



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LITERATURA INFANTIL E AUTORIA: POSSIBILIDADES EM UMA TURMA DO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

IRENILDE DE JESUS MEIRELES PINHEIRO

**BRASÍLIA
2013**



IRENILDE DE JESUS MEIRELES PINHEIRO

**LITERATURA INFANTIL E AUTORIA: POSSIBILIDADES EM UMA TURMA DO
4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho Final de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia à
Comissão Examinadora da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, sob a
orientação da professora Dra.
Silmara Carina Dornelas Munhoz.

BRASÍLIA

2013

PINHEIRO, Irenilde de Jesus Meireles.

Literatura Infantil e Autoria: possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental./ Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro, Brasília - DF, 2013.

Total de f. 69

Monografia (graduação) – Universidade de Brasília Curso de Pedagogia.

Orientadora: Silmara Carina Dornelas Munhoz



Monografia de autoria de Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro, intitulada *Literatura Infantil e Autoria: possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental* apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, em 18 de dezembro de 2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Profª Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz - Orientadora

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Profª Dra. Norma Lúcia de Queiroz – Examinadora

Secretaria de Estado de Educação - SEE/DF e

Universidade Aberta do Brasil - UAB/UnB

Profª Dra. Sinara Pollom Zardo – Examinadora

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília

2013

*Aos meus pais,
pelo incentivo e exemplo.*

*Ao meu marido, Fernando,
pelo apoio e carinho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor e Autor da minha existência, por ter segurado na minha mão e ter escrito comigo estas páginas da minha história. Por ter tornado possível o sonho de ingressar e concluir a tão sonhada formação acadêmica na Universidade de Brasília.

Aos meus pais, Irandina e José, por seus exemplos de luta e perseverança que me incentivaram a não desistir dos meus sonhos.

Ao meu marido, Fernando, por ter sonhado comigo este sonho, por sempre acreditar que ele se tornaria realidade, por ter-me “sacudido” nos momentos de desânimo e não deixar que as dificuldades paralisassem minhas conquistas.

À minha filha, a pequena Maria Fernanda, por sua existência durante a construção deste trabalho, por me presentear com seu amor e me encher de forças sem nada dizer.

À minha orientadora Silmara Carina, por ter aceitado ser co-autora deste trabalho, pelas palavras de incentivo, por ter acreditado na minha proposta de trabalho e ajudado a se tornar realidade.

Aos meus professores, em especial, a Carla Castro que me ensinou o lado lúdico e encantador da educação, e a Norma Lúcia que guiou meus primeiros passos rumo à conclusão desde trabalho.

Agradeço as amigas construídas ao longo do curso, por partilharmos o sonho de ser transformadas e transformar através da educação: Nilma, Janice, Taíza, Juliana, Bruna, Ducinéia, Laís Brun.

In memoriam: à Catarine, amiga que tanto me ajudou quando entrei na Faculdade de Educação e à Fernanda, minha cunhada, amiga e irmã que esteve comigo desde o resultado do vestibular, ajudando-me em tudo que podia. A vocês duas, obrigada por antes de partirem terem me ensinado a ser uma pessoa melhor.

A todos (as) meu muito obrigada!

“(...) a verdadeira evolução de um povo se faz ao *nível da mente*, ao nível da consciência de mundo que cada um vai assimilando desde a infância. Ou ainda não descobriram que o caminho essencial para se chegar a esse nível é a palavra. Ou melhor, é a literatura – verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurada em arte”.

Nelly Novaes Coelho

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos. Para compreender esta relação delineamos três objetivos específicos: analisar como as práticas dialógicas entre alunos e professor, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo autoral dos alunos; compreender a contribuição do texto literário no desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor-escritor e caracterizar as práticas escolares que favorecem a leitura e a produção de textos. Para fundamentar a análise de dados, utilizamos os referenciais teóricos dos autores: Yunes (2003), Kramer (2003), Munhoz (2008), Vigotsky (2009), Fernández (2001) e outras fontes. O estudo foi organizado em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, realizado em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Utilizamos como instrumentos de construção de dados a observação participante, o Projeto *Pequenos Escritores* e uma entrevista semiestruturada com três alunas da turma. Os resultados deste estudo indicam que a Literatura Infantil abriu possibilidades para que os *Pequenos Escritores* estabelecessem relações tanto técnicas com a linguagem escrita como possibilidades de expressar, de criar através da escrita, reconhecendo-se como autores dos seus textos e afirmando a possibilidade de ser autor numa reescrita. O papel do outro foi fundamental para que os alunos começassem a escrever, mostrando que as práticas dialógicas entre os alunos e o professor e o próprio texto mediarão o processo autoral dos alunos. Ficou evidenciado também que o texto literário contribui no desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor e escritor, e que esse desenvolvimento se dá através de práticas pedagógicas que buscam não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita numa dimensão técnica, mas na possibilidade de criar através da escrita, exercendo a autoria.

Palavras-chave: Autoria. Literatura Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This study aims to investigate the relation of literary texts rewriting with the student's development of authorial process. To comprehend this relation we have outlined three specific goals: to analyze how the dialogic practices between students and teacher, and between the own students, interpose the student's authorial process; to comprehend the contribution of literary text in the development of student's abilities as reader-writer and to characterize the school practices that propitiate the reading and text writing. To base the data analysis, we have used the theoretical referential from the authors: Yunes (2003), Kramer (2003), Munhoz (2008), Vigotsky (2009), Fernández (2001) and other sources. The study was organized in a perspective of qualitative search, it has taken place in a fourth grade class of the elementary school in a public school in Distrito Federal. We have used as instruments of data construction the participant observation, the Project *Little Writers* and a semi structured interview with three students. The results of this study indicates that the Child Literature has opened possibilities to the *Little Writers* establish relation as technics with the writing language as possibilities of expressing, of creating through the writing, recognizing themselves as authors and affirming the possibility of being author in a rewriting. The task of the other was essential for the students starting to write, showing that the dialogic practices between students and teacher and the own text have interposed the student's authorial process. It was evidenced that the literary text contributes in the development of student's abilities as reader and writer, and that development happens through the pedagogic practices that look for not just the reading and the writing learning in a technic dimension, but in a possibility of creating through the writing, exerting the authorship.

Keywords: Authorship; Child Literature; Primary Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	14
PARTE II – MONOGRAFIA.....	22
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 Linguagem: constituição de sujeito e autoria.....	23
1.1.1 Linguagem e constituição do sujeito.....	23
1.1.2 Linguagem escrita e autoria.....	27
1.2 Literatura e práticas de leitura e escrita na escola.....	30
1.2.1 Literatura na formação do aluno leitor e escritor.....	30
1.2.2 Práticas de leitura e escrita na escola.....	34
2 METODOLOGIA.....	39
2.1 Contexto de pesquisa.....	39
2.2 Participantes.....	41
2.3 Instrumentos de construção de dados.....	42
2.4 Procedimentos de construção de dados.....	43
2.4.1 As observações participantes.....	43
2.4.2 O projeto <i>Pequenos Escritores</i>	43
2.4.3 As entrevistas semi-estruturadas com as alunas.....	44
2.5 Procedimentos de análise de dados.....	45
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	46
3.1 Autoria: o que entendem as crianças? Sentem-se autoras?.....	46
3.2 Autoria com o outro e a partir do outro.....	49
3.3 A relação entre literatura e autoria.....	52
3.4 As práticas pedagógicas e autoria.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	63
APÊNDICES	
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	66
Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista com as alunas.....	67
Apêndice 3 – Projeto <i>Pequenos Escritores</i>.....	68

APRESENTAÇÃO

O presente estudo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília. Ele é composto por três partes: na primeira parte contém o memorial educativo, na segunda, meu estudo propriamente dito e na terceira, as minhas perspectivas profissionais na função de pedagoga.

Por meio do memorial educativo, faço uma retomada da minha trajetória escolar, desde a infância até a conclusão do curso de Pedagogia. Destaco durante essa trajetória a minha vida familiar, minha experiência como professora e minha relação com a literatura e autoria e como essa relação resultou na escolha da temática desta pesquisa.

Já o trabalho aqui apresentado, intitulado *Literatura Infantil e Autoria: possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental* foi desenvolvido em meu estágio supervisionado com um grupo de 27 discentes do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do Distrito Federal, sendo que desses educandos três alunas foram entrevistadas, fazendo parte da análise deste trabalho.

Este estudo teve como objetivo principal investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos. Para compreender esta relação delineamos três objetivos específicos: a) analisar como as práticas dialógicas entre alunos e professor, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo autoral dos alunos; b) compreender a contribuição do texto literário no desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor-escritor e c) caracterizar as práticas escolares que favorecem a leitura e a produção de textos.

O interesse em pesquisar sobre a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos, surgiu das experiências vivenciadas na segunda fase do projeto 4 numa escola pública de Taguatinga. Durante a realização do estágio supervisionado na sala do 4º ano, percebi o gosto dos alunos pela literatura infantil. Penso que esse interesse tem relação com as diversas modalidades de leitura desenvolvidas na escola, como a leitura individualizada semanal, a qual é realizada em casa pelos alunos; a leitura em capítulos feita pela professora aos alunos todos os dias no início das aulas e a hora da leitura realizada na escola uma vez por semana.

No entanto, percebi que não havia uma exploração do que os alunos estão lendo, seja de forma oral ou por meio da produção textual. Então comecei a refletir sobre estes leitores e escritores iniciantes: o que pensam? Se reconhecem como co-autores do que leem? E autores do que escrevem? Essas questões instigavam meu interesse no estudo da autoria, principalmente por entender como um tema relevante a ser pesquisado.

Para aprofundarmos a discussão dessa temática, tomamos como base as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e contribuições teóricas de um grupo de autores que estudam sobre temas e conceitos que nos ajudam compreender melhor a relação da leitura e da escrita para a constituição do sujeito, buscando assim a inter-relação entre a teoria e a prática desenvolvida. Entre eles, destacamos os trabalhos de Vygotsky (2009), Oliveira (2005), Luria (1986), (1991), Kramer (2003), Fernández (2001), Silva (2000), Coelho (2000), Souza (2010) e Cagliari (2009).

Para melhor compreensão do tema pesquisado a segunda parte deste trabalho está estruturada em três capítulos. No primeiro deles, a fundamentação teórica, tratamos a respeito da importância da linguagem para a constituição do sujeito, ressaltando o papel da linguagem escrita no seu processo autoral. E também, sobre a função da literatura infantil na formação do aluno leitor-escriptor e sobre as práticas de leitura e escrita oferecidas na escola.

No segundo capítulo, foram descritos os passos seguidos na construção dos dados. O estudo foi organizado em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, na qual utilizamos como instrumentos de construção de dados a observação participante, o Projeto *Pequenos Escritores* e uma entrevista semiestruturada com as crianças visando investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos.

No terceiro e último capítulo, apresentamos a análise dos dados, utilizando entre outros referenciais teóricos os citados anteriormente. A análise dos dados revelou que a Literatura Infantil abriu possibilidades para que os *Pequenos Escritores* estabelecessem relações tanto técnicas com a linguagem escrita como possibilidades de expressar, de criar através da escrita, reconhecendo-se como autores dos seus textos e afirmando a possibilidade de ser autor numa reescrita. O papel do outro foi fundamental para que os alunos comesçassem a escrever, mostrando que as práticas dialógicas entre os alunos e o professor e o próprio texto mediarão o processo autoral dos alunos. Ficou evidenciado também que o texto literário contribui no desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor e escritor, e que esse desenvolvimento se dá através de práticas pedagógicas que buscam não apenas a

aprendizagem da leitura e da escrita numa dimensão técnica, mas na possibilidade de criar através da escrita, exercendo a autoria.

Encerro este trabalho apresentando meus planos para o futuro educativo e profissional, após a conclusão do curso de Pedagogia.

PARTE I
MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

*“Ontem, passei o dia a arrumar as minhas memórias.
Aqueles que depois de alguns anos guardo no sótão
Desde a minha mais tenra idade, há muitas histórias
Que dentro de um velho guarda fato já se amarrotam.
E foi pelas mais antigas que comecei, que comoção!
(Alberto da Fonseca)*

O presente memorial educativo é fruto das lembranças, recordações desde a infância até o atual momento da minha formação acadêmica. Nele busco falar da minha trajetória como pessoa e como estudante, da relação com a literatura e a autoria, e de sua importância para o desenvolvimento do objeto de estudo deste trabalho monográfico.

Meu nome é Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro, sou natural da cidade de Viana, estado do Maranhão. Nasci no dia 03 de maio do ano de 1982, numa família de mais três irmãs e um irmão, sou fruto da união de Irandina Meireles e José Ribamar Meireles, meus pais e minha maior inspiração.

As poucas recordações que tenho da minha infância são de um tempo no qual não tínhamos televisão e as nossas noites eram embaladas com brincadeiras de rua e contação de histórias. Lembro do meu pai, do meu avô e tios narrando os contos de João e Maria, contos que eles sabiam de tanto repetir, pois não tínhamos livros com essas histórias, como era bom ficar ouvindo e imaginando aquelas cenas.

Estudei em duas escolas diferentes na educação infantil, foi um tempo maravilhoso, pois o brincar esteve presente nesse momento mágico de minha vida. No ensino fundamental estudei da 1ª até a 4ª série na mesma escola, foi o tempo de aprender a ler e escrever e poder entrar no mundo maravilhoso das letras. Depois fui para outra escola e estudei a 5ª e 6ª série, era uma aluna muito tímida e como não conseguia me comunicar oralmente colocava no papel meus pensamentos e sentimentos, mesmo que eles ficassem guardados apenas para mim.

Não estava gostando de estudar na mesma escola então minha mãe resolveu matricular eu e meu irmão em outra escola, na qual estudamos a 7ª e 8ª série, foram dois anos de intenso aprendizado e de grandes amizades. Eu gostava de organizar um caderninho de poesias e mensagens para as minhas amigas escrever nele. Sempre no final do ano letivo surgiam esses caderninhos de recordações. Dessa época guardo ainda um diário que ganhei de um “amigo”, nele escrevia meus sonhos, minhas frustrações e meus sentimentos.

Na minha cidade havia apenas uma escola pública de ensino médio e foi nela que estudei os três anos seguintes, sempre com os mesmos colegas de classe. Nossa escola não tinha biblioteca e o contato com os livros de literatura era feito com o esforço dos professores de Língua Portuguesa que tiravam cópias dos livros e faziam rodízios entre os alunos. Fui conhecendo as obras ouvindo os professores falarem e, mais uma vez, ficava imaginando as cenas e sonhando com o dia em que ia me deliciar na leitura dessas obras.

Na minha cidade a oportunidade de trabalho que tinha na época era a profissão de professor. Após concluir a educação básica tive a oportunidade de fazer o curso de Magistério com a minha amiga de ensino médio Ana Lídia. Estudávamos nos finais de semana e todas as disciplinas estudadas contribuíram muito para a minha formação. Gostei muito das aulas de Português, pois o professor nos dava a oportunidade de pensar e escrever. Eu e a Ana Lídia fomos destaque pela produção textual que fizemos a partir do poema *Meus Oito Anos*, de Casimiro de Abreu.

