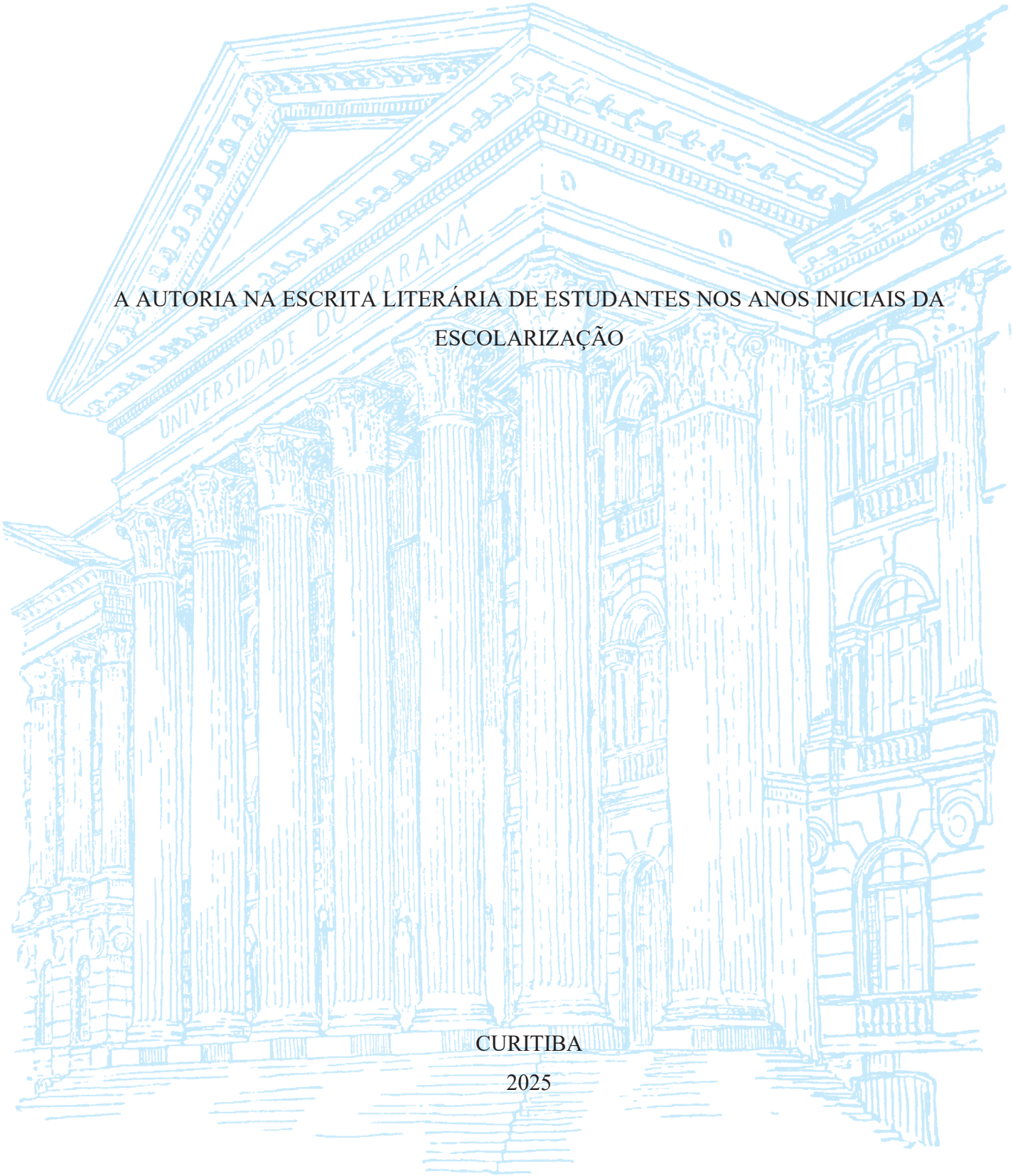
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAMELA ZIBE MANOSSO PERUSSI



A AUTORIA NA ESCRITA LITERÁRIA DE ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

CURITIBA

2025

PAMELA ZIBE MANOSSO PERUSSI

A AUTORIA NA ESCRITA LITERÁRIA DE ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª. Dr.ª: Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Perussi, Pamela Zibe Manosso.
A autoria na escrita literária de estudantes nos anos iniciais da escolarização / Pamela Zibe Manosso Perussi – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Escrita literária. 3. Ensino fundamental. 4. Aprendizagem – Livros e leitura. 5. Literatura - Escrita. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **PAMELA ZIBE MANOSSO PERUSSI**, intitulada: **A autoria na escrita literária de estudantes nos anos iniciais da escolarização**, sob orientação da Profa. Dra. ELISA MARIA DALLA-BONA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Junho de 2025.

Assinatura Eletrônica
28/07/2025 13:02:54.0
ELISA MARIA DALLA-BONA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
28/07/2025 11:39:26.0
DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/07/2025 10:06:40.0
NEIDE LUZIA DE REZENDE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
28/07/2025 11:46:22.0
RAFAEL GINANE BEZERRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 468136
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 468136

Dedico esta tese ao meu filho, Alexandre (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas filhas e ao meu marido, que me cederam valiosas horas para que eu pudesse escrever a tese, e aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

Aos estudantes e seus responsáveis, à diretora e à professora regente de turma da escola onde a pesquisa foi realizada, pelo acolhimento.

À professora Elisa Maria Dalla-Bona, que acreditou no potencial desta tese e me deu a oportunidade de concluí-la; pela leitura atenta de todas as versões deste texto e pelo apoio em todas as fases da caminhada na Pós-Graduação.

Aos colegas do grupo de orientandas pelas trocas acadêmicas, especialmente à colega e professora Alessandra Barbosa, quem aceitou compartilhar a mesma turma da escola na primeira parte do trabalho de campo desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, aos professores e demais colegas de turma que fizeram parte desta trajetória.

Aos professores Neide Luzia de Rezende, Deise Cristina de Lima Picanço e Rafael Ginane Bezerra, por aceitarem compor a banca para a qualificação e defesa desta tese, pela disponibilidade, pela leitura e pelas valiosas contribuições.

Aos colegas da Gerência de Currículo da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, especialmente as pedagogas Luciana Zaidan e Viviane Nunes.

À Giovana Manhães da Cruz, minha psicóloga.

Aos bons amigos, pela paciência de ouvirem (nestes últimos 4 anos) as aventuras sobre doutorado e sobre a maternidade.

"[...] Não pode haver ausência de boca nas palavras:
Nenhuma fique desamparada do ser que a revelou"
(Barros, 1996, p. 67)

RESUMO

O desenvolvimento da linguagem estética da criança pode ser alcançado a partir do trabalho com a escrita literária nos Anos Iniciais. Com objetivo de investigar a autoria em textos literários produzidos por 19 estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: em que condições didático-metodológicas é possível favorecer a emergência da autoria em textos literários produzidos por crianças?. A metodologia escolhida para a realização do estudo consistiu na abordagem qualitativa de pesquisa, com base na etnografia escolar. Os dados foram construídos durante o trabalho de campo, a partir da observação-participante, da realização de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos e teve duração de dois anos letivos e foi organizado em duas etapas: etapa diagnóstica, na qual a professora-pesquisadora observou aulas de literatura semanais, e etapa de intervenção, na qual a professora-pesquisadora somou à observação-participante a condução das aulas de literatura semanais para a turma. As aulas tiveram como objetivo o desenvolvimento da autoria de cada estudante, mediante práticas de leitura e de escrita literária com base no Método Recepcional e em outros autores que trataram sobre autoria. Dentre as atividades realizadas pelos estudantes, foram consideradas duas produções textuais de escrita literária mais relevantes para cotejar o objetivo da pesquisa: texto diagnóstico, produzido no início da etapa de intervenção, e texto final, produzido na etapa de intervenção. Após a conclusão do trabalho de campo foram realizadas entrevistas com os alunos-autores para obter informações sobre suas impressões acerca das aulas e da escrita literária. O construto teórico que fundamentou a análise dos dados está alicerçado em estudos sobre a criatividade da criança na escrita de textos literários, condições escolares para a produção da escrita literária e aspectos didáticos necessários para a formação do aluno-autor. A triangulação dos instrumentos de pesquisa evidenciou que a implementação de condições metodológicas adequadas favorece o surgimento da autoria em textos literários produzidos por estudantes dos Anos Iniciais e que a autoria é construída pela criança a partir de alguns elementos essenciais, como: ampliação de repertório, domínio da estrutura dos gêneros textuais pretendidos e emprego de recursos linguísticos específicos para provocar efeitos no leitor.

Palavras-chave: escrita literária; Ensino Fundamental; etnografia escolar; Método Recepcional; aluno-autor.

ABSTRACT

The development of children's aesthetic language can be achieved through work with literary writing in the Early Years. Aiming to investigate authorship in literary texts produced by 19 students in a fifth-grade class at Primary Education in a municipal school of Curitiba, this research sought to answer the following question: under what didactic and methodological conditions is it possible to foster the emergence of authorship in literary texts produced by children? The methodology chosen for the study consisted of a qualitative research approach, based on school ethnography. Data were gathered during fieldwork, based on participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. The data were built during the fieldwork, which lasted two school years, and was organized in two stages: diagnostic stage, in which the teacher-researcher observed weekly literature classes, and the intervention stage, in which the teacher-researcher added to the participant observation the conduction of weekly literature classes for the class. The classes aimed to practice literary reading and writing, based on the Receptive Method, and to carry out registration activities. Among the activities carried out, two most relevant textual productions were considered to compare the research objective: diagnostic text of literary writing, produced at the beginning of the intervention stage, and final text, produced in the intervention stage. After the completion fieldwork, interviews were conducted with the student-authors, in order to obtain information about their impressions about the classes and literary writing. The theoretical construction that grounded the data analysis is based on studies on the children's creativity when writing literary texts, school conditions for the production of literary writing, and didactic aspects necessary for the formation of the student-author. The triangulation of the research instruments showed that the implementation of adequate methodological conditions favors the emergence of authorship in literary texts produced by Early-Year students, and that authorship is constructed by children from some essential elements, such as: expansion of the repertoire, mastery of the structure of the intended textual genres, and use of specific linguistic resources to produce effects on the reader.

Keywords: literary writing; Elementary School; school ethnography; Reception Method; student-author.

.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – “MINHAS FÉRIAS” – ESTUDANTE JM 41
FIGURA 2 – TEXTO COLETIVO “NOSSO PASSEIO” – ESTUDANTE LFA 42
FIGURA 3 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE MV 43
FIGURA 4 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE JHC 44
FIGURA 5 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE IZ 44
FIGURA 6 – QUESTIONÁRIO: INTERESSES DE LEITURA - ESTUDANTE SMB 52
FIGURA 7 – CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO: INTERESSES DE LEITURA 53
FIGURA 8 – ATIVIDADE: TEXTO DIAGNÓSTICO – PÁGINA 1 E 2 54
FIGURA 9 – ATIVIDADE: TEXTO DIAGNÓSTICO – PÁGINA 3 54
FIGURA 10 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 1 57
FIGURA 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 2 58
FIGURA 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 3 58
FIGURA 13 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE SMB 59
FIGURA 14 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 1 60
FIGURA 15 – ATIVIDADE – ESQUELETO DE IDEIAS – ESTUDANTE SMB 60
FIGURA 16 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 3 61
FIGURA 17 – REESCRITA – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 4 62
FIGURA 18 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE BLCSL 93
FIGURA 19 – TEXTO FINAL DO ESTUDANTE BLCSL 94
FIGURA 20 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE BLCSL 96
FIGURA 21 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE DSC 98
FIGURA 22 – TEXTO FINAL DE DSC 100
FIGURA 23 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE DSC 101
FIGURA 24 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE SMB 103
FIGURA 25 – TEXTO FINAL DO ESTUDANTE SMB 104
FIGURA 26 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE TJRS 107
FIGURA 27 – TEXTO FINAL DE TRJS 108
FIGURA 28 – PESQUISA: ANIMAL DE ESTIMAÇÃO DO ESTUDANTE TJRS 109
FIGURA 29 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – BLCSL 118
FIGURA 30 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – DSC 118
FIGURA 31 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – SMB 119

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA 23
QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO CAMPOS DE ATUAÇÃO – CEFC/SME 35
QUADRO 3 – GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS PELO CEFC PARA O 5.º ANO 37
QUADRO 4 – OBJETIVOS DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NO CEFC 38
QUADRO 5 – QUADRO AVALIATIVO – TEXTO DIAGNÓSTICO..... 55
QUADRO 6 – QUADRO AVALIATIVO – TEXTO DIAGNÓSTICO..... 92
QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE BLCSL..... 93
QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE BLCSL 95
QUADRO 9 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE DSC 98
QUADRO 10 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE DSC 100
QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE SMB..... 103
QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE SMB 104
QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE TRJS 107
QUADRO 14 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE TJRS..... 109

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AI - Anos Iniciais
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFC - Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba – Língua Portuguesa
EB - Educação Básica
EI - Educação Infantil
EF - Ensino Fundamental
EM - Base Nacional Comum Curricular
LP - Língua Portuguesa
MR - Método Recepcional
NREBV - Núcleo Regional da Educação do Boa Vista
RME - Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SME - Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI - Unidade de Educação Integral

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 ETNOGRAFIA ESCOLAR: (RE)CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBSERVÁVEL . 19
2.1 DECISÕES METODOLÓGICAS 19
2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA 24
2.3 CAMPO DE PESQUISA 29
2.4 DESAFIOS EM CAMPO 32
2.4.1 Escrita literária nos documentos pedagógicos oficiais 32
2.4.2 Escrita literária no campo de pesquisa 39
2.5 PROPOSIÇÕES EM CAMPO 46
2.5.1 MÉTODO RECEPCIONAL 47
2.5.2 MÉTODO RECEPCIONAL NO CAMPO DE PESQUISA 51
3 AUTORIA E ALUNO-AUTOR NO ENSINO DA ESCRITA LITERÁRIA 64
3.1 ASPECTOS DIDÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA 66
3.2 O SUJEITO LEITOR 82
3.3 O ALUNO-AUTOR 86
4 O QUE ESCREVEM OS ALUNOS-AUTORES? 89
4.1 PERCURSO INDIVIDUAL DE ESCRITA 91
4.1.1 Textos de BLCSL 92
4.1.2 Textos de DSC 97
4.1.3 Textos de SMB 102
4.1.4 Textos de TRJS 106
4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA 111
4.2.1 Repertório 111
4.2.2 Estrutura do gênero textual 113
4.2.3 Foco narrativo 114
4.2.4 Personagem 117
4.2.5 Recursos estilísticos que causam efeito no leitor 120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS 128
ANEXO A – RESUMO REVISÃO SISTEMÁTICA 133
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 148
ANEXO C – CRONOGRAMA DE AULAS DE LITERATURA 150

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE 153
ANEXO E – ATIVIDADES - ELEMENTOS DA NARRATIVA 154

1 INTRODUÇÃO

Uma criança dança, desenha, canta, lê e escreve. Ela independe da educação formal para experimentar o estético e fazer o que lhe é mais profundamente próprio: criar. Se por um lado o espontaneísmo do gesto infantil na interação com o mundo proporciona à criança inúmeros aprendizados, por outro, a escola complementa sua formação por meio da sistematização dos conhecimentos científicos e culturais, necessários ao seu crescimento.

O direito à aprendizagem da leitura e da escrita está previsto no processo de escolarização, uma vez que são habilidades imprescindíveis ao exercício da cidadania e ao reconhecimento das diferentes linguagens e de suas especificidades. A criança pode entrar com contato com a linguagem literária, por exemplo, antes mesmo de decifrar o sistema de escrita no qual está inserido, a partir de leituras mediadas e da própria oralidade, porém é no ambiente escolar que ocorrerá a consolidação do processo de alfabetização.

Nos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF), a literatura é uma fonte de encantamento e aprendizado da língua e da cultura. Contudo, o avanço da escolarização e a obrigatoriedade do ensino de diferentes conteúdos curriculares, somados ao desconhecimento (não proposital) do professor sobre uma adequada abordagem do texto literário, dão à literatura o lugar de "leitura disparadora" que antecede a apresentação de algum conteúdo curricular. A literatura que defendemos como trabalho estético com a palavra e como fomentadora da criatividade dos alunos é suplantada, pois o aluno tem de dar conta de tarefas que nem sempre exploram seu potencial criativo – embora seja cobrado que ele se dedique à leitura e à escrita.

No ambiente escolar, leitura e escrita literárias são "competências não equivalentes" como assevera Rezende (2018, p. 93). Por não ser recomendada como conteúdo obrigatório, a escrita literária é pouco sistematizada, uma vez que as escolas priorizam outros conteúdos, pois são cobradas por seus respectivos sistemas a obterem índices de rendimento cada vez melhores em avaliações de larga escala que aferem alfabetização e leitura.

O principal deles é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes da Educação Básica (EB) por meio de testes aplicados para anos escolares específicos, considerando os seguintes grupos: Educação Infantil (ingressante em 2021), 2.º ano do EF, 5.º ano do EF, 9.º ano do EF e 3.ª e 4.ª anos do Ensino Médio (EM).

Os resultados da avaliação de Língua Portuguesa (LP) do 5.º ano do EF são preocupantes, por ser esta a etapa do público-alvo dessa pesquisa. Os resultados do Saeb 2023

demonstraram que, em uma escala de níveis de competência leitora que vai de 1 a 9, os estudantes brasileiros dessa etapa de escolarização concentram-se no nível 4, para o qual são estabelecidos domínios de competência leitora como identificar, reconhecer ou inferir informações explícitas em um texto, sem conseguirem identificar informações implícitas ou alcançar graus mais complexos de interpretação textual. A média de proficiência leitora atingida pela escola municipal que serviu como campo de pesquisa para esta tese está no mesmo nível 4 (218,67), conforme Boletim da Escola – consulta pública, disponibilizado na página do Inep – Ministério da Educação (Inep, 2025).

Além desse desafio, o ensino da escrita e a formação do leitor também foram impactados pelas práticas sociais de comunicação, que surgiram com o uso das diferentes mídias digitais. A forma como nos comunicamos e como nos expressamos mudou, especialmente entre os mais jovens. Também se complexificou a nossa interação com a informação, o que exige cada vez mais aprimoramento das habilidades de leitura e de letramento. Esses fatos precisam ser levados em conta para se revisar as metodologias de ensino de língua e se repensar sobre como as futuras gerações aprenderão a ler e escrever.

Diante dessa realidade, indagamos: qual é o espaço da leitura e da escrita literária na escola? Qual a importância de proporcionar à criança a experiência de uma escrita autoral? Como formar o aluno-autor? Questões como essas nos direcionaram a um levantamento sobre pesquisas que abordassem a escrita literária em sala de aula no EF. A consulta foi realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e ficou restrita a estes gêneros acadêmicos, pois foi a atividade possível naquele momento.

Os filtros utilizados foram: *aluno-autor, produção de texto, ensino fundamental, literatura* e *letramento literário* e o período de realização das pesquisas foi delimitado entre 2015 e 2022. Foram encontradas 462 pesquisas, dentre as quais constam a dissertação da autora desta tese e duas pesquisas de mestrado sobre o tema. Foram lidos os resumos e desconsiderados 40 resultados devido a: abordagem tangencial do tema; ausência de definição do conceito de escrita literária; produção de escrita literária como produto ou registro do trabalho com leitura literária e incompatibilidade entre título e conteúdo. O anexo A (p. 125) lista parcialmente (devido a extensão) alguns dos trabalhos encontrados e relaciona os trabalhos excluídos.

Nas pesquisas encontradas preponderou o tema *leitura literária* em relação ao tema *escrita literária*. As pesquisas catalogadas (teses e dissertações) tratam às vezes somente leitura literária, às vezes da escrita de outros gêneros. Mesmo aquelas que tratam de escrita

literária nem sempre apresentam uma análise desses textos em um viés estético. Em outras produções, a escrita literária é realizada como atividade de encerramento de uma sequência, com teor avaliativo. Várias dessas pesquisas não evidenciaram nem no título, nem no resumo, nem nas palavras-chave que continham produções de texto de estudantes. Em algumas delas, a descrição da sequência, análise da atividade de produção constam do corpo da dissertação, mas o texto aparece apenas nos anexos. São trabalhos significativos, mas que não dão visibilidade aos textos dos alunos.

Este panorama ressalta que pesquisar sobre escrita literária no EF é necessário para contribuir com as reflexões a respeito do tema, além de demonstrar que esta prática pode tornar os alunos capazes de desenvolver noções estéticas *sobre* a linguagem, trabalhando *a partir* da própria linguagem e *na* linguagem, e de nos "devolver" em alguma medida o olhar humano sobre a própria humanidade, suas alegrias e misérias.

Com base no contexto exposto, surge o problema de pesquisa que inspira a presente tese: a escola tem condições de viabilizar uma didática para o ensino de escrita literária que seja capaz de formar um aluno-autor?

Para cotejá-lo, estabelecemos como objetivo geral dessa tese investigar como a criança constrói sua autoria a partir da escrita de textos literários na escola. Também traçamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar se a criança mobiliza conhecimentos de seu repertório cultural (horizonte de expectativas) para a escrita do texto literário; b) identificar quais estratégias linguísticas e textuais são empregadas pela criança em sua escrita literária; c) analisar quais práticas de leitura e escrita influenciam no desenvolvimento da escrita literária com autoria na escola; e d) demonstrar se a criança pode desenvolver a escrita literária com autoria na escola a partir da compreensão do texto literário como possibilidade de experimentação da linguagem literária e como projeto de efeito estético endereçado a um determinado leitor/comunidade.

Ciente de que a realidade escolar é complexa, dinâmica e multifacetada culturalmente, assim como também é a temática da escrita literária, apresentamos no segundo capítulo desta tese a abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1992) do tipo etnográfico (André, 2012), por terem como fundamento a reconstrução de uma realidade específica e o detalhamento de um processo – e não de um produto.

Dentro da metodologia adotada, foram estabelecidos como instrumentos de pesquisa: a observação participante das aulas de literatura da turma, diários de campo, entrevistas semiestruturadas com os participantes ao final do processo e a análise documental de textos e atividades produzidas. O campo de pesquisa no qual se realizou o estudo foi uma escola

municipal de ensino fundamental na região norte de Curitiba, onde trabalhamos com 19 estudantes de 5.º ano, cujos familiares autorizaram a participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[1] (TCLE) (anexo B, p. 135).

O trabalho de campo foi realizado em duas etapas: etapa diagnóstica e etapa de intervenção, totalizando dois anos. Na etapa diagnóstica, a professora-pesquisadora acompanhou os estudantes em 18 aulas de literatura de outra docente, semanalmente, de maio a novembro de 2022, com o objetivo de observar situações de leitura e escrita literária e de coletar textos literários escritos pelos estudantes para análise da construção de autoria. Nessa etapa, os estudantes não produziram textos literários, sendo necessário traçar uma nova estratégia para obter o material de pesquisa.

No ano letivo seguinte, realizamos semanalmente, de abril a novembro de 2023, a etapa de intervenção, que consistiu no desenvolvimento de aulas de literatura efetivadas pela professora-pesquisadora. Essa etapa teve como objetivo proporcionar atividades de leitura e escrita literárias planejadas a partir da proposta do Método Recepcional (Bordini; Aguiar, 1993) para a formação do leitor e de Tauveron (1996, 2005, 2007, 2009, 2014) para a formação do aluno-autor. Foram ministradas 29 aulas, das quais resultaram textos literários, que passaram por reescrita, e com compartilhamento de leitura. Ao final da das aulas, a professora-pesquisadora realizou entrevistas com os estudantes e analisou os dados obtidos para construir a investigação sobre como os estudantes demonstraram sua autoria na produção dos textos.

No segundo capítulo descrevemos e analisamos quais foram os desafios, limitações e superações encontrados no campo de pesquisa. Complementamos as análises com a apresentação das disposições curriculares para a prática da escrita literária previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (CEFC), contexto em que se insere o campo de pesquisa. O levantamento tem como objetivos: compreender como a escrita literária consta como objeto de ensino dentre os conteúdos estabelecidos para o EF e se esses documentos cotejam o conceito de aluno-autor em suas abordagens teóricas.

No terceiro capítulo desenvolvemos a reflexão sobre autoria e sobre como essa concepção se desdobra no campo da educação. Apresentamos as manifestações teóricas de Tauveron (1996, 2007, 2005, 2009, 2014), Ferreiro; Siro (2010), Clanche (1988), Tauveron e

---

[1] N.º do CAEE: 48444021.3.0000.0102

Sève (2005) e Vigotski (2014) para pensar em autoria especificamente em sala de aula, de modo a afirmar a escrita literária como prática escolar.

No quarto capítulo constam as análises de 8 textos literários produzidos por 4 alunos-autores ao longo da etapa de intervenção, organizados em conjunto: um texto diagnóstico e um texto final de cada aluno-autor. Por meio deles, procuramos apresentar de que forma ocorreu a construção da autoria a partir de duas categorias: na primeira, utilizamos um quadro avaliativo para análise do texto diagnóstico e texto final de cada aluno-autor, comparando-os com a finalidade de demonstrar indícios que comprovem o uso de elementos essenciais para a construção da autoria.

O quinto capítulo conta com as considerações finais acerca do estudo. Nessa seção retomamos os principais pilares do aporte teórico e avaliamos a consistência dos instrumentos escolhidos para dar luz aos dados coletados e cotejar o objetivo geral da pesquisa: investigar de que forma se dá a construção da autoria pela criança por meio da escrita literária na escola.

2 ETNOGRAFIA ESCOLAR: (RE)CONSTRUÇÃO TEÓRICA DO OBSERVÁVEL

Neste capítulo, discorremos sobre a Etnografia Escolar no bojo da abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Na seção, são apresentados: os resultados de um levantamento de pesquisas sobre escrita literária no Brasil, a relevância do tema para o campo de pesquisa, o conceito da Etnografia Escolar, seus principais fundamentos e suas implicações teórico-metodológicas, as técnicas de coleta utilizadas para a obtenção dos dados, a descrição do campo de pesquisa e a descrição dos desafios e superações vivenciados em campo.

2.1 DECISÕES METODOLÓGICAS

No cenário nacional, poucas pesquisas estão voltadas para o estudo da escrita literária nos AIs, conforme discutido na introdução desse trabalho. Porém, é fato indiscutível que os professores do EF precisam trabalhar com leitura e escrita literária com seus estudantes, não somente por serem habilidades imprescindíveis, mas porque tanto o currículo local quanto a BNCC recomendam essas práticas em meio ao trabalho com gêneros textuais.

Dentre as recomendações para o trabalho com gêneros textuais do campo artístico-literário previstas pela BNCC para o componente curricular de LP está a escrita literária. A prática é indicada desde o início do EF até o EM etapa em que deve ser intensificada e mais sistematizada a partir do fazer poético (Brasil, 2018, p. 523). No documento está posto que a escrita literária supera finalidades objetivas, como: "[...] informar, ensinar ou simplesmente comunicar" para atender as subjetividades.

A abordagem da escrita literária na BNCC mostra-se voltada para a formação do estudante em sua singularidade. De acordo com a Base,

> O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (Brasil, BNCC, 2018, p. 504-505).

Outro trecho do documento, localizado na descrição das competências a serem desenvolvidas a partir do estudo dos gêneros textuais indicados no campo artístico-literário, afirma que a escrita literária é um modo de expressão do *eu* no mundo por meio da produção artística e da combinação com "outras formas semióticas" (Brasil, BNCC, 2018, p. 524).

Apesar de prezar pela importância do trabalho estético com a palavra no Ensino Médio, a BNCC não recomenda de forma enfática a prática sistematizada da escrita literária no EF.

Assim também ocorre com o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (CEFC). Publicado em 2020, o documento – elaborado em consonância com a BNCC – também situa a escrita literária como prática pertencente ao trabalho com os gêneros textuais do campo artístico-literário. O CEFC diferencia-se da BNCC por apresentar a escrita literária como exercício necessário ao letramento literário e por limitar-se até o 9.º do EF.

As reflexões sobre o trabalho com a escrita literária em sala de aula feitas a partir das orientações dispostas no currículo local e na BNCC indicam o porquê de a escola desenvolver com pouca atenção metodológica essa prática. O objetivo da escrita em sala de aula vai além do domínio da norma, pois essa prática dá a criança a oportunidade de aprender a se expressar com originalidade perante o mundo.

A formação do aluno-autor, nesse contexto, depende da escola, instituição que "[...] não tem por vocação formar escritores em sua essência, mas não pode impedir que nasçam as vocações e não pode impedir que as crianças explorem possibilidades estéticas da linguagem [...]" (Tauveron, 1996, p. 191, tradução nossa). Por isso, defendemos que a escola encampe um projeto estético que ultrapasse o campo do linguístico e das competências relacionadas somente à compreensão e aos usos dos gêneros textuais corriqueiros e que reconheça a literatura como meio para o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da sensibilidade.

A crença de que a escrita literária na escola tem importante potencial formador do estudante, de sua criatividade e de sua cidadania estimulou o desenvolvimento dessa pesquisa. Além disso, essa prática pode contribuir com a construção da autoria e com a investigação, no sentido de buscar evidenciar nos textos produzidos pelos estudantes as suas singularidades.

A etnografia escolar sustenta a condução desse estudo, que está pautado nas vivências e na interação da pesquisadora com uma comunidade escolar, com o objetivo de promover a construção da autoria por meio da escrita literária. O processo etnográfico de construção da autoria, singular e complexo, demanda da pesquisadora um olhar singular tanto para o todo (a escola, a sala de aula) quanto para a parte (o aluno-autor, seu repertório pessoal e cultural e elementos por ele mobilizados para sua escrita).

André (2012) afirma que pensar em um paradigma de pesquisa que considere os matizes inerentes à complexidade de uma sala de aula é possível atualmente graças aos avanços promovidos pelas investigações de cunho qualitativo em educação surgidas em meados da década de 1960, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra. No Brasil, é somente no final da década de 1970 que os estudos qualitativos ganham reconhecimento e

espaço, à medida que os cientistas questionavam os modelos quantitativos aplicados às ciências humanas, que desfavoreciam as pesquisas da área (André, 2012).

Como pode ser observado, a Etnografia Escolar foi escolhida por fornecer princípios mais abertos e flexíveis em comparação às abordagens experimentais ou quantitativas, que desfavorecem a pesquisa no universo escolar. O paradigma da etnografia escolar "[...] tem suas raízes teóricas na fenomenologia", concepção que "[...] enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária" (André, 2012, p. 17-18).

Além disso, não se pode perder de vista que a etnografia foi originalmente desenvolvida por antropólogos e significa "descrição cultural". Os pesquisadores em educação não fazem etnografia em sentido estrito, mas sim, pesquisas a partir desse modelo, que consiste em um redesenho. Para André (2012), a investigação do "tipo etnográfico" em educação trata-se de uma adaptação, pois

> [...] se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos em educação é com o processo educativo [...] o que leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia em sentido estrito (André, 2012, p. 25).

No entanto, autores como Oliveira (2023) argumentam que a etnografia descritiva também sofreu modificações, tornando-se mais interpretativa. Essa compreensão demonstra que os educadores fazem etnografia de um modo próprio, mas não desprovido de teoria e de complexidade, questão que segue em discussão.

A *Etnografia Escolar* oferece princípios mais abertos e flexíveis ao pesquisador e torna possível reconstruir a realidade observada no campo de pesquisa a partir de técnicas específicas que possibilitam o acompanhamento de um *processo,* ao invés da busca por um *produto/resultado*. Permite ainda a observação com profundidade de uma realidade específica – no caso dessa pesquisa, a realidade de uma sala de aula e de cada escrita literária e do percurso singular do aluno-autor e "[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador" (André, 2012, p. 17).

Outro fator que levou à escolha desta metodologia foi a necessidade da observação simultânea da parte e do todo. A relação entre parte e todo em um estudo a ser realizado no ambiente escolar exige fundamentação em pelo menos três dimensões:

> [...] a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (André, 2012, p. 42).

Tais dimensões são correlatas em nossa pesquisa, por exemplo: a dimensão institucional ou organizacional, que compreende à escola municipal na qual se desenvolveu a pesquisa e sua mantenedora (Secretaria Municipal de Educação de Curitiba), a dimensão instrucional ou pedagógica, que compreende as propostas de produção de texto e demais atividades que envolveram escrita literária e que foram aplicadas aos estudantes ao longo dos dois anos de observação em campo, calcadas no CEFC e na BNCC e, por fim, a dimensão sociopolítica/cultural, marcada pelo acesso à leitura literária e à escrita literária e a formação do repertório, valores e crenças do aluno-autor, o que ultrapassa os limites da escola. Essa dimensão inclui ainda "[...] uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade", o que na pesquisa é ressaltado pelo contexto pós-pandemia.

Ao considerar essas dimensões, o trabalho em campo exigiu a análise de documentos tais como: CEFC, o caderno de produção de textos dos estudantes e atividades produzidas ao longo das aulas. Além dos 19 estudantes participantes, a pesquisa contou com a professora regente, pedagoga e diretores e pais/responsáveis pelos estudantes, construindo a interação entre a pesquisadora, o campo e os participantes da pesquisa.

Mais um aspecto que levou à opção metodológica foi o fato de a etnografia permitir a formulação de questões norteadoras (e não hipóteses) que poderão embasar a análise dos dados:

- Quais são as práticas de escrita literária desenvolvidas na escola?
- Quais são as condições metodológicas necessárias para contribuir com o desenvolvimento da escrita do texto literário com autoria?
- Quais são os elementos necessários para um texto autoral?

A etnografia em educação dispõe ainda de princípios importantes, descritos por André (2012), a saber: interação constante com o objeto pesquisado, o pesquisador como principal instrumento da pesquisa, a ênfase no processo e não no produto, a preocupação com o significado, a necessidade de um trabalho de campo (que depende da aceitação do grupo escolhido), a descrição e a indução (dos fatos) e, por fim, a formulação de "conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem" (André, 2012, p. 30).

Primando pela diversificação de teóricos do mesmo campo e pela sintetização das observações, apresentamos um quadro-resumo dos princípios fornecidos por Bogdan e Biklen (1994) aplicados à pesquisa.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA QUALITATIVA

CARATERÍSTICA	DESCRIÇÃO APLICADA À PESQUISA
Ambiente natural como fonte direta de dados	Ambiente natural (campo de pesquisa): escola municipal onde a professora-pesquisadora realizou o estudo
Investigador é o principal instrumento	A professora-pesquisadora gera os dados, pois eles não estão prontos para somente serem coletados. Por meio de sua atuação direta produz as condições possíveis para a geração de dados e os interpreta.
A investigação é descritiva	Para a interpretação dos dados, foram escolhidas as técnicas de: observação-participante, análise de materiais, entrevistas e outros registros relevantes, como diários de campo e fotografias.
Ênfase no processo e não do produto	Para realizar esta pesquisa, que visa investigar a construção da autoria de crianças por meio da escrita literária, é coerente observar o processo de cada participante, isto é, analisar os dados gerados com a finalidade de compreender sua trajetória e responder às questões norteadoras fixadas. Processos pedagógicos como esses não se encaixam em uma planilha de resultados, mas recebem luz à medida que são descritos e analisados sob a perspectiva da teoria.
Forma indutiva na análise dos dados	A professora-pesquisadora elenca diferentes perspectivas ao longo do estudo, conforme a necessidade do que observa. Por isso, questões norteadoras substituem hipóteses, tornando necessária a flexibilidade tanto do estudo quanto da investigadora.

FONTE: A autora (2024).

Embora seja pertinente citar que nem todas as pesquisas sob esta abordagem reúnam tais características, o estudo do tipo etnográfico possibilita a aproximação dos campos em que a professora-pesquisadora transita: educação e literatura. Pensar a prática pedagógica a partir dessa interseção de áreas impacta na construção da pesquisa, como sinalizam André e Lüdke (2014), no sentido de que não há como produzir um estudo de forma “neutra”.

> Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação deste mundo influenciarão a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam o seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (André; Lüdke, 2014, p. 3).

Fica evidente que tanto a condução da pesquisa quanto as decisões que serão tomadas pelo professor-pesquisador serão influenciadas por seu repertório acadêmico e por sua vivência docente, mas devem ser superadas. Como alertado por André (2012, p. 45), “[...]

na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo".

Este cenário gera uma preocupação fundamental que pode interferir na legitimidade dos dados que serão coletados ao longo do estudo. Trata-se do distanciamento necessário do pesquisador e de seu papel das dimensões inerentes ao ambiente escolar, a saber: "a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural" (André, 2012). Sendo o professor o principal instrumento de pesquisa, qual é a garantia de que o estudo será realizado sem uma isenção interferente, que possa deslegitimar os dados?

O fator determinante da cientificidade do estudo é o rigor metodológico. Para atingi-lo o pesquisador deve descrever pormenorizadamente quais foram os passos, critérios e escolhas feitas na construção de seu estudo e, principalmente, usar técnicas específicas, tais como a observação participante, entrevistas e análise de documentos.

O rigor metodológico parece ser uma garantia para a condução do estudo de forma a afastar equívocos, inclusive teóricos, do que seja a investigação etnográfica em educação. É fundamental que o pesquisador saiba lidar com a sua subjetividade e seu envolvimento e com a "complexa questão objetividade-participação" (André, 2012, p. 48). Para a autora, um recurso fundamental para o distanciamento do pesquisador da realidade em que está imerso é a triangulação de técnicas, na qual

> [...] o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados [...]. Esses cuidados metodológicos e um forte apoio do referencial teórico podem ajudar a mantes o distanciamento, diminuindo os problemas apontados (André, 2012, p. 48, grifo nosso).

O estranhamento (Oliveira, 2023) e a *triangulação* são imprescindíveis para amenizar inconsistências na condução e da interpretação dos dados do estudo. Questionar constantemente os achados de pesquisa é fundamental para a construção da postura investigativa e do rigor científico. Essas asseverações parecem ser suficientes para sustentar a a opção metodológica desse estudo.

Tendo exposto as opções metodológicas, passamos a descrever sobre as técnicas utilizadas e caracterizar o campo de pesquisa, com seus desafios e superações.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para desenvolver o presente estudo do tipo etnográfico, foram utilizadas como técnicas de pesquisa a observação participante, o diário de campo, a entrevista intensiva e a análise de documentos, tal como proposto por André (2012) e Bogdan e Biklen (1994). Ressaltamos que todas as técnicas dão sustentação à triangulação de dados, tendo sido empregadas de forma concomitante ao longo do estudo, com exceção das entrevistas com os participantes, que ocorreram ao final da etapa de intervenção.

A observação participante foi realizada no campo de pesquisa ao longo de dois anos. O primeiro ano de observação participante foi destinado à etapa diagnóstica (2022). O segundo ano foi destinado à etapa de intervenção (2023). Durante as observações, foi utilizado um diário de campo para o registro de anotações "[...] detalhadas, precisas e extensivas" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150). O diário de campo foi estruturado a partir dos seguintes elementos: data da aula, número de estudantes presentes, componente curricular, gêneros textuais e textos trabalhados em sala, descrição das atividades, reflexões da pesquisadora, entre outros.

Esse instrumento serviu ainda como ponto de partida para reflexões acerca do ambiente escolar, para planejar as aulas (que ocorreram na etapa de intervenção) e para promover estranhamento em relação ao ambiente.

As observações ocorreram ao longo da etapa diagnóstica e etapa de intervenção. A etapa diagnóstica (2022) foi realizada em uma turma de 4.º ano com 27 estudantes, durante as aulas semanais de Literatura ministradas pela professora AB, no período entre abril e novembro de 2022.

Em sua primeira aula, a professora AB disponibilizou para os estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que seus responsáveis autorizassem a participação no estudo, mediante assinatura do termo. No retorno dos termos, foram obtidas somente 6 autorizações dentre 27 estudantes. Além da negativa em relação às participações, o material e a publicação de resultados ficariam restritos a poucos participantes.

Outra limitação encontrada em campo se deveu ao fato de que as aulas de Literatura propostas pela professora de Literatura não tiveram como foco o trabalho com a escrita, por isso não foi realizada nenhuma produção de texto ao longo das aulas observadas. A impossibilidade de coleta de material somada a baixa adesão dos participantes foram, portanto, fatores que inviabilizaram o levantamento de dados necessários para a construção da pesquisa.

Diante desses fatos, o trabalho de campo realizado em 2022 passou a ser considerado como etapa diagnóstica, pois, apesar de não ter havido coleta de textos, a permanência em

campo por meio das observações permitiu à professora-pesquisadora uma compreensão da atmosfera e da dinâmica do ambiente escolar. Esse repertório auxiliou a professora-pesquisadora a propor, no ano seguinte, uma intervenção nas aulas de literatura com foco em um trabalho com a escrita de textos literários, ao qual denominamos etapa de intervenção.

No início da etapa de intervenção no ano seguinte, 2023, propusemos à escola seguir com a turma e com a professora regente, como feito no ano anterior. Contudo, fomos surpreendidos com o fato de que a escola decidiu, com base em critérios pedagógicos, trocar a professora regente e redistribuir os estudantes em outras duas turmas. Não seria mais possível continuar com o mesmo grupo com o qual trabalhamos no ano anterior.

As notícias do campo de pesquisa nos levaram a tomar algumas decisões. No início do ano letivo seguinte, a professora-pesquisadora reuniu-se com as professoras regentes do 5.º ano para apresentar a pesquisa, os objetivos e as atividades a serem realizadas e perguntar se havia interesse na participação. As professoras foram receptivas, mas sugeriram o trabalho com apenas uma das turmas de 5.º ano, a qual manteve o maior número de estudantes do antigo 4.º ano. A professora regente foi favorável e concedeu todas as aulas de Literatura a serem ministradas ao longo do ano à professora-pesquisadora, sendo uma aula por semana. As aulas ocorreram de março a novembro de 2023, das 13h45 às 15h, obedecendo a organização prévia das aulas regulares dos participantes. O cronograma de aulas de Literatura foi estabelecido em parceria entre a professora-pesquisadora e a professora regente de turma (anexo C, p. 137).

Após a escolha da turma e autorização da professora para a realização da pesquisa, foi pensada uma estratégia para obter maior adesão dos participantes da pesquisa. Em conversa com a escola, chegamos à conclusão de que seria interessante a participação da professora-pesquisadora na primeira reunião de pais do ano para apresentar a pesquisa, fazer a solicitação formal aos pais e entregar o TCLE para assinatura. Por meio desta estratégia foram obtidos 19 TCLEs[2]. Consideramos este o número oficial de participantes da pesquisa.

Consolidada a coleta de autorizações dos familiares para participação no estudo, a professora-pesquisadora conversou com os estudantes já no final do mês de fevereiro sobre o trabalho que seria desenvolvido e, na sequência, participou de algumas aulas para observação das preferências dos estudantes e planejamento da intervenção. As aulas com a professora-

---

[2] Os estudantes que não foram autorizados a participar da pesquisa não foram excluídos das aulas, uma vez que a professora regente acompanhava a turma nos horários de aplicação. Por questões éticas e legais as atividades produzidas por estes estudantes ficaram com a professora regente de turma e não foram utilizadas e nem divulgadas nesse estudo ou em qualquer outro material relativo à pesquisa.

pesquisadora iniciaram no mês de março. Foram 29 aulas ao todo, que envolveram leitura e escrita literárias. Ao final da sequência de aulas, foram realizadas as entrevistas com os participantes.

As entrevistas foram realizadas após o término da etapa de intervenção, em novembro de 2023, quando os alunos-autores já haviam encerrado a escrita dos textos. A entrevista semiestruturada, ou "entrevista compreensiva", conforme sugere Zago (2003, p. 294), permite a obtenção de dados que podem ser comparados entre os vários entrevistados, mas seu ponto negativo giraria em torno de compreender de forma mais aprofundada como os sujeitos formulam a temática em questão (Bogdan; Biklen, 1994). Para Zago (2003, p. 295), a "entrevista compreensiva" é assim denominada porque "[..] não tem estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação".

Parece haver um consenso entre os autores de que a "estratégia-chave para o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com "sim" e "não". Vale acrescentar que a faixa etária dos entrevistados, entre 8 e 10 anos, levou a professora-pesquisadora a compor a estrutura da entrevista como uma linha condutora, de modo que a maioria das respostas obtidas fossem cabíveis para a análise.

Além disso, "[...] o entrevistador deve evitar alimentar as respostas dos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 139). "Necessariamente, as boas entrevistas revelam paciência". Entrevistar crianças exige ainda mais habilidade e disposição para dar a elas o tempo necessário para organizar o raciocínio em palavras e fazer o possível para que se sintam à vontade para responder às questões. Por esse motivo, inclusive, o melhor momento para realização da entrevista foi considerado ao final da etapa de intervenção.

No processo de construção da pesquisa, a entrevista significa muito mais do que mera técnica de transposição de dados. Trata-se, na verdade, do instrumento principal na coleta de dados, que permitirá a triangulação dos dados na etapa de análise. A escolha pela técnica da entrevista "não é neutra", pois ela permitirá ao pesquisador o melhor entendimento e a reconstrução do objeto sociológico estudado (Zago, 2003, p. 294). A entrevista compreensiva

> [...] define um modo de fazer pesquisa que difere do modelo clássico, estandartizado: definição da problemática na fase inicial, com instrumentos padronizados, totalmente definidos na fase que antecede à coleta de dados e voltados para o teste e comprovação de hipóteses; amostragem tendendo para a representatividade, com questões estabilizadas; posição impessoal do pesquisador que, centrado no rigor do método, trabalha com pouca margem na variação de uma entrevista a outra (Kaufmann, 1996). Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre (Zago, 2003, p. 296).

Alinhadas aos propósitos da etnografia escolar, as observações de Zago (2003) corroboram para a coerente produção de dados da pesquisa, priorizando, assim, a reconstrução da realidade onde está o objeto da pesquisa e não a testagem de hipóteses. "A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandartizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa" (Zago, 2003, p. 300).

Como sugerem Bogdan e Biklen (1994) e André (2012), quando argumentam sobre a ênfase no processo, as entrevistas auxiliaram a pesquisadora a compreender de que forma seu encaminhamento metodológico influenciou – e se influenciou em alguma medida – a formação de repertório linguístico e cultural para a escrita literária dos estudantes. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a função da entrevista é a de "[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo".

Antes de serem entrevistados, os estudantes foram convidados a participar da ação. Além disso, todos receberam explicações sobre os objetivos da atividade e puderam ler junto com a professora-pesquisadora todas as questões que seriam feitas (anexo D). Eles foram informados de que poderiam escolher não responder alguma questão e sobre o local e duração da entrevista. Após os esclarecimentos, quinze estudantes quiseram ser entrevistados, porém em duplas. Foram organizadas 10 rodadas de entrevistas, divididas em três tardes. Apenas um estudante preferiu responder individualmente. Cada rodada teve duração aproximada de 25 minuto, foram gravadas em notebook e smartphone da pesquisadora e posteriormente transcritas com auxílio do aplicativo *Cockatoo.* [3]

---

[3] *Cockatoo* é um aplicativo on-line para transcrição de áudio. Opera em mais de 90 línguas e oferta serviços de transcrição em volume mediante pagamento mensal ou anual. O aplicativo é bastante útil, mas faz transcrições literais, sendo necessária revisão textual e refinamento, para identificação correta dos entrevistados, emprego correto de acentuação, vírgula e demais especificidades do texto, como marcas de oralidade, gírias e entonações específicas. Disponível em: https://www.cockatoo.com/.

A análise de documentos também foi empregada como técnica de pesquisa para embasar os achados em campo. Segundo Holsti (1969) *apud* André e Lüdke (2014, p. 46), o uso da análise de documentos é apropriado "[...] quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação".

Foram considerados documentos: textos literários produzidos pelos estudantes, o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba – Língua Portuguesa (CEFC), fotografias dos textos dos estudantes, caderno de LP e produção de textos dos estudantes e demais atividades realizadas durante as aulas de Literatura.

Houve um grande volume de dados gerados, os quais serão apresentados no capítulo 4. As análises terão como objetivo apresentar, sob a perspectiva teórica adotada, a construção da autoria a partir de duas principais categorias de análise: *percurso individual* e *elementos essenciais para a construção da autoria*, para as quais são considerados os textos produzidos pelos estudantes ao longo do trabalho de campo.

Após explicitar as técnicas utilizadas, passamos a descrever o campo de pesquisa onde o estudo foi desenvolvido.

2.3 CAMPO DE PESQUISA

A Escola Municipal Araucária foi escolhida como campo de pesquisa desta investigação com base em dois critérios: já servir como campo de pesquisa de outro estudo em área a fim, com a mesma professora orientadora, e aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná.

À época, a instituição já abrangia um projeto de pesquisa sobre o impacto das videoaulas de literatura veiculadas pela SME para a formação de leitores no EF, que estava sendo desenvolvido pela professora AB, também pesquisadora. O projeto já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética. A professora orientadora sugeriu à professora-pesquisadora que complementasse o estudo sobre leitura literária com um trabalho sobre escrita literária.

O contexto foi propício para a professora- pesquisadora, pois facilitou sua entrada em campo, uma vez que atuava na SME e não possuía vínculo com a escola. Em campo, a professora-pesquisadora foi apresentada à instituição por sua colega que já estava trabalhando no local com a pesquisa.

