesas foi descrita por Tolstoi, com base em sua experiência pessoal. Em seu artigo “As crianças camponesas devem aprender a escrever conosco ou devemos aprender com elas?”, esse grande escritor chegou a uma conclusão um tanto paradoxal, à primeira vista, a saber, que cabe exatamente a nós, adultos e até mesmo ao grande escritor – que ele próprio era – aprender a escrever com as crianças camponesas, e não o contrário. 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 Tolstoi 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.

A atividade de continuar o texto sobre o robô mostra que a imaginação criadora, enquanto função psíquica superior a ser desenvolvida por meio de atividades, não foi trabalhada nesta atividade, ou seja, os alunos não tiveram modelos de textos cuja temática poderiam ser os robôs que desenvolvessem sua imaginação, partindo do pressuposto de que a imaginação é algo inato. Por outro lado, Vigotski nos mostra, ao relatar a experiência de Tolstoi, que precisamos aprender com as crianças como elas escrevem, para não impor a elas um modelo de língua adulta, impedindo que elas desenvolvam sua produção textual infantil. Nesse sentido, as produções, com o título “*Um robô bem legal*”, foram avaliadas a partir da língua adulta e, assim, parece-nos que aquelas produções com marcas da língua adulta foram avaliadas como de melhor qualidade, enquanto as produções com marcas da língua infantil foram avaliadas como de pior qualidade.

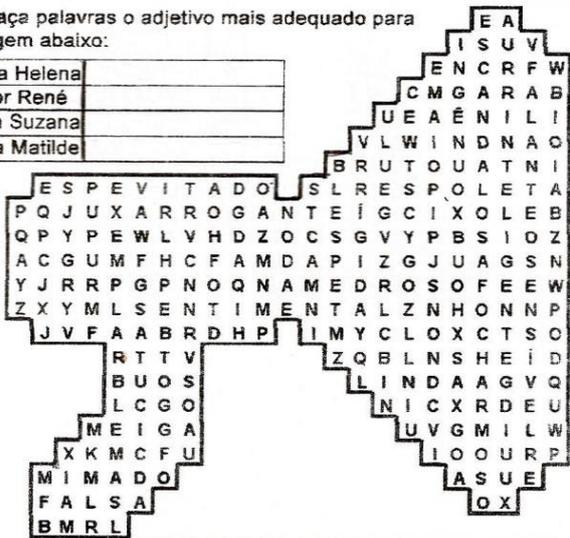
3.2.5 Atividade 5: Caça-palavras para identificação de adjetivos (23/08/13)

A professora entregou um papel impresso com um jogo de caça-palavras em que os alunos deviam encontrar o adjetivo mais adequado e escrevê-lo na frente do nome de cada personagem da novela *Carrossel*.

A atividade foi passada como tarefa para casa, com uma instrução de como preencher as lacunas, e corrigida no dia seguinte, no primeiro momento da aula, com foco na identificação da classe morfológica adjetivo.

Encontre no caça palavras o adjetivo mais adequado para cada personagem abaixo:

Professora Helena	
Professor René	
Professora Suzana	
Professora Matilde	



Valéria		Jaime	
Maria Joaquina		Marcelina	
Cirilo		Jorge	
Laura		Davi	
Kokimoto		Daniel	
Carmem		Alicia	
Adriano		Olívia	

Figura 5: Caça-palavras - Adjetivo.

Fonte: M. A., professora da turma pesquisada (2013).

Bakhtin (2006) nos mostra que a linguagem é produção humana e histórica, construída nas interações sociais, nos diálogos vivos. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem da escrita centrada nas classes gramaticais distancia-se da linguagem como forma de interação humana, ou seja, nessa situação os alunos não se apropriam da linguagem escrita, mas memorizam questões gramaticais que não levam à escrita de textos.

Geraldi (1996, p. 133) mostra que as classes gramaticais são apresentadas aos alunos “[...] a partir de definições, sem que os critérios de classificação sejam explicitados e sem que

os objetivos da própria classificação sejam considerados”. Os alunos aprendem apenas os nomes das classes gramaticais, mas não compreendem quais são as razões dessa classificação.

3.2.6 Atividade 6: Fragmento de poesia - O operário em construção (27/08/13)

Na observação do dia 27 de agosto de 2013, foi apresentado aos alunos um fragmento de uma poesia de Vinícius de Moraes. O fragmento do texto foi utilizado como pretexto para ensinar gramática. A professora passou o seguinte trecho da poesia na lousa e pediu para os alunos copiarem.

*À mesa, ao cortar o pão.
O operário foi tomado
De súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
Garrafa, prato, facão.
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário.
Um operário em construção.*

Vinícius de Moraes

Após a cópia, a professora pediu que os alunos fizessem a leitura silenciosa e refletissem sobre sua mensagem, sem nenhuma conversa com os alunos sobre o fragmento do texto apresentado. Passado algum tempo, ela leu o texto em voz alta para os alunos e fez alguns comentários, disse que o texto tinha sido retirado de uma avaliação que ela havia aplicado no 7º ano, turma para qual lecionava em outra escola. Em seguida, pediu que ilustrassem o fragmento do texto com um desenho e passou as seguintes atividades na lousa para que as crianças respondessem:

- a) *Quem escreveu o texto?*
- b) *Quais os objetos que aparecem no texto? São substantivos próprios ou comuns?*
- c) *Como era o operário? Como podemos classificar essa palavra?*
- d) *Compreendemos pelo sentido do texto que:*
 - () *O trabalhador admirou-se da beleza dos objetos.*
 - () *O operário emocionou-se da beleza dos objetos.*
 - () *O trabalhador gostaria de fabricar objetos como aqueles.*

Trabalhando o texto como pretexto para ensinar questões gramaticais, a produção textual foi substituída pelo ensino de tais questões. Na atividade, foram solicitados apenas a buscar informações explícitas no texto, como o nome do autor. Ao perguntar quais eram os objetos que apareciam no texto e se eles eram substantivos próprios ou comuns, entendemos que parece ter havido dois equívocos conceituais: não são os objetos que estão no texto, mas as palavras que os nomeiam - a função designativa da linguagem é, portanto, ignorada; segundo, a pergunta “como era o operário”, respondida pelos alunos com a palavra “humilde”, não foi trabalhada em sua significação no texto, apenas classificada como adjetivo, uma vez que a professora estava ensinando classes gramaticais.

Para Bakhtin (2006), na linguagem escrita, a interlocução entre autor e leitor se dá através dos diversos tipos de textos, em diferentes registros, que circulam na sociedade. No ensino da leitura e da escrita como atos culturais historicamente construídos, seria necessário apresentar o poema de Vinícius de Moraes integralmente, contextualizando suas condições de produção e os sentidos possíveis de serem atribuídos na leitura do poema. Nesta atividade, os alunos não realizaram de fato leituras em que eles pudessem atribuir sentidos; também, não se explorou o gênero textual poesia.

Precisamos focar o ensino da língua materna em questões que exploram o texto como uma unidade de ensino, abordando o que se escreve, para quem, com que objetivo, por que, em que situação, com que recursos linguísticos, estilísticos, semânticos, textuais se lê e se escreve um texto. Todos esses fatores irão indicar qual gênero textual utilizar e os recursos linguísticos e estilísticos serão mais adequados no ato da escrita.

A partir da análise das observações, concluímos que as tarefas dadas aos alunos não se constituíam como atividades significativas, eram simplesmente ações com foco no código alfabético, na gramática normativa, que os alunos internalizaram como simples técnica de cópia e memorização, mecanicamente, sem assumir o papel de sujeitos em atos de leitura e de escrita.

Ainda que essas ações desenvolvidas pelos alunos possam ter contribuído para a aquisição da linguagem escrita, elas se limitaram à aprendizagem da escrita ortográfica restrita ao código linguístico, deixando de lado o que realmente determina o domínio da escrita: a imersão dos alunos em atos significativos de escrita por meio de situações criadas para esse fim, que resultem na apropriação da escrita de textos, atividade essa que pode promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos.

Para entender o processo de apropriação da escrita, em toda a sua complexidade, segundo Vigotski (2001), é preciso tomar a linguagem escrita como instrumento e como objeto histórico-cultural produzido nas práticas sociais ao longo do desenvolvimento da humanidade. Cada criança, para aquisição da linguagem escrita, precisa se apropriar desse conhecimento historicamente construído a fim de adquirir o domínio da escrita e da leitura. Poderíamos então afirmar que as ações dos alunos resumiam-se na execução de tarefas, portanto, não se tratavam de atividades na perspectiva de Leontiev (1983). Assim, a aprendizagem, que deveria se antecipar ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento próximo, não se realiza.

Vigotski (2001) já criticava o ensino da linguagem escrita, no começo do século XX, ao constatar que ela era artificial. Para o autor, o ensino da língua escrita é fundamentado em uma aprendizagem artificial que necessita de grande atenção e empenho do professor e do aluno, pois se transforma em algo autônomo, algo que é suficiente para si mesmo; a linguagem escrita viva ultrapassa a um plano superior. Dessa forma, o ensino da escrita não se alicerça no desenvolvimento natural das necessidades do aluno, o mesmo vem de fora, das mãos do professor, e rememora a aprendizagem de um hábito mecânico.

O autor chama a atenção para o ensino da escrita de um modo artificial, mecânico, descontextualizado.

Arena (2010, p. 20), ao discutir a substituição da língua viva pelo ensino do código linguístico, argumenta que:

Oferecer a palavra como código acarreta duas situações impensáveis para a lógica bakhtiniana. A primeira, por afastar a palavra do outro, como se esta pertencesse ao sistema abstrato da língua, sem a presença humana. Neste caso, a apropriação não se refere à palavra do outro, mas de uma palavra fora das relações. O segundo, porque traz implícita a separação entre palavra e cultura, entre enunciado e cultura, entre palavra e ideologia, como se o código fosse uma produção espontânea, sem produtores e acima dos homens [...].

Enfim, ensinar a ler e a escrever não é ensinar o código linguístico, não é ensinar a identificar adjetivos e substantivos, regras ortográficas, para depois a criança ter acesso à palavra viva, aos enunciados e à cultura na qual eles são gerados e compartilhados no processo dialógico que caracteriza os atos de ler e escrever.

No ato de ler, “[...] a criança, na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários

sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros.” (ARENA, 2010, p. 25-26).

Feita a análise das concepções de texto e produção textual nos documentos oficiais e nas atividades desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa, passamos no quarto capítulo à análise da atividade exploratória e das sequências didáticas do experimento pedagógico.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA ATIVIDADE EXPLORATÓRIA E DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

No experimento pedagógico, nossa preocupação foi estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa. Segundo Bakhtin, a linguagem é interação social, isto é, comunicação entre falante e ouvinte. O autor afirma que:

[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (2006, p. 109).

No presente capítulo apresentamos a atividade exploratória que introduziu o experimento pedagógico e descrevemos as sequências didáticas nas quais trabalhamos os elementos constitutivos da narrativa com foco no maravilhoso.

4.1 A atividade exploratória

De acordo com a trajetória da pesquisa, após a realização das observações em sala de aula, desenvolvemos uma atividade exploratória com o objetivo de mostrar para as crianças que a língua materna é um sistema que se estrutura em seus usos e para seus usos sociais. A linguagem pode ser vista como uma forma de relação entre as pessoas.

A vida social se organiza em torno da escrita, ou seja, no cotidiano as práticas de escrita estão presentes em todos os lugares, cumprindo diferentes funções. Por isso, entendemos que trabalhar conhecimentos e atitudes envolvidos na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica trazer para a sala de aula diversos textos, pertencentes a diferentes gêneros e suportes, trazendo os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade. Segundo Vigotski (2010), o papel do educador é organizar o ensino de maneira consciente e intencional, propiciando condições para que o aluno crie a necessidade de apropriação do saber científico sobre a escrita.

Nessa perspectiva, é por meio da atividade pedagógica que se materializa a necessidade de a criança apropriar-se dos bens culturais. A criança apreende o conhecimento a partir de suas relações com os objetos e o outro social, por isso, a atividade pedagógica organizada e executada conscientemente com o objetivo de promover a humanização dos sujeitos precisa ser planejada para esse fim.

Tomando como categoria de análise a mediação, analisamos seu papel na organização da atividade exploratória. O ensino, quando planejado intencionalmente para promover o desenvolvimento integral na infância, exerce uma enorme influência no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sendo assim, o papel da educação é garantir o conjunto dessas qualidades humanas que estão postas nos objetos, mas não estão dadas.

Nesse sentido, entendemos a experiência social como a fonte do desenvolvimento psíquico da criança que, por meio da mediação do professor, se apropria do mundo da cultura e constrói as qualidades psíquicas e as singularidades de sua personalidade. Para Vigotski (2010), cabe ao educador mediar os processos de ensino e aprendizagem, criando a necessidade e os motivos para se aprender a linguagem escrita em sua complexidade.

O papel mediador da pesquisadora se iniciou com o cuidado de organizar o tempo e o espaço da sala de aula, selecionar os conteúdos científicos sobre os gêneros textuais necessários à realização da atividade. O planejamento da atividade levou em conta a criação da necessidade, fazendo com os alunos assumissem atitudes de conhecer e aprender diferentes textos.

Para realizar a atividade, compreendida na concepção de Leontiev (1983), a pesquisadora levou para a sala de aula três gêneros textuais diferentes: biografia, notícia e piada. Esse contato com diferentes gêneros que circulam na sociedade possibilitou que os alunos compreendessem diferentes usos sociais da escrita, ou seja, a função do texto biográfico, da notícia e da piada. Partimos da proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Schneuwly e Dolz (2011, p. 102). Dentro do agrupamento “narrar”, apresentamos a piada, e no agrupamento “relatar”, apresentamos a biografia e a notícia, como podemos verificar no quadro a seguir.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 3: Aspectos tipológicos.

Fonte: Dolz e Schneuwly, 2011.

Na atividade exploratória, a pesquisadora procurou orientar e explorar esses gêneros textuais a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, oportunizando inferências e descobertas das características que marcam cada gênero textual. Durante uma conversa inicial com as crianças, a pesquisadora indagou se elas conheciam aqueles gêneros textuais, se sabiam para que serviam e onde poderiam ser encontrados. Para realizar a atividade foram estabelecidos previamente os objetivos, e planejadas as ações que a comporiam.

Os objetivos de ensino definidos para a atividade foram: reconhecer os usos e funções sociais da escrita; compreender o uso da escrita em diferentes gêneros textuais; identificar e caracterizar os diferentes gêneros textuais: biografia, notícia e piada. Após a leitura de cada texto, a pesquisadora fez os seguintes questionamentos: “*Que tipo de texto é esse? É um texto para buscar informação? É um texto que busca conhecer alguém? É um texto engraçado? Onde encontramos esse tipo de texto?*”. Os alunos identificavam o gênero de cada texto a partir das perguntas feitas e dos conhecimentos prévios que tinham sobre o assunto.

A pesquisadora buscou contextualizar os textos com o objetivo de os alunos significarem a atividade com os três gêneros textuais. A biografia escolhida para trabalhar com os alunos foi a da escritora Maria José Dupré, porque eles estavam lendo um de seus livros e, por esse motivo, demonstraram interesse em saber mais sobre sua vida.

Para analisar os dados, recortamos episódios da sequência didática que revelam como, no processo, os alunos foram se apropriando das categorias que estruturam um conto maravilhoso. Entendemos, como Moura, que:

Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar uma interdependência entre elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. O pesquisador, tal como um produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se. (MOURA, 2004, p. 276) (Grifos do autor).

Episódio 1 – Tema: Identificação do gênero biografia

PESQUISADORA: *Hoje eu trouxe um texto que busca conhecer mais sobre a Maria José Dupré. Quem sabe quem é ela e gostaria de falar?*

ANA CÁSSIA: *É uma escritora de livros.*

PESQUISADORA: *Escritora de livros, isso mesmo.*

RENATA: *Ela já escreveu O cachorrinho Samba.*

PESQUISADORA: *Ela já escreveu O cachorrinho Samba. Muito bem.*

[...]

