

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

ANGELA MACHADO DE PAULA

**O GÊNERO CONTO POPULAR NA FORMAÇÃO DA ATITUDE
AUTORAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Marília – SP
2020**

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

ANGELA MACHADO DE PAULA

**O GÊNERO CONTO POPULAR NA FORMAÇÃO DA ATITUDE
AUTORAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

**Marília – SP
2020**

P324g Paula, Angela Machado de
O gênero conto popular na formação da atitude autoral de alunos do
5º ano do ensino fundamental / Angela Machado de Paula. -- Marília,
2020
227 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Dagoberto Buim Arena

1. Educação. 2. Contos populares. 3. Ensino da criação escrita. 4.
Autoria. I. Título.

ANGELA MACHADO DE PAULA

**O GÊNERO CONTO POPULAR NA FORMAÇÃO DA ATITUDE
AUTORAL DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira – Teoria e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena - Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp - Campus Marília

2º Examinador: _____

Profª. Drª. Stela Miller - Faculdade de Filosofia e Ciências
Unesp - Campus Marília

3º Examinador: _____

Profª. Drª. Elianeth Dias Kanthack Hernandes - Faculdade de
Filosofia e Ciências Unesp - Campus Marília

4º Examinador: _____

Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza - Faculdade de Ciências
e Tecnologia - UNESP - Pres. Prudente

5º Examinador: _____

Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Três Lagoas

Dedico este trabalho a Jesus, pelo legado da
Pedagogia do Amor.

AGRADECIMENTOS

Como nenhuma pesquisa se faz sozinha, deixo aqui não apenas um simples “obrigada”, mas sim, os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, auxiliaram na realização desse sonho:

A Deus, responsável por minha existência, sem Ele esse sonho não seria possível.

À minha família, pai (*in memoriam*) e principalmente minha mãe por estar sempre por perto e sempre me incentivando aos estudos.

Aos meus irmãos amados, Adriane e Aldejunio, que nos momentos de alegria compartilharam dos meus sorrisos e, nos momentos de desânimo, me ajudaram a continuar.

À Prof.^a Dr.^a Stela Miller, exemplo de serenidade e competência. Agradeço pela acolhida no processo de doutoramento e pela leitura cuidadosa da versão deste texto apresentada na qualificação da tese e por suas indicações, que muito contribuíram para a versão final deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernandes pelo carinho, generosidade e dedicação que lhe são peculiares e por marcar de forma tão especial minha formação. Agradeço pela educadora que é e por me ensinar a perceber o quanto o trabalho de educar pode ser transformador.

À Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza pelas preciosas contribuições e pelo olhar sensível sobre a minha escrita. A você dedico meu respeito e gratidão. É uma honra tê-la como interlocutora deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza pela leitura atenta e pela predisposição em ler este texto. Agradeço por fazer parte de uma importante etapa da minha vida.

À Prof.^a Dr.^a Ana Maria Esteves Bortolanza pelas preciosas contribuições em minha trajetória como pesquisadora. Foi uma honra tê-la como orientadora no Mestrado. Obrigada pela participação nesses momentos tão importantes e decisivos da minha vida.

Às Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata pelo carinho e respeito acadêmico no aceite como suplentes na composição da Banca Examinadora de Defesa de Doutorado.

Aos professores do Pós-graduação em Educação da UNESP-Marília, pela oportunidade de rever conceitos e ampliar meus conhecimentos na área da educação.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação).

Às professoras e à diretoria da escola, pela participação na pesquisa. Sem vocês, a escrita desta tese não seria possível.

Às crianças que, mesmo sem ter consciência, me ajudaram a construir novos conhecimentos e a percebê-los como sujeitos fazedores de sentido.

À Marta pelo incentivo, apoio e amizade e por sempre acompanhar com entusiasmo em cada etapa desta tese, muito obrigada.

Ao meu amigo Edimar, a quem agradeço carinhosamente por estar sempre presente e principalmente pelo fato de ter me incentivado em todos os momentos da minha vida.

Ao meu amigo Kiyoschi, meu mais novo amigo, que me fortalece sempre com sua amizade fraterna. Agradeço a Deus por colocar você na minha vida na hora mais apropriada.

E, finalizando, um agradecimento muito especial a todos os colegas de curso e de vida, com os quais pude compartilhar vicissitudes e alegrias.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Meu muito obrigada a todos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

Agradeço pela maneira tranquila, segura e competente com que conduziu a orientação do presente trabalho, indicando leituras e possibilitando que eu traçasse as diretrizes que queria seguir, sempre disposto a ajudar, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do doutorado para absorver cada vez mais conhecimentos.

Agradeço sua maneira de ser e de trabalhar, fazendo com que um percurso que parecia tão árduo se tornasse uma caminhada prazerosa. E, principalmente, por acreditar em meu potencial, exemplificando que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma tese, mas vidas humanas.

Você foi e será sempre referência profissional e pessoal na minha vida.

Obrigada Dago, ou seria *Mago*, por transformar meu ideal de cursar o doutorado em vivência!

É mais fácil ensinar do que educar. Para ensinar, você só precisa saber, mas para educar você precisa ser.

Johann Heinrich Pestalozzi

RESUMO

Esta tese apresenta resultados da pesquisa que tem como tema o desenvolvimento de autoria em crianças por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. Ancorou-se nos fundamentos da filosofia da linguagem postos por Volóchinov e Bakhtin, notadamente os conceitos de enunciado, gêneros discursivos, e a constituição do sujeito por meio da linguagem e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, particularmente da Escola de Vigotski, ao abordar o processo de apropriação da linguagem como instrumento fundamental para o desenvolvimento infantil. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp- Campus de Marília, e está vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Teve como objetivo investigar como a autoria pode ser desenvolvida em alunos entre 9 e 10 anos, no Ensino Fundamental, por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. Definimos nosso *problema de pesquisa* por meio da seguinte questão: “Como a escrita, na elaboração do conto popular, pode provocar nos alunos o desenvolvimento como sujeito-autor?” Partimos da hipótese de que as crianças podem criar seus textos com marcas próprias se a escola oferecer as condições adequadas. O trabalho investigativo correspondeu a uma pesquisa de intervenção, com duração de três meses, no ano de 2018, com cinco crianças de quatro turmas de 5º ano do turno matutino, um menino e quatro meninas, com idades compreendidas entre 9 e 10 anos, indicadas pelas professoras, de uma escola pública municipal, na cidade de Frutal, Minas Gerais. A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira, foi feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola com intuito de compreender o discurso pedagógico sobre o ensino da criação escrita. Na segunda, foram feitas 10 visitas para conhecer a prática pedagógica das professoras do 5º ano com a finalidade de observar situações e contextos de criação textual em que as crianças estavam inseridas. Na terceira, foi desenvolvido um experimento pedagógico no contraturno escolar por meio de atividades planejadas intencionalmente, com leitura de contos do livro *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948) e de escrita de contos que tiveram como referência a vida cotidiana dos alunos. No final do experimento as crianças criaram seus contos, 33 no total, sendo 32 criações e uma compilação, que compuseram a obra *Contos Populares Frutalenses*, impresso em editora comercial. Para geração de dados foram utilizadas gravações dos diálogos em áudio, arquivos das escritas iniciais e das reescritas dos contos por meio do programa *Microsoft Word* e o livro impresso com as versões finais dos contos. A apresentação e a análise foram organizadas em três núcleos temáticos: *Formação da atitude de autoria por meio da escrita de contos populares*, *Vivência e experiência na elaboração de contos populares*, e *A construção de enunciados para o Outro por meio do editor de texto*. Os resultados da investigação permitiram constatar que o estilo das crianças se evidencia nas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais, como marcas de autoria dos contos produzidos por elas. Com tais resultados foi possível defender a Tese de que ao dar voz às crianças e permitir que façam escolhas dentre as alternativas que o seu entorno cultural, social e histórico oferece, é possível formar e desenvolver suas atitudes autoras em um processo que considere a criação escrita em sua função de humanização.