Após a definição do campo e o primeiro contato com o ambiente, a professora-pesquisadora marcou uma reunião com a diretora para solicitar a entrada na escola e

apresentar os objetivos da investigação pretendida. Na sequência, com a concordância da diretora em relação à realização do estudo, a professora-pesquisadora fez a mesma solicitação à professora regente de turma, que aderiu à pesquisa e auxiliou na construção de um cronograma de trabalho.

Criada na década de 1970 pelo Decreto Municipal n.º 875/76, a Escola Municipal Araucária[4] está situada no bairro Bairro Alto, na região norte de Curitiba. É uma das 187 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e faz parte do Núcleo Regional da Educação do Boa Vista (NRE BV), da Regional Boa Vista[5].

A Regional Boa Vista, cuja sede fica próxima à escola, funciona como uma subprefeitura onde são ofertados diversos serviços de interesse para a população local, tais como: água, luz, serviços de identificação ao cidadão, feiras livres, serviços culturais, o NRE BV (que trata de assuntos relacionados à educação municipal) entre outros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IBGE/IPPUC (2020) – a população estimada atendida por esta regional corresponde a 266.890 habitantes[6], distribuídos ao longo de 13 bairros, sendo o Bairro Alto um dos mais populosos.

Para atender a comunidade, a escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. Durante o período matutino e vespertino, são atendidos os estudantes do EF tanto em meio período quanto em período integral, já que a instituição conta com prédio anexo – a Unidade de Educação Integral (UEI) – para onde são direcionados os estudantes que permanecem na escola em tempo ampliado. Segundo o Portal Educação Curitiba[7]:

> As Unidades de Educação Integral propiciam um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar, favorecendo uma educação integral que pense o ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural que vão se desenvolvendo no decorrer da vida. A ampliação do tempo escolar implica uma diversidade de propostas que envolvem artes, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos desenvolvidos em espaços distintos, proporcionando aos estudantes experiências que promovem a interação entre todos da comunidade escolar (Curitiba, 2024, n. p.,).

---

[4] Os dados utilizados para descrição do campo de pesquisa foram coletados na página da escola no portal Educação da Secretaria Municipal de Curitiba. Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/equipe-araucaria-escola-municipal/1114. Acesso em: 30 ago. 2022

[5] A Administração Pública de Curitiba organiza a cidade em dez regionais, sendo a Regional Boa Vista uma delas.

[6] População estimada da Regional Boa Vista. Disponível em: https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/boa-vista-administracao-regional/82. Acesso em: maio 2024.

[7] Disponível em: https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/unidades-de-educacao-integral-uei/5806. Acesso em: 28 jun. 2024.

O Projeto Político Pedagógico da escola[8] descreve que a UEI Araucária foi vinculada à Escola Municipal Araucária em 2004, por meio do Decreto nº 421/04. A instituição conta também com um Farol do Saber e Inovação, espaço destinado à biblioteca escolar e ao desenvolvimento de projetos da área de tecnologia da educação. A escola funciona também no turno da noite, no qual oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe gestora é formada pela diretora, vice-diretora e pela coordenadora pedagógica. O setor pedagógico é composto por três pedagogas. Para acompanhamento do trabalho pedagógico da UEI, a escola conta com 1 pedagoga articuladora e mais 2 inspetoras. Há também uma secretaria escolar. A escola conta com três secretárias e quatro profissionais de apoio aos serviços escolares (inspetores).

O público atendido pela escola no EF é composto de estudantes de Pré ao 5.º ano (cinco a 10 anos, em alguns casos 11 ou 12 anos), nos turnos da manhã e da tarde. Há também turma de Pré Integral, que iniciou em 2023, e outros Programas de iniciativa da SME que são ofertados aos estudantes no contraturno ou em extensão de carga horária, como o Projeto Leia+ (Liga pela Equidade, Igualdade e Alfabetizações), com objetivo de prestar apoio pedagógico aos estudantes que necessitam, e o Programa Curitibinhas Poliglotas, voltado para a aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol). Além desses programas, a escola ainda desenvolve outros projetos também de responsabilidade da SME, como Jornalistas Mirins, dentre outros que podem ser consultados na página da unidade no Portal Educação Curitiba[9].

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base no aprendizado dos estudantes em LP e Matemática, de acordo com a Prova Saeb/2021, e no fluxo escolar (taxa de aprovação), a Escola Municipal Araucária apresentou, nos AI do EF, o índice de 5.8, abaixo do índice projetado pelo IDEB/INEP a ser alcançado em 2021, de 7.0.

É importante observar a média de proficiência da unidade em LP: 207,71, o que corresponde ao Nível 4 da Escala de Proficiência que vai até o nível 9, estabelecida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[10] para o 5.º ano do EF. O nível 4

---

[8] Página da Escola Municipal Araucária. O documento não está disponível na página Portal Educação Curitiba por estar em fase de implantação, após estudos e reformulações em 2022 e 2023.
[9] Página da Escola Municipal Araucária. O documento não está disponível na página Portal Educação Curitiba por estar em fase de implantação, após estudos e reformulações em 2022 e 2023.
[10] Escalas de Proficiência do SAEB. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb. Acesso em: 11 out. 2022.

diz respeito aos domínios básicos de proficiência e correspondem a: identificar e reconhecer informações explícitas, além de inferir sentido de pontuação e efeito de humor em tirinhas.

A escola procura ofertar para seus estudantes o acesso ao Farol do Saber e Inovação, que funciona como biblioteca escolar e local para empréstimo de livros, mas não possuía um projeto específico de Literatura ou de contação de histórias. Todos os estudantes tinham como prática a ida quinzenal ao Farol, em horário de aula, para trocar ou emprestar livros, mas não havia um momento separado para leitura livre durante o horário escolar.

Durante todo o tempo de permanência em campo foi percebido que o trabalho com a leitura literária ficava a critério e metodologia de cada docente, sem parametrização entre as turmas, embora todos os professores devessem seguir o Currículo do Ensino Fundamental.

2.4 DESAFIOS EM CAMPO

Conforme apresentado no início do capítulo, o trabalho de campo foi dividido entre etapa diagnóstica e etapa de intervenção. Nesta seção, elencamos primeiramente as recomendações encontradas nos documentos oficiais, a saber: BNCC e CEFC para o ensino da escrita literária e, na sequência, descreveremos o trabalho realizado nas duas etapas, com o objetivo de ilustrar todos os desafios encontrados em campo e de que forma influenciaram na condução do estudo e no levantamento de dados.

2.4.1 Escrita literária nos documentos pedagógicos oficiais

Homologada em 2017 e implantada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como documento pedagógico a ser respeitado obrigatoriamente por todas as escolas de Educação Básica do território nacional. Segundo Souza e Rutiquewiski (2020, p. 11), trata-se de um “instrumento curricular político-pedagógico”, por meio do qual são estabelecidos conteúdos curriculares a serem cumpridos por todas as instituições escolares que ofertam a Educação Básica (EB) no Brasil, desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (EM).

A BNCC tem como principal objetivo estabelecer um conjunto de conhecimentos e habilidades que sejam comuns para todos os estudantes do território nacional e também embasar os processos de ensino. Além disso, o documento apresenta como proposta para toda a Educação Básica a abordagem dos multiletramentos e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em todos os componentes curriculares.

Esse novo panorama fez com que fossem incorporados ao componente curricular de LP novos gêneros textuais, característicos do uso das redes sociais e das demais mídias digitais. Por outro lado, a novidade acabou por suscitar as limitações e desafios que as escolas brasileiras enfrentam para a implementação das recomendações da Base em seus currículos locais. Um exemplo disso foi a reformulação do CEFC, publicado em 2020 pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

Segundo Silva (2020), um documento com as especificidades da BNCC já era previsto desde 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Posteriormente, a sua necessidade foi intensificada com a LDB 9394/96, e a criação dos PCNs e Diretrizes Curriculares Nacionais em 1997, mas foi somente com o Plano Nacional da Educação (2014-2024) e com a Lei n.º 13005/2014 que a escrita foi realmente impulsionada. Alinhada as políticas educacionais vigentes na última década, a BNCC preconiza elevar a qualidade do ensino, indicando a aprendizagem esperada para todos os estudantes da EB.

Dada a extensão do documento, que abrange todos os componentes curriculares obrigatórios desde a EI até o EM, enfocaremos somente no componente de LP, especificamente nas concepções de leitor e sobre as orientações para o ensino de literatura no EF I. A respeito dessa etapa do EF em específico, a pesquisa de Sacramento, Santos, Silva e Gomes (2021, p. 46) propõe uma "[...] análise das orientações teórico-metodológicas das categorias letramento literário e leitor literário para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais assim como elas se apresentam na BNCC e nos Currículos dos Estados de Pernambuco e Bahia". Após a análise, os pesquisadores apontam que o termo "letramento literário" não aparece na BNCC, ao menos na parte analisada, conforme a perspectiva teórica difundida por Paulino e Cosson (2009), Cosson (2006), Souza (2011), Zappone (2008) e Silva e Silveira (2013).

> Já a formação do leitor literário está atrelada ao campo de atuação social artístico-literário, que intenta favorecer práticas de leitura e produção de textos literários. Entretanto, não é concebida como processo, mas como objetivo de conhecimento a ser contemplado por meio de várias habilidades. Apesar de tais habilidades serem recorrentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, são equiparadas a habilidades de outros campos de atuação, com especificidade didática mais instrutiva, como conteúdo a ser ministrado, em vez de ser prática, formativo-processual, lugar privilegiado para compartilhamento de experiências de leitura e produção de textos literários (Sacramento; Santos; Silva; Gomes, 2021, p. 46).

Por outro lado, sobre o conteúdo de leitura literária na BNCC, Soares (2021, p. 64) afirma que "Diferente de pensar a literatura como conteúdo, aprender maneiras de ler o texto literário pressupõe considerar suas especificidades culturais e sociais e as formas de sua apropriação, tanto para a sociedade quanto para o sujeito leitor e escritor".

As orientações teórico-metodológicas presentes na BNCC para cada etapa da Educação Básica podem assumir diferentes interpretações. Para Gandin (2021, p. 24), incluir no planejamento a criação e a recepção de textos autorais é uma ação pedagógica que requer mudanças didáticas nas práticas realizadas pelos professores, uma vez que a previsão da BNCC é a de que seja trabalhada, a partir do 3.º ano do EF a habilidade (EF35LP25), que consiste em "Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BNCC, 2017, p. 130).

Na realidade de pesquisa desta tese, o CEFC foi reelaborado para atender às exigências do documento de âmbito nacional. Publicado em 2020, pouco tempo após a homologação da BNCC, o documento tem como objetivo orientar o trabalho pedagógico em todos os componentes curriculares. Na ficha técnica contida no documento consta a lista de professores e de setores internos que estiveram envolvidos na elaboração, contudo, não há como mensurar ao certo qual foi o impacto da contribuição dos docentes na redação final do documento, que ficou a cargo do departamento responsável da SME.

Por sua vez, o componente de LP está situado no quarto volume do novo currículo – área de linguagens –, juntamente com os componentes de Arte, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Educação Física. O Currículo de Língua Portuguesa apresenta um texto introdutório, no qual constam as visadas teórico-metodológicas para o ensino de língua no EF, seguida do quadro de conteúdos para cada ano escolar e do quadro de gêneros textuais recomendados para o trabalho em casa ano.

Na RME, o ensino de LP está estruturado a partir da concepção interacionista de linguagem:

> Nessa concepção, a língua é vista como recurso para realizar ações linguísticas. Ao utilizá-la em situações de escuta, de fala, de leitura ou de escrita, sempre estamos utilizando-a com algum objetivo. A linguagem é, portanto, um meio que nos permite a interação comunicativa, a produção e construção de sentidos, a (re)elaboração de conhecimentos, a nossa constituição enquanto sujeitos (Curitiba, 2020, v. 4, p. 12).

No documento, a linguagem é vista como espaço para a interação humana e comunicativa, capaz de produzir efeitos para seus interlocutores. Por seguir tal concepção, o ensino é estruturado a partir da abordagem de gêneros textuais específicos para cada ano escolar - do 1.º ao 9.º ano - que estão relacionados no documento ao final da exposição dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem. O CEFC ainda enfatiza o texto como central para o processo de alfabetização e letramento, assumindo uma perspectiva de ensino

que está além da gramática normativa como único objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, mas sim voltada para o estudo dos:

> [...] textos orais, escritos, imagéticos e os multissemióticos/multimodais como o centro de todo o processo de ensino de Língua Portuguesa. O trabalho pedagógico com a linguagem, nessa perspectiva, não se concentra em identificação de categorias linguísticas, em atividades que não tenham finalidade comunicativa ou que sejam descontextualizadas (Curitiba, 2020, v. 4, p. 12).

A organização do ensino de LP conforme o CEFC ainda prevê o ensino dos gêneros textuais, classificados em campos de atuação sugeridos pela BNCC, com o objetivo de "[...] possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e outras linguagens, nos tempos e espaços escolares." (Curitiba, 2020, v. 4, p. 13). Os campos de atuação estão organizados da seguinte forma:

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DO CAMPOS DE ATUAÇÃO – CEFC/SME

ANOS INICIAIS (1.º AO 5.º ANO)	**ANOS FINAIS (6.º AO 9.º ANO)**
Campo da vida cotidiana	Campo jornalístico/midiático
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa

FONTE: Curitiba. Prefeitura de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC – 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental (2020).

O Campo jornalístico-midiático só existe para os Anos Finais. Já o Campo artístico-literário consta nas duas etapas (AI e AF), indicando para o professor que o trabalho com a literatura deve ser permanente ao longo de todo o EF. Em seu texto introdutório, são apresentadas orientações teóricas quanto à alfabetização de acordo com as hipóteses de escrita elaboradas por Emília Ferreiro, as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabético, de Arthur Gomes de Moraes, consciência fonológica e o letramento, a partir da perspectiva de Magda Soares. Desde o 1.º ano o ensino de LP deve estar voltado para a alfabetização e domínio da escrita, por meio de conteúdos como por exemplo: construção do sistema de escrita alfabética (SEA), direção da escrita, segmentação de palavras, sinais de acentuação e sinais gráficos, sinais de pontuação e produção de textos.

Cumpre enfatizar ainda que o documento sugere que o trabalho pedagógico seja organizado por trimestres, a partir da articulação de quatro eixos: oralidade, leitura (que engloba a leitura literária e o conceito de letramento literário, a partir de Cosson (2006)), produção de textos e análise linguística/semiótica. Sobre o letramento literário, especificamente, o documento destaca a formação do leitor de literatura e afirma que:

> [...] as práticas literárias na escola devem preservar a leitura efetiva de textos, mantendo-se o prazer que essa atividade suscita, ao mesmo tempo em que garanta uma organização de acordo com os objetivos da formação do estudante. Além de despertar o gosto, a formação para a literatura envolve o desenvolvimento de habilidades para percepção das especificidades, estratégias e recursos expressivos e estéticos utilizados pelos autores de textos literários. A promoção do letramento literário só se efetiva, então, quando há um intenso processo de interação entre leitor e texto, quando há um desvelamento, uma exploração da obra nos seus diversos aspectos, um compromisso com a formação de um sujeito (Curitiba, 2020, v. 4, p. 22-23).

Embora o documento expresse o posicionamento quanto ao trabalho com a formação do leitor na escola, não é feita nenhuma menção específica à escrita literária. O que o documento apresenta é um recorte de alguns gêneros textuais, dentre os quais podem ser encontrados alguns literários, a serem sistematizados no eixo leitura e escrita, no respectivo ano escolar. Para o 5.º ano, turma em que o trabalho de campo foi desenvolvido, os gêneros textuais sugeridos são:

QUADRO 3 – GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS PELO CEFC PARA O 5.º ANO

CAMPO DA VIDA COTIDIANA
- Conversação espontânea - Texto instrucional - Piada - Cartum - Resenha crítica de brinquedos ou livro de literatura infantil - Vídeo de Vlog infantil de crítica de brinquedo e livro de literatura infantil
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
- Texto teatral - Narrativas ficcionais - Poema - Cordel - História em quadrinho - Tirinha - Canção - Contos (popular, de fada, acumulativo, de assombração) - Crônica - Lenda - Fábula - Ciberpoema - Miniconto
CAMPO DA VIDA PÚBLICA
- Entrevista no rádio ou na TV - Noticiário de rádio e TV - Vídeo argumentativo (produtos de mídia para o público infantil: filmes, HQs, games etc.) - Vlog argumentativo opinativo - Debate - Jogos esportivos no rádio e TV (narração) - Aula - Notícia - Manchete - Lide e corpo de notícia
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
- Gráfico, tabela e diagrama - Infográfico - Verbete de dicionário - Trabalhos em sala de aula (exposição/apresentação) - Texto de divulgação científica - Entrevista - Reportagem

FONTE: Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, v. 4, 2020, p. 417.

Como se pode observar, os gêneros textuais estão listados de acordo com o campo de atuação ao qual pertencem. É preciso salientar que há desalinho entre a noção de gênero textual e tipologia. Um exemplo: o texto instrucional, conforme o campo consta no campo da vida cotidiana, não é um gênero, mas sim um tipo de construção textual que pode fazer parte de vários e diversos gêneros. A falta de clareza teórica nesse sentido pode dificultar o trabalho docente.

A indicação de trabalho expressada pelo documento é a de que todos os gêneros textuais sejam trabalhados pelo professor durante o trimestre e que ao menos um deles seja sistematizado.

> Destacamos a importância de contemplar, ao menos, um gênero de cada campo de atuação por trimestre em seu planejamento. Ao selecionar os gêneros e efetivar o plano de aula, considere as diferentes formas de veiculação no meio social: digital ou impressa, e ainda, as linguagens utilizadas: oral, escrita, imagética e multissemiótica. Além disso, a sistematização do gênero é necessária ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a reflexão sobre a situação comunicativa, a compreensão global do texto, a estrutura composicional e os aspectos linguísticos (Curitiba, 2020, v. 4, p. 417).

No entanto, não fica explícito se a abordagem do gênero textual deve resultar em uma sistematização que inclui a caracterização e a produção escrita com reescrita. Especificamente para o conteúdo de leitura literária, o CFCE estabelece objetivos e critérios de ensino-aprendizagem de 1.º ao 9.º ano, mas considerando que o trabalho de campo foi desenvolvido em uma turma de quinto ano e para facilitar a leitura, apresentaremos no quadro a seguir os objetivos do ensino da leitura literária no 5.º ano.

QUADRO 4 – OBJETIVOS DO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NO CEFC

OBJETIVOS PREVISTOS PARA O 5.º ANO:
Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Participar ativamente de situações de leitura de gêneros textuais não literários e literários tradicionais, da cultura popular, afro-brasileira, africana, indígena e de outros povos.
Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
Ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.

FONTE: Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC - 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, volume 4, 2020, p. 415-416.

Para o ensino de leitura literária há indicativos positivos, como a inclusão do texto dramático, dos textos versificados e narrativas que atendem a literatura indígena e afro-brasileira. Apesar disso, se comparados os objetivos ao quadro de gêneros, poderemos observar que existem orientações para a leitura literária, mas não são apresentados objetivos específicos com relação à escrita literária, e nem apresentadas sugestões metodológicas no documento para tal trabalho. A seleção do gênero textual a ser sistematizado e produzido pelos estudantes ao longo do trimestre fica a critério do professor, porém a imprecisão a respeito do trabalho com escrita acaba desfavorecendo a prática.

Mas, e quando isso não ocorre? Quais são as bases teórico-metodológicas possíveis para o estudo do professor, caso escolha trabalhar com a escrita literária? Embora tenha como subsídio primário de pesquisa a BNCC e o próprio Currículo, embora aquela liste habilidades necessárias e esse sugira alguns gêneros, permanecemos sem resposta, ao mesmo tempo que interpretamos que o motivo pelo qual a escrita literária não seja abordada em sala de aula reside na falta de preparo do próprio docente, devido às lacunas de formação e de fatores estruturais. Com base nesse contexto, descreveremos a seguir a constatação a respeito do ensino de escrita literária encontrada no campo de pesquisa, ao longo da etapa diagnóstica.

2.4.2 Escrita literária no campo de pesquisa

O trabalho de campo na escola teve duração de 2 anos, divididos em etapa diagnóstica e etapa de intervenção. Na etapa diagnóstica, realizamos o trabalho de observação-participante com a turma do 4.º ano, durante as aulas de literatura ministradas pela professora AB. As aulas tiveram como fio condutor as videoaulas de Literatura veiculadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba à época da pandemia. Nesta etapa, pretendíamos coletar produções de escrita literária dos estudantes para posterior análise, à medida que o ano letivo e as intervenções avançavam.

Embora não tenha sido possível construir o material para a pesquisa conforme pretendido, as observações-participantes realizadas nesta etapa renderam informações importantes quanto à prática da produção de texto dos estudantes. No mês de setembro de 2022, por exemplo, após avaliação trimestral dos estudantes e já contabilizado um mês das aulas da professora AB, foi organizado um levantamento de produções textuais realizadas pelos estudantes até aquele momento a partir dos cadernos de produção de texto dos estudantes.

Ao investigar este material, a professora-pesquisadora constatou que foram realizadas somente 12 propostas de escrita ao longo do ano letivo, que versavam sobre temas aleatórios e textos coletivos, nos quais a professora regente da turma majoritariamente "ditava" as ideias e os estudantes as anotavam em seus cadernos. Eles estavam atuantes, embora sem possibilidade de responder de forma individual e subjetivamente engajada. Os temas solicitados aos estudantes para produção escrita, em ordem cronológica, foram:

1) redação com o tema "minhas férias";
2) acróstico com o tema do aniversário de Curitiba;
3) atividade denominada "palavra puxa palavra";
4) produção de texto sobre homenagem para a cidade de Curitiba;
5) produção de texto a partir de imagem sobre trabalho infantil;
6) produção de texto coletivo sobre trabalho infantil;
7) produção de texto a partir de quadrinhos sobre trabalho infantil;
8) relato pessoal sobre a festa junina da escola;
9) descrição de imagem sobre trabalho infantil;
10) ditado de palavras;
11) acróstico a partir da palavra Brasil;
12) relato pessoal sobre visita à Biblioteca Municipal Gibran Khalil Gibran.

Importante mencionar que as consignas/propostas nunca constavam no caderno. Os estudantes registravam apenas o comando sobre o que deveriam escrever. Foram identificados nos textos muitos problemas ortográficos. Com exceção da reescrita de palavras, os textos raramente passavam pelo processo de reescrita. A seguir, para melhor descrever o contexto, apresentamos três exemplos de produções de texto encontradas em campo.

A Figura 1 e seu respectivo quadro de transcrição apresentam um texto escrito por um estudante justamente sobre o tema "minhas férias". A atividade foi, por óbvio, a primeira produção de texto solicitada no ano de 2022, na etapa diagnóstica da pesquisa. A professora regente afirmou que a atividade serviria como uma "sondagem da escrita", a qual permitiria conhecer o nível de escrita dos seus estudantes.

FIGURA 1 – “MINHAS FÉRIAS” – ESTUDANTE JM

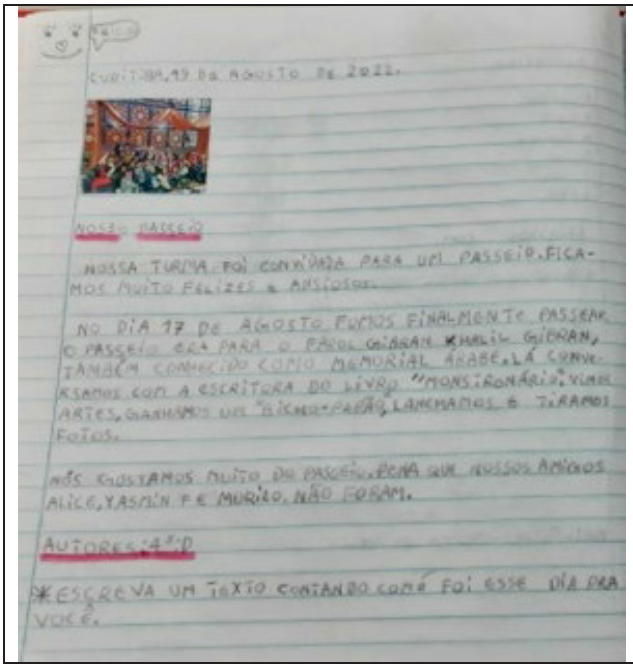
	Curitiba, 21 de março de 2022 Minhas férias Nas minhas férias eu fui pra bombinhas la tem barcos lanchas e eu fui tanben ora ilia do mel la tem cavolos de polisia. La as pisinas são bem fundas. REESCRITA: minhas férias. Minhas férias eu fui pra bombinhas la tem barcos e lanchas e eu fui também prailha do mel lá tem cavalos de policia la as picinas são bem fundas

FONTE: a autora (2022).

O texto produzido pelo estudante apresenta pouco desenvolvimento do tema e problemas ortográficos, mesmo onde há sinalização da reescrita. Trata-se de um tipo de proposta que não instiga o estudante a desenvolver sua escrita com criatividade e originalidade, tampouco leva-o a buscar informações do mundo exterior ou mobilizar seu repertório para a ação em si. Escrever sobre as férias consiste, para o estudante e para qualquer adulto, um mero relato de uma experiência vivenciada, o que, a depender da personalidade do estudante, pode ser recebido como uma tarefa enfadonha, que desempenhará por simples obrigação.

O segundo exemplo de texto produzido pelos estudantes, intitulado “Nosso passeio”, teve como proposta a visita ao Memorial Árabe, em Curitiba, realizada pela turma no mês de agosto, com objetivo de conhecer Lúcia Tulchinski, autora do livro “Monstronário”, o qual foi utilizado nas aulas. O texto foi produzido de forma coletiva. Nas observações participantes, acompanhei os dois momentos. Na produção de texto coletiva houve bastante intervenção da professora regente, quem conduziu a atividade. Isso pode ser observado por meio da ausência de equívocos ortográficos e pela ordem das ideias apresentadas.

FIGURA 2 – TEXTO COLETIVO “NOSSO PASSEIO” – ESTUDANTE LFA



Curitiba, 19 de agosto de 2022

Nosso passeio

Nossa turma foi convidada para um passeio. Ficamos muito felizes e ansiosos.
No dia 17 de agosto fomos finalmente passear. O passeio era para o farol Gibran Khalil Gibran, também conhecido como memorial árabe. Lá conversamos com a escritora do livro “Monstronário”. Vimos artes, ganhamos um bicho-papão, lanchamos e tiramos fotos.
Nós gostamos muito do passeio. Para que nossos amigos Alice, Yasmin e Murilo não foram.

Autores: 4.º ano D

FONTE: a autora (2022).

O exemplo 3 trata-se de uma proposta desenvolvida a partir das aulas da professora AB, nas quais foram realizadas diferentes leituras sobre o tema mistério e solicitada uma produção textual a partir da narrativa “Nossa História é assim’, de Jefferson Galdino.

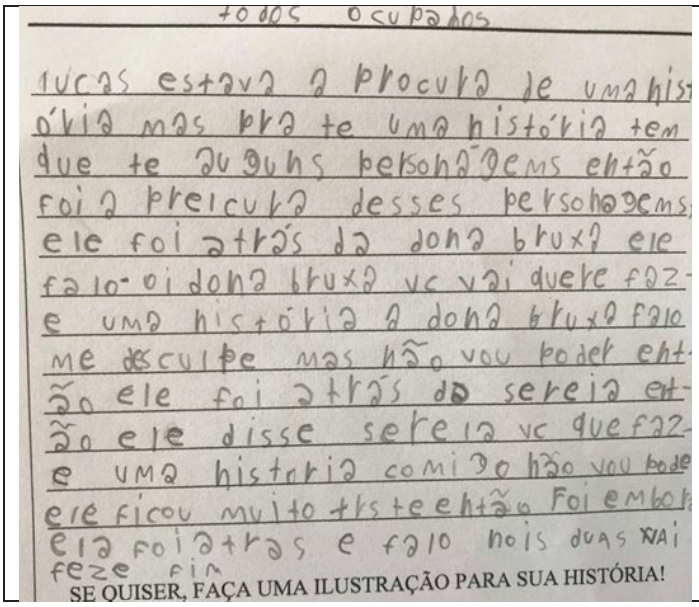
As notas do diário de campo indicam que ao fazer a proposta para os estudantes, após a leitura, eles demonstraram resistência e insegurança mediante a realização da tarefa:

> O livro findou com a expressão “era uma vez”. A professora questionou: “já viram um livro terminar com era uma vez?”. Os estudantes sugeriram que o texto dá a ideia de “outra coisa”. Ao explicar as atividades, a pesquisadora AB leu a proposta de escrita e relembrou cada personagem da narrativa com os estudantes, como apareciam na história e quais personagens deveriam aparecer, portanto, na produção solicitada. Entregou a proposta escrita e os estudantes ficaram muito preocupados com o que iriam escrever. Muitos disseram: “Precisa fazer?”, três estudantes demonstraram dúvidas ortográficas que os impediam de avançar no texto, dois não reconheciam o que é fazer um parágrafo e solicitavam ajuda, outros três perguntaram: “que é pra escrever?” (Diário de campo da autora, 2022).

A produção consistia em inventar um final para o personagem protagonista Lucas, que ao final do texto pergunta ao leitor algo que se subentende ser como o leitor imagina sua história a partir do enredo que acabou de conhecer. A produção apresenta abreviaturas, falta de pontuação adequada, ideias confusas e um relato muito próximo à oralidade.

O texto do estudante segue o roteiro da história original, apresentando os personagens na mesma ordem e mantendo a mesma ideia, de pedir a diferentes seres ajuda para criar uma história.

FIGURA 3 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE MV



Todos ocupados

Lucas estava a procura de uma história mas pra te uma história tem que te alguns personagens então foi a preicura desses personagens ele foi atrás da dona bruxa ele falo oi dona bruxa vc vai quere faze uma história a dona bruxa me desculpe mas não vou poder então ele foi atrás da sereia então ele foi atras da sereia então ele disse sereia vc que faze uma historia comigo não vou hoje ele ficou muito triste então foi embora. Ela foi atrás e faloi nois duas vai faze fim.

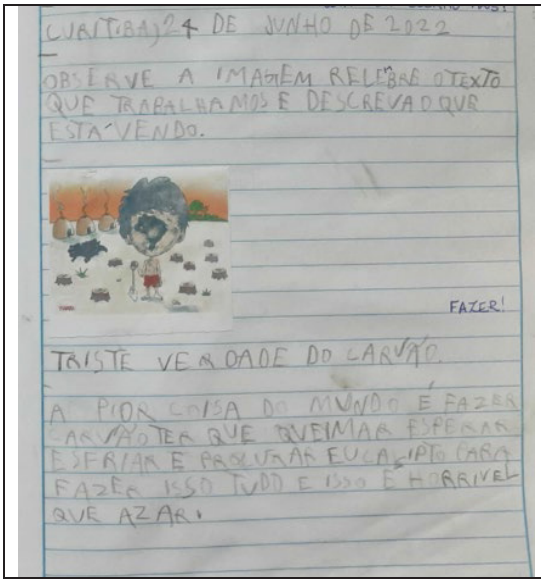
FONTE: caderno do estudante MV (2022).

O texto apresentado evidencia a fragilidade na escrita do estudante. Uma sequência de fatos é aberta pela narrativa, mas termina bruscamente, sem desenvolver um problema entre os personagens, descritos com quase nenhuma profundidade. A narrativa revela que o estudante não tem dificuldade em empregar a norma padrão escrita (principalmente da pontuação e ortografia) e que possui poucas oportunidades para praticar a escrita em sala de aula, apesar do que preza o CEFC.

O CEFC estabelece para todos os anos do EF que, a cada trimestre, seja sistematizado e produzido pelo estudante ao menos um gênero textual de cada campo de atuação, sendo para os AIs: campo da vida pública, campo artístico-literário, campo jornalístico/midiático e campo das práticas de estudo e pesquisa; e para os Anos Finais: campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário, campo jornalístico/midiático de campo das práticas de estudo e pesquisa.

O quarto exemplo trata de uma produção de texto sobre o tema trabalho infantil ilegal em minas de carvão. A atividade foi solicitada após uma leitura coletiva sobre o tema, trabalhada nas aulas de LP.

FIGURA 4 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE JHC

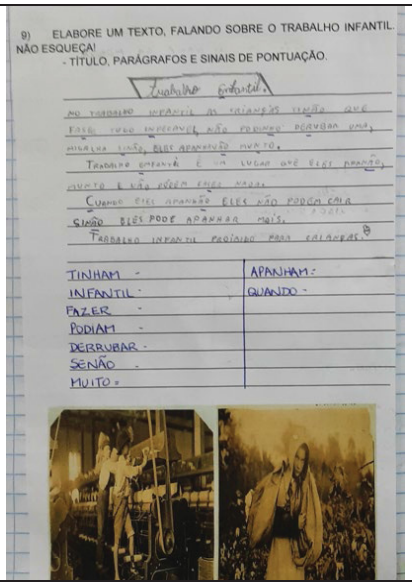
	Triste verdade do carvão A pior coisa do mundo é fazer carvão ter que queimar esperar esfriar e procurar eucalipto para fazer isso tudo e isso é horrível que azar.

FONTE: caderno do estudante JHC (2022).

Como pode ser observado, a proposta para produção textual não é capaz de mobilizar a criatividade do estudante, uma vez que solicita a descrição do que ocorre em uma imagem. A escrita do estudante, muito breve, se assemelha a uma transcrição da oralidade, com emprego de uma única pontuação final.

O quinto exemplo, também desenvolvido com base no tema *trabalho infantil.*

FIGURA 5 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE IZ

	trabalho Enfantil no trabalho infantil as crianças tinão que faser tudo impecável não podinho derrubar uma, migalha sinão, eles apanhavão munto. Trabalho emfantil é um lugar que eles apanão, munto e não podem fazer nada. Cuando eles apanhão eles não podem cair sinão eles pode apanhar mais. Trabalho infantil proibido para crianças.

FONTE: caderno do estudante IZ (2022).

Podemos observar neste exemplo um movimento do estudante em relação a tentativa de paragrafação, com a tentativa de organização das ideias. O estudante procurou encadear

ideias, ainda que pouco desenvolvidas em relação ao tema. Podem ser observados ainda equívocos ortográficos, inclusive nas mesmas palavras, que são escritas e formas diferentes. Abaixo do texto, encontram-se palavras para uma possível reescrita, que considera somente a ortografia e não a estrutura textual como um todo.

Os exemplos selecionados para discussão evidenciam os níveis heterogêneos de escrita dos estudantes, embora todos tenham em comum a dificuldade no encadeamento de ideias, no emprego adequado da ortografia e da paragrafação. É preciso considerar também que as propostas para produção dos textos não colaboram com o trabalho do estudante, uma vez que não mobilizam seu imaginário e não lhe dão direcionamento específico sobre o que se pretende com aquela escrita.

Este contexto corrobora com as afirmações de Geraldi (2006, p. 64) a respeito da produção de texto na escola:

> O exercício da redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entrega-las para o professor da sexta série, na época oportuna: no início do ano, o título infalível "Minhas férias"; em maio, "O dia das mães"; em junho, "São João"; em setembro, "Minha Pátria"; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só se escreve sobre essas "coisas" (Geraldi, 2006, p. 64).

Embora os temas de redação escolar postos por Geraldi (2006), tal como "minhas férias" sejam comuns, quase interpretados como clichês, não haveria problema em adotá-los se o professor conduzisse a proposta de forma criativa, valorizando as narrativas pessoais de seus estudantes a partir de um trabalho com um objetivo claro: compartilhar a escrita com a comunidade leitora (sala de aula). Contudo, esse processo exige do professor criatividade e a disposição para sair do óbvio pedagógico, ações que esbarram na sobrecarga de trabalho e nas metas a serem atingidas, principais entraves para o trabalho mais individualizado com as crianças, em especial em turmas de mais de 20 estudantes, tal como na realidade de pesquisa.

Além das fragilidades apresentadas, no contexto geral da etapa diagnóstica, encontramos pouca variação nos gêneros textuais lidos e produzidos pelos estudantes, que nem em todos os casos foram sistematizados. Os textos se restringem a relatos de experiência, acróstico, textos coletivos e redações com base em imagens sobre um tema específico, como trabalho infantil. Podemos resumir os dados nos seguintes tópicos:

1. Quantidade de produções textuais ao longo do ano: 12.

2. Gêneros textuais abordados: duas produções de texto, dentre as 12, foram classificadas como “texto coletivo”. Em relação a este gênero, de acordo com as notas do diário de campo da professora-pesquisadora, a prática consistia em uma atividade na qual a professora propunha oralmente um tema, com base no que os estudantes já estavam estudando, e na sequência, guiava as falas dos estudantes. A ideia era escrever o texto com base nas ideias dos estudantes, no entanto, foi observado que a professora registrava frases que ela mesma formulava, uma vez que os estudantes se mostravam pouco participativos. Logo depois, todos copiavam o texto no caderno.

3. Gêneros textuais literários: o acróstico foi a proposta que mais se aproximou da proposta de criação e de uma atividade literária. Nesse sentido, houve a primeira atividade de acróstico realizada pelos estudantes, derivada da sequência didática sobre o “aniversário de Curitiba”, para o qual não houve reescrita; a segunda, derivada da sequência didática sobre “trabalho infantil”, também ocorreu nos mesmos moldes.

4. Período pandêmico: quando conversamos com a professora regente sobre as fragilidades dos estudantes relacionadas à escrita, a docente relatou diversas questões relativas à alfabetização, final de ciclo, muitos projetos, falta de comprometimento das famílias com a vida escolar. Por outro lado, também evidenciou o período pandêmico como principal fator de dificuldade dos estudantes devido a impossibilidade do ensino presencial. Segundo a docente, que era regente de turma na etapa de intervenção, a falta da interação professor/estudante durante o isolamento social prejudicou a aprendizagem dos estudantes, que foram praticamente alfabetizados ao longo da pandemia, por isso, era esperado que chegassem com dificuldades ao 4.º ano, quando retornaram ao ensino presencial.

Os fatos retratados somados à impossibilidade da coleta de textos literários passíveis de análise nos levaram a considerar uma nova etapa para o estudo de campo, de modo que fosse possível obter os textos. A partir desta realidade, tomamos uma decisão metodológica: estender o trabalho em campo para o ano letivo seguinte. Denominada como etapa de intervenção, a professora-pesquisadora passaria a atuar diretamente com os estudantes, com o objetivo de criar novo contexto de aulas de literatura mais favorável a produção de textos literários e a coleta de dados para o estudo.

2.5 PROPOSIÇÕES EM CAMPO

A retomada do trabalho em 2023 foi organizada a partir de um cronograma para o ano letivo (anexo B), elaborado em conjunto com a professora regente da turma do 5.º ano.

Todas as aulas foram pensadas a partir do Método Recepcional, alternativa metodológica que enfatiza a leitura de textos literários, de Bordini e Aguiar (1993), cujas bases teórico-práticas são apresentadas a seguir. Após explicarmos o MR, passamos a descrever como foi desenvolvido ao longo do trabalho de campo.

2.5.1 MÉTODO RECEPCIONAL

O Método Recepcional (MR) é uma das cinco alternativas metodológicas para o ensino da literatura sugeridas pelas autorias no livro Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas (1993), a saber: Método Científico, Método Criativo, Método Recepcional, Método Comunicacional e Método Semiológico.

Modulado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar no início da década de 1990, o MR surgiu com base em pesquisas sobre as "[...] condições e problemas no ensino de literatura no Rio Grande do Sul" na década de 1980 e das relações entre a formação do leitor e os pressupostos teóricos da Estética da Recepção (Bordini; Aguiar, 1993, p. 5). Tanto o MR quanto as outras quatro propostas de ensino de literatura em sala de aula apresentadas no livro convergem para a utilização de uma abordagem de trabalho que considere a especificidade do texto literário em seu aspecto linguístico, estético e social, entendendo-o como meio para a ampliação do horizonte de expectativas do leitor (HE).

O conceito de horizonte de expectativas é demonstrado por Jauss (1994) na terceira de suas sete teses propostas para a renovação da historiografia literária vigente à época de sua produção acadêmica (meados da década de 1960, na Alemanha). Para Jauss (1994, p. 31),

> O horizonte de expectativa de uma obra, que assim se pode reconstruir, torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo e do grau segundo o qual ela produz seu efeito sobre um suposto público. Denominando-se distância estética aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova — cuja acolhida, dando-se por intermédio da negação de experiências conhecidas ou da conscientização de outras, jamais expressas, pode ter por conseqüência uma "mudança de horizonte" —, tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia).

O HE é formado por suas camadas, sendo cinco delas teorizadas por Zilberman (1989) e uma acrescentada por Bordini e Aguiar (1993). Quanto ao detalhamento da proposta teórica, a primeira estudiosa esclarece que há cinco "ordens de convenção constitutivas" que permitirão ao leitor a recepção da obra, a saber: a ordem social, relacionada à posição do sujeito na hierarquia da sociedade; a ordem intelectual, relacionada à sua visão do mundo de

acordo com seu lugar no espectro social, mas que é atingida ao final da educação formal; a ordem ideológica, relacionada aos valores que circulam em seu meio social, dos quais é constituído e não escapa; a ordem linguística, pois utiliza padrão expressivo, condizente com a norma-padrão de prestígio social, decorrente de sua educação e do espaço em que vive; e, por fim, a ordem literária, resultante das leituras prévias, de suas preferências pessoais e das ofertas artísticas e culturais que seu meio social, inclusive a escola, lhe proporcionam.

A questão sobre a recepção da obra pelo leitor já havia sido apontada na década de 1960 por Jauss (1994). Segundo o teórico, para que a comunicação entre leitor e obra ocorra, os horizontes de expectativas de ambos necessitam se fundir, de forma que se reduza ou se elimine a distância estética entre os HEs, sendo a leitura a ação indicada para este fim.

Isto posto, concluímos que tanto leitor quanto obra possuem um HE. O HE do leitor é constituído por sistemas de referência e por "[...] todas as convenções estético ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto" (Jauss, 1994, p. 82-83), assim como o texto possui também seus próprios sistemas de referência a serem interpretados pelo leitor durante a leitura.

Toda obra possui um determinado espectador (leitor modelo). Nesse entendimento, o texto literário passa a representar o campo (e não somente um sistema) no qual se encontram os horizontes de obra e leitor, gerando identificação e atendimento das expectativas. Por outro lado, se os HEs do leitor não forem questionados a partir da recepção da obra, ou se não lhe provocarem uma ruptura, dificilmente serão ampliados. Sem mudanças, a obra se torna mero entretenimento para o leitor, pois será mais uma narrativa dentro dos modelos que ele já conhece e domina e que o manterá em uma posição previsível e confortável perante a leitura que empenhou, sem desafiá-lo ou fazê-lo pensar sobre. A leitura envolve decifração, por isso seu sentido não pode ser desvelado.

Como afirma Henrique (2011, p. 21), "[...] quanto mais o objeto estético mantiver o estranhamento contrariando as expectativas em leitores e críticos, mais se fortalece o seu caráter artístico". Ter de reconstruir o seu HE a partir da leitura de uma obra é o que explica a permanência de obras como Madame Bovary, de Flaubert, Dom Casmurro, de Machado de Assis, entre outros títulos considerados cânones da literatura. É importante destacar que esse pode ser um dos fatores, mas não o único que explica a importância e o fato de determinadas obras continuarem impactando a sociedade mesmo ao longo de décadas, isto é, uma obra ser canônica ou não canônica. O status de uma obra tem a ver com outros fatores, como as relações de poder e representatividade de classe, gênero, raça e etnia dos autores, e que obviamente perpassam os HEs dos leitores.

Muitas vezes, em sala de aula, o leitor em formação acaba por se distanciar do "cânone" por considerá-lo "difícil" e distante dos valores que preza em diferentes campos da realidade: estético, social, cultural sobretudo linguístico. Não raro se ouve, seja na escola ou na rua, que o "livro do Machado de Assim é difícil e tem palavras que não dá pra entender" ou que "a leitura não flui porque tenho que ficar toda hora consultando o dicionário". Essas são as razões que mantêm o leitor longe de obras incompatíveis com seu HE, fazendo-o buscar somente obras "fáceis", que não desafiam por completo a compreensão do leitor e acabam não estimulando a ampliação do seu HE.

E quanto às obras "difíceis"? Em geral, são rejeitadas pelos leitores justamente por se distanciarem de seu HE. É nesta rejeição que se pauta o trabalho da escola, porque o estudante procura o *best-seller* por sua própria conta, mas não as leituras mais complexas (ou o cânone), cabem ao professor e à escola apresentarem e conduzirem de modo que amplie seu HE e seu repertório cultural e estético.

Ao perceber esse fato – e com o objetivo de qualificar do ensino de literatura – o MR propõe em seu desenvolvimento a oferta de diferentes textos literários e não literários, com caráter complementar, que sejam capazes tanto de serem aprazíveis quanto de abalarem as certezas do leitor e que sejam capazes de ampliar também seu conhecimento linguístico, colocando-o assim em uma posição de reflexão perante sua realidade. Consideramos o estudante como leitor em formação na escola, para quem os textos literários devem ser escolhidos de acordo com a potencialidade de reflexão que podem provocar nos estudantes.

Como mencionado anteriormente, cabe enfatizar que a oferta dos textos aos leitores em formação deve seguir o proposto pelo MR. O MR funciona a partir de cinco etapas: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

Na etapa de determinação do horizonte de expectativas, o professor utiliza diversas formas para identificar quais são as referências culturais e sociais que levam os estudantes a escolher determinadas leituras e quais são suas preferências. O docente procura investigar as crenças, modismos, preferências de lazer, preconceitos e interesses específicos de leitura para traçar o horizonte de expectativas predominante da turma.

Para realizar tal tarefa, é recomendada a utilização de questionários, dinâmicas, jogos, levantamento de títulos emprestados pelos estudantes na biblioteca da escola, o diálogo direto com os estudantes, entre outras estratégias que permitam construir o panorama das

preferências do grupo. Feito isso, o professor irá selecionar um ou mais textos literários que atendam as preferências de seus estudantes.

Após identificar o HE dos estudantes, o professor passa para a realização da segunda etapa: o atendimento do horizonte de expectativas. Este é o momento em que o professor lê com a turma os textos literários que vão ao encontro do HE. Pode ser realizado da forma mais diversificada possível: apresentando o gênero (contos de fadas, poesias, narrativas, contos etc.), apresentando o tema (aventura, mistério, amor, animais, fantasia, humor), contando um pouco sobre o autor da obra e sobre suas particularidades antes da leitura. Nessa primeira etapa, os leitores permanecem confortáveis em seus HEs. A etapa seguinte servirá para desafiá-los a partir de novas leituras.

Na etapa de ruptura do horizonte de expectativas, o professor pode escolher um aspecto do HE dos estudantes (estrutura composicional da obra, tema ou linguagem) para introduzir textos que "abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural" (Bordini; Aguiar, 1993, p. 89). Nesta fase, o professor precisa selecionar textos mais complexos aos estudantes, cuja "estrutura compositiva seja radicalmente diferente", justamente porque o aluno deve ter a experiência com o desconhecido do texto, mas de forma que instigue o leitor. Este é o momento do desconforto para o leitor.

A etapa seguinte, de questionamento do horizonte de expectativas, é voltada para uma comparação entre os textos. As obras são analisadas criticamente pelos estudantes, que avaliam seus próprios comportamentos frente aos textos. Nesse momento é possível identificar se os textos foram difíceis ou mais fáceis por meio de discussões em grupo, que podem ser registradas ou não.

Na etapa de ampliação do horizonte de expectativas ocorre a tomada de consciência com base nos conhecimentos obtidos com as leituras. É nessa fase em que os estudantes podem perceber a relação entre a literatura e a realidade. Este movimento permite ao estudante enxergar a literatura como parte do mundo e não simplesmente como tarefa escolar. Ao fazer novas leituras, a ampliação ocorre quando o aluno compara seus gostos e preferências atuais aos gostos e preferências anteriores e verifica que seu horizonte de expectativas foi modificado. Dessa forma, o novo horizonte de expectativas dos leitores será sempre o ponto de partida para novas leituras, cada vez mais complexas em relação às anteriores.

Segundo Bordini e Aguiar (1993), o êxito do Método Recepcional se dá à medida em que os alunos são capazes de questionar e comparar culturalmente seu horizonte e o horizonte

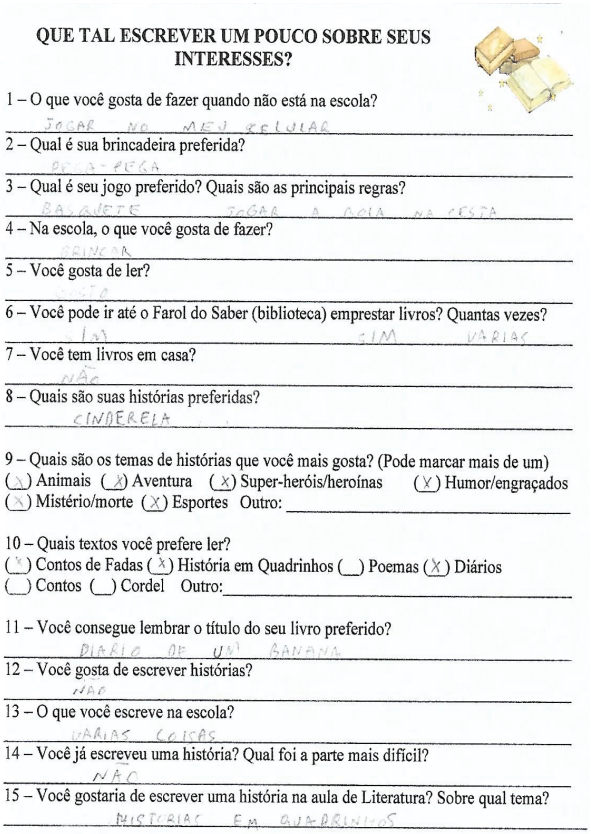
trazido por uma obra literária. A resposta, afinal, deve ser o leitor alcançar uma perspectiva mais apurada do que antes, tornando-se mais exigente quanto à percepção linguística e estética.