Terminado o curso de Magistério, fiz concurso público na minha cidade para professora, mas não fui classificada e decidi tentar o vestibular da UFMA na cidade de São Luís. Estudei um semestre de cursinho e as disciplinas do vestibular ocupavam todo o meu tempo e não restava espaço para a literatura e para os meus momentos de escrita espontânea. Escolhi o curso de Psicologia, mas não consegui ser aprovada, foi grande a minha tristeza, mas outras portas foram se abrindo para mim.

Comecei a trabalhar como professora através de um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos e pude contribuir para a formação daqueles jovens tão sofridos, trabalhadores com o sonho de poder conhecer o mundo através da leitura e da escrita. Eram jovens e adultos com uma leitura de mundo incrível, mas lhes faltava saber ler e escrever. Após essa experiência, ainda trabalhei mais dois anos como professora do ensino fundamental, dessa vez foram as crianças que me acompanharam no caminho da leitura e das primeiras escritas.

Essa foi uma experiência muito significativa para mim, principalmente pelos desafios enfrentados para desenvolver um bom trabalho com os alunos. Eram escolas da área rural da minha cidade e a falta de estrutura física, de material pedagógico, de acervo literário, a condição social das crianças, que na maioria dos casos, iam para a escola por conta da merenda escolar, dificultava a minha prática pedagógica. Sentia também que apenas a formação no curso de Magistério não supria as demandas do dia-a-dia da sala de aula, queria fazer mais por aqueles alunos, mas não tinha a competência técnica necessária.

Foi com esse sonho em mente que em dezembro de 2005 chego ao Distrito Federal e minha trajetória de vida toma outra direção. Já namorava há vários anos com Fernando, e então resolvemos ter uma vida a dois. Foi uma mudança muito difícil para mim, tive que acostumar com a saudade de casa, da família e dos amigos para viver outros sonhos, escrever outra parte da minha história.

Os desafios para alcançar o sonho de cursar uma faculdade começaram com os estudos no curso preparatório ALUB, participei de um concurso de bolsas e consegui um desconto nas mensalidades. Foi um semestre de muito estudo, as discrepâncias entre o meu ensino médio e o que era cobrado no vestibular assustaram-me, mas decidi acreditar no que sabia e gostava de estudar. Em meio a tantas disciplinas, uma tornava as minhas tardes de estudo menos cansativas, as aulas de Literatura com o professor Fernando “em pessoa”, como gostava de ser chamado, elas quase me fizeram escolher o curso de Letras. Ele sempre começava as aulas recitando um trecho de livros da Literatura e isso me encantava. Como o curso de Letras não se resume apenas em Literatura, acabei confirmando minha escolha pelo curso de Pedagogia e consegui a sonhada aprovação no primeiro semestre de 2007. Minha classificação foi graças a minha nota em redação, gostar de colocar as minhas ideias no papel foi decisivo para essa conquista.

A entrada no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília foi, sem dúvida, um marco da minha vida e da minha família. Passei a ser admirada pelas pessoas por ter vindo de uma cidade pequena do interior do Maranhão e em apenas um semestre ter conquistado uma vaga numa universidade pública. O primeiro passo já havia dado, agora restavam anos de aprendizado, desafios, conquistas, decepções e tudo mais que o curso significaria para minha trajetória de vida.

O primeiro semestre foi difícil, recém chegada ao Distrito Federal não contava com amigos e parentes que pudessem me ajudar a compreender a dinâmica de um curso superior, mas aos poucos fui fazendo amizades e aprendendo a viver no “mundo” da Universidade de Brasília. A começar pelos trabalhos acadêmicos, apesar de gostar de escrever, os resumos, as resenhas, ensaios, seminários, tudo era muito novo para mim, agora o escrever na e para a faculdade exigia de mim mais leitura, análise e reflexão.

Ainda no primeiro semestre interessei-me pela disciplina Literatura e Educação. Nela tive a oportunidade de não apenas falar sobre a Literatura, mas de ler os livros que somente conhecia de ouvir falar. Os livros sugeridos pela professora foram a porta de entrada para o meu [re] encontro com a Literatura. Eu que durante minha escolarização não tive o privilégio

de ter uma biblioteca na escola, estava diante da Biblioteca Central, com inúmeros exemplares da Literatura à minha disposição. Sempre fazia empréstimos de vários livros de Literatura, no entanto, a correria do curso não permitia que eu lesse por prazer e acabava devolvendo os livros sem concluir a leitura, os textos das disciplinas foram se tornando as minhas leituras cotidianas.

Somente nos finais de semestre, quando a correria do curso era menor era que eu conseguia ler com mais tranquilidade. Li “O caçador de Pipas” de Khaled Hosseini; “Ensaio sobre a Cegueira” de José Saramago; “O Pequeno Príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, em homenagem a uma amiga que se foi durante o curso, era o seu livro preferido. Li também outros que agora me fogem da memória. Além dos livros de Literatura, durante o curso adquiri um pequeno acervo de livros sobre educação, sentia-me feliz e orgulhosa todas as vezes que comprava um livro, apesar das críticas de alguns colegas de curso que achavam que somente a cópia dos textos bastava.

A disciplina Oficina de Formação do Professor-Leitor com a professora Maria Alexandra foi mais uma forma de estar mais próxima da Literatura. Apesar de ter trancado a disciplina por conta de uma vaga de estágio, as primeiras aulas compartilhando livros e leituras com os colegas foram muito boas. Também no estágio na Biblioteca Digital e Sonora, ao digitalizar e revisar os textos aproveitava as leituras, em especial de livros literários.

Em relação à autoria, todas as disciplinas deram-me a oportunidade de produzir diferentes textos, como resumos, resenhas, ensaios, relatórios, que foram melhorando à medida que as leituras durante o curso foram aumentando. Na disciplina de Ensino de Ciências e Tecnologia, a professora nos propôs escrever um livro paradidático sobre o conhecimento dos alunos de algum tema da área de Ciências e Tecnologia. Fui autora, juntamente com a minha amiga Ducinéia, de um livro sobre os microorganismos.

Outra produção que gostei muito de fazer foi o relatório do projeto 3 – fase 1 – *O lúdico no contexto escolar*, nele escrevi meu primeiro memorial. Foi um relatório diferente por se tratar do lúdico, nele tinha espaço para música, desenhos, poesias, e sua capa era uma casinha bem colorida. A disciplina de Educação Matemática também me permitiu escrever um relatório diferente, nele escrevia e desenhava a aprendizagem de uma Matemática divertida de aprender com jogos e atividades.

Após o primeiro Memorial escrito no Projeto 3, escrevi outros para diferentes disciplinas. Em cada um deles houve uma temática diferente: o lugar do lúdico na

escolarização, a diversidade cultural, as mudanças na educação brasileira, a psicanálise e a educação e, por fim, este escrito que enfatiza a minha relação com a Literatura e a autoria. Escrever essas memórias educativas me fez refletir como as experiências vividas foram decisivas para minha constituição como sujeito.

Produzir textos e ser avaliada pelos professores me incentivava a aprimorar a cada dia minha escrita. Tive professores que atribuíam nota aos meus textos sem ter o trabalho de ler, já outros faziam questão de acrescentar comentários. Dos que contribuíram com comentários, destaco a professora de Filosofia da Educação, Wiviam Weller por ter me surpreendido com o comentário: “seu texto foi um dos melhores textos que li durante o semestre”. Fiquei muito feliz e percebi que as dificuldades com os textos acadêmicos do início do curso estavam sendo superadas.

Cada texto pedido pelos professores era encarado como um novo desafio, o de escrever cada vez melhor. Cursando a disciplina Psicologia da Infância fui desafiada a escrever, com duas colegas, meu primeiro artigo, resultado de uma pesquisa sobre alimentação infantil. Foi uma experiência interessante por se tratar de pesquisa envolvendo a percepção dos pais, professores e das crianças a respeito da alimentação infantil.

No oitavo semestre, realizei o projeto 4 - fase 1 sobre “Prática docente no contexto escolar: o lúdico no contexto do ensinar e aprender na educação infantil”, com crianças de 4 anos de idade. Desenvolvi juntamente a professora da turma, um projeto de conhecimento das letras do alfabeto usando músicas infantis. Ao escrever o relatório refleti sobre as experiências vivenciadas com as crianças e sobre a prática pedagógica da professora, despertando meu interesse pelos temas de letramento, literatura infantil e leitura e escrita das crianças.

Após as experiências do projeto 4 – fase 1, outra que sem dúvida trouxe grande aprendizado para a minha formação profissional, foi a de ter trabalhado como professora temporária da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Destaco dessa experiência os desafios e a prática pedagógica desenvolvida por mim como professora.

Os desafios foram muitos, tratava-se de 32 alunos do 3º ano do ensino fundamental em processo de escolarização, pouco conhecimento sobre o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, comunidade em condições de infra-estrutura precárias, direção escolar autoritária e exigente, material pedagógico escasso e, conseqüentemente, a maioria dos alunos, com problemas de comportamento e aprendizagem. E, em meio a todos os problemas, procurei desenvolver minha prática pedagógica voltada para a aprendizagem lúdica, com jogos e brincadeiras e o

incentivo pela leitura e escrita. Desenvolvi vários trabalhos de leitura e escrita usando meus próprios livros de literatura infantil e gibis, pois a biblioteca da escola ficava na maior parte do tempo trancada, servindo de depósito de livros.

Esse foi um ano e tanto na minha trajetória de vida. Aliado ao trabalho na escola, estava no nono semestre do curso e decidi realizar o projeto 4 – fase 2 na minha própria sala de aula e também o projeto 5 com a professora Norma. Também era monitora de sua disciplina Seminário sobre Trabalho Final de Curso. O objetivo era conquistar os créditos que faltavam para concluir o curso. O motivo de tanta pressa? Assim que comecei a trabalhar descobri que um pequeno ser estava chegando para fazer parte da minha vida, era a pequena Maria Fernanda, um sonho se transformando em doce realidade.

Por ter agrupado várias responsabilidades, chegou uma hora que tive que abrir mão de algumas em detrimento de outras. O trabalho estressante na escola, o fato de não estar conseguindo estudar e o cansaço da gravidez foram os principais motivos que me fizeram desistir do semestre. Deixava de lado um pré-projeto de pesquisa iniciado com a professora Norma e a oportunidade de ter aproveitado a minha regência no projeto 4. Fiquei com o trabalho na escola e cuidei da minha gravidez.

No oitavo mês de gestação, devido a alguns problemas, fui submetida a uma cesariana e a Maria Fernanda, que estava sendo esperada para o final de outubro, chega à minha vida no dia 30 de setembro. Com a chegada da Maria Fernanda, meu plano de concluir o curso teve de ser interrompido por um tempo, tranquei o curso por dois semestres e somente agora no 1º semestre de 2013 é que retorno à Faculdade de Educação para enfim concluir a tão sonhada graduação.

Meu retorno ao curso foi muito diferente do que idealizei. Primeiro, porque não me sentia mais fazendo parte do ambiente da faculdade. Não contava com mais nenhum amigo de curso e estava diante da dúvida em relação à escolha da segunda fase do projeto 4 e de um orientador para a monografia. Havia pensado em fazer o estágio em Educação Infantil e buscar um orientador nessa área, mas não consegui por não ter feito a disciplina de Educação Infantil durante o curso.

As professoras das áreas que mais me identifiquei durante o curso já não faziam parte da Faculdade de Educação, restava então buscar outros professores, conhecer outras propostas de trabalho. Foi então que vendo as ofertas de projetos, interessei-me pela temática da professora Sandra Ferraz – práticas dialógicas na educação. Fiquei em dúvida, por ser um

projeto no ensino fundamental, tinha receios por conta das dificuldades enfrentadas durante minha experiência no 3º ano do ensino fundamental, contudo, decidi encarar o desafio. Restava apenas uma vaga no projeto e a professora Sandra aceitou-me com muito carinho e ainda ajudou-me na busca por uma orientadora.

A professora indicada foi a Silmara Carina, que com muito entusiasmo leu meu antigo pré-projeto e aceitou ser co-autora deste trabalho. A tarefa agora era realizar o estágio e, ao mesmo tempo, elaborar um projeto de pesquisa a partir das experiências com os alunos.

Realizei a segunda fase do projeto numa escola classe de Taguatinga, com os alunos do 4º ano do ensino fundamental, com os quais desenvolvi um projeto de leitura e produção textual chamado de *Pequenos Escritores*. Foi uma experiência muito boa, li para as crianças contos tradicionais como: João e Maria, Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos. E também livros que tratavam de novas versões para os contos tradicionais, como: Que história é essa? e A verdadeira história dos Três Porquinhos. E a cada nova leitura os alunos tinham o desafio de serem autores de suas próprias versões para as narrativas.

Esse projeto foi pensado a partir das observações na sala de aula, percebi o interesse dos alunos pela literatura infantil e como era ausente um trabalho voltado para a produção textual. Ao mesmo tempo em que realizava o estágio fui desenvolvendo a pesquisa, buscando investigar qual a relação entre a reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos.

Relembrando minha trajetória percebo o quanto a minha vivência está intrinsecamente relacionada com a escolha do curso e com o interesse pela pesquisa desenvolvida, assim como minha atuação profissional. Espero, por meio desta pesquisa, levar à reflexão sobre a importância da Literatura no desenvolvimento do sujeito leitor-escritor, capaz de modificar sua própria história via linguagem escrita. Pretendendo desenvolver uma prática pedagógica pautada, entre outros aspectos, no educar por meio da Literatura infantil, possibilitando aos alunos a oportunidade de se reconhecerem como co-autores do que lêem e autores do que escrevem.

PARTE II
MONOGRAFIA

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 LINGUAGEM: CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO E AUTORIA

1.1 Linguagem e constituição do sujeito

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o homem é um ser sócio-histórico que se constitui nas relações sociais por meio da linguagem, essas relações e as atividades do homem são as responsáveis pela sua constituição como ser. Sendo assim, o homem se constitui enquanto um ser diferente dos demais animais, pois possui características que faz dele um ser particular. A esse respeito Bock, Furtado e Teixeira (2001) assinalam que

As propriedades que fazem do homem um ser particular, que fazem deste animal um ser humano, são um **suporte biológico** específico, o **trabalho** e os **instrumentos**, a **linguagem**, as **relações sociais** e uma **subjetividade** caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo inconsciente (p.178, grifo dos autores).

Nesse sentido, os autores afirmam que o homem é determinado por todos esses elementos sendo, portanto multideterminado. Dessas propriedades constitutivas do sujeito, Martínéz (2004) salienta que a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano colocou em primeiro plano a significação do social na constituição do homem. Segundo a autora,

Revolucionando as concepções dominantes na psicologia da época, Vygotsky defendeu que os processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles que diferenciam qualitativamente o homem do animal, constituem as condições sociais de vida e existência, não sendo possível a humanização sem a apropriação da cultura humana no interjogo das relações que o sujeito estabelece com os outros sociais (MARTINEZ, 2004, p. 78).