PESQUISADORA: *Isto é uma biografia. E onde podemos encontrar biografias? Vocês sabem?*

RAQUEL: *Na internet e nos livros.*

PESQUISADORA: *Na internet, nos livros.*

LAURA: *Nos jornais.*

RAQUEL: *Nas revistas.*

(03/09/2013)

A pesquisadora medeia o conhecimento sobre o gênero textual biografia, instigando os alunos a buscarem seus conhecimentos prévios em relação à vida da escritora, ou seja, a pesquisadora aponta a biografia como um gênero textual a partir da pergunta sobre quem é a escritora Maria José Dupré.

Episódio 2 – Tema: Caracterização do gênero biografia

PESQUISADORA: *Bom, e que tipo de texto é esse?*

QUASE TODOS: *Informativo.*

PESQUISADORA: *Um texto que busca conhecer sobre uma pessoa?*

QUASE TODOS: *Biografia.*

PESQUISADORA: *Ah, ele traz informações sobre uma pessoa, então quando é específico a uma pessoa é chamado de...*

QUASE TODOS: *Biografia.*

PESQUISADORA: *Isto é uma biografia.*

(03/09/2013)

Neste episódio, analisamos o conceito de biografia, apresentando-o como um texto informativo que trata sobre a vida de uma pessoa, embora não tenhamos caracterizado esse gênero de forma a trabalhar as características, pois nosso objetivo era apenas que os alunos identificassem diferentes gêneros.

No episódio 3, referente ao gênero notícia e tendo como suporte o jornal impresso, prevendo que a maioria dos alunos não tem contato com este tipo de suporte, perguntamos às crianças sobre outros suportes de notícias, como o jornal televisivo.

O jornal impresso de onde retiramos a notícia é o *Revelação*, um jornal-laboratório do curso de Comunicação Social da UNIUBE (Universidade de Uberaba). Atualmente o jornal tem periodicidade mensal e retiramos a notícia do Caderno Especial, na página 7, intitulada *A invasão do açai*, texto escrito por Marília Mayer e Tatiana Melo.

Episódio 3 – Tema: Identificação do gênero notícia

PESQUISADORA: *Vocês têm costume em casa, o papai, a mamãe e vocês, de ler as notícias nos jornais?*

QUASE TODOS: *Não.*

PESQUISADORA: *No jornal assim impresso, não?*

QUASE TODOS: *Não.*

PESQUISADORA: *E qual outra forma? Existem outras formas de ter informações?*

TODOS: *Sim.*

PESQUISADORA: *De ter notícias, como?*

QUASE TODOS: *Na internet, na televisão, em revistas, em jornais.*

(03/09/2013)

Ao analisar a apresentação do gênero notícia, constatamos que na apresentação desse gênero textual não exploramos o conceito de notícia, nos detendo na explicação sobre a fruta açai, de forma a não apresentar as características desse gênero.

Episódio 4 - Tema: Identificação da piada

PESQUISADORA: *Alguém sabe contar uma piada? Quem quer contar? O Augusto quer contar? Então, conta.*

AUGUSTO: *É uma professora falou para o Joãozinho: Feche a janela, Joãozinho, porque lá de fora está frio. O aluno respondeu: Mas, se eu fechar a janela, do mesmo jeito vai continuar frio lá de fora.*

TODOS: *Risadas.*

PESQUISADORA: *Muito bem, Augusto.*

(03/09/2013)

Para apresentar o gênero textual piada, a pesquisadora indagou quem conhecia uma piada para contar. O aluno Augusto revelou interesse em contar uma piada que conhecia, embora ainda não tenha uma reflexão sobre como o texto piada se constitui. Além do Augusto, outras cinco crianças contaram uma piada. Percebemos que os alunos conheciam piadas, talvez pelo seu aspecto lúdico, engraçado, imprevisível e pelo fato de que piadas são contadas desde muito cedo às crianças fora da escola. Também nessa atividade, não tivemos a preocupação de caracterizar o gênero piada, apontado para uma conceituação desse gênero.

A apresentação de uma notícia, uma biografia e uma piada com a finalidade de mostrar que nos comunicamos por meio de diferentes textos atingiu nosso objetivo, os alunos diferenciaram os três textos apresentados na atividade exploratória. Nessa perspectiva, o papel mediador a que nos propusemos atingiu seu objetivo no sentido de mostrarmos como

podemos conhecer a vida de uma pessoa, uma notícia e uma piada por meio de textos escritos, embora em nossa mediação tenhamos deixado de trabalhar com os alunos o conceito desses gêneros textuais, ficando apenas na identificação de cada um deles.

Para nos comunicar, recorremos aos gêneros textuais, de acordo com o contexto das relações sociais no qual estamos inseridos. Em cada esfera comunicativa existe uma variedade de gêneros textuais e, por fazer parte de nossas práticas sociais, a escola precisa trazê-los para suas atividades pedagógicas. Nesse sentido, a atividade exploratória realizada possibilitou que os alunos identificassem os três gêneros textuais para que, partindo da compreensão de que existem múltiplos gêneros textuais, pudéssemos realizar o experimento pedagógico propriamente dito.

Tendo apresentado as análises da atividade exploratória, passamos ao próximo tópico, que descreve as sequências didáticas cujo objetivo instrucional é operacionalizar a formação autora de alunos na escrita de narrativas com foco no maravilhoso.

4.2 Descrição das sequências didáticas

As sequências didáticas foram, como já afirmamos anteriormente, apenas categorias instrumentais, isto é, tiveram como papel operacionalizar a apropriação da estrutura da narrativa conto no processo de constituição autora dos alunos, de forma que produzissem seus textos materializando as marcas de autoria na escrita de textos narrativos. Por meio delas, portanto, buscamos desenvolver a constituição autora, processo esse que se iniciou com a atividade exploratória e culminou com a produção textual dos participantes da pesquisa.

Entendemos que a constituição autora por meio de gêneros textuais precisa ser trabalhada de forma a trazer para a sala de aula o texto em diferentes gêneros e suporte, ampliando assim as capacidades de escrita dos alunos em situações objetivas que desenvolvam a autoria de seus textos. Em seguida à descrição das sequências didáticas, levantamos as marcas de autoria presentes na produção textual dos alunos participantes da pesquisa, buscando mostrar que, mesmo em pequenos indícios, marcas quase invisíveis, pegadas pouco demarcadas, a autoria se fez presente.

Nessa perspectiva, descrevemos cada sequência didática por meio dos diálogos, gestos, atitudes dos alunos, ora revelados explicitamente, ora desvelados em indícios. Foram trabalhadas as categorias do conto maravilhoso como categorias instrumentais que podem

desenvolver a autoria na produção de textos pelos alunos. Ao delas se apropriar, os alunos foram também se apropriando de como produzir um texto narrativo.

Num primeiro momento a pesquisadora explicou aos alunos a importância de conhecer os contos maravilhosos da América Latina, argumentando que as crianças brasileiras conhecem vários contos europeus: *O gato de botas*, *A lâmpada de Aladim*, *Ali babá e os quarenta ladrões*, entre outros, mas pouco ou nada conhecem sobre os contos do nosso continente latino-americano, contos de países que são vizinhos do Brasil. Também nos preocupamos em trabalhar a multiculturalidade presente nos contos escolhidos.

Uma das preocupações que tivemos foi priorizar o texto literário como forma elaborada da escrita, buscando textos narrativos em uma linguagem simples, com o cuidado de não explorá-los de forma utilitária. Concordamos com Zilberman (1987), ao privilegiar o diálogo entre os textos literários e apontar o caráter utilitário com que os textos de literatura infantil são muitas vezes trabalhados na escola.

Os trabalhos sobre literatura infantil, via de regra, desconsideram que o diálogo de qualquer texto literário se dá, em primeiro lugar, com outros textos e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças, sua dimensão pedagógica, a serviço de um outro projeto escolar e político. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 11).

Nesse sentido, tomamos o conto maravilhoso sem desconsiderar seu caráter instrumental, mas com a preocupação de não perder de vista sua esteticidade, reafirmando a concepção de Perrotti, citada por Bortolanza, (2011, p. 36), que “A literatura tem uma finalidade mágica, embora tenha certa instrumentalidade, trata-se de um instrumento diferenciado que não se confunde com o utilitarismo”.

4.3 As sequências didáticas

Na viagem imaginária que havíamos proposto aos alunos, sujeitos da pesquisa, indicávamos o país, sempre em sua relação com nosso país e com o continente. Assim, durante o desenvolvimento do experimento pedagógico os alunos foram se apropriando, também, do contexto geográfico e histórico-cultural dos países visitados por meio dos contos trabalhados. Percebemos como as crianças se motivaram para saber mais sobre os países da

América Latina, por meio das apresentações que fazíamos em *slides*, fotos e informações relatadas pela pesquisadora.

Quanto ao *corpus*, trata-se de uma coleção de contos tradicionais e populares, publicados em coedição latino-americana, organizada pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe e pelos Intercâmbios Culturais e Internacionais da UNESCO, na década de 1980-1990. Foi realizado um levantamento dos contos por localização geográfica (16 países) e pelas temáticas abordadas (8 temas) da coleção (8 livros). São eles: *Os Contos populares para crianças da América Latina*; *Como surgiram os seres e as coisas*; *Contos de animais fantásticos*; *Contos de lugares encantados*; *Contos e lendas de amor*; *Contos de artimanhas e travessuras*; *Contos de assombração*; *Contos de piratas, corsários e bandidos*.

A escolha dos contos para desenvolver o experimento pedagógico foi sugerida pela orientadora, já que por meio dessas obras tradicionais focamos diferentes identidades culturais do continente latino-americano. De acordo com o estudo feito por Bortolanza (2012, p. 4), no artigo *Cartografia dos contos tradicionais e populares: percorrendo caminhos do continente latino-americano*, os volumes da coleção de:

[...] contos reunidos constituem suportes materiais e culturais que possibilitam [...] trabalhar o conceito de mobilidade em diferentes culturas do continente latino-americano. Nesse sentido, os contos tradicionais e ou populares permitem “viajar” para outros países e povos, que caminhando fizeram a história do continente latino-americano.

O quadro a seguir mostra as sequências didáticas desenvolvidas por meio de sete contos tradicionais da América Latina.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	CONTO	PAÍS	VOLUME DA COLEÇÃO	ELEMENTO DA NARRATIVA
1ª	Uapé	Argentina	Contos e Lendas de Amor	Sequência de ações e personagens
2ª	A Vara De São Marmelo	Peru	Contos Populares para Crianças da America Latina	Descrição das personagens.
3ª	Dona Raposa E Os Peixes	Venezuela	Contos de Artimanhas e Travessuras	Tempo e espaço
4ª	O Rei Da Folhagem	Nicarágua	Contos Populares para Crianças da America Latina	Narrador
5ª	O Cavalinho De Sete Cores	Guatemala	Contos de Animais Fantásticos	Objeto mágico
6ª	Maria Angula	Equador	Contos de Assombração	Desfecho
7ª	As lágrimas de Potira	Brasil	Contos e Lendas de Amor	Todos

Quadro 4: Sequências didáticas.
Fonte: A autora (2013).

4.3.1 Sequência didática 1: Conto, personagens e sequência de ações em O Uapé

A primeira sequência trabalhada com os alunos teve como objetivo apresentar o conceito de conto maravilhoso, esclarecer a finalidade de produzir os contos maravilhosos e identificar as personagens e a sequência de ações.

Após termos trabalhado os conceitos de conto, de personagens com foco no herói e de sequência de ações também centrada na figura do herói, a pesquisadora conversou com os alunos sobre a figura do interlocutor, do destinatário, ou seja, explicou a necessidade de escrevermos para alguém.

PESQUISADORA: Só que quando nós formos construir os nossos contos, nós vamos escrever esses contos para quem? Nós vamos escrever para a escola ver, a gente vai colocar num mural? Ou a gente vai escrever para os pais de vocês? Num dia de reunião a gente pode fazer um varalzinho ali fora, com os contos? Ou a gente vai escrever para montar um álbum para ficar na biblioteca? [Que foram os contos construídos pelos alunos do 4º ano, da pesquisadora Angela, do curso de Mestrado.] Para quê? Para quem?

GABRIEL: Para biblioteca.

PESQUISADORA: O Gabriel acha que é para gente fazer um álbum para biblioteca, quem concorda com ele?

PESQUISADORA: *A maioria? Tá bom, então. Eu também gostei dessa ideia.*

PESQUISADORA: *Quem quiser ir à biblioteca pegar o nosso álbum emprestado para ler, para conhecer os contos de vocês, olha que chique o nosso álbum, a gente pode encadernar, fazer uma capa bem bonita, não é?*

Para Bakhtin a língua é viva e existe na relação com o outro, nas relações sociais. O autor afirma que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (2006, p. 115). Nessa perspectiva, buscamos ensinar para os alunos que o autor ao escrever deve ter presente o outro para o qual se dirige, como locutores devem ter claro quem são seus interlocutores.

Os alunos ouviram a leitura do conto com bastante atenção. Após a leitura, a pesquisadora perguntou se o conto era parecido com a piada, a biografia e a notícia. Neste momento a pesquisadora verificou, pelas respostas, que os alunos perceberam que o conto maravilhoso é bem diferente dos gêneros textuais apresentados na atividade exploratória.

Para realizar a leitura silenciosa do conto os alunos levaram cerca de treze minutos. A pesquisadora fez algumas observações nesse momento, oito crianças vocalizaram o texto durante a leitura silenciosa, três crianças usaram o dedo para acompanhar a leitura, sendo que uma usou até a régua e dois alunos se perderam no ato da leitura. O gesto revela que a escola ensina a escrita como se ela fosse linear, uma palavra atrás da outra, ou seja, a escola não ensina os alunos a ler os vazios, os significados e as ideias. Após a leitura silenciosa do conto, a pesquisadora trabalhou quem eram as personagens. Os alunos as identificaram, caracterizando-as. A pesquisadora foi escrevendo na frente a sua caracterização, como podemos verificar na foto que se segue.

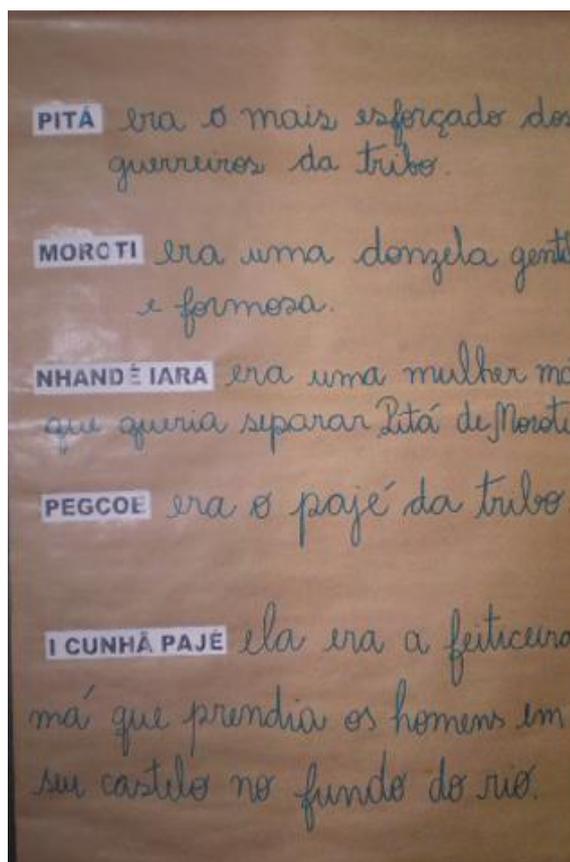


Foto 1: Cartaz de personagens.
Fonte: A autora (2013).

As crianças levaram cerca de cinco minutos para realizar em duplas a identificação das personagens. Em seguida a pesquisadora trabalhou a sequência de ações, os alunos levantaram a sequência do conto, depois de terem trabalhado em duplas por cerca de seis minutos para cochichar sobre as ações. Durante o cochicho, observamos que as crianças tiveram um pouco de dificuldade e falavam alto, revelando que não estavam acostumadas a trabalhar coletivamente, em colaboração.

Neste episódio verificamos que a pesquisadora atuou como escriba da turma. Na foto que se segue observamos este processo de escrita coletiva das sequências de ações do conto em um cartaz.