Por todos esses argumentos, escolhemos somente o MR para dar sustentação teórica às aulas de literatura ministradas ao longo do trabalho de campo, além de já ter sido vivenciado pela professora-pesquisadora em outras oportunidades. Explicitado o funcionamento do MR, apresentaremos de que forma o MR foi desenvolvido ao longo do trabalho de campo.

2.5.2 MÉTODO RECEPCIONAL NO CAMPO DE PESQUISA

O trabalho foi iniciado com um levantamento de interesses de leituras e atividades da turma. A estratégia adotada para cumprir com a primeira etapa do Método Recepcional – levantamento de interesses do horizonte de expectativas dos estudantes – foi a aplicação de um questionário, que foi respondido em aula, com o auxílio da professora-pesquisadora, sobre as preferências dos estudantes.

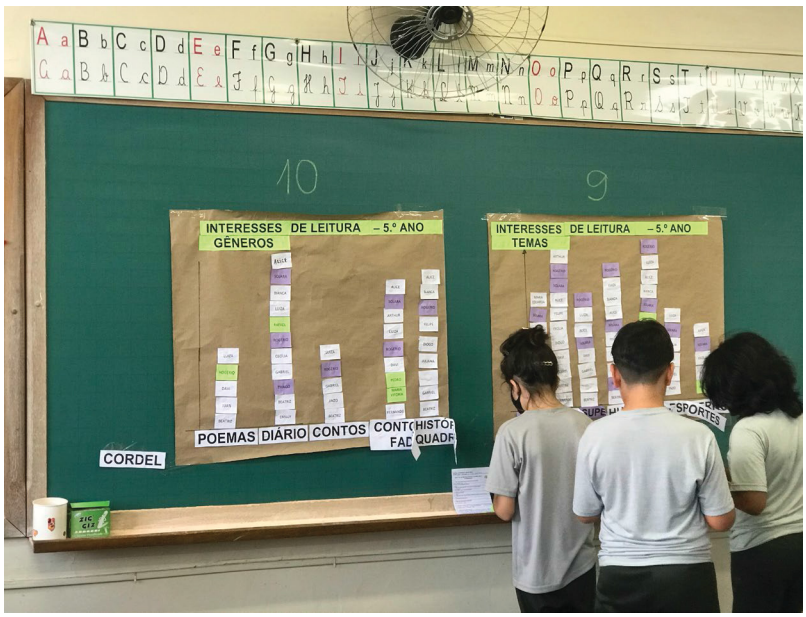
FIGURA 6 – QUESTIONÁRIO: INTERESSES DE LEITURA - ESTUDANTE SMB

 **QUE TAL ESCREVER UM POUCO SOBRE SEUS INTERESSES?** 1 – O que você gosta de fazer quando não está na escola? JOGAR NO MEU CELULAR 2 – Qual é sua brincadeira preferida? PEGA-PEGA 3 – Qual é seu jogo preferido? Quais são as principais regras? BASQUETE JOGAR A BOLA NA CESTA 4 – Na escola, o que você gosta de fazer? BRINCAR 5 – Você gosta de ler? GOSTO 6 – Você pode ir até o Farol do Saber (biblioteca) emprestar livros? Quantas vezes? SIM SIM VARIAS 7 – Você tem livros em casa? NÃO 8 – Quais são suas histórias preferidas? CINDERELA 9 – Quais são os temas de histórias que você mais gosta? (Pode marcar mais de um) (X) Animais (X) Aventura (X) Super-heróis/heroínas (X) Humor/engraçados (X) Mistério/morte (X) Esportes Outro: _____ 10 – Quais textos você prefere ler? (X) Contos de Fadas (X) História em Quadrinhos (__) Poemas (X) Diários (__) Contos (__) Cordel Outro: _____ 11 – Você consegue lembrar o título do seu livro preferido? DIARIO DE UM BANANA 12 – Você gosta de escrever histórias? NÃO 13 – O que você escreve na escola? VARIAS COISAS 14 – Você já escreveu uma história? Qual foi a parte mais difícil? NÃO 15 – Você gostaria de escrever uma história na aula de Literatura? Sobre qual tema? HISTORIAS EM QUADRINHOS	QUE TAL ESCREVER UM POUCO SOBRE SEUS INTERESSES? 1 – O que você gosta de fazer quando não está na escola? Jogar no meu celular. 2 – Qual é a sua brincadeira preferida? Pega-pega. 3 – Qual é seu jogo preferido? Quais são as principais regras? Basquete. Jogar a bola na cesta. 4– Na escola, o que você gosta de fazer? Brincar 5 – Você gosta de ler? Gosto 6 – Você pode ir até o farol do saber (biblioteca) emprestar livros? Quantas vezes? Sim. Sim. Várias. 7 – Você tem livros em casa? Não. 8 – Quais são suas histórias preferidas? Cinderela. 9 – Quais são os temas de histórias que você mais gosta? (Pode marcar mais de um) Todas as opções foram marcadas pelo estudante. 10 – Quais textos você prefere ler? Contos de fadas, HQs, diários. 11 – Você consegue lembrar o título do seu livro preferido? Diário de um Banana. 12 – Você gosta de escrever histórias? Não. 13 – O que você escreve na escola? Várias coisas. 14 – Você já escreveu uma história? Qual foi a parte mais difícil? Não. 15 – Você gostaria de escrever uma história na aula de Literatura? Sobre qual tema? Histórias em quadrinhos.

FONTE: a autora (2023).

Após a aplicação do questionário, a professora-pesquisadora analisou as respostas e propôs a construção coletiva de dois gráficos com base nos interesses de leitura da turma: um gráfico para demonstrar os gêneros preferidos e outro para demonstrar os temas preferidos. Durante a construção do gráfico, os estudantes puderam constatar que os gêneros literários favoritos da turma foram os diários, contos e história em quadrinhos. Como temas preferidos a turma apontou terror, morte, suspense e animais.

FIGURA 7 – CONSTRUÇÃO DO GRÁFICO: INTERESSES DE LEITURA



FONTE: a autora (2023).

Feita a detecção dos temas e gêneros, na aula seguinte propusemos a leitura coletiva, em voz alta, da crônica “Tudo por um cotonete”, de Ariane Bomgosto, seguida da escrita de um texto diagnóstico, cuja proposta era escrever um final para a crônica. “Tudo por um cotonete” estava estruturado a partir do narrador-personagem – um cãozinho que está sempre em volta dos donos para conseguir roer um cotonete, fato que dá comicidade à narrativa. A escrita do texto diagnóstico foi realizada com a mediação da professora-pesquisadora, embora os estudantes tenham sido orientados a trabalharem sozinhos para a conclusão da atividade.

FIGURA 8 – ATIVIDADE: TEXTO DIAGNÓSTICO – PÁGINA 1 E 2

ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA

1 – DESVENDE O ENIGMA PARA DESCOBRIR O TÍTULO DA HISTÓRIA:

N	O	C	E	T	U	D	P	R	M

2 – VOCÊ SABIA?

O NOME *COTONETE* REFERE-SE À MARCA REGISTRADA QUE VENDE AS HASTES FLEXÍVEIS!

Disponível em: www.freepik.com. Acesso em: 11 abr. 2023.

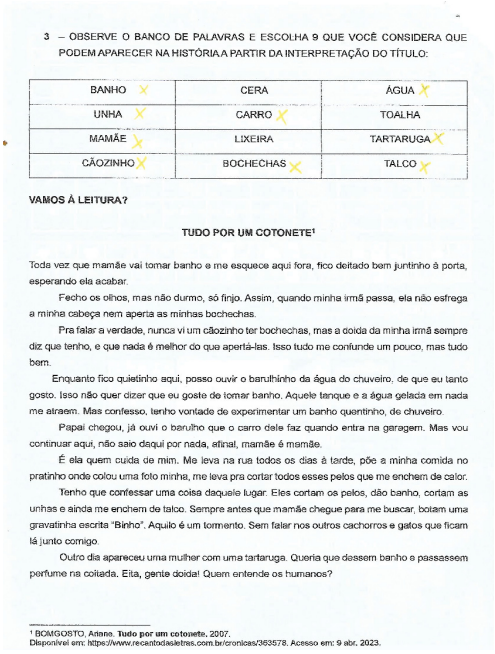
LEIA ESTE VERBETE DE DICIONÁRIO:

cotonete®

co·to·ne·te®

sm

Marca registrada de haste plástica, flexível, com pequenos chumaços de algodão nas extremidades, usada para fins higiênicos, especialmente na limpeza das orelhas, ou para limpar pequenas cavidades.



3 – OBSERVE O BANCO DE PALAVRAS E ESCOLHA 9 QUE VOCÊ CONSIDERA QUE PODEM APARECER NA HISTÓRIA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO DO TÍTULO:

BANHO X	CERA	ÁGUA X
UNHA X	CARRO X	TOALHA
MAMÃE X	LIXEIRA	TARTARUGA X
CÃOZINHO X	BOCHECHAS X	TALCO X

VAMOS À LEITURA?

TUDO POR UM COTONETE[1]

Toda vez que mamãe vai tomar banho e me esquece aqui fora, fico deitado bem juntinho à porta, esperando ela acabar.

Fecho os olhos, mas não durmo, só finjo. Assim, quando minha irmã passa, ela não esfrega a minha cabeça nem aperta as minhas bochechas.

Pra falar a verdade, nunca vi um cãozinho ter bochechas, mas a doida da minha irmã sempre diz que tenho, e que nada é melhor do que apertá-las. Isso tudo me confunde um pouco, mas tudo bem.

Enquanto fico quietinho aqui, posso ouvir o barulhinho da água do chuveiro, de que eu tanto gosto. Isso não quer dizer que eu goste de tomar banho. Aquele tanque e a água gelada em nada me atraem. Mas confesso, tenho vontade de experimentar um banho quentinho, de chuveiro.

Papai chegou, já ouvi o barulho que o carro dele faz quando entra na garagem. Mas vou continuar aqui, não saio daqui por nada, afinal, mamãe é mamãe.

É ela quem cuida de mim. Me leva na rua todos os dias à tarde, põe a minha comida no pratinho onde colou uma foto minha, me leva pra cortar todos esses pelos que me enchem de calor.

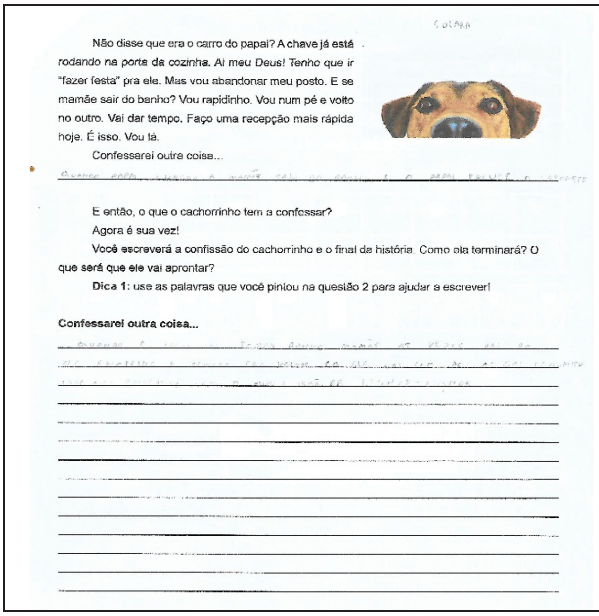
Tenho que confessar uma coisa daquele lugar. Eles cortam os pelos, dão banho, cortam as unhas e ainda me enchem de talco. Sempre antes que mamãe chegue para me buscar, botam uma gravatinha escrita "Banho". Aquilo é um tormento. Sem falar nos outros cachorros e gatos que ficam lá junto comigo.

Outro dia apareceu uma mulher com uma tartaruga. Queria que dessem banho e passassem perfume na coitada. Eita, gente doida! Quem entende os humanos?

[1] BOMGOSTO, Ariane. **Tudo por um cotonete**, 2007. Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/363578. Acesso em: 9 abr. 2023.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 9 – ATIVIDADE: TEXTO DIAGNÓSTICO – PÁGINA 3



Não disse que era o carro do papai? A chave já está rodando na porta da cozinha. Ai meu Deus! Tenho que ir "fazer festa" pra ele. Mas vou abandonar meu posto. E se mamãe sair do banho? Vou rapidinho. Vou num pé e volto no outro. Vai dar tempo. Faço uma recepção mais rápida hoje. É isso. Vou lá.

Confessarei outra coisa...

E então, o que o cachorrinho tem a confessar?

Agora é sua vez!

Você escreverá a confissão do cachorrinho e o final da história. Como ela terminará? O que será que ele vai aprontar?

Dica 1: use as palavras que você pinlou na questão 2 para ajudar a escrever!

Confessarei outra coisa...

Confessarei outra coisa...

Quando o papai vai tomar banho mamãe as vezes vai ao no shopping e demora pra voltar e a ela sai com as amigas enquanto isso fico brincando com a minha mãe de esconde-esconde.

FONTE: a autora (2023).

A avaliação do texto diagnóstico foi fundamentada na proposta de categorização de histórias escritas por crianças de Spinillo e Melo (2018), com base em Ferreira e Spinillo (2003), para verificar a situação da produção escrita de estudantes dos AI. Em suas pesquisas, as autoras utilizaram o termo *pré-teste* para designar o texto dos estudantes participantes de pesquisa, contudo, neste estudo denominaremos o primeiro texto produzido pelos estudantes

como *texto diagnóstico*, porque serviu para situar a professora-pesquisadora a respeito do nível de escrita de cada estudante de modo a planejar as atividades a serem desenvolvidas com a turma.

Após o fechamento da atividade, os textos foram analisados de acordo com os seguintes itens:

QUADRO 5 – QUADRO AVALIATIVO – TEXTO DIAGNÓSTICO

Estrutura narrativa
Categoria 1: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, podendo apresentar marcadores como “era uma vez”.
Categoria 2: além do estabelecido na categoria I, há uma ação com esboço de uma situação problema, porém sem apresentar desfecho.
Categoria 3: além do estabelecido em 1 e 2, apresenta desfecho com súbita resolução.
Categoria 4: apresenta narrativa mais elaborada. O desfecho e a resolução da situação problema são explicitadas.
Categoria 5: propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão “felizes para sempre”.
Estrutura linguística
Apresenta elementos de coesão referencial?
Apresenta elementos de coesão sequencial?
Apresenta pontuação: a) adequada b) aleatória c) não apresenta pontuação
Permite inferir que o autor do texto visualiza um destinatário?

FONTE: elaborado pela autora a partir de Spinillo e Melo (2018) e Ferreira e Spinillo (2003).

O texto produzido pelo estudante (Figura 9, p. 50), que deveria apresentar um desfecho para a história, resultou em uma escrita pouco expressiva, que se encaixa na categoria 2 de classificação do texto diagnóstico. Trata-se de uma produção que se limita à introdução da cena e dos personagens e um pequeníssimo esboço de uma situação problema, porém sem apresentar desfecho, requerido pela proposta.

Quanto aos aspectos linguísticos, o texto não apresenta pontuação, elementos de coesão e brevidade do texto e desorganização de ideias remete a ausência de um destinatário. Esta atividade aplicada para verificação da proficiência escrita dos estudantes é um importante parâmetro de comparação com o texto produzido ao final da intervenção, cuja análise será apresentada no capítulo 6.

Nas aulas seguintes, demos continuidade ao trabalho com o tema, dentro da etapa de atendimento do horizonte de expectativas do Método Recepcional, que consistiram na realização de atividade de antecipação de leitura e apresentação da primeira obra a ser lida integralmente pelos estudantes junto com a professora-pesquisadora: Diário de um Banana - Volume 1. O livro, primeiro volume do total de 14, narra as desventuras do personagem Greg Heffley em sua pré-adolescência, utilizando ilustrações que remetem às histórias em quadrinhos e utilizando vocabulário simples, irônico e humorístico. Os espaços descritos pela

narrativa são escola do personagem, casa de amigos e de sua família. A obra foi escolhida por ter sido citada pelos estudantes nas preferências de leitura identificadas no questionário aplicado na etapa de detecção do horizonte de expectativas e por atender ao horizonte de expectativas dos estudantes.

No mês de maio, todas as aulas foram ocupadas para leitura da obra, em voz alta, conforme a vontade de participação dos estudantes. Os textos foram providenciados da seguinte forma: 11 estudantes tinham o volume e outras 11 fotocópias providenciadas pela professora foram fornecidas aos estudantes. Mesmo havendo cópias suficientes para os estudantes lerem individualmente, preferiam sentar em duplas.

Em junho, demos início à etapa do questionamento de horizontes de expectativas, a partir da proposição da leitura integral de uma nova obra: o "Diário de um gato assassino", escrito por Anne Fine. A obra foi escolhida por atender ao gênero e à temática preferida dos estudantes: conto e animais, respectivamente. A narrativa é sobre os infortúnios do sarcástico gato Veludo ao ser falsamente acusado do assassinato do coelho Bongô, seu vizinho.

A narrativa foi considerada pela professora-pesquisadora como ideal para o questionamento do horizonte de expectativas, por apresentar um narrador-personagem diferente da primeira obra lida: enquanto na primeira obra o narrador era um pré-adolescente, na segunda obra trata-se de um animal. Além disso, o vocabulário e a estrutura narrativa na segunda obra se apresentaram mais complexas, por apresentar enredo completo com: situação inicial, situação-problema ou conflito, clímax, situação final e desfecho, estrutura que seria sistematizada e necessária para os estudantes escreverem seus textos nas aulas futuras.

Durantes as aulas, fazíamos a leitura em voz alta, coletivamente, garantindo a interação texto-leitor a partir de seis exemplares do livro e mais 8 fotocópias da obra fornecidas pela professora. Novamente, os estudantes preferiam estar em duplas para a realização das atividades, que consistiam no estudo do texto e na identificação e sistematização de seus elementos (anexo E), com o objetivo de mostrar aos estudantes como se constrói uma história. O estudo desses elementos ocupou os meses de agosto e setembro.

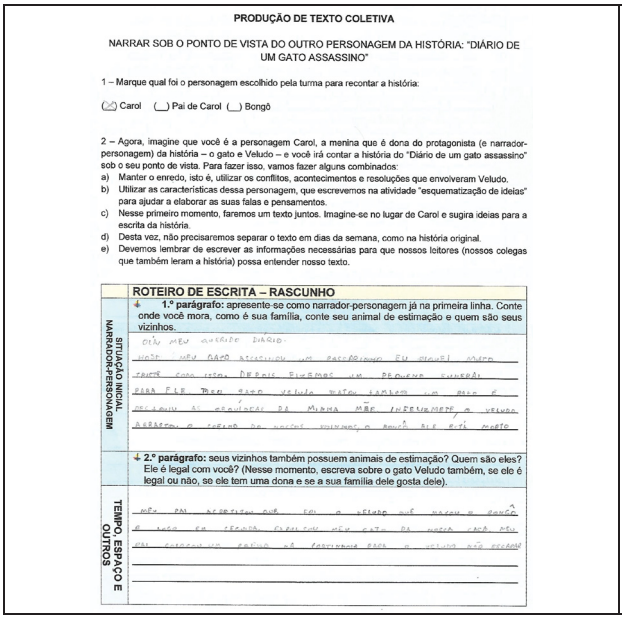
Após a realização do estudo dos elementos da narrativa, no mês de setembro iniciamos a preparação para a produção escrita. A primeira ação realizada nessa etapa foi a atividade de produção de texto coletivo, que teve como ponto de partida a narrativa do *Diário de um gato assassino.* A proposta era de manter a história original e narrar sob o ponto de vista de outro personagem da história: o coelho morto (Bongô), a menina Carol (tutora de Veludo) ou o Pai de Carol, antagonista do personagem Veludo.

O primeiro passo foi escolher o narrador-personagem. Os estudantes optaram por redigir a história a partir do ponto de vista de Carol. Deveriam imaginar-se no lugar da personagem para recontar a história, assim adequariam a linguagem e os fatos para que a narrativa ficasse coerente. Na sequência, fizemos uma esquematização de ideias do texto, contendo personagem, situação-problema, conflito e resolução.

Essa atividade foi realizada a partir de sugestões do grupo, como em uma roda de conversa, sendo a professora-pesquisadora a escriba das ideias. Foi necessária a intervenção constante da professora, para que os estudantes conseguissem compreender que a mudança de foco narrativo se desdobraria em mudanças linguísticas, como, por exemplo: na história original, o narrador-personagem Veludo reclamava do pai de sua tutora, Carol ("o pai de Carol colocou um prego em minha portinhola"). Com a mudança, seria necessário escrever: "meu pai colocou um prego na portinhola de Veludo"). Nesse ponto, os estudantes precisaram refletir bastante. Alguns, inclusive, apresentaram dificuldade.

Após a esquematização de ideias, passamos a redigir o texto a partir da estrutura da narrativa. Novamente, os estudantes transcreviam as anotações do quadro para suas atividades. Para efeitos do texto, primeiro eles diziam e organizavam as ideias, negociando-as, tendo a professora como escriba. Depois de concluído, todos copiaram o texto em suas respectivas atividades. A seguir, apresentamos um exemplo:

FIGURA 10 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 1



PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVA

NARRAR SOB O PONTO DE VISTA DO OUTRO PERSONAGEM DA HISTÓRIA: "DIÁRIO DE UM GATO ASSASSINO"

1 – Marque qual foi o personagem escolhido pela turma para recontar a história:

(X) Carol ( ) Pai de Carol ( ) Bongô

2 – Agora, imagine que você é a personagem Carol, a menina que é dona do protagonista (e narrador-personagem) da história – o gato e Veludo – e você irá contar a história do "Diário de um gato assassino" sob o seu ponto de vista. Para fazer isso, vamos fazer alguns combinados:

a) Manter o enredo, isto é, utilizar os conflitos, acontecimentos e resoluções que envolveram Veludo.
b) Utilizar as características dessa personagem, que escrevemos na atividade "esquematização de ideias" para ajudar a elaborar as suas falas e pensamentos.
c) Nesse primeiro momento, faremos um texto juntos. Imagine-se no lugar de Carol e sugira ideias para a escrita da história.
d) Desta vez, não precisaremos separar o texto em dias da semana, como na história original.
e) Devemos lembrar de escrever as informações necessárias para que nossos leitores (nossos colegas que também leram a história) possa entender nosso texto.

	ROTEIRO DE ESCRITA – RASCUNHO
SITUAÇÃO INICIAL NARRADOR-PERSONAGEM	**1.º parágrafo:** apresente-se como narrador-personagem já na primeira linha. Conte onde você mora, como é sua família, conte seu animal de estimação e quem são seus vizinhos. DIA MEU querido DIÁRIO. HOJE MEU GATO ASSASSINOU UM PASSARINHO. EU FIQUEI MUITO TRISTE COM ISSO. DEPOIS FIZEMOS UM PEQUENO FUNERAL PARA ELE. MEU GATO VELUDO MATOU TAMBÉM UM RATO E DESTRUIU AS ORQUÍDEAS DA MINHA MÃE. INFELIZMENTE, O VELUDO ARRASTOU O COELHO DOS NOSSOS VIZINHOS, O BONGÔ. ELE ESTÁ MORTO
	2.º parágrafo: seus vizinhos também possuem animais de estimação? Quem são eles? Ele é legal com você? (Nesse momento, escreva sobre o gato Veludo também, se ele é legal ou não, se ele tem uma dona e se a sua família dele gosta dele).
TEMPO, ESPAÇO E OUTROS	MEU PAI ACREDITOU QUE FOI O VELUDO QUE MATOU O BONGÔ E LOGO EM SEGUIDA EXPULSOU O MEU GATO DA NOSSA CASA. MEU PAI COLOCOU UM PREGO NA PORTINHOLA PARA O VELUDO NÃO ESCAPAR.

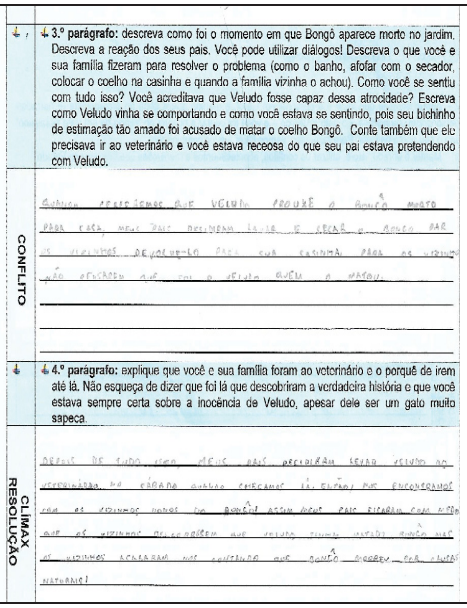
ROTEIRO DE ESCRITA – RASCUNHO

Situação inicial – Narrador personagem - 1.º parágrafo
Olá, meu querido diário.
Hoje meu gato assassinou um passarinho. Eu fiquei muito triste com isso. Depois fizemos um pequeno funeral para ele. Meu gato Veludo matou também um rato e destruiu as orquídeas da minha mãe. Infelizmente, o Veludo arrastou o coelho dos nossos vizinhos, o bongô. Ele está morto.

Tempo, espaço e outros – 2.º parágrafo
Meu pai acreditou que foi o Veludo que matou o Bongô e logo em seguida expulsou o meu gato da nossa casa. Meu pai colocou um prego na portinhola para o Veludo não escapar.

FONTE: a autora (2023)

FIGURA 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 2

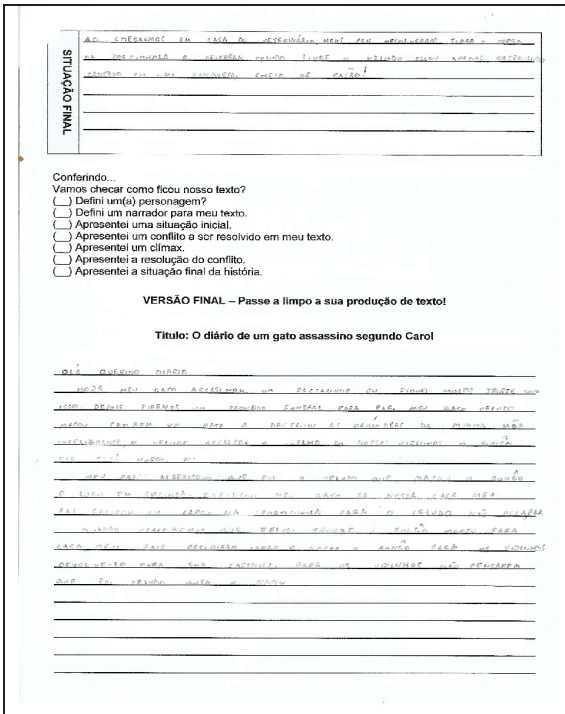


Conflito – 3.º parágrafo
Quando percebemos que Veludo trouxe o Bongô morto para casa, meus pais decidiram lavar e secar o Bongô par (sic) os vizinhos devolve-lo (sic) para sua casinha para os vizinhos não acusarem que foi o Veludo quem o matou.

Clímax/resolução – 4.º parágrafo
Depois de tudo isso, meus pais decidiram levar o Veludo ao veterinário no sábado. Quando chegamos lá nós encontramos com os vizinhos donos do Bongô! Assim meus pais ficaram com medo que os vizinhos descobrissem que o Veludo tinha matado o Bongô, mas os vizinhos acabaram nos contando que o Bongô morreu por causas naturais.

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 12 – PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVO – PÁGINA 3



Situação final – 5.º parágrafo
Ao chegar em casa do veterinário, meus pais resolveram tirar o prego da portinhola e deixaram o Veludo livre. O Veludo ficou apensar observado sentando em uma banqueta, cheio de razão!

Versão final do texto coletivo – narrar sob o ponto de vista de Carol
Olá, Querido Diário

Hoje meu gato assassinou um passarinho eu fiquei muito triste com isso. Depois fizemos um pequeno funeral para ele. Meu gato veludo matou também um rato e destruiu as orquídeas da minha mãe infelizmente, o veludo arrastou o coelho dos nossos vizinhos, o bongô. Ele está morto.

Meu pai acreditou que foi o veludo que matou o Bongô e logo em seguida expulsou meu gato da nossa casa. Meu pai colocou um prego na portinhola para o veludo não escapar.

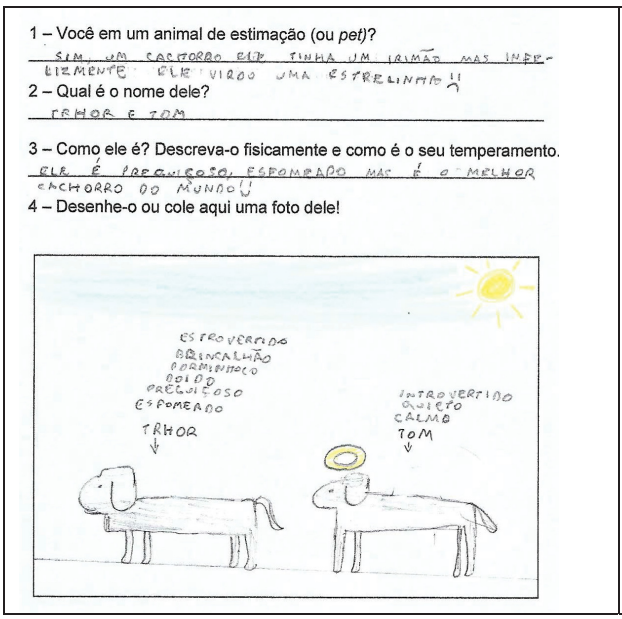
Quando percebemos que veludo trouxe o Bongô morto para casa, meus ais decidiram lavar e secar o Bongô para os vizinhos devolvê-lo para sua casinha, para os vizinhos não pensarem que foi o veludo que o matou.

FONTE: a autora (2023)

Mesmo sendo o texto coletivo copiado do quadro a partir da escrita da professora, pode-se perceber no quadro que permanecem alguns equívocos da escrita, ausência de pontuação e letras maiúsculas em nomes próprios.

Após o texto coletivo, trabalhamos nas aulas seguintes com a introdução de mais elementos para o repertório dos estudantes, com vistas à proposta de escrita que viria a seguir: narrar um conto fingindo ser seu próprio animal de estimação. Fizemos uma enquete com os estudantes para saber se todos tinham algum animal de estimação e a resposta foi positiva. Com base na resposta, foi enviada uma atividade para casa, na qual o estudante deveria contar sobre seu animal de estimação.

FIGURA 13 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE SMB



	1 – Você tem um animal de estimação (ou pet)? Sim, um cachorro ele tinha um irmão mas infelizmente ele virou uma estrelinha. 2 – Qual é o nome dele? Thor e Tom. 3 – Como ele é? Descreva-o fisicamente e como é o seu temperamento. Ele é preguiçoso, esfomeado, mas é o melhor cachorro do mundo. 4 – Desenhe-o ou cole aqui uma foto dele! Estrovertido (sic), brincalhão, doido, preguiçoso, esfomeado – Thor. Introvertido, quieto, calmo – Tom.

FONTE: a autora (2023)

Na aula seguinte, recolhemos a atividade e fizemos um gráfico com os animais da turma. Os dados obtidos foram apresentados em slides no projetor e em seguida foi comentado com os estudantes sobre uma premiação fotográfica que ocorre na Inglaterra para as fotos mais engraçadas de animais de estimação. Os estudantes puderam visualizar todas as fotos que concorreram ao prêmio, inclusive a campeã.

No mês de outubro, foi lançada a proposta de escrita: “um dia na vida de seu animal de estimação”, que consistia em escrever uma página de diário narrando um dia na vida do animal de estimação, mas cada estudante precisaria se colocar no lugar de seu animal de estimação para construir a narrativa. Essa etapa das aulas consistiu na ruptura dos horizontes de expectativas dos estudantes, uma vez que agora teriam elementos e um repertório maior para criar uma história.

A proposta foi bem aceita pelos estudantes, que iniciaram a esquematização de ideias antes da escrita de forma animada. A seguir, apresentamos a atividade de esqueleto de ideias do estudante SMB.

FIGURA 14 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 1

PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL

UM DIA NA VIDA DO SEU ANIMAL DE ESTIMAÇÃO!

1 – Pense em seu animal de estimação e imagine-se no lugar dele por um dia!

- Quantas aventuras e sapequices podem acontecer?
- Seus tutores são amáveis com você?
- Como é sua comida?
- Do que você mais gosta de brincar?
- Qual é sua atividade preferida?

Vamos imaginar ainda mais: escreva uma página de diário, como se você fosse seu *pet*, e conte sobre um dia em sua vida!

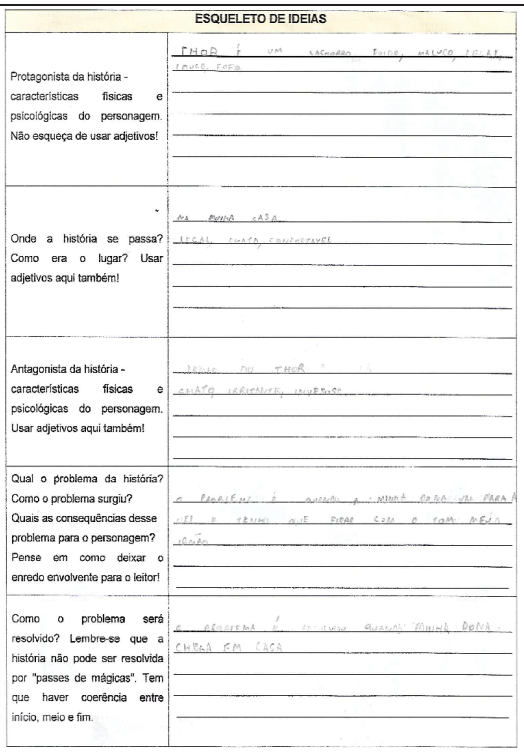
Para fazer isso, vamos fazer alguns combinados:

a) Colocar uma data fictícia, como na página de um diário de verdade.
b) Preencha cada item do esqueleto de ideias para ajudar a organizar as suas ideias no texto.
c) Use a pontuação para deixar seu texto bem expressivo: ponto final (.), ponto de exclamação (!), travessão (-) e dois-pontos (:). Você pode fazo momentos de diálogo em seu texto.

Depois da sua escrita, faremos uma roda de leitura na qual você poderá compartilhar sobre esse dia de aventura com seus colegas e também se divertir com a história de cada um.

FONTE: a autora, 2023.

FIGURA 15 – ATIVIDADE – ESQUELETO DE IDEIAS – ESTUDANTE SMB



ESQUELETO DE IDEIAS

Protagonista da história - características físicas e psicológicas do personagem. Não esqueça de usar adjetivos!	THOR É UM CACHORRO DOIDO, MALUCO, LEGAL, LOUCO, FOFO.
Onde a história se passa? Como era o lugar? Usar adjetivos aqui também!	NA MINHA CASA. LEGAL, CHATA, CONFORTÁVEL
Antagonista da história - características físicas e psicológicas do personagem. Usar adjetivos aqui também!	IRMÃO DO THOR. CHATO, IRRITANTE, INVEJOSO.
Qual o problema da história? Como o problema surgiu? Quais as consequências desse problema para o personagem? Pense em como deixar o enredo envolvente para o leitor!	O PROBLEMA É QUANDO A MINHA DONA VAI PARA A UEI E TENHO EU FICAR COM O TOM, MEU IRMÃO.
Como o problema será resolvido? Lembre-se que a história não pode ser resolvida por "passes de mágicas". Tem que haver coerência entre início, meio e fim.	O PROBLEMA É RESOLVIDO QUANDO MINHA DONA CHEGA EM CASA

ESQUELETO DE IDEIAS

Protagonista da história – características físicas e psicológicas do personagem. Não esqueça de usar adjetivos!
Thor é um cachorro doido, maluco, legal, louco, fofo.

Onde a história se passa? Como era o lugar? Usar adjetivos aqui também!
Na minha casa. Legal, chata, confortável.

Antagonista da história - características físicas e psicológicas do personagem. Usar adjetivos aqui também!
Irmão do Thor. Chato, irritante, invejoso.

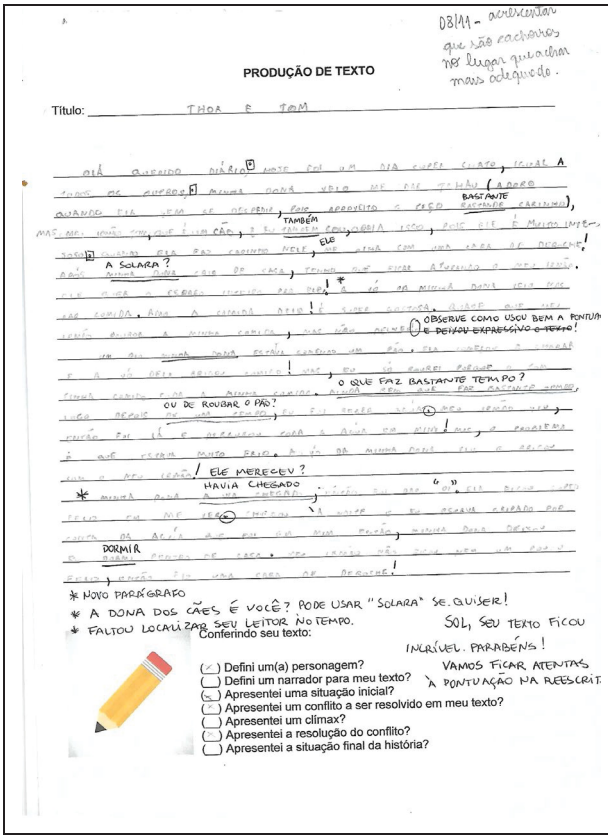
Qual o problema da história? Como o problema surgiu? Quais as consequências desse problema para o personagem? Pense em como deixar o enredo envolvente para o leitor!
O problema é quando a minha dona vai para a UEI e tenho eu ficar com o Tom, meu irmão.

Como o problema será resolvido? Lembre-se que a história não pode ser resolvida por "passes de mágicas". Tem que haver coerência entre início, meio e fim.
O problema é resolvido quando minha dona chega em casa.

FONTE: a autora (2023)

Após a esquematização da escrita, que teve duração de uma aula e meia, a depender do estudante, iniciamos a escrita do texto, primeira leitura e reescrita dos textos. No exemplo apresentado a seguir, é possível ver as intervenções e correções da professora como forma de orientação para a reescrita.

FIGURA 16 – PRODUÇÃO DE TEXTO – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 3



THOR E TOM

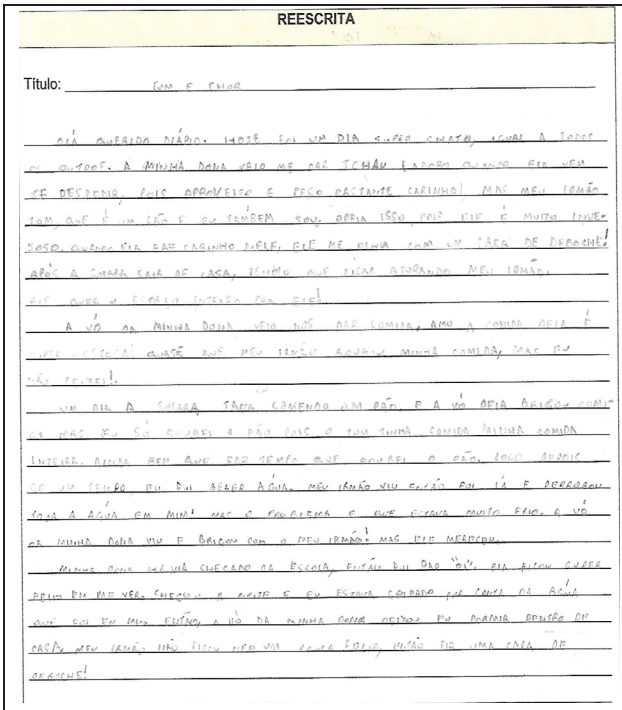
Olá querido diário, hoje foi um dia super chato igual todos os outros, minha dona veio me dar tchau adoro quando ela vem se despedir pois aproveito e peço bastande (sic) carinho mas, meu irmão tom que é um cão e eu também sou odeia isso pois ele é muito invejoso quando ela faz carinho nele me olha com cara de deboche após minha dona sair de casa tenho que ficar aturando o meu irmão ele quer o espaço inteiro pra ele a vó da minha dona veio nos dar comida amo a comida dela é super gostosa quase que meu irmão roubou a minha comida, mas não deixei!.

Um dia minha dona estava comendo um pão ela começou a chorar e vó dela brigou comigo, mas eu só roubei porque o tom tinha comido toda a minha comida. Ainda bem que faz bastante tempo, logo depois de um tempo, eu fui beber água meu irmão viu então foi lá e derrubou toda a água em mim mas o problema é que estava muito frio a vó da minha dona viu e brigou com o meu irmão.

Minha dona a via chegado então eu fui dar “oi” ela ficou super feliz em me ver chegou à noite e eu estava gripado por conta da água que foi em cima de mim. Então minha dona deixou eu dormi dentro de casa. Meu irmão não ficou nem um pouco feliz, então eu fiz uma cara de deboche!

FONTE: a autora (2023).

FIGURA 17 – REESCRITA – ESTUDANTE SMB – PÁGINA 4


REESCRITA

Título: TOM E THOR

Olá querido diário. Hoje foi um dia super chato, igual a todos os outros. A minha dona veio me dar tchau (adoro quando ela vem se despedir, pois aproveito e peço bastante carinho), mas meu irmão Tom, que é um cão, eu também sou, odeia isso, pois ele é muito invejoso. Quando ela faz carinho nele, ele me olha com uma cara de deboche! Após a Solara sair de casa, tenho que ficar aturando o meu irmão. Ele quer o espaço inteiro pra ele!

A vó da minha dona veio nos dar comida. Amo a comida dela. É super gostosa! Quase que meu irmão roubou minha comida, mas eu não deixei!

Um dia, a Solara estava comendo um pão e a vó dela brigou comigo, mas eu só roubei o pão, pois o Tom tinha comido a minha comida inteira. Ainda bem que faz tempo que eu roubei o pão. Logo depois de um tempo, eu fui beber água. Meu irmão viu, então foi lá e derrubou toda a água em mim! Mas o problema é que estava muito frio. A vó da minha dona viu e brigou com o meu irmão! Mas ele mereceu.

Minha dona havia chegado a escola. Então fui dar "oi". Ela ficou super feliz em me ver. Chegou à noite e eu estava gripado por conta da água que foi em mim, então a vó da minha dona me deixou dormir dentro de casa. Meu irmão não ficou nem um pouco feliz, então fiz uma cara de deboche!

FONTE: a autora (2023).

Após a escrita dos textos, fizemos uma rodada de teste de efeito estético com os estudantes, fazendo uma roda de leitura dos textos. Essa atividade foi organizada da seguinte forma: a professora-pesquisadora digitou os textos e retirou a identificação. No dia da aula, foi levada uma caixinha onde os textos estavam guardados, colados em papeis coloridos. Indiquei aos estudantes que poderiam se voluntariar a leitura e todos queriam.

Os textos dos estudantes foram lidos um por vez e, ao final de cada leitura, fazíamos um desafio: os estudantes deveriam adivinhar qual era o colega autor do texto. Incrivelmente, todos acertavam o autor, somente de ouvir a história. Esse dado anotado no diário de campo foi importante para perceber que, embora tivessem produzido os textos de forma individual, no momento em que esquematizavam as ideias para a produção, trocavam informações entre si para organizar seus textos.

Foi com a atividade de roda de leitura, tida como cumprimento a etapa de ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, que encerramos as aulas destinadas a escrita

literária, passando, a seguir, para a etapa das entrevistas com os estudantes, que foram realizadas na semana final do mês de novembro.

Importante ressaltar que a professora regente participou de muitos momentos das aulas. Normalmente, comentávamos sobre leituras que atendiam aos interesses dos estudantes. Em algumas ocasiões, chegou a comentar com os estudantes para que aproveitassem as aulas, pois ela não dispunha de um planejamento tão sistematizado para o trabalho com a leitura e escrita literárias.

A colocação da professora somada aos outros pontos levantados sobre o trabalho com leitura e escrita literária em campo demandaram um levantamento mais específico a respeito da existência ou não de recomendações para a prática da escrita literária. Esse conjunto de situações direcionou o olhar da pesquisadora para dois documentos pedagógicos que regem o currículo do EF – BNCC e CEFC – com o objetivo de verificar se consideram metodologicamente o trabalho com a escrita literária em sala de aula e se propõem, em alguma medida, o trabalho voltado para a formação do aluno-autor e para construção da autoria, temas que exploraremos na próxima seção.

3 AUTORIA E ALUNO-AUTOR NO ENSINO DA ESCRITA LITERÁRIA

O trabalho com escrita em sala de aula normalmente está atrelado às leituras, que darão repertório para os estudantes. Não raro, os textos dos estudantes surgem a partir da necessidade de um produto ou de um registro para comprovar a aprendizagem. Nos AI, os gêneros textuais que geralmente embasam propostas de escrita são bilhete, receita, anúncios, acrósticos, pequenos poemas e narrativas.

Essas produções têm forte cunho avaliativo. Mas, apesar do caráter produtivo, questionamos: é levada em consideração a dimensão estética da linguagem? E a voz autoral da criança pode ser encontrada ou motivada a partir de tais propostas? Nesse modelo, é possível tornar os estudantes alunos-autores? Poderíamos teorizar a respeito da autoria em textos produzidos por estudantes no ambiente escolar? O estudioso Sírio Possenti (2002, p. 107), defende que

> [...] essas noções interessam pouco aqui, porque, tipicamente, um vestibulando (um escolar, de maneira mais ampla) nem tem uma obra nem fundou uma discursividade. Mesmo que tenha uma obra, não será julgado por ela por ocasião de um vestibular - ou seja, seu texto não será lido levando-se em conta sua obra, que não existe. Assim, de duas, uma: ou renunciamos a discutir esta questão - textos de vestibulandos e outros textos escolares - em termos de autoria (por exemplo, discutimos somente coesão e coerência), ou descobrimos uma brecha para introduzir no campo uma nova noção (nova em relação a essa, de Foucault) de autoria. Creio que é a segunda alternativa que interessa. Como condição mínima, diria que é impossível pensar nesta noção de autor sem considerar de alguma forma a noção de singularidade, que, por sua vez, não poderia escapar de uma aproximação - bem feita - com a questão do estilo, [...] trata-se, pois, de tornar objetiva essa noção - quem sabe detectável em traços, em indícios, com os riscos de que isto seja entendido como uma proposta que se limite a enumerar traços necessários e suficientes (Possenti, 2002, p. 108).

Na perspectiva de Possenti (2002), estilo é uma noção que diz respeito à composição do discurso pelo sujeito, em conteúdo e forma. Para o autor,

> Estilo tem mais a ver com gêneros (que são sociais e históricos) e com formulações que revelem um conjunto, na verdade não muito claro nem definido, de características: um certo jogo de sons, um certo ritmo, uma ironia sutil, uma alusão, uma palavra não usuais (técnica, estrangeira, popular, erudita etc.), uma forma que "inclua" o leitor no texto, que apele para seu saber ou sua argúcia. Estilo pode ter relação com grupos, em função de suas posições (haveria um estilo tucano e um petista), com *ethos* etc.[...]
>
> As ressalvas apresentadas a respeito da concepção geral de estilo são particularmente importantes também porque muita gente ainda acredita que escrever é um dom. Não é. Todos os que escrevem, isto é, todos os que vivem de escrever ou aqueles em cuja vida a escrita ocupa uma parte importante aprenderam a escrever praticando mais ou menos duramente. Podem não ter sofrido com isso, podem até ter gostado, mas essa não é a questão: a questão é que escreveram muito e sempre (esta é a única receita – ou anti-receita - para a escrita, como é, aliás, para outras "habilidades", sejam elas jogar tênis ou tocar piano). Sendo assim, estilo se aprende (como se aprende nado de costas ou borboleta) (Possenti, 2007, p. 19-20).

Considerar uma criança apta a aprender estilo na escola, em nossa perspectiva, é considerá-la apta a desenvolver sua autoria, desde que a partir de práticas textuais bem localizadas, que a levem ao seu reconhecimento como sujeito.

A concepção de criança como sujeito de direitos no contexto educacional, garantida pela Constituição, iluminou a discussão sobre a importância da criatividade na aprendizagem para os novos modelos educacionais. Teorias mais recentes em educação e ensino de língua sugerem a concepção de aluno como sujeito cocriador, dotado de potencial transformador de sua realidade a partir do domínio da língua, especialmente da escrita. Ora, o que seria essa nova concepção se, em parte, o desenvolvimento de autoria?