Ainda segundo Martínéz (2004), a idéia da constituição social e cultural da psique humana trouxe inúmeros desdobramentos, entre eles a relevância da linguagem e a tentativa de compreender os mecanismos por meio dos quais essa constituição social do homem acontece. Vygotsky se destaca como um dos teóricos que se preocupou em estudar a importância da linguagem para a constituição do sujeito. A esse respeito afirmou:

Toda a história do desenvolvimento psíquico da criança nos ensina que, desde os primeiros dias de vida, sua adaptação se consegue por meios sociais, por meio das pessoas circundantes. O caminho que vai da coisa à criança e da criança à coisa passa através de outra pessoa. O trânsito da via biológica do desenvolvimento, o ponto de virada radical da história do comportamento da criança... A linguagem joga aqui um papel de primeira ordem (VYGOTSKY, 1984, p. 30 apud MARTINEZ, 2004, p. 78-79).

Nesse sentido, o autor coloca que o sujeito desde sua infância se constitui através das relações sociais, das relações com as outras pessoas e essas relações são mediadas através da

linguagem. Oliveira (1995), sintetizando as ideias de Vygotsky, enfatiza a importância dada por ele à linguagem na constituição do ser humano. Segundo a autora,

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem, sendo que a principal função é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 1995, p. 42).

A segunda função da linguagem, segundo Vygotsky, é a de pensamento generalizante. A linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma categoria conceitual. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (OLIVEIRA, 1995, p. 43).

Outra contribuição importante na compreensão da importância da linguagem na constituição do sujeito é a de Luria (1991). Ao tratar da linguagem como fator fundamental de formação da consciência humana, o autor afirma que o surgimento da linguagem imprime ao menos três contribuições importantes na atividade consciente do homem

A primeira consiste em que, designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinação de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*. [...] a linguagem *duplica o mundo perceptível*, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores (p. 80).

Desse modo, essa duplicação do mundo perceptível que surge graças à linguagem, permite ao homem lidar com os objetos do mundo real sem a necessidade da presença deles, bastando pronunciar interna ou externamente uma palavra para que ela apareça em forma de imagem interior. O homem ao fazer uso da sua linguagem seja de forma oral ou escrita pode usar desse mundo “interior” de imagens nas suas atividades cotidianas.

O segundo papel essencial da linguagem citado por Luria (1991) consiste em que

as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Essa possibilidade de assegurar o processo de *abstração e generalização* representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem para a formação da consciência. (p. 80)

Nesse sentido, o autor acrescenta que

a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no longo processo da história social. Isto dá à linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação*, mas também o veículo *mais importante do pensamento*, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo (LURIA, 1991, p. 81).

E por fim, Luria (1991) designa a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história da humanidade” (p. 81). É através da linguagem que as informações, as experiências são passadas de geração em geração, permitindo que o homem assimile essas experiências e domine conhecimentos, habilidades e modos de comportamento.

Luria (1991) salienta também a importância da linguagem na constituição dos processos psicológicos superiores do homem. Segundo ele, com o surgimento da linguagem surge no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, a linguagem eleva a um novo nível o desenvolvimento dos seus processos psicológicos superiores.

No que se refere à percepção, Luria (1991) afirma que “a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção”. Através da seleção e generalização de objetos possibilitados pela linguagem, “a percepção humana se torna mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente”. (p. 82)

Nos processos de atenção e memória do homem, o autor menciona que a linguagem os muda de maneira essencial. Segundo ele, “com o surgimento da linguagem e baseado nela o homem se acha em condições de dirigir arbitrariamente a sua atenção” (LURIA, 1991, p.82). E em relação à memória, afirma que

[...] a linguagem se torna pela primeira vez *atividade mnemônica consciente*, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que se mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante (p. 83)

Luria (1991) menciona ainda a importância da linguagem nos processos de imaginação e pensamento. De acordo com ele, através da linguagem do homem “permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da *imaginação*, processo que não existe no animal e serve de base à *criação*. E com base na linguagem e com sua participação imediata constituem-se as complexas formas de *pensamento* abstrato e generalizado; o surgimento dessas formas representa uma das aquisições mais importantes da humanidade e garante a transição do sensorial ao racional” (p. 83).

Por fim, o autor salienta como importantes também as “mudanças introduzidas na reorganização da *vivência emocional* pelo surgimento da linguagem, que eleva a um novo nível os processos psíquicos”. (p.83)

Ainda tratando da importância da linguagem na constituição dos processos psicológicos superiores e do próprio homem, Martínéz assinala que

É por meio do exercício das funções comunicativas, cognitivas e reguladoras da linguagem que os processos psicológicos superiores constituem-se. Ao analisar a linguagem como processo psíquico superior, regulador e constituinte do psiquismo humano, reconhece-se a existência de um sujeito da linguagem que se constitui por meio da comunicação com os outros, em um processo em que, simultaneamente o seu processo de constituição, participa também da constituição dos outros (MARTINÉZ, 2004, p.79).

Diante do exposto, vimos a importância da linguagem de um modo geral para a constituição do sujeito, fazendo-se necessário tecer considerações a respeito desta na vida do sujeito. A esse respeito, Kramer (2003) afirma que “a escrita desempenha um papel central na constituição do sujeito” (p. 64). A autora aponta que a escrita desempenha esse papel na vida do sujeito quando ela é considerada além de seu aspecto instrumental, sendo refletida enquanto experiência. Sendo assim, a autora afirma que

O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. [...] a leitura e a escrita como experiência [...] pode ser formadora, ou seja, pode contribuir no processo de constituição de sujeitos sociais que tenham valores e modos de agir. (p.66)

Luria (1987), ao diferenciar a linguagem oral da escrita salienta a importância da última para a formação do pensamento, para ele

A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizaram. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. Sabe-se que, para clarear a ideia, o melhor é procurar escrever, expressar esta ideia em forma escrita. Precisamente por isso, a linguagem escrita, como um trabalho sobre o meio e a forma de enunciação, possui uma grande importância também para a formação do pensamento. (LURIA, 1986, p. 171)

Munhoz (2008) ao referir-se à linguagem escrita como atividades que englobam o ler e o escrever, assevera essas atividades, “como processos de (re)invenção de sentidos, também são constituintes do próprio sujeito”. Para a autora

o escrever se realiza na objetivação da imaginação, como atividade criadora, e o ler possibilita ter acesso a número maior de experiências significativas, que por sua vez amplia os conhecimentos sobre aspectos da realidade, os quais, por sua vez, fomentam a imaginação. Eis a importância da leitura e da escrita, como mediação semiótica para o processo de constituição do sujeito e de criação (MUNHOZ, 2008, p.53)

Nesse sentido, a linguagem escrita se configura como constitutiva do sujeito, na medida em que o sujeito expressa de maneira escrita sua imaginação, criando através da linguagem e desenvolvendo assim, a sua autoria.

1.2 Linguagem escrita e autoria

A linguagem escrita, aqui compreendida como atividades que englobam o ler e o escrever, se revela como possibilidade do sujeito produzir sentidos na leitura e expressar-se através da escrita. Sendo assim, é necessário que a linguagem escrita seja trabalhada na escola de maneira que os alunos percebam a necessidade de escrever. Quando os alunos chegam à escola, a linguagem oral é bastante trabalhada por parte dos professores, o que também deve ser feito com as crianças quando elas passam dessa fase para a linguagem escrita. A esse respeito Vigotski (2009) pontua que

A fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. (VIGOTSKI, 2009, p. 64)

Nesse sentido, faz necessário um trabalho com a escrita no qual o aluno possa perceber sua necessidade, perceber que através dela ele pode expressar seus pensamentos e sentimentos. Sendo, portanto, necessário que os alunos compreendam “para que escrever e o que há de bom em escrever? Entendam a arte, a beleza da expressão da vida na palavra e o fascínio dessa arte” (TOLSTOI apud VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Ao falar da beleza da expressão da vida na palavra, cabe aqui citar as palavras de Bondía (2002) sobre sua “convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p.20-21). Sendo assim, ele afirma

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p.21).

Ana Luiza Smolka (2009) ao comentar a obra de Vigotski (2009) reforça a palavra como meio de comunicação e instrumento de pensamento. De acordo com seus comentários,

“a palavra – forma verbal de linguagem -, como produção humana, viabiliza modos de interação (com os outros) e modos de operação mental (individual e intersubjetiva). A palavra possibilita ao homem indicar, nomear, referir, analisar; conhecer o mundo e conhecer-se. Pela linguagem o homem planeja e orienta as

ações; por elas e com elas ele pode objetivar e construir a realidade” (SMOLKA, 2009, p. 77).

Nesse sentido a palavra, e em especial, a linguagem escrita assume um papel de grande importância na vida do sujeito, e que precisa ser desenvolvida como uma das múltiplas linguagens que possuímos, é o que defende Kramer (2003). Para a autora, “entre todas as possíveis formas de expressão, entre todos os modos de deixar marcas e demonstrar o que se pensa, sente, deseja ou crê, a escrita teve e tem um papel central” (p. 57).

A autora afirma ainda, ao tratar do papel formador da escrita, que ela precisa se concretizar como experiência. Segundo Kramer a escrita como experiência se concretiza

Nas situações em que assume caráter de narrativa da história construída coletivamente, seja uma escrita que registra ações de pessoas ou grupos acompanhados ou observados por aquele que escreve, seja autobiografia, diário, relato ou história de vida, chamo de experiência se e quando a escrita permite refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo, suavizá-lo, vencendo a dureza da escrita, percebendo as contradições, incoerências e dificuldades existentes. Escrever significa aqui interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a, compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. (KRAMER, 2003, p. 65)

Nessa perspectiva, a escrita como experiência, defendida por Kramer pode ser compreendida também como escrita com autoria, pelas incríveis possibilidades que a escrita dá ao sujeito de criar através dela.

Diversos autores tratam do tema da autoria, como é o caso de Fernández (2001), a qual define a autoria como sendo “o processo e ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção” (p. 90). Para a autora a autoria é tida como um processo no qual o sujeito produz sentidos na escrita e se reconhece através daquilo que escreve, que produz.

Ao definir autoria, Fernández (2001) chama atenção para o termo *reconhecimento*. Nas palavras da autora: “um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter de sua autoria. Digo ‘manter’ porque é um modo de dizer duas coisas: a) fazê-la produzir; b) responder por ela ao responsabilizar-se” (p. 90).

Outra autora que nos ajuda a compreender o conceito de autoria é Silva (2000), ao pesquisar sobre *Alfabetização: Sujeito e Autoria*, a autora trata a questão da autoria no sentido de “como o sujeito, neste novo espaço de produção de linguagem, apropria-se de uma forma particular da escrita, domina-a, controla-a, produz interpretações e textos próprios, responsabiliza-se pelo dito”. (SILVA, 2000, p.4).

Assim como Fernández (2001), Silva (2000) também traz a questão do reconhecimento, ao afirmar que ao ser autor o sujeito se responsabiliza pelo dito. É nesse sentido que as práticas pedagógicas da escola devem ser organizadas. Desenvolver um trabalho voltado para a linguagem escrita, no qual os alunos possam se reconhecer como autores dos seus textos, possam ver a linguagem escrita como uma das diversas possibilidades de criação humana.

Vigotski (2009) afirma que de todas as formas de criação, a criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar. No entanto, para que a criança desenvolva sua criação através da escrita é preciso que ela seja estimulada. A esse respeito, Vigotski afirma que

O desenvolvimento da criação literária infantil torna-se de imediato bem mais fácil e bem-sucedido quando se estimula a criança a escrever sobre um tema que para ela é internamente compreensível e familiar e, o mais importante, que a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior (VIGOTSKI, 2009, p. 66).

Dessa forma, as práticas pedagógicas organizadas com o objetivo de incentivar a criança a escrever e, sobretudo sobre o que conhece dão a ela possibilidade de desenvolver sua autoria, construindo assim o “escritor na criança”. Incentivar a criação através da escrita é pensar no sentido e no significado dessa criação para a vida das crianças. A esse respeito, Vigotski (2009) conclui que o sentido e o significado da criação literária é que ela

[...] permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 96)

Uma forma de incentivar essa criação através da escrita é o uso da literatura infantil como recurso pedagógico da escola. Organizar práticas de leitura e escrita fazendo uso da literatura infantil pode incentivar a criança a escrever e contribuir no seu processo autoral.

2 LITERATURA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

Para o desenvolvimento do processo autoral dos alunos nos anos iniciais de escolarização, são importantes propostas que gerem interesse nestes pela escrita. A escola deve desenvolver práticas que favoreçam a leitura e a produção de textos, fazendo com que os alunos possam evoluir em direção à autoria.

Nesse contexto, a literatura infantil se apresenta como um recurso pedagógico importante que a escola pode aliar ao seu trabalho de formação de alunos leitores e escritores. Sendo assim, neste capítulo vamos refletir sobre o papel da literatura infantil na formação do aluno leitor-escritor e sobre as práticas de leitura e escrita oferecidas pela escola a esses sujeitos. .

2.1 Literatura na formação do aluno leitor e escritor

O ato de ler (ou de ouvir),
pelo qual se completa o fenômeno literário,
se transforma em um ato de aprendizagem.
É isso que responde por uma
das peculiaridades da literatura infantil.
(COELHO, 2000, p.31)

Diversos autores ressaltam a importância do uso da literatura infantil no trabalho com a leitura na escola a fim de contribuir para o gosto pela leitura e pela escrita. Essa importância dada à literatura na escola se justifica em razão de vivermos em um país, no qual nem todas as crianças têm acesso aos livros de literatura infantil, seja antes da sua entrada na escola ou fora dela. Sendo necessário que a escola garanta às crianças o acesso aos textos literários.

Nesse sentido, Leal, Albuquerque e Moraes (2007) citam várias razões que justificam a necessidade de garantir que os estudantes tenham acesso à literatura:

A literatura é um bem cultural da humanidade e deve estar disponível para qualquer cidadão; a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o no mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores (p. 72).

Como vimos, são várias as razões para que a escola possibilite o acesso à literatura. Através da leitura de livros literários a criança vai aos poucos construindo ideias cada vez mais elaboradas sobre a leitura e a escrita. Segundo Terzi 1995, p. 43-44 apud Souza (2011),

[...] a exposição constante da criança à leitura de livro infantil expande seu conhecimento sobre estória em si, sobre tópicos da história, estrutura textual e escrita. Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumariar a história (...). Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livros a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso.