Palavras-chave: Educação. Contos populares. Ensino da criação escrita. Autoria.

ABSTRACT

This thesis presents results of research that has as its theme the development of authorship in children through reading and writing activities of popular tales. It was anchored in the foundations of the philosophy of language put forward by Volóchinov and Bakhtin, notably the concepts of utterance, discursive genres, and the constitution of the subject through language and in the assumptions of Historical-Cultural Theory, particularly of the School of Vigotski, when addressing the process of language appropriation as a fundamental instrument for child development. The research is linked to the Graduate Program in Education, Faculty of Philosophy and Sciences, Universidade Estadual Paulista - Unesp- Campus de Marília, and is linked to the Research Line Theory and Pedagogical Practices. It aimed to investigate how authorship can be developed in students between 9 and 10 years old, in elementary school, through reading and writing activities of popular tales. We defined our research problem through the following question: “How can writing, in the elaboration of a popular story, provoke students to develop as a subject-author?” We assume that children can create their own branded texts if the school offers the right conditions. The investigative work corresponded to an intervention research, lasting three months, in the year 2018, with five children from four classes of 5th year of the morning shift, one boy and four girls, aged between 9 and 10 years, indicated by teachers, from a municipal public school, in the city of Frutal, Minas Gerais. The research was carried out in three stages. In the first, a documental analysis of the school's Pedagogical Political Project was made in order to understand the pedagogical discourse on the teaching of written creation. In the second, 10 visits were made to learn about the pedagogical practice of the 5th grade teachers in order to observe situations and contexts of textual creation in which the children were inserted. In the third, a pedagogical experiment was developed during school hours through intentionally planned activities, with reading of short stories from the book *Contos Popular Brasileiro*, by Lindolfo Gomes (1948) and writing of short stories that had as reference the students' daily life. At the end of the experiment, the children created their stories, 33 in total, 32 of which were creations and a compilation, which comprised the work *Contos Populares Frutalenses*, printed in a commercial publisher. For data generation, recordings of the audio dialogues, files of the initial writings and the rewrites of the tales were used through the Microsoft Word program and the printed book with the final versions of the tales. The presentation and analysis were organized in three thematic groups: Formation of the authorship attitude through the writing of folk tales, Experience and experience in the elaboration of folk tales, and The construction of statements for the Other through the text editor. The results of the investigation showed that the children's style is evident in the lexical, phraseological and grammatical choices, as marks of authorship of the stories produced by them. With these results it was possible to defend the Thesis that by giving children a voice and allowing them to make choices among the alternatives that their cultural, social and historical environment offers, it is possible to form and develop their authoring attitudes in a process that considers written creation in its humanization function.

Keywords: Education. Popular stories. Teaching of written creation. Authorship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Conto popular <i>João Preguiça</i>	93
Figura 2 - Primeira versão do conto <i>Maria Coberta de razão</i>	95
Figura 3 - Segunda versão do conto <i>Maria Coberta de razão</i>	97
Figura 4 - Versão final do conto <i>Maria Coberta de razão</i>	99
Figura 5 - Conto popular <i>Se Deus quiser</i>	101
Figura 6 - Primeira versão do conto <i>O dia do tombo de Paula</i>	103
Figura 7 - Segunda versão do conto <i>O dia do tombo de Paula</i>	103
Figura 8 - Versão final do conto <i>O dia do tombo de Paula</i>	106
Figura 9 - Primeira versão do conto <i>Aquele avô cheio de histórias</i>	109
Figura 10 - Versão final do conto <i>Aquele avô cheio de histórias</i>	110
Figura 11 - Primeira versão do conto <i>Dois animais diferentes</i>	113
Figura 12 - Versão final do conto <i>Dois animais diferentes</i>	117
Figura 13 - Conto popular <i>Os onze pauzinhos</i>	120
Figura 14 - Primeira versão do conto <i>O Bicho</i>	122
Figura 15 - Versão final do conto <i>O Bicho</i>	123
Figura 16 - Primeira versão do conto <i>Maldito gato preto</i>	125
Figura 17 - Versão final do conto <i>Maldito gato preto</i>	127
Figura 18 - Conto popular <i>Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena</i>	129
Figura 19 - Primeira versão do conto <i>O menino quase mineiro</i>	130
Figura 20 - Versão final do conto <i>O menino quase mineiro</i>	132
Figura 21 - Versão final do conto <i>A cidadinha sem nome</i>	139
Figura 22 - Versão final do conto <i>Nené doente</i>	147
Figura 23 - Versão final do conto <i>O aprendizado pode ser doído</i>	153
Figura 24 - Versão final do conto <i>No morro ninguém passa</i>	160
Figura 25 - Versão do conto tradicional, contado pelo avô de Kaio, o senhor Alberto Pedro de Souza.	166
Figura 26 - Primeira versão do conto de Kaio no programa <i>Microsoft Word</i>	176
Figura 27 - Versão final do primeiro conto de Kaio no programa <i>Microsoft Word</i>	176

Figura 28 - Primeira versão do conto de Alice no programa <i>Microsoft Word</i>	178
Figura 29 - Versão final de Alice no programa <i>Microsoft Word</i>	179
Figura 30 - Trecho do conto de Alice no programa <i>Microsoft Word</i>	181
Figura 31 - Momento em que Alice utiliza o corretor do programa <i>Microsoft Word</i>	181
Figura 32 - Conto de Glória antes da reelaboração no programa <i>Microsoft Word</i>	183
Figura 33 - Versão final do conto de Glória no programa <i>Microsoft Word</i>	185
Figura 34 - Trecho do conto de Marta sem o travessão no quarto e sexto parágrafos.....	186
Figura 35 - Trecho da versão final do conto de Marta.....	186
Figura 36 - Trecho da escrita e reelaboração do conto de Kaio.....	189
Figura 37 - Trecho do conto de Kaio com destaque para palavras que <i>Word</i> acentuou automaticamente.....	189
Figura 38 - Trecho da escrita e reelaboração do conto de Estela.....	191
Figura 39 - Trecho da escrita e reelaboração do conto de Estela.....	191
Figura 40 - Versão do conto <i>Frutal, a cidade especial</i> , antes da reelaboração no programa <i>Microsoft Word</i>	194
Figura 41 - Versão final do conto de Marta no programa <i>Microsoft Word</i>	195
Figura 42 - Versão do conto <i>Loure e seu gesso especial</i> , antes da ação <i>Ignorar tudo</i> do programa <i>Microsoft Word</i>	197
Figura 43 - Versão do conto <i>Loure e seu gesso especial</i> , mostrando quando Estela aciona o comando <i>Itálico</i> do programa <i>Microsoft Word</i>	198
Figura 44 - Versão final do conto <i>Loure e seu gesso especial</i> , com as palavras estrangeiras em <i>Itálico</i>	198
Figura 45 - Trecho do conto de Glória antes da reelaboração no programa <i>Microsoft Word</i>	200
Figura 46 - Trecho da versão final do conto de Glória no programa <i>Microsoft Word</i>	201
Figura 47 - Trecho do conto de Alice quando o programa <i>Microsoft Word</i> dá algumas opções.....	202
Figura 48 - Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa <i>Microsoft Word</i>	203
Figura 49 - Trecho da versão do conto de Alice no programa <i>Microsoft Word</i>	203
Figura 50 - Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa <i>Microsoft Word</i>	205
Figura 51 - Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa	