Assim como Bakhtin defende que a posição autoral do sujeito imprime nos textos sua singularidade, apesar de serem carregados de "já ditos" da sua realidade heteroglóssica, Freire (1996, p. 32) afirma também que "Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos." Mas, e quanto à autoria da criança? Qual a relação desse conceito com a escola? O que faz com que o texto da criança seja autoral?

Possenti (2002) faz um deslocamento do conceito de autoria antes pensado por Foucault que torna o conceito produtivo para análise de textos escolares. O autor estabelece algumas ideias que auxiliam na relação entre ensino e autoria:

a) a noção de autoria está ligada à noção de estilo e singularidade;
b) "[...] as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática" (Possenti, 2002, p. 112). Para que um texto seja considerado autoral, não basta estar escrito correto gramaticalmente.
c) "a autoria é encontrada no 'como' e não no 'o quê' é expresso" (Fiad, 2008, p. 218).

Além de considerar tais ideias, Possenti (2002) estabelece duas condições principais para a constituição da autoria: "Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros e manter distância em relação ao próprio texto" (Possenti, 2002, p. 112-113).

O quadro teórico sugerido pelo linguista permitiu que Fiad (2008) demonstrasse, por meio de análise de textos infantis, que o ensino pode ser favorável a manifestação da autoria, dependendo da concepção de escrita adotada pela escola, além de ser provável que "[...] um maior conhecimento do estilo de um gênero propicie mais indícios de autoria nas produções escritas. Ensinar o gênero significa ensinar essas possibilidades de constituição de autoria" (Fiad, 2008, p. 234).

Tendo como base as noções de ensino e autoria propostas por Possenti (2002), os próximos parágrafos explorarão questões norteadoras desta pesquisa que se revelaram importantes para conjugar o objeto desta pesquisa (a escrita autoral de textos literários por crianças) e seu objetivo (investigar *como* a criança constrói sua autoria a partir da escrita de textos literários na escola). As questões são:

a) a criança em idade escolar pode criar textos literários e ser considerada autor?;

b) como denominamos a criança que escreve textos literários?;

c) há na escola uma didática que viabilize a formação do *aluno-autor?*

É preciso ainda estabelecer uma complementação do ponto de vista teórico, que iniciou com Possenti (2002) nesta seção, com Tauveron (2014). As contribuições da autora são essenciais para essa pesquisa pelo fato de a autora dimensionar seu foco de interesse especificamente no trabalho para a escrita nos AI, tanto é que sua proposta denomina como alunos-autores os estudantes que escrevem em sala de aula dentro de uma perspectiva de escrita com intenção estética.

O argumento vem ao encontro do que versa Possenti (2002) e Fiad (2008) no que diz respeito ao estilo e a singularidade, pois o estudante necessita do repertório que adquire também na escola para imprimir em seu texto uma marca autoral. Além disso, é na escola em que ele aprenderá sobre ferramentas da língua para instituir o seu projeto de autor, bem como na escola é que terá como apoio a sua primeira comunidade de leitores.

Faremos a discussão de questão a questão na próxima seção, onde apresentaremos os aspectos didáticos envolvidos no ensino da escrita literária e sua relação com autoria e mobilizaremos a concepção de sujeito leitor e aluno-autor, modulada por Catherine Tauveron, com objetivo de fundamentar a escolha teórica da pesquisa.

3.1 ASPECTOS DIDÁTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA

Esta seção tem como foco expandir as reflexões acerca das questões norteadores apresentadas no final da seção anterior, a saber: a) a criança em idade escolar pode criar textos literários e ser considerada autor?; b) como denominamos a criança que escreve textos literários?; c) há na escola uma didática que viabilize a formação do *aluno-autor?* Para tanto, apresentamos primeiramente a recomendação para o trabalho com escrita literária encontrada nos documentos pedagógicos oficiais que regem a educação, a saber: a BNCC e o CEFC. Posteriormente, discorreremos sobre os aspectos envolvidos na construção da autoria.

Discorramos sobre a primeira delas. No contexto em que foi empregado, o termo *criação* está mais ligado ao uso da criatividade para escrever um texto com originalidade, com intenção estética (a isso chamamos artesania), do que ao amplo domínio das regras da língua. Tratamos aqui de crianças em idade escolar e que estão iniciando sua jornada no mundo, em uma diversidade de níveis. Não se pode esperar que crianças escrevam como (alguns) adultos, pois elas não são escritores profissionais – nem tampouco nós, adultos e professores, o somos. (Ferreiro; Siro, 2010).

A escrita está fortemente relacionada à leitura, por isso é esperado que a criança recorra às suas leituras anteriores para elaborar seus textos. Nesse sentido, ao planejar e realizar um momento de produção textual, a escola necessita preocupar-se com a formação do repertório de leituras dos estudantes, a partir de textos que suscitem a imaginação e a criatividade, ao mesmo tempo que sejam capazes de suscitar elementos culturais e de conhecimento da língua. Além do repertório, é muito importante que as vivências também sejam valorizadas, de modo que os estudantes sejam encorajados a encontrarem a sua voz em suas narrativas. Esse arcabouço conterá as ideias para que a criança escreva.

Autores como Clanche (1988), Tauveron e Seve (2005) defendem que crianças recorrem a empréstimos de outros textos para criar seus próprios textos. Não se trata de cópia, plágio ou de uma prática condenável, mas sim de que a criança visualiza nas obras lidas uma referência, um ponto de partida, um modelo para sua própria criação.

Recorrer a outros textos já conhecidos para escrever seu próprio texto é um recurso utilizado por muitos escritores. Este processo, denominado por Koch e Elias (2018), é conhecido como

> [...] **intertextualidade** [...] quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade. [...]. A intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (Koch; Elias, 2018, p. 86, grifo nosso).

Para analisar de forma ampliada o conceito, as autoras consideram ainda: a) quantas vezes, no processo de escrita, constituímos um texto recorrendo a outro(s) texto(s)? e b) quantas vezes, no processo de leitura de um texto, necessário se faz, para a produção de sentido, o (re)conhecimento de outro(s) texto(s) – ou do modo de constituí-los?.

Se entendermos que nossos textos se formam a partir de outros textos já estabelecidos, recaímos na noção bakhtinianas de que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272). Se partirmos dessa

compreensão – e da perspectiva de que crianças são sujeitos de experiência e plenos da capacidade de aprender a aprender – encontraremos um espaço conveniente para discutir a construção da autoria por meio da escrita literária no ambiente escolar, desde que respeitadas suas vivências e sua originalidade, que nem sempre "obedece" às convenções da língua.

É importante salientar que há um contraste no que diz respeito ao entendimento de Koch e Elias (2018) e Bakhtin (2011) sobre intertextualidade. Enquanto Koch e Elias (2018) tratam da relação intertextual considerando-a como entre textos, sem necessariamente pensar sobre as relações entre os interlocutores, Bakhtin (2011), entende a cadeia interlocutiva a partir das relações socioverbais entre os sujeitos implicados na interação: o enunciado é sempre uma resposta a outros enunciados situados sociohistoricamente, ampliando a noção de intertextualidade para intersubjetividade. A intersubjetividade, por sua vez, depende dos horizontes valorativos compartilhados e em confronto dos interlocutores.

De forma muito diligente, relacionamos, em certa medida, as proposições de Bakhtin (2011) podem ser relacionadas ao Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), porque, ao considerar o horizonte de expectativas do estudante como ponto de partida e de chegada para trabalho com as obras literárias, essa alternativa metodológica está levando em conta a interação do sujeito com o mundo, suas experiências e vivências, que necessariamente utiliza no ato da leitura para que ela lhe faça algum sentido. A escrita do estudante não está isenta de seus valores e bagagem de mundo. É preciso que o professor as considere para entender a escrita. Segundo Bakhtin (2019, p. 43), "[...] resta ao professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa".

Um primeiro fator para entender a escrita de crianças é levar em consideração a potência de sua criatividade. No capítulo intitulado "A criatividade literária na idade escolar", de *Imaginação e criatividade na infância*[11], Vigotski afirma que a criança em idade escolar ainda está imatura para o uso estético da palavra e apresenta para seu argumento algumas razões. A primeira delas está centrada no "[...] atraso que as crianças revelam no

---

[11] O texto mencionado trata-se de um capítulo da obra de Vigotski intitulada **"Imaginação e criatividade na infância**". Para esta pesquisa, voltada para escrita literária, as ideias de Vigotski a respeito da criação literária são muito profícuas e embasam algumas reflexões desse texto. Vale ressaltar que houve recorte necessário de apenas um de seus muitos textos, por ser pertinente ao estudo pretendido, e consciente de que o autor é amplamente estudado no campo da educação. Foram lidas duas versões do mesmo título, de duas editoras distintas: VIGOTSKI, L. S. A criatividade literária na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014, p. 51-93 e VIGOTSKI, L. S. A criação literária na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão popular, 2018, p. 61-96. Dentre estas, optei por utilizar a primeira.

desenvolvimento da linguagem escrita comparativamente com a linguagem falada." (Vigotski, 2014, p. 53).

Apesar de alegar a imaturidade para com a criação literária, Vigotski vai se referir com veemência à atuação pedagógica do professor como chave no processo de fazer com que a criança seja introduzida na dimensão artística do trabalho com a palavra. O pensador russo destaca que uma das principais ações é propor às crianças que redijam escritas que versem sobre *temas* que lhe são próximos e lhe são "seguros". De acordo com o autor, "[..] não há nada pior para a criança do que impor-lhe um tema sobre o qual ela pouco pensou e sobre o qual ela tem pouco para dizer." (Vigotski, 2014, p. 56).

Amparado nos estudos de Blonsky, Vigotski (2014, p. 56) menciona que "Para fazer de uma criança um escritor é necessário desenvolver nela um grande interesse pelo que se passa à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobretudo quando ela conhece bem o assunto". Desse trecho é importante destacar não só uma abordagem sensível que subjaz o trabalho com a escrita e seu propósito, mas o fato de que é preciso ensinar à criança o porquê de se escrever. A tarefa da escola, nesse entendimento, "[...] consiste em motivar a criança a escrever e ajudá-la a dominar a técnica da escrita." (Vigotski, 2014, p. 56).

Ainda nesse mesmo capítulo, Vigotski utiliza o texto "Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas?", escrito por Tolstói[12] por volta de 1852, para ilustrar uma experiência "[...] pessoal extraordinária relacionada com o despertar do gosto para a escrita nos filhos dos camponeses" (Vigotski, 2014, p. 56).

A referida experiência de Tolstói foi publicada pelo próprio autor na quinta edição da revista russa *Iásnaia Poliana*, durante o tempo em que ministrou aulas para crianças camponesas em sua propriedade rural. O escritor e professor russo muito refletia sobre as produções escritas de seus alunos. Ele não compreendia porque alunos "[...] inteligentes e talentosos escreviam tolices" (2013, p. 40). Segundo o professor, seus alunos:

> [...] não compreendiam o mais importante: para que escrever e o que há de bom em escrever? Não compreendiam a arte, a beleza da expressão da vida em palavras e o fascínio desta arte. [...] Tentei solicitar a redação de várias maneiras distintas. Eu pedia, dependendo das inclinações, redações objetivas, artísticas, comovedoras, cômicas, sobre temas épicos: a coisa não caminhava (Tolstói, 2013, p. 340).

---

[12] TOLSTÓI, L. Quem deve aprender a escrever com quem, as crianças camponesas conosco ou nós com as crianças camponesas? *In*: GOMIDE, B. B. (Org.). **Antologia do Pensamento Crítico Russo (1802-1901)**. Tradução: Cecília Rosas e outros. São Paulo: Editora 34, 2013.

O mestre então tratou de propor aos seus alunos que escrevessem algo a partir de um provérbio popular, do qual fazia parte das predileções literária dele, desafiando-os. O provérbio era: "Dá de comer com a colher e espeta o olho com a vara"[13]. Esses fatos foram posteriormente analisados por Vigotski em grande parte do capítulo intitulado "A criatividade literária na idade escolar".

Embora reconheça como exitosa a experiência de Tolstói, Vigotski critica explicitamente suas visões ideológicas a respeito da verdadeira função da educação. Tolstói chega a afirmar que "A educação estraga e não corrige as pessoas" (Tolstói, 2013, p. 361), o que será tomado por Vigotski como "[...] preceitos reacionários" (Vigotski, 2014, p. 60). O outro se deveria à idealização sobre a natureza da criança feita por Tolstói, remanescente da teoria de Rousseau, de que o homem nasce perfeito.

Salvaguardando-se as questões teóricas sobre Vigotski e Tolstói, sobre as quais não temos propriedade para discutir para além dos textos aqui citados, observamos que os dois teóricos apontam que é possível, sim, criar condições para que a criança experimente a linguagem do ponto de vista da criação da narrativa. Vigotski (2014) afirma que:

> [...] a essência dessa descoberta de Tolstói consiste no fato de ele ter detectado os traços da escrita das crianças característicos apenas dessa idade e ter compreendido, que a verdadeira tarefa da educação consiste, não em inculcar prematuramente na criança a linguagem dos adultos, mas em ajudar a criança a desenvolver e formar a sua própria linguagem literária. [...] (Vigotski, 2014, p. 57).

O psicólogo ainda continua asseverando que o trabalho de Tolstói obteve sucesso porque o educador incentivava seus alunos a escrever:

> Tolstói não fez nada mais do que dar educação literária para as crianças camponesas. Ele despertou nas crianças formas de expressar sua experiência pessoal e seu enfoque do mundo que não conheciam até então; junto com as crianças inventava, construía, compunha, inspirava-lhes, oferecia-lhe temas – quer dizer, canalizava, na sua essência, todo o processo de sua atividade criativa, mostrava-lhes os métodos literários, etc. E tudo isso é educar, no sentido mais puro e autêntico desse conceito (Vigotski, 2014, p. 61).

Impressiona o fato de que já no século XIX Vigotski e Tolstói tinham a preocupação de formar estudantes capazes de construir uma narrativa a partir de sua própria linguagem. Para os dois havia uma preocupação em torno de pontos cruciais sobre educação: o da *intencionalidade*, ou seja, ensinar a criança qual é o propósito da escrita (o que perseguimos

---

[13] Do artigo original: "Em russo, '*lójkoi kórmit, a stebliom glazá kólet*', provérbio utilizado em situações em que uma pessoa beneficia outra e depois passa a cobrar ou censurar o beneficiado pelo próprio favor feito." (N. da T.). (Tolstói, 2013, p. 339).

em nossas salas de aula e currículos escolares até hoje); e o da *motivação*, ou seja, o que há de *bom* em escrever.

Tolstói, já no século XIX, quando afirma, ao descrever a participação dos seus alunos na criação da narrativa, que: "Cada palavra artística, não importa se ela pertence a Goethe ou a Fiedka, é distinta de uma palavra não artística justamente porque provoca uma infinidade de pensamentos, imagens e explicações." (Tolstói, 2013, p. 344).

O mais interessante é que ambos apontam para o professor como peça-chave no processo de *levar a criança a* compreender que o trabalho com a palavra possui uma dimensão artística e social e por isso mesmo um texto ficcional produzido por uma criança pode ser considerado como *criação literária* ou adquirir *status* de literário.

Contudo, conferir a um texto a categoria de *literário* ou *não literário* não é uma tarefa simples, ainda mais quando nos reportamos aos textos que são produzidos por crianças. Essa especificidade abre margem para que se conteste, sob o ponto de vista da crítica literária, a qualificação do texto como "literário" com base em argumentos como: a criança ainda não domina todas as regras da escrita, da própria língua e não teria maturidade necessária ou vivências que pudessem ser transpostas para seu texto, de modo a constituí-lo como ficção.

Autores como Tauveron (2014, 2007, 2009), Cerrillo (2009), Reyes (2012), Andruetto (2012), Tolstói (2013) e especialmente Clanche (1988), ao estudar sobre a criança escritora (*l'enfant écrivain*) afirmam que a criação da criança é literária, porque pode ganhar contornos de uma escrita com intenção artística, desde que a partir das devidas orientações.

Necessário ainda se faz apontar a importante tradução de *scripteur*, por Rezende (2018), ou "sujeito escrevedor", conceito modulado por Delcambre a partir de pesquisas sobre a produção escrita na escola. A autora, que empresta as expressões de Yves Reuter, defende que o sujeito escrevedor é

> [...] um sujeito complexo que, como todo sujeito, é estruturado por seu inconsciente, seu meio de origem, sua história familiar e pessoal, etc.". A questão que a autora se coloca é saber até que ponto o trabalho escolar leva em conta essas dimensões abrindo espaço para "a experiência do aluno, suas representações, suas práticas, ao extraescolar etc. (Rezende, 2018, p. 98).

A problematização apontada por Rezende (2018) a partir dos estudos de Delcambre denotam que as práticas de escrita escolares estão sempre sob controle dos currículos e programas, o que vem de encontro à escrita literária, prática que deveria partir da liberdade e da individualidade do estudante.

Já Tauveron (2014) opta pelo termo autor ao invés de escritor, pois endossa que já nos AI é possível realizar um trabalho específico com a linguagem que desenvolva nos

estudantes a capacidade de serem autores, diferenciando-se da concepção de sujeito escrevedor e de escritor. Amparada pelo conceito de *relação estética* de Genette (1997), a estudiosa afirma que o aluno-autor pode desenvolver a escrita com *intenção estética,* pois, mesmo em situação escolar, escreve para alguém, um destinatário, que será um par ou um professor, que, por sua vez, dará ao texto atenção estética. Rezende (2018) aponta para a mesma relação ao diferenciar os propósitos de investigação de Delcambre e Tauveron, sinalizando que Tauveron (2007 apud Rezende, 2018, p. 98):

> [...] identifica como "intenção artística" o trabalho de escrita no âmbito escolar, e prefere denominar "autor" aquele que escreve em vez de "escritor", uma vez que o estudante não vivenciou as peripécias de tudo que implica o campo literário, como publicação, circulação e recepção; mas, ressalta, a escrita do aluno não deveria ser só para si, uma escrita confessional (como muitas vezes ocorre), ou algo desinteressado e escolarizado apenas para a avaliação do professor – para fundamentar uma escrita com intenção artística, literária, o autor-estudante, assim como o escritor, escreve para alguém. Nesse sentido é que o texto do aluno adquire uma postura autoral, ao querer dizer algo não para si mesmo, mas para um outro que lhe vai dispensar uma "atenção estética" (Tauveron, 2007, p.79), a qual pode emanar do professor ou dos colegas de classe.

Para Tauveron (2007) o autor seria como um estágio adiante do escrevedor, pois afirma que "[...] o jovem escrevedor só será possivelmente um autor se, antes, aprender a analisar sua experiência de leitor de literatura para alimentar sua experiência de escrita" (Tauveron, 2007 *apud* Rezende, 2018, p. 99).

Retornando à discussão acerca do literário ou não, Clanche (1988) sugere algumas proposições, com as quais corroboramos. A primeira delas é a necessidade de nos desfazermos de um pré-conceito pré-leitura, isto é, devemos "[...] ler textos escritos por crianças como *textos*, e não como *textos infantis*". Embora os textos produzidos por crianças tenham lá suas especificidades, eles são, sim, capazes de comover, divertir, aprazer ou gerar sentimentos em seu leitor e não se trata do leitor escolher um texto, mas de um texto que escolhe um leitor (Barthes *apud* Clanche, 1988, p. 32).

Nesse âmbito, Clanche (1988) levanta a possibilidade de estabelecer critérios para quais textos são ou não literários. Apesar das amplas discussões teóricas no campo da própria teoria da literatura a respeito do que seja literário ou não, parece haver um consenso no seguinte sentido: a) não existe um conjunto de "regras da literatura" assim como existe um conjunto de regras de "morfologia ou se sintaxe". Existe, por outro lado, uma "gramática do texto", lamentavelmente confundida com as "regras da literatura" e transformada em um agente de normalização e b) obras já existentes preexistem ao escrever literatura. Um escritor se refere às obras anteriormente lidas e das suas experiências extraliterárias.

Vemos até aqui que entre os estudiosos de diversos lugares do mundo que se debruçam sobre os temas relativos à leitura, recepção e escrita em idade escolar, mais especificamente no EF, um ponto é pacífico: a importância do professor como mediador e da escola no sentido de que não podem centrar seus esforços na técnica do escrever, isto é, não se pode centralizar a atividade em *mandar fazer uma redação*, mas sim fomentar a imaginação da criança e dar opções para que escolha os temas que lhe sejam interessantes, ou mesmo se inspirar no que é vivido e imaginado.

As reflexões apresentadas até aqui denotam que o desenvolvimento da escrita, seja ela literária ou não, está fortemente ligado ao ambiente escolar, mas é preciso lembrar que não é só no âmbito da educação formal e do espaço da sala de aula em que ela ocorre. Compreender o papel da escola no processo do escrever consiste em visualizar o espaço escolar como lócus onde a criança pode (e deve) desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades de escrita não para se transformar em um escritor profissional, mas para interagir no mundo por meio de sua própria voz/texto.

A escrita do texto literário dá oportunidade ao aluno para que reflita justamente sobre o processo de descobrir e se colocar no mundo a partir da linguagem e da experiência com a linguagem e seus efeitos sobre si e sobre os outros. Segundo Vigotski, o sentido e o significado da criatividade literária na idade escolar:

> [...] residem no fato de ela permitir à criança dar uma guinada no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá pelo resto da vida. O seu sentido reside no fato de ela aprofundar, ampliar e aperfeiçoar a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e dirigida para uma ação séria; por último, seu significado reside no fato de que permite à criança, ao exercitar seus impulsos e hábitos criativos, dominar a linguagem humana, a ferramenta mais sutil e complexa para formular e transmitir os pensamentos humanos, seus sentimentos, o mundo interior do homem (Vigotski, 2014, p. 84-85).

A partir da compreensão dos meandros da escrita do texto literário (que nos interessa nessa pesquisa) e das devidas condições metodológicas que despertem o interesse e a criatividade, a criança é capaz de estabelecer um projeto autoral, em que seu "eu" se torna seu ethos discursivo, isto é, sua autoria no interior de um texto ficcional.

O conceito de ethos discursivo apresenta ampla discussão teórica no que diz respeito aos estudos atinentes à Análise do Discurso. Não ampliaremos a discussão específica do conceito neste campo, mas optarmos pelo foco conceitual dentro da perspectiva de Catherine Tauveron aplicada à realidade escolar na tentativa de evitar inadequações teóricas a respeito

do termo. Concebemos ethos discursivo como o “eu” do texto e como uma das operações textuais necessárias à composição da estrutura da narrativa.

Contudo, essa não é uma tarefa simples. A diferenciação entre autor (“eu”) e narrador em um texto (“eu” ficcional) não é um processo óbvio para a criança e pode lhe causar confusões no momento em que estrutura as operações constitutivas em sua escrita literária, tais como: a adoção de um ethos discursivo, a definição de seu leitor-modelo e a “ficcionalização do eu”. Tauveron (2009) ilustra como esse possível equívoco pode dificultar a “postura enunciativa” do aluno-autor

> A confusão (ou o medo do aluno de se confundir) do autor e do narrador remete a uma concepção “expressiva” da escrita. Ela proíbe qualquer instrução que envolva uma postura enunciativa do "eu" que não seria o autor e provoca oscilações na forma de redigir dicas de reescrita: Use o seu lápis mágico e os seus poderes para que a vida dele deixe de ser banal, que algo lhe aconteça [...]. (Tauveron, 2009, s.p., tradução nossa)

O exemplo demonstra que a sistematização sobre as operações textuais da escrita literária é necessária para que a criança perceba, à medida que pratica a escrita, o impacto de suas escolhas enunciativas para a compreensão do texto pelo leitor e o funcionamento dos elementos da narrativa dentro de sua estrutura, o que contribui para o aperfeiçoamento de sua escrita e do desenvolvimento do seu projeto de autor, reflexão que traçaremos para responder ao segundo questionamento mencionado no início do texto.

Discorramos agora sobre a segunda questão: b) como denominamos a criança que escreve textos literários? Para Tauveron, o escritor é um autor, mas a criança que escreve não é um escritor e não deve ser levada a esse status, nem tampouco cabe à escola tomar este status como objetivo de ensino. Contudo, é preciso delimitar os papéis de cada um, ou seja, o papel do escritor e o papel do aluno-autor. Tauveron (2014) aponta que:

> [...] ‘autor’ o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do ‘escritor’, que é um autor cuja intenção e o valor ou ‘mérito’ estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detém status oficializado (por exemplo, consta no catálogo de um editor). O escritor, por outro lado, tem um fazer reconhecido institucionalmente (Tauveron, 2014, p. 88-89).

Assim, aluno-autor é uma criança que está aprendendo o jogo estético que envolve a interação entre autor, texto e leitor. A autoria depende de um jogo estético entre o aluno que escreve e o aluno que lê, relação intimamente relacionada à postura de autor. Além de precisar aprender as técnicas para a composição de textos, para ser incentivado a desenvolver um projeto de autor, Tauveron (2014) estabelece outras condições igualmente importantes, tais como a comunidade de leitores/autores e a disponibilidade da criança em colocar seu texto à

análise de seus pares e sinaliza nos parênteses seguintes as propostas apresentadas por Kévin, aluno do 4.º ano primário, sobre seu texto.

> O jovem aprendiz somente é autor quando forma com seus pares uma comunidade de autores, convidados a exprimir e a confrontar seus projetos de escrita singulares: suas escolhas narrativas (“Eu escrevi Moi Georges para não escrever na terceira pessoa, para mudar um pouco”), o que os motiva afetivamente (“Eu coloquei Georges porque eu gosto muito do nome e não é o meu, a história não é verdadeira”), os efeitos esperados, (“Eu não dei as razões da troca, é um mistério, é necessário guardar o mistério para o leitor”), as dificuldades encontradas, as hesitações e os remorsos, o que eles consideram como um sucesso e o que satisfaz o seu ego de autor (“Eu gosto muito da última frase: ‘eu a vejo arrepiar seus pelos e suas garras de um pouco mais de um centímetro”’...). Em um fórum, onde cada um abre as portas de sua cozinha, a escrita aparece porque ela é: um trabalho de artesão supondo suas escolhas táticas (das quais nem sempre se controlam as consequências: diz-se, escrever é uma aposta), suscetível de proporcionar contentamento pessoal. As receitas de uns podem, bem entendido, inspirar os outros (Tauveron, 2014, p. 91).

Nesse trecho visualizamos claramente a importância de uma comunidade, da visualização do outro (como aquele que lê e colabora para o meu texto) na construção do significado da escrita para a criança e do possível despertar para essa atividade como artesania, que conta com a criatividade e com a originalidade de seu autor.

Outro aspecto a ser ressaltado sobre a formação do aluno-autor reside no fato de que para promover a criação literária, é preciso ofertar leituras diversificadas, para que, à medida que conheçam novas obras, possam alargar seu repertório. É preciso ainda dar condições para que os alunos visualizem e se “responsabilizem” pelas suas escolhas de escrita e “seus possíveis efeitos” na narrativa (Tauveron, 2014, p. 94) e visando possíveis leitores.

Então, qual seria a função da escola no sentido de viabilizar uma didática que confira ao aluno o estatuto de autor? Isto é: c) como a escola pode viabilizar uma didática que confira ao aluno o estatuto de autor?

Repensar algumas crenças dos docentes a respeito da escrita pare ser o primeiro passo para estabelecer em sala de aula um projeto de formação de alunos-autores. Pesquisas citadas por Tauveron (2014) revelam que os próprios docentes enxergam a escrita escolar como um processo hierárquico e linear, por vezes muito fechado, no qual suas intervenções são quase que mecânicas, isto é, voltadas à ortografia em maior escala. Tais concepções interferem diretamente na organização e no planejamento de uma didática que acaba voltada para a redação e não para escrita, gerando insegurança nos estudantes. Não é raro ouvir em momentos como esses comentários das crianças como: “O que vou escrever?”, “Não sei o que escrever”, “Não tenho ideias para escrever”.

Esse fato pôde ser identificado no último mês do trabalho de campo realizado em 2022, quando os estudantes demonstraram sua insegurança frente à proposta de escrita lançada ao final da sequência de leituras literárias propostas pela professora. Na ocasião, após lerem "Nossa história é assim", a proposta de escrita era escrever uma nova história a partir do final da anterior. Os estudantes diziam: "Professora, o que posso escrever?", "Professora, não tenho nenhuma ideia" e até mesmo "Posso deixar em branco?"[14].

Os comentários que foram registrados pela pesquisadora comprovam as colocações de Tauveron (e mesmo de Vigotski) quanto à insegurança dos estudantes devido a (in)compreensão do porquê escrever, da distância e desinteresse dos alunos em relação ao tema e principalmente da falta de momentos orientados em que os estudantes pudessem de fato escrever, dada a escassez de propostas de produção textual, literárias ou não, detectada a partir da análise dos cadernos de produção textual dos estudantes da turma do 4.º ano D.

Em práticas como essas, os estudantes escrevem com o único propósito de colocar no papel o que supõem ser aquilo que o professor espera ler, sendo ele o destinatário central, ao invés de planejar e escrever seu texto a partir de um leitor-modelo (Eco, 2011). Quando o texto e leitor se encontram, "[...] a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se" (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83-84).

Além de visualizar um leitor, é preciso visualizar também o texto, em seu aspecto global, como situação discursiva:

> O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples e nem obedecem a regras fixas. Na visão [...] denominada sociointerativa, um dos aspectos centrais do processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrever (Marcuschi, 2008, p. 77, grifos do autor).

Um texto, como situação comunicativa, é sempre escrito ou proferido por alguém com um determinado objetivo, em algum determinado lugar, de uma maneira específica a depender da mensagem e sempre visando um destinatário.

Compreendemos, portanto, que a composição de um texto sempre será um processo de escolhas (Por que não de artesania?): escolhas enunciativas, desde o formato da escrita e de

---

[14] Excertos do diário de campo produzido pela pesquisadora ao longo do trabalho de campo desenvolvido em 2022. As frases foram ditas por três alunos distintos, no dia 18 de novembro de 2022.

seu conteúdo até as escolhas linguísticas e gramaticais (como pronomes de tratamento mais adequados para a situação comunicativa, por exemplo).

É a compreensão desse espaço da escrita como troca e como situação discursiva que, quando vivenciado pelo aluno-autor, embasa o projeto estético e um texto verdadeiramente autoral, ao invés de "escrever para o professor", quem submeterá o texto produzido pelo aluno ao olhar "ortopédico" (Tauveron, 2014, p. 86). O "olhar ortopedagógico" conferido ao texto pelo professor é principal entrave para o desenvolvimento da autoria, pois o aluno sabe que seu texto será corrigido de acordo com determinadas normas que ele mesmo não domina e não compreende seu funcionamento. A "correção" e a intervenção do professor no texto, já esperada pelo estudante, retira seu domínio sobre seu próprio texto, limitando e reduzindo sua criatividade e suas possíveis estratégias discursivas a um conjunto de regras gramaticais específicas ou mesmo ao engessamento da estrutura de um determinado gênero textual para atender ao que o professor pede.

Não se trata de negar a importância do ensino de regras da língua para o desenvolvimento da escrita (tarefa da qual a escola não pode se eximir de maneira alguma, pois é justamente esse o seu papel: ensinar o estudante a dominar o discurso escrito e dar a ele o acesso à norma padrão da língua e a identificação dos diferentes contextos de uso da língua), mas sim de modificar o como olhar para os textos produzidos pelos alunos, valorizando seus repertórios pessoais, sua originalidade e os textos anteriores com os quais suas produções escritas ou orais dialogam. Quanto à avaliação dos textos, caberia, inclusive, um novo capítulo, que deixaremos para trabalhos futuros.

Os argumentos dos diferentes autores tratados nessa tese convergem no sentido de que é preciso fazer com que a criança compreenda o porquê da escrita. Escrever é prática fundamental para o aperfeiçoamento da própria escrita, além de ser imprescindível para o desenvolvimento da competência leitora e de compreensão de sentidos. Apesar dessas contribuições, a escrita literária é pouco explorada em sala de aula e, quando é realizada, normalmente tem como objetivo atender a uma tarefa escolar, sendo o professor, geralmente, o principal destinatário do texto produzido pelo estudante.

Em seus vários estudos, Tauveron aponta que para a criança é difícil compreender o porquê da escrita (essa mesma particularidade fora apresentada anteriormente no texto quando mencionado Vigotski). Por isso, a escola precisa atuar no redimensionamento de suas práticas para um trabalho em que "A manifestação da criatividade pessoal deve estar presente sem descontinuidades ao longo de todo o processo de aprendizagem e deve ser sustentada por uma

metodologia que promova a produção de textos e a reflexão acerca destes." (Cerrillo, 2009, p. 180).

Por outro lado, é preciso desmistificar que escrever literatura é um dom ou uma atividade reservada àqueles que possuem uma notável inspiração. Trata-se, na verdade, de uma habilidade a ser desenvolvida inclusive na escola, de um trabalho por vezes árduo, repleto de reescritas e idas e vindas ao texto. Um texto nunca estará completamente acabado, pois é no encontro entre o horizonte de expectativas do texto e do leitor que o texto significa algo para alguém de alguma forma.

Colocar a escrita literária à parte das práticas de produção textual não é uma ação característica somente da escola, mas também do meio acadêmico, pois poucas pesquisas se voltam para o estudo específico da escrita literária de crianças, especialmente por se desconhecer a relevância de elementos como a intertextualidade e suas contribuições para a construção da autoria, por exemplo, temas que ficam normalmente contidos no campo da Linguística Textual ou da Análise do Discurso e áreas correlatas.

Escrever literatura, ou pelo menos ter na escola a possibilidade de experimentar a linguagem literária por si, é relevante não só pelo fato de ser a literatura um bem imaterial ou uma forma de nos humanizar, um direito de acessar à cultura erudita (Candido, 2011), mas principalmente porque escrever é colocar em prática a criatividade e a imaginação, porque "patrimônio de todos os homens" (Cerrillo, 2009, p. 180).

Nesse quesito, trazer à tona ideias para a escrita criativa e tomá-la como uma habilidade é perfeitamente cabível. Apesar do autor tratar de escrita criativa, causando estranhamento em relação ao termo escrita literária utilizado até este ponto do texto, sinalizamos que trataremos o tema a partir do termo escrita literária. Esta observação é de suma importância para afastar da discussão imprecisões conceituais que possam tornar o trabalho improdutivo sob o ponto de vista teórico.

A escrita criativa é um dos meios que a escola possui de poder cultivar o potencial criativo da criança, elemento fundamental para a vida e indispensável para a aprendizagem. Para o autor, "[...] a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias, em que ganham importância aspectos como o receptor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito." (Cerrillo, 2009, p. 178). Além disso, trata-se de uma habilidade linguística específica, por promover a experimentação da linguagem para além daquela que o aluno já domina.

Para motivar os alunos a escreverem não basta apenas uma aula sobre um gênero textual específico e uma leitura aligeirada, com análise superficial dos trechos do enredo e partes que o compõem, mas é necessário ir além: formar seu repertório, alimentar sua imaginação, ofertar textos que mexam com a criatividade e que falem à sensibilidade da criança.

Reyes (2012), ao brincar com as possibilidades inventivas a partir do verbo inventado digávamos e versar sobre a chave para a criação literária, sensivelmente discorre que, para surgir a escrita imaginando-se uma situação didática, é preciso atrair a criança para uma:

> [...] atmosfera propícia para que cada um se conecte com sua necessidade de conjugar o verbo na forma irregular digávamos em toda a sua disparata incorreção. Ou, dito de outra maneira, para que cada um se permita cruzar a fronteira difusa que separa o Mundo do Aqui do Mundo-Outro: esse que existe no desejo ou na imaginação ou nos abismos, ou onde quer que cada um o intua, e que há de se converter, por obra e graça do trabalho da escrita, em um mundo consistente de linguagem. Criar um mundo que só existe na linguagem, mas que deve se sustentar como se sustenta o mundo real; construir um como se, como quem constrói uma ponte entre duas margens, e ter esse misto de paciência e de irresponsabilidade que as crianças têm quando brincam, para localizá-lo e povoá-lo e habitá-lo até as últimas consequências (Reyes, 2012, p. 46-47).

Outras situações didáticas que envolvem leitura, escrita e interlocutores precisam ser consideradas nesse processo. Citamos algumas delas, como forma de sintetizar tudo o que foi discutido nesse capítulo:

a) trabalhar com leituras literárias que sejam instigantes; ofertar a leitura de diversos gêneros literários e familiarizar a criança com estes gêneros.
b) Mostrar aos estudantes as diferenças entre os diversos tipos de texto (argumentativos, narrativos, expositivos, descritivos, instrutivos, informativos).
c) Estudar com seus alunos o modo como os textos estão internamente organizados e levar em conta os aspectos linguísticos necessários para a composição de cada texto.
d) Valorizar o ponto de vista do leitor e suas impressões sobre uma determinada leitura.
e) Familiarizar a criança com a escrita, sem impô-la como tarefa apenas para atribuição de notas, mas primeiramente como forma de compartilhar seu pensamento por meio de uma habilidade que está em treinamento e deve ser aperfeiçoada.
f) Deixar sempre explícito o contexto de produção do texto. Eu leio o que alguém escreveu e escrevo para que alguém leia, pois “Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar.” (Eco, 2011, p. 37).

g) Encorajar o estudante a tomar uma postura de autor, como defendido por Tauveron (2014), de forma que utilize sua experiência de leitor como estratégia para sua escrita, visando uma finalidade comunicativa, ou seja: ler para outros leitores, com propósito e intenção estética.

Para alcançar a finalidade e o efeito estético, a escrita literária requer planejamento específico e sistematização com base em etapas que podem ser organizadas em:

a) estudo da estrutura do gênero: o gênero será o elemento norteador da escrita, pois dá o tom da escrita: humor, tragédia, surpresa etc.;
b) planejamento ou arquitetura do texto (Poslaniec; Houyel apud Dalla-Bona, 2012, p. 250): sobre o que escreverá, como escreverá, o que escreverá, que elementos devem aparecer, tema, intriga, problema, situação inicial, tempo, espaço, personagens; e
c) reescrita do texto, que serve:

> [...] para mostrar ao aluno-autor, por exemplo, que certas informações do texto precisariam ser mais detalhadas, complementadas, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos; que uma reordenação dos segmentos textuais contribui para a sequência da história fluir com maior clareza e coerência; que certas informações, por não estarem contribuindo com o desenrolar da trama, devem ser suprimidas; que certos segmentos precisam ser substituídos para a concretização do projeto de dizer; que determinadas escolhas lexicais serão mais fecundas para efeitos polissêmicos. Vale destacar que no caso de textos com propósito estético, a busca pelas formas mais apropriadas demanda um intenso trabalho de garimpagem dos recursos disponíveis na língua (Dalla-Bona; Gusso, 2014, p. 73).

A reescrita não faz parte somente de uma etapa pré-finalização do texto, mas deve ser entendida como parte integrante do processo de escrever. É preciso mostrar às crianças que a escrita é um processo de idas e vindas, construído a partir de trocas com os pares e de leituras de outrem. Atingir a compreensão a respeito dessa atividade perpassa inclusive pelas crenças dos próprios professores sobre o que é escrever.

Em suma, dar aos estudantes a oportunidade de experimentar a escrita literária, incentivar sua autoria e encorajar o aluno a tomar uma postura de autor é importante porque essa prática "[...] ajuda a superar dificuldades expressivas e imaginativas, ao mesmo tempo que desenvolve a fantasia, fomenta as destrezas artísticas, cria o hábito leitor e facilita a comunicação de pensamentos ou de sentimentos, com valor artístico." (Cerrillo, 2009, p. 182).

As práticas de escrita literária na escola precisam ser organizadas de forma que extrapolem esses espaços restrito, num ideal de que sejam, um dia, acolhidas como atividades formadoras e não "tarefas". Tauveron (1996, p. 91, tradução nossa) é veemente ao afirmar que "A escola não tem por vocação formar escritores em sua essência, mas não pode impedir que

nasçam as vocações e não pode impedir que as crianças explorem possibilidades estéticas da linguagem [...].”

Andruetto (2012) defende, assim como Tauveron, que a escola não tem como missão transformar estudantes em escritores profissionais ou que imitem o estilo de autores famosos, ou mesmo trazer à tona a escrita “livresca” dos adultos, mas o ideal é que a escola possa:

> [...] gerar um espaço no qual haja experimentação com a palavra, exploração de cada um em si-mesmo, inter-relação entre a palavra e outras formas de expressão, até abri-las e nos abrirmos para um mundo que está em nós e fora de nós e que é suscetível de ser lido, perturbado, narrado, compartilhado e modificado por meio dessa produção (Andruetto, 2012, p. 79-80).

Nesse mesmo entendimento, Reyes (2012) pontua, de acordo com sua experiência, que sua rota para o trabalho intuitivo de “ensinar a escrever” consiste em:

> [...] ajudá-los a se sentirem confortáveis com essa necessidade de ter outras vidas e ser outros e falar com outras vozes e constar a si mesmos a história – a própria história –, mas de outra maneira (de mil maneiras). Se, no fundo, nós mesmos constituímos a matéria básica de nossa narrativa, começo por dar a cada um a possibilidade de descobrir sua própria possibilidade: não a que agradaria a mim, mas essa que eles mesmos guardam, às vezes, sem crer, às vezes, sem saber, às vezes, sem querer. Nessa história, tão singular como a impressão digital, nesse tom de voz que ninguém mais tem e que quase nunca nos é permitido ouvir em meio ao burburinho e às vozes impostadas, se oculta o ponto de partida da própria criação. (Reyes, 2012, p. 47).

O papel do professor nesse processo não pode ser relegado somente aos programas curriculares, mas sim ao de lembrar de que ele deve ser o principal leitor e a peça-chave para que o desenvolvimento da escrita autoral aconteça. O professor é quase aquele que desensina, porque estimulará rompimentos. Contudo “romper na escrita para buscar a própria voz não significa esquecer o que trazemos. “Ninguém nos tira o lido e, nessa grande urdidura dos textos que nos precedem, dos textos que herdamos, nos situamos na hora de escrever” (Reyes, 2012, p. 48).

Tauveron (2014, p. 92) esclarece que é necessário

> Ensinar aos alunos que escrever não é fazer uma obra inteiramente original, que todos os autores emprestam uma parte de sua matéria primária aos outros autores para recompô-la e se apropriar dela, e que não se trata de uma “cópia” condenável.

A lição da discussão é a de sempre fomentar a criatividade dos alunos ao mesmo tempo que se estuda com as crianças a linguagem escrita em si, suas devidas regras de funcionamento, para que, ao dominar progressivamente os dois campos, possam se sentir estimulados a testar os efeitos da linguagem literária consigo e com os outros.

A tarefa do professor consiste em criar oportunidades reais e abundantes para a prática da escrita com intenção artística e aperfeiçoá-la, em um espaço mediado, dialogado, que eleve as potencialidades das crianças e que as valorize as suas ideias, as suas experiências e seus diferentes modos de estar no mundo.

3.2 O SUJEITO LEITOR

A noção de sujeito leitor[15] é tributária dos estudos teóricos engendrados pela Estética da Recepção. A categoria do leitor, até então relegada e desprestigiada pela crítica, já havia sido o foco conceitual da Estética da Recepção, originada na Alemanha, também em meados da década de 1960, com a Escola de Constança, que contou como principais representantes os teóricos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Enquanto Jauss (1994) elabora o conceito do *horizonte de expectativas*, Iser (1996, p. 73) afirma que o leitor é o pressuposto do texto, pois "[...] o texto, enquanto tal, não apresenta uma mera cópia do mundo dado, mas constitui um mundo do material que lhe é dado". Os autores se complementam por auxiliar na compreensão do que é a recepção e o efeito em um texto, a partir da figura do leitor. Dalla-Bona (2012, p. 58) aponta que "[...] essa complementaridade representa um olhar dialético e desejável, uma vez que isoladamente nenhuma delas é suficiente para se compreender os meandros da leitura literária".

É a partir de tal aporte teórico que Bordini e Aguiar (1993) propõem alternativas metodológicas para o ensino da literatura, tais como o Método Recepcional, escolhido por essa pesquisa para a organização das aulas de literatura e do desenvolvimento de proposta de escrita com a turma de 5.º ano.

Conforme aponta Manosso (2017, p. 66),

> As autoras do Método Recepcional, que se debruçaram sobre os estudos da Estética da Recepção, afirmam que o papel ativo do leitor no ato de ler transforma-o naquele que valora as obras literárias. Tanto leitor quanto autores estão inseridos em um contexto e, assim sendo, lembramos que a obra literária, como sugere também Zilberman (1989), é comunicativa. Se não atende ao horizonte do leitor, nada significará (Manosso, 2017, p. 66).

---

[15] Nessa tese, denominamos *estudantes* todos os participantes do estudo. Porém, destacamos que alguns autores e obras que fazem parte do aporte teórico aqui adotado utilizam outras nomenclaturas para se referirem aos estudantes. Optamos por preservar esses termos conforme o autor/obra, para manter a coerência em relação às fontes de referência, por isso o texto pode apresentar variações terminológicas em algumas seções.

É preciso identificar as expectativas de um leitor em relação a uma obra, ora contemplando seu horizonte de expectativa, ora desafiando-o com novas leituras, como proposto por Bordini e Aguiar (1993, p. 83-84)

> [...] no ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. [...]. Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. [...]. Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais.

Esse complexo movimento precisa ser considerado pela escola, uma vez que é o espaço privilegiado para que a leitura literária aconteça de forma mediada, contribuindo para a aproximação dos horizontes entre obra e leitor, responsável pela atribuição de sentido e atualização do texto literário. Nesse sentido, partimos do pressuposto que nenhuma leitura será igual e assim ressalta o aspecto subjetivo do leitor no ato da leitura, colocação possível graças aos pressupostos de Jauss (1994) e Iser (1996), nas quais o leitor passa a protagonizar o circuito autor-obra-leitor. Esse panorama teórico dá as bases necessárias para a noção de sujeito leitor e da importância da sua singularidade na construção da obra literária, como propuseram Langlade (2013) e Rouxel (2013).

Discordantes das concepções de historiografia da literatura vigentes à época, os autores propunham uma renovação dos estudos literários que consistia em considerar a obra literária como meio de comunicação, recepção e produção, considerando o leitor como instância produtora de sentido e de validação dos textos.

Posteriormente, Rouxel (2013) propõe como necessária uma revisão sobre a noção conceitual de literatura e do leitor no pós-estruturalismo, sobretudo no que diz respeito aos desdobramentos dessa compreensão para o ensino da literatura no ensino básico. Nesse contexto, cabe mencionar dois adventos: o *advento do leitor*, na tríade autor-leitor-texto, tributário das contribuições a partir de estudos de autores da Estética da Recepção, e o proposto por Rouxel (2013), *advento do leitor real.*

De acordo com a estudiosa, à literatura é dado o reconhecimento como comunicação complexa. Ainda que possua "vocação para o mal entendido" (Rouxel, 2013, p. 194), o texto literário não pode mais ser concebido como aquele com um fim em si mesmo (autotélico), tal qual a mensagem no modelo teórico de comunicação de Jackobson, pautado na tríade autor-mensagem-receptor.

A argumentação a respeito da divergência de modelos teóricos no que diz respeito ao estruturalismo é vasta, mas é possível identificar, considerando Rouxel (2013) e o ensino de literatura na escola, algumas principais: a) autor e leitor, na situação da leitura literária, são virtualidades (p. 193) ou instâncias virtuais, que se materializam no espaço da obra literária, que viabiliza o encontro dos horizontes o leitor e da obra; b) ato da leitura não é regulado a partir de uma dada objetividade. Ele dependerá da contextualização e recontextualização a partir da recepção do texto (considerada como experiência literária somente quando envolve o ser por inteiro) (p. 205); c) a linguagem literária prescinde do processo de textualização; e d) a aprendizagem da literatura "[...] é fruto de uma aprendizagem complexa na qual o leitor aprende a apagar-se para deixar falar o texto". (Rouxel, 2013, p. 194)

Essa visada conceitual que traz à tona a leitura subjetiva e o leitor como protagonista denota, por outro lado, a dificuldade para com o encaminhamento didático no ensino básico. Em uma análise mais profunda, pairam dúvidas sobre, partindo da subjetividade do leitor, quais seriam os limites da interpretação do texto literário? Entretanto, Rouxel (2013) alerta que não basta que a escola deixe de lado a concepção de literatura como finita em si (autotélica), mas que considere a literatura como forma complexa de comunicação e de linguagem, que necessita de um conhecimento mais apurado e vinculado aos saberes literários do leitor, revendo a ênfase nas posturas mais voltadas às bases estruturalistas (forma) para dar espaço à subjetividade do leitor (conteúdo). Para Rouxel (2013, p. 196), "[...] o que importa é recolocar o sujeito no centro da leitura. É ele que imprime sua forma singular à leitura literária e ao texto. E cada leitura multiplica o texto [...]".