Percebe-se assim, a importância da leitura para o desenvolvimento leitor da criança, seja através da leitura feita por outras pessoas ou da sua própria leitura. Ainda tratando da importância fundamental da leitura literária para a formação do aluno leitor e escritor, Paiva e Oliveira, acrescentam:

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos. (LAJOLO, 2008, p.106 apud PAIVA e OLIVEIRA, 2010)

A formação de alunos leitores e escritores nos anos iniciais da escola básica depende de uma escola comprometida com o trabalho com a leitura, especialmente com a literatura infantil. Fazemos parte de uma cultura na qual o convívio com a literatura ainda é pouco, grande parte das crianças são facilmente atraídas pela área tecnológica e informática. Sendo, portanto, necessário o constante convívio dos alunos com o livro e a literatura infantil desde os primeiros anos da educação escolar como parte da sua formação.

Como assegura Coelho (2000) “a literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/texto, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola” (p.15). Dessa forma, temos o papel da literatura como agente de formação do aluno leitor e por que não dizer também do aluno escritor. O gosto da criança pela literatura infantil a incentiva a escrever sobre o que ler e “o mais importante, a incentiva a expressar em palavras seu mundo interior” (VIGOTSKY, 2009, p. 66).

Analisando o surgimento da literatura infantil no Brasil, percebemos que literatura e educação sempre estiveram muito próximas. A literatura infantil que se tem hoje é resultado de uma evolução que se iniciou com livros com fins pedagógicos. Sendo assim, o que tínhamos de “literatura infantil” desde aquela época já se caracterizava como agente de formação das crianças e a literatura infantil de hoje por ser “arte: fenômeno de criatividade

que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização...” (COELHO, 2000, p. 27), assume muito mais esse papel de agente formador.

De acordo com Coelho (2010) a experiência literária no Brasil se deu inicialmente no âmbito do ensino escolar. Os livros de leitura, escritos pelos pioneiros, foram a primeira manifestação consciente da produção de leitura específica para crianças. Mesmo se tratando de obras pedagógicas a autora analisa a produção desses livros de leitura como sendo “a primeira tentativa de realização de uma linguagem infantil brasileira, mostrando que os conceitos “literatura” e “educação” andaram sempre essencialmente ligados” (COELHO, 2010, p. 223)

Inúmeras foram as obras e autores que representaram os esforços e indícios de criação do livro para as crianças no Brasil no fim do século XIX. A esse respeito, Coelho (2010) cita Edgard Cavalheiro que acrescenta:

A literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão-somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, freqüentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições européias o assunto de suas historietas. (EDGARD CAVALHEIRO apud COELHO, 2010, p. 242).

É com Monteiro Lobato que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira, passando a ser o precursor da literatura infantil em nosso país. Coelho (2010) expressa sua opinião sobre esse marco na literatura infantil brasileira ao afirmar que

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança de o passado imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador de que a literatura infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas ideias e formas que o novo século exigia. (COELHO, 2010, p. 247)

A literatura infantil brasileira então surge e cresce com Monteiro Lobato. Sua vasta produção na área infanto-juvenil engloba tanto obras originais como adaptações e traduções. Outro comentário sobre o revolucionário na obra de Lobato é o de Cademartori (1986, p. 48) ao afirmar que Lobato vem “rompendo com os padrões prefixados de gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida” (CADEMARTORI 1986, p. 48).

Depois dele, muitos outros autores surgiram para acrescentar na literatura infantil, principalmente a partir do início dos anos 70, quando se inicia o chamado *boom* da literatura infantil brasileira, graças ao fortalecimento do setor editorial, à ampliação do público escolar e, portanto, consumidor, pelo apoio governamental em programas de incentivo à leitura, pela diversificação de temáticas, etc. E com as inovações dos autores, surgem também os ilustradores que transformaram os livros em obras de arte (Coelho, 2010). Ainda a respeito da explosão criativa da literatura infantil no Brasil, Coelho acrescenta:

[...] a produção da literatura infantil “explode” no mercado editorial, tornando-se quase impossível, ao analista, o registro global das centenas de títulos publicados e o crescente número de novos escritores e ilustradores que surgem no rastro dos pioneiros. (COELHO, 2010, p. 287)

Diante desse breve relato histórico de acordo com a autora podemos perceber que a evolução da literatura infantil se deu graças ao empenho de escritores que durante anos se dedicaram a explorar o universo da literatura infantil e abriram espaços para que outros escritores surgissem criando novas formas de linguagem, abrindo espaço para a ampliação de temas, reinvenção de “clássicos” do passado. Aqui se assiste a inclusão da literatura nos currículos escolares, como matéria formativa. Sabemos que essa inclusão ainda está longe de alcançar todas as escolas brasileiras, no entanto, percebemos que há inúmeras iniciativas no sentido de trazer a literatura para dentro da escola e usá-la como “mediadora de cultura e estímulo à criatividade”.

Dando continuidade a reflexão sobre o papel da literatura infantil na formação do aluno leitor e escritor, é importante ressaltar que nas obras literárias oferecidas aos alunos estejam mescladas as dimensões estética, histórica e pedagógica da literatura infantil. Para que a leitura dessas obras possa gerar nos alunos encantamento, aprendizagem e o seu desenvolvimento como leitor e escritor. Nesse sentido, Souza (2010) trata de cada uma dessas dimensões ao afirmar que:

(...) É com elementos estéticos que se constrói a essencialidade intrínseca e imanente da literatura, o que lhe confere estatuto de arte, e é da escolha e da organização desses elementos que brotam o mágico e o encantatório, que lhe são próprios.
(...) toda e qualquer narrativa que apresente alta densidade estética traz aprendizagens, seja no campo da ética, da afetividade ou do conhecimento. Aprendizagens que a criança carregará para o resto da vida, amalgamadas em sua personalidade, mesmo que já adulta não recorde nem mesmo uma linha desta ou daquela história. Essa é a natureza pedagógica que a literatura traz em si.
E por fim, um elemento de extrema importância (...) é a dimensão histórica contida no conto, na fábula, em qualquer gênero literário. Essa é a natureza que humaniza a literatura, que a faz ser reconhecida como produto humano localizado em determinado tempo e circunstância, sofrendo-lhes as injunções. (SOUZA, 2010, p. 18)

De acordo com Coelho (2000), “para que o convívio do leitor com a literatura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura” (p. 32), além da presença das dimensões estética, histórica e pedagógica nas obras literárias mencionado anteriormente, um fator importante deve ser levado em consideração, o qual é a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. Como vimos, são vários os autores que defendem o uso da literatura infantil na formação do aluno, no entanto para que essa formação aconteça é importante que os alunos tenham acesso a livros que estejam de acordo com o seu processo de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Coelho (2000) sugere alguns princípios orientadores que podem ser úteis para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor, levando em consideração as inter-relações entre idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura, dentro de uma evolução considerada normal.

As categorias de leitor apresentadas por Coelho (2000) são: *o pré-leitor*, que abrange duas fases: primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) e segunda infância (a partir dos 2/3anos); *o leitor iniciante* (a partir dos 6/7anos); *o leitor-em-processo* (a partir dos 8/9anos); *o leitor fluente* (a partir dos 10/11 anos) e *o leitor crítico* (a partir dos 12/13 anos). Para efeito desta pesquisa enfatizamos a categoria do leitor-em-processo, em razão dos alunos pesquisados estarem dentro dessa categoria, que segundo Coelho (2000) é a fase em que:

a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Agudiza-se o interesse pelo conhecimento das coisas. Seu pensamento lógico organiza-se em formas concretas que permitem as operações mentais. Atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza.

A presença do adulto ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura; como aplainador de possíveis dificuldades e, evidentemente, como provocador de atividades pós-leitura. (COELHO, 2000, p. 36)

Sendo assim, essa é uma fase em que os alunos necessitam de livros adequados para que as suas habilidades nessa fase possam ser desenvolvidas. Os livros da literatura infantil se apresentam como os mais adequados e como um instrumento pedagógico valioso no que se refere ao estímulo à leitura e provocadora de atividades pós-leitura, especialmente as atividades de escrita. Para que a literatura infantil seja presença marcante na formação do aluno leitor e escritor é necessário que a escola desenvolva práticas que favoreçam a leitura e a produção de textos tendo como base o trabalho com a literatura infantil e os diversos tipos de textos presentes na sociedade.

2.2 Práticas de leitura e escrita na escola

“(...) sem a leitura a escrita permaneceria
na condição de letra morta,
monumento mudo,
parada no tempo e no espaço,
bem aquém da oralidade” (YUNES, 2003, p.7).

“a escrita é sempre uma procura,
um movimento,
um produto inacabado.”
(KRAMER, 2003, p. 69)

De acordo com Coelho (2000), “a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (p.16), sendo privilegiado “nesse espaço os estudos literários”, isso por que

de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16)

O trabalho com a literatura pode ser ponto de partida para que aconteçam práticas de leitura e escrita no espaço escolar. Nesse sentido, Coelho (2000, p. 17) ressalta que “o espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de *estudos programados* (sala de aula, bibliotecas para pesquisa, etc.) e o de *atividades livres* (sala de leitura, recanto de invenções, oficinas da palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.). A organização do espaço-escola nesses dois ambientes possibilita que a escola assegure aos alunos a vivência diária de práticas de leitura e escrita.

Isso, porque segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2007)

cabe, à instituição escolar, responsável pelo ensino da leitura e escrita, ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e produzir diferentes textos com autonomia. Para isso, é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita (p.70).

Nessa perspectiva, entendemos que a escola é responsável por oferecer práticas direcionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita de forma a contemplá-las simultaneamente. Um documento que nos ajuda a refletir sobre como a escola pode oferecer práticas de leitura e escrita aos alunos são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 2007. Segundo esse documento, “as práticas de leitura e escrita permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais

adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita” (p.40). Sendo, portanto essencial que essas práticas estejam presentes no cotidiano da escola.

No que diz respeito às práticas de leitura, os PCN-LP (2007) orientam que o trabalho com leitura na escola deve ter por finalidade a formação de leitores competentes, o qual se constitui mediante uma prática constante de leitura de textos diversificados que se encontram na sociedade.

Sobre as práticas de leitura oferecidas pela escola, Cagliari (2009) afirma:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. (...) O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. (...) A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma (CAGLIARI, 2009, p. 148)

Diante das colocações do autor, podemos perceber a importância de se organizar o trabalho na escola tendo como objetivo a formação do aluno como leitor. As práticas de leitura oferecidas pela escola devem priorizar além dos textos literários como já defendido aqui, os diversos textos que circulam na nossa sociedade, como notícias, receitas, notas de enciclopédia, textos de opinião, cartas, entre outros.

A respeito das práticas de leitura com diversidade de textos, Dolz e Schneuwly (2004) apud Leal, Albuquerque e Moraes (2007, p. 72) defendem que a escola deveria

propiciar em todos os anos o contato com textos da ordem de narrar; textos da ordem de relatar; textos da ordem do descrever ações; textos da ordem do expor e textos da ordem do argumentar. (...) promovendo, assim, situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos dessa variedade textual.

No entanto, para que a escola ofereça aos alunos boas práticas de leitura algumas condições devem ser levadas em consideração. Nesse sentido, os PCN-LP citam como condições favoráveis para a prática de leitura: dispor de uma boa biblioteca na escola; dispor de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; momentos de leitura livre; atividades diárias de leitura; escolha do aluno por suas próprias leituras; empréstimos de livros na escola; aquisição de títulos variados; política de formação de leitores na escola.

Infelizmente, poucas são as escolas que possuem todas essas condições, principalmente no que diz respeito a dispor de uma boa biblioteca. O que temos visto geralmente nas escolas são salas de leitura, um pequeno espaço no qual são guardados os livros da escola, e por conta da sua estrutura não possibilita que os alunos participem de

práticas de leituras no seu espaço. O ideal seria que toda escola possuísse uma biblioteca escolar que fosse

Talvez um lugar institucional de leitura. O local de encontro com os livros, das horas mágicas vividas numa viagem através da fantasia. Um lugar de certo fascínio por podermos estar cercados pelas palavras guardadas, pelas narrativas encerradas nos livros que passariam a ser nossas se nos dispuséssemos simplesmente ao gosto de abri-los e neles penetrar pela leitura. (FREITAS, 2003, p. 29)

Além das condições mencionadas, a escola deve incluir ou ter como foco principal na sua proposta pedagógica práticas que tenham como objetivo a formação de leitores. Nesse sentido os PCN-LP apresentam propostas de práticas para o trabalho de leitura com os alunos, como: leitura diária; leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades seqüenciadas de leitura; atividades permanentes de leitura; leitura feita pelo professor. Todas essas práticas devem ser oferecidas pela escola aos alunos, tendo em mente que “uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (PCN-LP, p.47).

Em relação às práticas de escrita na escola, os PCN-LP orientam que “o trabalho com produção de textos deve ter como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”. Contudo, vale ressaltar que a formação do aluno-escritor faz parte de um processo que deve ser desenvolvido ao longo do ensino fundamental através de atividades que sejam significativas e condizentes com a aprendizagem do aluno. Com alunos em fase de alfabetização, por exemplo, as práticas de escrita de grande importância são as produções de espontâneas.

Segundo Cagliari, essa é uma prática importante porque

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se autocorrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos (CAGLIARI, 2009, p. 124).

Nessa perspectiva, o trabalho de produção textual desde a alfabetização motiva os alunos a participar das práticas de escrita que devem ser continuadas e diversificadas nos anos seguintes de escolarização. Sendo assim, a formação de escritores competentes supõe “uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (PCN-LP, 2007, p. 49).

Os PCN-LP citam alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, como oferecer aos alunos textos de boa qualidade; solicitar a produção de textos ao aluno muito antes dele saber escrever; propor situações de produção de textos em grupo; diálogo entre professor e aluno. Sobre a produção de textos pelo aluno que ainda não saiba escrever, Cagliari comenta

Inicialmente a professora pode transcrever histórias contadas pelas crianças. Estas histórias podem ser colecionadas e permitem que a criança observe a relação que existe entre um texto oral e escrito, de forma mais natural e agradável, através de assuntos que vão ao encontro de seus interesses (CACLIARI, 2009, p. 125).

Sendo assim, vários são os procedimentos didáticos para a implementação de práticas continuadas de escrita, seja numa produção na qual o professor ou outro aluno seja escriba, seja numa produção em grupo, na qual cada aluno possa desempenhar uma função, o importante é que o aluno participe dessas práticas na escola.

Nesse sentido, os PCN-LP mencionam algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de texto, como os projetos, no qual os alunos possam produzir textos de forma contextualizada; os textos provisórios, no qual possa ser trabalhada a revisão de texto; produção com apoio, na qual os alunos possam escrever a partir de textos conhecidos por eles e situações de criação, nas quais os alunos possam ser autores dos seus próprios textos e fazer uma avaliação do seu percurso criador.