PESQUISADORA: *Crianças, então nós vamos agora escrever, vocês vão falar para mim a sequência de ações da história. Primeiro... então eu vou aqui pela ordem.*

LUDMILA: *Pitá e Moroti amavam-se muito.*

JOSÉ LEONARDO: *Nhandé Iara não queria que eles ficassem juntos.*

LUDMILA: *Por isso ela encheu a cabeça da jovem com coisas más.*

MARINA: *Numa tarde de pôr do sol os guerreiros e as donzelas passeavam perto do rio Paraná.*

HERNANE: *Moroti disse: “Querem ver o que esse guerreiro é capaz de fazer por mim?”. Jogou o bracelete na água.*

ANA CÁSSIA: *Pedi pra Pitá pegar o bracelete.*

VALDO: *Pitá se joga no rio pra pegar o bracelete e assim ele é pego pela feiticeira.*

LARISSA: *Moroti se arrepende por ter jogado o bracelete no rio.*

JOSÉ LEONARDO: *Porque ele não voltou para a superfície.*

LUDMILA: *Moroti se arrepende.*

JOÃO PAULO: *As pessoas ficam preocupadas.*

HERNANE: *Porque Pitá não voltou pra superfície. Aí Moroti se arrepende de ter jogado seu bracelete na água.*

JOSÉ LEONARDO: *Depois as mulheres ficam chorando e se lamentam, enquanto os anciãos ficam fazendo preces para o guerreiro voltar.*

SANDRA: *Pegcoé, o pajé, explicou o que ocorria, disse a ela que tinha certeza que Pitá tivesse muito bem.*

LARA: *Agora, Pitá é prisioneiro da I Cunhã Pajé.*

JOSÉ LEONARDO: *Ela enfeitiçou ele pra ele ficar com ela lá no fundo.*

GRICELI: *Moroti falou que ela ia buscar Pitá.*

JOSÉ LEONARDO: *Pegcoé falou que só ela podia buscar Pitá.*

LUDMILA: *Durante toda noite a tribo esperou que os jovens aparecessem.*

ANA CÁSSIA: *As mulheres chorando, os guerreiros cantando e os anciãos esconjurando o mal.*

PESQUISADORA: *Isso, e depois?*

JOSÉ LEONARDO: *Aí, depois, com os raios da aurora, uma flor dentro do rio, que era vermelha e branca, o branco representava a Moroti e o vermelho representava Pitá.*



Foto 2: Escrita coletiva das ações do conto.

Fonte: A autora (2013).

4.3.2 Sequência didática 2: Descrição das personagens do conto em A vara de São Marmelo

Levamos novamente para a sala de aula o mapa da América Latina, para localizarem o Peru, país originário do conto. No início, eles manusearam o livro e ouviram a leitura do conto, em seguida, tiveram um momento livre para conversar sobre o texto. Depois, fizeram a leitura silenciosa e passamos à interpretação do conto. Em seguida, levantamos as personagens e as descrevemos para caracterizá-las. Em uma folha de papel sulfite, cada dupla descreveu as personagens, sendo que a maioria das duplas copiou a descrição de Casimiro e de Filomena do texto, mesmo tendo sido pedido que escrevessem com suas próprias palavras. Provavelmente esse comportamento se explica pelo fato de que eles estão acostumados a fazer cópias da lousa e do livro didático, prática pedagógica que constatamos nas observações. As duplas levaram cerca de meia hora para descrever as personagens do conto. No final pedimos para algumas duplas lerem em voz alta para a turma. Um recurso utilizado para identificação das personagens foi grafar o nome de cada uma em caixa alta, em negrito, para destacar das outras palavras do texto.

Organizados em 16 duplas, os alunos descreveram as personagens do conto. A maioria fez o perfil de cada personagem, captando suas características, como podemos verificar nas transcrições que se seguem da sequência didática trabalhada em 17/09/2013.

Casimiro era um camponês simples e trabalhador, casou-se com uma moça muito bonita que conheceu na feira. Filomena era uma mulher muito preguiçosa e toda vez que Casimiro pedia para ela fazer alguma coisa ela não fazia nada. Valentim era o amigo de Casimiro e ajudou ele a curar Filomena. (OZÓRIO E MARINA).

Casimiro um camponês simples e trabalhador casou-se com uma moça da cidade que havia conhecido na feira. Filomena era uma moça bonita, mas preguiçosa. Valentim era muito inteligente, sabia que a mulher de Casimiro estava fazendo escândalo para não trabalhar. (SAMARA E LUDMILA).

Casimiro era um camponês simples e trabalhador, casou-se com uma moça muito bonita que conheceu na feira. Filomena era uma mulher muito preguiçosa e toda vez que Casimiro pedia para ela fazer alguma coisa ela não fazia nada. Valentim era o amigo de Casimiro e ajudou ele a curar a Filomena. (ANA CÁSSIA E GUSTAVO CARDOSO).

Casimiro é um camponês muito simples e muito trabalhador, casou-se com uma moça muito preguiçosa, e é muito humilde. Filomena era uma moça muito bonita e super-preguiçosa, passava o dia todos sem fazer nada em sua

casa e fingia ter dores em todas as partes do corpo. Valentim era muito amigo de Casimiro e ele que ajudou Casimiro curar Filomena. (RENATA, MARCOS E MARIA ALZIRA).

Casimiro, um camponês trabalhador e muito simples, casou-se com uma mulher da cidade que conheceu na feira. Filomena era uma linda moça, mas era muito preguiçosa. Para ser bem exato era super-preguiçosa. O dia todo contemplando suas mãos e logo caía no sono. Valentim era o amigo de Casimiro e ajudou-o a tirar a preguiça de sua mulher com a vara de São Marmelo. (ANA CARLA E TÂNIA).

Casimiro era um simples camponês e muito trabalhador, casou-se com uma mulher muito linda ele conheceu ela na feira, e ela se chamava Filomena. Filomena ela era muito preguiçosa. Passa o dia todo admirando suas lindas mãos, logo deitava-se e pegava no sono. Valentim um amigo de Casimiro que era muito inteligente, descobriu a farsa de Filomena, ele deu uma vara de São Marmelo para que a curasse de sua preguiça. (SANDRA E JOSÉ LEONARDO).

De modo geral, as duplas usaram as mesmas palavras para descrição das personagens, mas algumas duplas mostraram ter inferido certas características que não estavam explicitadas no texto. Renata, Marcos e Maria Alzira acrescentaram que Casimiro “*é muito humilde*”. A dupla Ana Carla e Tânia descreveu Filomena como sendo “*uma linda moça*”. As duplas Ana Cássia e Gustavo Cardoso, Ozório e Marina descreveram-na como “*uma mulher muito preguiçosa*”. A dupla Samara e Ludmila escreveu que “*Valentim era muito inteligente*” e a dupla Sandra e José Leonardo acrescentou “*Valentim descobriu a farsa de Filomena*”.

4.3.3 Sequência didática 3: Conceito de tempo e espaço em A dona Raposa e os peixes

A turma levou cerca de dez minutos para fazer a leitura silenciosa do conto. O objetivo principal desta sequência foi trabalhar as categorias “tempo e espaço”. Optamos por trabalhar com a linha do tempo, que parece ter facilitado a localização das expressões de tempo e espaço no conto.

PESQUISADORA: [...] eu trouxe para vocês uma linha do tempo. Nesta linha do tempo, eu coloquei do ano 2000 até o ano 2013.

[...]

PESQUISADORA: Onde nós estamos?

QUASE TODOS: Na escola.

PESQUISADORA: Na escola, muito bem. Em que escola?

QUASE TODOS: EMCAM.

PESQUISADORA: Onde fica esta escola? Em que cidade?

QUASE TODOS: Frutal.

PESQUISADORA: Em que bairro?

QUASE TODOS: Centro.

PESQUISADORA: Em que cidade?

QUASE TODOS: Frutal.

PESQUISADORA: De qual estado?

QUASE TODOS: Minas Gerais.

PESQUISADORA: Em qual país?

QUASE TODOS: Brasil.

PESQUISADORA: Muito bem. Isso... quando a gente está falando isso, a gente está localizando o espaço onde a gente está. Agora, o tempo. Que dia é hoje?

QUASE TODOS: Vinte e quatro.

PESQUISADORA: Vinte e quatro de que mês?

QUASE TODOS: Setembro.

PESQUISADORA: De que ano?

QUASE TODOS: 2013.

(Sequência didática, 24/09/2013)

A linha do tempo e espaço (2000-2013) foi feita com os próprios alunos e fatos marcantes do período de vida deles, partindo de datas e lugares em que eles nasceram.



Foto 3: Linha do tempo.

Fonte: A autora (2013).

No conto, o tempo e o espaço foram trabalhados por meio das cores azul (tempo) e vermelho (espaço) com a finalidade de identificá-los e mostrar sua relação. A foto abaixo mostra o conto trabalhado pela turma nas ações de identificar tempo e espaço.

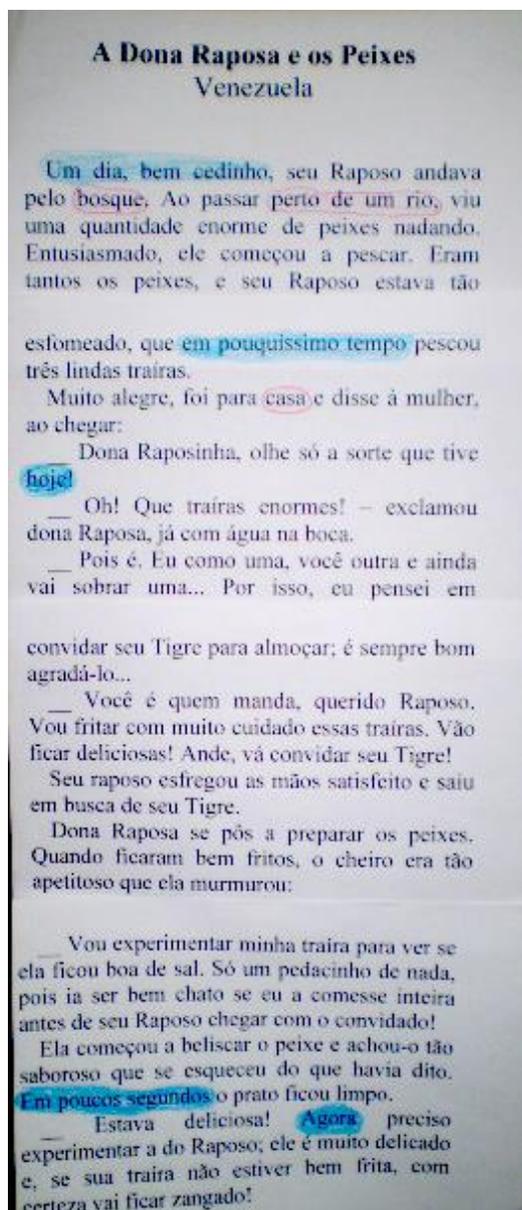


Foto 4: Sinalização do tempo e espaço.
Fonte: A autora (2013).

O episódio a seguir mostra o diálogo da pesquisadora com os alunos sobre as categorias tempo e espaço. A turma acompanhou atenta a ação da dupla escolhida para identificar o tempo no conto, e no final algumas duplas completaram com as palavras indicadoras de tempo o que a dupla não havia identificado.

PESQUISADORA: *Bom, eu vou escolher uma dupla para vir aqui na frente sinalizar no porta-texto as expressões indicativas de tempo, ok?*

QUASE TODOS: *Ok.*

PESQUISADORA: *Vêm aqui, Marília e Gabriel. Tragam o lápis de cor azul e o texto. Fiquem aqui de frente. Bom, qual foi a primeira expressão que vocês acharam no texto?*

GABRIEL E MARÍLIA: *Um dia, bem cedinho.*

PESQUISADORA: *Isso, então podem circular. Quero que circule. Circula, Marília. Inteirinha, “um dia, bem cedinho”. Lembra que eu falei que podia ser uma palavra, ou uma expressão ou até uma frase inteira? Às vezes... porque se eu circular só “um dia”, indica tempo, mas “bem cedinho”, não indica, também? Então a expressão inteira significa que é naquele dia, bem cedinho. “Um dia, bem cedinho”. Qual a outra que vocês acharam?*

GABRIEL E MARÍLIA: *Pouquíssimo tempo.*

PESQUISADORA: *Muito bem, “pouquíssimo tempo”. Olha: “seu Raposo estava tão esfomeado que em pouquíssimo tempo pescou três lindas traíras”. Significa que foi bem rápido esse tempo, em pouquíssimo tempo ele pescou as três traíras, ok?*

[...]

PESQUISADORA: *Muito bem, Gustavo, vem aqui. “Em poucos segundos.” Alguém mais? Acho que é só. Crianças, então vamos conferir, se todas as duplas conseguiram encontrar no texto todas as expressões indicativas de tempo? Vamos lá? “Um dia, bem cedinho, em pouquíssimo tempo, hoje, em poucos segundos, agora, depois, a seguir”. Agora, vocês vão pegar o lápis de cor vermelho e sinalizar o lugar, todas as palavras expressões ou frases que indicam lugar.*

(24/09/2013)

Para a marcação do espaço, outra dupla foi até a lousa onde se encontrava o porta-texto e assinalou em vermelho com lápis de cor. Também nesse momento houve participação das outras duplas.

PESQUISADORA: *Vamos lá? Bom, as expressões que indicam lugar, eu quero saber se vocês acharam mais fácil?*

QUASE TODOS: *Sim!*

PESQUISADORA: *Qual foi, Mauro e Maria Alzira, a primeira expressão de lugar?*

MAURO E MARIA ALZIRA: *“Bosque”.*

PESQUISADORA: *“Bosque”, muito bem. Então, de vermelho vamos circular “bosque”. A outra?*

MAURO E MARIA ALZIRA: *“Perto de um rio”.*

PESQUISADORA: *“Perto de um rio”, muito bem. Outra?*

MAURO E MARIA ALZIRA: *“Casa”.*

PESQUISADORA: *“Casa”, indica lugar?*

QUASE TODOS: *Sim.*

PESQUISADORA: *Outra?*

MAURO E MARIA ALZIRA: *“Quintal”.*

PESQUISADORA: *“Quintal”. Parabéns para a dupla! Alguém achou outra? Marina e Ozório.*

MARINA: *Mesa.*

PESQUISADORA: *A Marina circulou “mesa”. Naquele trechinho que diz: “Vou pôr a mesa”, vocês acham que indica um lugar?*

Quase todos: *Não.*

RENATA: *Um lugar que coloca os objetos.*

PESQUISADORA: *Alguém mais? Só, crianças? Bom, então as expressões indicativas de lugar foram: “bosque, perto de um rio, casa, quintal”. Muito bem. Crianças, então esta é a atividade desse conto de hoje. Vocês gostaram?*

TODOS: *Sim!*

(24/09/2013)

4.3.4 Sequência didática 4: Conceito de narrador em O rei da folhagem

Nesta sequência didática trabalhamos a categoria narrador, como podemos verificar no episódio a seguir.

PESQUISADORA: *Muito bem. Mas quem que conta essa história? Quem sabe me responder, quem é que está contando essa história?*

JOSÉ LEONARDO: *O narrador?*

PESQUISADORA: *O narrador, o José Leonardo disse que é o narrador. É o coelho, o narrador?*

QUASE TODOS: *Não.*

PESQUISADORA: *Vamos ver aí no início do texto, se fosse o coelho o narrador, se a personagem principal, que é o coelho, fosse o narrador, será que a história começaria assim: “Seu coelho era muito mau e havia matado o seu coioote”?*

QUASE TODOS: *Não.*

PESQUISADORA: *Ou seria assim, se fosse o coelho, o narrador: “Eu sou um coelho muito mau e matei o seu coioote”. Então, não é o coelho que narra?*

QUASE TODOS: *Não!*

PESQUISADORA: *O José Leonardo disse que é o narrador. O narrador é uma pessoa que se esconde, porque... a gente sabe quem é esse narrador?*

QUASE TODOS: *Não.*

PESQUISADORA: *Não é o coelho, não é o rei dos animais. Quem é o rei dos animais?*

QUASE TODOS: *O leão.*

PESQUISADORA: *O leão? Não é ele também que está narrando, é? Renata.*

RENATA: *Os animais?*

PESQUISADORA: *O narrador, ele se esconde, então é por isso que a gente chama ele de narrador. Ele está se escondendo ali na história. Tem algumas histórias que o narrador participa; geralmente nos contos, nestes contos que nós estamos lendo, o narrador, ele fica escondido. Bom, para vocês poderem entender a diferença, eu trouxe aqui uma história. Eu vou ler para vocês uma outra história e aí vocês vão me falar quem é o narrador. Porque, até então, neste texto aqui a gente não sabe, é um narrador.*

Sou uma gota de água. Pequeninina, tão pequeninina, transparente...