A reconfiguração da noção de literatura que traz à tona o leitor como construtor da obra, outrora relegado pelas teorias estruturalistas, vem agora a apresentá-lo como coautor da obra. A proposta mobilizou pesquisadores a repensarem o que seria o texto do leitor (Rouxel, 2013), que se origina no ato da leitura, atividade na qual o leitor atualiza, aproxima e "re-produz" o texto. Não é mais o leitor que se projeta no texto, mas sim, autor e leitor que se encontram no horizonte da obra literária. O texto literário deixa de ser um conjunto estável para ser lugar de incompletude.

Uma outra contribuição muito importante, sobretudo quando traduzida para a formação do leitor no ensino básico, é o fato de responsabilizá-lo para com a "existência" do texto. Este é, para o ensino, um aspecto desestabilizador, pois, em um ângulo ainda mais profundo da proposição, a interpretação subjetiva do leitor é agora autorizada, não regulada, não mais vista como insuficiência ou erro, e sim, como ponto de partida.

Ou seja, perguntamos: por que este leitor leu o que leu? Quais são suas experiências literárias anteriores que possibilitaram essa interpretação? É possível ainda discutir sobre leituras autorizadas ou não autorizadas, como define Marcuschi (2008), contudo, centramos a discussão a partir dessa reconsideração teórica sobre o papel do leitor na teoria literária, que fundamenta a subjetividade do leitor, condição inevitável para a vivificação do texto literário. Obra lida, obra viva[16].

Para significar o texto literário, é preciso que a obra seja espaço de encontro entre autor e leitor. Esse encontro origina e constitui o mundo intermediário, proposto por Bayard, que consiste na noção da incompletude da obra, que é concluída pelo leitor, a partir de sua singularidade (horizonte de expectativas de leitor e obra como que imbricados) e da interleitura (grifo no original), formada pelas imagens literárias de infância e da cultura que cerca o leitor e que alimenta seu inconsciente.

É por meio desta categorização que se pode compreender, em partes, por exemplo, o esquema de elementos que a criança elenca para a criação de sua narrativa. Quando decide arquitetá-la, seja na oralidade ou na escrita, a criança mobilizará suas experiências estéticas e literárias prévias para que sirvam de base para seu (novo) texto. Não raro, podemos encontrar textos que iniciam das formas mais básicas como "era uma vez" até narrativas mais complexas, a depender da interleitura (grifo no original) do leitor em formação, que versam sobre heróis e trazem conflitos simples ou intrigas complexas.

Como afirma Rouxel (2013, p. 203), todos esses elementos "[...] produzem uma obra única, original" e autoral. Nesse processo, fica caracterizada a metáfora do vampiro, pois o texto é internalizado para depois sofrer a metamorfose e sua consequente exteriorização. Exteriorização na linguagem literária, complexa e singular, processo este de criação de uma nova fábula e da atividade ficcionalizante do leitor, como proposto por Langlade (2013).

Nesse sentido, traduzindo um pouco da teoria literária para o ambiente da sala de aula, é preciso refletir sobre a importância de não se cair em um relativismo da subjetividade quando consideramos essa contribuição teórica no contexto do ensino, caso a compreendamos como "[...] manifestação indesejável de uma liberdade descontrolada" (Rouxel, 2013, p. 205).

Levar em consideração o papel do leitor na coautoria do texto literário e dar-lhe a liberdade de reproduzir o texto literário a partir da criação de um mundo intermediário e de

---

[16] Indicada a pertinente discussão a respeito do que é clássico e do que é canônico. O que é tido como clássico tem o poder de engajar o leitor a partir de sua subjetividade, fazendo com que se envolva na temática dos grandes clássicos e julgando as obras literárias também a partir de um sistema de valores culturais compartilhados com sua comunidade, como é o exemplo de *Dom Casmurro* (tema do adultério), de *Os Miseráveis* (fome a miséria), *O Bom Crioulo* (homossexualidade), entre outros.

sua interleitura não significa que qualquer interpretação é válida ou ainda que a interpretação literária é um espaço onde tudo vale, uma vez relegada noção de texto como conjunto finito e estável. Rouxel (2013) alerta que o que importa é observar o proveito pessoal do leitor em sua leitura, ainda que seja para "desviar" do objeto. Num sistema escolar, isso significa acolher as impressões, favorecer as descobertas das implicações pessoais de leitura.

Fica a tarefa de pensar, portanto, em uma didática de leitura literária que permita aos sujeitos leitores perceber qual é o papel da obra literária na sua constituição como sujeito e ser humano. E nessa "simples" tarefa ainda reside a mediação do professor e o arriscar da experimentação da palavra a partir da escrita literária, sendo essas outras perspectivas de pesquisa no que diz respeito à teoria e ensino da leitura na escola, pois "[..] toda e qualquer leitura literária é a criação de um texto singular por um leitor singular" (Rouxel, 2013, p. 208), por isso admitir o deslocamento do leitor virtual (e não ideal) para o leitor real (advento) é tão caro e necessário, sobretudo à escola.

Discutida a perspectiva do sujeito leitor a partir de Rouxel (2013), passamos a apresentar na próxima seção outra discussão necessária ao estudo: o aluno-autor, com objetivo de iluminar o que poderíamos classificar como estatuto do aluno ao escrever o texto literário em sala de aula.

3.3 O ALUNO-AUTOR

Dentre as perguntas realizadas na entrevista com os estudantes ao final do trabalho de campo, constava a seguinte: "E vocês se consideram autores?". Eis algumas respostas:

> - Um pouco. [...] É, porque a gente que tem as ideias, a gente que escreve, e às vezes quando tem um erro a gente corrige depois (Estudante DSC).
> - Agora, vocês se consideram autoras?
> - Não. (silêncio). Ah..., quando eu escrevo alguma coisa, eu meio que me sinto... (Estudante BLCSL)

As respostas dos estudantes denotam que se reconhecem como autores simplesmente porque escrevem, seja no ambiente escolar ou fora dele. Porém, se dimensionarmos a escrita ano ambiente escolar somente, temos que a relação da escrita literária com a escola é dualística: se, por um lado, a escola é espaço formal onde a alfabetização é sistematizada e onde ocorre prioritariamente a escrita e a produção textual, por outro, a depender de como as metodologias de ensino de língua e de literatura, bem como as práticas textuais nela desenvolvidas ocorrem, a criança aprenderá a visualizar um interlocutor estereotipado, que é a

professora. Ou a criança escreverá meramente para dar conta da lição, num caráter de obrigatoriedade e não comunicativo.

O fato de se escrever para a professora e dentro de um modelo específico que a criança já conhece e tem o retorno positivo da professora como garantia há muito vem sendo discutido dentro do que se propõe com a reflexão sobre a escolarização da literatura infantil. Seguem-se modelos mais ou menos prontos de certos gêneros textuais considerados menos complexos, proporcionando aos estudantes uma escrita que pode ser denominada de tudo, menos criativa ou literária. Como afirma Rezende (2018, p. 93):

> A aprendizagem dessa escrita praticamente se encerra no quinto ano, após o aluno ter se exercitado na imitação de contos de fadas, fábulas e pequenas histórias, gêneros considerados mais próximos da experiência infantil, porém tais exercícios visam reproduzir modelos de narrativas e dificilmente poderiam ser definidos como escrita literária ou mesmo criativa (Rezende, 2018, p. 93).

A realidade constatada conflita diretamente com o processo de autoria, de criação do texto, uma vez que consiste num processo singular de estar no mundo pela linguagem, de construção de estilo. Segundo Bakhtin (2019, p. 41)

> Nas séries iniciais, não há uma diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles ainda não escrevem redações e ensaios sobre temas de literatura e, nas suas redações (descrições e narrações), utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles não se preocupam ainda com a correção das construções e por isso formam períodos bastante audaciosos, que por vezes são muito expressivos. Por não conhecerem nada sobre a seleção lexical, o seu léxico é variado e sem estilo, ao mesmo tempo que é expressivo e ousado. Nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada (Bakhtin, 2019, p. 41).

Isso é observável em textos produzidos por crianças, pois há nelas a capacidade de transitar pela linguagem e organizar o texto de modo a demonstrar uma escolha individual. Dentre os marcos teóricos que sustentam essa pesquisa, notamos que há um elemento comum entre as proposições de Bakhtin, a perspectiva de trabalho da didática da literatura quanto ao sujeito-leitor, de Rouxel e Rezende, e quanto à formação do aluno-autor, de Catherine Tauveron: a inscrição da subjetividade e da singularidade no texto literário que a criança produz.

Assumir a postura de autor é um processo que precisa ser também orientado e ensinado de forma que o estudante se aproprie da linguagem, especificamente literária, para expressar seu ser e estar no mundo, em sua visão, mesmo imerso em um grupo socio-historicamente marcado pelos diferentes discursos de outros diferentes grupos.

Retomamos aqui que Tauveron (2007, 2014) classifica como aluno-autor o estudante que tem a capacidade de produzir um texto com intenção estética e que se vale de textos anteriores e de seu repertório de leituras que extrapola a sala de aula para produzir seus textos. O aluno-autor é uma criança que está aprendendo o jogo estético que envolve a interação entre autor, texto e leitor. Nesse sentido, construir sua própria autoria implica o desafio de aprender sobre o jogo estético entre sua escrita e aquele que a lerá. Ajudar o estudante a tomar a postura de autor deve ser o foco do trabalho com escrita literária na escola, o que consiste em ir além de simplesmente dominar técnicas e a escrita.

4 O QUE ESCREVEM OS ALUNOS-AUTORES?

A longa permanência em campo possibilitou à professora-pesquisadora gerar um grande volume de materiais provenientes das atividades realizadas durante as aulas, entrevistas e observações. Dada a necessidade de síntese e concisão na apresentação das análises, incluir neste capítulo todos os dados e textos produzidos ao longo do processo investigativo seria uma tarefa inviável – além de hercúlea. Fazer a escolha entre textos, materiais e trechos de entrevistas se tornou essencial para que este capítulo pudesse ilustrar com qualidade o que foi alcançado por meio deste estudo.

Procuramos demonstrar de que forma as crianças construíram sua autoria em sua escrita por meio da triangulação das técnicas de pesquisa. Este cenário nos impôs dois desafios: evitar a síntese excessiva na análise e escapar do reducionismo, isto é, estabelecer a primazia do texto e estabelecer algumas poucas categorias de elementos capazes de "indicar autoria".

Esta linha tênue entre o distanciamento e a interpretação nos faz relembrar o que outrora afirmaram Bogdan e Biklen (1994) e André (2012), a respeito de um princípio fundamental de estudo que se pretende qualitativo: "o investigador é o principal instrumento da pesquisa". Isto é, coube à professora-pesquisadora reconstruir – em perspectivas possíveis e plausíveis – o que observou, construiu e coletou em campo.

Conscientes desses fundamentos, chegamos à etapa da escolha do material a ser analisado. Recapitulamos que foram 19 estudantes participantes da pesquisa. Contudo, numa primeira filtragem, foi necessário desconsiderar 6 produções de texto pelas seguintes razões:

a) produção do estudante FVG: faltou quatro aulas anterior à produção de texto e no dia da produção de texto no final da etapa de intervenção.
b) Produção textual do estudante JMT: participou de todas as atividades, mas produziu a reescrita com letra ilegível. Foi oferecida nova oportunidade de reescrita, porém negada pelo estudante.
c) Produção textual do estudante LOS: participou de todas as aulas, fazendo atividades com apoio, porém não alfabetizado, com dificuldade de aprendizagem e sem diagnóstico até o final da realização do estudo. Caso em estudo, aos cuidados da SME e seguindo acompanhamentos médicos.
d) Produções textuais dos estudantes PHBO e VAAS: faltaram no dia em que foi realizada a produção de texto diagnóstico.

e) Produção textual do estudante JV: migrante, oriundo da Venezuela, ainda aprendendo Língua Portuguesa.

Após a primeira filtragem, contabilizamos 13 textos. Contudo, devido à necessidade de síntese na escrita da tese, ficaria inviável analisar todos, portanto foi selecionado o conjunto de textos de 4 participantes. Foram selecionadas pela pesquisadora as amostras capazes de iluminar o objetivo da pesquisa, de acordo com os seguintes critérios:

a) apresentar TCLE com autorização para a participação na pesquisa;
b) estar alfabetizado;
c) possuir domínio básico da Língua Portuguesa;
d) participação nas 29 aulas da etapa de intervenção;
e) realização de todas as atividades propostas na etapa de intervenção, incluindo as produções de texto;
f) apresentar letra legível em sua escrita;
g) ter produzido texto final com qualidade narrativa suficiente para análise.

Após delimitarmos a análise em 4 textos, foi necessário estabelecer *o quê* deveríamos investigar em cada uma das produções, com a finalidade encontrar as marcas autorias em cada um deles. Assim, organizamos a análise dos textos dos alunos-autores em duas categorias:

a) percurso individual de escrita: análise dos textos diagnósticos (produzidos em abril de 2023) e os textos finais (produzidos em novembro de 2023) com base em um quadro avaliativo, elaborado a partir de Spinillo e Melo (2018) e Ferreira e Spinillo (2003), para demonstrar possíveis avanços de cada aluno-autor.
b) elementos essenciais para o desenvolvimento da autoria: análise dos textos finais (produzidos em novembro de 2023) com base nas categorias *repertório, estrutura do gênero, foco narrativo, personagem* e *recursos estilísticos* (entendidos como o conjunto de recursos linguísticos e expressivos, tais como: o tom da narrativa e o uso de recursos como pontuação, léxico e construção frasal aluno-autor), elaborados a partir do aporte teórico sobre aluno-autor.

Descritos os critérios de seleção do material e as categorias, apresentaremos as análises texto a texto, com base no quadro avaliativo e plano de referência, com a finalidade de atingir o objetivo desta pesquisa – investigar de que forma se constrói a autoria da criança em textos literários. As questões norteadoras indicadas no capítulo 2 serão exploradas nas considerações finais.

4.1 PERCURSO INDIVIDUAL DE ESCRITA

Nesta seção serão apresentados os percursos individuais de escrita de 4 alunos-autores por meio da análise de dois textos de cada aluno-autor: o primeiro texto, produzido no início da etapa de intervenção, denominado texto diagnóstico, que consistia na escrita do final do conto "tudo por um cotonete"; e segundo texto, produzido no final da etapa de intervenção, denominado texto final, que consistia na escrita de uma página de diário na qual fosse narrado "um dia na vida de um pet". Os textos foram produzidos, respectivamente, em abril de 2023 e novembro de 2023.

A produção de texto diagnóstico, realizada em abril de 2023, no início da etapa de intervenção, consistiu na proposta de continuação do conto "Tudo por um cotonete!" (Figura 8 e 9, p. 49-50). A professora-pesquisadora utilizou uma aula para fazer a leitura do conto com os estudantes, porém ocultando seu final.

A produção de texto final ocorreu após as 29 aulas de Literatura dadas pela professora-pesquisadora, a partir do MR, durante as quais foram lidas duas obras completas – *O Diário de um Banana* e *Diário de um gato assassino*. A proposta para a escrita do texto final foi feita com base no repertório de leitura alcançado pelos estudantes, proposto pela professora-pesquisadora com base nos gostos e preferências da turma, identificados na etapa de *determinação do horizonte de expectativas* dos estudantes.

Os títulos dos livros lidos foram escolhidos com base nos temas preferidos pela maioria dos estudantes – animais de estimação e aventura. A obra *O Diário de um Banana* foi selecionada por ter sido citada explicitamente pelos estudantes no questionário aplicado para investigação dos interesses de leitura (Figura 6, p. 48) e por ser um livro de fácil leitura, ilustrado e divertido, na opinião dos estudantes.

Na etapa determinação do horizonte de expectativas foi identificado que os gêneros textuais história em quadrinhos, contos e diário, eram os preferidos entre a maioria dos estudantes, os quais foram atendidos pelas duas obras propostas para leitura. A HQs foi utilizada para atender o horizonte de expectativa dos estudantes, pois este gênero está presente em O Diário de um Banana.

Já a obra Diário de um gato assassino foi apresentada aos estudantes por contemplar o gênero textual diário, o tema animais de estimação, mas apresentando uma história mais complexa em termos de estrutura narrativa, densidade de personagens e linguagem em comparação ao *Diário de um Banana*.

Foram realizadas diversas atividades concomitantemente às leituras, mas destacamos as últimas atividades aplicadas durante a leitura da obra *Diário de um gato assassino,* que serviriam como preparo para a solicitação da proposta de escrita que viria ao final da intervenção, a saber:

a) estudo dos elementos da narrativa a partir de trechos do texto *Diário de um gato assassino* (anexo E, p. 145);
b) produção de texto coletivo (Figuras 10, 11 e 12, p. 52-53);
c) proposta de produção de texto (Figuras 15, 16 e 17, p. 55-57).

Com base neste conjunto de fatores, analisaremos dois textos produzidos pelos alunos-autores (texto diagnóstico e texto final) a partir do seguinte quadro avaliativo apresentado na seção 2.4.2, que retomamos aqui:

QUADRO 6 – QUADRO AVALIATIVO – TEXTO DIAGNÓSTICO

Estrutura narrativa
Categoria 1: produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, podendo apresentar marcadores como “era uma vez”.
Categoria 2: além do estabelecido na categoria I, há uma ação com esboço de uma situação problema, porém sem apresentar desfecho.
Categoria 3: além do estabelecido em 1 e 2, apresenta desfecho com súbita resolução.
Categoria 4: apresenta narrativa mais elaborada. O desfecho e a resolução da situação problema são explicitadas.
Categoria 5: propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão “felizes para sempre”.
Estrutura linguística
Apresenta elementos de coesão referencial?
Apresenta elementos de coesão sequencial?
Apresenta pontuação: a) adequada b) aleatória c) não apresenta pontuação
Permite inferir que o autor do texto visualiza um destinatário?

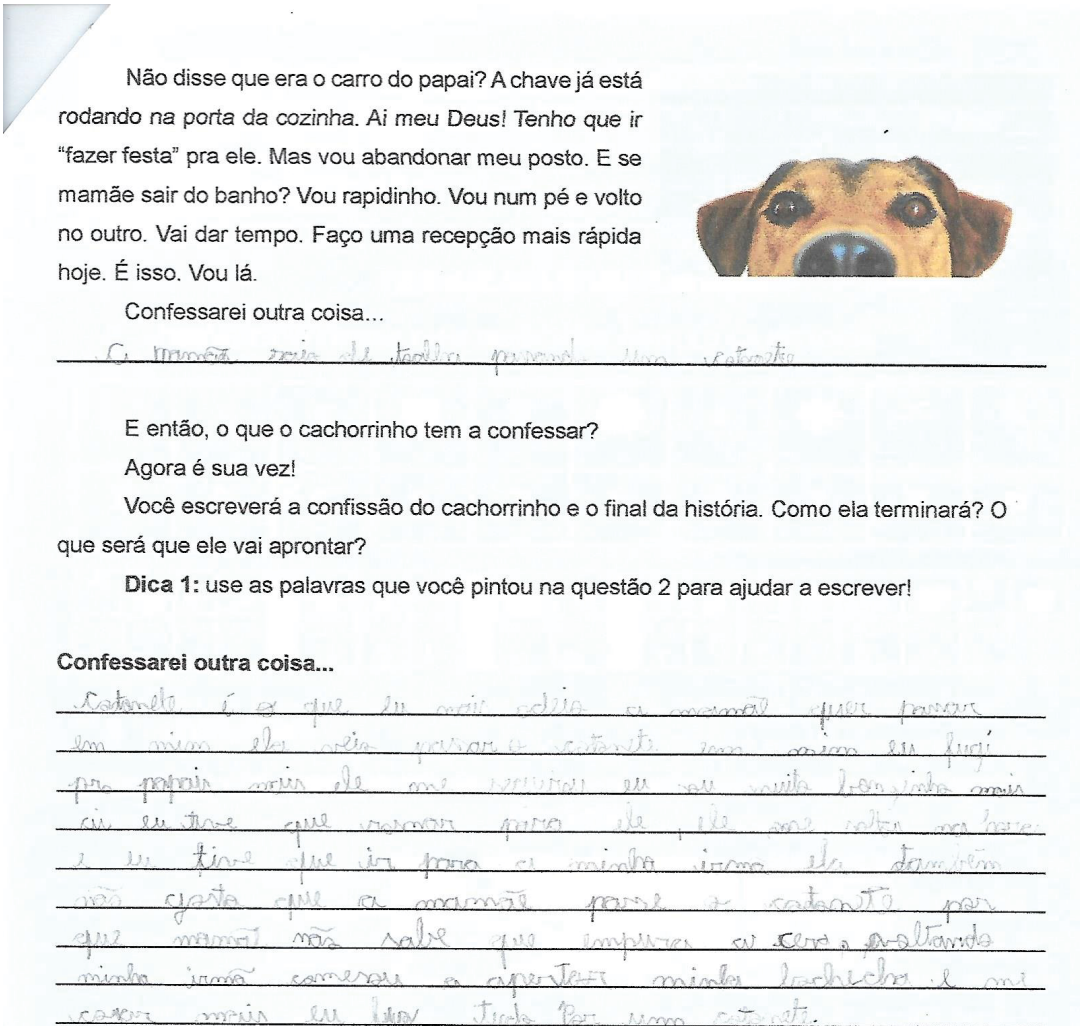
FONTE: elaborado pela autora a partir de Spinillo e Melo (2018) e Ferreira e Spinillo (2003).

O objetivo da utilização deste instrumento é o de demonstrar o percurso de escrita pelos alunos-autores, um a um, evidenciando a influência das aulas no processo de desenvolvimento de autoria, baseado em Tauveron (2007).

4.1.1 Textos de BLCSL

A seguir, apresentamos as duas produções de texto do estudante BLCSL, na seguinte ordem: texto diagnóstico, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise; texto final, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise.

FIGURA 18 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE BLCSL


Não disse que era o carro do papai? A chave já está rodando na porta da cozinha. Ai meu Deus! Tenho que ir "fazer festa" pra ele. Mas vou abandonar meu posto. E se mamãe sair do banho? Vou rapidinho. Vou num pé e volto no outro. Vai dar tempo. Faço uma recepção mais rápida hoje. É isso. Vou lá.

Confessarei outra coisa...

E então, o que o cachorrinho tem a confessar?

Agora é sua vez!

Você escreverá a confissão do cachorrinho e o final da história. Como ela terminará? O que será que ele vai aprontar?

Dica 1: use as palavras que você pintou na questão 2 para ajudar a escrever!

Confessarei outra coisa...

FONTE: atividade de produção de texto de BLCSL (2023)

QUADRO 7 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE BLCSL

Cotonete é o que eu mais odeio a mamãe quer passar em mim ela veio passar o cotonete em mim eu fugi pro papais mais ele me segurou eu sou muito bonzinho mais ai eu tive que rosnar pra ele, ele me soltou na hora e eu tive que ir pra minha irmã ela também não gosta que a mamãe passe o cotonete por que mamãe não sabe que empurra a cera. Voltando minha irmã começou a apertar minha bochecha e me cosar mas eu fiz tudo por um cotonete

Com base no quadro avaliativo, no item estrutura narrativa, o texto produzido foi classificado na categoria 2 - além do estabelecido na categoria I, há uma ação com esboço de uma situação problema, porém sem apresentar desfecho. No texto, o aluno-autor ensaia uma tentativa de encerramento, que fica prejudicada pela incoerência do enredo: o cãozinho faz tudo por um cotonete, mas ao longo de todo o texto, o personagem briga com os demais personagens da narrativa justamente por não querer passar o cotonete.

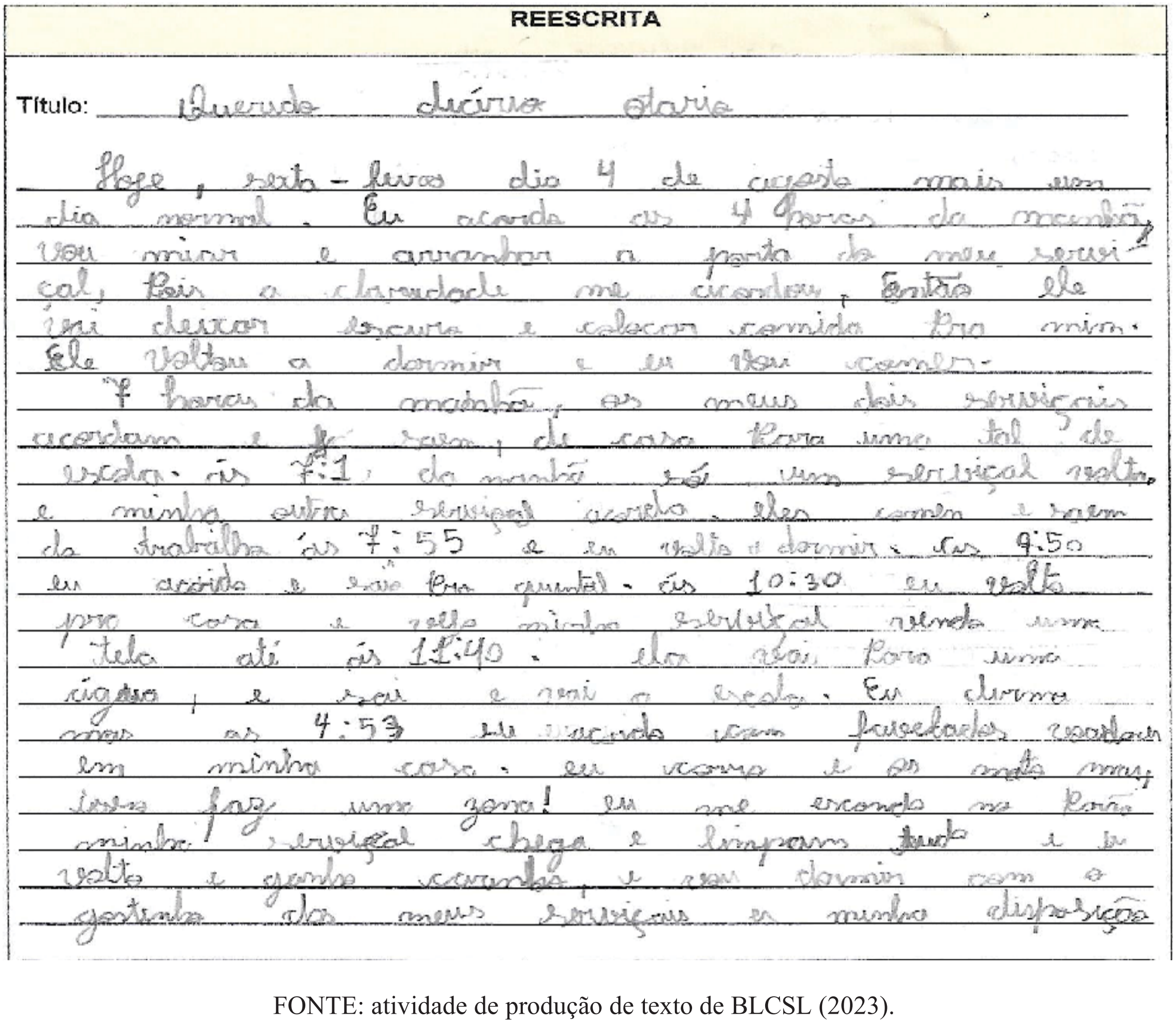
Quanto a estrutura linguística, a produção textual apresenta coesão referencial anafórica básica. O aluno-autor utiliza o pronome pessoal em terceira pessoa do singular

masculino ele para substituir papai; e o pronome pessoal em terceira pessoa do singular feminino ela para substituir os termos mamãe e irmã. O texto apresenta fragilidade quanto à coesão sequencial, pois apesar de utilizar encadeamento de ações em relação ao narrador-personagem, por meio do uso de verbos como: fugi, segurou, soltou, fiz, eles não funcionam como marcadores claros de passagem do tempo.

Há ausência de pontuação no texto, restando uma dúvida se há um ponto final empregado pelo aluno-autor antes da frase "voltando minha irmã". O domínio incipiente da pontuação é um fator crucial, que atrapalha a compreensão do texto. Ademais, está ausente da narrativa um problema e o seu possível desfecho, o que demonstra o pouco conhecimento do aluno em relação a estrutura de uma narrativa. Por outro lado, é possível afirmar que o aluno-autor compreende que para dar continuidade ao texto, necessita narrar a história a partir do ponto de vista do cachorro, o que demonstra a visualização de um possível destinatário.

A seguir, analisaremos o texto final produzido por BLCSL.

FIGURA 19 – TEXTO FINAL DO ESTUDANTE BLCSL


REESCRITA

Título: Querido diário otario

Hoje, sexta-feira dia 4 de agosto mais um dia normal. Eu acordo as 4 horas da manhã, vou miar e arranhar a porta do meu serviçal, pois a claridade me acordou, então ele [illegible] deixar escura e colocar comida pra mim. Ele voltou a dormir e eu vou comer.

7 horas da manhã, os meus dois serviçais acordam e [illegible] [illegible], de casa para uma tal de escola. às 7:1 da manhã só um serviçal volta, e minha outra serviçal acordo. eles comem e saem do trabalho ás 7:55 e eu volto a dormir. as 9:50 eu acordo e vão pra quintal. ás 10:30 eu volto pra casa e vejo minha serviçal vendo uma tela até ás 11:40. ela vai para uma [illegible], e sai e vai a escola. Eu durmo mas as 4:53 eu acordo com [illegible] [illegible] em minha casa. eu [illegible] e os [illegible] [illegible], [illegible] faz uma zona! eu me escondo no [illegible] minha serviçal chega e limpam tudo e eu volto e ganho carinho, e vou dormir com o gostinho dos meus serviçais a minha disposição

FONTE: atividade de produção de texto de BLCSL (2023).

QUADRO 8 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE BLCSL

QUERIDO DIÁRIO OTÁRIO
Hoje, sexta-feira dia 4 de agosto mais um dia normal. Eu acordo as 4 horas da manhã, vou miar e arranhar a porta do meu serviçal, pois a claridade me acordou. Então, ele vem deixar escuro e colocar comida pra mim. Ele voltou a dormir e eu vou comer. 7 horas da manhã, os meus dois serviçais acordam e já saem de casa para um tal de escola. Às 7 horas e 10 só um serviçal volta e minha outra serviçal acorda. Eles comem e saem pro trabalho às 7 horas e 55 e eu volto a dormir. Às 9h50 eu acordo e saio pro quintal. Às 10h30 eu volto pra casa e vejo meu serviçal vendo tela até 11h40. Ela vai para uma água, sai e volta a escola. Eu durmo mas as 4:53 eu acordo com favelados usando a minha casa. eu corro e os mato, mas isso faz uma zona. Eu me escondo no porão minha serviçal chega e limpa tudo e eu volto e ganho carinho, e vou dormir com o gostinho dos meus serviçais a minha disposição.

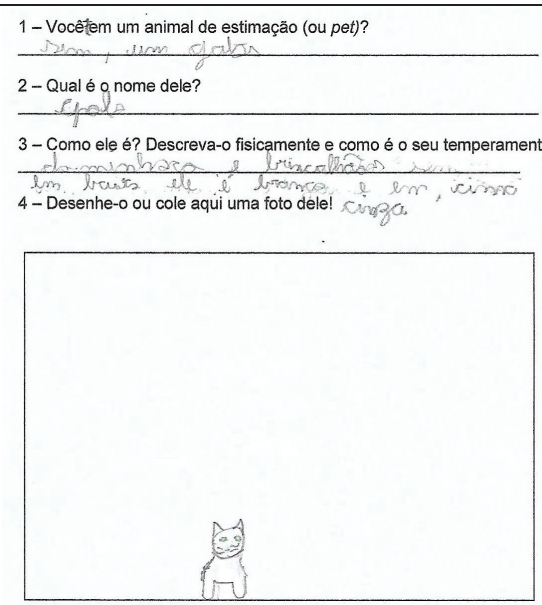
O texto final, produzido pelo aluno-autor, classificado na *categoria 4 – apresenta narrativa mais elaborada. O desfecho e a resolução da situação problema são explicitadas.* A escrita apresentou avanços em estrutura, ortografia e uso de pontuação, embora ainda apresente equívocos quanto ao uso de letras maiúsculas e grafia correta de horas. O processo de reescrita (conforme apontado no capítulo 2) foi crucial para o resultado em tela.

Há atendimento à proposta e ao gênero textual solicitado: produzir uma página de diário narrando um dia na vida do animal de estimação. Observamos que a todo o tempo o aluno-autor preocupa-se em sinalizar ao leitor datas (*sexta-feira, 4 de agosto*) e horários (*7 horas, 10 horas, 4:53*), demarcando, assim, o tempo e o espaço da narrativa por meio da descrição da rotina do narrador-personagem.

O estudante atribui à sua produção um título que faz referência explícita a um livro de título homônimo – *Querido diário otário*, de Jim Benton. Ao responderem o questionário sobre preferências de leitura, os estudantes mencionaram a obra como uma das preferidas. É provável que a escolha de BLCSL por este título tenha levado em consideração a proposta de escrita da atividade, que consistia na escrita da página de um diário como se fosse seu pet, e a intenção de dar eu escrito um tom irônico, que estrutura também a obra referenciada.

Na produção de BLCSL, há um narrador-personagem, inspirado no animal de estimação do estudante:

FIGURA 20 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE BLCSL



1 – Você tem um animal de estimação (ou pet)?
Sim, um gato.
2 – Qual é o nome dele?
Apolo.
3 – Como ele é? Descreva-o fisicamente e como é o seu temperamento.
Dorminhoco e brincalhão. Em baixo ele é branco e em cima cinza.

FONTE: atividade de pesquisa de BLCSL (2023).

O personagem criado pelo aluno-autor, de personalidade sarcástica, se assemelha ao gato Veludo, narrador-personagem da obra *Diário de um gato assassino*, lida ao longo das aulas da etapa de intervenção. Esta escolha remete ao uso de um de elemento de repertório que foi mobilizado pelo aluno-autor para elaborar sua escrita. Ainda sobre o personagem construído por BLCSL, observamos que o aluno-autor consegue transcrever a crença cultural de que gatos são independentes e dotados de uma postura julgadora do ser humano, sempre em uma posição inferior.

Com essa premissa, o aluno-autor aciona o imaginário do leitor para que ele compreenda esta mensagem e faz isso incluindo nas falas do narrador-personagem as expressões *meu serviçal/minha serviçal* e *a minha disposição*. Além disso, o narrador-personagem se mostra completamente alheio e desinteressado em relação à rotina de seus tutores, ao se referir a "um tal de escola" e ser mantido e uma condição de *boa vida*, indo "dormir com o gostinho dos meus serviçais a minha disposição".

As ações da narrativa são descritas por meio do uso de orações objetivas para narrar os acontecimentos e apresentam causa e consequência. As descrições dadas ao longo do tempo são capazes de situar o leitor quanto ao tempo e o espaço da narrativa, que acontece na casa do narrador-personagem, ao longo de uma manhã. Apesar disso, a narrativa não cria uma trama com altos e baixos, criando pouca expectativa no leitor, aspecto que poderia ser explorado em uma futura escrita. Apesar disso, a narrativa é organizada, apresentado começo, meio e fim.

Quanto a *estrutura linguística*, a produção textual apresenta coesão referencial anafórica básica. O aluno-autor utiliza pronomes para retomar o próprio narrador, isto é: *eu, meu, mim, meus, minha* e apresenta coesão sequencial por meio do emprego de verbos que dão a ideia de passagem de tempo e andamento das ações, tais como: acordo, miar, arranhar, dormir, comer.

Outro aspecto relevante da produção de BLCSL é quanto a pontuação. Ao contrário do texto diagnóstico, no qual o aluno-autor empregou aleatoriamente um único ponto final, neste texto é possível observar o uso de pontuação, inclusive como recurso expressivo, por exemplo: “isso faz uma zona!”. Também utiliza o ponto final para ordenar as ações e vírgula para intercalá-las, como no trecho: “Ela vai para uma água, sai e volta a escola. Eu durmo mas as 4:53 eu acordo com favelados usando a minha casa”.

Apesar de haver uma carência no sentido de inserir na história um problema e resolvê-lo, atribuindo à narrativa uma complicação e um clímax, é visível o avanço na escrita do aluno-autor. Destacamos uma limitação das aulas no sentido da construção da narrativa pelo estudante, o que poderia ser mais explorado em aulas futuras. Por outro lado, o aluno-autor construiu um narrador-personagem forte e estruturante da narrativa, principalmente no aspecto psicológico.

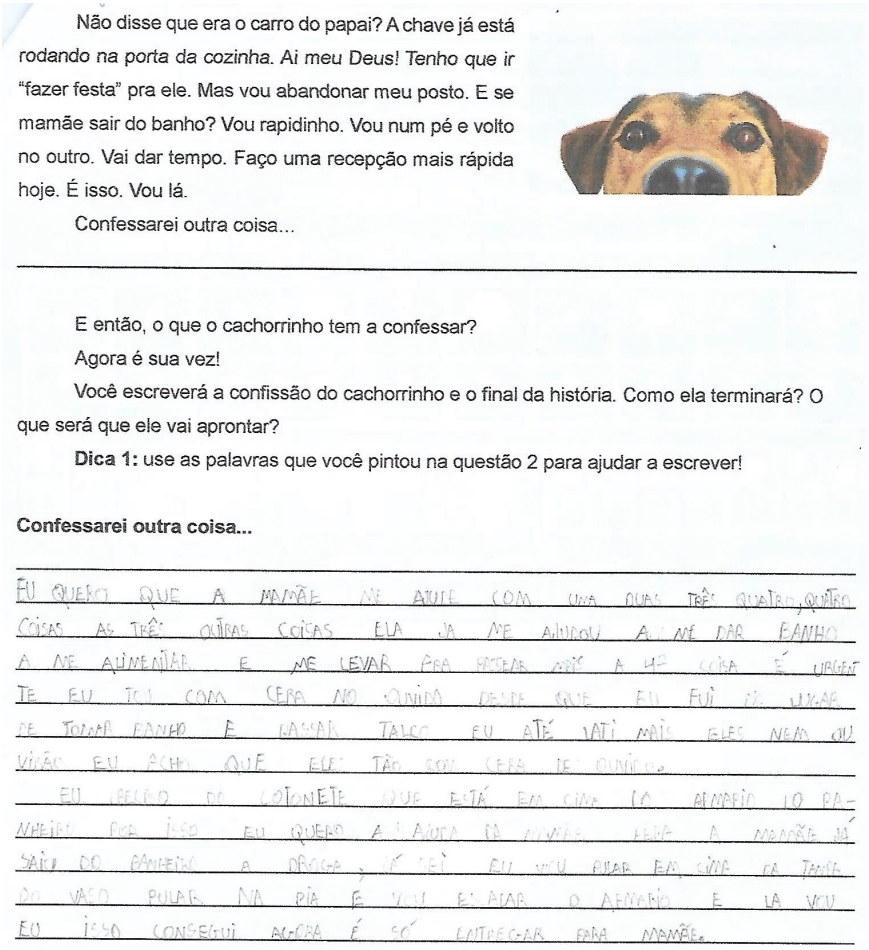
Quando comparamos os textos BLCSL, temos um *antes e depois* que nos permite afirmar que houve avanço em sua produção, repertório, de legibilidade, de uso da criatividade, pontuação, coesão textual e maior exploração da linguagem.

As escolhas para construção do personagem tomam de empréstimo as características das obras de referência, estratégia conforme afirmam Tauveron e Seve (2005), que o aluno-autor imprime originalidade à narrativa. O traço irônico é marcante e estruturante no texto.

4.1.2 Textos de DSC

A seguir, apresentamos as duas produções de texto do estudante BLCSL, na seguinte ordem: texto diagnóstico, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise; texto final, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise.

FIGURA 21 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE DSC



Não disse que era o carro do papai? A chave já está rodando na porta da cozinha. Ai meu Deus! Tenho que ir "fazer festa" pra ele. Mas vou abandonar meu posto. E se mamãe sair do banho? Vou rapidinho. Vou num pé e volto no outro. Vai dar tempo. Faço uma recepção mais rápida hoje. É isso. Vou lá.

Confessarei outra coisa...

E então, o que o cachorrinho tem a confessar?

Agora é sua vez!

Você escreverá a confissão do cachorrinho e o final da história. Como ela terminará? O que será que ele vai aprontar?

Dica 1: use as palavras que você pintou na questão 2 para ajudar a escrever!

Confessarei outra coisa...

EU QUERO QUE A MAMÃE ME AJUDE COM UMA DUAS TRÊS QUATRO, QUATRO COISAS AS TRÊS OUTRAS COISAS ELA JÁ ME AJUDOU A ME DAR BANHO A ME ALIMENTAR E ME LEVAR PRA PASSEAR MAIS A 4ª COISA É URGENTE EU TO COM CERA NO OUVIDO DESDE QUE EU FUI NO LUGAR DE TOMAR BANHO E PASSAR TALCO EU ATÉ LATI MAS ELES NEM OUVIRÃO EU ACHO QUE ELES TÃO COM CERA DE OUVIDO.

EU PRECISO DO COTONETE QUE ESTÁ EM CIMA DO ARMÁRIO DO BANHEIRO POR ISSO EU QUERO A AJUDA DA MAMÃE PERA A MAMÃE JÁ SAIU DO BANHEIRO A DROGA, JÁ SEI EU VOU PULAR EM CIMA DA TAMPA DO VASO PULAR NA PIA E VOU ESCALAR O ARMÁRIO E LA VOU EU ISSO CONSEGUI AGORA É SÓ ENTREGAR PARA MAMÃE.

FONTE: atividade de produção de texto de DSC (2023)

QUADRO 9 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE DSC

Eu quero que a mamãe me ajude com uma duas três quatro, quatro coisas as três outras coisas ela já me ajudou a me dar banho a me alimentar e me levar pra passear mais a 4.ª coisa é urgente eu to com cera no ouvido desde que eu fui no lugar de tomar banho e passar talco eu até lati mas eles nem ouvirão eu acho que eles tão com cera de ouvido. Eu preciso do cotonete que esta em cima do armário do banheiro por isso eu quero a ajuda da mamãe pera a mamãe já saiu do banheiro a droga, já sei eu vou pular em cima da tampa do vaso pular na pia e vou escalar o armário e la vou eu isso consegui agora é só entregar para a mamãe.

Conforme quadro avaliativo, o texto diagnóstico do estudante DSC corresponde a *categoria 3 - além do estabelecido em 1 e 2, apresenta desfecho com súbita resolução.* A proposta da atividade é atendida, pois o aluno-autor dá continuidade ao conto criando para o personagem um encadeamento de ações que resultam em seu final, quando o cachorro obtém um cotonete para limpar seus ouvidos cheios de cera, problema que apresenta no início de sua produção.

Apesar de demonstrar compreensão da proposta, o texto apresenta fragilidades, sendo a principal o uso de pontuação. Observemos um exemplo para discutir a respeito do

tema. Trecho original: *"pera a mamãe já saiu do banheiro a droga, já sei eu vou pular em cima da tampa do vaso pular na pia e vou escalar o armário e la vou eu isso consegui agora é só entregar para a mamãe."*

Reescrevemos o trecho para observar a possibilidade de efeitos: "pera! A mamãe já saiu do banheiro. Ah, droga! Já sei! Eu vou pular em cima da tampa do vaso, pular na pia, vou escalar o armário e... lá vou eu! Isso! Consegui! Agora é só entregar para a mamãe."

Conforme o exemplo, a falta de pontuação ao longo da produção atrapalhou a criação de efeitos no texto. Também podemos notar que a narrativa opera uma linguagem ainda muito próxima à oralidade, especialmente quando são empregados verbos na forma de *tão*, para escrever *estão*. Ainda é incipiente a noção de que a pontuação serve para dar expressividade à narrativa como recurso estilístico. Muitas vezes, na tentativa de fazer a sistematização desse conteúdo a escola dá pouca atenção a esse aspecto.

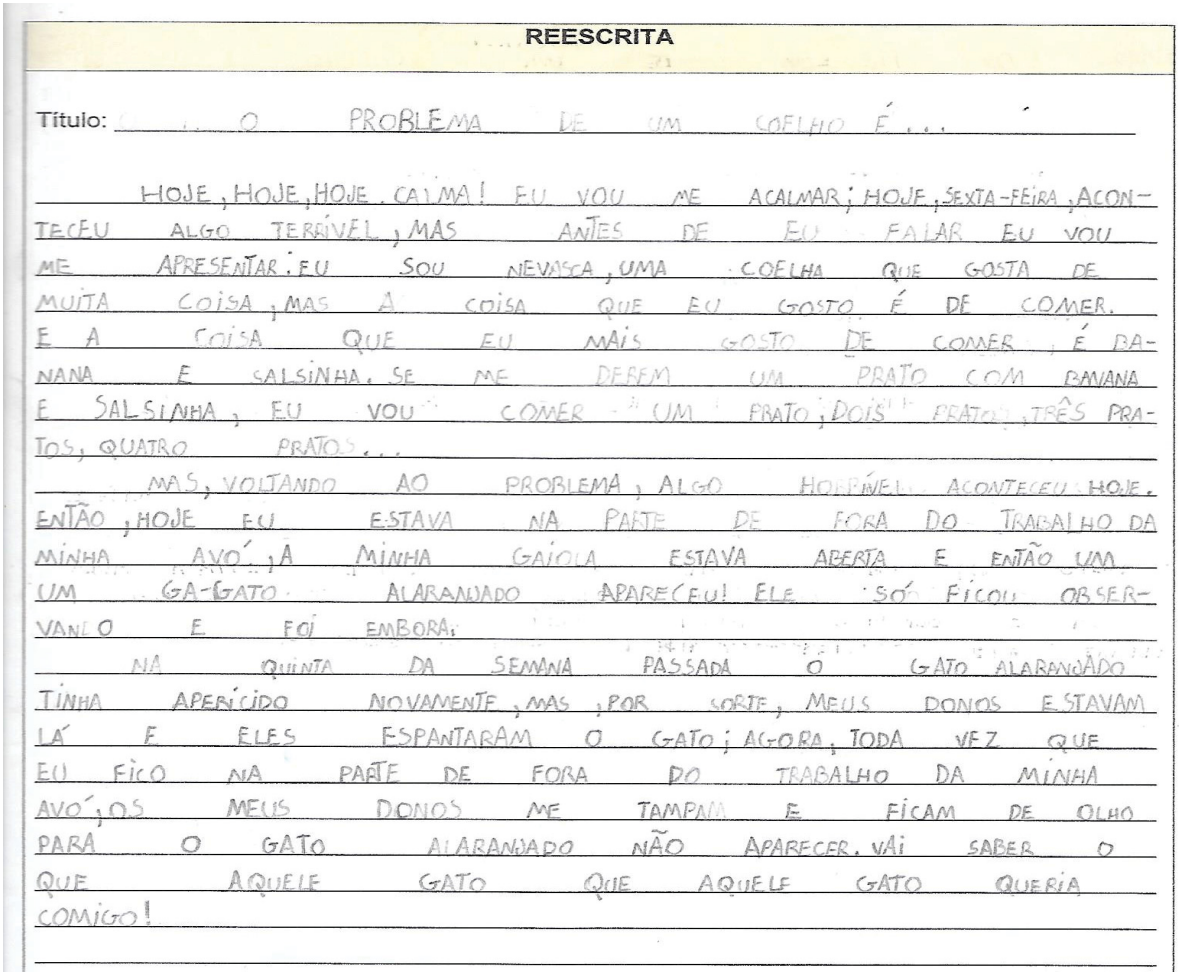
Por outro lado, o estudante emprega coesão referencial básica do pronome pessoal da terceira pessoa – ela, para substituir *mamãe*. Também utiliza do pronome pessoal *eles* para, de forma implícita, fazer referência aos funcionários de um possível *pet shop*. Quanto a este espaço, o aluno-autor deixa implícita para o leitor a referência ao *pet shop*, no trecho: [...] desde que eu fui no lugar de tomar banho e passar talco.

No texto, é possível observar uma coesão referencial básica, por meio do emprego de verbos que dão movimento à narrativa: *eu preciso, eu quero, eu vou pular, vou escalar, vou lá, consegui.*

Não se pode deixar de notar o uso de um recurso de linguagem que consiste no tom irônico do texto quando o aluno-autor procura dar a entender que o narrador-personagem necessita ser atendido em sua demanda urgente: "eles nem ouvirão eu acho que eles tão com cera de ouvido". Esses elementos indicam que DSC visualiza um leitor ao escrever.

Apresentamos, a seguir, o texto final do aluno-autor.

FIGURA 22 – TEXTO FINAL DE DSC



REESCRITA

Título: O PROBLEMA DE UM COELHO É...

HOJE, HOJE, HOJE. CALMA! EU VOU ME ACALMAR; HOJE, SEXTA-FEIRA, ACONTECEU ALGO TERRÍVEL, MAS ANTES DE EU FALAR EU VOU ME APRESENTAR: EU SOU NEVASCA, UMA COELHA QUE GOSTA DE MUITA COISA, MAS A COISA QUE EU GOSTO É DE COMER. E A COISA QUE EU MAIS GOSTO DE COMER, É BANANA E SALSINHA. SE ME DEREM UM PRATO COM BANANA E SALSINHA, EU VOU COMER UM PRATO; DOIS PRATOS, TRÊS PRATOS, QUATRO PRATOS...