<i>Microsoft Word</i>	205
Figura 52 - Trecho do conto de Alice depois da reelaboração no programa	
<i>Microsoft Word</i>	206
Figura 53 - Trecho do conto de Kaio, antes da reelaboração.	208
Figura 54 - Trecho do conto de Kaio com destaque para utilização do hífen.	209

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Momento de criação dos contos populares pelas crianças.....	52
Foto 2 – Os sujeitos da pesquisa escrevendo no <i>notebook</i> e <i>tablet</i>	62
Foto 3 - Alice recebendo o livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	66
Foto 4 - Estela recebendo o livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	67
Foto 5 - Glória recebendo o livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	68
Foto 6 - Kaio recebendo o livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	69
Foto 7 – Marta recebendo o livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	70
Foto 8 - Momento de autógrafos.....	79
Foto 9 - A pequena autora Marta narrando o conto <i>O sonho de Sofia</i>	80
Foto 10 - Encenação do conto <i>O sonho de Sofia</i>	80
Foto 11 – Mesa de honra no dia do lançamento do livro <i>Conto Populares Frutalenses</i>	81
Foto 12 – Morro do Chapéu.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As professoras do 5º ano.	60
Quadro 2 – Formação das professoras do 5º ano.	61
Quadro 3 - Caracterização dos alunos.	63
Quadro 4 - Perfil social e cultural da família das crianças.	64
Quadro 5 - Mapa de Minas Gerais com os municípios trabalhados.	71
Quadro 6 - Cronograma de atividades.	72
Quadro 7 - Esquema quinário.	73
Quadro 8 – Contos criados pelas crianças.	77

SUMÁRIO

MINHA APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO.....	25
1 O CAMINHO METODOLÓGICO E SUAS DESCOBERTAS.....	36
1.1 A concretude da pesquisa	36
1.2 A abordagem teórico-metodológica	39
1.2.1 Kosik e o mundo da pseudoconcreticidade	39
1.2.2 Bakhtin e a metodologia das ciências humanas.....	42
1.2.3 A Concepção de linguagem e de prática da linguagem discursiva.....	46
1.3 Procedimentos de coleta e geração de dados.....	49
1.3.1 O experimento pedagógico	49
1.3.2 Caracterização do local da pesquisa	55
1.3.3 Os sujeitos da pesquisa	61
1.3.4 Biografia das crianças.....	65
1.3.4.1 Alice.....	65
1.3.4.2 Estela.....	66
1.3.4.3 Glória.....	67
1.3.4.4 Kaio.....	68
1.3.4.5 Marta.....	69
1.4 Descrição das atividades.....	70
1.4.1 Manhã de autógrafos com os pequenos autores	78
1.5 Procedimentos de análise: compreensão dos discursos produzidos no campo de pesquisa.....	82
2 AS MARCAS DE AUTORIA NA CRIAÇÃO DOS CONTOS.....	86
2.1 Gênero discursivo: estilo e autoria.....	86
2.1.1 Particularidades do Conto popular	90
2.2 Análise das criações literárias de Alice.....	93
2.2.1 Análise do conto popular <i>Maria Coberta de razão</i>	93
2.2.2 Análise do conto popular <i>O dia do tombo de Paula</i>	101
2.2.3 Análise do conto popular <i>Aquele avô cheio de histórias</i>	107
2.2.4 Análise do conto popular <i>Dois animais diferentes</i>	112
2.2.5 Análise do conto popular <i>O Bicho</i>	120

2.2.6 Análise do conto popular <i>Maldito gato preto</i>	124
2.2.7 Análise do conto popular <i>O menino quase mineiro</i>	129
3 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA CRIAÇÃO DOS CONTOS	136
3.1 Análise das construções dos enunciados de Kaio	136
3.1.1 Análise do conto popular <i>A cidadinha sem nome</i>	136
3.1.2 Análise do conto popular <i>Nené doente</i>	147
3.1.3 Análise do conto popular <i>O aprendizado pode ser doído</i>	152
3.1.4 Análise do conto popular <i>No morro ninguém passa</i>	158
4 A AUTORIA E A CRIAÇÃO DE CONTOS PARA O OUTRO POR MEIO DO EDITOR DE TEXTO	169
4.1 A importância do Outro no processo de formação da atitude autora das crianças	169
4.2 Criações dos contos no programa Microsoft Word com o auxílio do corretor ortográfico	173
CONCLUSÃO	212
REFERÊNCIAS	219
APÊNDICES	225

MINHA APRESENTAÇÃO

O interesse por esse objeto de pesquisa é decorrente de minha experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante vinte e dois anos na rede pública. Ao elegermos um tema de investigação temos o desafio de conciliar assuntos de nosso interesse a uma necessidade social de elucidação sobre as indagações que ele pode apresentar. Nesse caso, foram minhas relações de professora com a produção escrita de meus alunos que me instigaram a realizar o presente estudo. Portanto, nesta pesquisa procuro articular dois temas de meu interesse, atitude autora e literatura infantil.

Ao relatar sucintamente o porquê do meu interesse por este objeto de estudo, irei narrar minha trajetória até o ingresso no Doutorado em Educação, aos 43 anos de idade. Com cinco anos de idade aprendi escrever minha primeira palavra e trago viva uma lembrança muito especial. Peguei a tesoura da minha mãe e escrevi meu nome, com uma letra gigantesca, em sua máquina de costura. Ela ficou muito irritada e disse que havia danificado a máquina. Na minha inocência infantil queria apenas deixar registrado para sempre a primeira palavra que aprendi escrever, *Angela*. E para completar minha arte, fiz em volta do meu nome, um enorme coração.

Iniciei meus estudos na Educação Básica no ano de 1980 em uma escola estadual, cursei meu primeiro ano escolar, o pré-escolar¹, com seis anos de idade. Estudei nessa escola até a 4ª série², depois fui para outra escola pública estadual, onde estudei até o Ensino Médio. Desde a infância gostava de escrever, fazia várias produções de textos na escola, mas foi na adolescência que descobri meu grande amor pela escrita, gostava de escrever o que estava sentindo, em forma de poemas. Mal sabia que mais tarde, iria estudar num conservatório de música e passaria a musicar meus antigos poemas. Sempre fui dedicada aos estudos e amava a escola e meus professores. Ao concluir o Ensino Médio recebi uma medalha como a aluna com as melhores notas no boletim daquele ano de 1990. O curioso é que minha maior nota foi na disciplina de Matemática, obtive nota 100. Guardo em minha memória o registro daquela cena, a diretora da escola na sala da minha casa, segurando a medalha e explicando para minha mãe o motivo de estar ali. Comentou que em sua gestão não se lembrava de outro aluno ter conseguido esse feito. Foi um dia inesquecível, me senti imensamente feliz, tanto pela medalha como por sua visita, foi mesmo muito especial.