Diante dessas situações didáticas, cabe destacar as contribuições do trabalho pedagógico por projetos. De acordo com Barbosa e Horn (2010), quando se organiza o ensino por meio de projetos busca-se fazer com que as crianças pensem em temas importantes. “permitindo-lhes refletir e indagar a atualidade, a vida fora da escola, escutando e aprendendo com os demais”. Sendo assim, o trabalho com projetos configura-se como uma estratégia pedagógica importante que pode ser utilizada no ensino fundamental com excelentes resultados, pois se trata de um processo criativo, tanto para as crianças quanto para os professores.

2 METODOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo informar sobre o tipo de pesquisa, o contexto no qual essa foi realizada, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados para a elaboração dos dados.

Utilizamos como instrumentos de construção de dados, observações participantes na sala de aula, um projeto de leitura e escrita denominado: *Pequenos Escritores* e uma entrevista semiestruturada com as crianças, visando investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral destas. Trata-se assim, de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente escolar e com a questão que está sendo pesquisada.

A esse respeito, Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e André (1986) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação:

- “1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (pág. 11-13)

Na presente seção descrevemos a metodologia da pesquisa, destacando o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos que foram tomados para a realização da observação participante, do projeto de intervenção pedagógica, da entrevista semi-estruturada e da análise de dados coletados.

2.1 Contexto de pesquisa

É preciso entender a realidade da escola para o pesquisador analisar os dados coletados. As informações trazidas aqui (caracterização da escola, mapeamento institucional, características dos sujeitos participantes) foram reunidas no decorrer do estágio supervisionado e aprimoradas na atual pesquisa, por meio do mapeamento institucional, o qual foi elaborado com base nas informações do Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa foi realizada em uma escola do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. Ela conta com uma área de 6.000 metros quadrados, sendo 1.500 metros de área construída, edificada em 1969 e inaugurada em 02/09/70. Trata-se de um prédio de apenas um pavimento, com instalações simples reformado parcialmente em 2008. A escola é cercada por um muro pintado com arte grafite, o qual estampa seu nome e desenhos infantis. Seu acesso se dá por meio de um único portão, do seu lado direito encontra-se um

parquinho infantil e do esquerdo um estacionamento. Ao entrar na escola encontra-se à direita: a secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, o laboratório de estudos cognitivos, a sala de atendimento e apoio a aprendizagem, a sala de servidores, o almoxarifado, os banheiros dos professores e funcionários da escola e um depósito.

À esquerda encontra-se um bebedouro para os alunos, dois banheiros para o ensino fundamental (masculino e feminino), dois banheiros adaptados, a cantina, um refeitório, o depósito de alimentos e a sala de leitura e mais um banheiro para funcionários. Na parte de frente possui um laboratório de informática equipado com computadores, data show e outros materiais e quatro salas de aula; na parte dos fundos ficam mais quatro salas de aula. Na parte interna encontra-se o pátio, no qual é realizado o recreio dos alunos e na parte externa possui três áreas pavimentadas para recreação e uma caixa d'água.

A estrutura organizacional é composta por três pessoas na direção (a diretora, a vice-diretora, a secretária escolar); duas coordenadoras pedagógicas, três professores readaptados, dezesseis professores no ensino fundamental. Uma professora na sala de recursos, uma orientadora educacional, quatro auxiliares de serviços gerais auxiliares, oito auxiliares de conservação e limpeza, duas merendeiras, três agentes de portaria e quatro vigias.

Com o objetivo de desenvolver habilidades e competências previstas no currículo da Educação Básica, a escola que é classificada como inclusiva, está organizada com o Ensino Fundamental de 09 anos, a saber: Bloco Inicial de Alfabetização, 1º ao 3º ano no turno vespertino, 4º ano e 5º ano no matutino. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, esta organização por turno foi definida com base no trabalho de sucesso realizado em anos anteriores. A experiência comprova que esta organização possibilita melhor desenvolvimento das estratégias fundamentais para facilitar a aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o projeto interventivo, a coordenação por modalidade e os reagrupamentos.

Atualmente a escola atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 13 anos, totalizando aproximadamente 350 alunos. A escola recebe também crianças abrigadas da instituição Casa do Caminho.

Através da leitura do Projeto Político Pedagógico, foi identificado o projeto *Hora da Leitura/Histórias na Sacola* como uma prática pedagógica da escola importante para a realização da pesquisa. Surgido da necessidade de despertar o gosto pela leitura por prazer, a leitura como fonte de crescimento intelectual, o projeto é desenvolvido uma vez por semana. Nas segundas-feiras os alunos são convidados a deixar as salas de aula com o material de leitura escolhido por eles, livros de literatura infantil ou gibis, e se dirigem a um local tranquilo para ler o material. Essa atividade é desenvolvida com todos os segmentos. Os alunos ainda

levam para casa, dentro de uma sacola, livros de literatura que devem ser lidos e compartilhados com a família e depois devolvidos. Em sala, a professora trabalha as obras lidas através de recontagem da história, desenhos ou dramatizações.

2.2 Participantes

A escolha dos participantes da pesquisa ocorreu devido ter-lhes observado e acompanhado durante os 21 encontros do estágio supervisionado através do projeto *Pequenos Escritores*, o qual contou com a turma do 4º ano do ensino fundamental. Participaram do projeto onze duplas de alunos, com quem se realizou leitura de contos e atividade de reescrita.

Dos 22 alunos participantes do projeto *Pequenos Escritores*, três alunas participaram da presente pesquisa. Vale ressaltar que todas as duplas foram convidadas para participarem de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos. Assim como levaram para seus responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1), a fim de obtermos a devida autorização para as crianças participarem do presente estudo. No entanto, apenas as três meninas participantes desta pesquisa trouxeram o termo devidamente assinado. Não tínhamos mais tempo para aguardar novas autorizações, então realizamos a entrevista com as três meninas, sendo duas de uma mesma dupla e uma terceira de outra dupla que participou do Projeto *Pequenos Escritores*.

O quadro a seguir traz características das crianças, segundo as observações feitas na sala de aula durante o projeto. Foram usados nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos de pesquisa: crianças

Criança	Idade	Descrição
Adélia	9 anos e 11 meses	Organizada, participativa, responsável, gosta de ler e escrever. Seu pai trabalha com computação e sua mãe é enfermeira. Não é repetente, mora perto da escola, é filha única. Informou que seus pais possuem nível médio completo.
Clarice	9 anos e 4 meses	Comportada, tímida, responsável. Seu pai é vendedor e sua mãe atendente de loja. Não é repetente, mora perto da escola, tem um irmão. Não soube informar o grau de escolaridade dos pais.
Ana Maria	9 anos e 10 meses	Calma, organizada e responsável. Gosta de ler e escrever. Seu pai possui uma loja de eletrônica e sua

		mãe é manicure e pedicure. Não é aluna repetente, mora perto da escola e possui cinco irmãos.
--	--	---

2.3 Instrumentos de construção de dados

Nesta pesquisa, utilizamos como instrumentos de construção de dados a observação participante, o Projeto *Pequenos Escritores* e uma entrevista semiestruturada (apêndice 2) com as crianças visando investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos.

A observação participante, instrumento essencial para a pesquisa qualitativa, foi realizada como parte inicial do projeto: *Pequenos Escritores*, o qual permitiu o contato com os alunos, realização de atividades de produção escrita com eles e a realização das entrevistas com as alunas participantes da pesquisa.

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (p.82).

Ainda a esse respeito, Lüdke e André (1986) acrescentam:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. (p.25)

A escolha da técnica da entrevista deveu-se às vantagens desse instrumento em relação a outros usados para coleta de dados. Como ressaltam Lüdke e André (1986), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a construção dos dados, dentro da perspectiva de pesquisa qualitativa. As autoras atentam para o caráter de interação que permeia a entrevista, nela “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. (p.33) Ainda de acordo com as autoras, a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Além dessa vantagem da entrevista, Marconi e Lakatos (1996) ainda acrescentam:

Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido. (p. 86)

Contudo, Lüdke e André (1986) observam que a entrevista semiestruturada, é a mais apropriada em pesquisas educacionais, por “partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (p.34) Sendo assim, por se tratar de um instrumento mais flexível, torna-se mais apropriado no momento de entrevistar alunos, por exemplo.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

2.4.1 As observações participantes

O primeiro contato com os alunos aconteceu no dia 14 de abril de 2013, início do estágio supervisionado, sendo que uma semana antes havia entrado em contato com a vice-diretora da escola sobre a possibilidade de realizar o estágio na escola. Tendo ela aceitado, dei andamento na documentação necessária, compareci na escola no dia citado e fui apresentada à professora responsável pela turma a qual iria realizar o estágio.

Após observar os alunos no pátio da escola fui acompanhada pela professora Carla até a sala de aula, oportunidade em que ela me apresentou aos seus alunos e cedeu um espaço para que esclarecesse os motivos da minha presença. Depois de uma breve apresentação, conversei com os alunos sobre o curso de graduação em Pedagogia e da importância do estágio supervisionado para a minha formação. Informando-os que a partir daquele dia estaria presente na sala de aula observando e participando da dinâmica das aulas.

As observações participantes ocorreram durante 10 encontros, momento no qual busquei conhecer as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula e como essas práticas estão relacionadas com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos. Tendo identificado o gosto dos alunos pela literatura infantil e a pouca exploração do que eles estavam lendo, seja de forma oral ou por meio da produção textual, foi acordado com a professora responsável pela turma e com os alunos que desenvolveria com eles um projeto de leitura e produção textual chamado de *Pequenos Escritores*.

2.4.2 O projeto *Pequenos Escritores*

Este projeto consistiu em 8 encontros com o propósito de investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos. Utilizamos três desses encontros como parte principal desta pesquisa. Vale ressaltar que foram escolhidos aleatoriamente livros de contos tradicionais e novas versões de contos tradicionais para serem utilizados no projeto. Para conhecer mais sobre esse projeto veja apêndice 3.

Os encontros escolhidos para ser fonte de dados para esta pesquisa foram os encontros 5, 6 e 7 do projeto e consistiam em:

- No 5º encontro: Leitura dos livros Os Três Porquinhos e A verdadeira História dos Três Porquinhos; Conversa sobre as diferenças e semelhanças entre os dois textos e das versões trazidas pelos alunos; Construção coletiva de um painel com as características dos personagens do conto Os Três Porquinhos no quadro branco; Organização de duplas para a realização da atividade; Escolha na dupla do relator e do escritor; Atividade: reescrita do conto, em dupla, na perspectiva de um dos porcos.
- No 6º encontro: Revisão dos textos em duplas. Distribuição dos textos produzidos pelas duplas para que outra dupla de aluno faça a revisão. Leitura silenciosa dos textos. Elaboração de legenda para marcar os erros dos textos. Revisão pela dupla do texto, marcando os principais problemas discursivos do texto e fazendo a correção ortográfica e de pontuação. Circulação pelas duplas e discussão sobre as principais modificações que devem ser feitas nos textos. Atividade: reescrita do texto após a revisão.
- No 7º encontro: Oficina de desenho: dobraduras de papel dos personagens e cenário do conto Os Três Porquinhos com os alunos para ilustrar os textos. Distribuição dos materiais para a dobradura. Demonstração do passo a passo da dobradura dos três porquinhos e do cenário. Entrevista semiestruturada com as três alunas participantes da pesquisa sobre a questão da autoria.

2.4.3 As entrevistas semiestruturadas com as alunas

Com as alunas foram realizadas entrevistas individuais e semiestruturadas (Apêndice 2), na própria instituição. As conversas foram gravadas em áudio e tiveram em média 10 minutos de duração. As alunas foram autorizadas a participarem das entrevistas por suas mães que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No primeiro momento houve uma conversa sobre a entrevista com as alunas sem ser gravada em áudio e em seguida cada uma foi entrevistada individualmente. No final todas tiveram a oportunidade de ouvir sua entrevista após a gravação e agradeceu-se a participação e colaboração de cada uma delas na pesquisa.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

As falas das alunas depois de ouvidas e transcritas literalmente no papel foram analisadas procurando-se estabelecer relações entre as contribuições das participantes com a literatura dos autores consultados, e por meio delas chegar a um entendimento quanto ao objeto desta pesquisa. As análises e os paralelos estabelecidos ocorreram com base em quatro categorias levantadas a partir do material obtido: 1) Autoria: o que entendem as crianças? Sentem-se autoras? 2) Autoria com o outro e a partir do outro; 3) A relação literatura e autoria e 4) As práticas pedagógicas e autoria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a conclusão do projeto *Pequenos Escritores* e da realização das entrevistas com as alunas, assim como a oitiva delas por repetidas vezes, suas transcrições foram efetivadas no papel, quando se buscaram nos dados coletados encontrar indicações que pudessem responder as perguntas desta pesquisa: Qual a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos? Como as práticas dialógicas entre alunos e professor, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo autoral dos alunos? Como o texto literário contribui para o desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor-escritor e, por fim, quais práticas escolares favorecem a leitura e a produção de textos?

Nesta ocasião as falas de cada discente foram analisadas minuciosamente procurando-se estabelecer relações entre as contribuições das participantes com a literatura dos autores consultados, e por meio delas chegar a um entendimento quanto ao objeto desta pesquisa. As análises e os paralelos estabelecidos ocorreram com base em quatro categorias levantadas a partir do material obtido: 1) Autoria: o que entendem as crianças? Sentem-se autoras? 2) Autoria com o outro e a partir do outro; 3) A relação literatura e autoria e 4) As práticas pedagógicas e autoria.

3.1 Autoria: o que entendem as crianças? Sentem-se autoras?

Autoria...
 “processo e o ato de produção de sentidos e
 de reconhecimento de si mesmo
 como protagonista ou
 participante de tal produção”
 (FERNÁNDEZ, 2001, p. 90).

Quando falamos em autoria, nos referimos a uma forma de expressar por escrito àquilo que sentimos, desejamos ou cremos, a um “modo de deixar marcas e demonstrar o que se pensa” (KRAMER, 2003, p. 57), no entanto a escrita com autoria nem sempre é trabalhada na escola. De acordo com Kramer (2003, p.58), a escola e aqueles que nela trabalham ainda não aprenderam a explorar o potencial de criação de escrita, e insistem numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido. Esse posicionamento da escola e dos professores em relação à escrita pode fazer com que os alunos vejam a escrita mais numa dimensão técnica do que de criação, de autoria.

É o que foi evidenciado nas falas da aluna Adélia a respeito da atividade de reescrita do texto, sua opinião a respeito da atividade foi: *Eu achei muito legal e divertido, é bom que a gente aprende a escrever melhor*. A aluna ressalta a importância da atividade como uma forma de ensiná-la a “escrever melhor”, o que nos faz inferir que ao reescrever um texto ela

aprende a usar as regras gramaticais, de ortografia, concordância, estudada nas aulas de Língua Portuguesa. Dizemos isso porque ao perguntar a aluna o que é ser autor, ela responde: *Tem que ter atenção pra sair as palavras tudo certa, também tem que revisar o texto da gente.* De acordo com as palavras da aluna o seu entendimento a respeito do que seja a autoria está relacionado a uma dimensão técnica da escrita, na qual o saber escrever corretamente é essencial na sua produção escrita. Esse entendimento, como já mencionado anteriormente, pode estar relacionado ao posicionamento da escola em relação à escrita. Concordamos com a ideia de que “mais do que ensinar o aluno a ler e escrever, a escola deveria se caracterizar por abrir a possibilidade de que o aluno se constitua enquanto autor, isto é, como um sujeito cuja relação com seu texto se dê de modo a produzir um (re)conhecimento de si mesmo” (BALDINI, 2007, p.1).