MAS, VOLTANDO AO PROBLEMA, ALGO HORRÍVEL ACONTECEU HOJE. ENTÃO, HOJE EU ESTAVA NA PARTE DE FORA DO TRABALHO DA MINHA AVÓ, A MINHA GAIOLA ESTAVA ABERTA E ENTÃO UM UM GA-GATO ALARANJADO APARECEU! ELE SÓ FICOU OBSERVANDO E FOI EMBORA.

NA QUINTA DA SEMANA PASSADA O GATO ALARANJADO TINHA APARECIDO NOVAMENTE, MAS, POR SORTE, MEUS DONOS ESTAVAM LÁ E ELES ESPANTARAM O GATO; AGORA, TODA VEZ QUE EU FICO NA PARTE DE FORA DO TRABALHO DA MINHA AVÓ, OS MEUS DONOS ME TAMPAM E FICAM DE OLHO PARA O GATO ALARANJADO NÃO APARECER. VAI SABER O QUE AQUELE GATO QUIE AQUELE GATO QUERIA COMIGO!

FONTE: atividade de produção de texto de DSC (2023)

QUADRO 10 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE DSC

O PROBLEMA DE UM COELHO É...
Hoje, hoje, hoje. Calma! Eu vou me acalmar; hoje, sexta-feira, aconteceu algo terrível, mas antes de eu falar eu vou me apresentar: eu sou nevasca, uma coelha que gosta de muita coisa, mas a coisa que eu gosto é de comer. E a coisa que eu mais gosto de comer é banana e salsinha. Se me derem um prato com banana e salsinha, eu vou comer um prato, dois pratos, três pratos, quatro pratos...
Mas, voltando ao problema, algo horrível aconteceu hoje. Então, hoje eu estava na parte de fora do trabalho da minha avó, a minha gaiola estava aberta e então um ga-gato alaranjado apareceu! Ele só ficou observando e foi embora.
Na quinta da semana passada o gato alaranjado tinha aparecido novamente, mas, por sorte, meus donos estavam lá e eles espantaram o gato; agora, toda vez que eu fico na parte de fora do trabalho da minha avó, os meus donos me tampam e ficam de olho para o gato alaranjado não aparecer. Vai saber o que aquele gato queria comigo!

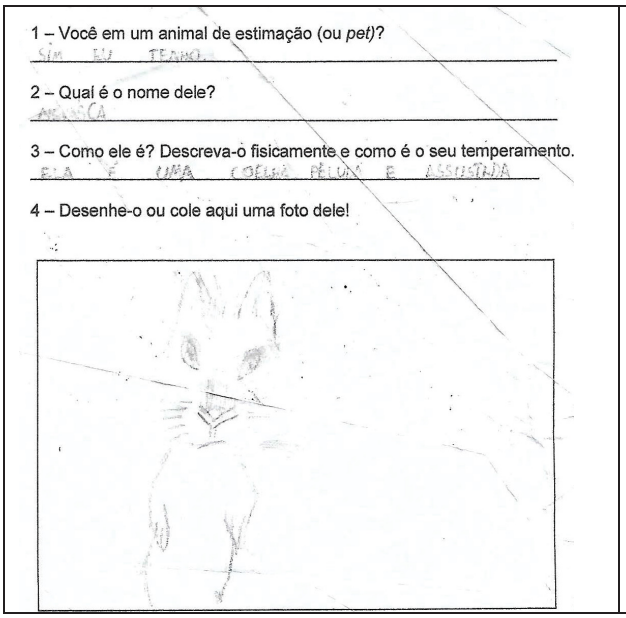
Uma rápida olhada no texto final de DSC já é capaz de demonstrar que houve mudanças entre ele e o texto inicial. A produção está classificada na c*ategoria 5: propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão "felizes para sempre".*

Comecemos a análise pelo título, "O problema de um coelho é...". O uso da palavra *problema* somado ao uso de reticências é capaz de criar no leitor uma expectativa sobre o enredo, que deverá ser lido para ser descoberto. Trata-se do *gato laranja*.

Observamos que o aluno-autor atende à proposta da atividade, criando um texto de acordo como gênero textual pretendido – página de diário, o que pode ser comprovado pelo uso de vocabulário para demarcar tempo e espaço, tais como: *hoje, sexta-feira, na quinta-feira da semana passada* e pela estrutura narrativa, que descreve ações do narrador-personagem ao longo de um dia.

A personagem criada pelo aluno-autor, Nevasca, foi inspirada no animal de estimação do próprio aluno-autor, conforme a atividade produzida pelo estudante:

FIGURA 23 – ATIVIDADE – ANIMAL DE ESTIMAÇÃO – ESTUDANTE DSC



1 – Você tem um animal de estimação (ou pet)?
Sim, eu tenho
2 – Qual é o nome dele?
Nevasca.
3 – Como ele é? Descreva-o fisicamente e como é o seu temperamento.
Ela é uma coelha peluda e assustada.

FONTE: atividade de pesquisa de DSC (2023).

Nevasca é apresentada no texto como narrador-personagem, que apresenta para o leitor ações e sentimentos. Por meio de algumas expressões, DSC procura criar suspense em seu leitor, quando escreve: “algo horrível aconteceu hoje”, para introduzir um fato e “um ga-gato alaranjado apareceu”, dando a impressão de a personagem estar disfêmica por estar com medo. DSC ainda utiliza marcadores como “voltando ao problema” para situar o leitor quanto as ideias da narrativa.

Na primeira linha do texto, o aluno-autor utiliza a estratégia de repetição para chamar atenção do leitor: *Hoje, hoje hoje*. DSC emprega a mesma estratégia no texto mais adiante, quando está caracterizando sua personagem, ao citar: “eu vou comer um prato, dois pratos, três pratos, quatro pratos”. O uso é consciente e situado, pois ao ser entrevistado sobre as estratégias que gosta de utilizar em seu texto, DSC afirmou: “Eu gosto de divertir o leitor

colocando algo que é uma repetição, às vezes para marcar que aquilo é aquilo mesmo”[17], o que comprova o fato de existir, para ele, um leitor para seu texto.

Apesar de limitada, a trama da história é organizada. Há uma situação inicial, um problema e um desfecho. Há uma expectativa em torno do problema, que poderia ser melhor explorado, sendo essa uma limitação da narrativa.

Um item que merece destaque no texto final do estudante é a pontuação. Nessa produção, a pontuação contribuiu substancialmente para a criação de efeitos no texto. Vale lembrar que isto foi alcançado após todo o trabalho de campo e principalmente devido a reescrita. Ao ser entrevistado sobre o que aprendeu com as aulas de literatura, o estudante afirmou: “Eu acho que eu aprendi a colocar os pontos nos lugares certos, corretos, e a conseguir escrever com mais confiança, conseguir escrever, não parar. Hum, conseguir organizar as ideias”. O próprio estudante tinha consciência da fragilidade no emprego desse recurso.

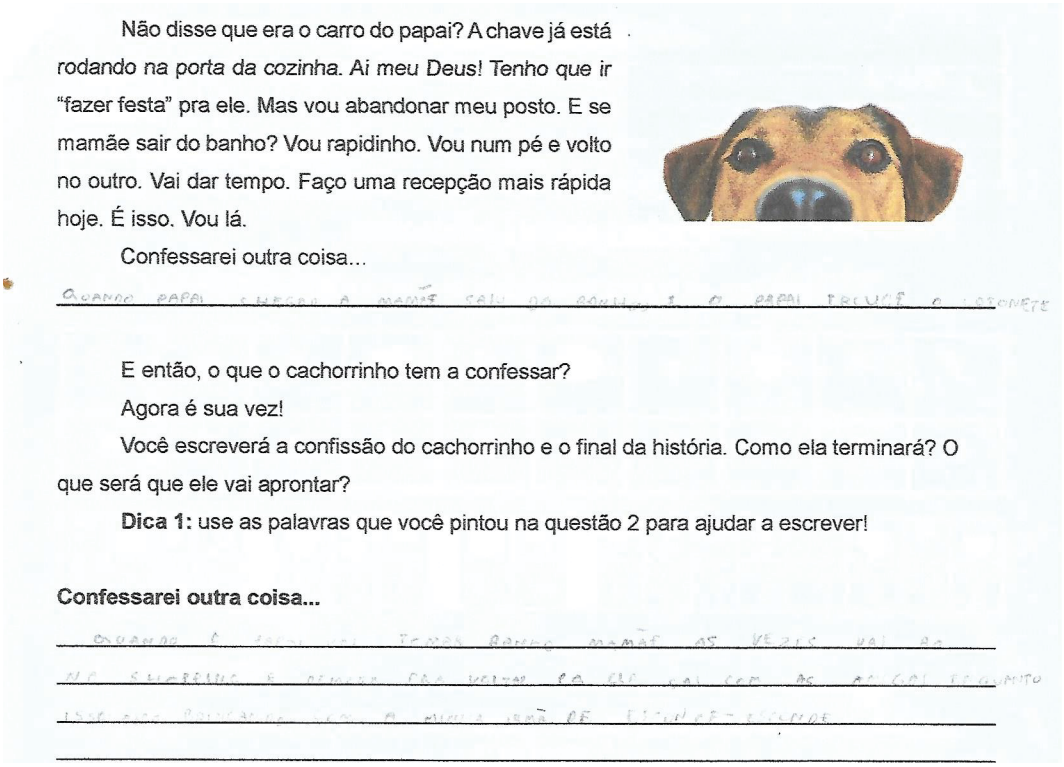
O enredo é original e termina com um convite implícito ao leitor, para que pensar sobre a expressão: “Vai saber o que aquele gato queria comigo!”.

4.1.3 Textos de SMB

Apresentamos a seguir as duas produções de texto do estudante SMB, na seguinte ordem: texto diagnóstico, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise; texto final, seguido também de transcrição, quadro de avaliação e análise.

[17] Entrevista realizada com DSC, em novembro de 2023.

FIGURA 24 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE SMB



Não disse que era o carro do papai? A chave já está rodando na porta da cozinha. Ai meu Deus! Tenho que ir "fazer festa" pra ele. Mas vou abandonar meu posto. E se mamãe sair do banho? Vou rapidinho. Vou num pé e volto no outro. Vai dar tempo. Faço uma recepção mais rápida hoje. É isso. Vou lá.

Confessarei outra coisa...

E então, o que o cachorrinho tem a confessar?

Agora é sua vez!

Você escreverá a confissão do cachorrinho e o final da história. Como ela terminará? O que será que ele vai aprontar?

Dica 1: use as palavras que você pintou na questão 2 para ajudar a escrever!

Confessarei outra coisa...

FONTE: atividade de produção de texto de SMB (2023)

QUADRO 11 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE SMB

Quando o papai vai tomar banho mamãe as vezes vai ao no shopping e demora pra voltar e a ela sai com as amigas enquanto isso fico brincando com a minha mãe de esconde-esconde.

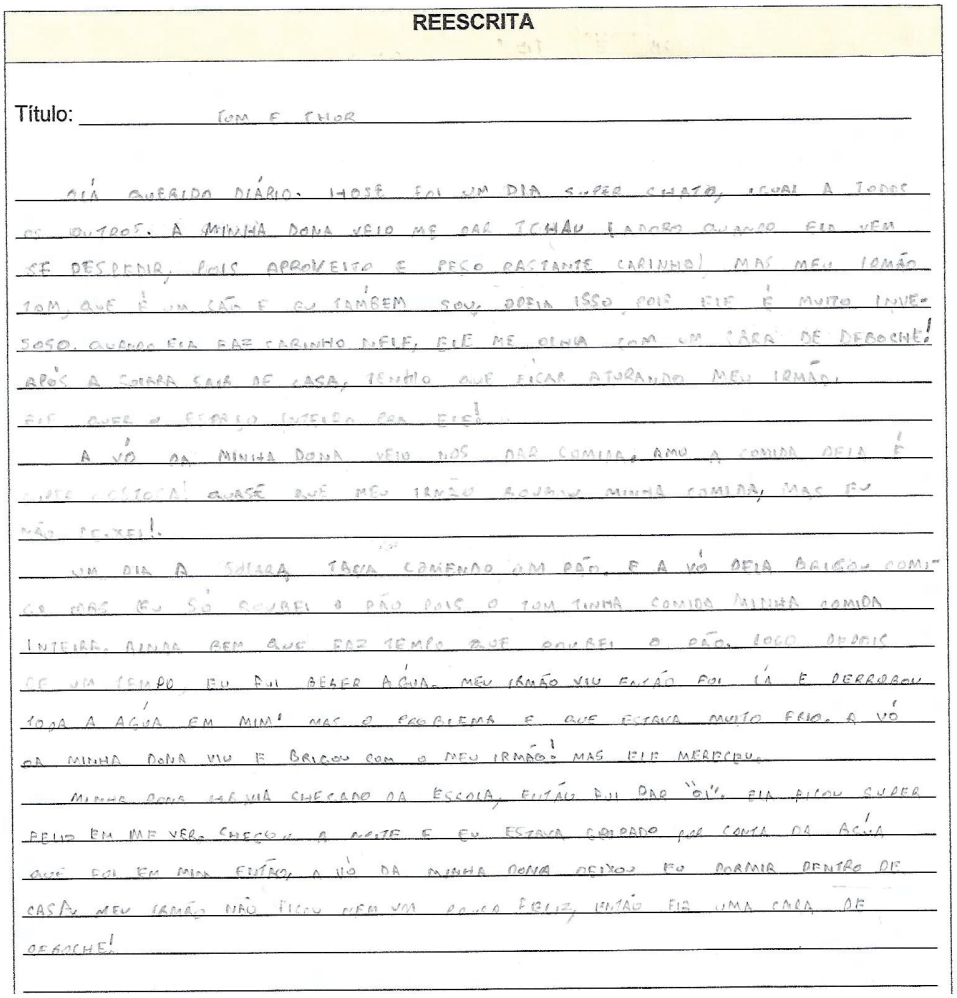
A escrita breve de SMB evidencia incompreensão do propósito da escrita. Sua produção pode ser inserida na categoria 1 – produções que se limitam à introdução da cena e dos personagens, podendo apresentar marcadores como "era uma vez". Não há elementos suficientes para analisar a coesão sequencial e referencial.

Embora não apresente problemas ortográficos, o texto não é desenvolvido pelo aluno-autor, resultando na ausência de desfecho para o conto, conforme solicitado pela consigna. Há economia de ideias, além de um esboço de diálogo com o restante da narrativa do conto. A produção ficou limitada a algumas poucas frases, quase aleatórias.

O dado encontrado retoma o fato de que, não raro, a escrita era para SMB uma atividade desinteressante, e isto pode ser compreendido se considerarmos a realidade das práticas de escrita vivenciadas pelo aluno-autor em sala de aula, cujas condições foram retratadas no capítulo 2, na descrição da etapa diagnóstica do trabalho de campo.

Mas, porque a escolha desse texto e não de outro aluno-autor? A escolha se justifica quando observamos o texto final de SMB e o fato desta seção se ocupar em retratar um percurso individual de escrita. Vejamos o texto seguinte, escrito em novembro de 2023:

FIGURA 25 – TEXTO FINAL DO ESTUDANTE SMB



REESCRITA

Título: TOM E THOR

OLÁ QUERIDO DIÁRIO. HOJE FOI UM DIA SUPER CHATO, IGUAL A TODOS OS OUTROS. A MINHA DONA VEIO ME DAR TCHAU (ADORO QUANDO ELA VEM SE DESPEDIR, POIS APROVEITO E PEÇO BASTANTE CARINHO) MAS MEU IRMÃO TOM, QUE É UM CÃO E EU TAMBÉM SOU, ODEIA ISSO POIS ELE É MUITO INVEJOSO. QUANDO ELA FAZ CARINHO NELE, ELE ME OLHA COM UM CARA DE DEBOCHE! APÓS A SOLARA SAIR DE CASA, TENHO QUE FICAR ATURANDO MEU IRMÃO! ELE QUER O ESPAÇO INTEIRO PRA ELE!

A VÓ DA MINHA DONA VEIO NOS DAR COMIDA. AMO A COMIDA DELA. É SUPER GOSTOSA! QUASE QUE MEU IRMÃO ROUBOU MINHA COMIDA, MAS EU NÃO DEIXEI!

UM DIA A SOLARA TAVA COMENDO UM PÃO. E A VÓ DELA BRIGOU COMIGO MAS EU SÓ ROUBEI O PÃO POIS O TOM TINHA COMIDO MINHA COMIDA INTEIRA. AINDA BEM QUE FAZ TEMPO QUE ROUBEI O PÃO. LOGO DEPOIS DE UM TEMPO, EU FUI BEBER ÁGUA. MEU IRMÃO VIU ENTÃO FUI LÁ E DERRUBOU TODA A ÁGUA EM MIM! MAS O PROBLEMA É QUE ESTAVA MUITO FRIO. A VÓ DA MINHA DONA VIU E BRIGOU COM O MEU IRMÃO! MAS ELE MERECEU.

MINHA DONA HAVIA CHEGADO A ESCOLA, ENTÃO FUI DAR "OI". ELA FICOU SUPER FELIZ EM ME VER. CHEGOU A NOITE E EU ESTAVA GRIPADO POR CONTA DA ÁGUA QUE FOI EM MIM, ENTÃO A VÓ DA MINHA DONA DEIXOU EU DORMIR DENTRO DE CASA. MEU IRMÃO NÃO FICOU NEM UM POUCO FELIZ, ENTÃO FIZ UMA CARA DE DEBOCHE!

FONTE: atividade de produção de texto de SMB (2023)

QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE SMB

TOM E THOR

Olá querido diário. Hoje foi um dia super chato, igual a todos os outros. A minha dona veio me dar tchau (adoro quando ela vem se despedir, pois aproveito e peço bastante carinho), mas meu irmão Tom, que é um cão, eu também sou, odeia isso, pois ele é muito invejoso. Quando ela faz carinho nele, ele me olha como uma cara de deboche! Após a Solara sair de casa, tenho que ficar aturando o meu irmão. Ele quer o espaço inteiro pra ele!

A vó da minha dona veio nos dar comida. Amo a comida dela. É super gostosa! Quase que meu irmão roubou minha comida, mas eu não deixei!

Um dia, a Solara estava comendo um pão e a vó dela brigou comigo, mas eu só roubei o pão, pois o Tom tinha comido a minha comida inteira. Ainda bem que faz tempo que eu roubei o pão. Logo depois de um tempo, eu fui beber água. Meu irmão viu, então foi lá e derrubou toda a água em mim! Mas o problema é que estava muito frio. A vó da minha dona viu e brigou com o meu irmão! Mas ele mereceu.

Minha dona havia chegado a escola. Então fui dar "oi". Ela ficou super feliz em me ver. Chegou à noite e eu estava gripado por conta da água que foi em mim, então a vó da minha dona me deixou dormir dentro de casa. Meu irmão não ficou nem um pouco feliz, então fiz uma cara de deboche!

É notável a expansão da escrita de SMB, se comparada ao seu texto diagnóstico. Mas, seus avanços não se limitaram apenas à forma. Vejamos em detalhes como o aluno-autor o percurso do aluno-autor em direção a construção de sua autoria refletiu na sua produção final.

SMB atribui um título a sua produção, no qual já são apresentados ao leitor Tom e Thor, personagens centrais do texto de SMB, inspirados nos dois cães de estimação do aluno-autor (Figura 13, p. 54). A trama da narrativa gira em torno da relação conflituosa entre os dois, que competem pela atenção de seus tutores e pelo espaço.

O texto é estruturado a partir das impressões de Thor – narrador personagem. Uma das primeiras frases do texto de SMB é capaz de situar leitor em relação aos aspectos principais do texto. Observemos:

- *mas meu irmão Tom* (fica claro nesta parte que quem narra, é Thor)*;*

- *que é um cão, eu também sou* (apresenta ao leitor que são dois cães)*;*

- *odeia isso, pois ele é muito invejoso* (caracteriza o personagem antagonista a partir de uma situação).

Adiante, observamos que os atos dos personagens têm causa e consequência, pois Thor aguarda pelo momento ideal para *fazer cara de deboche* para Tom, quem lhe atormentou ao longo de toda a narrativa. Curiosamente, é a vingança empreendida pelo narrador-personagem que expressa o desfecho engraçado para a narrativa.

Ao longo da narrativa, SMB utiliza de acontecimentos que criam expectativas no leitor no sentido de quanto Tom será punido por suas atitudes, como nos seguintes trechos: *Tom tinha comido a minha comida inteira; [...] então foi lá e derrubou toda a água em mim!.*

O texto permite ao leitor compreender o local onde se passa a história - casa do narrador-personagem, assim como o tempo em que se passa a história – um passado próximo, por meio do emprego de verbos conjugados no passado, como: “minha dona *havia* chegado” e “ela *ficou* super feliz em me ver”. Apesar disso, há limitações no desenvolvimento da trama no que diz respeito ao aspecto temporal da narrativa, o que pode ser observado na quebra da sequência dos fatos, presente no seguinte trecho: *Ainda bem que faz tempo que eu roubei o pão. Logo depois de um tempo, eu fui beber água.*

Estruturalmente, “Tom e Thor” apresenta início, meio e fim definidos e um final criativo, permitindo sua classificação na *Categoria 5: propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão “felizes para sempre”.*

A história criada por SMB apresenta um problema, que consiste em um irmão cão derramar água no outro, deixando-o com gripe, porém sem imaginar que esta seria justamente

sua vitória, quando a dona chama o cão Thor para dormir dentro de casa, enquanto o outro cão permanece fora dela. Além disso, a narrativa possui organização, pois apresenta situação inicial – dois irmãos cachorros que convivem em uma mesma casa, porém em desarmonia, devido a inveja do irmão Tom para com o irmão Thor; uma complicação: quando o cão Tom derrama água em Thor; um clímax, quando a avó da dona dos cães briga com Tom por ter derramado água em Thor; e um desfecho, pois Thor é convidado a dormir dentro de casa, por estar gripado.

Quanto a utilização de recursos estilísticos que provocam efeitos no enredo, o estudante emprega poucos adjetivos para qualificar as situações e sentimentos dos personagens. Alguns exemplos são: “invejoso” e “super feliz em me ver”.

São pouco presentes os verbos de elocução, uma vez que sua narrativa não apresenta diálogos em discurso direto entre os personagens. Observamos ainda limitação quanto ao uso da pontuação como dois-pontos, aspas e vírgula somente após indicação da professora para a reescrita.

Por outro lado, o tom de ironia é estruturante para o final da narrativa, que se materializa no texto por meio da “cara de deboche”.

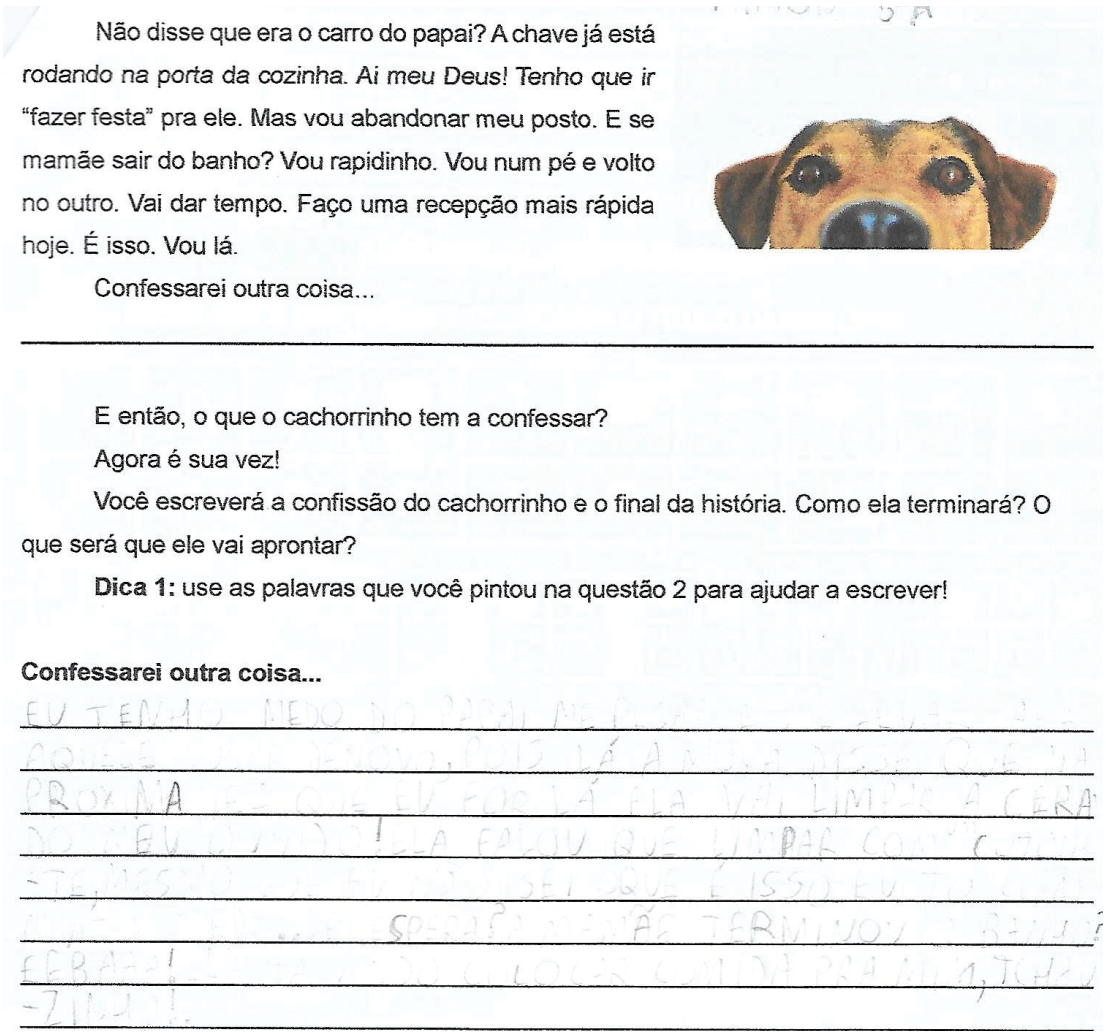
Em suma, vale lembrar que o texto passou por reescrita e o aluno-autor concordou com as observações da professora, acrescentando situações e elementos que auxiliaram a esclarecer o leitor sobre os acontecimentos, além de empregar sinais de pontuação cuja ausência, na primeira versão, comprometiam os sentidos do texto.

A análise entre os textos de SMB permite afirmar que houve um avanço significativo na qualidade de sua escrita.

4.1.4 Textos de TRJS

A seguir, apresentamos as duas produções de texto do estudante TRJS, na seguinte ordem: texto diagnóstico, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise; texto final, seguido de transcrição, quadro de avaliação e análise.

FIGURA 26 – TEXTO DIAGNÓSTICO DE TJRS



Não disse que era o carro do papai? A chave já está rodando na porta da cozinha. Ai meu Deus! Tenho que ir "fazer festa" pra ele. Mas vou abandonar meu posto. E se mamãe sair do banho? Vou rapidinho. Vou num pé e volto no outro. Vai dar tempo. Faço uma recepção mais rápida hoje. É isso. Vou lá.

Confessarei outra coisa...

E então, o que o cachorrinho tem a confessar?

Agora é sua vez!

Você escreverá a confissão do cachorrinho e o final da história. Como ela terminará? O que será que ele vai aprontar?

Dica 1: use as palavras que você pintou na questão 2 para ajudar a escrever!

Confessarei outra coisa...

FONTE: atividade de produção de texto de TRJS (2023)

QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DIAGNÓSTICO DE TRJS

Eu tenho medo do papai me pegar e me levar para aquele lugar denovo, pois lá a moça disse que na próxima vez que eu for lá ela vai limpar a cera do meu ouvido! Ela falou que limpar com um cotonete, mesmo qeu eu não sei oque é isso eu to com muito medo... ei, espera? A maãe terminou o banho? Eebaaa! Ela ta vindo colocar comida pra mim, tchauzinho!

O texto diagnóstico produzido por TRJS atende à proposta da atividade, que consistia em criar um final para o conto. Apesar do pouco desenvolvimento das situações, o aluno-autor dá um final inusitado à narrativa, centrando a ação do personagem na expectativa do personagem em relação a sua tutora, e não simplesmente ao objeto "cotonete", que dá título ao conto. Por essas razões, classificamos a produção na *categoria 5 - propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão "felizes para sempre.*

TRJS utiliza construções no texto que envolvem o leitor em sua escrita (marca que aparecerá também no texto final, que analisaremos adiante), como, por exemplo: "... levar

para aquele lugar denovo", para fazer referência ao *pet shop*; "ei, espera?", "tchauzinho!". Fica explícito que o aluno-autor compreende a existência de um leitor para seu texto.

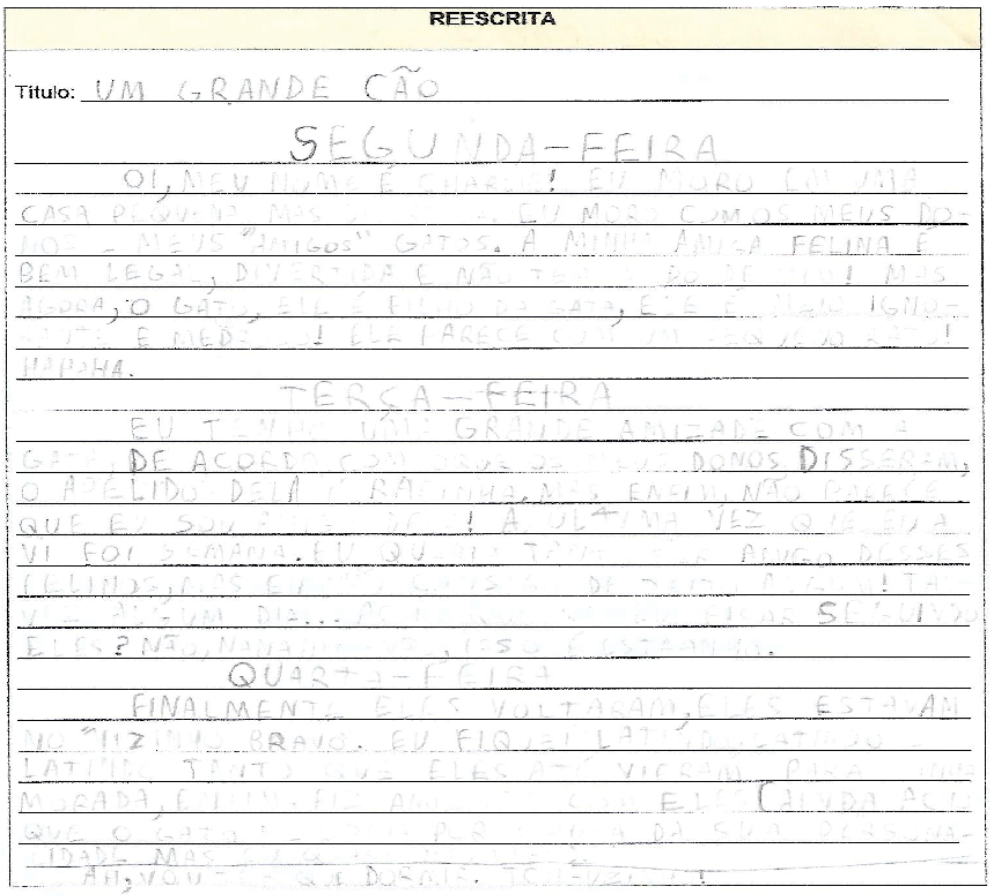
Na produção do aluno-autor podemos identificar coesão sequencial por meio dos verbos conjugados no presente, os quais são atinentes às ações do cãozinho: Eu tenho, me pegar, me levar , Ela ta vindo, Colocar.

Há também o emprego de coesão referencial básica, substituindo mamãe pelo pronome ela. O mesmo pronome é utilizado para retomar a funcionária do local onde, supostamente o cãozinho seria levado para limpar a cera de seus ouvidos.

O aluno-autor utiliza pontuação com aparente domínio e procura estabelecer efeitos no leitor por meio dela, como em "ei, espera?", "tchauzinho!" e em "... ela vai limpar a cera do meu ouvido!", para evidenciar o medo do personagem em relação a possível situação.

A produção de TRJS demonstra um aluno-autor confortável com a atividade de escrita, cujo potencial se desenvolveria nas aulas seguintes. Passemos a analisar o texto final de TRJS.

FIGURA 27 – TEXTO FINAL DE TRJS


REESCRITA

Título: UM GRANDE CÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

FONTE: atividade de produção de texto de TRJS (2023)

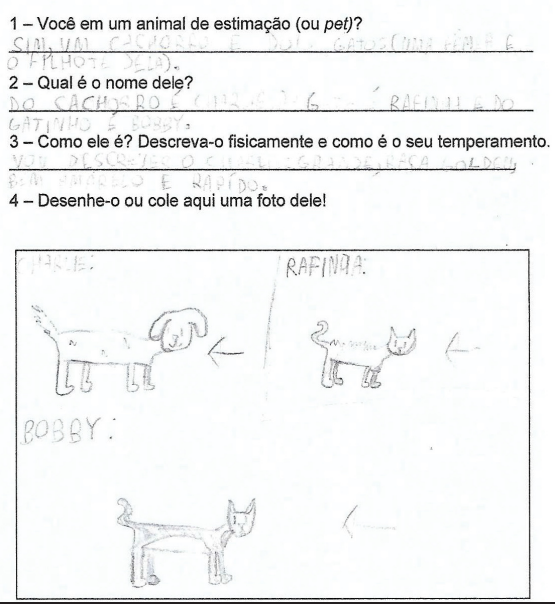
QUADRO 14 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO FINAL DE TJRS

Um grande cão Segunda-feira Oi, meu nome é Charlie! Eu moro em uma casa pequena, mas divertida. Eu moro com meus donos e meus "amigos" gatos. A minha amiga felina é bem legal, divertida e não tem medo de mim! Mas agora, o gato, ele é filho da gata, ele é meio ignorante e medroso! Ele parece com um pequeno rato! HAHAHA. Terça-feira Eu tenho uma grande amizade com a gata, de acordo com o que meus donos disseram, o apelido dela é Rafinha. Mas, enfim, não parece que eu sou amigo dela! A última vez que eu a vi foi semana passada. Eu queria tanto ser amigo desses felinos, mas eu não consigo de jeito algum! Talvez algum dia... acho que se eu ficar seguindo eles? Não, nananinanão, isso é estranho. Quarta-feira Finalmente eles voltaram, eles estavam no "vizinho bravo". EU fiquei latindo, latindo e latindo tanto que eles até vieram pra minha morada, enfim, fiz amizade com eles (ainda acho que o gato me odeia por causa da sua personalidade, mas eu quase não ligo). Ah, vou ter que ir dormir. Tchauzinho!

Ao observar o texto final, podemos afirmar que o que já estava encaminhado ganhou ainda mais qualidade. De acordo com o quadro avaliativo, classificamos a produção novamente na *categoria 5 - propõe situações criativas para o desfecho que fogem do padrão "felizes para sempre*", mas apontamos que há muitos avanços a serem destacados entre a produção inicial a final.

Os personagens criados por TJRS foram inspirados em seus próprios animais de estimação:

FIGURA 28 – PESQUISA: ANIMAL DE ESTIMAÇÃO DO ESTUDANTE TJRS

	1 – Você tem um animal de estimação (ou pet)? Sim, um cachorro e dois gatos. Uma fêmea e os filhotes dela. 2 – Qual é o nome dele? Do cachorro é Charlie e da gata é Rafinha e o gatinho é Bobby. 3 – Como ele é? Descreva-o fisicamente e como é o seu temperamento. Vou descrever o Charlie: ele é grande, raça golden, bem amarelo e rápido.

FONTE: atividade de TJRS (2023).

Primeiramente, TRJS atribui o título "um grande cão" ao seu texto. Já no título, é possível inferir que se trata da história de um narrador-personagem, conforme solicitado na

proposta, que é inteiramente atendida pela produção, em conteúdo e forma. O aluno-autor mantém a estrutura de diário, com menções explícitas aos dias da semana: segunda, terça e quarta. Nesse aspecto, TRJS ultrapassa a solicitação da proposta, que consiste na descrição de um dia na vida do pet.

Já na segunda linha do texto o aluno-autor se dirige explicitamente ao seu leitor: "Oi, meu nome é Charlie". Esta escolha para iniciar a narrativa é capaz de situar o leitor na trama, pois permite conhecer narrador-personagem (Charlie), sua espécie (cão) e foco narrativo (1.ª pessoa). TRJS define, nas linhas seguintes, o espaço onde ocorrerá a narrativa, inclusive já qualificando-o por meio de adjetivação: "moro em uma casa pequena, mas divertida".

Além desses itens, no primeiro parágrafo o aluno-autor apresenta o problema da trama: os "amigos" felinos. A utilização das aspas ajuda o leitor a construir hipóteses sobre o texto a partir da ironia contida na expressão como um todo, que se confirma com o emprego da onomatopeia "HAHA", para expressar a risada e o sentimento de superioridade do personagem principal em relação ao tamanho aos gatos. Inclusive, Charlie desqualifica o filhote gato, mencionado como "meio ignorante e medroso" e parecido como um "pequeno rato". Novamente notamos o uso de pontuação para enfatizar as impressões do narrador.

O texto de TRJS tem como característica marcante a digressão. No exemplo, "...de acordo com o que meus donos disseram", fica explícito que o aluno-autor recorre a conexão com o leitor para estabelecer validação aos sentimentos contraditórios de Charlie, que são descritos ao longo do texto. Em entrevista, TJRS afirmou que "*Eu prefiro colocar falas em personagens."* (TJRS, entrevista, 2023)

A produção textual apresenta ortografia impecável, mas observamos que o texto final passou por uma reescrita, na qual foram apontadas as questões para correção.

Apesar de suas qualidades e marcas de autoria, apresenta limitação no desenvolvimento da estrutura da trama, que aprece "se perder" do terceiro parágrafo em diante, tendo um final não muito criativo. O texto quebra a expectativa do leitor, no sentido de se resolver abruptamente e não mostrar um conflito ou um desfecho emocionante. A limitação poderia ser resolvida com a discussão e aprofundamento do estudo da estrutura da narrativa. O estudante parece ter consciência em relação a essa fragilidade, pois traçou uma linha a mais na página na tentativa de escrever o final de sua narrativa.

O uso da pontuação pelo aluno-autor, que já era marcante em sua produção inicial, se consagra no texto final como um traço de sua autoria. Podemos afirmar que o uso da pontuação somado ao constante direcionamento explícito ao leitor por meio das falas dos personagens em discurso indireto evidencia as marcas autorais de TRJS em suas produções.

Esses elementos nos orientam para a discussão a ser realizada na próxima seção, sobre quais são os elementos necessários para a construção da autoria.

4.2 ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTORIA

As análises dos textos dos alunos-autores, ainda que de forma individual, foram capazes de indicar pistas sobre as escolhas que fazem para estruturarem e escreverem seus textos, imprimindo neles suas singularidades. Esta seção será destinada a apresentar os 5 elementos considerados essenciais para o desenvolvimento da autoria, que foram assim considerados com base na realidade desta pesquisa e destes alunos-autores.

Vale ressaltar que antes de qualquer proposta de escrita e da análise desses elementos, foi preciso ensinar os alunos-autores sobre intencionalidade, isto é, mostrar-lhes qual é o propósito da escrita, mais ainda, o propósito da escrita literária – o que perseguimos em nossas salas de aula e currículos escolares até hoje; e o da *motivação*, ou seja, o que há de *bom* em escrever.

Para tanto, ao longo das aulas e do desenvolvimento das propostas, buscamos sempre atender ao horizonte de expectativa desses estudantes quanto aos temas, uma vez que

> Para fazer de uma criança um escritor é necessário desenvolver nela um grande interesse pelo que se passa à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que mais lhe interessa, sobretudo quando ela conhece bem o assunto (Vigotski, 2014, p. 56).

Isto posto, discutiremos a respeito dos 5 elementos essenciais, a saber: *repertório*, *estrutura dos textos*, *tom enunciativo*, *personagem* e *recursos estilísticos*.

4.2.1 Repertório

O primeiro elemento essencial para um texto ser considerado como autoral consiste na formação e posterior mobilização do repertório do estudante. Conforme discutido no capítulo 3, temos que o repertório da criança é construído gradualmente pelas leituras e experiências que são vivenciadas por ela dentro e fora da escola. Dentro da escola, o professor é o responsável por ampliar este repertório, acrescentando às leituras outras atividades que sejam instigantes e dialoguem com o imaginário da criança.

O *repertório* deve ser entendido como campo que ultrapassa o saber linguístico. Para a perspectiva da Estética da Recepção, por exemplo, o repertório do leitor consiste no "[...] material selecionado pelo qual o texto é relacionado aos sistemas de seu ambiente, que em

princípio são sistemas da vida social e sistemas da literatura do passado" (Iser, 1996, p. 159). É por meio da mobilização de repertório, que leitor e autor se (des)encontrarão no texto. Os alunos-autores têm consciência deste requisito para a escrita, como afirmaram alguns alunos-autores, ao serem entrevistados sobre a origem de suas ideias para escrever:

> **Professora**: E de onde vêm as ideias de vocês para os textos?
> **SMB**: Ah, vem da minha cabeça. Os meus colegas me ajudam, as professoras normalmente, que vão estudando várias ideias pela minha cabeça, eu vou imaginando, sabe? [...] Ah, eu tenho várias ideias, as ideias vêm da minha cabeça, eu trago várias interpretações de livros importantes para mim (SMB, entrevista, 2023).
> **IFL**: Quando eu vejo um filme, um filme que eu gosto muito, eu me inspiro. Filmes séries, filmes de terror, eu me inspiro. Que tem histórias de terrores, animes também, eu fico estudando. Filmes, séries, livros, tudo ajuda a criar a história (ILF, entrevista, 2023).
> **RSF**: Vida real, coisas que você vive no dia a dia (RSF, entrevista, 2023).

As colocações do estudante SMB expressa a sua percepção de mundo e das vivências que o constituem, as quais ele mobiliza pra sua escrita. Já na resposta de IFL, percebemos a influência da multimodalidade na construção de seu repertório. Tanto um quanto outro estabelece conexões não com a ideia de texto, mas com a de história vivida, utilizada como inspiração para suas escritas. Especificamente no que concerne ao campo verbo-visual citado (filmes e séries, por exemplo), retomamos os ditos de Clanche (1988), Tauveron e Seve (2005), quando afirmam que crianças tomam de empréstimo textos anteriores para conseguirem criar suas produções.

Por isso encontramos referências explícitas ou implícitas de outros títulos em seus textos. Conter um texto "dentro" do outro – ou seja, a intertextualidade – é um traço característico na escrita do aluno-autor. Este fato pode ser observado, por exemplo, no título do texto escrito por BLCSL – "Querido diário otário", que dá nome não só a produção do aluno, mas também a um dos livros mais lidos pela turma e aprontado como um dos preferidos.

A intertextualidade permite ao aluno-autor acessar elementos que darão sustentação a sua narrativa, mesmo na condição de aprendiz. Dalla-Bona (2012, p. 241) afirma que:

> A leitura é uma condição indispensável para a escrita. Ela fornece os elementos para as crianças se inserirem no mundo da literatura e, num momento posterior da sua escolaridade, ao começarem a produzir seus textos, elas se servirão desse repertório como fonte de inspiração.

Frente a este contexto, é necessário complexificar as leituras ofertadas para os estudantes. Neste quesito, o Método Recepcional se traduz como um recurso metodológico valioso, uma vez que prevê a complexificação das leituras ao longo das etapas, que partem da determinação e atendimento do horizonte de expectativas dos estudantes para atingir a

ampliação desses horizontes, como realizado nesta pesquisa, ao longo da etapa de intervenção.

Por essas razões, os professores necessitam propor situações didáticas a partir de leituras instigantes, de diversos gêneros literários. Contudo, não basta apenas apresentá-los aos estudantes, mas sim, sistematizá-los, de modo que os alunos teçam comparações entre textos e aprendam a reconhecer neles diferenças estruturais, estilísticas, objetivos e recursos linguísticos necessários à sua composição. A expressividade, resultado do uso de recursos linguísticos e paralinguísticos, como a entonação e a ordenação frasal, por exemplo, podem ser valiosos.

Além de destacar a importância de obras lidas, SMB também menciona a importância das trocas com os colegas como fator que ajuda na escrita de um texto. Nesse sentido, ao apresentar facilitadores para a tarefa, destacamos também o fato de os estudantes escolherem o tema sobre o qual vão escrever, como afirmou TJRS e SMB

> **Professora:** E por que vocês preferem escolher o tema para escrever?
> **TJRS**: Por que a gente é mais livre, né? Eu adoro (TJRS, entrevista, 2023).
> **Professora**: E quando vocês vão escrever uma história aqui na escola, vocês preferem quando a professora define um tema ou quando vocês podem escolher?
> **SMB**: Quando a gente pode escolher, porque você falou pra gente escolher um animal que a gente tem, pra escrever o dia dele. Eu achei super legal isso, a gente escreveu o dia do nosso cachorro, o gato, sabe? que foi legal eu acho que é isso, porque o professor fala que a educação tem essa coisa coletiva (SMB, entrevista, 2023).

Essas considerações podem ser vistas na prática, a partir dos textos finais dos alunos-autores, analisados na seção anterior, dado o envolvimento que tiveram em sua escrita, ao explorarem o cotidiano da convivência entre eles e seus animais de estimação, tema apontado na determinação de horizonte de expectativas no início da etapa de intervenção.

4.2.2 Estrutura do gênero textual

Para produzir o texto final, foi necessário que os alunos-autores estudassem a estrutura do texto narrativo ao longo das aulas na etapa de intervenção, dados os resultados no texto diagnóstico. Segundo Fiad (2008, p. 234), "[...] é muito provável que um maior conhecimento do estilo de um gênero propicie mais indícios de autoria nas produções escritas. Ensinar o gênero significa ensinar essas possibilidades de constituição da autoria".

A construção/arquitetura dos textos literários diz respeito a aprendizagem de textos literários a partir de uma construção de esquema que resulte em sua produção com elementos essenciais como tema, intriga, narrador, ponto de vista e personagem. O texto surgirá a partir

do exercício necessário e constante da escrita, pois para que o aluno escreva, ele deve ser exposto à leitura, "[...] mas não a qualquer leitura" (Dalla-Bona; Gusso, 2014, p. 71).

Ao longo do trabalho de campo, foram realizadas atividades com foco na compreensão do da estrutura do texto narrativo. As aulas que ocorreram no período de 21/06/2023 a 16/10/2023 foram destinadas, uma a uma, ao estudo de cada elemento do texto, a saber: tema, enredo, narrador, personagem, tempo, espaço e sequência (anexo C). O objetivo desse longo estudo era que o aluno-autor utilizasse esses conhecimentos para facilitar sua escrita. Nas aulas seguintes, foram propostas outras atividades, como o texto coletivo com base em um personagem diferente, mudando o foco narrativo.

A atividade de texto coletivo a partir do ponto de vista de um personagem, como propõem Ferreiro e Siro (2010) foi muito importante para que os estudantes entendessem que a escrita do texto é um jogo de negociação entre palavras e significados. Isto pode ser demonstrado com as respostas dos alunos-autores quando foram entrevistados sobre como faziam para escrever seus textos:

> **Professora:** e como vocês fazem para escrever os textos?
> **TJRS**: [...] tipo, ah, essa palavra vem aqui, essa aqui vem aqui. É, mas fazendo mais ideias que não vem em cabeça, eu escrevo palavras que eu nem imagino ter escrito no meu texto. Sabe, vai escolhendo mais ideias que eu acho que vai ficar bom aqui. Na hora que você está fazendo.
> **SMB**: Eu penso muitas ideias pela minha cabeça, eu já imagino no título, daí o título combina com o meu texto e tal.

Notamos que os alunos-autores visualizam a escritura como uma tarefa que se assemelharia, visualmente, ao trabalho de um poeta, lapidador da palavra, referência outrora inaugurada por Olavo Bilac: "Longe do estéril turbilhão da rua, Beneditino escreve!/No aconchego/Do claustro, na paciência e no sossego,/Trabalha e teima, e lima, e sofre e sua!" (Bilac, 1888, n. p.). Além disso, o fato de os estudantes mobilizarem repertório próprio para tecer suas escritas denota a construção de uma consciência estilística.

O estudo da estrutura narrativa é complexo, mas focalizaremos a seguir dois elementos que foram considerados os mais importantes para o favorecimento da construção da autoria nos textos literários dos estudantes: o foco narrativo e o personagem.

4.2.3 Foco narrativo

De acordo com Leite (1987, p. 87), *foco narrativo* pode ser definido como "[...] problema técnico da ficção que supõe questionar "quem narra?", "como?", "de que ângulo?". Para muitos é sinônimo de ponto de vista, perspectiva, situação narrativa ou mesmo

narrador". Nas análises que seguem, adotaremos a noção de foco narrativo como voz que estrutura a narrativa, pois a partir dela é que sobressairá o tom da narrativa, se irônico, se suspense, se terror e as demais ações do personagem que sustentarão o enredo.

Podemos iluminar o conceito com a resposta de BLCSL à questão sobre o que mais gosta de escrever:

> **Professora**: quais as coisas vocês mais gostam de escrever?
> **BLCSL** Fatos que aconteceram comigo. [...] Ah, é como se você colocasse uma máscara e escrevesse um texto com essa máscara.