¹ Atualmente 1º ano do Ensino Fundamental.

² Referente ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Como fui sempre muito estudiosa, todos os meus familiares aconselhavam meus pais a aproveitar meu potencial e me incentivar a estudar Medicina. Não tinha certeza de que era esse o curso que gostaria de fazer, mas como sabia que exigiria muito estudo e dedicação achei que pudesse ser o meu destino profissional. Com empenho e ousadia ao mesmo tempo, prestei meu primeiro vestibular, aos 17 anos, para Medicina na UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e também na UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). Não consegui entrar, precisaria fazer cursinho pré-vestibular.

Em 1992, fui morar na cidade de Uberlândia com minha tia, irmã do meu pai, e ingressei no cursinho pré-vestibular, um dos melhores da cidade, conseguindo cinquenta por cento de bolsa por causa do meu histórico escolar. Nesse ínterim, ocorreu a separação dos meus pais e não pude dar continuidade aos meus estudos. Foi um ano turbulento e o período mais doloroso da minha vida, porque além da separação dos meus pais, tive que voltar para Frutal e abrir mão do sonho de estudar Medicina. Uma etapa realmente muito difícil pois não me via sem a escola, me sentia um peixe fora d'água. Uma sensação realmente muito frustrante, mas minha mãe sabiamente e tentando amenizar aquela situação me disse: *Minha filha, mesmo se cursasse Medicina, você iria estudar mais uns 6 anos e depois teria que abrir seu consultório e não teria mais essa convivência na escola. A única profissão que lhe permitiria passar o resto de sua vida dentro de uma escola é a de professora.* Quando minha mãe disse isso, senti uma alegria tão grande e respondi no mesmo instante: *Nossa mãe! É isso, quero ser professora.*

Nos meados daquele mesmo ano, minha prima mencionou que a UNIUBE (Universidade de Uberaba), iria abrir *campus* em Frutal, oferecendo os cursos de Pedagogia e Economia. Foi a melhor notícia, era inacreditável, pois até então não havia nenhuma faculdade na cidade.

Em 1993, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba, *campus* de Frutal, e me deslumbrei com tantos ensinamentos. No primeiro ano, conheci o professor Lúcio Canella (*in memoriam*), que ministrava as disciplinas de Filosofia da Educação e Sociologia da Educação. Aquele amado professor marcaria para sempre minha vida profissional e pessoal.

De 1993 a 1995, ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia, trabalhava num laboratório de análise de leite e meu salário não era suficiente para pagar a mensalidade do curso. Minha mãe nunca havia trabalhado fora, sempre foi do lar, mas após a separação, trabalhou como auxiliar de serviços gerais para ajudar a financiar meus estudos na graduação.

Com certa ingenuidade e um sentimento de injustiça, não compreendia exatamente aquela situação, mesmo sendo uma aluna com um ótimo histórico escolar e sempre estudando em escola pública, até o Ensino Médio, se quisesse continuar meus estudos teria que ser em

uma Faculdade particular. Na época essa era a realidade, hoje com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) a situação é outra, pois esse programa facilita a vida de quem sempre sonhou em estudar em universidade pública.

No segundo ano da faculdade, sentindo um desejo enorme de começar a ministrar aulas, tive a iniciativa de ir à Secretaria de Educação conversar com a senhora Adelina, secretária de educação, naquele momento. Lembro-me como se fosse hoje, a recepcionista me indagando do que se tratava e quem eu era, disse apenas: *sou a Angela e vim em busca de uma vaga como professora*. Dona Adelina me recebeu com atenção, expliquei que estava cursando o segundo ano de Pedagogia e estava muito encantada com a Educação, querendo colocar em prática o que estava aprendendo, portanto, gostaria de iniciar meu trabalho como professora. Com carinho respondeu que naquele momento não havia vagas e pediu para preencher uma ficha. Era uma sexta-feira à tarde, fui embora frustrada e desanimada. Na segunda-feira pela manhã, recebi o telefonema de dona Adelina dizendo que havia surgido uma vaga em uma escola municipal, localizada na zona rural. Contou que havia gostado muito das minhas respostas na ficha e também elogiou minha letra, dizendo: *Você tem uma letra muito pedagógica, letra de professora*. Fiquei radiante e agradei muito a oportunidade. No dia trinta e um de maio de 1994, fui então contratada pela Prefeitura Municipal, como professora substituta em uma escola de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Fiquei maravilhada com minha primeira experiência como professora. Daquele dia em diante começou minha determinação e vontade de ser uma pedagoga sempre atuante. Esses fatores chave confirmavam que a educação era realmente minha área de interesse pois me sentia realizada profissionalmente. Comprometida com minha formação continuada, sempre participei com entusiasmo dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, como o sistema Braille, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e tantos outros. Atuei como supervisora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação e fui coordenadora de alguns projetos desenvolvidos pelo MEC como, o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e o PRÓ-LETRAMENTO, visando sempre minha formação complementar.

Dois anos depois, em 1996, fui aprovada em 1º lugar no concurso público municipal para professor PEB I (Ensino Infantil e Fundamental I) do Município de Frutal-MG. Em 1995, concluí meu curso de Pedagogia. Sem desistir de continuar estudando, resolvi me aperfeiçoar ainda mais e cursei, em 1997, uma pós-graduação Lato Sensu. Em 2006, fui aprovada em 1º lugar no concurso público municipal para Supervisor Pedagógico (Ensino Infantil e Fundamental I). Em 2012, me exonerei do cargo de Supervisor Pedagógico do município pois

havia sido aprovada em 2º lugar no concurso público estadual para Supervisor Pedagógico (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) do Estado de Minas Gerais.

Ao longo dos meus 22 anos de experiência na educação básica, sempre o que mais me interessava era o trabalho com a produção de textos e a literatura infantil. Como supervisora pedagógica sempre promovia projetos de produção de textos, semana literária, saraus de poesia, entre outros. E como professora minha prioridade no meu trabalho em sala de aula com as crianças, sempre foi a produção escrita. Me lembro que os professores, de um modo geral, não gostavam de trabalhar com a criação literária, diziam que era muito difícil, mas eu adorava e achava que era o conteúdo mais importante, a base para todo aprendizado dos alunos, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2013, iniciei o Mestrado em Educação. Agora com minha vida financeira mais tranquila poderia realizar meu sonho engavetado por quase vinte anos, cursar o Mestrado em Educação e depois o Doutorado. Meu projeto de pesquisa era sobre leitura e escrita, mas minha orientadora perguntou se concordava em fazer algumas alterações. Explicou que estava participando de um projeto maior onde estudava sobre a questão da autoria. Aceitei porque entendi que com aquela temática iria compreender melhor como desenvolver a atitude autora dos alunos. Desenvolvi a pesquisa na escola onde atuava com uma das turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.

Em 2013, antes mesmo de concluir o Mestrado em Educação tive minha primeira experiência no ensino superior, fui contratada como professora pela UEMG (Universidade Estadual de Minas Gerais) *campus* de Frutal, para ministrar a disciplina Didática da Geografia, e em 2015 ministrei a disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Em 2014, fui convidada para atuar também como professora na FAF (Faculdade de Frutal), no curso de Pedagogia. Foi um período maravilhoso, trabalhar com a formação de professores e compartilhar minha experiência como profissional da educação básica. Em 2016 atuei como coordenadora do curso de Pedagogia nessa mesma instituição.