[...]

PESQUISADORA: *Porque apareceu... ou aparece o “eu”. A pessoa está contando, ela participa. Esse narrador aqui, ele participa da história. Enquanto que o conto que eu trouxe, “O rei da folhagem”, não é nenhuma personagem que conta. Então é alguém que a gente não sabe. E quando a gente não sabe, a gente chama de...*

QUASE TODOS: *Narrador.*

PESQUISADORA: *Narrador. Então, todas as vezes que eu trazer um conto para vocês e que a gente ler esse conto, a gente sabe que tem por trás alguém que conta, ele é o narrador.*

(01/10/2013)

4.3.5 Sequência didática 5: Conceito de elemento mágico em O cavaleiro de sete cores

No livro *Contos de animais fantásticos*, escolhemos o conto em que o elemento mágico era um cavalo. Depois de identificá-lo, individualmente, os alunos desenharam e coloriram o elemento mágico da história.

PESQUISADORA: *Bom, tem alguma coisa que acontece nessa história que não é uma personagem como as outras, uma pessoa, mas que participa, que muda o rumo dessa história. É alguma coisa que não é do mundo real, o que é?*

QUASE TODOS: *O cavalo de sete cores.*

PESQUISADORA: *Isso. Então, o cavalo de sete cores, ele é o elemento mágico dessa história. E hoje nós vamos fazer uma atividade que vocês vão adorar. Eu vou entregar uma folha e vocês vão desenhar o elemento mágico. Então vocês vão desenhar o...*

QUASE TODOS: *O cavaleiro.*

PESQUISADORA: *Isso. Temos que combinar, nós vamos desenhar apenas o elemento mágico. Então nós vamos desenhar só o cavaleiro de sete cores.*

(07/10/2013)

A seguir temos o desenho do cavalo de sete cores elaborado pelo aluno Gabriel.

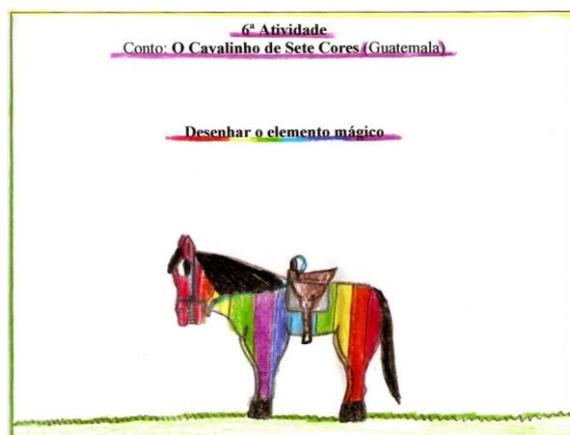


Figura 6: Desenho do elemento mágico do conto *O cavaleiro de sete cores*.
Fonte: A autora (2013).

4.3.6 Sequência didática 6: Conceito de desfecho em Maria Angula

Nesta sequência didática trabalhamos a categoria desfecho. Para isso, buscamos que os alunos participassem como autores do desfecho do conto. Cada dupla criou um desfecho, como podemos verificar no diálogo que se segue.

PESQUISADORA: *Porque eu quero ouvir de vocês, quem tem uma ideia do que vai acontecer no final da história? Quem poderia dar um desfecho para este conto?*

MARINA: *Que o defunto pegou as tripas e o estômago da Maria Angula.*

PESQUISADORA: *Ele se vingou, muito bem. Quem mais quer dar um desfecho diferente? Renata.*

RENATA: *Que ela sentiu o pé e quando ela abriu os olhos era a Mercedes, a cozinheira que ela sempre pedia.*

[...]

PESQUISADORA: *Vocês perceberam que, no conto, o início da personagem principal é muito diferente do final? Perceberam que no início do conto está falando as características dela, que ela era fofoqueira, vivia fazendo intrigas e não tinha tempo para aprender a cozinhar e fazer as coisas da casa. E aí conta-se toda a história, que ela casou-se, o marido pedia para ela cozinhar, mas ela não sabia fazer nada, transcorre-se toda a história e no final acontece isso com ela. Então, viram a diferença do início e do desfecho?*

(11/10/2013)

4.3.7 Sequência didática 7: As categorias do conto maravilhoso em As lágrimas de Potira

Na última sequência didática, retomamos todas as categorias trabalhadas nas sequências anteriores. Os alunos já sabiam quais eram os elementos constituintes do conto maravilhoso e o passo seguinte foi a criação de um conto pelas duplas.

PESQUISADORA: *Para iniciarmos, eu queria dizer que a gente vai analisar o conto inteiro. Vamos começar, então, pelas ações. O que que acontece primeiro? Fala, Marina.*

MARINA: *Muito antes dos brancos atingirem os sertões haviam muitas tribos indígenas e em uma dessas tribos ...*

PESQUISADORA: *O que aconteceu em uma dessas tribos? O que que fala na história? Podem falar com as palavras de vocês! O que vocês lembrarem do texto. Fala, Hernane.*

HERNANE: *A Potira e o Itagiba se gostavam muito, aí quando a Potira teve idade de casamento e Itagiba, ele era um guerreiro, aí uma outra tribo invadiu a tribo deles, aí teve uma guerra, aí o marido de Potira foi pra guerra, aí, quando chegou todos os guerreiros, aí anunciou que o marido de*

Potira tinha morrido, ela chorou muito. Aí no final mostra que as lágrimas dela se transformavam em ouro.

Quase todos: *Em diamantes.*

PESQUISADORA: *Isso, muito bem. Então, quais são as personagens?*

QUASE TODOS: *Potira, Itagiba e Tupã.*

PESQUISADORA: *Isso, no texto fala das características da Potira?*

QUASE TODOS: *Fala.*

PESQUISADORA: *Como que ela era? Quem gostaria? José Leonardo.*

JOSÉ LEONARDO: *Valente...*

PESQUISADORA: *A Potira, fala, Ana Cássia.*

ANA CÁSSIA: *Ela era uma menina contemplada por Tupã com a formosura das flores.*

PESQUISADORA: *Isso, muito bem, e Itagiba? Como ele era? Marina.*

MARINA: *Forte e valente.*

PESQUISADORA: *Um jovem forte e valente, muito bem. Bom, onde que acontece essa história? Em que lugar, Gabriel?*

GABRIEL: *Numa tribo.*

PESQUISADORA: *Numa tribo indígena, muito bem. Quando? Marina.*

MARINA: *Antes dos brancos atingirem os sertões de Goiás.*

PESQUISADORA: *Isso, tem um narrador? Ele participa da história ou ele fica escondido? Tem elemento mágico?*

QUASE TODOS: *Tem.*

PESQUISADORA: *Ana Cássia, qual é o elemento mágico?*

ANA CÁSSIA: *As lágrimas de Potira.*

PESQUISADORA: *As lágrimas de Potira, que se transformam em ...*

QUASE TODOS: *Diamantes.*

PESQUISADORA: *Essa lenda quer dizer assim que antes disso não existiam os diamantes, que os diamantes passaram a existir no fundo dos rios por causa das lágrimas da Potira, entenderam? As pessoas acham os diamantes, é o elemento mágico dessa história. Bom, e qual que é o desfecho dessa história? Eu coloquei de cor diferente. Quem gostaria de falar, como que termina essa história? Luciane.*

LUCIANE: *Dizem que Tupã, condoído com tanto sofrimento, transformou suas lágrimas em diamantes, para perpetuar a lembrança daquele amor.*

(21/10/2013)

Concluída a descrição das sequências didáticas trabalhadas, no quinto e último capítulo analisamos a escrita de contos pelos alunos, buscando evidenciar como o ensino intencional dos elementos constitutivos do conto pode contribuir para a constituição autora.

CAPÍTULO 5

A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA NOS CONTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Na análise das produções textuais, pretendemos evidenciar as marcas de autoria materializadas no processo de escrita dos contos pelos alunos participantes da pesquisa. Essas marcas nos auxiliaram na compreensão do processo de constituição da atitude autora dos sujeitos da pesquisa, ainda que o experimento pedagógico em um curto espaço de tempo tenha suas limitações. Foram produzidos 15 textos: *O Major*, *A princesa Natacha*, *A casa de doces*, *O urso e a borboleta*, *A torre do dragão*, *Guerra entre reinos*, *O mistério de Cancún*, *O xerife e a camponesa*, *A história de terror que virou amor*, *A aventura no bosque da esperança*, *A princesa vampira*, *A casa assombrada*, *O baú mágico*, *O guerreiro e a princesa* e *A ilha misteriosa*. A produção de 15 textos, ou seja, a formação de 15 duplas se deu porque, dos 34 alunos, quatro faltaram no dia da escrita dos contos, realizada no dia 28 de outubro de 2013.

A perspectiva de constituição autora que se pretende evidenciar nesta análise relaciona-se com a escrita de alguém que está no mundo, que se relaciona com outros sujeitos, estabelecendo relações dialógicas como as dos alunos estabelecidas com a pesquisadora, com os textos lidos e entre os vários enunciados, no contexto das interlocuções e experiências materializadas no experimento pedagógico. Por outro lado, a constituição autora dos sujeitos da pesquisa traz marcas de autoria resultantes de sua escolaridade, ou seja, de como a escrita vem sendo apresentada e trabalhada desde a Educação Infantil, passando pelos primeiros anos do Ensino Fundamental. Elencamos como categorias de análise o elemento maravilhoso, a mediação pedagógica, marcas de autoria na criação do elemento espaço, marcas de autoria na criação do elemento tempo, marcas de autoria na criação do elemento personagens, marcas de autoria na criação do elemento mágico, marcas de autoria na criação do desfecho e reestruturação dos enunciados alheios.

5.1 O elemento maravilhoso nos contos produzidos pelos alunos

Nossa análise está fundamentada nos conceitos de conto maravilhoso e conto de fadas de Coelho (1987). De acordo com a autora, apesar de essas formas de narrativa maravilhosa terem origem em fontes bem diferentes e apresentarem problemáticas bem distintas, o fato de elas pertencerem ao mundo maravilhoso faz com que se misturem e se identifiquem, como se as duas tivessem a mesma essência.

De acordo com Farias (2005, p. 24), “tradicionais ou modernas, as narrativas podem ser definidas como expressão de modificações de um estado inicial”. Segundo a autora, elas apresentam uma situação inicial que se caracteriza por um equilíbrio ou um problema, desenvolvendo-se com foco na solução para o equilíbrio que foi rompido, tem um desenlace que pode ser feliz ou não, portanto, que recupera o equilíbrio, ou não.

Nesse sentido, os contos produzidos pelos alunos apresentam narrativas que poderíamos caracterizar como híbridas, isto é, elementos dos contos de fadas e dos contos maravilhosos se misturam no mesmo conto, narrativas de caráter popular trazem o elemento maravilhoso ou, ainda, relatos mais para o fantástico.

Um dos contos traz características do conto popular, trata-se de *O xerife e a camponesa*.

O XERIFE E A CAMPONESA

Em uma bela manhã o xerife Guilherme estava calmamente andando a cavalo quando tomou um enorme susto, ele viu um enorme grupo de bois correndo atrás dele e ele como era muito valente, virou o seu cavalo e de repente os cascos do cavalo começaram a brilhar e ele começou a galopar mais rápido.

Foi quando ele viu uma jovem camponesa amarrada bem à frente dos bois gritando:

— Socorro, socorro, socorro! Ele deu uma esporada no seu cavalo Alazão e parou ao lado da camponesa e desceu rapidamente de seu cavalo desamarrou a camponesa e subiu-a no seu cavalo e ele gritou:

— Ia Alazão e ele começou a galopar, chegando a fazenda do xerife ele ajudou a bela camponesa a descer de seu cavalo e lhe perguntou:

— Como é seu nome, ela respondeu:

— Meu nome é Mariana e o seu xerife?

— O meu é Guilherme. Ela perguntou ao xerife:

— O senhor poderia me levar para casa?

— Claro que sim vamos.

Montaram no cavalo e foram chegando a casa da moça e desceu-a, deram tchau um para o outro e o xerife voltou a fazenda, tirou a sela de seu cavalo guardou-a e entrou dentro de casa tomou um banho, jantou e foi dormir.

No dia seguinte o xerife foi andar a cavalo e encontrou a bela camponesa e lhe deu uma carona a cavalo até o seu serviço.

Depois de alguns dias o xerife teve que viajar mas ele não conseguia esquecer a camponesa.

Quando ele voltou e foi direto a casa da camponesa bateu na porta e convidou-a para ir a fazenda. Ela disse que ia. Chegando lá ele lhe pediu em casamento. Depois de uns meses eles se casaram e viveram felizes em sua fazenda.



Quadro 5: Texto *O xerife e a camponesa*, dos alunos Gabriel e Marília.
Fonte: A autora (2013).

O conto *O mistério de Cancún* lembra as narrativas modernas policiais, mas traz uma pedra de rubi com características de elemento mágico.

O MISTÉRIO DE CANCÚN

Era uma tarde o policial Caio estava se arrumando para trabalhar como guarda do show de uma adolescente e ele saiu de casa quando de repente o seu amigo Renato chegou e disse:

__ E aí Caio você está bem?

__ Estou. Por quê?

__ Parece que tem um monstro que está assassinando todo mundo desta praia de Cancun.

__ Ah! Eu estou indo para o show, você quer ir lá me ajudar a ficar de guarda?

__ Sim! Claro que eu vou te ajudar! Mas o show é de quem?

__ É de uma adolescente não sei o nome dela.

__ Chegamos! Ah! O nome dela é Taylor Swift.

__ Vai começar vai lá cuidar dos ingressos.

__ O monstro a que disse aaa! Besta.

__ Ai meu Deus! Aaa! Bestaaa.

__ O may God, o que está acontecendo?

__ Amiga vamos com o guarda.

__ Vamos, não temos tempo a perder se não vai acabar assassinando todo mundo.

__ Achei um Rubi. Ai que lindo!

__ Depois você vê.

__ A besta!

__ A besta!

__ A besta!

Passou uma semana a Taylor ficou olhando a pedra de rubi muito tempo e disse:

__ Vou fazer um desejo e Taylor pediu:

__ Eu quero um lindo show perfeito.

E foi o dia da festa e a Demi e Taylor fizeram o show e a Taylor cortou ao meio a pedra e mandou fazer dois colares para ela e para Demi e a Besta foi presa.

Passou o primeiro ano, lá estava o Renato fazendo uma novela com seus amigos e assim foi sua carreira de ator.



Quadro 6: Texto *O mistério de Cancún*, dos alunos Augusto e Karine Borges.
Fonte: A autora (2013).

Já o conto *Guerra entre reinos* é inspirado em narrativas pautadas pela mídia e mistura jogos virtuais.

GUERRA ENTRE REINOS

Um dia bem frio em Flerijord, uma guerra começou.

Os ninjas de gelo lutaram mas só um sobreviveu. Ele se chamava Iasuo. Ele era valente, forte e inteligente. O rei foi a guerra e morreu, sua mulher não aceitou isso e virou uma ninja, seu nome era Ashe.

Um ano se passou e ela é profissional em todas armas gélidas, principalmente, seu arco.

Sua filha começou a aprender artes marciais com a mãe.

Uma nova guerra começa, os magos de fogo e ninjas de fogo vão para guerra para conquistar o reino de Flerijord.

Apareceu uma mancha no céu, era a fênix de gelo.

Os magos e ninjas de fogo foram embora correndo.

