

## **Letramento crítico: as relações de causa e consequência aprimorando a leitura, a compreensão e a produção de textos**

### **Critical literacy: the relationship of cause and consequence improving reading, comprehension and writing**

Juliane Francischeti Martins Motoyama \*

Renata Junqueira de Souza \*\*

Daniela Maria Segabinazi \*\*\*

**RESUMO:** O presente artigo traz uma análise da produção escrita de três alunos do 6º ano do ensino fundamental que participaram de uma oficina interventiva na qual, através do ensino das relações de causa e consequência no gênero textual conto, objetivou-se promover ações que possibilitassem o letramento crítico. Neste estudo, adotamos a definição de letramento crítico como a ação de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto. As intervenções realizadas durante a oficina se deram no sentido de auxiliar os educandos a compreenderem as relações dialógicas internas do texto escrito para que, a partir de uma análise reflexiva, pudessem começar a escrever sua produção escrita. Foram desenvolvidos dez encontros nos quais os colaboradores leram, compreenderam, discutiram e produziram textos do gênero textual conto. As produções foram recolhidas e analisadas pelas pesquisadoras no sentido de reconstruir o percurso de produção da criança e compreender como a consciência das relações de causa e consequência contribuiu para a escrita dialógica. Naturalmente, após o processo de participação dos encontros da oficina a escrita de todos os educandos sofreu alterações, no entanto, o que diferenciou uma da outra foi o grau de consciência com que cada indivíduo utilizou a língua, sendo que alguns ficaram presos ao nível gramatical, enquanto outros avançaram para a construção de sentidos amplos. Assim, os resultados do caso aqui analisado denunciam que quando a escola não proporciona ações de dialogia, os educandos não desenvolvem o letramento crítico e conseqüentemente não conseguem ter total controle sobre o que dizer e como dizer.

**ABSTRACT:** This article presents an analysis of the written production of three students from the 6th year of elementary school who participated in a workshop whose aim was to teach the cause and consequence relationships in the textual genre tale. The aim was to promote actions that enabled critical literacy. In this study, we adopted the definition of critical literacy as the action of reading beyond, under, over and around the text. The interventions carried out during the workshop were aimed at helping learners understand the internal dialogical relations of the written text so that, from a reflexive analysis, they could begin to write their tales. Ten meetings were held, in which the collaborators read, understood, discussed and produced tales. The texts were collected and analyzed by the researchers in order to reconstruct the child's production path and to understand how the awareness of the cause and consequence relations contributed to the dialogical writing. Naturally after the participation in the workshop meetings the writing of all the students underwent changes, however, what distinguished them was the degree of awareness with which each individual used language; while some were stuck on the grammatical level, others advanced to the level of complex meaning making. Thus, the data suggest that when the school does not provide dialogical actions the students do not develop critical literacy and consequently cannot have total control over what to say and how to say it.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Leitura. Letramento Crítico. Produção de Texto. Relações de causa e consequência.

**KEYWORDS:** Education. Reading. Critical literacy. Writing. Relations of cause and consequence.

---

\* Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

\*\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

\*\*\* Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## 1 Abordagens iniciais

Este artigo se propõe a discutir o ensino da produção de texto em uma perspectiva dialógica e a partir da análise de uma oficina interventiva desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental em uma escola no interior do estado de São Paulo no ano de 2014. Para tanto, organizou-se o material de modo a discutir os pressupostos teóricos que sustentam a linguagem, apresentou-se a dinâmica da oficina interventiva e, posteriormente, analisou-se a escrita de três desses sujeitos para avaliar como o processo interferiu na prática e na criticidade de cada criança.

Na perspectiva defendida por Bakhtin/Volochinov (2009), para desenvolver a escrita, o discente necessita da construção de um pensamento crítico-reflexivo que, por sua vez, pressupõe alto grau de consciência do processo discursivo. Portanto, a prática de ensino da língua portuguesa voltada para o ensino da língua e da produção de textos, deve assegurar que o domínio que os sujeitos possuem sobre o processo da escrita permita a organização do desenvolvimento cognitivo, possibilitando um novo olhar para a realidade de forma crítica e analítica.

Logo, o domínio da linguagem leva o educando a um processo de instituição do saber e do conhecimento em uma relação dinâmica interativa dialógica entre o objeto (linguagem) e o sujeito.

Desse modo, a escola deve instrumentalizar os alunos, através de um letramento crítico, para que eles não apenas recebam a linguagem de outros por um canal comunicativo, mas sim que eles possam agir sobre ela com um leque de ações qualitativas. Afinal, o letramento e o conhecimento do funcionamento das estruturas linguísticas é condição *sine qua non* para o bom desenvolvimento da escrita.

A partir dessas afirmações, resta aos educadores o questionamento de como fazer com que seus alunos tenham o conhecimento da língua sem o ensino da gramática normativa de modo tradicional ou sem a utilização do texto literário como pretexto para análise de qualquer natureza. Por este ângulo, é primordial ensinar aos leitores em formação a examinar como a escrita funciona e os modos como o indivíduo, ao estabelecer relações com a escrita, constroi o significado que é recortado semanticamente na linguagem.

Para auxiliar na solução desta questão, o texto literário<sup>1</sup> apresenta-se como um dos aliados dos educadores, isso porque, a literatura é uma arte composta pela linguagem em sua completude, abrangendo desde questões da sintaxe até as semânticas. Ao trabalhar com o texto literário em sala de aula, o professor não necessita ficar fixo em um aspecto ou outro da língua, pois a riqueza do material permite a observação do idioma e sua organização gramatical, assim como interpretações que extrapolam o sentido do que “o texto quis dizer” para o processo dialógico que se construiu entre leitor e texto.

Se parte das interações que os sujeitos constroem através do uso da linguagem se dá por meio da escrita, não podemos ignorá-la como elemento importante para o desenvolvimento cognitivo infantil, pois serve para ampliar os processos dialógicos, de modo que os pequenos encontrem uma forma de construir sentidos. Portanto, este artigo apresenta a análise da produção escrita de três alunos do 6º ano do ensino fundamental que participaram de uma oficina interventiva na qual, através do ensino das relações de causa e consequência no gênero textual conto, objetivou-se promover o ensino da língua escrita, de modo que, a partir da interação do indivíduo com a linguagem, resulte um processo de letramento crítico que os leve a se apropriarem da escrita e utilizá-la com eficiência. Sob esta perspectiva o artigo desdobra-se em dois pontos importantes: os pressupostos teóricos e a descrição e análise da proposta de ensino de língua escrita.

## **2 Linguagem dialógica e gênero textual**

Considerando que os sentidos do texto se constroem a partir da interação dos sujeitos com o mundo que os cerca, a presente proposta de ensino da escrita desenvolveu um exercício de ação a partir da linguagem, por meio dela e com ela. Segundo nos mostra Bakhtin/Volochinov (2009), a língua deve sempre evoluir para a funcionalidade individual, dessa maneira, para que se chegue a este estágio, é importante que se organize um ensino formal de modo que se dê essa apropriação e que a criança possa compreender como sistematizar os processos cognitivos mentais. A consequência dessa lógica na vida dos indivíduos é o pensar sobre o dizer, que é um nível de domínio da língua escrita que vai possibilitar sua proficiência e excelência.

---

<sup>1</sup> Os demais textos também podem e devem ser utilizados em sala de aula de modo que as crianças leiam, se apropriem de suas características e significados, no entanto, este estudo manterá o foco no texto literário.

Para tanto, é preciso estruturar algumas ideias que serão transmitidas e discutidas no chão da escola como, por exemplo, a noção de texto. Na concepção bakhtiniana, o texto é a forma de expressão humana, pois é o produto que registra as ideias e sentimentos dos sujeitos. O próprio uso da linguagem só se dá quando mediada pelo texto, seja ele oral ou escrito; assim, para Bakhtin (2011), o texto ocorre a partir de duas características: um projeto discursivo – com o querer dizer do autor – e a realização desse projeto a partir de uma complexa discursividade entre o que já foi dito e as condições em que o novo será dito. Portanto, um texto não é um fenômeno isolado, haja vista que ele é um produto de outros discursos. Neste sentido, apoiados nos estudos de Bakhtin (2011, 2009), defendemos neste artigo a ideia de texto enquanto um fenômeno sociodiscursivo fortemente ligado a situações reais de comunicação.