No início de 2015, concluí meu Mestrado que resultou na minha dissertação *Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental*. Nesse período tive que conciliar o trabalho na Secretaria de Educação, onde estava lotada, com a pesquisa de campo, as disciplinas obrigatórias e a escrita da dissertação. Porém o maior desafio foram as despesas com mensalidades e viagens. O Mestrado em uma universidade particular tem um valor de investimento bem alto. No entanto, estava tão encantada em voltar a estudar que guardo apenas lembranças agradáveis, até porque tudo que é conquistado com grande esforço é muito mais valioso. Em minha banca, tive a honra de ter o professor Doutor

Dagoberto Buim Arena. Aprendi a admirá-lo não só por todo o cuidado com que leu minha dissertação e pelo olhar sensível sobre minha escrita, mas sobretudo, por ser um professor verdadeiramente com alma de professor, daqueles que raramente encontramos.

Em 2016, participei do processo seletivo do Doutorado em Educação na UNESP-Marília e ingressei no ano de 2017. Como já disse, cursar o Doutorado em Educação era um sonho antigo, desde quando concluí a graduação, mas contava com muitas poucas oportunidades para isso. Entrar na Unesp de Marília e ver meu sonho, adormecido, quase esquecido, se tornando realidade é um sentimento que não consigo traduzir em palavras. Graças à generosidade do professor Dagoberto, estou tendo essa oportunidade de viver essa experiência de retornar à escola pública, algo que acreditava ser inalcançável. Jamais esquecerei a emoção do meu primeiro dia de aula no *campus* da Unesp de Marília.

Com a entrada no curso e afastada do meu cargo de Professora da Educação Básica 1 (PEB 1) e com o provento da Capes, tive a oportunidade de mudar para Marília e viver com alegria os anos do doutorado. Cursei muitas disciplinas (para além dos créditos obrigatórios), como aluna regular e ouvinte, participei do grupo de estudo e pesquisa, participei de eventos científicos, escrevi e apresentei trabalhos, produzi artigo e capítulos de livro. Infelizmente, no segundo ano da pós-graduação, por motivos de saúde, não pude concorrer ao edital para cursar o Doutorado Sanduíche. Esse intercâmbio seria uma oportunidade única em minha vida acadêmica, mas infelizmente nem tudo acontece como planejado.

Tendo em vista minha trajetória, meu objetivo com esse doutoramento é apresentar uma tese que seja capaz de oferecer contribuições para se pensar a língua materna na escola e, especificamente, o ensino dos atos de leitura e escrita por meio dos gêneros discursivos contribuindo para a formação da atitude autora dos alunos.

Enfim, sou resultado do processo de minhas vivências e experiências do meu mundo concreto, permitindo-me transformá-lo e ser transformada. Realizando meu sonho, vejo que minha mãe se sente também realizada, visto que aos dez anos de idade teve que interromper seus estudos. Essa passagem da sua vida sempre foi narrada com tristeza em seu olhar porque assim como eu, ela também amava estudar. Hoje os olhos de minha mãe brilham ao ver sua filha concluir o Doutorado em Educação.

Gratidão, Senhor, sinto-me muito feliz por este dia!

INTRODUÇÃO

Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (BAKHTIN, 2003, p. 20).

O presente trabalho reflete um percurso de aprendizado iniciado com minha pesquisa de Mestrado, exposta na dissertação intitulada *Constituição da autoria: a escrita de contos por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental*, defendida em março de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (MG). Esse estudo mostrou que o ensino dos atos de escrita por meio de gêneros discursivos contribui para a constituição autora dos alunos. Pude constatar, ainda, que os textos escritos, sejam nos atos de leitura, sejam nos atos de escrita, não são abordados a partir dos sentidos, ou seja, o texto como objeto de ensino não tem espaço nas atividades desenvolvidas e não se constitui como objeto de aprendizagem e como instrumento de constituição do sujeito. Concluí que, infelizmente, o trabalho com a leitura e a criação textual ainda não têm um espaço privilegiado nas aulas de língua materna, na escola. As tarefas dadas aos alunos não se constituíam como atividades significativas, já que eram simplesmente ações com foco na escrita como um código de equivalência entre fonemas e grafemas, nas questões de gramática normativa. Os alunos internalizavam regras como cópia e memorização, sem assumir o papel de sujeitos em atos de leitura e de escrita. Portanto, nas funções de professora e de pesquisadora tenho direcionado minhas pesquisas para a formação autora e leitora dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo fundamentou-se nas contribuições da teoria histórico-cultural, particularmente da Escola de Vigotski e os fundamentos linguístico-filosóficos postos por Bakhtin.

Também foi a partir desse aporte teórico que desenvolvi a investigação aqui apresentada. Portanto, as reflexões de Vigotski (1999, 2000, 2001, 2010a, 2010b, 2010c), Bakhtin (2003, 2010, 2011, 2012, 2015, 2016) e de seus companheiros, Volochínov³ (2011, 2013), Volóchinov

³ O nome deste autor, que compõe o chamado Círculo de Bakhtin, é grafado diferentemente nas traduções aqui apresentadas. Nas traduções brasileiras publicadas pelas editoras Hucitec e Pedro & João, o nome do autor aparece como “Volochínov”, na tradução recente (2017) de *Marxismo e Filosofia da linguagem*, o autor é apresentado com o nome de “Volóchinov”. Quando não me refiro a uma obra específica o nome deste autor é inscrito como “Volóchinov”.

(2017) e Medviédev (2012), acompanham-me desde o Mestrado e têm se mostrado um ponto de partida instigante para a reflexão sobre o processo de apropriação da linguagem como instrumento fundamental no desenvolvimento infantil e também sobre os fundamentos da filosofia da linguagem. Novamente proponho um mergulho pelos escritos desses autores, buscando conjugá-los com o objeto atual desta investigação, o desenvolvimento de autoria em crianças por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares.

Aliás, criações textuais já haviam sido objeto de interesse no desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, em que procurei compreender como podemos constituir a autoria dos alunos por meio da escrita de contos maravilhosos. De acordo com Coelho (1987) os contos maravilhosos são narrativas sem a presença de fadas e se desenvolvem no cotidiano mágico (animais falantes, tempo e espaço reconhecíveis, objetos mágicos, etc.); e têm como eixo gerador uma problemática social.

As orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais colocam os gêneros discursivos como objeto a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com o referido documento “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de criação dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam”. (BRASIL, 1997, p. 21). Sabe-se pelas avaliações oficiais, bem como por estudos publicados sobre a leitura e a escrita, que os alunos chegam ao final do 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades para ler e escrever bem. O ensino da leitura e da escrita, a partir da concepção de língua escrita como objeto vivo no processo de enunciação, considerado como objeto cultural historicamente criado pelo homem de geração em geração, requer do professor uma concepção clara de linguagem e fundamentos teórico-metodológicos para planejar suas atividades pedagógicas. Se a escola ainda não dimensiona o papel da leitura e da criação textual no desenvolvimento das crianças, particularmente no desenvolvimento da escrita, é necessário realizar pesquisas que investiguem o que se vem fazendo nos contextos escolares e o que as pesquisas de intervenção didática podem fazer para contribuir para o ensino da língua materna na educação básica.