A fênix ressuscitou todos mortos. O rei voltou viu sua filha.

Eles aproveitaram e foram atacar os outros ninjas.

Foi vitória e nenhum morto, depois foram comemorar a paz.

A fênix de gelo aparece com um filhote de fênix e os dá.

A fênix cresce e ajuda a curar os doentes.

Mas aí chega as fênix dos reinos derrotados, chegam com seus exércitos.

O reino de gelo perde, mas nenhum morto de todos os guerreiros.

No final os reinos ficam amigos para sempre.



Quadro 7: Texto *Guerra entre reinos*, dos alunos Marcos e Maria Alzira.
Fonte: A autora (2013).

O conto *O urso e a borboleta* traz elementos das narrativas alegóricas em que há a presença de animais personificados e, sutilmente, esconde um princípio ético como nas fábulas, pois o urso se transforma em pato ao bater em uma borboleta, algo como *o feitiço se volta contra o feiticeiro*.

O URSO E A BORBOLETA

Um belo dia de manhã o urso Lulu estava brincando no jardim, passou um rato e Lulu levou um belo de um susto:

__ Socorro! Um rato!

Depois de muito tempo já era tarde, tinha que voltar para sua casa, para almoçar um delicioso pão de mel e beber um bom mel.

Sua mãe chegou e falou para seu filho:

__ Filho, vai visitar sua querida avó.

Quando chegou na sua vó ele viu uma borboleta, ele não sabia que a borboleta era mágica, a avó do Lulu disse:

__ Neto, vai tirar aquela borboleta por favor porque ela está atrapalhando a costurar!

Então ele pegou a vassoura e bateu na borboleta.

Depois que bateu na borboleta ela ficou tonta e desmaiou.

A borboleta sem querer jogou um feitiço no urso ele virou um? Pato.



Quadro 8: Texto *O urso e a borboleta*, das alunas Sâmia e Lorena.
Fonte: A autora (2013).

O conto *A princesa vampira* mistura elementos do conto de fadas ao terror.

A PRINCESA VAMPIRA

Em uma noite na floresta, vivia um leopardo, um leão e um vampiro. O vampiro era muito amigo do leão e do leopardo, toda noite os dois animais brincavam com ele, quando um dormia o outro vigiava o castelo assombrado.

Um noite quando o vampiro foi procurar uma vítima, achou uma princesa e ficou encantado com a beleza dela, que nem quis matá-la. Mas como ele estava com muita fome mordeu ela.

O cavaleiro que estava a procura dela, ficou desesperado quando viu um vampiro mordendo ela. Quando viu isso quis fugir, mas como era valente foi lá e falou:

__ O que você fez com a princesa!

__ Eu mordi ela, estava com tanta fome que não resisti!

__ Por que você fez isso com ela, ela era tão bonita e alegre!

Sem perceber, quando o vampiro estava de costa, ela pegou uma estaca e matou ele.

Os dois animais quando viram isso, foram correndo querendo atacar eles, mas não atacaram, por que a princesa acalmou eles.

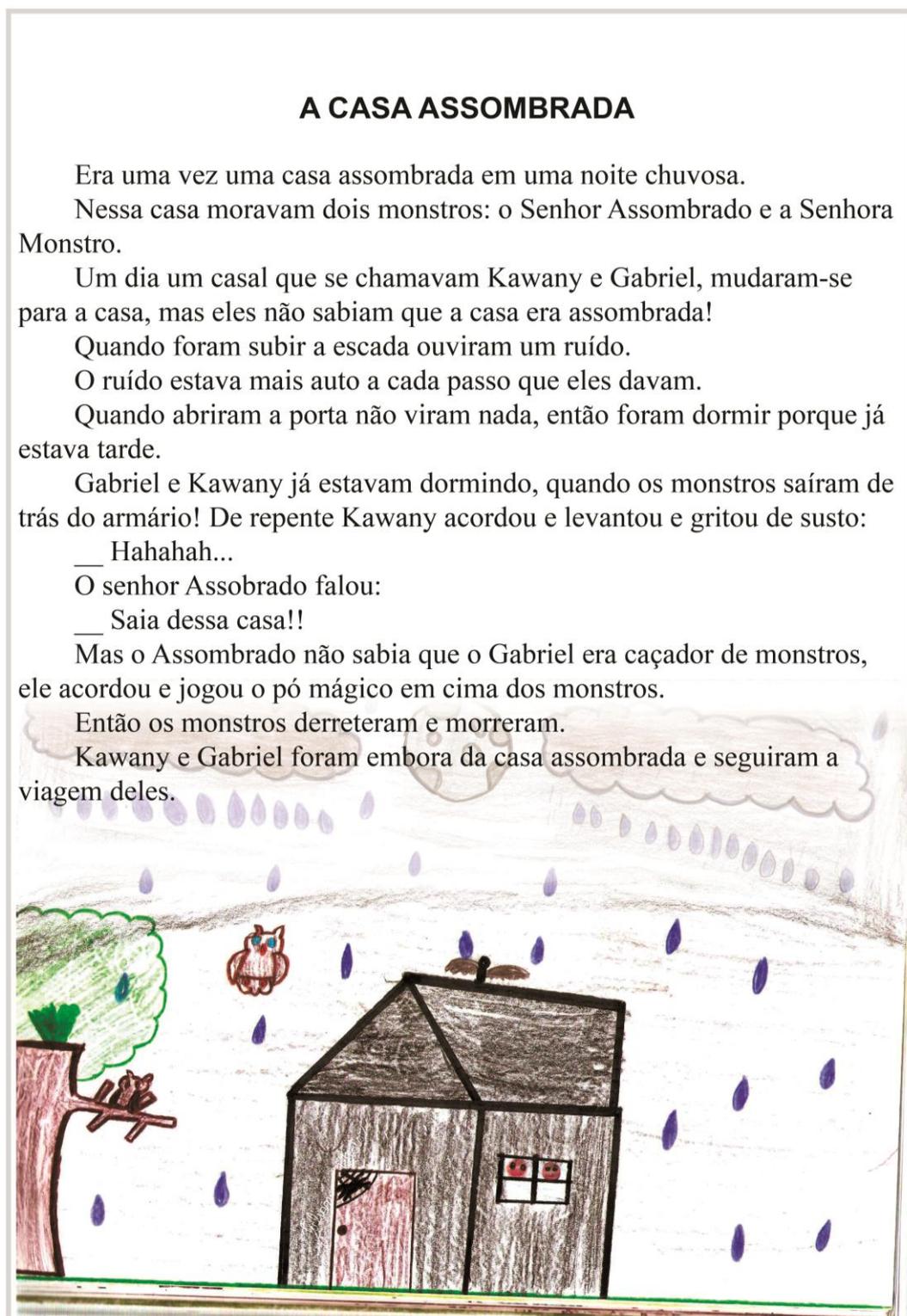
A mordida do vampiro se curou e a princesa também, e quando tudo isso terminou o leopardo e o leão foram morar com a princesa no palácio.

O cavaleiro se casou com a princesa e eles viveram felizes para sempre.



Quadro 9: Texto *A princesa vampira*, dos alunos Gustavo Cardoso e Ana Cássia.
Fonte: A autora (2013).

O conto *A casa assombrada* pode ser caracterizado como conto de assombração, a começar de seu título.



Quadro 10: Texto *A casa assombrada*, dos alunos Janaína e Valdo.

Fonte: A autora (2013).

No conto *O guerreiro e a princesa*, curiosamente, é a princesa quem salva o príncipe, com a ajuda de seu caderno mágico.

O GUERREIRO E A PRINCESA

Numa tarde um guerreiro saiu para uma guerra. A princesa ficou muito triste sozinha numa mansão. O guerreiro chamava Antônio Victor e a princesa chamava Ione.

O guerreiro Antônio Victor era alto e forte e a princesa Ione era bonita e feliz.

A princesa falou:

— Não vai Antônio Victor não me deixe Antônio Victor.

A princesa andando pela mansão ouviu um barulho no sótão. Ela entrou no sótão e viu uma luz brilhante é o caderno mágico. Ela mandou uma carta para Antônio Victor perguntado se ele estava voltando.

No dia seguinte numa tarde ela recebeu uma carta de Antônio Victor, dizendo que estava voltado.

Antônio Victor estava voltando e se perdeu na mata.

Então a princesa Ione percebeu que ele estava demorando.

O caderno mágico mostrou uma imagem de Antônio Victor perdido na mata.

A princesa mandou os cavaleiros na procura de Antônio Victor e a princesa deu o caderno mágico para um cavaleiro, disse onde estava Antônio Victor.

Após duas horas os cavaleiros estavam de volta a mansão e a princesa ficou muito feliz.

Eles se casaram e viveram felizes para sempre.



Quadro 11: Texto *O guerreiro e a princesa*, dos alunos Valter e Lara.
Fonte: A autora (2013).

Em *A ilha misteriosa*, um título comum, a dupla traz das histórias orais a figura popular do *homem barbudo* com personagem de narrativas modernas de terror, *dentes afiados e serras com sangue*.

A ILHA MISTERIOSA

Era uma vez, em uma linda tarde Eduardo e Patrícia estavam brincando no bosque, de repente escutaram um barulho e ouviram uma voz de um homem. Eduardo disse:

__ O que é isso?

Patrícia respondeu:

__ Não sei! Vamos ver?

__ Vamos! Mas vem trás de mim, exclamou Eduardo.

Quando Eduardo e Patrícia se aproximaram o barulho aumentou, e aí eles continuaram a andar e encontraram uma casa bem no meio de uma ilha. Andaram mais um pouquinho e entraram na casa, assim uma cabeça de boneca apareceu lá tinha várias armas perigosas, bonecas horrorosas, livros rasgados, facas afiadas, serras e mais armas, armas e armas!!!

Então Eduardo e Patrícia subiram as escadas e viram um homem passar pela porta. O homem barbudo, com um facão, roupas rasgadas e sujo com sangue na roupa, dentes afiados e serras com sangue.

Eduardo disse assustado:

__ Corra, Corra, Patrícia eles está vindo atrás de nós!

Patrícia respondeu assustada:

__ Vamos corra, mais rápido anda vamos talvez achamos um lugar para esconder!!!

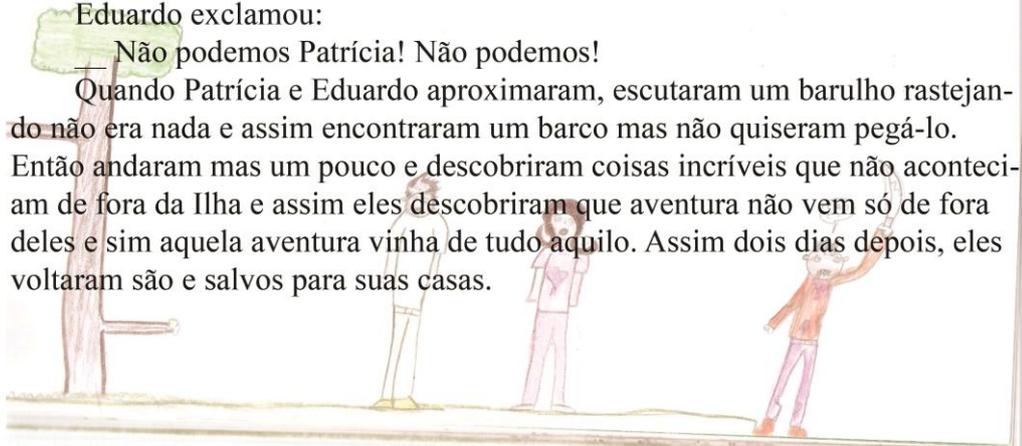
E assim Eduardo e sua amiga Patrícia continuaram a correr e encontraram uma ilha bem misteriosa. Patrícia disse:

__ Estou cansada Eduardo, vamos parar para descansar?

Eduardo exclamou:

__ Não podemos Patrícia! Não podemos!

Quando Patrícia e Eduardo aproximaram, escutaram um barulho rastejando não era nada e assim encontraram um barco mas não quiseram pegá-lo. Então andaram mas um pouco e descobriram coisas incríveis que não aconteciam de fora da Ilha e assim eles descobriram que aventura não vem só de fora deles e sim aquela aventura vinha de tudo aquilo. Assim dois dias depois, eles voltaram são e salvos para suas casas.



Quadro 12: Texto *A ilha misteriosa*, dos alunos Gustavo Ribeiro e Luciane.
Fonte: A autora (2013).

O conto *A casa de doces* junta a personagem fadinha com um dinossauro, que se deparam com uma casa de doces, imagem recorrente nas narrativas para crianças.

A CASA DE DOCES

Em uma bela manhã em um campo florido lá estava a fadinha Vitória, se arrumando para sair... de repente chegou o dinossauro Eduardo e deu um baita susto nela. Então, ela disse:

- __ Eduardo o que você veio fazer aqui no meu castelo?
- __ Eu vim te convidar para pegar flores na floresta. Você aceita?
- __ Mas é claro, vamos!

Os dois saíram para buscar as flores, então encontraram uma trilha de doces e seguiram em frente passou alguns minutos e acharam uma casa de doce em construção e ficaram tão entusiasmados que em um piscar de olhos já tinha comido todos os doces. De repente chegou a bruxa e falou:

- __ Quem comeu todos os doces da minha casa?
- __ Vitória e Eduardo responderam:
- __ Desculpa fomos nós.

A bruxa disse:

- __ Claro que eu desculpo, sem problemas.

Então a bruxa deu um doce mágico para eles e disse que sempre que eles quisessem alguma coisa era só pedir para o doce que ele realizava o desejo.

A bruxa levou eles até a floresta e foi embora.

Passou alguns dias e eles fizeram um pedido. Eles disseram:

- __ Queremos ir para... O resto você inventa!



Quadro 13: Texto *A casa de doces*, dos alunos Renata e Eduardo.
Fonte: A autora (2013).

No conto *A história de terror que virou amor* encontramos os elementos de um conto de fadas.

A HISTÓRIA DE TERROR QUE VIROU AMOR

Era uma vez uma bruxa muito má e feia.

Um dia a princesa estava no castelo e ela ouviu uma voz bem estranha.

Ela foi seguindo a voz, então a princesa entrou na floresta mal assombrada.

A princesa Laís ficou perdida no meio da floresta.

Então a bruxa capturou a princesa e levou-a para a caverna e foi lá que a princesa conheceu o príncipe Phillipe.

O príncipe que já estava bem antes da princesa lá na caverna então, a bruxa resolveu tirar o príncipe de lá.

A bruxa saiu da caverna e o príncipe foi lá pegar a Laís, na caverna.

E conseguiu tirar ela, de lá.

Quando a bruxa chegou na caverna ela não estava lá.

E a bruxa ficou muito nervosa.

Então ela estava mais tão nervosa, mas tão nervosa que ela jogou a varinha para fora da caverna.

A princesa Laís pegou a varinha e transformou a bruxa em pedra.

O príncipe Phillipe e a princesa Laís ficaram noivos.

Eles tiveram três filhos.

Eles viveram felizes para sempre.



Quadro 14: Texto *A história de terror que virou amor*, dos alunos Davi e Larissa.
Fonte: A autora (2013).

O conto *A aventura no bosque da esperança* é o conto mais distante das narrativas com foco no maravilhoso, aproximando-se mais do relato fantástico, pois se trata de uma história calcada na realidade com a presença de um elemento fantástico: uma boneca que nada. Também o carrinho de brinquedo que se transforma em um carro de verdade parece mais um elemento do relato.

A AVENTURA NO BOSQUE DA ESPERANÇA

Eduardo e Bianca estava esperando o sol nascer para brincar. Quando o sol nasceu os dois foram brincar.

Eduardo era bonito e valente e Bianca era bonita e sempre alegre.

Os dois brincaram, brincaram até que Eduardo pegou a boneca e saiu correndo e Bianca correu atrás para pegar sua boneca e os dois caíram e a boneca caiu no rio e Bianca chorou e chorou e a boneca viu a sua dona chorando. A boneca Lili começou a nadar até a margem do rio e voltou para sua dona. Quando Bianca pegou a boneca eles escutaram um barulho.