Considerando a organização da língua no texto, Bakhtin (2011) ponderou que, tanto na escrita como na oralidade, os enunciados se configuram de maneiras relativamente estáveis e recebem o nome de gêneros do discurso. Esses gêneros se constituem em torno de fenômenos sociais e históricos que estão intimamente vinculados à vida cultural dos seres humanos. Assim, através de ações que buscam sistematizar o cotidiano dos indivíduos, surge esse tipo de entidade sócio-discursiva que se acomoda de maneira a atender a diferentes situações de comunicação.

Portanto, os textos que circulam na sociedade se estabelecem através de gêneros do discurso com suas formas, conteúdos e estilos diversos para atender a situações interativas específicas. A partir desta faceta da língua e de sua organização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) expõem os principais gêneros textuais em uso atualmente de maneira didática para que possam ser utilizados na prática docente. No documento, fica esclarecido que esses gêneros atendem a necessidades específicas do produtor de textos e, por isso, estão em constante construção, não podendo ser considerados heterogêneos, pois enquanto uns caem em desuso, outras novas formas comunicativas surgem, mantendo o círculo dos gêneros textuais em constante movimento.

Dentre esses gêneros, sem desmerecer os demais, um se destaca quando mencionamos a temática da literaturainfantil: o conto. Este faz parte das narrativas e, como tal, está organizado em uma estrutura que também deve ser apresentada aos discentes para que eles possam se apropriar de tais aspectos como, por exemplo, a estrutura textual (narrador, tempo, espaço, personagens, dentre outras singularidades) e ter condições de inseri-los em suas produções.

Para apresentar a estrutura narrativa dos contos, nós nos valem de estudiosos como Cândido et. al. (1976), Cardoso (2001), Giroto e Souza (2014) e Gancho (2004). Para esses

autores, o conto é um texto, ou seja, um material do qual é possível se produzir sentidos, composto pelos seguintes elementos: tempo (marcação temporal do transcorrer narrativo), espaço (local físico que abriga os personagens e suas aventuras), personagens (ser-fantasia que vivencia os conflitos e desfechos, situados no espaço e no tempo), narrador (aquele que conta a história), conflito (ruptura do momento de estabilidade da narrativa) e desfecho (momento em que o conflito se resolve).

Embora o gênero se organize de modo estrutural, usar o conto como pretexto para ensino da estrutura narrativa ou linguística não é adequado, visto que, quando observamos a língua de modo abstrato, ela nada diz a ninguém, não há um interlocutor ou autor para uma estrutura. No caso da leitura de contos na perspectiva dialógica deve-se considerar que não ocorre apenas o diálogo entre as personagens no interior da narrativa como em um modelo comunicativo. É preciso que se observe que existe uma resposta ao que se diz e sua expansão quando o outro planeja a réplica (mesmo que esta não seja uma resposta oral), portanto, o dialogismo só ocorre quando existe a possibilidade de uma atitude responsiva do outro em situações concretas de interação.

Falamos em letramento crítico quando um aluno compreende de maneira profunda. Nas palavras de McLaughlin e DeVogd (2004), trata-se do ato de ler *além, sob, sobre e ao redor* do texto. Ou seja, quando os alunos estão envolvidos em uma perspectiva crítica, eles compreendem além, em torno do nível anterior de compreensão. Para tanto, um trabalho específico é feito pelo professor em sala de aula para motivar seus alunos a se tornarem letrados criticamente.

Os autores (2004) relacionam a formação do aluno crítico com fatores cruciais da aprendizagem – o engajamento e a motivação – em uma perspectiva em que os estudantes escolham participar ativamente das práticas em sala de aula para construir significados pessoais. Diante desse fato, professores podem fomentar esse engajamento incentivando os alunos a lerem e produzirem textos conscientes dos objetivos de leitura ou da produção, a fazerem conexões pessoais, a concentrarem-se na compreensão do texto e a responderem de maneira significativa. Para tanto, os docentes podem e devem ser bons modelos<sup>2</sup> de leitores, criando oportunidade de escolha, promovendo a familiaridade com os livros de vários gêneros e

---

<sup>2</sup> Consideramos professores modelos de leitura aqueles que não apenas leem o texto em sala de aula para cumprir o conteúdo programático do currículo, mas, por serem leitores no cotidiano, criam situações em que se converse sobre leitura e textos lidos, trocam dicas de leitura e ensinam estratégias de leitura para seus alunos.

ofertando incentivos que reflitam os valores da leitura (GAMBRELL, 1996) e da produção escrita. Experiências anteriores na formação do sujeito crítico, sob a perspectiva do letramento crítico, elucidam que leitores altamente motivados leem por uma ampla variedade de razões, incluindo curiosidade, envolvimento, intercâmbio social e satisfação emocional e pessoal.

Diante do exposto, ler e produzir textos exige que os estudantes conheçam o gênero. A escolha para este artigo está centrada no conto, envolvendo toda sua estrutura narrativa, bem como a compreensão da função de cada uma delas. Assim, é importante que os alunos saibam identificar as relações de causa e consequência em um conto para, a partir da tomada de consciência do que são e dos objetivos dessas relações no ato de ler e escrever textos, possam identificar e produzir tais relações em seu próprio texto.

## **2.1 Relações de causa e consequência**

As chamadas relações de causa e consequência estão relacionadas à forma da narrativa e também aos processos dialógicos que se estabelecem dentro da mesma. Essas relações são habilidades que estão implícitas dentro das concepções de textualidade (COSTA VAL, 2004), principalmente no que diz respeito a coesão e coerência. É a partir do estabelecimento desses elementos que o autor consegue criar uma lógica nas ações da narrativa garantindo a sequência dos acontecimentos, o encadeamento adequado entre eles e o dialogismo. Neste sentido, o domínio da construção de relações de causa e consequência possibilita ao discente a estruturação de um texto no qual os personagens estejam inseridos em um tempo e espaço corretos que dialoguem com as ações que levam ao conflito e desfecho.

A causa é o elemento que determina a razão de algo acontecer, ou seja, de determinadas interlocuções e ações no contexto da escrita, enquanto que as consequências trazem ao leitor o resultado gerado pela causa. As relações que se estabelecem entre causa e consequência na estrutura narrativa, portanto, fortalecem sua estrutura dialógica à medida que o homem se constitui enquanto sujeito a partir de suas relações sociais e interação com outros e seu próprio universo. Neste encadeamento, o gênero textual faz sentido para o leitor por reproduzir situações do contexto social de modo real no qual os alunos podem visualizar as inter-relações entre linguagem e a vida real que liga o que a criança faz com o seu resultado, o que já foi feito, o que está acontecendo na trama narrativa e ações/enunciados que ainda virão.

Isto posto, fica claro que, após a escolha de um determinado gênero textual – o conto ou qualquer outro – para ser ensinado e trabalhado, é preciso que a escola se debruce sobre ele

e pense em maneiras eficientes de ensinar os alunos a lerem tais textos para além das questões sintáticas, entrando no sentido e relações que se estabelecem entre o texto e outros textos, entre o texto e o leitor e o texto com o mundo. Neste movimento de análise de causas e consequências os alunos podem compreender melhor a narrativa e, a partir da reflexão ter uma atitude responsiva gerando novos materiais. Todavia, essa dinâmica é um desafio grande e que, muitas vezes, a escola não consegue realizar por demandar muitas ações: ensinar a leitura do código, a estrutura e função do gênero, auxiliar o processo criativo de novos textos por parte das crianças e, além disso, discutir processos dialógicos e relações que construíram o texto.

Transferindo essas ações para o terreno do texto literário, a missão pode ser ainda mais árdua. Por ser uma arte, a literatura não tem um modelo de compreensão fechado como, por exemplo, um texto paradidático que conta uma história para ensinar algo e deseja que todos os leitores cheguem a determinada conclusão. O texto literário é especialmente plurissignificativo, rico em possibilidades. Essas características dificultam o trabalho do professor em sala de aula onde, muitas vezes, o docente utiliza o texto como pretexto (LAJOLO, 1988; 2009) para ensinar a gramática ou qualquer outro conteúdo, ignorando os sentidos que se podem construir durante a leitura de um texto literário e o potencial de escrita de seus discentes para criar outros exemplares do mesmo gênero.