Em outro momento da entrevista a aluna Adélia mais uma vez se mostra presa a dimensão técnica da escrita. Ao perguntá-la como foi a experiência de revisar o texto, a aluna afirma que gostou da atividade: *Por que a gente ia revisar e saber a escrita de uma palavra que a gente não sabe ainda.* Saber escrever palavras novas é citado pela aluna como importante na revisão do texto, no entanto a aluna deixa de colocar que ao revisar um texto ela tem a possibilidade “de expressar-se, criar, mudar, de reescrevê-lo numa outra direção e com outro sentido” (KRAMER, 2003, p. 67), de deixar sua maneira própria de pensar impressa naquele texto e assim ser autora dele também. Pensar na escrita mais numa dimensão técnica do que de autoria nos leva a refletir sobre como o trabalho com a escrita está sendo desenvolvido na escola. Almejamos um trabalho com a escrita, no qual “a liberdade para os livros e a liberdade para escrever convivam com o aprendizado interessante da ortografia e das regras necessárias, fundamentais, mas ensinadas de modo a não cercear a criação de escrita” (KRAMER, 2003, p. 61).

Interessante observar, que mesmo presa à dimensão técnica da escrita, a aluna revela a noção de autor de modo bem sutil. Quando perguntado o que ela gostaria de dizer a respeito da atividade e de ser autor, ela responde: *Eu achei legal, por que eu estava fazendo o meu texto.* Podemos inferir das palavras da aluna que ela se reconhece como autora do texto produzido, esse ‘reconhecer-se’ vai ao encontro com o conceito de autoria trazido por Fernández (2001), ao assegurar que a autoria é “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. (p. 90)

Também foi possível notar o entendimento da aluna Adélia por autoria quando perguntado se é possível ser autor numa reescrita, e ela responde: *Eu acho que sim, por que*

vai reescrever, mas de um jeito diferente. Mudar algumas coisas, pôr outros personagens. Em concordância com ela, a aluna Ana Maria também traz a questão da autoria na reescrita, pois para ela: *quando a gente vai reescrever, que a gente pega um texto, vai reescrever com nossas palavras, com seu jeito.* As alunas afirmam a possibilidade de ser autor numa reescrita, pois ao escrever a partir de outro texto, elas mostram o “jeito particular” de escrever. E por se tratar de sua autoria elas podem modificá-lo e assim “cria-se um novo texto, fundamentado em aspectos já conhecidos do autor/contemplador, mas que neste momento se singulariza, pois o texto objetivado é único” (MUNHOZ, 2008, p.90). A obra criada, como foi o caso do texto da aluna Ana Maria e do seu colega, teve um efeito gratificante para os autores, isso porque: *todo mundo riu, mas eu gostei, porque eu e ele gostamos muito de fazer os outros ri.*

Nos discursos das alunas Clarice e Ana Maria também observamos que elas possuem um entendimento do que seja a autoria. Quando perguntado a aluna Clarice o que é ser autor, ela traz as atividades que considera ser próprias de um autor, para ela: *o autor ele escreve livro, ele ilustra... Ele coloca coisas interessantes.* Ao mencionar que ser autor é colocar *coisas interessantes* no texto, a aluna nos lembra a distinção feita por Bakhtin entre o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) do autor-criador (isto é, a função estético-formal engendradora da obra). Essa distinção é trazida por Faraco (2005) ao tratar de autor e autoria, segundo ele o autor-criador “é um constituinte do objeto estético (um elemento imanente ao todo artístico) – mais precisamente, aquele constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (p. 37). Nesse sentido, podemos pressupor que a aluna entende o que é autoria e se coloca também no papel de “autor-criador”, pois a sua opinião a respeito da atividade de reescrita e de ser autor foi: *Muito bom. Por que a gente pode dá ideias e colocar no texto.*

Já a aluna Ana Maria revela no seu discurso a noção de autoria mais caracterizada pela questão do seu gosto pela escrita como “possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que a domina” (VIGOTSKI, 2009, p. 62). Para a aluna ser autor é: *Pra mim ser autor, é de quem gosta de escrever, gosta de ler, gosta de fazer história aventureira, gosto tipo história de terror, história de ação, uma história dessas de sequencia, uma história bem legal. Então pra mim ser escritor não só simplesmente você pegar e escrever um livro, é você vê que você gosta daquilo é você vê que aquilo está dentro de você.* Podemos pressupor que por gostar de escrever a aluna faz da escrita uma forma de criação que a permite *inventar história, de mostrar aquilo que tem no [seu] pensamento,* “um meio especial de expressar os pensamentos

e sentimentos” (VIGOTSKI, 2009, p. 65). Ao escrever, ao inventar histórias, a aluna desenvolve a sua autoria e a sua criatividade.

Diante dos discursos das alunas observamos que elas possuem algum entendimento a respeito da autoria, no entanto vale ressaltar que além de entender o que é autoria faz-se necessário que haja por parte dos alunos um reconhecimento do seu papel de autor. De acordo com Fernández (2001) “um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter de sua autoria” (p. 90). Sendo assim, reconhecer-se como autor é fundamental para que o aluno produza e se responsabilize por sua criação e até mesmo se perceba através dela. É o que foi possível notar nas palavras da aluna Ana Maria ao ser questionado se ela reconhece-se como autora do texto produzido: *Sim, porque além de eu falar, as coisas que eu boto no texto são sobre a minha vida, são sobre as aventuras. Então às vezes você até se sente no texto. A aluna também se reconhece como autora do texto mesmo depois dele ser revisado: na verdade eu reescrevi aquele texto.* E revela na sua fala a noção de co-autoria, pois para ela: *outra pessoa pode pegar e ler e reescrever ele [o texto] de novo porque não gostou.* Sendo assim, na co-autoria, a pessoa “torna-se a autora do texto com o qual antes se relacionara na condição de contemplador/autor. Com a proposta de recontar [reescrever], é alçada ao lugar de autor/contemplador e, nesta condição, muda de lugar: primeiro, foi espectadora do texto [...] No momento seguinte, o da construção do texto, o leitor-autor é convidado a objetivar sua imaginação”. (MUNHOZ, 2008, p.90)

3.2 Autoria com o outro e a partir do outro

“é na trama social,
com base no trabalho
e nas ideias dos outros,
nomeados ou anônimos,
que se pode criar e produzir o novo.
Não se cria do nada”.
(SMOLKA, 2009, p. 10).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, “o conhecimento não resulta da interação direta do sujeito com os objetos, pois essa interação é sempre mediada por instrumentos materiais e simbólicos, entre os quais a linguagem adquire uma importância especial. Nessa ação mediada a participação do outro é fundamental, o que implica considerar que os processos psicológicos emergem das relações e interações entre os sujeitos” (MARCEDO e MORTIMER, 2000, p. 154). Nesse sentido, buscando analisar como as práticas dialógicas entre alunos e professor, e entre os próprios alunos, mediatizam o processo autoral, as alunas participantes desta pesquisa vivenciaram momentos de produção textual na

qual se privilegiou o diálogo tanto com os próprios alunos como o professor (aqui no caso, a estagiária).

No quinto encontro do projeto *Pequenos Escritores* as alunas participaram de uma atividade de produção textual em duplas e durante a realização da atividade pode-se perceber os diálogos que iam surgindo para a elaboração dos textos. As trocas de opiniões entre os alunos, o concordar e o não concordar ajudam os alunos a respeitar as ideias do outro e a perceber que os pares podem ser autores de uma mesma história. A experiência de escrever um texto junto com outro colega foi considerada, pelas alunas participantes da pesquisa, como algo que as ajuda a escrever um texto melhor.

De acordo com a aluna Adélia reescrever um texto junto com um colega: *Foi legal, cada uma dava sua opinião*. Nota-se que as conversas surgidas antes da escrita do texto, a aceitação da ideia do outro e o produzir um texto com outro colega são fatores que serviram de mediação no processo da produção escrita e o resultado da atividade foi um novo texto, modificado agora pelas autoras. Sobre se e por que modificou o texto, a aluna Adélia responde: *Um pouquinho só. Para não ficar igual a da verdadeira dos Três Porquinhos ou do Chapeuzinho Vermelho*. Ao dizer que modificou o texto para não ficar igual a outro nos dá a entender que sua postura diante do texto revela seu momento de criação/autoria.

Para a aluna Clarice a experiência de reescrever um texto junto com um colega relevou que a presença do outro lhe dá possibilidade de ideias: *Foi legal. Por que dá mais ideias*. “é na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada”. (SMOLKA, 2009, p. 10). Nesse sentido, a aluna afirma que ao reescrever um texto, no qual estão presentes as ideias de outro autor ela tem a possibilidade também de ser autora e como ela afirma: *Reescrever o texto, com o que eu quisesse*. Interessante observar que a sua autoria acontece com o outro, pois ao escrever um texto com seu colega este lhe dá ideias que podem compor o seu texto e também a partir do outro, neste caso caracterizado pelo texto literário, pois na reescrita dele é que a aluna mostra a sua criação. Logo, a autoria não é algo solitário, este outro pode ser um livro, uma música, mas o sujeito nunca é sozinho, mas sempre a partir do outro.

Os discursos da aluna Ana Maria corroboram com a opinião da Clarice a respeito do outro como possibilidade de ideias. Ao relatar como foi reescrever o texto junto com o colega, ela fala a respeito da significância da ideia do outro no processo de criação e autoria, sendo importante concordar com a ideia do outro, pois para ela: (...) *além de ser só sua ideia a ideia do outro também pode ser bem interessante, pode ser muito artística, pode ser bem*

aventureira. Ao reconhecer a importância do outro para a sua autoria a aluna nos permite inferir que o próprio texto lido é um outro, pois através da leitura do texto, a partir de suas ideias é que tanto a aluna Ana Maria como as demais crianças começaram a escrever. Nesse sentido, MUNHOZ (2008) menciona que

a linguagem escrita também se caracteriza como um outro com o qual o sujeito estabelece relações. Quando lê, não o faz passivamente, não apenas assimila algo que está dado, mas estabelece relações com o texto: com seu autor, com suas personagens e com ele próprio, co-autor do escrito. (MUNHOZ, 2008, p.79)

Interessante destacar outra forma de trabalho que, igualmente ao trabalho de produção escrita em dupla, estimula o processo de criação. A produção escrita realizada em grupo foi citada pela aluna Ana Maria como uma forma de trabalho que além de estimular a autoria possibilita que cada membro do grupo exerça uma atividade e assim mostre as suas capacidades. Segundo a aluna: *às vezes quando a gente faz um texto assim em grupo de quatro: aí um escreve, um lê, um fala, um dá ideia, aí fica bem legal*. A atividade de escrever com a contribuição do outro, atividade esta que pode ser uma reescrita de um conto, uma revista, um jornal-mural, um evento de apresentação, “torna-se para [os alunos] uma ocupação necessária e com sentido. E permitem também reunir, num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades” (VIGOTSKI, 2009, p. 92).

Importante também mencionar as outras possibilidades que a atividade de reescrita produziu para a aluna Ana Maria, em sua fala ela afirma que essa atividade: *também cria o hábito de escrever, ler, de poder **passar a vergonha** também, quando chega lá na frente você vai ter que ler, ajuda a pessoa a tirar a vergonha*. O “passar a vergonha” revelado pela aluna é um dado interessante ao se tratar de autoria, pois o escrito é resultado das suas ideias e do colega e ao compartilhar o seu texto com os outros, a aluna vence a timidez, o medo de mostrar para o outro e ser criticada e experimenta “a perda da vergonha do falar. A perda da vergonha de se expor, a perda da vergonha de ser. A afirmação de si mesmo. Um longo caminho, um longo processo” (GARCIA, 2003, p.18-19).

Em relação às práticas dialógicas entre os alunos e o professor e como elas mediatizam o processo autoral dos alunos, foi possível observar durante a atividade de produção coletiva do projeto *Pequenos Escritores*, que o diálogo entre os alunos e a professora/estagiária foi fundamental para a composição do texto com autoria. Desde a escolha do título do texto, a sequência dos acontecimentos para que o texto ficasse coerente até o seu final houve o diálogo entre os alunos e a professora. Sendo assim, a criação na coletividade junto com o outro, pode mediar o processo autoral dos alunos. Tanto a minha presença no papel de

professora, que ora provocava e incitava, ora lia e escrevia pelas crianças, para elas como os demais alunos contribuíram para que as ideias fossem surgindo e o texto fosse tendo “vida”, começo, meio e fim.

3.3 A relação literatura e autoria

“[...] o que eu gostei naquele [livro]
eu vou recontar a história,
mas do jeito que eu gostei,
do jeito que eu escrevi”.
(Ana Maria, 9 anos, 4º ano)

O trabalho com a literatura infantil na sala de aula é um recurso pedagógico valioso no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor-escritor. A literatura, “porta mágica para tornar-se leitor” (YUNES, 2003, p.15) possibilita ao aluno ser também escritor/autor de um texto. Através da leitura de textos literários o aluno tem a oportunidade de conhecer o mundo imaginário criado pelos autores e usar a literatura como “modelo” para as suas próprias criações.

Tal afirmação se fundamenta na fala da aluna Ana Maria que ao ser questionada se a literatura possibilita a autoria responde: *Bom, eu acho que sim. Porque você vai pegar alguma coisa daquele texto e vai por nesse, vamos supor eu li um livro muito aí... Gostei muito dele, o que eu gostei naquele eu vou recontar a história, mas do jeito que eu gostei, do jeito que eu escrevi.* Podemos supor aqui que a literatura possibilita a aluna desenvolver sua autoria, seu jeito único de escrever, pois ao ler um texto literário, que a faz desenvolver o gosto pela leitura, a faz ter uma experiência positiva diante da leitura, lhe dá também elementos para a escrita, para a sua produção própria. Sendo assim a literatura possibilita a autoria, pois como afirma Yunes “a leitura de textos alheios é uma estratégia para deixar aparecer o nosso texto, de vida, de valores, de interesses e perspectivas” (YUNES, 2003, p. 14).

A aluna Adélia, apesar de responder afirmativamente a respeito da relação entre a literatura e a autoria, suas palavras evidenciam que o trabalho com a literatura está mais voltado para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever numa visão mais técnica do que de produção, de autoria. Suas palavras foram: *a literatura ajuda a gente a ter uma leitura melhor e a escrita melhor.* Não se pode negar que o trabalho com a literatura possa servir também para ajudar os alunos a ter uma leitura e uma escrita compreensível, no entanto acreditamos na literatura como suporte para a produção escrita dos alunos, na qual o objetivo principal seja criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar tanto os meios da escrita como ajudá-la no seu processo de autoria.