E foram até o barulho e avistou um monstro e eles ficaram com muito medo do mostro. E o carrinho de Eduardo virou um carro e eles entraram no carro e foram embora.

Já era quase hora do almoço e já tinha construído a casa da árvore e almoçaram lá.



Quadro 15: Texto *A aventura no bosque da esperança*, dos alunos Hernane e Griceli. Fonte: A autora (2013).

O conto não apresenta a estrutura típica das narrativas tradicionais, assim como o conto *O baú mágico*, mais próximo dos contos de suspense, cujo desfecho não revela o segredo do baú mágico.

O BAÚ MÁGICO

Tereza era uma garota bonita, magra de olhos azuis e cabelos loiros, Carla era um pouco gorda de cabelos castanhos, Roberta tinha cabelos pretos que batiam no peito e com mechas vermelhas.

Em um sábado muito bonito, Tereza acordou e foi tomar seu café.

Depois de tomar seu café, viu que a porta que sua mãe falava que não podia abrir estava aberta, então Tereza gritou suas irmãs:

__ Carla, Roberta venham aqui!

__ O que foi Tereza?

__ A porta que mamãe falou que não podia abrir está aberta!

As três irmãs com muita coragem entraram e viram um baú muito brilhante.

Tereza viu aquele baú, pegou-o e saiu correndo. Entrou em seu quarto e trancou a porta.

Suas irmãs estavam batendo na porta.

__ Abre essa porta!

Roberta e Carla ficaram jogando de tudo para abrir a porta.

Elisa a mãe delas chegou e viu aquela bagunça toda e falou:

__ Tereza, Carla, Roberta venham aqui já!

As três meninas foram correndo. Elisa perguntou a Tereza:

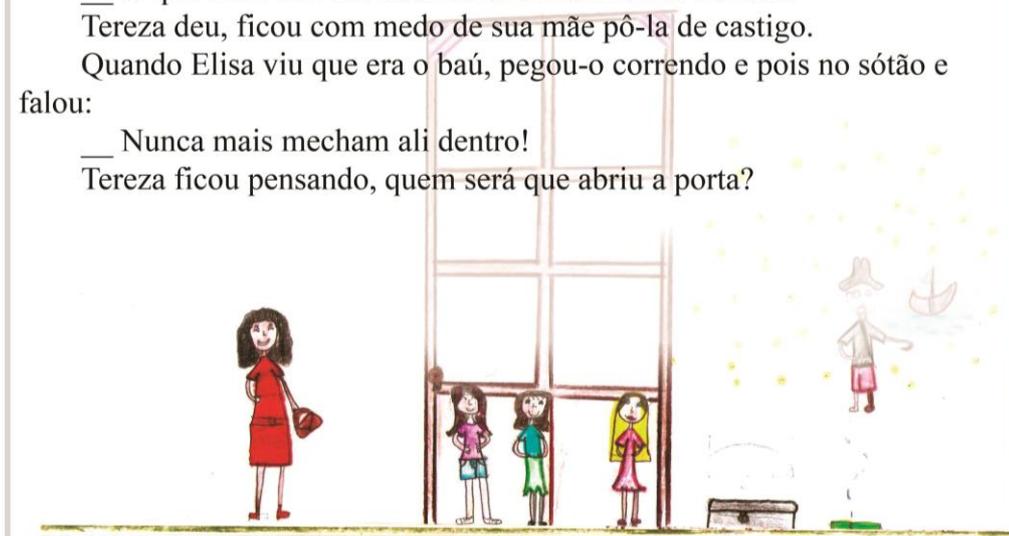
__ O que você tem em suas mãos Tereza? Pode me dar.

Tereza deu, ficou com medo de sua mãe pô-la de castigo.

Quando Elisa viu que era o baú, pegou-o correndo e pois no sótão e falou:

__ Nunca mais meçam ali dentro!

Tereza ficou pensando, quem será que abriu a porta?



Quadro 16: Texto *O xerife e a camponesa*, das alunas Ana Clara e Tânia.
Fonte: A autora (2013).

As formas canônicas de início e finalização dos contos de fadas como *era uma vez* (seis ocorrências) e *foram felizes para sempre* (sete ocorrências) se repetem em vários contos, como podemos constatar em um deles, *A princesa Natacha*:

A PRINCESA NATACHA

Era uma vez em um reino muito distante um rei e uma rainha, eles eram muito felizes e bondosos com seu povo.

A rainha Vitória estava grávida de uma menina e ela iria se chamar Natacha. A princesinha Natacha iria nascer dia 25 de dezembro de 2013.

Ela nasceu em um dia ensolarado e os passarinhos cantavam alegremente para a princesinha.

Passaram-se sete anos e a princesinha ficava cada vez mais bonita e inteligente.

Em uma noite escura e chuvosa apareceu a bruxa Malévola e o seu dragão Raios de Fogo e capturou a princesinha e a levou para a caverna do dragão Raios de Fogo e a prendeu lá.

Quando Estrelaira a fada do reino foi dar algumas voltas viu a princesinha Natacha presa na caverna do dragão Raios de Fogo.

A fada foi voando direto para o castelo contar para o rei e a rainha que a princesa estava presa na caverna do dragão.

O rei falou para o príncipe, chegou lá ele disse com sua espada de ouro mágica:

Solte a minha princesa ou te transformará em uma barata!
O dragão ficou com muito medo dele e deixou a princesa sair.
E eles foram felizes para sempre!!!



Quadro 17: Texto *A princesa Natacha*, das alunas Samara e Ludmila.
Fonte: A autora (2013).

Para Coelho (1987), o conto de fadas se desenvolve sempre com o elemento maravilhoso presente, por isso podem também aparecer objetos mágicos como a *espada de ouro mágica* que encontramos no conto *A princesa Natacha*.

Outra característica detectada é a figura do herói, comumente a personagem príncipe é a figura do herói, encontrada no conto *A princesa Natacha*.

Podemos encontrar o elemento maravilhoso claramente explicitado no conto *O Major*, que trata de uma problemática da vida social. Como nos explica Coelho (1987), trata-se da sobrevivência do pastor.

O MAJOR

Era uma vez um pastor chamado Major. Ele morava numa casinha perto da floresta, ele vivia com suas ovelhas, ele tinha um bom coração.

Até que um dia o céu ficou nublado e deu uma grande tempestade.

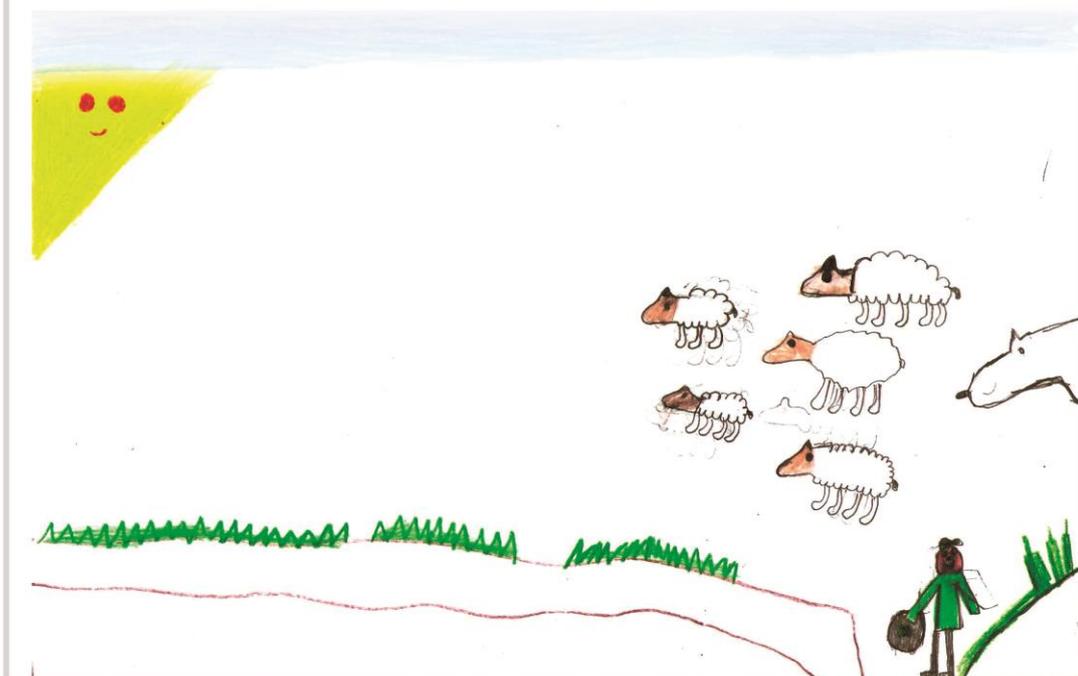
Ele entrou na sua casa e esperou a neblina passar, quando ele saiu para ir ver suas ovelhas elas não estavam no pasto.

Ele saiu a procura delas muito preocupado. Chegando perto da floresta viu uns passos de pegadas de lobo. Decidiu ir um pouco mais para frente seguindo uma trilha. Quando chegou perto de uma moita viu um lobo.

Quando ele viu o lobo, ele estava atacando suas ovelhas. O Major criou coragem, pegou seu escudo mágico e espantou o lobo. O escudo soltava umas luzes muito fortes que quase cegou o lobo.

O lobo correu para a floresta e nunca mais voltou e parou de atacar.

O Major pegou suas ovelhas e levou para o pasto. Decidiu sempre usar seu escudo mágico em casos assim.



Quadro 18: Texto *O Major*, dos alunos José Leonardo e Estefânia.
Fonte: A autora (2013).

A aventura vivida pela personagem principal (o pastor) é justificada pela necessidade de proteger suas ovelhas por sua própria sobrevivência física. No trecho que se segue, o objeto mágico entra em ação para espantar o lobo, que ameaçava as ovelhas.

*O Major criou coragem, pegou seu **escudo mágico** e espantou o lobo. O escudo soltava umas luzes muito fortes que quase cegou o lobo.* (JOSÉ LEONARDO E ESTEFÂNIA, 28/10/2013).

A magia ficou por conta do escudo mágico que irradiava luzes, capaz de cegar o lobo. Encontramos no conto o elemento luz que ofusca em vez de iluminar, cegando a personagem lobo. A ação do elemento mágico resolve a complicação da situação enfrentada pelo pastor, para um desfecho feliz, pois:

O lobo correu para a floresta e nunca mais voltou e parou de atacar. O Major pegou suas ovelhas e levou para o pasto. Decidiu sempre usar seu escudo mágico em casos assim. (JOSÉ LEONARDO E ESTEFÂNIA, 28/10/2013).

A dupla de alunos criou um desfecho coerente com o início da narrativa, o retorno à situação de equilíbrio em que vivia o pastor, mostrando coerência com o conto na íntegra.

Quando tratamos mais precisamente sobre indícios de autoria, estamos colocando em pauta as variadas formas de estabelecer um movimento de autorar, no qual a criação e a reprodução assumem lugar de destaque. Em Vigotski (2009) buscamos subsídios quanto a esses dois tipos principais de atividades: a atividade reprodutiva e a atividade criadora, ou seja, não apenas conservamos e reproduzimos nossas experiências anteriores, mas combinamos e reelaboramos, criando novas situações ou algo novo. Nesse sentido, ao reproduzir os elementos constitutivos dos contos tradicionais, quase todas as duplas criaram contos de sua autoria, desenvolvendo assim sua atitude leitora no ato de escrever contos a partir das sequências de contos maravilhosos trabalhadas no experimento didático.

Podemos constatar isso no conto *O Major*: a narrativa que parece mais próxima da estrutura do conto maravilhoso. Verificamos que os pequenos autores usam sua imaginação ao combinar, modificar e criar algo novo. A combinação desses elementos é uma marca de autoria, pois, para Vigotski (2009), é essa capacidade de combinar o antigo de novas formas que constitui a base de toda atividade criadora.

5.2 A mediação pedagógica no processo de constituição autora

No primeiro momento, a partir da mediação pedagógica da pesquisadora, os alunos foram mobilizados para planejar a criação de um texto narrativo, um conto maravilhoso. No planejamento do conto, o papel da mediadora consistiu em motivar os alunos para que objetivassem os conhecimentos trabalhados nas sequências didáticas a fim de produzir um conto com foco no maravilhoso, fazendo inicialmente rascunhos mentais e escritos.

Vigotski (2010) nos explica que na linguagem escrita temos a necessidade dos rascunhos mentais, por isso ela deve ser planejada, pois não estamos diante de uma situação objetiva como na linguagem oral. Segundo o autor, o rascunho até a cópia final representa nosso processo mental e, dessa forma, o planejamento tem uma função muito importante na escrita do texto. Ao trabalhar com o roteiro para a criação do conto maravilhoso, a preocupação da pesquisadora foi de que os sujeitos da pesquisa elaborassem inicialmente rascunhos mentais (VIGOTSKI, 2010). Os alunos foram orientados para planejar mentalmente a produção escrita retomando os elementos do conto maravilhoso: espaço, tempo, personagens, narrador, elemento mágico e o desfecho. Essa atividade exigiu, ao mesmo tempo, que cada um produzisse um rascunho mental do conto e trocasse ideias com o outro, gerando uma interlocução direta, já que o texto foi produzido em dupla.

Duas linguagens foram mobilizadas nesse primeiro momento de produção: a linguagem interna e a linguagem externa. Vigotski (2010) esclarece que a fala interior é um processo bem diferente da linguagem exterior: o monólogo no ato de rascunhar mentalmente e a linguagem oral, ou seja, o diálogo da dupla para planejar o rascunho escrito do conto a ser criado. Os rascunhos escritos produzidos pelos alunos mostraram como os elementos constitutivos do conto trabalhados nas sequências didáticas foram por eles apropriados no processo de autoria de criar um conto.

*PESQUISADORA: Bom, crianças, hoje vocês vão ser os escritores, os autores. Vocês vão criar o conto maravilhoso de vocês, vai ser uma **criação em dupla**. Então agora em duplas vocês vão cochichar e vão **planejar** a história de vocês. O que não pode faltar na hora em que vocês forem criar o conto?*

TODOS: O tempo, o lugar, o objeto mágico.

PESQUISADORA: Ah, se é um conto maravilhoso, tem que ter um objeto mágico. O que mais?

QUASE TODOS: As personagens e suas características e o desfecho.

PESQUISADORA: E o desfecho, muito bem. Lembrando sempre que na hora que for escrever o narrador fica escondido, ele não vai aparecer na

história. Bom, então agora eu vou entregar uma folha de rascunho e vocês vão planejar, eu vou dar tempo necessário para vocês planejarem com o colega, com a dupla, o conto de vocês, o tema é livre, está bem?
(28/10/2013)

A pesquisadora planejou intencionalmente a atividade para que os alunos, objetivando os elementos que estruturam o conto, objetivassem em suas produções textuais as marcas de autoria. A produção foi totalmente livre, isto é, os alunos escolheram a temática do conto e os seus elementos constituintes. Essas escolhas revelam os caminhos percorridos por cada dupla na criação do texto escrito.

Ao retomar os elementos de um conto, a pesquisadora mostrou como planejar a sua produção, deixando os alunos em seguida trabalharem em duplas para esse planejamento. Os alunos tinham definido o objetivo da escrita do conto: escrever narrativas maravilhosas, assim como também tinham claro para quem escreviam: alunos e professores da escola. Identificados os elementos constitutivos de um conto, os alunos os tomaram como ponto de partida para constituírem-se autores no ato da escrita do texto.

Para Geraldi (1996), é preciso que o professor solicite aos alunos a produção de textos que possibilitem uma reflexão do objetivo de sua produção, levando-os a enxergarem suas produções como uma atividade de linguagem, pois o sujeito-autor é aquele que sabe que há um interlocutor, ou seja, saber para quem se escreve é condição para a formação autora.

5.3 Marcas de autoria na criação do elemento espaço

O Quadro 19 mostra as expressões de espaço criadas pelos alunos que revelam marcas de autoria, ao criarem expressões de espaço coerentes com o conto elaborado.