O uso das relações de causa e consequência para ensinar a leitura e escrita de textos literários é importante no ensino fundamental para oferecer mecanismos de compreensão para a criança que está iniciando sua jornada pelo universo da literatura. Quando os alunos são apresentados aos fatos e convidados a refletirem sobre por que o texto foi organizado de determinada maneira e não de outra, gradativamente eles vão construindo os sentidos pautados nos enunciados. Com o tempo, tais relações serão internalizadas e o processo poderá ocorrer de modo natural tanto na compreensão como na produção de outros materiais.

Olness (2005) explica que existem muitas formas de ensinar os estudantes a compreenderem, organizarem e produzirem os seus textos. Segundo a autora, o importante é que os alunos aprendam estratégias para dar início às suas narrativas e a organizá-las antes de escrever, pois isso possibilita que sejam descritos os eventos na sequência correta e de maneira lógica. Desse modo, a apresentação das relações de causa e consequência (*cause and effect*) se torna uma ferramenta do docente para demonstrar aos alunos a organização interna dos enunciados e dar a eles ferramentas para compreender o funcionamento da língua.



Para ensinar aos alunos essas relações de causa e consequência de modo didático, as narrativas serão divididas em partes, que serão denominadas por nós micro e macrorrelações. A partir do fracionamento do texto narrativo, é possível observar que as microrrelações são pequenos elos que se unem para formar um texto de modo que as partes estabeleçam a coerência entre si para se chegar ao todo. Portanto, essas microrrelações se constituem a partir de pequenos atos que não só anunciam as ações dos personagens que virão a seguir, como também criam possibilidades para que a história tome determinados rumos. Já as macrorrelações proporcionam o desenrolar de microrrelações para além de pequenas ligações entre as partes. Nesta dinâmica, macrorrelações são amplas e atuam como um *pré-script*<sup>3</sup> no qual o autor define o conflito e o desfecho que serão redigidos, para, a partir deles, construir microrrelações que lhes deem forma textual.

Sintetizando, a narrativa se apresenta como um encadeado de relações de maneira que as macrorrelações se dão no estabelecimento de uma situação inicial, ou seja, uma função que abre a possibilidade de desenvolvimento da história, e se encerra com uma ação que se constitua como um clímax e o desfecho do enredo. Para que essas macrorrelações se concretizem, é preciso que em seu interior as personagens e ações dialoguem através de microrrelações de causa e consequência. Na somatória de macro e microrrelações espera-se que o aluno construa um texto.

Toda essa lógica aparentemente vincula-se a uma ideia de língua enquanto estrutura, ou seja, divergente da ideia de texto enquanto um produto que é construído para gerar sentido; todavia, basta um olhar mais atento para perceber que o que se propõe é um exercício interativo de ações do sujeito para com o objeto texto e do objeto texto para com o sujeito e nessa medida ambos se transformam e se apropriam de características um do outro. Por isso, é preciso que a criança analise e compreenda a estrutura sobre a qual o texto foi concebido para ter uma completa visão do conteúdo.

Em outras palavras, para se construir sentidos em uma produção de textos é preciso pensar na coerência, ou seja, possuir um princípio de interpretabilidade. Ao elaborar um texto, o autor constrói uma proposta de interpretação, mas o nexos é um princípio de interpretabilidade. Para a criança dialogar com o texto, é preciso que ela consiga calcular o nexos que o autor deixou

---

<sup>3</sup> Planejamento inicial do texto no qual a criança esboça suas ideias para pensar sobre elas e, posteriormente, “lapidá-las” dando forma ao texto. Este momento, segundo Olness (2005) é importante para que a criança possa “testar” sua escrita e ver se o enredo que ela pensou pode funcionar quando for desenvolvido.



quando pensou no leitor, nas suas possibilidades responsivas, e para o aluno escrevê-lo é preciso produzir outras formas de dar sentido ao material já lido, ou seja, ter atitude responsiva para com o que já leu e deixar espaço para que os seus leitores também tenham responsividade diante da escrita que está sendo produzida.

## 2.2 Linguagem e interação

Na proposta interacionista de linguagem só há interação com compreensão. Para tanto, é preciso que se trabalhe com o conhecimento prévio dos sujeitos para que possam compreender determinados dados da construção do texto como, por exemplo, porque o autor utilizou determinada estrutura e não outra, ou qual o sentido da escolha de determinada variedade linguística para cada um dos personagens. A criança tem um universo inteiro de sentidos, e o professor precisa auxiliá-la a refinar esses conhecimentos prévios para se chegar ao nexos, conforme vemos na Figura 1.

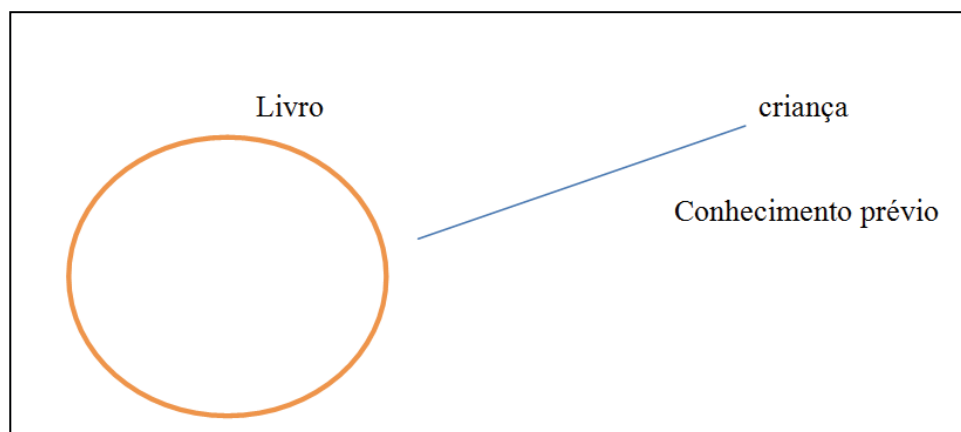
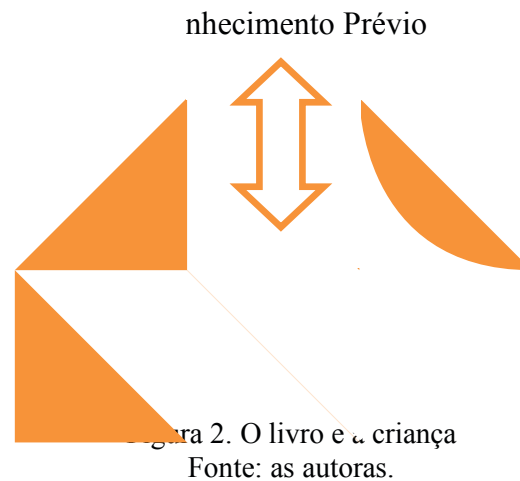


Figura 1. Relações entre a criança e o livro  
Fonte: as autoras.

Portanto, antes de se trabalhar com a escrita propriamente dita, é preciso enriquecer o conhecimento prévio da criança, oferecendo exemplares do gênero textual que está sendo estudado, neste caso o conto, para que possa conhecer e explorar, lendo com eles e observando as escolhas dos autores, pois se não houver uma ponte de interação entre o texto e o leitor, não se constrói o sentido.

A partir desse trabalho, o conhecimento prévio age como ponto de interseção entre a criança e o texto, sendo possível a construção de sentidos pelo que ela lê e a produção de novos conhecimentos e enunciados, conforme se observa na Figura 2.



Nessa dinâmica, sempre que a criança para a leitura e vai para a escrita, ela estará reelaborando o seu repertório para se adaptar ao conhecimento novo e construir seus próprios enunciados, todos a partir da leitura que está fazendo; esse é o indício de que está ocorrendo a compreensão. Sendo assim, a percepção de mundo depende do repertório; se o repertório muda, também muda a percepção do mundo. E nesse processo, o conhecimento prévio vai sendo ampliado para a compreensão de novos textos que o aluno possa ler em outros momentos.

Compreendendo a organização interna dos textos como um fator preponderante na formação do sujeito escritor, esse artigo apresenta uma intervenção realizada com três alunos do 6º ano do ensino fundamental através do desenvolvimento de uma oficina interventiva para apresentar essas relações de causa e consequência e observar os resultados.