Essa necessidade de escrever deve ir além da sala de aula, deve romper os muros da escola. A criança deve entender que a escrita não é algo que precisa ser autorizado por alguém, como o professor, por exemplo. Ela pode e deve escrever também em outros lugares e sobre o que gosta sobre o que possibilite expressar suas ideias, sua imaginação. Gostar de escrever, escrever sem ser exigido pela escola nos leva a considerar que nesses momentos de escrita as alunas desenvolvem sua autoria, fazem uso da linguagem escrita no seu cotidiano. Para Adélia o gosto pela escrita está presente no brincar e até nos momentos que para ela são ociosos. Assim, quando perguntei se gosta e costuma escrever e quando escreve, Nádia respondeu: *Gosto... Só nas minhas brincadeiras... Eu gosto de escrever, eu escrevo quando não tem nada pra fazer*. Brincar de escrever, escrever para ocupar o tempo revela a importância da linguagem escrita para a vida do sujeito. “Entender para que escrever. A atividade de escrever torna-se para elas uma ocupação necessária e com sentido”. (VIGOTSKI, 2009, p. 92)

Em seu discurso, Ana Maria revelou o destaque que o gosto pela escrita e o costume de escrever tem na relação com a autoria: *Gosto muito de escrever. Na verdade quando a professora passa um dever de texto é o que eu mais gosto... Eu gosto de pegar e escrever*. A aluna relatou também uma importante experiência com a escrita ao ser questionado se tem interesse em escrever sem ser exigido pela escola: *eu escrevo muito, até no ano passado eu fiz uma história que eu até minha amiga fez tipo um filme... Cada uma fez a sua história e contou, a minha foi de viagem, foi de aventura, a dela foi de terror, muito engraçada, de terror, muito engraçada*. Interessante observar durante a entrevista a empolgação da Ana Maria ao contar a sua experiência de escrita que teve no ano passado, experiência essa que já havia sido contada por ela em outro momento em conversas na sala de aula durante o desenvolvimento do projeto. Ao contar sua experiência com a escrita, ao falar do seu gosto em escrever textos, ela se posiciona “como sujeito/autor/criador/contemplador destes textos, decidindo expor [mesmo que de forma oral] sua obra” (MUNHOZ, 2008).

Ainda analisando a relação da literatura com a autoria, as alunas falaram que tipos de textos escrevem. A aluna Adélia fala do texto que escreve dando a entender que não se coloca no papel de autora apenas escrevendo/copiando um texto que faz parte da literatura. Não fazendo uso da literatura como um apoio na sua produção escrita. Sendo assim, ela responde: *Eu gosto de escrever tipo Os Três Porquinhos que tem no meu livro e só*.

Em contrapartida, na fala da aluna Ana Maria foi possível observar que os textos que a aluna escreve são textos que tem características próprias da literatura infantil e que a leitura de textos literários lhe dá elementos para a sua escrita. Sobre que tipo de texto escreve, a Paula

responde: *Bom, eu gosto de escrever de aventura, de romance, cada de uma coisa eu gosto de escrever. Eu posso ler um livro de amor, um livro de paixão, um livro de comédia, se eu gostar tipo de cada um desses eu vou pegar e escrever um livro com cada pedacinho.* Nota-se em seu discurso, que na sua produção escrita está presente a experiência da leitura de um livro que lhe despertou interesse. Nesse sentido, Yunes (2003) afirma que “a noção de leitura como experiência é favorecida enormemente pela opção de tratar com a literatura [...]. Nela o sujeito *se* experimenta e se transforma enquanto transforma o texto” (p. 14).

Em relação ao tipo de texto que a aluna Clarice gosta de escrever apareceu um tipo de texto que também desperta bastante interesse nas crianças, as histórias em quadrinhos. Mesmo afirmando que a literatura possibilita a autoria, são as histórias em quadrinhos que desperta na aluna o gosto tanto pela leitura como pela escrita. Quando perguntado se escreve sem ser solicitada pela professora ela responde: *Só quando a professora pede. Eu só gosto mais de lê do que escrever.* Mas em seguida acrescenta: *Eu também escrevo em casa, é que eu gosto de escrever histórias em quadrinhos, eu pego as ideias e faço histórias em quadrinhos.* Podemos pressupor que ela sente-se autora neste momento, escrevendo sobre o que gosta, dando voz aos personagens da sua produção.

Diante das afirmações das alunas sobre o tipo de texto que escrevem, foi possível observar que elas escrevem sobre o que gostam e conhecem e isso faz com que elas tenham mais facilidade para escrever e serem autoras de textos. Isso por que “a criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito e profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu [...] construindo o escritor na criança”(BLONSKI apud VIGOTSKI, 2009, p. 66)

Como observado no projeto pedagógico da escola na qual as alunas estudam, a literatura está presente no cotidiano da escola, como uma aliada no despertar pelo gosto da leitura pelos alunos, no entanto o gosto pela escrita com autoria não tem a mesma ênfase que a leitura. Deve-se pensar na literatura como uma aliada também no ensino da produção escrita, o trabalho com a literatura é uma forma de “ensiná-las a começar a compor”. A esse respeito, Smolka comenta: “a importância da experiência com a escrita e a literatura, e a relevância da explicitação de suas funções tem sido hoje muito comumente aceitas e valorizadas em qualquer tendência ou prática educativa”. (SMOLKA, 2009, p. 67)

Sendo assim, o trabalho com a escrita e a literatura se relaciona na medida em que a literatura possibilite ao aluno escrever a partir dela, com as ideias dela, mas a sua maneira, se

permitindo ser autor do que escreve e co-autor do que lê. A literatura possibilita a autoria quando o texto literário passa a ser “*escrevível*”. É o que afirma Yunes ao dizer que “um texto não pode se limitar a ser *legível*, mas deve se propor como *escrevível*, isto é, de uma legibilidade que nos faça interromper a leitura, *levantar a cabeça* e dar continuidade ao texto com o nosso próprio discurso, com nossa resposta à interlocução provocada que nos oferece a palavra”. (YUNES, 2003, p. 12)

3.4 As práticas pedagógicas e autoria

“[...] quando ela lê aquele livro dá mais vontade ainda de escrever um texto”.
(Ana Maria, 9 anos, 4º ano)

No contexto escolar é importante a presença de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos serem autores de textos, experimentem momentos de criação, na qual sua criatividade e imaginação possam ser afloradas. Práticas pedagógicas que criem “caminhos e espaços de escrita onde o sujeito se mostra em vez de se esconder e onde a vida cotidiana, a história cotidiana pode ser escrita e reescrita” (KRAMER, 2003, p. 61). No entanto, percebe-se nas salas de aulas o predomínio de atividades que prezam a dimensão técnica da linguagem escrita em detrimento das atividades de produção textual com ênfase na autoria e criação.

O copiar e o responder, tão presentes nas atividades de sala de aula e nas tarefas de casa chegam a ser confundidos com autoria. É o que se percebe nas palavras da aluna Adélia ao responder positivamente em relação às atividades propostas em sala de aula ou enviadas para casa e a possibilidade de ser autora de textos nessas atividades: “*Sim. É como a gente escreve, responde a tarefa, agente pode muito bem fazer um texto com perguntas e responder a gente mesmo*”. Sua fala demonstra que ela faz uma repetição do que é rotineiramente feito na sala de aula. Diante de um texto, o aluno está acostumado a fazer perguntas sobre o texto e encontrar as respostas no próprio texto, uma atividade de escrita que pouco contribui para a produção com autoria. Isso nos mostra como a escrita como criação é pouco trabalhada na escola. Diante disso, Kramer afirma que “a escola precisa aprender a explorar o potencial de criação de escrita, deixar de insistir numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido”. (KRAMER, 2003, p. 58)

A mesma aluna acha interessante a prática de “*passar texto, monte de texto pra ler e escrever*” como atividade que a levará a escrever mais e ser autora de textos. No entanto, “o ler e o escrever intensamente não garantem por si só maior riqueza no processo criativo, mas sim os sentidos, inesgotáveis, que estas atividades possibilitam, engendrados na riqueza dos diálogos com os textos que se lê e escreve”. (MUNHOZ, 2008, p.80) Nota-se nas suas

palavras seu interesse pelas práticas de leitura e escrita mesmo que essas práticas estejam mais ligadas a uma dimensão técnica do que criativa. O que nos leva a pensar como as práticas pedagógicas da sala de aula podem restringir o aluno de exercitar a sua linguagem. A esse respeito menciona Yunes: [...] “o mundo de cada um não se esgota nos limites de seu olhar, mas se estende ao alcance de sua linguagem. Quem não a exercita de própria voz, de próprio punho, será um imitador, não um criador, um copista, não um escritor”. (YUNES, 2003, p. 46)

As práticas pedagógicas da escola devem ser desenvolvidas no intuito de fazer com que o aluno possa de fato exercitar sua linguagem através das suas palavras tanto orais como escrita. Ir além das atividades de copiar e responder, poder ao menos diferenciar quais atividades propostas em sala lhes possibilitam que sejam autores das que lhes exige apenas a capacidade de imitar ou copiar. É o que se pode notar na resposta da aluna Clarice: “*Tem umas que sim outras que não. Às vezes ela passa pra escrever um texto, aí a gente coloca... As que não: Aquelas atividades de responder*”. A aluna nos deixa entender que ela identifica quais as práticas pedagógicas possibilitam a autoria das atividades de copiar e responder, que na sua visão não lhe dão possibilidade de ser autora diante das atividades.

Já a aluna Ana Maria considera que algumas atividades propostas em sala possibilitam que ela seja autora, mesmo que essa mesma atividade não tenha essa finalidade. Na sua visão a atividade passada mesmo tendo outra finalidade a leva a ser autora por conta própria, ela aproveita a atividade proposta para escrever seu próprio texto e assim se colocar no papel de autora. Quando perguntado se as atividades propostas em sala de aula ou enviadas para casa possibilitam que seja autora de textos, ela responde: “*Algumas sim, vamos supor. A professora pega e passa um dever de conta. A gente pode fazer um texto, dizendo que o menino precisava desse dinheiro pro jogo e depois ele conseguiu*”. Nota-se nas palavras da aluna Ana Maria que ela possui um potencial criativo que a faz transformar uma atividade de conta num texto com autoria. Algo que poderia ser bem mais explorado na sala de aula, pois assim como a Ana Maria existem outros alunos que precisam de espaço para criar. O que nos leva “a pensar como a escola desperdiça um potencial criativo, como ignora os interesses dos alunos e é incapaz de explorá-los”. (FREITAS, 2003, p. 28)

O seu gosto pela linguagem escrita a leva a escrever de forma criativa não só nas atividades propostas em sala de aula, mas vai além delas. Isso foi evidenciado quando a perguntei se tinha outras atividades propostas em sala que lhe davam possibilidade de ser autora e ela responde: “*Quando você viaja para muitos lugares, cada lugar que você vai,*

você vai escrevendo um texto diferente”. Podemos notar na sua fala que cada experiência vivida pode ser expressa na forma de um texto, é o que comenta Smolka (2009) sobre a “ênfase na experiência de vida como matéria-prima de um texto escrito” (p.66). Sua fala deixa transparecer também seu gosto pela escrita, gosto esse que deve estar presente nas práticas pedagógicas da escola. Segundo Freitas (2003), a escola deve primar por desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita tendo como comando o sabor e não a obrigação, a cobrança. Deve-se pensar numa escrita na qual se deixa fluir os sentimentos. Fazer com que os alunos se “envolvam numa escrita própria com autoria, a escrita para se comunicarem consigo mesmos ou com interlocutores que existam de fato” (p. 33)

No momento em que pedi sugestões de atividades a serem propostas pela professora para que os alunos pudessem escrever mais e serem autores de textos, a aluna Ana Maria ressaltou a importância da leitura em sala de aula: *“Bom acho que ela podia fazer mais texto (...) toda vez antes de começar a aula ela lê um livro, então quando ela lê aquele livro dá mais vontade ainda de escrever um texto. (...) então eu acho que essas histórias quando ela lê pra mim dá mais vontade de querer escrever um texto*”. Na sua visão o momento de leituras de histórias da literatura infantil aguça mais ainda sua vontade de escrever. E uma das responsáveis por esse gosto pela escrita é a sua professora, que ao usar como prática diária a leitura compartilhada na sala de aula permite aos seus alunos o convívio com a leitura, com a literatura. Nesse sentido, percebemos que as práticas pedagógicas que fazem uso da literatura infantil como leitura diária na sala de aula abre espaço para que os alunos tenham vontade de escrever, possibilitando assim sua autoria. Nesse sentido afirma Garcia (2003)

é que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade de invenção, da criação, está sempre aberta. Este talvez seja o aspecto mais fascinante de toda esta experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a auto-afirmação. (p. 20)

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas no sentido “de guiar, de um modo geral, todo o processo de criação das crianças, mostrar-lhes procedimentos de criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 72), achamos interessante mencionar uma prática desenvolvida durante as observações na sala de aula das alunas pesquisadas. Em uma das aulas de Português a professora trabalhou a leitura e interpretação do texto *“O príncipe desencantado”*, texto o qual despertou bastante interesse dos alunos por se tratar de uma reescrita de contos de fada e por conter aspectos de humor.

No entanto, após a atividade de interpretação textual feita por escrito, a professora propôs aos alunos outra atividade usando o mesmo texto, a qual consistiu em separar as falas da princesa e do príncipe em duas colunas no caderno. Diante dessa prática, percebemos que a escrita na escola, na maioria das vezes, se resume em atividades de cópia ou no uso do texto literário como pretexto para o trabalho de gramática, tendo pouco espaço a escrita com autoria. Dessa forma, menciona Kramer: “já é hora de pararmos de apenas ensinar a ensinar a escrita na escola, de pararmos de apenas escrever dígrafos, polissílabos, sintaxes ou sinônimos, para escrever ideias, emoções, reivindicações, poemas, cartas e tantos outros textos; enfim já é hora de começarmos a escrever e deixar escrever também na escola”. (KRAMER, 2003, p. 58)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, chego ao entendimento que a Literatura Infantil abriu possibilidades para que os *Pequenos Escritores* estabelecessem relações tanto técnicas com a linguagem escrita como possibilidades de expressar, de criar através da escrita, reconhecendo-se como autores dos seus textos. Os dados evidenciaram que é possível ser autor numa reescrita. Ao reescrever um texto literário as participantes do estudo tiveram a oportunidade de deixar sua maneira própria de escrever e assim desenvolveram sua autoria.

Em relação às práticas dialógicas entre os alunos e o professor e como elas mediatizam o processo autoral dos alunos, os dados revelaram que o papel do outro foi fundamental para que os alunos começassem a escrever. O outro caracterizado ora pelo colega que dava ideias ora pelo próprio texto literário agiu como mediador no processo autoral dos alunos, mostrando que o diálogo com o texto e entre os alunos e professor foi um fator importante na produção escrita.