Como "máscara" adotada pelo aluno-autor para criar a escrita, o foco narrativo é um elemento que o professor precisa incluir no planejamento de ensino de escrita literária, pois desconsiderá-lo é cometer um "[...] desvio do que é essencial, ou do que é a base para escrever literatura" pondera Dalla-Bona (2012, p. 118). Ainda segundo a autora, a escolha do foco narrativo, ou do ponto de vista do qual se conta uma história, é "[...] a decisão mais importante que deve tomar o escritor, pois ela afeta a maneira como os leitores vão reagir no plano da emoção e no plano moral" (Dalla-Bona, 2012, p. 118).

Foi considerando esta importância que, antes de solicitar a escrita literária final, a professora-pesquisadora fez questão de realizar atividade de texto coletivo com a proposição de elaborar um texto a partir de um outro personagem da história de *Diário de um gato assassino* (Figura 10 (p. 52), Figura 11 (p. 53) e Figura 12 (p. 53)). Os estudantes escolheram a personagem Carol, tutora do gato protagonista, para a escrita.

A princípio, aos olhos dos estudantes, recontar a história parecia uma tarefa simples. No entanto, por mais que tivessem conhecimento da história e tivessem estudado cada elemento dela, à medida em que se viram às voltas com a realidade de se colocar no lugar da personagem e traduzir o ponto de vista para a estrutura linguística, a tarefa foi se complexificando. Observemos a nota do diário de campo, escrita em 16/10/2023:

> A proposta foi explicada por mim já considerando Carol como narradora-personagem. Por meio das sugestões, fomos completando a esquematização de ideias. Os estudantes davam alguns exemplos, mas se confundiam com a voz do narrador. Foi necessário utilizar exemplos, como: "em vez de dizerem minha dona", pensem que agora devem usar "meu gato", para mostrar ao leitor que quem está contando a história não é mais Veludo, e sim a Carol. (Nota de diário de campo da professora-pesquisadora, 2023).

Não raro, se produzia um silêncio quando a professora perguntava qual seria a próxima ação da personagem, ainda que a proposta fosse coletiva. Antevendo essa dificuldade, a atividade apresentava uma estrutura em partes, para facilitar o trabalho de escrita, mas mesmo assim a atividade foi considerada complexa para os estudantes. Foi

necessário a todo momento retomar o "como dizer como se fosse Carol" para que os estudantes entendessem a proposta. De fato, a voz *do outro* se consistiu como um dos maiores desafios para a escrita da narrativa.

Dar voz ao outro e distanciar-se do foco narrativo são as duas categorias propostas por Possenti (2002) para a expressão da autoria em textos escolares. De acordo com o linguista, "Pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: dar voz a outros e manter distância em relação ao próprio texto" (Possenti, 2002, p. 112-113).

Dar voz aos outros talvez tenha sido o maior desafio dos alunos-autores na escrita de textos autorais. Levamos um ano letivo completo para que os estudantes compreendessem, ainda com limitações, como estruturar a *voz do texto*. Criar a voz do texto é mais do que definir um personagem. É mais do que dar a ele falas. É mais do que dar a ele meia dúzia de ações no texto. É criar um *ethos discursivo,* o "eu" do texto.

A complexidade dessa tarefa, isto é, a diferenciação, por exemplo, entre autor ("eu") e narrador ("eu" ficcional) em um texto não é um processo nem um pouco óbvio para a criança e pode lhe causar confusões no momento em que estruturará as operações constitutivas em sua escrita literária, tais como: a definição de seu leitor-modelo e a "ficcionalização do eu". Tauveron (2009) assevera que essa questão pode dificultar a "postura enunciativa" do aluno-autor, pois

> Ela proíbe qualquer instrução que envolva uma postura enunciativa do "eu" que não seria o autor e provoca oscilações na forma de redigir dicas de reescrita: *Use o **seu** lápis mágico e os seus poderes para que a vida **dele** deixe de ser banal, que algo **lhe** aconteça* [...]. (Tauveron, 2009, s.p., tradução nossa)

Com exceção do texto final de BLCSL (Figura 19, p. 88), os outros alunos-autores apresentaram dificuldade em desenvolver as ações da trama e em "fechar o relato" (Ferreiro; Siro, 2010, p. 36), mesmo sendo a proposta de escrita concisa e objetiva, além de explorar um tema próximo e caro aos estudantes (animais de estimação), dar voz aos outros, isto é, ao narrador-personagem e sustentar suas ações no texto ainda necessitaria de maior aprofundamento.

Vale salientar que a construção de um personagem é uma atividade complexa que contam com a imaginação da criança para estruturar seu percurso de existência no interior da narrativa. Como autores, as crianças imaginam uma vida finita para o personagem, ao contrário da vida real, para qual não damos acabamento. Distanciar-se do texto é poder dar

vida literária ao personagem, o que denota um longo aprendizado quanto a criança o do *ethos discursivo*, tal qual mencionado por Tauveron (2009).

Embora os textos apresentem fragilidade quanto ao fechamento da narrativa, o tom enunciativo escolhido ainda assim é capaz de produzir algum efeito sobre o leitor. Em cada texto analisado é possível identificar ironia, como em BLCSL, "querido diário otário", cuja escolha de vocabulário em conjunto com o título e a postura do personagem são fundamentais para estruturar a ironia pretendida: "meus dois serviçais", "favelados usando minha cama"; revanche e indignação, como em "Tom e Thor", além de desconfiança e medo, como em "O problema de um coelho é...".

Por outro lado, podemos discorrer sobre a originalidade dos textos dos alunos-autores, dentro das suas possibilidades enquanto estudantes dos AI. No texto final de SMB, por exemplo (Figura 25, p. 98), percebemos o aluno-autor se distancia dos textos-base a partir da originalidade do enredo, uma vez que a história utiliza a temática do narrador-personagem sendo um animal de estimação para construir a narrativa. Ainda, o vocabulário utilizado permanece simples, porém o recurso da ironia de um personagem para com o outro através da situação de deboche dá à narrativa um tom fabular.

Já no texto final de DSC (Figura 22, p. 94) temos uma personagem inspirada em um animal de estimação, mas que recorre ao leitor para cocriar um suposto animal malvado que está prestes a atacá-la, ação que não se concretiza ao final do texto e que fica num certo "limbo" narrativo, subentendido pela expressão "vai saber...".

O foco narrativo necessita da estruturação específica, que demanda do aluno-autor o conhecimento do gênero textual e, especialmente, a escolha por um personagem, outro elemento essencial para a construção da autoria que será discutido a seguir.

4.2.4 Personagem

Para Nikolajeva (2014, p. 99, tradução nossa), "[...] os personagens principais ou protagonistas são, por definição, aqueles que estão localizados no mesmo centro da história, em torno de quem gira a trama.". Critérios: personagem que dá nome ao livro nome do livro, ordem de aparição, presença frequente ou constante, a perspectiva em primeira pessoa, focalizador (1ª ou 3ª pessoa) e evolução.

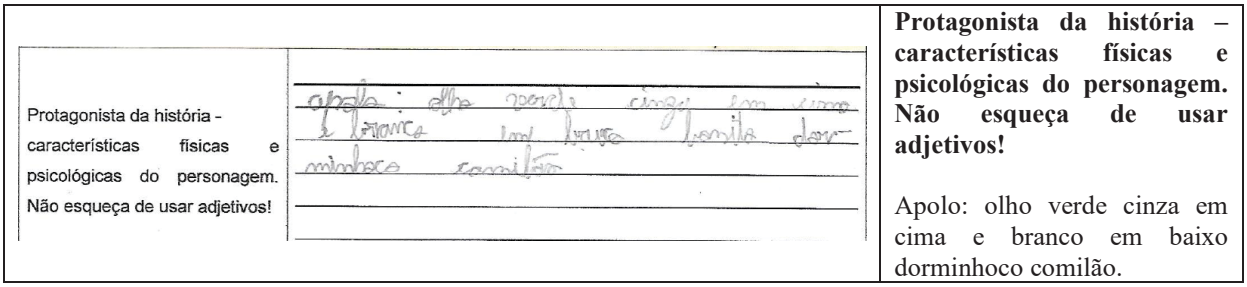
O personagem na narrativa é central para o desenvolvimento da autoria. São as decisões do aluno-autor a partir desse elemento que garantirão a sequência e a trama. Contudo, criar o personagem não se trata apenas de escolher um ente e dar um nome a ele,

mas sim, pensar em suas dimensões, dentre elas suas características psicológicas. Larrivé (2018) afirma que as teorias da recepção do texto, que consideram o leitor como parte da construção do texto, conheceram o personagem como espaço para identificação e investimento emocional do leitor.

Segundo Larrivé (2018, p. 68, tradução nossa) a "empatia ficcional" a partir do personagem é um processo responsável por fazer com que o leitor consiga criar estados mentais, sejam eles visuais, auditivos, etc., e coloque-se no lugar de outro. A empatia ficcional é fundamental no sentido de que proporciona ao leitor a compreensão da história de uma forma mais profunda. Esse processo foi levado em consideração na escrita literária proposta para os estudantes ao final das aulas, pois consistiu na atribuição de uma narração sob o ponto de vista de um personagem não-humano e que poderia ter vínculo afetivo como aluno-autor.

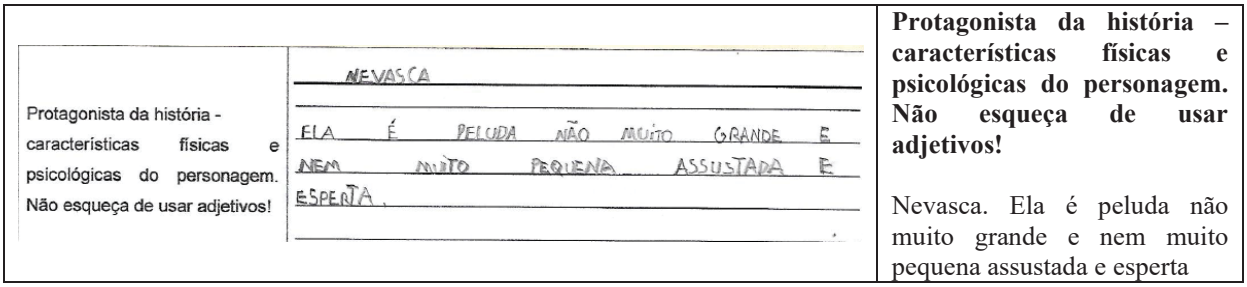
Além de criar condições para o desenvolvimento do personagem, é necessário ainda dar condições para que o aluno compreenda esse elemento, tal como nos exemplos a seguir, em que pensar no personagem foi tido como um fator imprescindível já na atividade de esquematização de ideias, que antecedeu a escrita do texto:

FIGURA 29 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – BLCSL



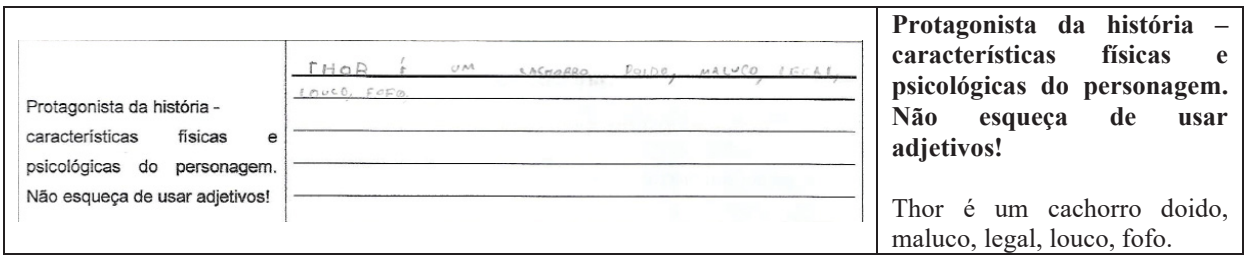
FONTE: atividade de BLCSL (2023)

FIGURA 30 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – DSC



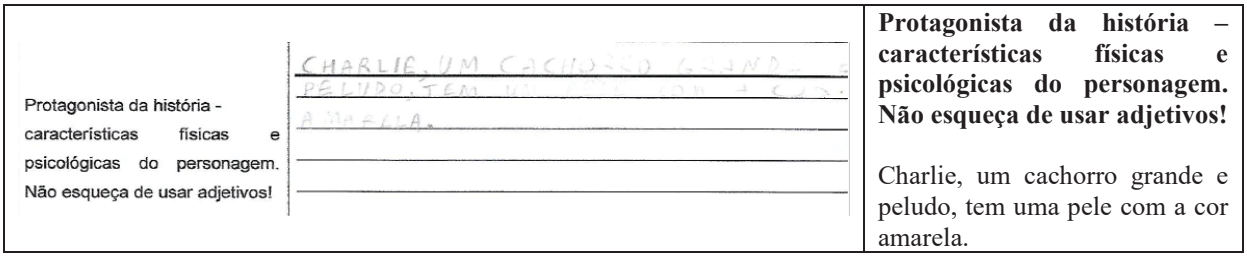
FONTE: atividade de DSC (2023)

FIGURA 31 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – SMB



FONTE: atividade de SMB (2023)

FIGURA 32 – ESQUEMATIZAÇÃO DE IDEIAS – TRJS



FONTE: atividade de TRJS (2023)

As construções iniciais dos alunos-autores para os protagonistas de seus textos, conforme ilustrado, foram utilizadas no texto final. Os alunos-autores compreenderam que não se tratava de um planejamento isolado, mas de pensar nas partes estruturantes de seus textos de forma organizada.

A partir desta observação, é possível afirmar que a proposta da narrativa para o texto final funcionou, uma vez que, a partir de seus personagens, os alunos-autores estabeleceram situações no texto capazes de dar verossimilhança ao mundo ficcional criado. Para fazer isto, elegeram diferentes motes, como conflitos entre cães e gatos (texto final de TRSJ), competição entre cães (como é ocaso do texto final de SMB – Thom e Thor) ou mesmo a postura de desprezo do pet em relação aos seus tutores, como visto em "Querido diário Otário", de BLCSL.

Os estudantes se punham no lugar de seus pets, descrevendo suas ações, sentimentos e rivalidades. Contudo, percebemos que este exercício pode levar o aluno-autor a limitações, como no caso de TJRS, de "fechar o relato" (Ferreiro; Siro, 2010, p. 36), o que é perfeitamente possível, já que narrar do ponto de vista de um personagem é uma tarefa complexa para os aprendizes, pois constitui-se em um "complicado desdobramento".

> *O eu que conta será personagem no plano da história e narrador no plano da narração*. Contar da perspectiva de um "eu protagonista" pressupõe que personagem e narrador só podem ter acesso à sua própria interioridade e àquela que inferem do comportamento ou das exteriorizações dos demais personagens. Mas o "eu" (como personagem) interage com os demais atores no plano da história. Esse mesmo "eu" (como narrador) só deixa transparecer discurso ao leitor potencial e não integra de modo algum com os personagens da história (Ferreiro; Siro, 2010, p. 19).

Como visto, estabelecer um personagem para a narrativa foi essencial para o sucesso da escrita dos alunos-autores. No texto de literatura infantil, base de repertório para a escrita dos alunos-autores, o personagem "[...] pode até ser considerado como sendo inteiramente constituído em torno da entidade do personagem: entender a história envolve necessariamente identificar o papel dos personagens" (Schmehl-Postaï; Huchet, 2018, p. 27). Definir um personagem, dar a ele características de diferentes dimensões é estruturante para a escrita autoral. Sem ele, não há narrativa.

4.2.5 Recursos estilísticos que causam efeito no leitor

Seja em um simples bilhete ou mesmo em um texto do cânone literário, o emprego correto da pontuação é fundamental para a compreensão da mensagem. Nesta pesquisa, não foi diferente. Embora necessária, o emprego da pontuação se revelou como uma verdadeira "pedra no sapato", isto é, um obstáculo para a escrita dos alunos autores.

A dificuldade foi citada pelos estudantes nas entrevistas:

> **Professora**: qual foi a parte mais difícil para escrever sua história?
> **BLCSL:** Eu fico muito preocupada com o texto, porque às vezes eu exagero. Eu tento colocar, mas às vezes não dá certo.
> **DASF:** Acho que é a pontuação, porque às vezes eu não sei onde que é para colocar, porque eu não entendo direito, assim, a pontuação.

Conforme o último trecho, o estudante DASF mostra que a pontuação não foi aprendida como recurso expressivo, e som como emprego de formas segundo certas regras. Por outro lado, TJRS elencou a pontuação como estratégia em seu texto:

> **Professora: v**ocês conseguem dar um exemplo, assim, do que vocês gostam de colocar no texto? Uma estratégia que vocês consideram?
> **TJRS:** [...] Tipo uma pontuação, um título. Eu prefiro colocar em textos para ser tipo, exótico.

De fato, no texto final de TJRS há emprego abundante de pontuação (Figura 27, p. 102). Podemos citar como exemplo os trechos: "A última vez que eu a vi foi semana passada. Eu queria tanto ser amigo desses felinos, mas eu não consigo de jeito algum! Talvez algum dia... acho que se eu ficar seguindo eles? Não, nananinanão, isso é estranho".

No texto “Tom e Thor”, há outra particularidade interessante. SMB escreve: “(adoro quando ela vem se despedir, pois aproveito e peço bastante carinho)”. Notamos que os parênteses estão sendo empregados para, literalmente, abrir uma conversa com o leitor, na qual o narrador-personagem explica suas preferências com relação ao tutor. Na sequência do trecho, o aluno-autor mantém a conversa com o leitor, mas agora por meio do uso de vírgulas: “[...] mas meu irmão Tom, que é um cão, eu também sou,”. Já no texto de DSC, a pontuação é utilizada especialmente para criação de expectativas no leitor, a exemplo do título: “O problema de um coelho é...”.

Outra estratégia é quanto ao uso de verbos. Vejamos um exemplo a respeito do uso de tempos verbais. No seguinte trecho, o aluno-autor BLCSL emprega verbos no presente para descrever as ações do narrador-personagem:

> Eu **durmo** mas as 4:53 eu **acordo** com favelados usando a minha casa. eu **corro** e os **mato**, mas isso **faz** uma zona. Eu me **escondo** no porão minha serviçal chega e limpa tudo e eu **volto** e **ganho** carinho, e **vou dormir** com o gostinho dos meus serviçais
> Mas, caso o texto fosse reescrito no pretérito, tal como:
> Eu **dormi** mas as 4:53 eu **acordei** com favelados usando a minha casa. eu **corri** e os **matei**, mas isso **fez** uma zona. Eu me **escondi** no porão minha serviçal chega e limpa tudo e eu **voltei** e **ganhei** carinho, e **fui dormir** com o gostinho dos meus serviçais

O leitor menos atento definiria o trecho como mero descritivo de ações estanques, já concluídas. Caso o texto fosse reescrito conforme a sugestão, teria sido eliminada a possibilidade de leitura que imprime movimento à personagem, dotada de um projeto de dominação de seus tutores por meio de uma postura debochada. Trata-se aqui de uma *escolha enunciativa*, que demonstra a preocupação por parte do aluno-autor com o efeito sobre o leitor de seu texto.

Por outro lado, devemos ter em mente que não solucionaremos a questão ensinando somente a norma padrão escrita, uma vez que “Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (Bakhtin, 2019, p. 28).

Temos que pontuação e o uso de verbos se constituíram como ferramentas importantes para que os alunos-autores pudessem construir seus textos. Nos textos literários analisados, a pontuação garante efeitos no leitor, como: digressão, marcação da fala de personagens, expressão de surpresa, medo ou indignação. Por óbvio, o ensino de língua para a escrita literária não pode focalizar somente nestes itens, mas sim na aprendizagem da norma como um todo, uma vez que tanto a gramática quando os elementos discursivos são essenciais

para que a criança consiga acionar o imaginário e se expressar da forma mais adequada possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer as considerações finais desta pesquisa, foi retomamos as questões norteadoras estabelecidas nesta tese: 1. Quais são as práticas de escrita literária desenvolvidas na escola? 2. Quais são as condições metodológicas necessárias para contribuir com o desenvolvimento da escrita do texto literário com autoria? 3. Quais são os elementos necessários para um texto autoral?

Para responder à primeira questão, **1. Quais são as práticas de escrita literária desenvolvidas na escola?**, é preciso ponderar que a fragilidade das práticas de escrita se deveu a alguns fatores. Primeiramente, é preciso retomar o contexto escolar quando teve início o trabalho de campo, em 2022, na consolidação do retorno as aulas presenciais após o período pandêmico e pós-pandêmico.

O ensino de LP, especialmente de produção de textos, previsto no CEFC e BNCC, foi negativamente impactado devido a impossibilidade de mediação presencial efetiva e contínua no período em que vigorou o distanciamento social ocasionado pela Covid-19. Essa realidade pode ser confirmada com os dados do Ideb 2021, em contraste a pontuação obtida em 2019 e 2012, respectivamente.

Outro fator que se soma a esta limitação é a escassez de práticas de escrita. De acordo com as observações-participantes, ao longo de um ano letivo foram trabalhadas poucas propostas de escrita, das quais apenas duas se aproximam de uma escrita dita “literária”. A realidade das poucas práticas de produção de texto na escola denotou:

a) dificuldades metodológicas por parte da professora em conduzir o eixo produção e texto. A necessidade de um “produto”, após a aplicação de uma sequência didática que sirva como forma de avaliação da aprendizagem dos estudantes, desfavorece o caráter processual da aprendizagem da escrita de textos, que é o de ensinar aos estudantes sobre a forma (arquitetura do gênero textual ou “como escrever”) e sobre o conteúdo (repertório de leituras e informações a partir de um quadro de referências subjetivas e compartilhadas que façam sentido na produção ou “o que escrever”) de um texto;

b) manejo e dinâmica do tempo escolar como desafio para a prática, pois não raro o estudante que está no andamento da produção de seu texto é interrompido pelo recreio, por uma aula extra que precisa ser remanejada, comunicados externos etc.;

c) falta de integração entre o que se ensina na aula de “Português” (como, por exemplo, a identificação e o emprego dos elementos de textualização) enquanto repertório de leitura e domínio da norma padrão e a relação direta dessa aprendizagem com a escrita formal

e como ferramenta essencial para a escrita literária. Embora as produções de texto dos estudantes demonstrassem fragilidades quanto ao uso de pontuação, acentuação, ortografia e especialmente conteúdo, os alunos gostavam de trocar bilhetinhos, elaborar suas próprias cartinhas para o jogo do "bafo", preencher cadernos com escritas pessoais e compartilhar essas mesmas escritas com os leitores que lhes interessavam.

O terceiro ponto de análise consiste na falta de orientações específicas para a prática de escrita literária nos documentos orientadores de ensino - BNCC e CEFC. Ambos indicam o trabalho com gêneros textuais do *campo artístico-literário*, mas isto não garante que o professor abordará, de forma sistematizada, textos desta ordem em sala de aula, tampouco construirá uma proposta de escrita, devido a fragilidade na formação docente e de sua própria história como leitor. Por outro lado, as condições do trabalho docente representam um desafio na condução do trabalho com a escrita literária, fazendo-nos questionar a respeito de quais os recursos são necessários para enfrentar tal contexto.

Em tempo, as práticas de escrita na escola foram raras e só aconteceram de fato quando a professora-pesquisadora, que se viu diante de um contexto de impossibilidade da coleta de materiais para a pesquisa, decidiu empreender um projeto de formação de alunos-autores, a partir do qual surgiram escritas literárias.

Quanto a segunda questão, **2. Quais são as condições metodológicas necessárias para contribuir com o desenvolvimento da escrita do texto literário com autoria?**, consideramos que a formação de alunos-autores no EF depende de diversos fatores. Ensinar escrita literária com metodologia adequada e leituras pertinentes é um esforço pessoal do professor, uma vez que, conforme descrito nessa tese, a escrita literária não é um objeto de ensino obrigatório nos AIs do EF. Para responder à questão, podemos tomar por base o trabalho realizado nesta tese, que resultou nas análises constantes no capítulo 4.

É visível o avanço da competência de escrita dos estudantes, seja no uso da língua, seja na compreensão da estrutura narrativa e na possibilidade expressiva que os alunos-autores encontraram ao escrever, a ponto de irromper autoria nos textos finais. Esta experiência permite afirmar que, sim, a escola pode viabilizar um projeto didático para a formação do aluno-autor, desde que compreenda que a literatura seja compreendida como elemento para formação humana num contexto cultural, cujo modelo educacional deva estar verdadeiramente comprometido com a formação do aluno-autor.

No que tange à última questão – **3. Quais são os elementos necessários para um texto autoral?,** afirmamos que, nesta pesquisa, consideramos autorais os textos que foram escritos pelos estudantes com intenção estética, a partir de uma proposta bem situada, após

uma sequência de aulas de literatura. Este contexto evidenciou que, para atingir o objetivo do estudo, foi necessário alimentar a criatividade dos estudantes, ampliar seus repertórios e garantir o conhecimento do gênero textual pretendido – a narrativa. Mais do que a pontual atividade de escrita de um texto, tratamos aqui de um projeto de formação do estudante, de aquisição de saberes e de cultura. Ensinamos (ou tentamos ensinar) às crianças que escrevemos para alguém, com algum propósito a partir de uma linguagem que pode ser trabalhada esteticamente.

Entendemos que para considerar um texto autoral, dado que os participantes da pesquisa foram estudantes dos AI do EF, foi necessário encontrar marcas de seu repertório, de leituras e referências de mundo nos textos, o domínio do gênero textual narrativa, construído a partir do foco narrativo e um personagem, além do uso de recursos da língua. O foco narrativo, por sua vez, foi o elemento que mais apresentou complicadores, evidenciando as limitações desde estudo neste quesito. Notamos que esta parte estrutural do estudo do gênero poderia ser ampliada e trabalhada com os estudantes sob outros enfoques e propostas.

Além disso, apontamos como outra limitação deste estudo, embora qualitativo, a amostra. Uma maior quantidade de textos poderia abrir mais possibilidades de análise e a identificação de mais elementos necessários a discussão sobre a construção da autoria. Por outro lado, salientamos que nessa pesquisa fizemos uma seleção de uma parte dos dados construídos em todo o percurso. Muito material empírico, que não foi considerado neste momento, pode ainda ser utilizado em outros trabalhos, com outros focos de análise, como, por exemplo, qual a influência do nível de intervenção do professor na autoria dos textos produzidos pelos estudantes.

Mais uma questão a ser considerada em estudos futuros está relacionada à avaliação dos textos literários produzidos pelos estudantes. Avaliação a que nos referimos está ligada a postura do professor e o grau de intervenção nos textos dos estudantes, de forma a preservar a autoria e a criatividade, mas também corrigir o que é necessário, equilibrando forma e conteúdo. Nesse sentido, temos algumas pistas já colocadas por Tauveron (2006). Ao avaliar um texto escrito pelo aluno com intenção estética, é necessário que o professor abandone o olhar ortopedagógico da correção e adote a postura de guia. Costa Val *et al* (2009) ponderam que as discussões a respeito das condições escolares de produção da escrita recaem sobre

> [...] uma imagem estereotipada do gênero "redação escolar": um exercício que serve para mostrar ao professor um conhecimento adquirido na escola sobre estruturas linguísticas, pontuação e ortografia, abordando conteúdos previamente determinados, sob a perspectiva ideológica da escola. Nesse jogo, o professor, na função de "transmissor" de conhecimentos, lê a redação em busca da aplicação desses conhecimentos e, na função de censor, assinala ou condena todas as manifestações que não correspondem às suas expectativas. Forma-se, desse modo, um círculo vicioso em que a função do professor alimenta a imagem construída pelo aluno e o desempenho do aluno ratifica as concepções e atitudes do professor (Costa Val *et al*, 2009, p. 85).

As reflexões levam a identificar que a prática da escrita em sala de aula é tomada por papéis e identidades construídas a partir deles, isto é, um aluno que preenche um papel em branco e um professor que age como revisor, promovendo o "acerto de contas" quando avalia o domínio da norma nos textos (Costa Val *et al*, 2009).

Por outro lado, apesar de a escola não ter a prerrogativa de formar escritores profissionais (Tauveron, 2006) e nem ter a obrigação de ensinar a escrita literária vide programa curricular (Rezende, 2018), a realidade escolar

> [...] não é assim tão uniforme e tão perversa, posto que ela viabiliza também a formação de alunos cuja escrita, trabalhada de maneira pessoal, tem poder de convencimento e, portanto, possibilidade de instaurar uma interlocução legítima com o leitor" (Costa Val *et al,* 2009, p. 85).

Ponderar sobre os desafios da avaliação do texto do aluno-autor se constitui como um desafio, que se resume em até que ponto pode o professor intervir em um texto sem descaracterizar a autoria do estudante. Ao que parece, o ato de *corrigir* o texto do estudante precisa pesar uma suposta pedagogia da correção e a interpretação responsiva na relação professor-aluno. O professor é, em teoria, quem deve acolher as manifestações da cultura infantil, inclusive na língua escrita e, a partir dela, estabelecer uma mediação crítica entre o universo dos estudantes e o mundo. Se mostra, portanto, indispensável permitir aos estudantes que escrevam sobre aquilo que lhes é familiar para que gradativamente ampliem seus horizontes de expectativas e potencializem suas capacidades para se tornarem alunos-autores.

Outro aspecto relevante a se considerar é pensar em que medida a intervenção docente ao longo das leituras e atividades propostas pode interferir na voz autoral da criança. Durante a pesquisa, a intervenção docente foi intensa, especialmente na etapa de reescrita dos textos, o que nos motiva a questionar, em estudos futuros, até que ponto a mediação pode ter influenciado ou até moldado a autoria dos estudantes? Qual seria o caminho para encontrar o equilíbrio entre a intervenção docente o espaço para que o aluno-autor configure sua própria marca autoral em seu texto?

Na escrita literária feita por crianças, a autoria parece irromper no ato de criar no texto vozes de outros para dar voz a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. Título original: Hacia uma literatura sin adjectivos.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Título original: Estetika Sloviésnova Tvórtchestva.

BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas: Sheila Grillo e Ekatherina Vólkova Américo. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 23-44. Título original: Vopróssi stilístiki na urókakh rússkogo iaziká v sriédnei chkóle.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record, 1996.

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua.** Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 65-70. Título original: Le bruissement de la langue.

BILAC, O. **A um poeta.** 1888. Disponível em: https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/textos-escolhidos. Acesso em: 6 maio 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de; Literatura. **A Formação do Leitor**: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CERRILLO, P. C. A escrita criativa dos alunos. **Desenredo**. v. 4, n. 2, p. 177-191, jul./dez., 2009. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/698. Acesso em: 10 fev. 2021.

COSTA VAL, M. da G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. de F. V. **Avaliação do texto escolar.** Professor-leitor/Aluno-autor. Ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

CLANCHE, P. **L'enfant écrivain**. Génétique et symbolique du texte libre. Paris: Le Centurion, 1988.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental:** Diálogos com a BNCC – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. 1.º ao 9.º ano. v. 4, Linguagens, 2020.

DALLA-BONA, E. M. **Letramento Literário**: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALLA-BONA, E. M.; GUSSO, A. M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 30, n. 52, p. 69-84, abr./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36316/22632. Acesso em: 2 dez. 2021.

ECO, U. **Lector in fabula**. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Tradução: Attílio Cancian. 2. ed, São Paulo: Perspectiva, 2011. Título original: Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi.

FERREIRA, A.; SPINILLO, A. G. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita:** contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 119-148.

FERREIRO, E. SIRO, A. **Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem**. Uma experiência de criação literária com as crianças. Tradução: Luis Reyes Gil. 1 ed. São Paulo: Ática Educadores, 2010.

FIAD, R. S. Autoria e ensino. *In:* TFOUNI, L. V. (Org.). **Múltiplas faces da autoria.** Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 217-236.

FOUCAULT, M. O que é um autor. *In*: MOTTA, M. B. da (Org.). Michel Foucault. **Estética**: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2. ed. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, R. **Professores escritores de contos de aventuras**: aprender a escrever para saber ensinar. 2021. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2021.

GENETTE, G. **L'oeuvre de l'art**. La relation esthétique. Paris: Éditions du Seuil, 1997.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HENRIQUE, R. A. **Descobertas do mundo sob o olhar da criança e do louco em *Corpo de baile* e *Primeiras estórias*.** 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós- Graduação em Letras, Belém, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais 2023**. Acesso público ao Boletim da Escola. Disponível em: http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2023&coEscola=41127323. Acesso em: 21 maio 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de Resultados do Saeb 2021.** Volume 1. Contexto Educacional e Resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5.º e 9.º Anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2023. 278p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 7 maio 2024.

ISER, W. **O ato da leitura**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. Título original: Der Akt des Lesens.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria da literatura**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013, p. 25-38.

LARRIVÉ, V. Le journal de personnage ou l'art de se mettre «dans la peau» d'un autre. *In:* **Le français aujourd'hui**, n. 201, 2018/2, p. 67-76. Disponível em: https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-67?lang=fr. Acesso em: 1 maio 2025.

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo, ou, A polêmica em torno da ilusão**. São Paulo: Ática, 1987.

MANOSSO, P. Z. **Contribuições do Método Recepcional para a formação de leitores e alunos-autores no Ensino Fundamental I.** 2017, 286f. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NIKOLAJEVA, M. **Retorica del personaje em la literatura para niños**. Tradução: PADILLA, I. México: FCE, 2014.

OLIVEIRA, A. **Etnografia para educadores.** São Paulo: Editora Unesp, 2023.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411. Acesso em: 21 fev. 2022.

POSSENTI, S. Ensinar estilo?. **Calidoscópio**, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 19–23, 2007. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5618. Acesso em: 30 abr. 2025.

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *In*: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, nov./dez. 2018.
ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013, p. 191-209.

SACRAMENTO, R. C. R.; SANTOS, S. V. dos.; SILVA, A. M. da.; GOMES, G. K. Letramento Literário: uma análise da BNCC e dos currículos de Pernambuco e Bahia para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. **Cadernos da FUCAMP**, Minas Gerais, v. 20, n. 46, s. p, maio 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2448. Acesso em: 26 maio 2024.

SCHMEHL-POSTAÏ, A.; HUCHET, C. Lire et interpréter les rôles des personnages pour comprendre les récits. **Le français aujourd'hui**, n. 201, 2018/2, p. 67-76. Disponível em: https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-67?lang=fr. Acesso em: 1 maio 2025.
https://www.revues.armand-colin.com/system/files/numeros_de_revues_pdf/fa-201-27.pdf.

SILVA, A. M. O. C.; SILVEIRA, M. I. M. Letramento literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v. 1, n. 1, p. 92-101, 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1aedicao/artigos/reduc1aedicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

SILVA, K. A. da. Prefácio. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum:** propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p.7-9.

SOARES, S. V. **Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio.** 2021. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2021.

SOUZA, R. J. de; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de formação.** Formação de Professores Bloco 02 - Didática dos Conteúdos. Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011, p. 101-107. Disponível em: <http://www.acervodigital.uneSão Paulo.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143. Acesso em: 22 abr. 2024.

SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum:** propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

SPINILLO, A. G.; MELO, K. L. R. de. O papel do conhecimento acerca da estrutura do texto. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 277-292, maio/jun. 2018.

TAUVERON, C. Des «pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?. **Repères**. Recherches en didactique du français langue maternelle, n. 13, 1996. Lecture et écriture littéraires à l'école. p. 191-210. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2184. Acesso: 22 maio 2023.

TAUVERON, C. Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. **Le Français Aujourd'hui.** Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique?, n. 157, jun. 2007. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2.htm. Acesso em: 30 out 2022, p. 75-82.

TAUVERON, C. Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains?. **Repères**, n. 40, 2009, Disponível em: http://journals.openedition.org/reperes/332. Acesso em: 16 jul. 2024, o. 79-109.

TAUVERON, C. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 52, v. 30, p. 85-101, abr./jun. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1698. Acesso em: 23 nov. 2022.

TAUVERON, C.; SÉVE, P. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM**. Paris: Hatier, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAPPONE, M. H. Y. Formas ficcionais contemporâneas e educação literária. *In*: Congresso Internacional Abralic, 11, 2008, São Paulo. **Anais.** São Paulo: [s.n.], 2008. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/MIRIAN_ZAPPONE.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO A – RESUMO REVISÃO SISTEMÁTICA

DISSERTAÇÃO (D)/ TESE (T)	TÍTULO	AUTOR	ANO	IES/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINK
1 D	Mediações de leitura e formação do aluno-autor: desafios ao letramento literário no cotidiano escolar	BENATO, M. L. S.	2016	Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_de387b605e7f9e26f7710df6d21cc950
2 D	Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento literário para o 9.° ano.	ARAÚJO, F. M. B. de	2015	Universidade Federal de Campina Grande – Pós-Graduação em Letras em Rede PROFLETRAS	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/199
3 D	A leitura e a produção textual no ensino fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais	GALVÃO, M. N. O. de M.	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/CN	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20748
7 D	Contribuições do Método Recepcional para a formação de leitores e alunos - autores no ensino fundamental I	MANOSSO, P. Z.	2017	Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	https://hdl.handle.net/1884/49345
11 D	O gênero aforismo no ensino fundamental: uma proposta de leitura e escrita	ANNECY, B. V.	2020	Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Letras	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18362

13 D	Práticas de leitura e de escrita: o cordel no ensino fundamental	CUNHA, A. G. F. R. da	2020	Universidade Federal do Tocantins – Programa de Pós-Graduação em Letras	http://hdl.handle.net/11612/2221
15 D	A construção da produção textual dos educandos no ensino fundamental	GARCIA, J. dos S. B. L.	2017	Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Linguística	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9157
18 D	Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua: letramento literário no ensino fundamental	VALCANOVER, C. A.	2018	Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	https://hdl.handle.net/1884/60915
19 D	O ensino de literatura e o letramento literário em uma escola pública de Uberaba	SOUZA, J. A. de P.	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Pós-Graduação em Letras	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/426
20 D	O personagem Lampião na literatura de cordel: um caminho para o letramento literário	MATOS, C. A. C. M.	2019	Universidade Federal de Sergipe – Pós-Graduação Profissional em Letras	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13037
21 D	Literatura potiguar em sala de aula: desatando os nós para o letramento literário	OLIVEIRA, S. D.	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Mestrado Profissional em Letras	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25580
22 D	Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino	SILVA, S. S. da	2017	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) – Programa de	https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/442

	de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental			Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	
23 D	Literatura de Cordel e Ilustração: leitura, construção de sentidos e produção textual	MALAFAIA, R. da S.	2018	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras	http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14518
25 D	Práticas de leituras literárias e produção textual: contos de Clarice Lispector no 9.º ano.	SILVA, G. C. V.	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28446
26 D	Sentidos escolares da escrita nas práticas de produção de texto em uma sala de aula do quinto ano da rede municipal de Belo Horizonte - MG	SOUZA, S. C. P. L. de	2020	Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação	http://hdl.handle.net/1843/35797
27 D	Experiências narrativas: fanfics a partir do suspense de um conto	TORRES, K. C. de O.	2016	Universidade Federal de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	http://hdl.handle.net/1843/LETR-AJCHJZ
31 D	Encontro com a leitura literária - O texto dramático e a formação de	SILVA, B. O. da	2018	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3064

	leitores no ensino fundamental			Profissional em Letras - PROFLETRAS	
34 D	Do conto à aldravipeia: uma proposta de ampliação do repertório literário através da produção de textos poéticos	NETTO, J. A.	2020	Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12473
36 D	Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas	CARDOSO, F. M.	2019	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/668
37 D	Leitura, linguagem e letramento: o conto de fadas no ensino fundamental	Mourão, M. A.	2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4822
41 D	Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6. ano de Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio-MG	COSTA, K. R. da	2019	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/663
44 D	O imaginário por trás dos contos: perspectivas e leituras com alunos do oitavo e do nono do ensino	BINO, E. A. da S.	2020	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/1023

	fundamental			Letras em Rede Nacional	
45 D	Leitura literária e produção de texto no ambiente da biblioteca escolar	SILVA, E. I. da	2019	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/894
48 D	Textos de alunos do Ensino Fundamental: realidade, desafios e alternativas na constituição da autoria	DAL MAGRO, D. R. M.	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional	http://tede.unioeste.br/handle/tede/3875
50 D	Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental: anos finais	TARABORELLI, L.	2020	Universidade de São Paulo – Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-17072020-204528
52 D	Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos	SANTOS, Z. M. L. dos	2018	Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras	http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/11241
55 D	O projeto “Mala encantada”: desenvolvendo estratégias voltadas ao letramento literário	LÉO, A. R. F.	2015	Universidade Federal do Pampa – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas	https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/557
56 D	Ensino de literatura, poesia e	ÂNGELO, M. do S. M. de Q.	2018	Universidade Federal do Rio	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26610

	ecologia: tríade na arte de humanizar			Grande do Norte – Programa De Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS	
59 D	Letramento literário: crônicas e contos como instrumentos de humanização do leitor.	MENDONÇA, F. N. da S.	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26818
63 D	Contos maravilhosos na escola: um caminho possível para o letramento literário	SILVEIRA, A. C. B.	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6007
64 D	Lixo, urubus, degradação: experiência com a poesia popular em uma escola pública de ensino fundamental de Rio Largo-AL	SEVERO, D. F.	2018	Universidade Federal de Alagoas – Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/4557
66 D	A obra de Milton Hatoum Dois Irmãos e a adaptação da HQ de Fábio Moon e Gabriel Bá como proposta de letramento literário e ampliação de repertório dos alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental II	NASCIMENTO, N. de A.	2021	Universidade Federal de Juiz de Fora – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	https://doi.org/10.34019/ufjf/di/2021/00127

67 D	O ensino de literatura e a formação de leitores numa escola pública de Uberaba	FERREIRA, T. C. S.	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/432
68 D	Escrevivências de Paripe: estudantes reexistindo nas oficinas de leitura e produção de textos	AZEVEDO, J. C. de	2021	Universidade Federal da Bahia – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34916
72 D	O valor das coisas “desimportantes”: o letramento literário baseado na obra Memórias Inventadas, de Manoel de Barros	SANTOS, L. N.	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro –Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/428
73 D	Eu, o outro e tantos nós: experimentações literárias no Ensino Fundamental	SANTOS, J. M. S.	2018	Universidade Federal da Bahia – Mestrado Profissional em Letras	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27768
75 D	A resenha literária audiovisual no booktube: análise de uma experiência com o Ensino Fundamental - anos finais	ALMEIDA, S. A. B. e	2018	Universidade Federal de Minas Gerais – Mestrado Profissional em Letras	http://hdl.handle.net/1843/LETR-B3DH2Z
77 D	A constituição de leitores e autores pelas teias	SILVA, M. M. da	2015	Universidade de São Paulo – Programa de Pós-	https://doi.org/10.11606/D.59.2015.tde-03092015-114609

	discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no Ensino Fundamental.			Graduação em Educação	
78 D	A escolarização da literatura: ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do ensino fundamental	SILVA, S. A. da	2016	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Mestrado Profissional em Letras	https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3055
79 D	Uma proposta de intervenção com a ressignificação das atividades da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: a apreensão da literariedade do gênero crônica à guisa do letramento literário	BARBOSA, J. E. de B.	2019	Universidade Federal Rural de Pernambuco – Mestrado Profissional em Letras	http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8444
80 D	Cuidado com os lobinhos! Aproximações entre ensino de ciências e literatura no 3º ano do ensino fundamental.	TOCCHIO, L. S.	2019	Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	https://hdl.handle.net/1884/65462
81 D	Leitura e literatura: uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do	MACARINI, L. A. B.	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação em	http://tede.unioeste.br/handle/tede/4069

	Ensino Fundamental			Letras - Mestrado Profissional	
82 D	O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental	SANTOS, V. L. F. dos	2015	Universidade de São Paulo – Programa de Pós-Graduação em Educação	https://doi.org/10.11606/D.48.2015.tde-19102015-104820
83 D	Memória literária e Análise Linguística: uma intervenção na escrita de alunos do 7. ano do Ensino Fundamental	PACHECO, J. G. F.	2016	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/425
85 T	A escrita de narrativa nas obras do PNLD do Ensino Fundamental II: descrição, análise e propostas	GAIGNOUX, A. de A.	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro –Programa de Pós- Graduação em Letras	http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/5947
88 D	O gênero discursivo cordel: o processo de autoria da escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental	CARVALHO, L. L. G. de	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Mestrado Profissional em Letras	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22489
89 D	A escrita e a reescrita no sexto ano do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção	THEODORO, N. R. A. B.	2018	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/555
90 D	Leitura e produção escrita da narrativa	OLIVEIRA, E. C. de	2015	Universidade de Taubaté –	http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/827

	de aventura no ensino fundamental: uma contribuição à prática pedagógica			Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	

TRABALHOS EXCLUÍDOS – NÃO APRFUNDAM OU TRATAM ESPECIFICAMENTE DE ESCRITA LITERÁRIA						
DISSERTAÇÃO (D)/ TESE (T)	**TÍTULO**	**AUTOR**	**ANO**	**IES/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO**	**MOTIVO DA DISPENSA**	**LINK**
4 D	Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental	SILVA, H. S. da	2021	Universidade Federal da Bahia – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS	Somente experiências de leitura e registros das leituras	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34532
5 e 6 D	O Diário de Leituras no Ensino Fundamental: um incentivo ao Letramento Literário	LISBOA, M. F.	2016	Universidade Federal da Paraíba – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	Experiência de leitura e registros das leituras: diário de leitura	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8931
8 D	Entre “causos”: uma proposta de letramento no ensino fundamental	SANTOS, D. C. dos	2021	Universidade Federal da Bahia – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS	Experiência com oralidade e retextualização.	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34042
9 D	Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita: a análise linguística nas aulas de língua portuguesa	SANTOS, G. D. dos	2017	Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Linguística	Práticas de análise linguística visando à leitura e produção de texto. Não trata do texto literário.	ttps://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175855
10 D	Proposta de letramento literário para o 9.º ano do Ensino Fundamental: sequência didática com o gênero romance	OLIVEIRA, M. K. V. de	2016	Universidade Federal de Campina Grande - Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS	Pesquisa-ação, uma sequência de Rildo Cosson com *Os miseráveis*. Leitura e diários de leitura.	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/224
14 D	Poemas amazônicos em sala de aula: um incentivo à valorização da cultura, leitura e produção de textos no ensino fundamental	MOTA, M. I. S. da	2019	Universidade Federal do Oeste do Pará - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	Título e resumo mencionam produção textual, mas registro é somente análise dos textos lidos.	https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/520
12 D	A mulher e as questões de gênero:	COSTA, G. E.	2018	Universidade Estadual do	Não há proposta e	https://tede.unioeste.br

	uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental	P. da		Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional	análise de texto literário escrito pelos alunos.	/handle/tede/4661
17 D	Relações entre práticas de oralidade e letramento literário: o leitor no exercício de sua potência.	SANTOS, S. R. de J. C.	2015	Universidade Federal de Campina Grande - Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS	Não há proposta de produção literária com os alunos.	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/206
24 D	A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis	BORDIN-LUIZ, V.	2016	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional	Não foi mencionada produção textual no resumo.	https://tede.unioeste.br/handle/tede/955
28 D	Práticas de letramento literário a partir do gênero cordel	FREITAS, R. E. C.	2021	Universidade Federal do Ceará – Mestrado Profissional em Letras	Foco no Ensino Médio	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/60464
29 D	Leitura de contos das obras "Literatura em minha casa": uma proposta para o 9º ano do ensino fundamental	LEAL, F. J. de S.	2016	Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	Não contempla a escrita literária.	http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/10121
30 D	Letramento literário na educação básica: relações entre os perfis de Cinderela e Aurélia	OLIVEIRA, M. do C. A. de	2019	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	Não contempla a escrita literária.	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3535
32 D	A literatura de cordel na sala de aula: contribuições ao processo de letramento literário na EJA	RAMOS, A. R. F. L.	2016	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	Aplicada a uma turma de EJA	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3090
33 D	Literatura negra feminina, escrevivências e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula	TANAJURA, L. C. P.	2019	Universidade Federa da Bahia – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	Não foi proposta produção literária aos alunos.	http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30499
35 D	Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos	ALMEIDA, A. S. F. de	2018	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Programa de Mestrado Profissional em Letras em	Direcionada ao EJA	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/557

				Rede Nacional		
38 D	Letramento literário no ensino fundamental por meio de letras da música popular brasileira	SANTOS, G. P. dos	2016	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS	Leitura e interpretação de letras de música. Não há sinal de escrita literária no título, no sumário, nas palavras-chave, nas considerações finais.	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8919
40 D	Estratégias de leitura e a compreensão textual nas narrativas de enigma policial na promoção de letramento literário numa turma de oitavo ano do ensino fundamental	SILVA, P. R. P. da	2019	Universidade Federal Rural de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS)	Não aborda escrita literária no título, no resumo, nas palavras-chave.	http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8440
42 D	Leitura de contos: uma experiência literária no ensino fundamental	SANTOS, N. F. dos	2016	Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional	Não aborda escrita literária no título, no resumo, nas palavras-chave.	http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/10122
43 D	O meu pé de laranja lima: uma proposta metodológica a partir do texto verbal e do texto cinematográfico	SELÓRIA, A. A.	2015	Universidade Estadual de Maringá – PROFLETRAS	Não aborda escrita literária no título, no resumo, nas palavras-chave	http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/10122
46 D	O papel da re(escrita) na construção do sujeito autor	COSTA, S. H. M.	2015	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Mestrado Profissional Em Letras - PROFLETRAS	Escrita de artigos de opinião.	http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/431
47 D	O ensino da escrita na escola: a constituição do sujeito-autor nas aulas de língua portuguesa	LAYNES, C. R. G.	2016	Universidade Federal de Santa Catarina - Mestrado Profissional Em Letras - PROFLETRAS	Não trabalha com produção de texto literário. Aborda a importância da questão, mas na leitura do resumo não se pode identificar o gênero textual trabalhado na produção	https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175793

51 D	Literatura e homoerotismo: leitura e recepção no ensino fundamental II	BARRETO, J. P.	2017	Universidade Estadual da Paraíba – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP	Não trabalha com produção dos alunos, conforme título, resumo, palavras-chave, sumário, figuras.	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2946
53 D	Aprendizagem de espanhol no ensino fundamental: uma experiência com literatura infantojuvenil	FIGOLI, C. M. D.	2020	Universidade Federal do Pampa – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas	O título indica trabalho com a aprendizagem de outra língua.	http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/5562
54 D	Literatura afro-brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental	SOUZA, A. L. A. de	2016	Universidade Federal de Minas Gerais – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	Não se propõe a trabalhar com a produção de texto literário.	
57 e 58 D	As segmentações não convencionais nas escritas dos alunos do 5° e 9° anos do ensino fundamental I e II	NUNES, L. DE L.	2016	Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Linguística	Não trata do objeto de pesquisa – escrita literária	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8883
60 D	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor	SILVA, G. L. da	2015	Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Não há indícios de trabalho com produção textual literária no título, no resumo, nas palavras-chave, nas ilustrações e figuras, no sumário.	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14644
61 e 62 D	Leitura compartilhada: estratégias de mediação no letramento literário	TORRES, S. M. de A.	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	O resumo não evidencia pesquisa com produção literária dos alunos. Não foi possível abrir a dissertação:	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1259
65 D	Canto de Muro e teatro de sombras: uma experiência em sala de aula	COSTA, R. S. da	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Mestrado Profissional em Letras	Os textos dos alunos são opiniões sobre as atividades, atividades de interpretação de textos.	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28447
69 e 70 D	A escrita monitorada: o que é? Como se faz? Para que serve? 2015	SANTOS, J. G. C.	2015	Universidade Federal de Juiz de Fora – Mestrado Profissional em Letras	Não está claro no título, nas palavras-chave e no resumo	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4091

				(PROFLETRAS)	que se trata de produção literária. Não foi possível abrir o arquivo da dissertação.	
71 T	Rasuras escritas comentadas e sua importância para a compreensão da revisão em ato: um estudo de caso de uma díade recém-alfabetizada	QUEIROZ, J. L. da R.	2019	Universidade Federal de Alagoas - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura	A pesquisa pretende estudar o processo de aquisição da escrita, a escrita colaborativa e revisão. Não se trata de letramento literário, apesar de os alunos escreverem textos narrativos.	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6500
74 D	O Ensino de Ciências nos anos iniciais com o aporte da Literatura Infantil	LANA, M. P. C.	2018	Universidade Federal de Ouro Preto - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências	A pesquisa é do mestrado profissional em ensino de Ciências	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/10357
76 D	A contribuição da literatura infantil para as práticas de letramento: primeira fase do ensino fundamental	BRANDÃO, V. G.		Universidade Federal do Tocantins	Não há produção literária dos alunos.	http://hdl.handle.net/11612/1733
84 D	A literatura nativa e o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental	MOURA A. K. M.	2021	Universidade Estadual de Campinas – Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)	O objetivo é identificar as práticas pedagógicas com a literatura sobre a cultura indígena. Pesquisa bibliográfica.	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1641613
86 T	O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a notícia e a crítica de filmes	JADEL, J. A. F.	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Programa de Pós-Graduação em Letras	Proposta de produções de gêneros que não são literários.	http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/5952
87 D	O apagamento do /r/ e a monotongação em final de palavras na produção escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental II	MATOS, L. C. L.	2021	Universidade Estadual de Londrina – Programa de Pós-Graduação em Letras	O presente trabalho tem como objetivo investigar a ocorrência de processos fonológicos na produção escrita	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000235262

					de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (frase do resumo) e pelo recorte dado pelo título.	