Os momentos de intervenção foram organizados em 10 encontros que ocorreram semanalmente entre agosto e outubro de 2014 na sala de leitura da escola participante do estudo. Para a seleção dos sujeitos, foram encaminhados convites<sup>4</sup> para todos os alunos de uma sala de aula do 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de São Paulo com o IDEB abaixo das metas estabelecidas. Dos sete sujeitos que aceitaram o convite, apenas a produção de três deles foi observada, tendo como critério para compor as análises aqueles que não se ausentaram de nenhum dos encontros. Esses indivíduos receberam os nomes fictícios de Carla, Gabriela e Janaina.

Seguimos um modelo de intervenção que consistiu em: leitura, discussão e oficina de leitura e escrita com partes dos elementos do conto com o intuito de levar os participantes a

---

<sup>4</sup> Número do processo aprovado pelo comitê de ética – CAAE: 27365014.0.0000.5402.

uma reflexão sobre o conteúdo de tais textos, observando como os autores mais experientes construíram as narrativas usando relações de causas e consequências para significar o enredo e, posteriormente, as crianças foram convidadas a organizar seu próprio texto.

### **3 Oficina interventiva: realidade e desafio**

As atividades começaram a ser desenvolvidas junto aos colaboradores da pesquisa com o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes através de uma produção escrita do gênero textual conto, e atividades que enfocavam no ensino de alguns elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax, causa e consequência), tendo como base o texto “O defunto vivo” (WEITZEL, 1995). Por um período de aproximadamente três semanas, prosseguiu-se a dinâmica de sempre oferecer outros textos do gênero textual conto para enriquecer o conhecimento prévio dos participantes.

Finda esta primeira etapa, as crianças receberam de volta o texto que haviam escrito na análise diagnóstica para que pudessem observar, após um longo período de distanciamento da própria produção, como a ausência das relações de causa e consequência prejudicavam a qualidade da escrita deles. Após o momento de reflexão, foi iniciado o processo de ensino a partir da modelagem (CALKINS et al., 2008), no qual se apresentou para os participantes as microrrelações de causa e consequência. Inicialmente, foram lidas diversas histórias em quadrinhos para que olhassem a primeira cena com causa e inferissem quais seriam as possíveis consequências. Em seguida, foi analisado o conto *Os três moços malvados* (AZEVEDO, 2007) e realizada uma discussão oral sobre as causas e consequências presentes no enredo. Para finalizar, os alunos desenvolveram uma atividade coletiva com foco nas consequências, na qual tinham acesso a todas as causas do conto que haviam acabado de ler e, em grupo, reliam o texto, encontravam as consequências e as escreviam para completar um cartaz. Durante a atividade foi possível elaborar com os alunos discussões que abarcam visões de mundo estabelecidas no conto, indagando e questionando os valores e comportamentos expostos na narrativa e nas ações das personagens, extraíndo posicionamentos e revisão de pré-julgamentos.

Após um momento de análise de consequências, os alunos começaram a trabalhar com enfoque nas causas. Para esta atividade, os discentes leram o texto “Onde vivem os monstros” (SENDAK, 2009), e com base em uma interpretação do conto, receberam um grande quebra-cabeça com as consequências e encontraram as causas para inserirem nos espaços. Nesta reunião, os estudantes foram convidados a planejar e dar início a uma produção de textos que

seria compartilhada com os demais alunos da escola. Após este momento de reflexão, os participantes foram apresentados à estratégia de escrita que passariam a utilizar para direcionar e planejar a sua produção: uma grade de produção textual.

Figura 3. Grade de Produção Textual 1

Fonte: Motoyama, 2015.

A grade, representada na Figura 3, foi adaptada com base nas estratégias de produção de textos apresentadas por Olness (2005) para trabalhar com as relações de causa e consequência. Para cada elemento da narrativa, definiu-se uma cor diferente para marcá-lo, assim como para as causas e consequências, conforme apresentado no Quadro 1.

O uso da estratégia de colorir os elementos da narrativa para o planejamento da escrita é fundamentado nas ideias de Danielson e Labonty (1993)<sup>5</sup>, que defendem a organização prévia das ideias a fim de dar aos estudantes a liberdade de assumir os riscos da própria autoria. Portanto, oferecer um espaço para externar e observar o mapa do que será a narrativa é necessário na formação do produtor de textos, pois o auxiliará a acreditar no que escreve e o

<sup>5</sup> Em caso de alunos cegos, baixa visão, daltônicos ou com outras deficiências, essa metodologia pode ser adaptada para o uso de formas geométricas que representem os movimentos do gênero textual trabalhado.

deixará mais seguro do propósito de seus textos, além de mostrar que suas escolhas na construção interferem e orientam os significados que pretende dar à leitura na interlocução e interação com outros leitores, realizando seu letramento crítico como agente ativo.

Quadro 1. Funções e cores da narrativa.

<b>Cor</b>	<b>Função</b>
Roxo	Narrador
Azul	Personagens
Verde	Espaço
Rosa	Tempo
Amarelo	Causa
Laranja	Consequência

Fonte: Motoyama, 2015.

Posteriormente, foi realizada a devolutiva e reescrita do conto. Neste momento, os educandos já haviam participado de algumas aulas com o método da modelagem, que serviram para trabalhar com o conhecimento prévio deles e com o gênero textual conto, de modo que, o olhar que lançariam para a própria escrita neste momento já seria diferente do que tinham no início da oficina. Antes da aula, o material já havia sido lido e analisado pelas pesquisadoras/professoras, que deixaram escrito alguns comentários nos quais dialogavam com os autores sobre a construção do enredo, de modo que pudessem torná-lo mais claro e compreensível aos futuros leitores. Assim, os educandos relacionaram os conhecimentos que haviam adquirido ao longo da oficina interventiva com os comentários e intervenções de um leitor externo para construir um novo texto.

Ainda foi realizada mais uma nova devolutiva sobre as evoluções de escrita dos alunos. No decorrer da atividade, cada criança recebia seu material juntamente com uma discussão sobre as anotações, esclarecendo em quais áreas ainda era necessário trabalhar para a melhoria da qualidade dialógica do texto.

Nos encontros seguintes, os estudantes novamente passaram por momentos para enriquecer o conhecimento prévio sobre a construção do gênero textual conto a partir da análise e discussão dos textos *O Tapete de Pele de Tigre* (ROSE, 2013), e *O Aniversário do Tiltapes* (DIAS, 2013). Com base nesses materiais, os discentes observaram os elementos da narrativa e as micro e macrorrelações que estes estabeleciam entre si para tornarem o enredo coerente.

Nestes momentos, foram desenvolvidas atividades para que os participantes visualizassem concretamente como o texto se organizava com causas e consequências. Para tanto, com o texto de Rose (2013) os participantes leram e encontraram todas as relações de causa e consequência, inserindo-as em um quadro para observarem a organização das ideias do autor. Já o texto de Dias (2013) foi impresso para que as crianças lessem, pintassem com as cores que possuíam os elementos da narrativa e as relações de causa e consequência para, posteriormente, recortá-los e colá-los em uma grade de produção textual, cujo objetivo era visualizar a organização do conto.



Figura 4. Atividade com o texto: O aniversário do Tiltapes

Fonte: Motoyama, 2015.

Após o contato com diversos materiais de leitura, os participantes, já compreendendo como autores experientes constroem as relações de causa e consequência, receberam a última grade (Figura 4), para a construção de uma nova narrativa do gênero textual conto. Esse contato final com os participantes gerou o produto para a análise comparativa de escrita das crianças, pois esse texto foi confrontado com a primeira produção, para compreender como e se os discentes se apropriaram das relações de causa e consequência e de que maneira isso influenciou ou não a construção da coerência textual. Desse modo, para levantar tal dado, os alunos receberam a grade, organizaram os enunciados e reescreveram o texto no mesmo dia.