CONTO	ESPAÇO
O Major	Uma casinha perto da floresta/trilha/ floresta/pasto
A princesa Natacha	Um reino muito distante/ caverna de dragão Raios de Fogo/ castelo
A casa de doces	Um campo florido/ castelo/ floresta/ trilha de doces em construção
O urso e a borboleta	Um jardim/ casa/ casa da avó
A torre do dragão	Um castelo/ a torre do dragão
O mistério de Cancún	Casa/ praia de Cancún/ casa de show/ lá (lugar de filmar novela)

CONTO	ESPAÇO (cont.)
O xerife a camponesa	Fazenda/ casa/ local de serviço da camponesa
Guerra entre reinos	Flerijord
A história de terror que virou amor	Castelo/ floresta mal-assombrada/ caverna
A aventura no bosque da esperança	Margem do rio/ casa da árvore
A princesa vampira	Floresta/ castelo mal-assombrado/ palácio
A casa assombrada	Casa assombrada
O baú mágico	Casa
O guerreiro e a princesa	Mansão/ mata
A ilha misteriosa	Bosque/ casa no meio da ilha/ ilha misteriosa/ casas

Quadro 19: Elemento espaço na criação do conto.

Fonte: A autora (2013).

As expressões criadas revelam que, no processo de autoria dos contos, os alunos mostram coerência quanto aos espaços de um mesmo conto, isto é, sejam contos de fadas, maravilhosos, ou mesmo contos inspirados nas narrativas modernas, pautados pela mídia. Os espaços criados revelam também marcas de autoria em relação à movimentação das personagens no conto, elas raramente ficam num só lugar, mas à medida que as ações se seguem, mudam também os espaços. A única exceção é o conto *O baú mágico*, que se passa em um único espaço, a casa.

Os alunos criaram lugares fora da realidade conhecida, como *terra do nunca*, *torre abandonada*, *mansão assombrada*. Outros, porém, são lugares reconhecíveis ou familiares como *jardim*, *floresta*, *praia de Cancún*, *no faroeste*, *bosque*, *um bairro*, *campo de flores*. Lugares característicos de histórias de caráter popular como no conto *O xerife e a camponesa*, que tem lugar em uma fazenda. O espaço do conto *Guerra entre reinos* é Flerijord, um universo fantástico criado para um jogo *online* chamado *League of legends* que consiste em uma competição entre os jogadores, misturando velocidade RTS (estratégia em tempo real) com RPG (jogo de interpretação de papéis), como podemos verificar no *site* <<http://gameinfo.br.leagueoflegends.com/pt/game-info/get-started/what-is-lol/>>.

5.4 Marcas de autoria na criação do elemento tempo

Em relação ao elemento tempo, observamos também que as expressões para marcar o tempo, criadas pelas duplas, trazem características de narrativas tradicionais, sejam contos de fadas, maravilhosos ou populares, ao vermos o início da narrativa com expressão de tempo

indefinido, comum nos contos tradicionais, como *era uma vez, em uma bela manhã, um belo dia, um dia bem frio, era uma tarde*, em cinco dos contos produzidos pelos alunos. Outros apresentam marcações temporais que lembram as narrativas modernas pautadas na mídia como no conto *Guerra entre os reinos*, que inicia com a expressão de tempo *Um dia bem frio*. Até mesmo em textos que parecem enquadrar-se como simples historietas, *A aventura no bosque da esperança*, a expressão de tempo criada pela dupla é marcada pela indeterminação: *Eduardo e Bianca estavam esperando o sol nascer pra brincar*. Apenas em um conto foram criadas marcações cronológicas de tempo, incomuns nos contos tradicionais, como no conto *A princesa Natacha*, no qual a personagem nasce no dia *25 de dezembro de 2013* - curiosamente colocada num tempo futuro em relação ao tempo em que a dupla criou o conto - e acrescenta-se mais uma marcação definida: *passaram-se sete anos*. Também as expressões criadas para caracterizar o tempo em que se passam as narrativas foram coerentes em relação aos outros elementos do texto, o que pode ser visto como marca de autoria, uma vez que as duplas demonstraram, como autores, considerar o elemento tempo em sua relação com outros elementos constituintes do texto narrativo.

CONTO	TEMPO
O Major	Era uma vez/ um dia/ decidiu sempre usar
A princesa Natacha	Era uma vez/ 25 de dezembro de 2013/ um dia ensolarado/ passaram-se sete anos/ felizes para sempre
A casa de doces	Bela manhã/ de repente/ passados alguns dias
O urso e a borboleta	Um belo dia/ depois de muito tempo/ já era tarde/ quando chegou na sua avó, depois que bateu na borboleta
A torre do dragão	Era uma vez/ certa manhã/ passaram-se 18 anos/ um certo dia, um príncipe/quando o príncipe .../ foram felizes para sempre
O mistério de Cancún	Era uma tarde/ de repente/ passou uma semana/ ficou olhando a pedra de rubi muito tempo/ e foi o dia da festa/ passou o primeiro ano
O xerife a camponesa	Era uma bela manhã/ quando tomou um susto/ de repente/ foi quando ele viu uma jovem/ no dia seguinte/ depois de alguns dias/ quando ele voltou/ depois de uns meses/ viveram felizes para sempre
Guerra entre reinos	Um dia bem frio/ depois foram comemorar a paz/ os reinos foram felizes para sempre
A história de terror que virou amor	Era uma vez/ um dia/ quando a bruxa chegou/ viveram felizes para sempre
A aventura no bosque da esperança	Quando o sol nasceu/ quando Bianca pegou a boneca/ era quase hora do almoço
A princesa vampira	Era uma noite/ quando um dormia/ uma noite/ quando o vampiro/ quando viu.../ quando viram isso/ quando tudo isso terminou/ viveram felizes para sempre
A casa assombrada	Era uma vez/ uma noite chuvosa/ um dia/ quando foram subir a escada/ quando abriram a porta/ quando os monstros saíram/ de repente/

CONTO	TEMPO (cont.)
O baú mágico	Em um sábado/ quando Elisa viu.../ nunca mais
O guerreiro e a princesa	Numa tarde/ no dia seguinte/ duas horas depois/ casariam e viveriam felizes para sempre
A ilha misteriosa	Era uma vez/ uma linda tarde/ quando Patrícia e Eduardo aproximaram/ dois dias depois

Quadro 20: Elemento tempo na criação do conto.

Fonte: A autora (2013).

5.5 Marcas de autoria na criação do elemento personagens

Sobre o elemento personagem apresentado no quadro a seguir, verificamos que em sete contos aparecem personagens dos contos de fadas como: *rei, rainha, princesa, bruxa, fada, príncipe, dragão*. Em quatro contos as personagens são seres humanos como: *Tereza, Carla, Roberta, Elisa, Eduardo, Bianca, Kawany, Gabriel, Caio Castro, Taylor Swift, Renato Jonequine e Demi Lovato*. No conto *A casa assombrada*, aparecem o *Senhor Assombrado e o Senhor Monstro*. Em um dos contos temos personagens como: *xerife, camponesa*. E, por fim, personagens animais como: *urso, borboleta, rato, leão e leopardo*. Constatamos que na criação das personagens as duplas também foram coerentes, criando personagens de acordo com a narrativa. Entendemos que tais personagens revelam marcas de autoria dos contos criados, mesmo reproduzindo formas canônicas.

CONTO	PERSONAGENS
O Major	Pastor Major/ o lobo
A princesa Natacha	Um rei/ uma rainha/ princesa Natacha/ bruxa Malévola/ dragão Raios de Fogo/ fada Estrelaira/ o príncipe
A casa de doces	Fadinha Vitória/ dinossauro Eduardo/ a bruxa
O urso e a borboleta	Urso Lulu/ o rato/ a mãe do rato/ a avó do rato/ uma borboleta
A torre do dragão	Uma menininha que era princesa/ uma bruxa, os guardas do castelo/ o rei/ a rainha/ as fadas/ um príncipe
O mistério de Cancún	O policial Caio/ o amigo Renato/ um monstro identificado como a besta/ Taylor Swift, uma adolescente/ Demi (companheira de <i>show</i> de Taylor)/ amigos de Renato
O xerife a camponesa	Xerife Guilherme/ jovem camponesa chamada Mariana
Guerra entre reinos	Ninjas do gelo/ o ninja Iasuo/ o rei/ Ashe, a mulher do rei/ a filha de Ashe/ os magos do fogo/ os ninjas do fogo/ a fênix/ o filhote da fênix/ as fênix dos reinos derrotados, os exércitos
A história de terror que virou amor	Uma bruxa/ a princesa Laís/ o príncipe Phillipe/ três filhos

CONTO	PERSONAGENS (cont.)
A aventura no bosque da esperança	Eduardo/ Bianca/ a boneca Lili/ um monstro
A princesa vampira	Princesa vampira/ um leopardo/ um leão/ um vampiro/ o cavaleiro que se transforma em príncipe
A casa assombrada	Senhor Assombrado/ Senhor Monstro/ casal Kawany e Gabriel
O baú mágico	Garota Tereza/ garota Carla/ garota Roberta/ a mãe das garotas
O guerreiro e a princesa	Um guerreiro chamado Antonio Victor/ a princesa Ione/cavaleiros
A ilha misteriosa	Eduardo/ Patrícia/ um homem barbudo, sujo de sangue...

Quadro 21: Elemento personagem na criação do conto.

Fonte: A autora (2013).

Analisando as características das personagens, constatamos que em quatro rascunhos as personagens não foram caracterizadas, são eles: *A aventura no bosque da esperança*, *A ilha misteriosa*, *O Major* e *A princesa Natacha*. Nos demais rascunhos encontramos personagens com diferentes características. No conto *O baú mágico* encontramos personagens que são caracterizadas segundo determinados padrões de beleza, como o da *mulher de cabelos longos e loiros, olhos azuis, magra, patricinha; outra de cabelos até os ombros e castanhos; cabelos pretos que batem no peito, mechas vermelhas, meio roqueira*, e outra personagem feminina que quebra os padrões considerados de beleza ao ser caracterizada como “um pouco gorda”. Nos contos *A torre do dragão* e *A casa de doces* encontramos personagens que são característicos dos contos de fadas: *dragão vermelho de dentes afiados, que é invencível; a princesa bonita e simpática; o príncipe forte, valente e muito bonito; a bruxa, mulher muito má que pega o poder das fadas; fadas; dinossauro preguiçoso*. Encontramos nos contos *O urso e a borboleta* e *A princesa vampira* personagens animais: *urso branco, rato marrom, leopardo veloz, leão feroz*. Nos contos *Guerra entre reinos* e *A casa assombrada* encontramos personagens que são característicos dos desenhos animados e jogos *online*: *guerreiro valente, forte e inteligente; Senhor Assombrado, de dentes muito afiados casado com a Senhora Monstro*. No conto *O mistério de Cancún*, personagens que são característicos das telenovelas e cantores americanos: *Caio Castro, policial; Renato Jonequine, ator; Swift Taylor, cantora; Demi Lovato, cantora*. E personagens com nomes e características dos colegas da turma da sala: *Kawany: uma menina criativa, doce. Gabriel: um rapaz preguiçoso e falante*, encontradas no conto *A casa assombrada*.

5.6 Marcas de autoria na criação do elemento mágico

CONTO	OBJETO MÁGICO
O Major	Escudo mágico
A princesa Natacha	Espada de ouro
A casa de doces	Doce mágico
O urso e a borboleta	Borboleta
A torre do dragão	Varinha
O mistério de Cancún	Pedra de rubi
O xerife a camponesa	Cascos de um cavalo
Guerra entre reinos	Fênix de gelo
A história de terror que virou amor	Varinha
A aventura no bosque da esperança	Carrinho de Eduardo
A princesa vampira	XXXXX
A casa assombrada	Pó mágico
O baú mágico	Baú mágico
O guerreiro e a princesa	Caderno mágico
A ilha misteriosa	XXXXXX

Quadro 22: Elemento objeto mágico na criação do conto.

Fonte: A autora (2013).

Quanto aos elementos mágicos presentes nos rascunhos, apareceram animais, um *cavalo* e uma *borboleta* que nos remetem aos animais fantásticos dos contos maravilhosos. O objeto mágico *varinha* é citado em dois contos e nos remete à varinha mágica de contos de fada. Outros objetos como *espada* e *escudo* são armas com poderes mágicos dos quais dispõe o herói da história. No conto *O Major*, o escudo é empregado pelo pastor para salvar as ovelhas do ataque do lobo, diferentemente da *espada mágica* do conto *A princesa Natacha*, que é utilizada pelo príncipe para salvar a princesa.

5.7 Marcas de autoria no desfecho da história

CONTO	DESFECHO
O Major	O Major pegou suas ovelhas e levou para o pasto. Decidiu sempre usar seu escudo mágico em caso assim.
A princesa Natacha	E eles foram felizes para sempre:
A casa de doces	Queremos ir para... O resto você inventa!
O urso e a borboleta	A borboleta sem querer jogou um feitiço no urso e ele virou? Pato.
A torre do dragão	O príncipe e a princesa se casaram e foram felizes para sempre.
O mistério de Cancún	Passou o primeiro ano e lá estava o Renato fazendo uma novela com seus amigos e assim foi sua carreira de ator.
O xerife a camponesa	Eles casaram e viveram felizes em sua fazenda.

CONTO	PERSONAGENS (cont.)
Guerra entre reinos	No final, os reinos ficam amigos para sempre.
A história de terror que virou amor	Eles viveram felizes para sempre.
A aventura no bosque da esperança	Já era quase hora do almoço e já tinha construído a cada da árvore e almoçaram lá.
A princesa vampira	O cavaleiro se casou com a princesa e eles viveram felizes para sempre.
A casa assombrada	Kawany e Gabriel foram embora da casa assombrada e seguiram a viagem deles.
O baú mágico	Teresa ficou pensando: quem será que abriu a porta?
O guerreiro e a princesa	Eles se casaram e viveram felizes para sempre.
A ilha misteriosa	Eles voltaram sãos e salvos para a casa.

Quadro 23: Elemento desfecho na criação do conto.

Fonte: A autora (2013).

Os desfechos criados revelam que os contos *A princesa Natacha*, *A torre do dragão*, *O xerife e a camponesa*, *Guerra entre os reinos*, *A história de terror que virou amor*, *A princesa vampira*, *O guerreiro e a princesa* foram finalizados pelos autores com a forma canônica do conto de fadas *felizes para sempre* ou algo muito próximo. No conto *O Major*, o objeto mágico é que será usado para sempre. O conto *A casa de doces* tem seu desfecho em aberto, cabe ao leitor concluir. Em *O urso e a borboleta*, o desfecho é construído com a transformação de um dos animais: o urso é transformado em pato por ter agredido a borboleta. *O mistério de Cancún* aponta para o futuro promissor da personagem. O texto *A aventura no bosque da esperança* tem um desfecho imprevisível, desarticulado da história construída. *A casa assombrada* retoma uma ação anterior, as personagens seguiram a viagem, embora esta não tenha sido anunciada no início da história. O conto *A ilha misteriosa* tem seu desfecho feliz para uma narrativa de aventura, os personagens voltam sãos e salvos.

5.8 Reestruturação dos enunciados alheios

Ancorando-nos nas ideias de Bakhtin (1997), procuramos traçar uma análise acerca da autoria nas produções escritas dos alunos partindo do conceito de reestruturação dos enunciados alheios. Com base no pensamento bakhtiniano, pretendemos compreender as formas de apropriação e reestruturação dos enunciados alheios presentes nas narrativas dos alunos. Passamos, então, para a análise das produções dos contos, visando identificar as marcas e indícios de autoria presentes nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Ao analisar os contos produzidos, não encontramos somente contos maravilhosos, mas as

múltiplas vozes da mídia, como dos jogos *online*, das telenovelas, dos desenhos televisivos, dos cantores americanos, além dos contos de fadas e dos contos de assombração.

No conto *Guerra entre reinos*, os autores escolhem a história de um jogo *online* para marcar sua autoria, refratando uma voz social, ou seja, assumem uma posição que poderíamos caracterizar como a de um sujeito leitor/escritor que vê nos jogos da internet a possibilidade de transformar esse enunciado alheio em seu próprio enunciado, como podemos verificar no trecho que se segue.