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada por nós, Elisa Maria Dalla-Bona, professora orientadora, Alessandra Barbosa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná e Pamela Zibe Manosso Perussi, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado "Formação de leitores e alunos-autores de literatura em aulas remotas e presenciais".

a) O objetivo do estudo é averiguar a efetividade das práticas pedagógicas remotas para o ensino da literatura no ensino fundamental e implementar aulas presenciais voltadas para a formação do leitor e do aluno-autor ou escritor.

b) Caso você concorde em participar desta pesquisa será entrevistada a respeito de como foram desenvolvidas as atividades escolares remotas.

c) A entrevista será gravada e levará aproximadamente 30 minutos. A gravação será transcrita e anonimizada.

d) É possível que experimente algum desconforto, principalmente relacionado a eventual dificuldade de contar detalhes do seu trabalho no período remoto. Fato que pode ser minimizado pela certeza de que será assegurado o seu anonimato e que as informações prestadas não serão relacionadas à sua entrevista.

e) Eventual risco do estudo pode estar relacionado a opiniões emitidas pelos participantes sobre as atividades remotas. Este risco será minimizado pelo anonimato da opinião emitida e da não associação, direta ou indireta a uma pessoa.

f) Os potenciais resultados positivos desta pesquisa estarão na realização de um mapeamento do esforço empreendido por gestores e educadores durante a crise sanitária, e poderão (re)orientar o ensino da literatura, beneficiando diretamente os participantes.

g) As pesquisadoras responsáveis por este estudo poderão ser localizadas, no seguinte endereço:

Elisa Maria Dalla-Bona, e-mail: elisabona2@gmail.com, telefones: (41) 999710606, (41) 35356257, no Setor de Educação da UFPR, situado na Avenida Sete de Setembro, 2645, Gabinete: 2º andar, Sala 209-2.

Alessandra Barbosa, e-mail: alebarb.ab@gmail.com, telefone: (41) 92634097, Rua Adílio Ramos, 848, casa 1.

Pamela Zibe Manosso Perussi, e-mail: pam.manosso@gmail.com, telefone: (41) 99964881, Avenida João Gualberto, 623 - Alto da Glória, Curitiba – PR, 7.º andar, torre A.

Poderão ser encontradas no horário comercial para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois do encerramento do estudo. Em caso de emergência você também pode nos contatar pelo número de telefone celular a qualquer horário.

h) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) O material obtido (questionários, cadernos, livros, atividades realizadas em folhas avulsas) será utilizado unicamente para essa pesquisa e poderá ser destruído ao término do estudo, dentro de 5 anos.

j) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá o seu nome.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 – 3360-7259, das 8h30 às 11h e das 14h às 16h. Além disso, o CEP/SMS/SME, na Rua Atílio Bório, 680, Cristo Rei, Curitiba, PR. Telefone: (41) 3360-4961. E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu,_____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu autorizo, de maneira voluntária, o uso das informações que forneci durante minha entrevista e de eventuais documentos que disponibilizei para este estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

_____

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

_____

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO C – CRONOGRAMA DE AULAS DE LITERATURA

DATA	AULA	CONTEÚDO CURRICULAR (Currículo do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa de Curitiba)	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS Método Recepcional, texto diagnóstico e escrita. *HE: horizonte de expectativas
08/03/2023 1 hora	**1**	Compreensão e interpretação	Determinação do HE: Levantamento de interesses (questionário)
11/03/2023 40 minutos	**2**	Compreensão e interpretação	Participação na reunião de pais - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
15/03/2023 1 hora e 10 minutos	**3**	Compreensão e interpretação	Determinação do HE: Construção de gráfico com as preferências de leitura: Gênero textual: diário/narrativas ficcionais; tema: animais; mistério. Obra mais lida: "Diário de um Banana"
12/04/2023 1 hora	**4**	Compreensão e interpretação	Aplicação de atividade – texto diagnóstico
19/04/2023 1 hora e 20 minutos	**5**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Atividade de antecipação de leitura: desembaralhar letras para descobrir título.
26/04/2023 1 hora	**6**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Leitura: Diário de um Banana - Volume 1 - até página 24. Realização de enquete para descobrir quantos na turma tinha o livro e atividade coletiva: "perguntas ao texto" (foto)
03/05/2023 1 hora	**7**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Leitura: Diário de um Banana - Volume 1 - até página 46.
10/05/2023 1 hora	**8**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Leitura: Diário de um Banana - Volume 1 - até página 65. Atividade: questões sobre leitura.
17/05/2023 1 hora	**9**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Leitura: Diário de um Banana - Volume 1 - até página 83. Atividade: Conselhos para Greg.
22/05/2023 1 hora	**10**	Compreensão e interpretação	Atendimento do HE Leitura: Diário de um Banana - Volume 1 - conclusão da leitura com leitura de trechos das partes principais até o final do livro. Atividade após leitura: tarefa de casa.
31/05/2023 1 hora e 20	**11**	Compreensão e interpretação	Antecipação de leitura: "Diário de um gato assassino"
07/06/2023 1 hora	**12**	Compreensão e interpretação	Questionamento do HE Leitura: "Diário de um gato assassino"

14/06/2023 1 hora	**13**	Compreensão e interpretação	Questionamento do HE Leitura: “Diário de um gato assassino”
21/06/2023 1 hora e 20 min.	**14**	Compreensão e interpretação	Questionamento do HE - “Diário de um gato assassino” Estudo do enredo e estrutura do diário: tempo, espaço, personagens, situação inicial, situação-problema, clímax e desfecho.
30/08/2023 1 hora e 20 min.	**15**	Compreensão e interpretação	Recapitulando a narrativa - “Diário de um gato assassino” Correspondência entre trechos e ilustrações (1 a 6)
06/09/2023 1 hora e 20 min.	**16**	Compreensão e interpretação Compreensão e interpretação	Correspondência entre trechos e ilustrações (7 a 12) Atividade Leitura de “Sem título”, de Hervé Tullet
13/09/2023 1 hora e 20 min.	**17**	Compreensão e interpretação	Atividade Estudo do enredo
23/09/2023 1 hora e 20 min.	**18**	Compreensão e interpretação	Atividade Estudo da narrativa
25/09 1 hora e 20 min.	**19**	Compreensão e interpretação	Atividade Estudo dos personagens
04/10 1 hora e 20 min.	**20**	Compreensão e interpretação	Atividade Estudo do narrador
16/10 1 hora e 20 min.	**21**	Compreensão e interpretação	Mapa conceitual – o que tem em uma narrativa? Esquematização de ideias – preparação para escrita coletiva
18/10 1 hora e 20 min.	**22**	Compreensão e interpretação	Escrita coletiva – ponto de vista de Carol Uma página de diário Elementos do gênero
23/10 1 hora e 20 min.	**23**	Compreensão e interpretação	Intervalo – notícias curiosas sobre pets Proposta de escrita – esquematização de ideias com a criação do personagem – animal de estimação
30/10 e 01/11 1 hora e 20 min.	**24**	Compreensão e interpretação	Proposta de escrita individual Escrita do texto sobre animal de estimação
06/11 1 hora e 20 min.	**25**	Compreensão e interpretação	Atendimento individual para a reescrita – perguntas ao texto.
08/11	**26**	Compreensão e interpretação	Reescrita

1 hora e 20 min.			
13/11 1 hora e 20 min.	**27**	Compreensão e interpretação	Leitura Testar os efeitos do texto – 1.ª rodada
20 a 22/11 1 hora e 20 min.	**28**	Compreensão e interpretação	Fechamento – última leitura
27 a 30/11 1 hora e 20 min.	**29**	Compreensão e interpretação	Realização das entrevistas

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome do/a entrevistado/a:

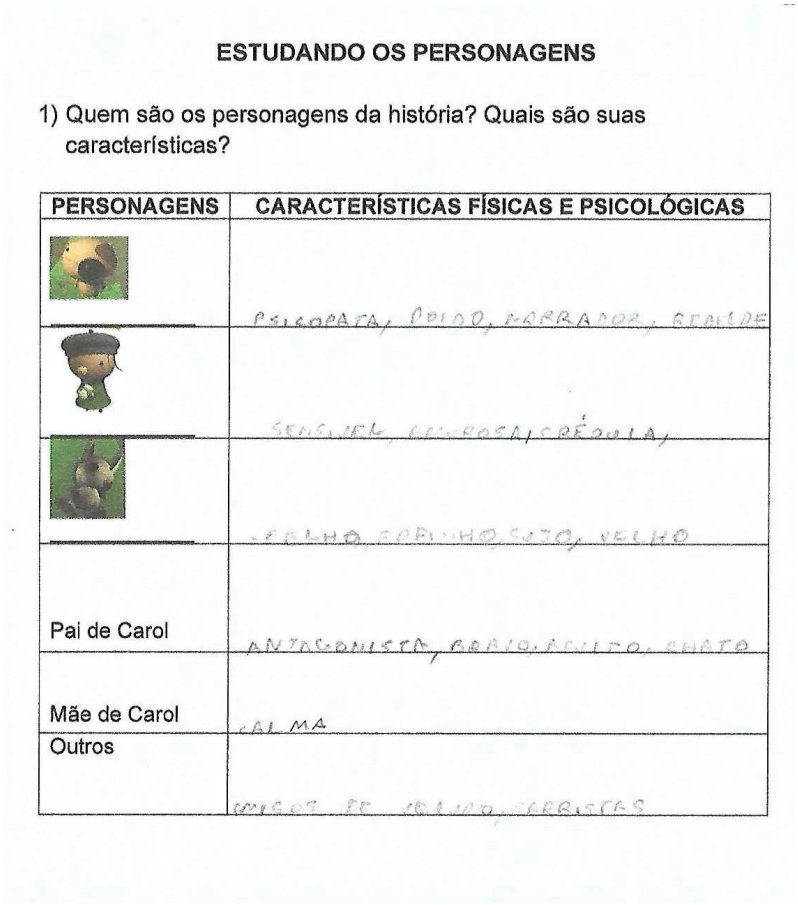
Idade:

Data:

PERGUNTAS

1 Você gosta de ler? O que gosta de ler?
2 Você acha que lendo textos de literatura consegue falar, pensar e escrever melhor? Por quê?
3 Sobre que coisas você mais gosta de escrever?
4 Quando você vai escrever uma história na escola, prefere quando a professora define o tema ou quando você pode escolher?
5 O que você acha que aprendeu com a atividade de escrita literária neste ano?
6 Você já teve uma experiência de escrita literária na escola como essa? Como foi?
7 Você saberia dizer que estratégias um escritor cria para chamar atenção do leitor em um texto?
8 O que é o autor de um texto?
9 Você acha que o autor dos textos cria estratégias no texto para você imaginar? Pode dar um exemplo?
10. Você usa essas estratégias? Quais?
11. Você se considera um autor? Por quê?
12. Qual a parte mais difícil de escrever um texto literário? E a mais fácil?
13. Quando você vai escrever, você pensa em alguém que vai ler o seu texto? O que você imagina?
14. Como você faz para criar seus textos? Tem alguma etapa importante? Qual?
15. De onde vêm as ideias? Seus colegas te ajudam? E a professora? E os livros?
16. Quando você escreve, você para pensar nas regras gramaticais? Na pontuação?
17. Você planeja seu texto antes de escrever? Acha importante planejar? Por quê?
18. Você usa aquilo que leu nos livros como inspiração para criar suas histórias?
19. Foi importante ler seu texto para os colegas? Por quê?
20. Você reescreveria seu texto após tê-lo lido para os colegas? Por quê?
21. Você acha que a escrita literária pode te ajudar em sua vida? Por quê?

ANEXO E – ATIVIDADES - ELEMENTOS DA NARRATIVA



ESTUDANDO OS PERSONAGENS

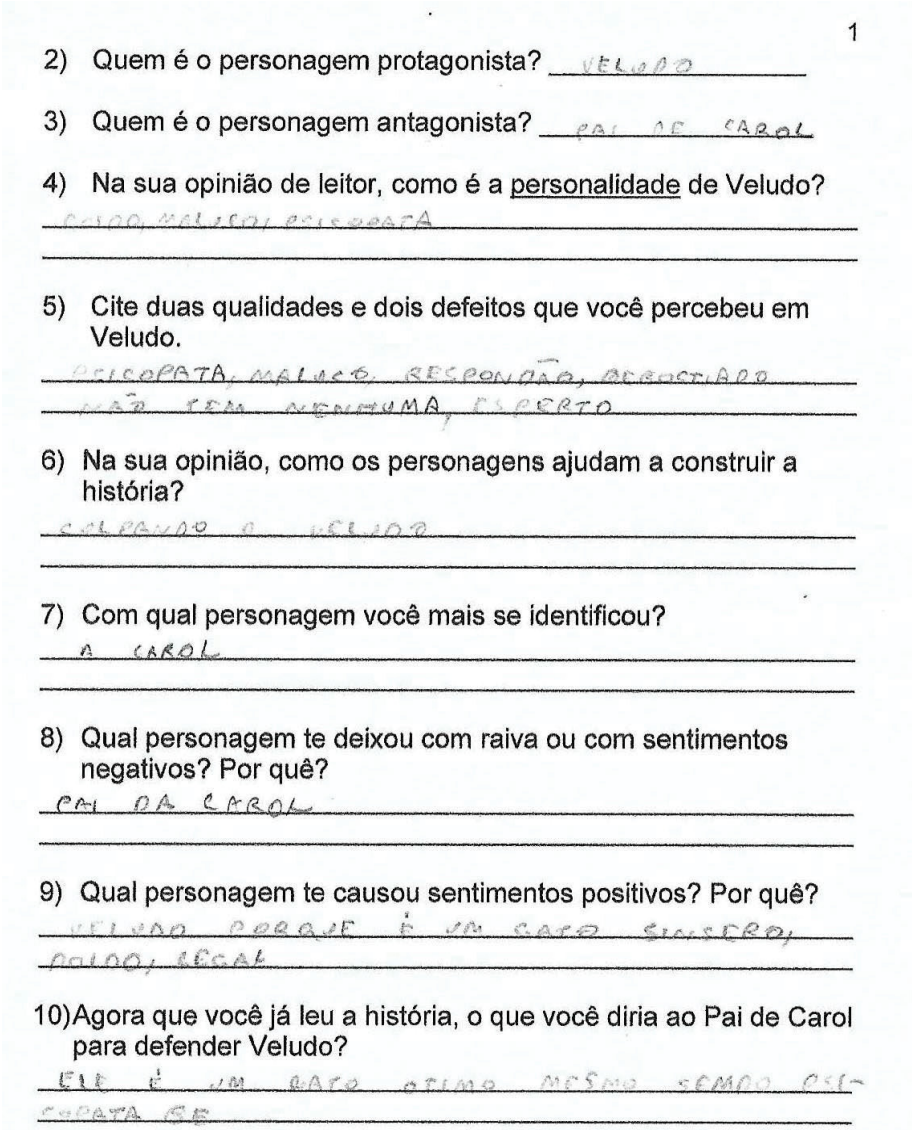
1) Quem são os personagens da história? Quais são suas características?

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS
	PSICOPATA, DOIDO, NARRADOR, REBELDE
	SENSÍVEL, AMOROSA, CRÉDULA,
	COELHO FOFINHO, SUJO, VELHO
Pai de Carol	ANTAGONISTA, BRAVO, AFLITO, CHATO
Mãe de Carol	CALMA
Outros	AMIGOS DE VELUDO, SARRISTAS

FONTE: estudante SMB (2023)

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE 1

PERSONAGENS	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E PSICOLÓGICAS
Veludo (imagem)	Psicopata, doido, narrador, rebelde
Carol (imagem)	Sensível, amorosa, crédula
Bongô (imagem)	Coelho fofinho, sujo, velho.
Pai de Carol	Antagonista, bravo, aflito, chato
Mãe de Carol	Calma
Outros	Amigos do Veludo, sarristas.



1

2) Quem é o personagem protagonista? VELUDO

3) Quem é o personagem antagonista? PAI DE CAROL

4) Na sua opinião de leitor, como é a personalidade de Veludo?
DOIDO, MALUCO, PSICOPATA

5) Cite duas qualidades e dois defeitos que você percebeu em Veludo.
PSICOPATA, MALUCO, RESPONDÃO, DEBOCHADO, NÃO TEM NENHUMA, ESPERTO

6) Na sua opinião, como os personagens ajudam a construir a história?
CULPANDO O VELUDO

7) Com qual personagem você mais se identificou?
A CAROL

8) Qual personagem te deixou com raiva ou com sentimentos negativos? Por quê?
PAI DA CAROL

9) Qual personagem te causou sentimentos positivos? Por quê?
VELUDO PORQUE É UM GATO SINSERO, DOIDO, LEGAL

10) Agora que você já leu a história, o que você diria ao Pai de Carol para defender Veludo?
ELE É UM GATO ÓTIMO MESMO SENDO PSICOPATA EM

FONTE: estudante SMB (2023)

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE 2

QUESTÃO	RESPOSTA DO ESTUDANTE
2	Veludo.
3	Pai de Carol.
4	Doido, maluco, psicopata.
5	Psicopata, maluco, respondão, debochado, não tem nenhuma (sic), esperto.
6	Culpando o Veludo.
7	A Carol.
8	Pai da Carol.
9	Veludo porque é um gato sinsero (sic), doido, legal.
10	Ele é um gato ótimo mesmo sendo psicopata em (sic).

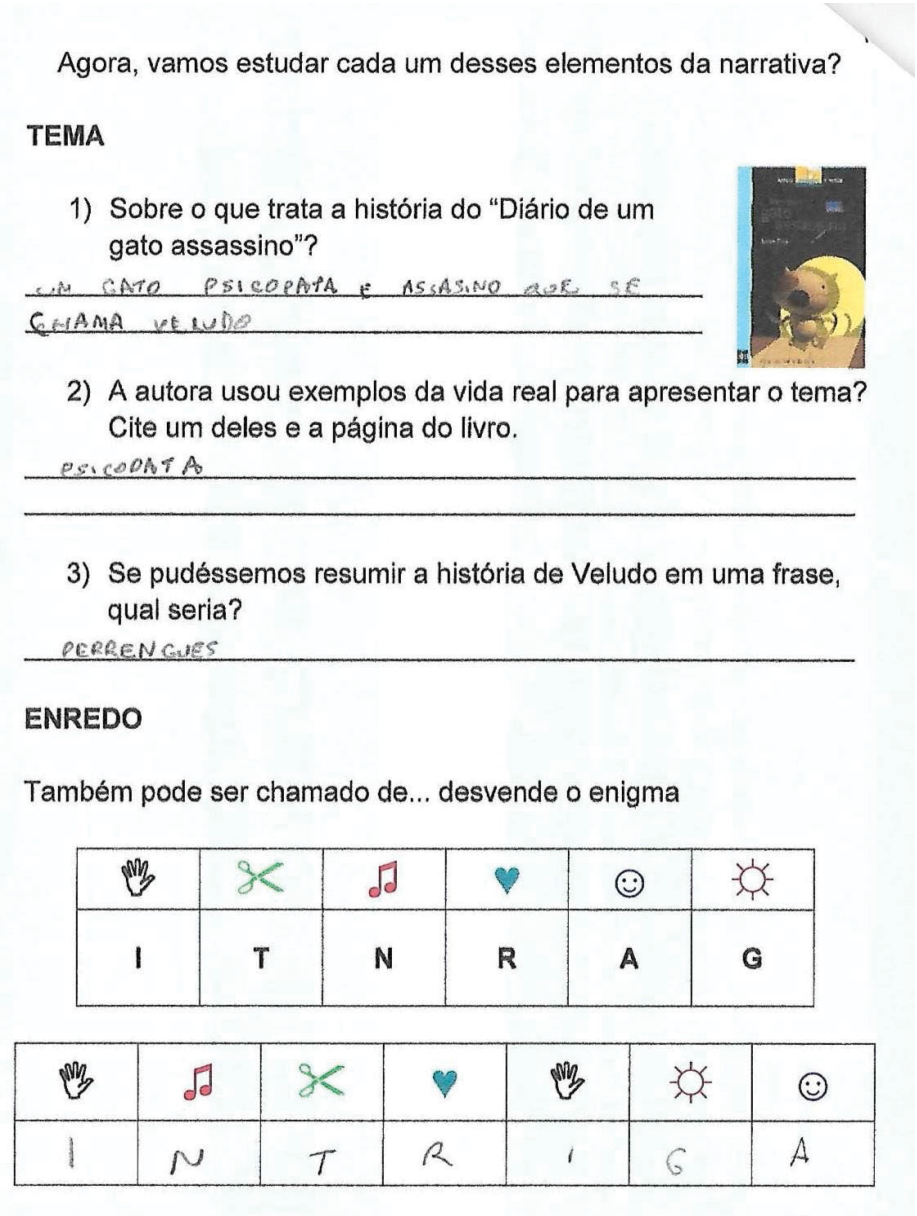
ESTUDANDO O TEXTO!

Quando um autor decide contar uma história, ele precisa organizá-la de acordo com uma estrutura. Essa estrutura precisa de alguns elementos, que chamamos de **elementos da narrativa.** Encontre-os no caça-palavras abaixo:

ELEMENTOS DA NARRATIVA

TEMA – ENREDO – NARRADOR – PERSONAGEM – TEMPO – SEQUÊNCIA – COERÊNCIA – ESPAÇO

E	H	O	P	E	E	U	A	E	N	C	N
R	T	S	E	H	N	T	O	T	Y	D	Y
N	T	E	R	L	A	H	E	E	O	A	L
O	N	Q	S	N	R	A	S	M	S	K	S
Y	B	U	O	P	R	A	T	A	P	P	N
N	A	Ê	N	J	A	G	E	T	V	O	U
A	A	N	A	E	D	Ç	W	O	H	M	D
T	A	C	G	H	O	E	O	E	S	L	T
C	E	I	E	N	R	E	D	O	A	T	P
A	T	A	M	I	Q	W	Y	T	I	O	B
O	C	O	E	R	Ê	N	C	I	A	H	U
T	H	P	C	R	W	N	N	R	U	O	E



Agora, vamos estudar cada um desses elementos da narrativa?

TEMA

1) Sobre o que trata a história do "Diário de um gato assassino"?

UM GATO PSICOPATA E ASSASINO QUE SE CHAMA VELUDO

2) A autora usou exemplos da vida real para apresentar o tema? Cite um deles e a página do livro.

PSICOPATA

3) Se pudéssemos resumir a história de Veludo em uma frase, qual seria?

PERRENGUES

ENREDO

Também pode ser chamado de... desvende o enigma

I	T	N	R	A	G

I	N	T	R	I	G	A

FONTE: estudante SMB (2023)

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE 2

QUESTÃO	RESPOSTA DO ESTUDANTE
1	Um gato psicopata e assassino que se chama veludo.
2	Psicopata
3	Perrengues

1 – O enredo de uma história é formado pelos seus acontecimentos e por sequências. Para entender melhor, vamos rever a atividade "recapitulando a história"?

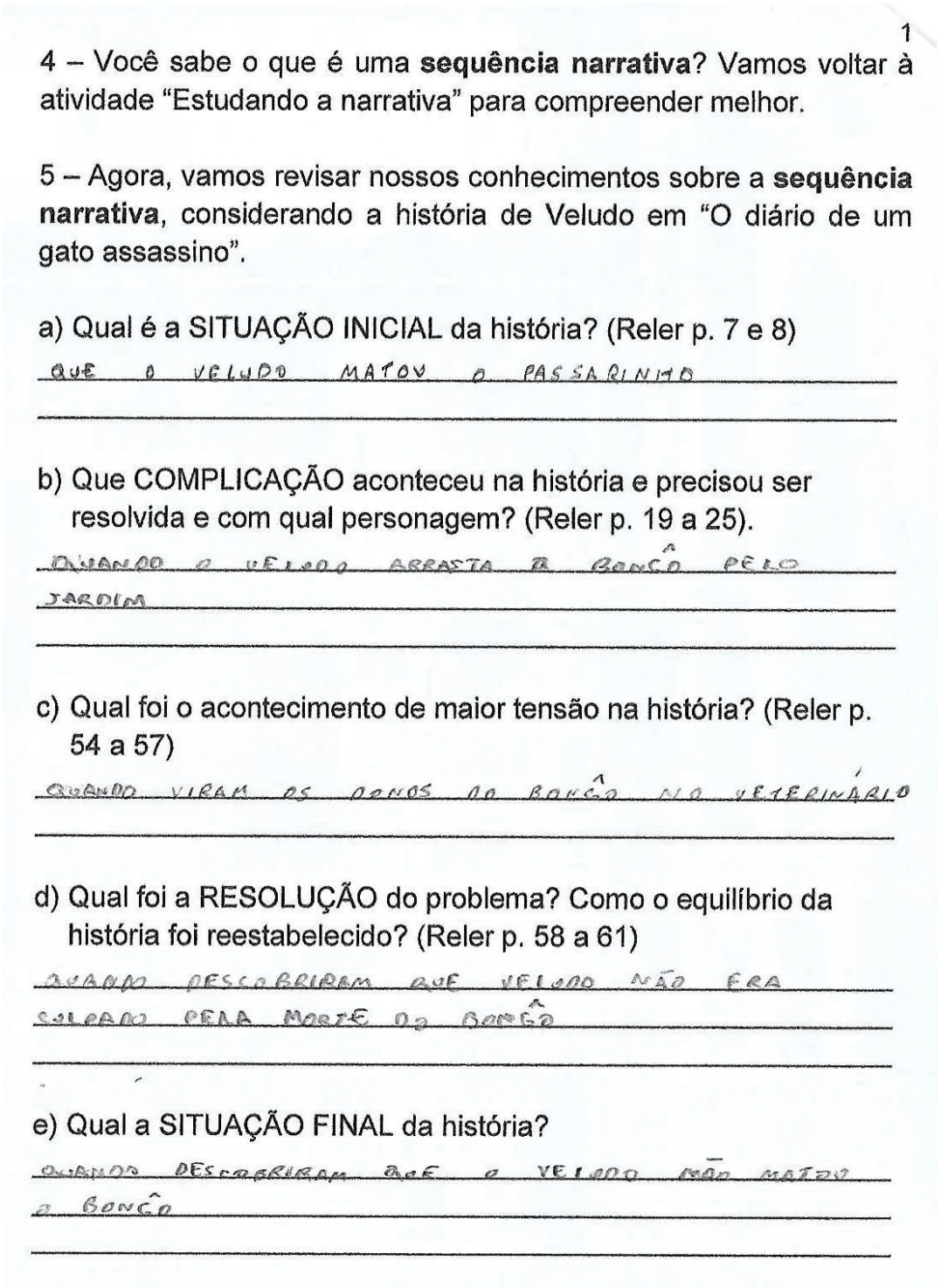
2 – Agora que você já revisou a atividade, vamos ordenar de 1 a 9 os principais acontecimentos?

(2) Veludo traz um rato para Carol.
(1) A portinhola é liberada para Veludo entrar e sair livremente.
(5) A família acusa Veludo de ter matado o coelho Bongô.
(6) O pai de Carol prega a portinhola para Veludo não aprontar.
(3) Carol pede a Veludo que pare de assassinar animaizinhos.
(7) A família de Veludo dá banho, seca, afofa e devolve Bongô mesmo morto à sua casinha.
(4) O coelho dos vizinhos, Bongô, aparece morto e enlameado no jardim da família.
(1) Veludo inicia o diário contando que abocanhou um passarinho.
(8) Os donos de Bongô contam à família de Veludo que ele morreu porque estava velho.

3 – A sequência que você reconheceu na atividade anterior é:

a) **Cronológica**: os fatos da história de Veludo são apresentados em uma ordem com uma solução ao final.
b) **Narrativa:** podemos identificar claramente a situação inicial, clímax, conflito, desfecho e situação final.
c) **Descritiva:** apresenta a descrição das características de algum personagem da história.

FONTE: estudante SMB (2023)



1

4 – Você sabe o que é uma **sequência narrativa**? Vamos voltar à atividade "Estudando a narrativa" para compreender melhor.

5 – Agora, vamos revisar nossos conhecimentos sobre a **sequência narrativa**, considerando a história de Veludo em "O diário de um gato assassino".

a) Qual é a SITUAÇÃO INICIAL da história? (Reler p. 7 e 8)

QUE O VELUDO MATOU O PASSARINHO

b) Que COMPLICAÇÃO aconteceu na história e precisou ser resolvida e com qual personagem? (Reler p. 19 a 25).

QUANDO O VELUDO ARRASTA O BONGÔ PELO JARDIM

c) Qual foi o acontecimento de maior tensão na história? (Reler p. 54 a 57)

QUANDO VIRAM OS DONOS DO BONGÔ NO VETERINÁRIO

d) Qual foi a RESOLUÇÃO do problema? Como o equilíbrio da história foi reestabelecido? (Reler p. 58 a 61)

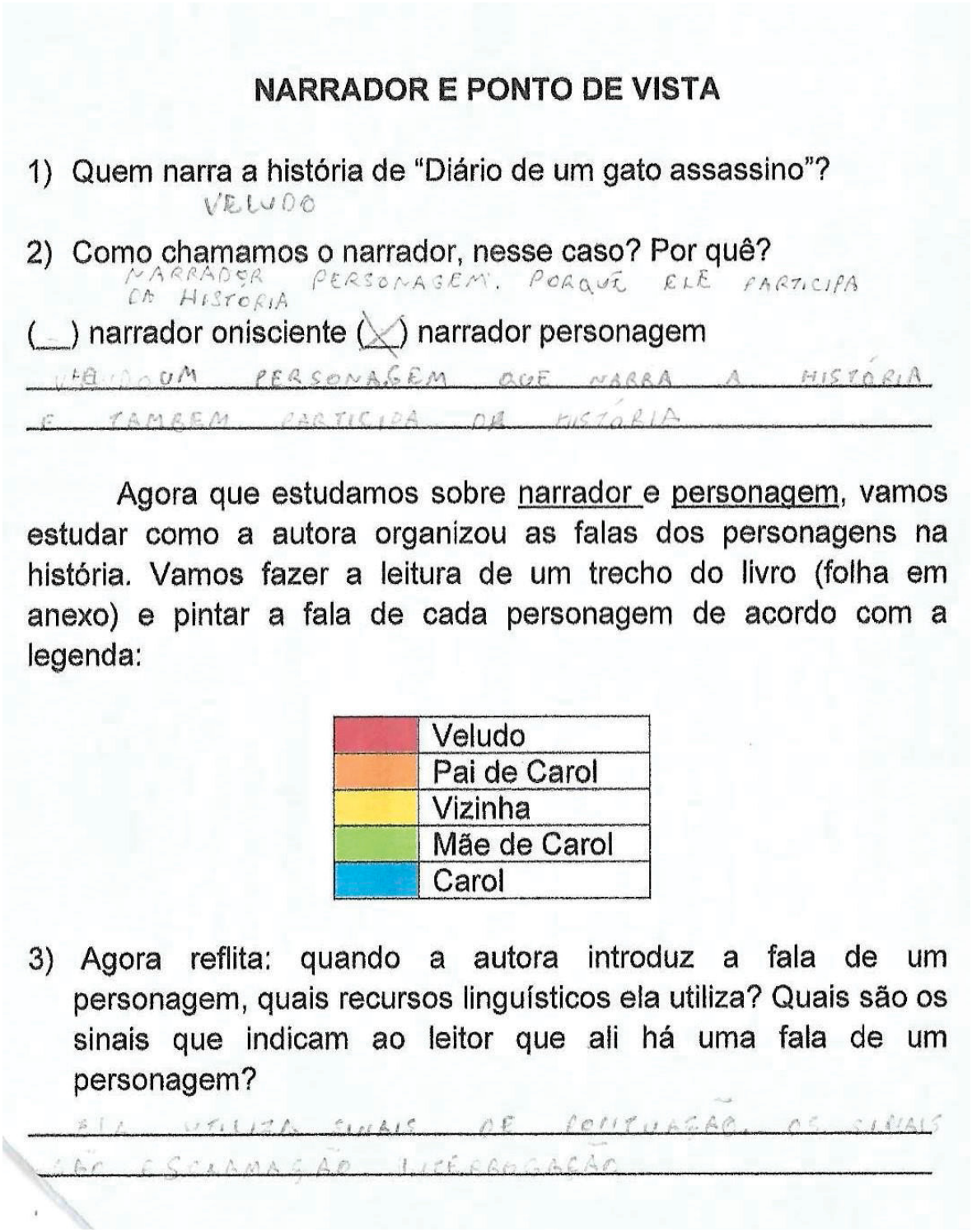
QUANDO DESCOBRIRAM QUE VELUDO NÃO ERA CULPADO PELA MORTE DO BONGÔ

e) Qual a SITUAÇÃO FINAL da história?

QUANDO DESCOBRIRAM QUE O VELUDO NÃO MATOU O BONGÔ

FONTE: estudante SMB (2023)

QUESTÃO 5	RESPOSTA DO ESTUDANTE
a)	Que o Veludo matou o passarinho.
b)	Quando o Veludo arrasta o Bongô pelo jardim.
c)	Quando viram os donos do Bongô no veterinário.
d)	Quando descobriram que Veludo não era culpado pela morte de Bongô.
e)	Quando descobriram que o Veludo não matou o Bongô.



NARRADOR E PONTO DE VISTA

1) Quem narra a história de "Diário de um gato assassino"?
VELUDO

2) Como chamamos o narrador, nesse caso? Por quê?
NARRADOR PERSONAGEM. PORQUE ELE PARTICIPA DA HISTORIA

(__) narrador onisciente (X) narrador personagem

VELUDO UM PERSONAGEM QUE NARRA A HISTÓRIA E TAMBEM PARTICIPA DA HISTÓRIA

Agora que estudamos sobre narrador e personagem, vamos estudar como a autora organizou as falas dos personagens na história. Vamos fazer a leitura de um trecho do livro (folha em anexo) e pintar a fala de cada personagem de acordo com a legenda:

	Veludo
	Pai de Carol
	Vizinha
	Mãe de Carol
	Carol

3) Agora reflita: quando a autora introduz a fala de um personagem, quais recursos linguísticos ela utiliza? Quais são os sinais que indicam ao leitor que ali há uma fala de um personagem?

ELA UTILIZA SINAIS DE PONTUAÇÃO. OS SINAIS SÃO EXCLAMAÇÃO E INTERROGAÇÃO

FONTE: estudante SMB (2023)

QUESTÃO	RESPOSTA DO ESTUDANTE
1	Veludo
2	Narrador personagem porque ele participa da história. Veludo um personagem que narra a história e também participa da história.
3	Ela utiliza sinais de pontuação os sinais são exclamação e interrogação.

4) Identifique no texto e copie no espaço abaixo duas linhas que indiquem um diálogo entre personagens (discurso direto) em que a autora usou esses recursos.

- MAS QUE BIXINHO FALSO!
FAZENDO A GENTE ACREDITAR QUE VOCÊ TINHA MATADO O COELHO!

5) Agora, vamos fazer de conta que somos a autora. Você irá reescrever o seguinte diálogo como se somente o personagem Veludo estivesse narrando o fato. Você irá mudar o formato do texto, pois não será necessário usar os travessões (-) para introduzir as falas.

- Mas que bichinho falso!
Fazendo a gente acreditar que você tinha matado o coelho!
- Estava fingindo o tempo todo!
- Eu sabia que esse gato nunca poderia ter feito isso. Aquele coelho era ainda mais gordo que ele!
Parecia até que eles queriam que eu tivesse matado o Bongô.

A mãe de Carol disse que eu era muito falso, porque...

ACHARAM QUE EU TINHA MATADO O BONGÔ PORQUE EU ARRASTEI O BONGÔ PARECIA ATÉ QUE ELES QUERIAM QUE EU TIVESSE MATADO O BONGÔ.

FONTE: estudante SMB (2023)

QUESTÃO	RESPOSTA DO ESTUDANTE
4	- Mas que bixinho (sic) falso! Fazendo a gente acreditar que você tinha matado o coelho!
5	Acharam que eu tinha matado o Bongô porque eu arrastei o Bongô parecia até que eles queriam que eu tivesse matado o Bongô.

SOLARA

TRECHO DO LIVRO: "O DIÁRIO DE UM GATO ASSASSINO", DE ANNE FINE

[...]

- Por falar em coelho – disse a vizinha -, aconteceu uma coisa incrível lá em casa.

- Não diga! – disse o pai de Carol, fixando os olhos em mim.

- É mesmo? – perguntou a mãe de Carol, também me olhando firme.

- Sim – disse a vizinha. – Na segunda, o pobre Bongô parecia não estar bem, e nós o levamos pra dentro. Na terça, ele estava pior. E na quarta morreu. Ele estava terrivelmente velho, e teve uma vida feliz, então nós não ficamos tão tristes. Na verdade, fizemos um pequeno enterro, e o sepultamos no fundo do jardim, dentro de uma caixa.

Eu fiquei olhando para as nuvens.

- E, na quinta, ele sumiu.

- Sumiu?

- Sumiu?

- É, sumiu. E tudo o que sobrou dele foi um buraco no chão e uma caixa vazia.

- É mesmo?

- Deus do céu!

O pai de Carol me lançou um olhar muito desconfiado.

- E, então, ontem – a vizinha continuou -, uma coisa mais extraordinária aconteceu. Bongô voltou. Ele apareceu bem fofinho e bonito, de novo na casinha.

- De novo na casinha, você disse?

- Bem fofinho e bonito? Que coisa mais estranha!

É preciso reconhecer, eles são bons atores. Desempenharam seus papéis durante todo o caminho para casa.

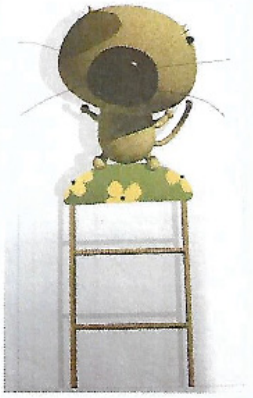
- Que história surpreendente!

- Como uma coisa dessas pode ter acontecido?

- É espantoso!

- Tão estranho!

Isso até estarmos seguros dentro de casa. E então, é claro, os dois se viraram pra mim.



- Mas que bichinho falso!

Fazendo a gente acreditar que você tinha matado o coelho!

- Estava fingindo o tempo todo!

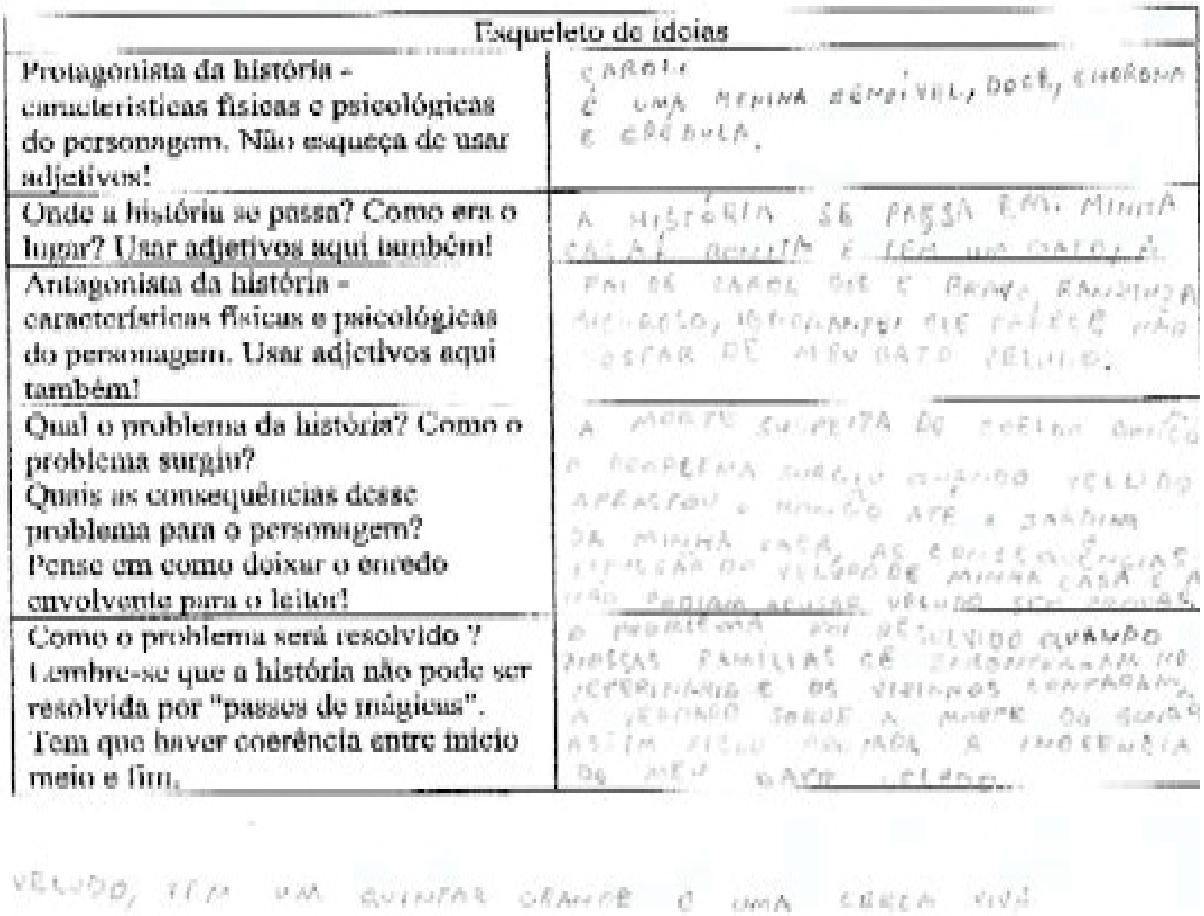
- Eu sabia que esse gato nunca poderia ter feito isso. Aquele coelho era ainda mais gordo que ele!

Parecia até que eles queriam que eu tivesse matado o Bongô.

Todos menos Carol. Ela era só carinho.

FINE, Anne. Sábado. In: **Diário de um gato assassino**. SM Edições: São Paulo, 2004, p. 55.

FONTE: estudante SMB (2023)



Esqueleto de ideias	
Protagonista da história – características físicas e psicológicas do personagem. Não esqueça de usar adjetivos!	CAROL É UMA MENINA SENSÍVEL, DOCE, CHORONA E CRÉDULA.
Onde a história se passa? Como era o lugar? Usar adjetivos aqui também!	A HISTÓRIA SE PASSA EM MINHA CASA. BONITA E TEM UM GATO.
Antagonista da história – características físicas e psicológicas do personagem. Usar adjetivos aqui também!	PAI DE CAROL. ELE É BRAVO, RANZINZA, RIGOROSO, IGNORANTE. ELE PARECE NÃO GOSTAR DE MEU GATO VELUDO.
Qual o problema da história? Como o problema surgiu? Quais as consequências desse problema para o personagem? Pense em como deixar o enredo envolvente para o leitor!	A MORTE SUSPEITA DO COELHO BONGÔ. O PROBLEMA SURGIU QUANDO VELUDO ARRASTOU O BONGÔ ATÉ O JARDIM DA MINHA CASA. AS CONSEQUÊNCIAS FORAM A QUASE EXPULSÃO DO VELUDO DE MINHA CASA E A OUTRA É DE QUE NÃO PODIAM ACUSAR VELUDO SEM PROVAS.
Como o problema será resolvido ? Lembre-se que a história não pode ser resolvida por "passes de mágicas". Tem que haver coerência entre início meio e fim.	O PROBLEMA FOI RESOLVIDO QUANDO NOSSAS FAMÍLIAS SE ENCONTRARAM NO VETERINÁRIO E OS VIZINHOS CONTARAM A VERDADE SOBRE A MORTE DO BONGÔ ASSIM FICOU PROVADA A INOCÊNCIA DO MEU GATO VELUDO.

VELUDO, TEM UM QUINTAL GRANDE E UMA CERCA VIVA.

FONTE: estudante SMB (2023)

TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Esqueleto de ideias	
Protagonista da história – características físicas e psicológicas do personagem. Não esqueça de usar adjetivos!	Caro. É uma menina sensível, doce, chorona e crédula.
Onde a história de passa? Como era o lugar? Usar adjetivos aqui também.	A histórias e passa em minha casa. É bonita e tem um gato.
Antagonista da história – características físicas e psicológicas do personagem. Usar adjetivos aqui também!	Pai de Carol. Ele é bravo, ranzinza, rigoroso, ignorante. Ele parece não gostar de meu gato Veludo.
Qual o problema da história? Como o problema surgiu? Quais as consequências desse problema para o personagem? Pense em como deixar o enredo envolvente par ao leitor1	A morte suspeita do coelho Bongô. O problema surgiu quando Veludo arrastou o Bongô até o jardim da minha casa. As consequências foram a quase expulsão do Veludo de minha casa e a outra é de que não podiam acusar Veludo sem provas.
Como o problema será resolvido? Lembre-se que a história não pode ser resolvida por "passes de mágicas". Tem que haver coerência entre início, meio e fim.	O problema foi resolvido quando nossas famílias se encontraram no veterinário e os vizinhos contaram a verdade sobre a morte de Bongô assim ficou provada a inocência de meu gato veludo.

Veludo, tem um quintal grande e uma cerca viva.