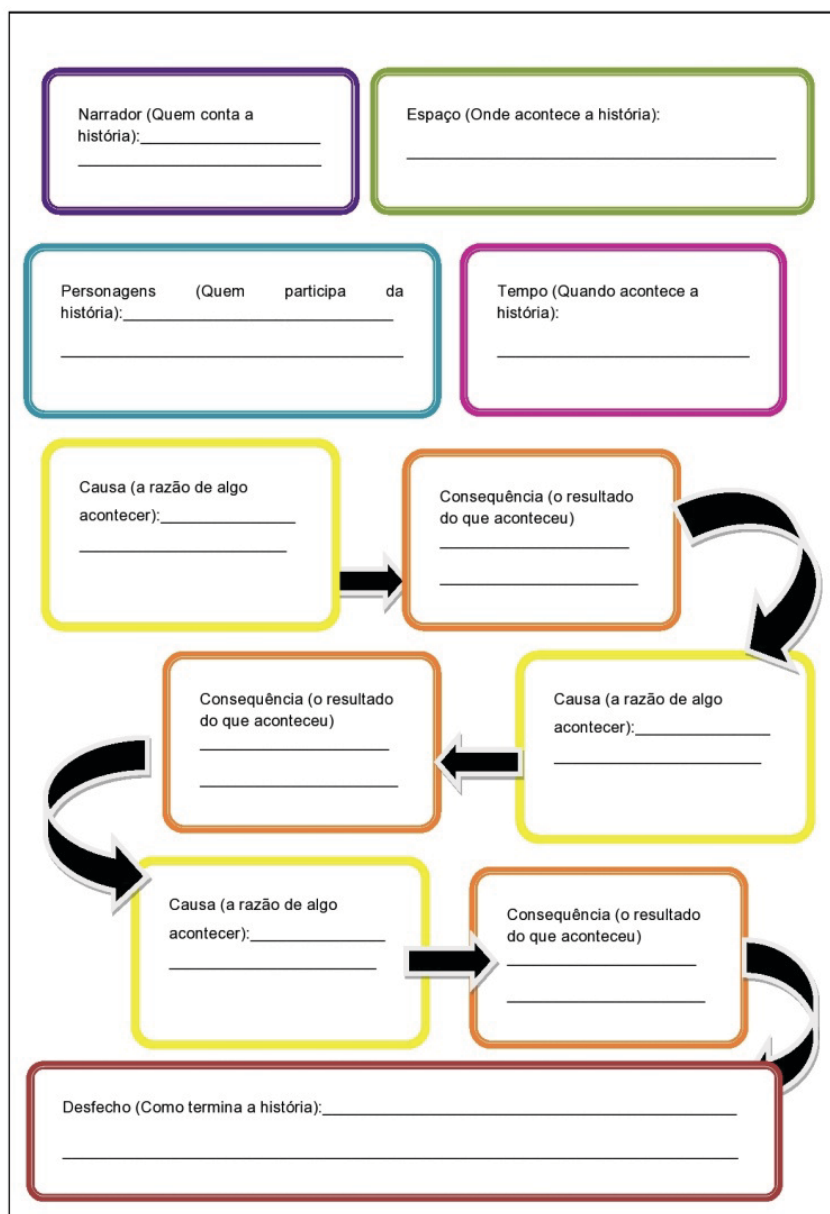


Figura 5. Grade de Produção Textual 2  
Fonte: Motoyama, 2015.

Neste tópico, retratou-se o percurso construído, através da oficina interventiva, para se trabalhar com o processo de escrita. Durante aproximadamente dois meses, os participantes foram apresentados a passos para observar, planejar, construir, analisar e reconstruir o próprio texto a partir da apreciação de autores e da mediação docente. Todas as atividades foram sempre acompanhadas de questionamentos que foram para além do estudo da estrutura narrativa, pois abordar as causas e consequências requeria discutir e avaliar as relações de poder, as visões de mundo, os sentidos culturais, políticos, sociais etc. que os textos carregam de forma mais ou



menos visível aos olhos do leitor. Dessa forma, os alunos foram conduzidos a reconhecer e perceber como os textos são escritos, suas marcas estruturais e as vozes do discurso que envolvem relações de poder. No próximo tópico, são apresentadas as análises dos dados, com base nas produções de textos desenvolvidas ao longo das intervenções da oficina interventiva.

#### **4 Diálogo entre textos infantis**

Toda forma de linguagem se estabelece no processo de interação de modo que os sujeitos se constituem no contato com o outro. Essa afirmação parece bastante simples quando proferida sem reflexões sobre o que significa se constituir a partir do outro e qual o papel da linguagem neste processo. Neste estudo, buscou-se justamente colocar os estudantes em situações em que se tornassem autores de seus discursos, construindo-os com base no que vivenciavam e nos demais discursos com os quais estavam em contato, agindo sobre o meio a partir da linguagem escrita.

Para a construção de ideias sobre o ensino de produção textual nas escolas é importante observar o sujeito produtor e interpretador de texto e a linguagem dialógica. Por isso, mais do que estudar o sujeito interlocutor, isso implica necessariamente estudar a linguagem e pressupõe uma relação entre ambos. Nesta dinâmica, é preciso conhecer a relação que os envolve, pois só desta maneira estaremos construindo e formando o sujeito letrado criticamente. Ou seja, os contextos que promovem o letramento crítico são caracterizados pelas ações docentes, por alunos motivados, por estratégias bem planejadas de leitura e produção textual e, principalmente pela reflexão e discussão crítica das dificuldades e dos avanços na leitura e na escrita.

Assim, é preciso pensar no grau de consciência entre o sujeito e ação, o controle que este sujeito possui sobre a escrita, pois o grau de consciência sobre o processo é o ponto que permite distinguir o texto medíocre do texto eficiente, ou seja, aquele em que o sujeito consegue atingir seu objetivo de escrita e dialogar com o seu leitor de modo intencional<sup>6</sup>. Transpondo essas ideias para o contexto da pesquisa, foi possível observar que, quando os sujeitos participam de atividades interlocutivas, há um conjunto de ações se desenvolvendo, e ocorre

---

<sup>6</sup> Embora o texto literário seja plurissignificativo, o autor sempre tem uma intenção ao escrever o texto e quando o faz de modo eficiente, isso fica claro ao leitor, assim, aquele que lê constrói suas próprias compreensões embasadas nas pistas deixadas pelo autor.

uma alteração na relação do objeto texto com a realidade, sendo mediada pela ação que se dá através da linguagem.

Portanto, o indivíduo que tem domínio limitado da língua é aquele que não tem representação, pois isso não foi construído, e o impede de fazer uso da ferramenta escrita de maneira adequada. Esse era o quadro das três participantes aqui analisadas no início do desenvolvimento da oficina interventiva, o que leva a concluir que grande parte do processo de compreensão depende do modo como se estabelece a interação com o texto que os estudantes pretendem entender, neste caso o gênero textual conto – ou qualquer outro gênero textual – e sua amplitude discursiva.

No decorrer da oficina interventiva, com o uso de dinâmicas que possibilitaram uma ação reflexiva sobre o objeto conto, as estudantes conseguiram apreender as subjetividades entre o eu e o tu que se manifestaram na língua através do jogo natural de imagem que se define em função do outro. Dessa maneira imaginaram o que o outro desejava ler – construíram perspectivas – e direcionaram o discurso baseado nestas perspectivas. Esses jogos de imagens passaram a atuar como determinantes das constituições das atividades.

#### **4.1 Escrita das alunas**

As três colaboradoras possuem entre 9 e 10 anos de idade e estudam na mesma sala de aula. Gabriela e Janaina se conhecem e estudam nesta escola desde a Educação Infantil, já Carla veio para o município quando estava no 4º ano do Ensino Fundamental. Todas elas possuem desempenho satisfatório aos olhos dos professores da instituição escolar, sendo Carla a mais agitada das três, Janaina muito tímida e calada e Gabriela bastante curiosa, porém dispersa.

Como atividade diagnóstica, as alunas recontaram o texto a partir dos seguintes passos: leitura do conto em voz alta por um adulto, discussão coletiva da sequência dos fatos oralmente e dar início à escrita. No caso da avaliação aqui observada, foram gastos dois dias de aulas de Língua Portuguesa (4 horas/aula) para a escrita. Para o reconto, foi oferecido às estudantes o texto “A Noite das Bruxas”, que faz parte do livro *Lá vem história* (PRIETO, 1998), altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O conto é oriundo da cultura irlandesa e narra a chegada de doze bruxas à casa de uma pacata dona de casa, as quais passam a controlar a mulher até que o Espírito das Águas – personagem da cultura celta conhecido como Ondina – ensina um encantamento para afastar as feiticeiras para sempre.