A questão da formação da atitude autora precisa ser vista, na escola, como um posicionamento do aluno-sujeito que assume responsabilidade por sua palavra, pois a característica fundamental na formação da atitude autora é que, na escola, os alunos devem se constituir como seres de linguagem e sujeitos que, pela linguagem, se humanizam. Para isso, só um ensino planejado para a apropriação da escrita e dos atos de leitura e escrita, tendo em vista as máximas qualidades humanas, pode formar a atitude autora do aluno no processo de apropriação da leitura e da escrita como instrumento cultural complexo.

A perspectiva histórico-cultural e os fundamentos da filosofia da linguagem ampliam significativamente a concepção de linguagem como prática social, resultante da atividade humana, que se constitui por meio da e na interação dos sujeitos. Sob este enfoque, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de estudos científicos que possam descobrir na prática como se formam e se desenvolvem a constituição leitora e autora da criança no contexto escolar. Muitas têm sido as investigações sobre como os alunos se apropriam da língua escrita utilizando os gêneros discursivos, sobretudo como uma tarefa escolar desprovida de sentido e sem relação com a vida. Esse modo de lidar com os gêneros revela uma concepção de linguagem e de escrita desvinculada da vida e das relações sociais.

Diante disso, essa pesquisa tem como objetivo investigar como a autoria pode ser desenvolvida em alunos na faixa etária entre 9 e 10 anos, por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. Diante deste desafio, delimito a problemática a ser respondida por este estudo: como a escrita, na elaboração do conto popular, pode provocar nos alunos o desenvolvimento como sujeito-autor?

Parti da hipótese de que as crianças podem criar seus textos com marcas próprias se a escola oferecer as condições adequadas. Ou seja, a língua materna precisa ser entendida como um sistema que se estrutura em seus usos e para seus usos sociais. Devemos trabalhar a linguagem escrita como instrumento e como objeto histórico-cultural produzido nas práticas sociais e desenvolver um ensino planejado intencionalmente, aplicado em sala de aula para formar alunos que, de fato, sejam autores de seus textos. Verificamos que há um vazio no ensino da língua escrita, porque a capacidade comunicativa dos alunos não é trabalhada. Não podemos substituir a língua viva pelo ensino do código linguístico e pela gramática normativa, de um modo artificial e descontextualizado.

Portanto, podemos dizer que esta proposta teórico-metodológica é uma possibilidade para desenvolver a atitude autora, pois a partir do dado, as vozes, as experiências e as vivências criam o fundo necessário para a ascensão da voz do sujeito. É a singularidade que se manifesta reelaborando o já-dito e vivido, configurando a produção de outros sentidos. As crianças realizam escolhas dentre as alternativas que o ambiente e seu conhecimento cultural, social, e histórico lhes oferece, criam e recriam, imprimindo suas marcas de autoria.

Os dados que comprovam a hipótese foram gerados em um contexto criado para fins de pesquisa. As crianças escreveram em espaços como a biblioteca da escola e salas disponíveis. Os encontros foram realizados com a finalidade de colher os dados singulares que emergiam da relação que mantiveram comigo. Estes encontros ocorreram durante os meses de março, abril e maio de 2018. A cada quinze dias foram feitos um ou dois encontros que tiveram duração de

uma hora e meia a duas horas cada. Participaram da pesquisa cinco alunos, do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes do turno matutino da Escola Municipal Frei Teodósio, da cidade de Frutal, Minas Gerais. Esses cinco alunos, entre eles, quatro meninas e um menino; com idades compreendidas entre 9 e 10 anos, foram sorteados pelas professoras, dentre aqueles que tinham disponibilidade de voltar no contraturno escolar, que demonstraram interesse em participar da pesquisa e que gostavam de escrever histórias. A escola contava, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida, com quatro turmas de 5º ano, por isso cada professora sorteou um aluno. No entanto, para completar o número de cinco sujeitos a coordenadora pedagógica em acordo com as professoras sorteou outro aluno da Turma 1, utilizando o critério de ser a turma mais numerosa. Para conhecer um pouco mais as crianças e o contexto cultural e social em que viviam, fiz uma visita a cada família a fim de obter mais informações sobre elas.

Escolhi a escola municipal da cidade de Frutal porque fez parte da minha história de vida, como profissional da educação e, por esse motivo, o acesso me foi muito facilitado. Outro fator que influenciou diretamente a escolha foi o interesse e a preocupação apresentada pela equipe gestora em organizar o trabalho educativo com a língua materna. A experiência de poder observar ações, fatos e pessoas no papel de pesquisadora, no mesmo local em que atuei profissionalmente, revelou-se como uma grande oportunidade de produção de conhecimento.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira, foi feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico com intuito de compreender o discurso pedagógico da escola sobre o ensino da criação escrita. Na segunda, foram feitas 10 visitas para conhecer a prática pedagógica das professoras do 5º ano com a finalidade de observar situações e contextos de criação textual em que as crianças estavam inseridas. Na terceira, foi desenvolvido um experimento pedagógico no contraturno escolar por meio de atividades planejadas intencionalmente, com leitura de quatro contos do livro *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948) e de escrita de contos que tiveram como referência a vida cotidiana dos alunos. No final do experimento as crianças criaram seus contos, 33 no total, sendo 32 criações e uma compilação, que compuseram a obra *Contos Populares Frutalenses*, impresso em editora comercial.

Para realizar as atividades com as crianças li sobre o instrumento de pesquisa conhecido como experimento pedagógico, desenvolvido no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. A organização fundamentou-se no modelo proposto por Mukhina (1996). Esse modelo permite obter dados descritivos devido à interação com a situação pesquisada, uma vez que se prioriza o processo e não simplesmente o produto.

Foram desenvolvidas atividades por meio de quatro contos populares de Minas Gerais, sendo que em cada episódio foi trabalhado um conto diferente. Eles fazem parte da obra *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948). O autor foi contista, ensaísta, folclorista e pertenceu à Academia Mineira de Letras. O conceito de conto foi desenvolvido de acordo com os estudos de Propp (1984) e de Simonsen (1987) e as características de conto popular foram discutidas com apoio em Cascudo (1998, 2001, 2012).

Para geração de dados foram utilizadas as gravações dos diálogos em áudio com as crianças, os arquivos das escritas iniciais e das reescritas dos contos por meio do programa *Microsoft Word* e o livro impresso com as versões finais dos contos. Os contos foram criados com o uso de *notebooks* e de *tablets*. O uso do editor de texto deixava marcas que estabeleceram um espaço propício para pensar sobre a linguagem e para definir os papéis e campos de atuação de quem ensinava e de quem aprendia. Além disso, foi muito importante para a criação dos contos, porque as crianças sentiram motivação para escrever e também pela facilidade no momento das reescritas. A caracterização do local da pesquisa, o detalhamento dos sujeitos e das ações que geraram os dados será feito na primeira seção.

Direcionada pelo objetivo da pesquisa e o referencial teórico, elegi três núcleos temáticos: *Formação da atitude de autoria por meio da escrita de contos populares*, *Vivência e experiência na elaboração de contos populares*, *A construção de enunciados para o Outro por meio do editor de texto*.

As leituras preliminares realizadas das abordagens teóricas de Volóchinov (2017), Bakhtin (2003, 2016), e Medviédev (2012), autorizam-nos a afirmar que esses autores concebem a língua como atividade e privilegiam a interação na construção do discurso. Consideram o discurso como uma prática social, de significação e constituição do sujeito, formado pelo texto e contexto discursivo. Para Volochínov, “A língua vive e se forma historicamente [...], na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86). Ou seja, além dos aspectos linguísticos, as condições de produção do discurso são definitivas para a sua própria composição.