Nas falas das alunas a respeito da relação literatura e autoria, ficou evidenciado que para as alunas a literatura possibilitou desenvolver sua autoria, não apenas na sala de aula, mas no seu cotidiano. Permitindo assim, compreender que o texto literário contribui no desenvolvimento das habilidades do aluno como leitor, pois ao ler o texto ele aprende a ler e escrever melhor, como das habilidades do aluno como escritor, pois lhe dá possibilidade de desenvolver sua autoria.

Quanto às práticas escolares que favorecem a leitura e a produção de textos, os dados mostraram que são propostas atividades na sala de aula que dão possibilidade às alunas de serem autoras de textos, assim como há outras práticas que exigem mais o copiar e responder, no entanto foi evidenciado que mesmo nessas práticas é possível exercitar a autoria. O papel da leitura do texto literário na sala de aula foi citado como uma prática que ajuda os alunos a serem autores de textos.

Os dados permitiram responder os objetivos do presente trabalho, no entanto acreditamos que o estudo poderia enriquecer-se mais com a participação dos demais alunos da turma que não foram autorizados pelos pais a participar da pesquisa. Fica a curiosidade em saber o que pensam os demais leitores e escritores iniciantes, se eles se reconhecem como co-autores do que leem e autores do que escrevem, como incentivo para futuros trabalhos.

Cabe aqui destacar o trabalho da professora Carla com seus alunos, graças ao seu trabalho tanto com a leitura como com a escrita foi possível alcançar os objetivos desta pesquisa. As alunas participantes revelaram-se amantes da leitura e da escrita e isso é fruto de

um trabalho sério e comprometido da professora e também da escola, que privilegia no seu Projeto Político Pedagógico trabalhos com a leitura e a literatura infantil.

Como este trabalho se baseou no que “pensam os pequenos escritores”, acreditamos que, para uma pesquisa futura, seria interessante verificar o que pensa a professora. Será que ela os reconhece como autores? Entende que suas atividades podem ou não possibilitar o desenvolvimento autoral dos seus alunos? De que forma ela se relaciona com a linguagem escrita? Essas são indagações que poderão ser objeto de outras pesquisas futuramente.

Por fim, ao concluir este trabalho percebo o quanto os objetivos da pesquisa, os dados analisados se relacionam com o próprio trabalho. Escrever um Trabalho de Conclusão de Curso que trata da autoria é também reconhecer-se como autor. É conhecer as ideias do outro e reescrevê-las com seu jeito próprio. É estabelecer trocas, práticas dialógicas com seu orientador e perceber que ele é também co-autor do seu trabalho. E, de maneira especial, é perceber que as alunas pesquisadas mostram que a escrita lhes possibilitam marcar o papel com suas ideias, seus pensamentos e sentimentos. E é isso que, como futura pedagoga, quero possibilitar aos meus alunos.

PARTE III
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

*“O coração do homem pode fazer planos,
mas a resposta certa vem dos lábios do Senhor”.*
Provérbios 4.13.

Durante o curso de Pedagogia pude perceber o quanto somos incompletos e como a arte de ensinar e aprender está sempre em processo. As experiências e os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial me lançam no desafio ainda maior: compartilhar tudo que adquiri durante a graduação com a sociedade. Nesse sentido, pretendo atuar como professora da Educação Infantil e séries iniciais, tornar a escola e a sala de aula espaço privilegiado para o encontro com a Literatura e poder contribuir para que os alunos possam ser autores da sua própria história.

Acreditando na concepção que o professor é também um pesquisador, almejo durante minha atuação como professora desenvolver minha prática com olhar de pesquisadora, compartilhando da minha prática com outros professores e estudantes em formação. Pretendo fazer parte de grupos de pesquisa, escrever e publicar artigos, frutos de resultados dos meus projetos desenvolvidos em sala de aula e dos trabalhos desenvolvidos na escola.

Compreendo também que a minha formação não se encerra por aqui e que tenho ainda muito a aprender. Tendo elegido um aspecto da educação para pesquisar, pretendo aprofundar minhas pesquisas e estudos na área de Alfabetização e Letramento e também entrelaçar a contribuição da Psicologia com a educação, curso que esteve tão presente na minha formação. Sendo assim, ambiciono fazer cursos de pós-graduação tanto na área de Alfabetização e Letramento como em Psicologia. Sendo essas duas áreas as que mais me identifiquei durante todo o curso pretendo conciliá-las na minha vida profissional, buscando atuar também como Psicopedagoga com o objetivo de ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem, em especial, dificuldade na leitura e escrita.

E por fim, como um dos objetivos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, é o de formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência, tenho curiosidade de conhecer e experimentar a profissão de pedagogo em ambientes não-escolares. Pretendo concorrer a vagas em concursos públicos para analista, área de atuação de Pedagogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso: 06 jun. 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BALBINI, Lauro José Siqueira. **A autoria é algo que se ensina?** 16º Congresso de Leitura do Brasil, julho de 2007. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/.../sm07ss06_05.pdf. Acesso em: 28 de maio de 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M.G. S. **Plantando em solo fértil**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano VIII nº 22 jan/mar 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo**. Bauruei, SP: Manole, 2010.

_____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CAGLIARI, Luís Carlos. **A leitura**. In: Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Spiciane, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. 1986.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Autoria de Pensamento e Autonomia**. In: O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **No discurso de adolescentes, as práticas de leitura e escrita na escola**. (pp. 23-39). In: YUNES, Eliana e Maria Luiza, OSWALD (orgs.). A Experiência da Leitura. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Circulo de leitura: identidade e formação do leitor em processo de alfabetização**. (pp. 17-22). In: YUNES, Eliana e Maria Luiza, OSWALD (orgs.). A Experiência da Leitura. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria**. (pp. 37-59) In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*/ (org.) 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KRAMER, Sonia. **Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita.** (pp. 57-72) In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza. (orgs.). *A Experiência da Leitura.* Edições Loyola, São Paulo, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.; MORAIS, Artur Gomes de. **Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.** In: Org. BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade.* Brasília: MEC/SEB, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 251 p. (Biblioteca Artes Médicas Psiquiatria / Psicologia / Psicanálise)

_____. **A linguagem e a consciência do homem.** In: *Curso de Psicologia Geral.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas. **Ler, escrever, inscrever: discursos de alunos e professoras sobre as (im)possibilidades de relações estéticas com a linguagem escrita.** Florianópolis, 2008. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes e MORTIMER, Eduardo Fleury. **A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita.** *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, agosto, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4198.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2013.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns, Livia Mathias Simão, SIMÃO (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohlde. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 3 ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no Magistério)

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes e OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil no processo de formação do leitor.** *Cadernos da Pedagogia.* São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/.../101. Acesso em: 10 jun. 2013.

SOUZA, Sueli França. **Contribuições do Trabalho Pedagógico na Formação de Leitores e Escritores Competentes.** Brasília, DF. Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011. Disponível em: http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2329/1/2011_SueliFrancaSouza.pdf. Acesso: 02 jun. 2013.

SILVA, Mariza Vieira da. **Alfabetização: sujeito e autoria**. In: V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, I Congresso Latino Americano de Psicopedagogia e IX Encontro Brasileiro de Psicopedagogos. 2000. São Paulo. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/23Alfabetizacaosujeitoeautoria.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2013.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção formação de professores)

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação - A atividade criadora do homem: a trama e o drama (pp. 7-10) e comentários. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, Eliana. **Leituras, experiência e cidadania**. (pp. 41-56). In: YUNES, Eliana e Maria Luiza, OSWALD (orgs.). A experiência da leitura. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

_____. **Leitura como experiência**. (pp.7-15). In: YUNES, Eliana e Maria Luiza, OSWALD (orgs.). A experiência da leitura. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

APENDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

PESQUISA: Literatura Infantil e Autoria: possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental

Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro

Orientadora: Dra. Silmara Carina D. Munhoz Dornelas

TERMO DE CONSENTIMENTO

Para menor de idade

Meu nome é Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº 07/47831, sob a orientação da Professora Dra Silmara Carina D. Munhoz Dornelas. Estou realizando uma pesquisa sobre a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento autoral dos alunos. O interesse pelo tema se dá em função de sabermos se os alunos se sentem autores dos textos produzidos por eles na escola e como a literatura pode contribuir no processo de autoria.

Gostaria então, de solicitar sua autorização para realizar uma entrevista individual com seu (sua) filho (a). Esclareço que as entrevistas individuais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado (a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele (a); é-lhe garantida a possibilidade de desistir em qualquer momento do trabalho. Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail irenildevida@gmail.com e pelo telefone 84339320.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do (a) aluno (a): _____

Endereço do (a) aluno (a): _____

Nome do (a) responsável pelo (a) aluno (a): _____

RG ou CPF: _____

Telefone do (a) responsável: _____

E-mail do (a) responsável: _____

Assinatura do (a) responsável: _____

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com as alunas



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Pesquisa: Literatura Infantil e Autoria: possibilidades em uma turma do 4º ano do ensino fundamental

Pesquisadora: Irenilde de Jesus Meireles Pinheiro

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS ALUNAS

1. O que você achou da atividade de reescrita do texto?
2. Foi fácil ou difícil? Por quê?
3. Como foi reescrever um texto junto com um colega?
4. Vocês conversavam antes sobre o que seria escrito?
5. Concordavam com a ideia do outro?
6. Você acha que escrever um texto junto com outro colega te ajuda a escrever um texto melhor?
7. Para vocês o que é ser autor?
8. Modificaram o texto? Por quê?
9. O que você acha que a atividade queria de vocês?
10. Reconheceram-se como autores do texto que produziram?
11. É possível ser autor numa reescrita?
12. Depois da produção pronta, os dois sentem-se autores do texto?
13. Como foi revisar o texto?
14. Ainda se veem como autores do mesmo
15. Quando é possível ser autor de um texto?
16. Acha que a literatura possibilita esta autoria?
17. Gostam e costumam escrever?
18. Apenas quando solicitado pela professora ou têm interesse de escrever sem ser exigido pela escola?
19. Que tipo de texto?
20. As atividades propostas em sala de aula ou enviadas para casa, possibilitam que sejam autores de textos?
21. O que vocês acham que seria interessante a professora passar, qual atividade, para que possam escrever mais e serem autores de seus textos?
22. Tem outra atividade?
23. O que gostariam de dizer a respeito da atividade e de ser autor?

APÊNDICE 3 – Projeto *Pequenos Escritores*

Projeto *Pequenos Escritores*

Objetivo geral:

- Investigar a relação da reescrita de textos literários com o desenvolvimento do processo autoral dos alunos.

Objetivos específicos:

- Trabalhar focalização (ponto de vista do narrador) e modalização (voz narrativa).
- Revisar textos de forma coletiva.
- Fazer dobraduras dos personagens da história.

Conteúdos específicos:

- Leitura
- Produção textual
- Focalização e modalização
- Revisão de texto.
- Dobraduras de papel (origami)

Ano

4º ano.

Tempo estimado

8 encontros.

Material necessário

Quadro branco e pincel.

Livros: *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *João e Maria, Que história é essa?* e *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*.

Cola branca, papéis crepom e lumini, régua, tesoura, canetinha colorida.

Desenvolvimento

1º encontro

Apresentação do projeto aos alunos: Leitura do conto tradicional *Branca de Neve*, para introduzir o tema; Levantamento oral sobre os contos tradicionais conhecidos pelos alunos, por meio de conversa em grande grupo e sistematização dos nomes dos contos no quadro branco; Proposta do tema do projeto e do produto final; Seleção dos três contos tradicionais que serão trabalhados no projeto; Atividade: caça-palavras sobre os contos tradicionais em sala; Para o próximo encontro: trazer para a aula versões do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

2º encontro

Leitura dos livros: *Chapeuzinho Vermelho* e *Que história é Essa?* Para mostrar a narrativa da história em perspectivas diferentes. Conversa sobre as diferenças e semelhanças entre os dois textos e as versões trazidas pelos alunos; Explicação sobre a função do narrador; Sistematização no quadro branco das características principais dos personagens do texto *Chapeuzinho Vermelho*; Atividade: reescrita individual de *Chapeuzinho Vermelho* sob o ponto de vista de um dos personagens pelos alunos.

3º encontro

Revisão coletiva do texto de um dos estudantes no quadro; Distribuição de cópias do texto aos alunos; Leitura silenciosa do texto pelos alunos; Transcrição do texto no quadro; Discussão sobre os problemas discursivos do texto, ortografia e pontuação. Atividade: Reescrita do texto fazendo a revisão.

4º encontro

Oficina de origami: dobraduras de papel dos personagens do conto Chapeuzinho Vermelho com os alunos para ilustrar os textos. Distribuição dos materiais para a dobradura. Organização de grupos de acordo com o personagem escolhido para a dobradura. Demonstração do passo a passo da dobradura nos grupos. Para o próximo encontro: trazer versões do conto Os Três Porquinhos.

5º encontro: Leitura dos livros Os Três Porquinhos e A verdadeira História dos Três Porquinhos; Conversa sobre as diferenças e semelhanças entre os dois textos e das versões trazidas pelos alunos; Construção coletiva de um painel com as características dos personagens do conto Os Três Porquinhos no quadro branco; Organização de duplas para a realização da atividade; Escolha na dupla do relator e do escritor; Atividade: reescrita do conto, em dupla, na perspectiva de um dos porcos.

6º encontro: Revisão dos textos em duplas. Distribuição dos textos produzidos pelas duplas para que outra dupla de aluno faça a revisão. Leitura silenciosa dos textos. Elaboração de legenda para marcar os erros dos textos. Revisão pela dupla do texto, marcando os principais problemas discursivos do texto e fazendo a correção ortográfica e de pontuação. Circulação pelas duplas e discussão sobre as principais modificações que devem ser feitas nos textos. Atividade: reescrita do texto após a revisão.

7º encontro: Oficina de desenho: dobraduras de papel dos personagens e cenário do conto Os Três Porquinhos com os alunos para ilustrar os textos. Distribuição dos materiais para a dobradura. Demonstração do passo a passo da dobradura dos três porquinhos e do cenário. Entrevista semiestruturada com as três alunas participantes da pesquisa sobre a questão da autoria.

8º encontro: Encerramento do projeto. Apresentação do portfólio organizado pela professora com todos os textos escritos durante o projeto e as dobraduras dos personagens. Entrega dos livros com os textos revisados e momento de autógrafos pelos alunos. Autoavaliação dos alunos sobre o projeto de forma oral.

Avaliação

Nos debates durante a leitura, na produção de texto e nos processos de revisão, verificar se cada aluno compreende e utiliza adequadamente os conceitos de focalização e modalização e as regras de ortografia e pontuação. E se desenvolvem competências referentes à produção de autoria a partir da reescrita dos contos.