Para analisar o reconto elaborado pelas alunas utilizou-se o instrumento de avaliação sugerido pela Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)<sup>7</sup>. Neste sentido, estabeleceu-se um diálogo com as práticas reais de correção.

Considerando estes aspectos de análise, no que diz respeito à adequação ao tema, todas as 3 autoras aqui avaliadas conseguiram desenvolvê-lo de alguma maneira, sendo que recontaram o que lhes foi lido parcialmente. No entanto, as colaboradoras não conseguiram desenvolver melhor sua escrita por apresentar nitidamente uma dificuldade na seleção das informações mais importantes da narrativa, trazendo detalhes superficiais para o texto e omitindo ações fundamentais para o desfecho.

Segundo Girotto e Souza (2010), esse problema de compreensão se dá porque os participantes não dominam a estratégia de sumarização, ou seja, não conseguem selecionar, a partir de uma leitura ou audição de determinado texto, quais são as ações essenciais para o desenvolvimento da narrativa. Desse modo, fica explícita a importância que os discentes desenvolvam habilidades que os capacitem a compreender as partes fundamentais dos textos ao lê-los, para que possam construir essa sumarização também no seu processo de escrita. Silva e Souza (2012) defendem que é importante que os educandos desenvolvam estratégias de sumarização para conseguir abstrair o máximo das ideias principais do texto; para isso, é fundamental que antes de ler o aluno tenha um objetivo e busque alcançá-lo no transcorrer da leitura.

No caso aqui avaliado, as alunas tinham um objetivo de leitura que seria observar as principais ações narradas e transpô-las para sua própria escrita; entretanto, com a ausência da estratégia de sumarização, o processo de reconto ficou comprometido.

O segundo aspecto avaliado neste diagnóstico foi relacionado às características do gênero textual conto, quais sejam, tempo, espaço, personagens, narrador, verossimilhança (estabelecida pelas relações entre causa e consequência das ações), conflito, sequência ordenada de ações, clímax e desfecho. Neste ponto, foi possível perceber que todas as participantes conseguiram assegurar plenamente os elementos básicos da narrativa como tempo, espaço,

---

<sup>7</sup> A AAP é uma avaliação que ocorre semestralmente – março e agosto – nas escolas públicas paulistas desde o ano de 2011, com o intuito de diagnosticar os principais problemas dos educandos e auxiliar a equipe pedagógica na construção de ações que possibilitem o melhor desenvolvimento dos discentes. Desse modo, existem três avaliações que são aplicadas em dias diferentes, sendo elas uma prova de múltipla escolha de Língua Portuguesa com 15 questões, Matemática com 10 questões e Produção textual, que têm como gêneros textuais o conto (6º ano), a notícia (7º ano), a narrativa de aventura (8º ano) e o artigo de opinião (9º ano). Já as propostas de produção de textos do Ensino Médio são todas para a elaboração de artigo de opinião.

personagem, conflito e narrador. Todavia, informações mais elaboradas, como desfecho, estabelecimento de relações de causa e consequência e a sequência lógica dos enunciados, foram alcançadas parcialmente.

Nas análises desenvolvidas, ficou nítido que as participantes não conseguem estabelecer encadeamentos entre as partes que constituem o texto como um todo e, por isso, acabam deixando o produto final de sua escrita incoerente.

Um exemplo é este trecho da escrita de Carla em que, embora possam fazer sentido na visão dela enquanto autora, as ações são colocadas sem uma aparente preocupação de organização para a construção do sentido pelo leitor:

A Dona foi e pegou um *baude* cheio de água. Um espirito viu-lhe a Dona e disse: – Lave os pés *do* seus filhos e coloque na porta, *peque* o bolo que as bruxas comeu *de* um *peaço* para eles e coloque na porta e feche a trava. O castelo das bruxas pegou foi e elas foram embora, ainda hoje elas voltaram nesta mesma noite e as bruxas disseram: Saia daí água!

No decorrer do processo, a aluna buscou resgatar na memória trechos da história e garantir que os eventos estivessem registrados na ordem cronológica, mas neste movimento, não conseguiu coordenar a organização textual de modo que vários detalhes foram omitidos, tornando o texto incoerente. Houve ainda problemas de ordem sintática, fazendo com que a leitura fosse difícil. Outro fato importante neste ponto é a introdução do personagem Espírito das Águas, que aparece sem um espaço definido e em uma atmosfera que lhe coíbe o mistério que lhe é caro; assim, para um leitor desavisado pode parecer que uma alma “desencarnada” esteve com a mulher ou qualquer outro ser místico, pois a apresentação do personagem ficou vaga e, conseqüentemente, prejudicou todo o restante da narrativa, quando o encantamento para espantar as bruxas é passado para a mulher.

Percebe-se que no trecho acima reproduzido o leitor não consegue visualizar a relação real de causa e consequência que proporciona a linearidade ao texto; com isso, o resultado foi a escrita de um texto incoerente. Desse modo, fica nítido que um dos fatores a comprometer a clareza do texto, entendido como uma unidade de sentido, é a falta de domínio da habilidade de estabelecer causas e consequências entre as ações. Na escrita da Janaina, essa ausência de estabelecimento de causas e consequências, associada à economia de informações, proporcionou trechos inteiros que não traziam dados suficientes para uma melhor compreensão pelo leitor.

- Estou com sede vá buscar água no poço.
- Ela foi lá uma *foz* falou:
- Vá do lado de sua casa e vire para o norte e de 3 gritos.
- Lá dentro as bruxa ouviram e *voavão*, sumiram.
- Ela *embou* da voz e disse:

No texto original, inicialmente, as bruxas solicitam água e a mulher vai buscar no poço. Ao chegar ao poço, uma voz fala com ela, mas na escrita de Janaina essa personagem não é apresentada ao leitor, sua função ou sua condição não se relata; portanto, cabe a quem lê a construção de uma inferência acerca da autoria da referida voz. Outro ponto que fica vago nesta produção da estudante é a circunstância de que a voz manda a mulher gritar, mas não se apresenta na narrativa qual seria o “enunciado” que a senhora deveria proferir. Desse modo, várias informações foram retiradas do conto pela aluna, como o fato da proximidade entre a montanha das bruxas e a casa da mulher, que, possivelmente, determinou a invasão. O motivo da fuga não fica esclarecido para quem lê, assim como todo o desespero que as magas sentiram – a ponto de relincharem e rodopiarem antes de sair – e principalmente cria-se uma confusão quanto ao dono da “tal” voz.

No conto que serviu como base para a escrita, no primeiro momento, a voz fala com a mulher quando ela vai buscar a água no poço, mas após a fuga das necromantes, ocorre um segundo encontro entre a dona de casa e a “voz” que Janaina deixa em um espaço não especificado. Visto desta perspectiva, a falta de estabelecimento das relações de causa e consequência prejudicou a linearidade e sequência das ações da narrativa, além de tornar o texto fragmentado e com muitas lacunas que dificultam a interação do leitor com o autor.

Considerando o todo, o que se observou nesta análise é que os elementos básicos da estrutura narrativa, como tempo, espaço, personagens, conflito e desfecho, foram assegurados pelos participantes por estarem inseridos em seus conhecimentos prévios; portanto, mesmo que não tenham consciência desses elementos e de suas funções como um todo, as crianças se mostraram aptas a utilizá-los por manterem um contato próximo com os contos. Todavia, as habilidades de estabelecer causa e consequência e apresentar as ações ordenadamente foram comprometidas, pois possivelmente esses estudantes não vivenciaram, em uma etapa do processo, circunstâncias que lhes favorecessem uma análise mais profunda da construção textual. Logo, as participantes mostram crítica e posicionamento frente ao texto, mas necessitam de melhor orientação.

Assim, o que se levantou neste diagnóstico inicial foi a necessidade de se pensar em meios para demonstrar para as alunas como os autores experientes constituem esses encadeamentos lógicos em sua própria escrita; além disso, desenvolver atividades para que as crianças também consigam criar mecanismos que lhes possibilitem se apropriar dessa habilidade e reproduzi-la em seus textos.