*Um dia bem frio em Flerijord, uma guerra começou.
Os ninjas de gelo lutaram mas só um sobreviveu. Ele se chamava Iasuo. Ele era valente, forte e inteligente. O rei foi a guerra e morreu, sua mulher não aceitou isso e virou uma ninja, seu nome era Ashe.
Um ano se passou e ela é profissional em todas armas gélidas, principalmente, seu arco.
Sua filha começou a aprender artes marciais com a mãe.
Uma nova guerra começa, os magos de fogo e ninjas de fogo vão para guerra para conquistar o reino de Flerijord. [...]*
(MAURÍCIO E MARIA ALICE, 28/10/2013).

Quando os alunos assumem os enunciados alheios e seus próprios enunciados, demonstram ser sujeitos repletos de palavras interiores, que têm voz e que as explicitam. Para Bakhtin (1997), todo texto dialoga com outros textos, em uma dinâmica permanente da cadeia enunciativa dos dizeres sociais e históricos.

Pelo rascunho escrito do conto *O mistério de Cancún* a seguir, constatamos que a dupla de autores traz as múltiplas vozes das telenovelas brasileiras e mexicanas, bem como das cantoras americanas. Observamos que tanto o elemento mágico *a pedra de rubi* como o lugar onde se passa a história, *a praia de Cancún*, nos remetem à telenovela mexicana *Rubi*, produzida pela Televisa e exibida pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Verificamos também que as personagens *Caio Castro* e *Renato Jonequine* referem-se aos atores Caio Castro e Reynaldo Gianecchini, que atuam na teledramaturgia brasileira.

*Tempo – A tarde
Lugar – Praia de Cancún.
Elemento mágico – Uma pedra de Rubi.
Personagens – Caio Castro, Taylor Swift, Renato Jonequine e Demi Lovato.
Características – Caio policial, Taylor cantora, Renato ator, Demi cantora.
Desfecho (final) – (os alunos não escreveram aqui no roteiro).*
(AUGUSTO E KARINE, 28/10/2013)

Verificamos no fragmento do mesmo conto, abaixo citado, a influência das cantoras americanas Taylor Swift e Demi Lovato, que dão nomes às personagens. Essas duas cantoras têm como público-alvo os adolescentes, são cantoras famosas por seus videoclipes.

[...] Eu quero um lindo *show* perfeito.
E foi o dia da festa e a Demi e Taylor fizeram o *show* e a Taylor cortou au meio a pedra de rubi e mandou fazer dois colares para ela e pra Demi [...]

Entendemos nesse sentido que as múltiplas vozes são imprescindíveis na constituição autora dos alunos.

Já no conto *A casa de doces*, verificamos que a dupla de autores se refere a uma casa de doces e a uma trilha no meio da floresta, reproduzindo parte dos elementos do conto de fadas *João e Maria*.

Em uma bela manhã em um campo florido lá estava a fadinha Vitória, se arrumando para sair... de repente chegou o Dinossauro Eduardo e deu um baíta susto nela então, ela disse:

— *Eduardo o que você veio fazer aqui no meu castelo?*

— *Eu vim te convidar para pegar flores na floresta. Você aceita?*

— *Mas é claro vamos!*

Os dois saíram para buscar as flores, então encontraram uma trilha de doces e seguirão em frente passou alguns minutos e acharam uma casa de doce em construção e ficaram tão entusiasmados que em um piscar de olhos já tinha comido todos os doces de repente chegou a bruxa [...]

(EDUARDO E RENATA, 28/10/2013)

Os autores adotam em seu discurso uma estratégia de incorporação da voz alheia a partir da inserção de uma trilha que levava a uma casa de doces no meio da floresta. Quando escolhem as personagens bruxa e fada para se fazerem presentes como personagens do conto, os autores resgatam da memória discursos proferidos anteriormente para fortalecer seu dizer, trazendo para o conto a voz alheia reestruturada pelos autores, pois a figura da bruxa, diferentemente do conto *João e Maria*, torna-se uma bruxa boa que os ajuda a retornar para casa, acrescentando ainda ao doce poderes mágicos que não constam do conto apropriado.

Dessa forma, na concepção bakhtiniana, as produções dos alunos incorporam vozes alheias que são reestruturadas no discurso da dupla, marcando sua autoria.

Enfim, nas produções dos contos, os sujeitos da pesquisa evidenciaram em seus enunciados tanto a reprodução como a criação, bem como a reestruturação de outros dizeres. Demonstraram, portanto, as múltiplas vozes que permeiam a interlocução no entorno em que

estão inseridos, demonstrando que a autoria se constrói na inter-relação do seu dizer com o dizer de outrem e revela, de um lado, os conhecimentos apropriados; de outro, a atitude responsiva que caracteriza o processo de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram as inquietações e os questionamentos para descobrir como desenvolver a atitude autora dos alunos que levaram a pesquisadora a realizar o presente estudo. Por isso, procuramos compreender a atividade de produzir textos na escola e como os alunos poderiam constituir-se autores por meio do ensino da escrita de contos maravilhosos. Conforme pressupostos da teoria histórico-cultural, partimos da necessidade de uma concepção de linguagem escrita como objeto vivo no processo de enunciação, entendendo o processo da escrita em toda a sua complexidade ao tomarmos a linguagem escrita como instrumento e como objeto histórico-cultural produzido nas práticas sociais, ao longo do desenvolvimento da humanidade. Tendo estabelecido como objetivo da pesquisa compreender como os alunos constituem-se autores por meio do ensino da escrita de contos com foco no maravilhoso, traçamos como caminho metodológico o trabalho com as sequências didáticas, buscando identificar as marcas de autoria nos textos produzidos pelos alunos.

Ao finalizar o estudo, esclarecemos que nossas considerações, embora mostrem os resultados alcançados, têm um caráter de provisoriedade, de processo inacabado, que deve continuar em futuras pesquisas sobre o tema.

O primeiro resultado que nos parece claro é a própria consciência que a pesquisadora desenvolveu sobre a constituição da autoria no Ensino Fundamental, a certeza de que é preciso um ensino intencionalmente planejado e desenvolvido em sala de aula para formar alunos que, de fato, sejam autores de seus textos.

Isto posto, acreditamos que o estudo contribui para apontar aos professores do Ensino Fundamental um caminho cientificamente traçado de como formar a atitude autora em alunos. De um lado, ao mostrar que as atividades as quais a escola vem desenvolvendo, alicerçadas no ensino do código alfabético, impedem o processo de constituição da autoria. De outro, ao apontar os resultados das atividades desenvolvidas no experimento pedagógico que, mesmo timidamente, revelam as marcas de autoria dos participantes da pesquisa.

A análise das observações revelou que a professora não trabalha com a produção textual escrita, os alunos faziam cópias ou tarefas que se limitavam a simples ações restritas ao código linguístico e à gramática normativa. Conforme nos esclarece Vigotski (2001), não podemos substituir a língua viva pelo ensino do código linguístico, de um modo artificial e descontextualizado. Verificamos que há um vazio no ensino da língua materna, a capacidade comunicativa dos alunos não é trabalhada pela professora, que foca as questões ortográficas e

gramaticais, deixando de lado a produção de texto, a qual não é tomada nem em seu *fazer* nem em *como fazer*. Os atos de escrita de textos não fazem parte das atividades de ensino da língua materna. O texto ausente da sala de aula aponta para a inexistência de interlocução dos alunos como autores e leitores, portanto, a negação dos atos de escrita como objeto de ensino.

A atividade exploratória com os alunos, que identificaram três gêneros textuais, uma biografia, uma notícia e algumas piadas, auxiliou o processo do experimento pedagógico, pois a partir dela os alunos compreenderam que existem diversos gêneros textuais e que nossa língua materna é um sistema que se estrutura em seus usos e para seus usos sociais.

Em relação à estrutura da atividade desenvolvida no experimento didático, as sequências didáticas realizadas como ações e operações com os elementos do conto maravilhoso possibilitaram desenvolver a constituição autora, objetivo da atividade. Embora os alunos não demonstrassem, inicialmente, necessidade de escrever contos com foco no maravilhoso, durante as ações com as sequências didáticas constatamos que eles foram criando motivos para a realização da atividade. Realizadas as sete sequências didáticas, tendo como *corpus* contos maravilhosos da América Latina, quase todos os alunos tinham se apropriado dos elementos constituintes do conto, mas criaram contos híbridos, misturando elementos de contos de fadas, maravilhosos, populares, modernos.

O experimento pedagógico mostrou que a atividade desenvolvida parece ter incidido na zona de desenvolvimento próximo dos alunos ao produzirem seus contos com a mediação pedagógica da pesquisadora e o trabalho em duplas. A imitação utilizada como recurso não foi uma atividade mecânica, pois no processo de aprendizagem só se imita o que está na zona de desenvolvimento próximo.

Dos 15 contos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, 14 mostram que os alunos se apropriaram do conceito de conto, o que indica que a atividade pode ter contribuído para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, processos que não podem ser aprendidos por simples memorização.

A apropriação do conceito de conto revela que os alunos podem ter desenvolvido peculiaridades qualitativas características próprias da faixa etária em que se encontram, resultantes da tensão entre atividade externa e pensamento. Isso se explicita nos rascunhos escritos que sucederam as sequências didáticas e antecederam a criação do conto.

Nesse sentido, ao aprenderem no ato da escrita como produzir um conto, os alunos parecem ter desenvolvido o conceito de conto, no nível da generalização. O conceito como

significado é um fenômeno do discurso, portanto, para os alunos a apropriação do conceito de conto indica que se apropriaram da significação de conto como ato de discurso, que implica autoria.

Em relação aos rascunhos mentais propostos aos alunos para planejar a escrita do conto, temos indícios de que essa linguagem para si contribuiu para a aprendizagem da escrita do conto, pois, ao exercitarem a linguagem para si, desenvolveram uma estrutura de linguagem diferente da linguagem externa, da fala e da escrita. Esse exercício silencioso, portanto inobservável, revelou-se na escrita dos rascunhos planejados mentalmente.

Quanto ao processo de escrita dos contos, 14 produções em duplas apontam para a escolha das palavras que formalmente compuseram um texto com certa coesão e coerência. Também a ausência de um interlocutor foi compreendida por quase todas as duplas que construíram um texto de forma a comunicar-se com seus interlocutores ausentes. Sabendo da complexidade que é o discurso escrito, entendemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa elaborou linguisticamente e textualmente suas produções escritas para serem compreendidas, tendo os rascunhos mentais e escritos exercidos um papel fundamental nessa elaboração.

Em relação ao pensamento e à linguagem, sabendo que por trás do pensamento temos uma tendência afetiva e volitiva que o empurra, cabe-nos refletir que o papel da pesquisadora ao incentivar os alunos para realizarem uma viagem imaginária parece ter criado uma necessidade, alimentada pelo desejo de percorrer alguns países e conhecer um pouco de sua cultura por meio dos contos apresentados, o que potencializou o ensino do ato da escrita do conto por meio de sequências didáticas.

Quanto ao ato de escrever, constatamos que os alunos ficaram mais atentos ao ato da escrita porque compreenderam que eram autores de seu texto, ou seja, as duplas criaram diferentes situações para a escrita do conto e agiram voluntariamente nesse processo, trabalhando sempre com a significação da palavra conto por meio de seus elementos constitutivos.

Os alunos demonstraram também ter compreendido a função da escrita: a comunicação. No processo de escrita do conto, ainda que a maioria das duplas não tenha conseguido criar o conto maravilhoso, os alunos perceberam as principais características do gênero conto com foco no maravilhoso. Essa atitude diante do ato de escrever o conto pode ser vista como uma marca de autoria. Embora um tanto familiarizados com contos de fadas, os alunos demonstraram dificuldade diante do conto maravilhoso pela sua especificidade

quanto à temática e à estrutura composicional, por não terem nenhum conhecimento prévio sobre esse gênero.

O gênero conto tomado como objeto de ensino e aprendizagem no experimento pedagógico mostrou-se eficiente como recurso para os alunos desenvolverem práticas de linguagem construídas histórica, social e culturalmente, delas se apropriando nos atos de escrita. Nessa perspectiva, o experimento pedagógico parece ter envolvido os alunos na formação de uma atitude responsiva diante de si mesmos, como autores, e de seus interlocutores.

Em relação à atividade criadora nas perspectivas vigotskiana e bakhtiniana, ainda que pela imitação de modelos, a maioria dos alunos criou como resultado de suas apropriações contos com marcas de sua autoria, que revelaram conhecimento de mundo e conhecimentos linguísticos e textuais interiorizados. O olhar para o futuro dos sujeitos da pesquisa revelou-se na criação de personagens, tempos e espaços, objetos mágicos e desfechos, que misturam às características tradicionais dos contos elementos dos contos modernos, alguns pautados na mídia, outros vindos das histórias contadas, outros inspirados em histórias policiais, de terror. Mas, quase todos reelaboram os modelos assimilados em novas situações postas na vida atual, transformando objetos da vida cotidiana, como um caderno mágico, em imaginação cristalizada.

Apropriando-se pela leitura dos contos maravilhosos, os alunos desenvolveram um discurso interior, processo esse em que a palavra alheia apropriada se torna também a palavra de cada um dos alunos. Nos contos produzidos está presente a característica fundamental de autoria: os alunos foram, durante o experimento pedagógico, constituindo-se como seres de linguagem, sujeitos que pela linguagem se humanizam no processo de constituição autora. A questão da autoria foi, portanto, tomada como um posicionamento do sujeito que assume responsabilidade por sua palavra.

Nesse sentido, o experimento pedagógico atingiu seu objetivo, ao revelar na reprodução de ideias alheias as marcas de autoria e, simultaneamente, ao expressar a subjetividade dos alunos. Embora tenha sido uma gota d'água no oceano, entendemos que o estudo é relevante e contribui para a formação dos professores no ensino da língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BORTOLANZA, A. M. E. Cartografia dos contos tradicionais e populares: percorrendo caminhos do continente latino-americano. In: SIMPÓSIO TEXTOS, IMAGENS E CONTOS SOBRE MOBILIDADE, INVESTIGAÇÃO E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, Castelo Branco, 16 e 17 de novembro de 2012. *Livro de atas*. Castelo Branco: IPCB.

BORTOLANZA, A. M. *O texto sedutor na literatura infantil: apontamentos para uma leitura da literatura infantil brasileira contemporânea*. Álabe 4, diciembre 2011. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>>. Acesso em: 14 set. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. *Resultados e Metas 2005, 2007, 2011 e Projeções para o BRASIL*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

COMO surgiram os seres e as coisas. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS de animais fantásticos. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS de artimanhas e travessuras. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS de assombração. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS de lugares encantados. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS de piratas, corsários e bandidos. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS e lendas de amor. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

CONTOS populares para crianças da América Latina. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Coedição Latino-Americana).

DAVIDOV, V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental*. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, 21(71), 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302000000200004&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 29 set 2014.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscou: Progreso, 1987.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Ed. Centauro, 2002.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. S. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FARIAS, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRUTAL. Secretaria de Educação. *Projeto Político-Pedagógico*, 2013. Impresso.

_____. Secretaria de Educação. *Planejamento de Ensino*, 2013. Impresso.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

KOSIK, K. *A dialética do concreto*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; A. R. LURIA & A. N. LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em: <<http://www.4shared.com/get/6XpolXOd/leontievodesenvolvimentodopsiq.html>>. Acesso em: 21 set 2014.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/7435>>. Acesso em: 10 out 2014.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MAYER, Marília; MELO, Tatiana. A invasão do açaí. **Revelação** – Jornal-laboratório do curso de Jornalismo da Universidade de Uberaba. Ed. 376. Nov-dez. 2012. Caderno Especial, p. 7. Disponível em: <http://issuu.com/revela/docs/revela_376/7>. Acesso em 23 ago. 2013.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política* (Vol. 1, Tomos 1.). São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda, 1996. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.wordpress.com/2012/03/21/o-capital-e-manifesto-comunista-em-portugues-pdf/>>. Acesso em: 21 set. 2014.

_____. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx e Engels: História*. São Paulo: Ática, 1989.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. L. *Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003.

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.

MUKHINA, V. *Psicologia da Idade Pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REGO, T. C. *Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de. (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor, 2001.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.