Bakhtin (2003, p. 308) esclarece que

Todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve). Os possíveis tipos, modalidades e formas de autoria. [...] Dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto.

É explícita, em suas abordagens, a presença de um componente social, já que o enunciado de um falante é precedido e sucedido pelo de um outro. Esse é um posicionamento sustentado por Volochínov (2013), Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2016), ao abordarem a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, em vez de suas peculiaridades formais e estruturais. Com esse entendimento, Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2016), ratificam a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal. Para Volóchinov (2017): “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Assim, entendemos essas formas discursivas de comunicação como ideológicas e cotidianas, e que cada gênero discursivo recorrente contém sua própria reunião de temas.

Bakhtin (2016) aponta os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados e que

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2016, p. 38, *itálico no original*).

Para o autor só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Ou seja, a interação verbal no cotidiano é feita por gêneros do discurso e, nessa perspectiva, incluem-se os gêneros narrativos. Escolhi a narrativa como tipo textual porque é o tipo de escrita mais próxima da criança. É por meio da narrativa que a criança ouve e conta histórias, narra fatos, compreende a realidade, enfim, se comunica. Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais são fenômenos históricos que estão profundamente vinculados à vida cultural e social e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do nosso dia a dia. Dessa forma, entendemos que a criança vem para o universo escolar com uma estrutura de narrativa internalizada por ação dos homens e de sua cultura, ou seja, é o tipo de discurso que ela já conhece, ainda que oralmente. Segundo Bakhtin (2016), a interação verbal no cotidiano traz os gêneros textuais ou os tipos textuais, e, nessa perspectiva, incluem-se os gêneros narrativos.

Todo enunciado está ligado a vivências, experiências e vozes exteriores, seja por retomar palavras anteriores, alheias ou próprias, seja por se lançar à resposta iminente. Porém, para além disso, é necessário considerar como se dão as relações dialógicas, as experiências e as vivências no interior dos textos, pois cada conto é configurado de forma única em termos da organização das vozes, vivências e experiências que o compõem.

Ao analisar os contos populares, pretendo explicitar que as relações dialógicas, as vivências e as experiências são um fenômeno complexo, sendo esses processos tanto internos quanto externos. Cabe aqui destacar a diferença entre experiência e vivência. O primeiro termo implica numa ênfase no cognitivo acumulado enquanto o segundo no emocional momentâneo. A vivência não pode ser vista ou sentida porque é algo individual, singular e intransferível, ou seja, que não se pode transmitir ao outro. A experiência por sua vez, significa troca e se dá na relação com os sujeitos por meio da criação ideológica. Nesse sentido, a experiência é um fato originário do conhecimento de alguém, que fundamenta saberes e ações do outro. Na tradução brasileira do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada pela editora Hucitec, encontramos os termos “atividade mental” quando se refere a “experiência” e “atividade psíquica” para designar “vivência”. Porém durante todo o trabalho utilizamos tradução feita em 2017, de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, pela editora 34, e nela “experiência e vivência” são colocadas como sinônimas. Portanto, respeitaremos o texto original da tradução feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Optamos por considerar a diferença entre os dois termos “vivência e experiência” pois na nossa língua portuguesa elas não são sinônimas. Assim como no alemão possuem significados diferentes: *Erlebnis* significa “vivência” e *Erfahrung* significa “experiência”. Em Volóchinov (2017) buscamos os pressupostos teóricos quanto a esses dois termos, fundamentais para nosso estudo.

Para Volóchinov (2017), a criação se apresenta como espaço de emergência de uma nova construção, transformando vivências em experiência estética e ato de conhecimento. Volóchinov (2017) explica a antecedência de um contexto semiótico no interior do qual a vivência se estrutura como semiose de um horizonte social singular, onde se desenvolvem as interações discursivas. De acordo com Volóchinov (2017, p. 116), “a vivência psíquica é uma expressão sígnica do contato do organismo com o meio exterior”. Ele discute a ideia de vivência como expressão interior não semiótica e em sua argumentação persiste a concepção de vivência, tanto a expressão interior como sua objetificação externa, como criação. Volóchinov (2017) também explica sobre a experiência afirmando que “[...] ela não só pode ser expressa exteriormente (para os outros) por meio do signo (pois é possível expressar a vivência para os

outros por meio de uma palavra, da expressão facial ou de algum outro modo)”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 120).

Acredito que, em textos narrativos, é possível ver isso de forma clara, quando se observam vivências, experiências e relações dialógicas entre as vozes de autor, narrador e personagens. O narrador pode, por exemplo, retomar a voz de um personagem, seja para aprovar, seja para desaprovar uma ação. Os personagens, geralmente, no desenrolar narrativo evocam discursos seus ou de outros personagens. Portanto, no interior de cada texto o modo de organização dialógica em que se retomam essas vivências, experiências e vozes, comprovam que há uma singularidade na maneira como são dialogicamente organizadas.

A escolha do trabalho com o gênero *conto* nessa pesquisa se deu por ser um gênero textual da literatura que contribui para a formação de futuros autores em sua língua materna. O conto é, por esse motivo, apropriado para o ensino às crianças. A partir de Volóchinov (2017), é concebível pensar o gênero conto como uma criação discursiva que revela sentidos de dizeres pela *interferência verbal*, quer dizer, “[...] entre a palavra própria e a palavra outra [...]”. (VOLÓCHINOV, 2011, p. 105). Essa interferência discursiva é fruto do encontro de palavras que constituem dois discursos diferentemente orientados e partilham conjuntamente dois contextos entrecruzados.

Segundo Volochínov (2011, p. 76), o discurso direto, de *estilo linear*, demarca, como uma cerca, o limite de cada voz, como forma de “[...] conservar sua integridade e autenticidade”. Dessa forma, nos momentos de compreensão e criação discursiva, os traços do discurso direto das crianças aparecem no discurso das criações literárias no momento em que elas desejam transmitir suas vozes, suas experiências e suas vivências. Com isso, os contos foram analisados a partir dos efeitos de sentido gerados pelas vivências, experiências e pela relação entre a pluralidade de vozes assentadas nos enunciados.

De acordo com Bakhtin (2003), as vozes referem-se à consciência falante que se faz presente nos enunciados, e de cada enunciado proferido emerge uma variedade de vozes interiorizadas. A voz é uma ideia, especificamente uma impregnação ideológica. Os enunciados concebidos dessa maneira são “visões do mundo materializadas nas vozes”. (BAKHTIN, 2003, p. 354).

Portanto, o conceito de autoria que pretendemos esboçar nesta tese não foi desenvolvido por Bakhtin e Volóchinov de maneira definitiva em um único texto. Pelo contrário, encontra-se disperso em várias publicações. Em Bakhtin (2012, p. 79), o autor é "aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente". Ou seja, ele procura por intermédio da relação enunciativa, uma totalidade de sentido na unidade da sua obra. Para Bakhtin (2003),

constituir-se como autor requer o entendimento de que a palavra necessita ser considerada como socializada, ideológica, e que subsidiará o enunciado de quem escreve. Volóchinov (2017, p. 106) afirma que “na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”. Dessas e nessas palavras, o sujeito se constitui e constitui a linguagem, isso indica que por meio da relação do sujeito com a palavra há o desenvolvimento da atitude de autoria.