#### 4.2 Escrita depois da intervenção

Inicialmente, trazemos um resumo do que foi construído pelas três alunas ao longo da oficina interventiva. Assim, neste momento apresentamos os pontos principais do enredo de cada um dos textos produzidos. A produção que foi escrita como diagnóstico não estará contemplada nos quadros, pois todos os participantes escreveram o mesmo texto, *A Noite das Bruxas* (PRIETO, 1998), já descrita e analisada acima.

Serão apresentados no Quadro 2 os roteiros desenvolvidos pela participante Carla. O primeiro texto, *As aventuras de Maria e Red*, foi redigido na segunda semana de setembro, porém ao ser retomado, na semana seguinte, a estudante o considerou inapropriado e o substituiu por *Maria Machado*. Em contrapartida, o enredo de *O menino pobre* foi redigido de uma só vez, sem reescritas ou alterações no último encontro da oficina.

As produções de Carla, apresentadas no Quadro 2, com exceção da primeira, que traz elementos de histórias conhecidas, como o reino de Pocahontas, uma referência a uma princesa de um filme homônimo, são todas de sua autoria. Em seguida, estão listados os textos de Gabriela.

Essa estudante, desde o início, apresentou dificuldades para coordenar a organização de seus enredos, por isso, ela dispõe de mais roteiros que as demais participantes. O que se observa no Quadro 3, é que os três primeiros textos são versões de um mesmo material que ela foi aprimorando a cada semana e ajustando às necessidades do contexto de produção.

Conforme se constata no Quadro 3, os textos de Gabriela, em sua maioria, não receberam títulos, pois o que se observou durante a oficina é que a estudante deixava sempre para fazer essa parte ao finalizar a história e acabava esquecendo. Essa era uma intervenção constante da pesquisadora com ela: “Como se “chama” seu texto?”. A seguir, estão dispostos os resumos da terceira participante da oficina: Janaina.

Janaina, conforme se observa no Quadro 4, não realizou alterações no conteúdo de seu enredo. Ela selecionou determinadas narrativas que já conhecia e manteve-se fiel ao roteiro.

Neste sentido, durante a oficina, grande parte das alterações realizadas por esta aluna foram relacionadas aos aspectos sintáticos de sua escrita.

Quadro 2. As produções de Carla

<b>AS AVENTURAS DE MARIA E RED</b>	<b>MARIA MACHADO</b>	<b>O MENINO POBRE</b>
<p>Maria era a princesa do reino de Pocahontas. Certo dia, passeando pelo seu lar encontrou um panda, a quem chamou de Red.</p> <p>Os dois se tornaram melhores amigos e juntos enfrentaram o vilão George e o monstro dele chamado Kidi para devolverem a paz ao reino.</p>	<p>Há muitos anos, em uma cidade chamada Pindorama, Maria Machado foi assassinada.</p> <p>Desde então, os moradores do lugar acreditam que sua alma viva no galpão abandonado da Floresta Negra.</p> <p>Três adolescentes, ao se mudarem para a cidade, decidiram fazer um piquenique na floresta para comemorar o aniversário de uma delas e, ao desobedecerem a um aviso para não entrar no galpão, as garotas encontram com a morte nas mãos de Maria Machado.</p>	<p>Catarina vivia em um castelo e estava prometida para Charles, um ganancioso rei dos ladrões que se passava por bom moço.</p> <p>Certo dia, em um passeio de carruagem, Catarina conhece Felipe, um jovem pobre, mas de bom coração. Os dois se apaixonam, mas o pai da moça proíbe o romance.</p> <p>A donzela foge e é capturada pelo bando de Charles, mas Felipe a encontra e, juntos, vencem os ladrões, desmascaram Charles e conseguem a permissão do rei para se casarem.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.

Quadro 3. As produções de Gabriela.

<b>FANTASIA E TERROR</b>	<b>SEM TÍTULO</b>	<b>SEM TÍTULO</b>	<b>MAGESTIC</b>
<p>Centópia é um reino mágico no qual só se entra a partir de um livro. Este lugar é dividido entre o bem e o mal.</p> <p>A rainha Ascadélia, do núcleo malvado, captura os unicórnios para continuar bela e jovem com o poder dos chifres desses animais.</p> <p>Uma luta ocorre e os unicórnios que representam os diferentes elementos da natureza: água, terra, fogo e vento, enfrentam a rainha má. Porém, bem no momento em que a batalha terá seu desfecho, o garoto que estava sonhando com o enredo acorda e o narrador avisa ao leitor que tudo não passou de um sonho.</p>	<p>No reino de Centópia, Ascadélia rouba todos os unicórnios para retirar os chifres e se manter bela e jovem, pois ela é muito feia.</p> <p>No entanto, um unicórnio do chifre dourado pode derrotá-la.</p> <p>(a estudante parou a escrita neste ponto).</p>	<p>Em Centópia, Ascadélia dizima a população de unicórnios em busca da vida eterna.</p> <p>A rainha do bem, chamada Miranda, decide enfrentá-la com um globo mágico que retira a maldade dos vilões.</p> <p>Miranda derrota Ascadélia que some para sempre do reino.</p>	<p>Barbie e suas irmãs, vão visitar a tia em um Haras e descobrem que ela está passando por problemas financeiros.</p> <p>A protagonista então sai à procura do cavalo mágico Magestic com o qual participa de uma corrida e arrecada o dinheiro para findar com as dívidas da tia.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.



Quadro 4. As produções de Janaina.

<b>A RAINHA MÁ</b>	<b>O PORTAL SECRETO</b>
<p>Violeta era uma bela e jovem princesa do reino de Paládios. Amélia era a rainha. Igualmente bela, mas má e dona de um dragão.</p> <p>A monarca planejava a morte da princesa para roubar sua beleza e juventude.</p> <p>Para isso, construiu um cemitério na Floresta, mandou a princesa colher flores lá e o dragão a capturou.</p> <p>A rainha roubou o coração da jovem, mas anos depois um caçador o toma de volta, dando fim a rainha e devolvendo a vida a princesa.</p>	<p>Larissa era a princesa do reino de Apolônia, mas estava cansada de sua vida aparentemente monótona.</p> <p>Ao ler um livro mágico, Larissa foi transportada para o portal secreto, onde salvou fadas e outros seres mágicos de uma princesa malvada e mal-educada.</p>

Fonte: Motoyama, 2015.

Observando esta síntese da escrita das três participantes, é possível perceber que o conto clássico sobrevive como texto base para a escrita, desde sua fórmula ligada à magia, ao maniqueísmo e a estrutura temporal e espacial dos acontecimentos, porém elementos contemporâneos, atrelados ao cinema e outros bens culturais como a boneca Barbie, são inseridos no diálogo com o conto clássico, renovando a visão de mundo ao transportar o passado para o presente. Também é forte a presença de valores sociais associados à riqueza e pobreza e outros conflitos, como a disputa entre sociedades e civilizações rivais, sobressaindo-se questões de ordem econômica como a falta de dinheiro, dívidas etc. Por outro lado, permanecem os dilemas pessoais como a beleza e o amor, especialmente no universo feminino, que parece ainda carregar o “modelo das princesas e o foram felizes para sempre”. Nesse sentido, notabilizamos que, apesar das produções permanecerem coladas ao conto de fadas, as participantes trouxeram sua visão de mundo, seus anseios e desejos em busca de organizar suas vivências, escolheram seus modos de dizer, suas influências, ainda que de modo inconsistente na relação causa e consequência.

Observar a existência desse fenômeno na construção do texto é importante, pois se constitui um fator fundamental para compreender o nível da escrita de cada estudante, assim como entender suas leituras e referências de leitor que co-existem com a autoria.

Apresentadas as produções dos participantes dessa análise de dados, a etapa seguinte consiste em confrontar os dados obtidos durante a oficina e entrevistas reflexivas semidirigidas para a construção de reflexões acerca dos dados. Essa investigação se inicia na construção das

personagens das crianças produtoras de textos, pois esse elemento da narrativa é responsável por dar vida aos seres que praticam as ações que acalantam o enredo.

Desse modo, observam-se, pelos resumos nos quadros, diversas evoluções na construção dos discentes, tais como nas personagens, em que se manteve o senso comum (protagonistas bons x antagonistas malvados), mas ocorreu uma alteração no quesito qualidade x quantidade, com a melhoria na adjetivação para visualização dos atores pelos leitores; no tempo, as participantes conseguiram compreender a necessidade de situar sua escrita e evoluíram neste quesito, deixando marcas cronológicas e psicológicas na escrita; o espaço das narrativas melhorou a qualidade da descrição, o que favoreceu a visualização dos leitores; no quesito conflito e desfecho, o desenvolvimento da percepção de que o enredo se organiza a partir de uma fluência de ações que se organizam em relações de causa e consequência para confluir em um desfecho.

No campo da relações de causa e consequência, foi possível observar o quanto a escrita requer uma aprendizagem que não é natural e envolve um conhecimento específico particular que consiste em aprender uma técnica muito além do desenho de caracteres que simbolizam sons. Esse ato social gera uma forma de impacto e formação da consciência diferente nos indivíduos, prova disso é que cada uma das crianças desenvolveu a compreensão desses elementos de forma diferente.

A fim de didatizar os resultados, classificamos a escrita das alunas em três níveis distintos que serão explanados a seguir. Janaina, nesta classificação, representa o nível 1 da produção, pois manteve sua visão voltada para aspectos sintáticos da língua e possuía uma excessiva preocupação com o “como dizer”, descuidando do conteúdo a ser dito ao fazer uso de clichês e construir enredos a partir de roteiros de filmes conhecidos. Porém, mesmo negligenciando o conteúdo, a autora revela uma escolha vinculada aos desejos individuais, fortemente ligada ao elo mãe/madrasta e filha, o que talvez explica a manutenção de um roteiro que estabelece relações de poder, conservando um olhar sobre o texto base sem muitas alterações que permitiriam ir além do mesmo.

Ao observar Gabriela, classificada como um nível intermediário, no nível 2, fica claro que o alcance de uma nova compreensão depende do desenvolvimento de um novo estágio de consciência, pois esta discente, embora ainda não assumisse completamente a autoria de seus textos, buscou referências em diferentes narrativas que faziam parte de seu cotidiano para construir um texto único, ou seja, gradativamente ela rompeu com o conhecido e buscou

desenvolver o novo, avançando gradativamente da Zona de Desenvolvimento Proximal para a Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 1989). Assim, podemos compreender que o letramento crítico de Gabriela avança ao tomar referências dos conhecimentos prévios sobre contos clássicos e sobre procedimentos narrativos ao introduzir, por exemplo, o leitor e o narrador como elementos estratégicos, a compreensão de que a história narrada não passava de um sonho. Nesse caso, a aluna expande seu conhecimento ao alargar as formas de escrita e ao renovar o conto quando situa o problema econômico, realçando aspectos sociais e posicionamento sobre comportamentos humanos.

Carla, inserida no nível 3, tomou para si o processo criativo e não se apoiou em materiais conhecidos, além de, em diversos momentos assumir a postura de mediadora dos colegas. Diante disso, esta discente se enquadra na Zona de Desenvolvimento Real, pois já domina o processo da escrita, que permite a organização de seu desenvolvimento cognitivo, aprimorando sua capacidade crítica-reflexiva – conforme observado no Quadro 2 – e permitindo-lhe lançar um olhar para a realidade de forma analítica.

A compreensão da lógica da organização interna do texto, atrelada à ampliação do leque de interlocução dos participantes, favoreceu gradativamente o desenvolvimento dessas alunas, principalmente Carla e Gabriela. Conforme elas experimentavam a troca com o outro que lia e ouvia suas produções, ampliavam seu repertório interno e coordenavam as novas aprendizagens com o que já sabiam para aplicar na escrita. Desse modo, as estudantes foram percebendo a importância da criação estética de seus contos e abandonando os modelos escolares que limitam sua capacidade criativa para não mais devolver a palavra à escola, e sim gerar um novo conhecimento para interagir com a escola através de um universo rico e multifacetado de discursos.

## **5 Considerações finais**

Se a língua é um instrumento que proporciona uma interação mediada pela linguagem escrita, esta serve para ampliar o processo interativo, pois é por meio da interação que os indivíduos constroem sentidos. Desse modo, compreende-se que para o bem escrever é preciso desenvolver um exercício com a linguagem, por meio dela e com ela.

A linguagem funciona de forma comunicativa e diferencia-se a partir da construção de um repertório específico, evolui para a funcionalidade individual, um estágio que depende exclusivamente de um ensino formal para que essa apropriação se organize e gere os processos

cognitivos mentais. Desse modo, a consequência dessa sistematização é o pensar sobre o dizer, ou seja, colocar-se em um nível de domínio da língua escrita que vai possibilitar sua proficiência e sua excelência.

Cognitivamente, as ações acima elencadas se dão por meio do pensar sobre o dizer, foco no qual se manteve o processo de ensino que foi desenvolvido ao longo da oficina interventiva aqui apresentada. Os dados coletados ao longo do percurso e reunidos neste estudo comprovam que quando a escola não proporciona momentos de dialogia entre os discentes, com os pares, com o professor e com os textos, a escrita se transforma em ação não reflexiva, de modo que não existe o deliberado e o indivíduo não tem controle do que diz e como diz, pois não consegue pensar sobre o dizer, como aconteceu com Janaina que, embora tenha tido diálogo com as pesquisadoras durante a oficina, trazia consigo uma série de dificuldades que não conseguiu superar no momento observado para esta pesquisa.

Observando o desenvolvimento de Carla, fica claro que só há interação quando há consciência e compreensão que ocorrem na dialogia. É o produto da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade – e o modo como esses dados são interpretados e internalizados pelos sujeitos – que expande a escrita deles. No caso da referida estudante, devido a suas interações com as pesquisadoras e suas próprias reflexões (fica claro que a criança refletia sobre o processo de um modo detalhado quando ela alterava entre uma semana e outra a sua escrita, após revisitá-la e perceber que não atendia aos seus objetivos) ela expandia sua produção. O que observamos a partir dos movimentos dessa discente é que quando a criança produtora de textos se concretiza como tal, lendo, compreendendo e escrevendo, ela sofre uma alteração nas formas de percepção do mundo e construção de sentidos.

Neste sentido, docentes engajados na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, devem também defender o letramento crítico, pois sabemos que o conhecimento é construído socialmente e constantemente desdobrado, reconstruído. Pelos resultados expostos neste artigo, podemos inferir que o letramento crítico é adquirido ao longo do tempo, através de um planejamento docente, que priorize e dê voz ao aluno. Assim, é importante que tenhamos consciência que a construção desse leitor e escritor crítico é um processo que deve ser abraçado com paciência pelo professor, desde a criação de um ambiente aberto a sua aprendizagem até atividades que desafiem e encorajem os alunos a se tornarem críticos para além do ambiente escolar.

## Referências

- AZEVEDO, R. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. (V.N. VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Fratesch Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CALKINS, L.; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CANDIDO, A.; ROSENFELD, A.; PRADO, D.A.P.; GOMES, P.E.S. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976, 5a edição.
- CARDOSO, J. B. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**. Brasília: EDUNB, 2001.
- COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA Jr. (Org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1. p. 113-124
- DANIELSON, K.E.; LABONTY, J. **Integrating reading and writing through children's literature**. Massachusetts: Simon & Schuster, 1993.
- DIAS, C. **O aniversário do Tiltapes**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2013.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).
- GIROTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R.J.. In: **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3 v. p. 31- 44.
- \_\_\_\_\_. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas – SP, Mercado das Letras, 2010.
- GAMBRELL, L. B. Creating classroom cultures that foster reading motivation. **The Reading Teacher**, v. 50. n. 1, p. 14-25, set. 1996.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-40.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical Literacy: Enhancing Students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004.

MOTOYAMA, J. F. M. **Escrita e Liberdade**: as relações de causa e consequência na expressão. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015.

OLNESS, R. **Using literature to enhance writing instruction**. Black Diamond: The International Reading Association: 2005.

PRIETO, H. **Lá vem história**: contos do folclore mundial. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998, p. 62 -3.

ROSE, G. **O tapete de pele de tigre**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SENDAK, M. **Onde vivem os monstros**. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SILVA, J.R.M; SOUZA, R.J. Proposta norte-americana de estratégias de leitura e sua apropriação em contexto brasileiro. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**, Campinas, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1527p.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEITZEL, A.H. O defunto vivo. In: \_\_\_\_\_. **Folclore literário e linguístico**. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1995.

Artigo recebido em: 17.03.2017

Artigo aprovado em: 21.07.2017