Tauveron (2014, p. 90) também discute o conceito de autoria. Para ela,

O aluno não é possivelmente autor de fato, somente se ele souber que a sua intenção artística vai provocar na classe uma atenção estética, no professor e entre os seus pares. Somente se ele souber, [...] que seu texto, fruto de uma liberdade criativa, vai ser objeto de uma leitura semelhante àquela à qual se deve aos autores, uma leitura literária atenta à fabricação do texto, ao grão e ao jogo de palavras, aos espaços livres, à polissemia potencial, à novidade da descoberta narrativa, à emoção suscitada pela narração ou pelo comportamento de tal e tal personagem... e não somente aos erros de ortografia ou de sintaxe.

Essa estudiosa, de acordo com a citação, vê limitações no entendimento de que um aluno possa ser plenamente um autor. A escola deve inserir o aluno no longo percurso da construção da autoria. Para Bakhtin (2003), ser autor pleno também é um trabalho bem elaborado, porque se trata de dar acabamento ao texto, que só é possível a partir de uma posição exotópica, com a qual instituirá um excedente de visão e, assim, poder ver o todo da obra e firmar seu posicionamento, seu estilo, desempenhando uma atividade estética.

Tauveron, (2014) de seu lado, cautelosa, afirma que:

Em nossa sociedade, em nossa escola, um homem (uma criança) que pega pincéis e pinta um rosto sobre uma tela está pintando, um homem (uma criança) que pega sua flauta e compõe um trecho, ele faz música, seja qual for sua habilidade artística ou a qualidade final do produto. Mas, um homem (uma criança) que pega sua caneta para escrever uma história não faz literatura. Gérard Genette, em *A obra de arte, A relação estética* (1997) que é nossa referência central, afirma, ao inverso, que toda ficção narrativa é constitutivamente literatura (o que não prejudica em nada o valor dessa literatura, determinada pelas esferas autorizadas: editores, críticos literários, universitários...), porque ela deriva, como a tentativa do pintor ou do músico aspirante, de uma intenção artística. (2014, p. 88, *itálico no original*).

Para essa pesquisadora, esta visão sobre a autoria tem o mérito de permitir se pensar nela como um *continuum* e de a construir didaticamente, progressivamente:

Nós chamamos, então, aqui ‘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 em um catálogo de editor). (TAUVERON, 2014, p. 88, itálico no original).

Portanto, autorar é instaurar um momento de criação de um minucioso e exaustivo acabamento de ideias, valores e ideologias. Por meio da autoria, o criador de textos evidencia cada particularidade de suas vivências, experiências, ideias e estilo próprio. O autor-criador registra eventos da vida concreta de maneira refratada, reorganizada esteticamente demonstrando que tudo que sabe foi mediado pelo contexto social e histórico em que está inserido.

É com esse olhar teórico que realizamos a investigação e elaboramos o relatório final – a tese. Trago, a seguir, a organização das seções.

A primeira seção, intitulada *O caminho metodológico e suas descobertas*, é dedicada à compreensão dos percursos e as escolhas metodológicas para a concretização da pesquisa aqui apresentada. No primeiro tópico desta seção, abordo *A concretude da pesquisa*, apresentando os referenciais teórico-metodológicos. Com o tópico *A abordagem teórico-metodológica*, explico como são produzidos os fenômenos pseudoconcretos, os princípios filosóficos da *pesquisa em ciências humanas* e a concepção de linguagem e de prática da linguagem discursiva. No terceiro tópico desta seção, *Procedimentos de coleta e geração de dados*, traço o caminho percorrido: *o experimento pedagógico, a caracterização do local da pesquisa e os sujeitos participantes*. No quarto tópico, intitulado *Descrição das atividades*, explico como foram realizadas as atividades com os sujeitos. Ainda nesta seção, a forma de compreensão dos dados é apresentada no último tópico *Procedimentos de análise: compreensão dos discursos produzidos no campo de pesquisa*.

Na segunda seção, apresento *As marcas de autoria na criação dos contos* evidenciando os indícios de autoria materializadas no processo de escrita dos contos de Alice, uma das alunas. No primeiro tópico *Gênero discursivo: estilo e autoria*, coloco em destaque o estilo que além de comportar escolhas individuais do autor, deve estar ainda sob o crivo do gênero discursivo, além disso todas escolhas estilísticas são perpassadas pelas relações dialógicas. Em *Particularidades do Conto popular*, discuto que, por estar ligado a situações de comunicação que preveem um uso criativo da linguagem, o conto popular tem sua caracterização, via de regra, relacionada às escolhas *temáticas* e *composicionais*, e, sobretudo, às escolhas *estilísticas* efetivadas pelo autor na construção do enunciado. No tópico *Análise das criações literárias de Alice*, apresento a análise dos contos criados, especialmente empenhados em observar como as

marcas de autoria e as relações dialógicas atuam na *composição*, no *conteúdo temático* e no *estilo* de suas criações literárias. Analiso os contos, versão por versão, com o intuito de mostrar ainda todo o processo de desenvolvimento e apropriação do esquema quinário. Esse esquema fornece uma estrutura composta por cinco elementos capaz de manter o leitor envolvido à história.

A terceira seção intitulada *Vivências e experiências na criação dos contos* é dedicada à análise das criações literárias de Kaio, outro aluno, procurando revelar suas vivências e experiências, com a finalidade de descobrir como ele inscreve sua vida esteticamente nos atos da escrita de contos populares. No tópico *Análise das construções dos enunciados de Kaio*, coloco em destaque a análise dos contos a partir dos efeitos de sentido gerados pelas vivências e experiências e pela relação entre a pluralidade de vozes assentadas nos enunciados concretos.

A quarta e última seção intitulada *A autoria e a criação de contos para o outro por meio do editor de texto*, analiso os dados gerados no processo de criação dos contos, com destaque para a importância do *Outro* no processo de formação da atitude autora das crianças. Analiso os diálogos e o modo como os contos foram organizados e escritos tendo como apoio o programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Em *A importância do Outro no processo de formação da atitude autora das crianças*, proponho-me a pensar o processo de tornar o texto legível para o *Outro* como um ato intencional e de forma dialógica. Com o tópico *Criações dos contos no programa Microsoft Word com o auxílio do corretor ortográfico*, busco compreender a relação que as crianças estabeleceram com o dispositivo digital durante suas criações textuais, com apoio do teclado e do editor de textos do programa *Microsoft Word*.

Com a conclusão, tenho a oportunidade de divulgar os resultados da investigação, fundamentados nos referenciais teórico-metodológicos selecionados e na compreensão dos dados, entendendo que o fundamental é que se perceba que as relações dialógicas não são abstratas. São relações que, quando materializadas em textos, expõem as relações sociais e discursivas que se dão entre o eu e o *Outro*, e são por meio delas que se veem as relações entre os homens no discurso.

1 O CAMINHO METODOLÓGICO E SUAS DESCOBERTAS

Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia e fisiologia humana, etc.) (...) A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos). (BAKHTIN, 2016, p. 77-78).

Esta seção se dedica a apresentar os referenciais teórico-metodológicos orientadores do desenvolvimento da pesquisa, que teve como objeto o desenvolvimento de autoria em crianças por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. A pesquisa fundamentou-se nas contribuições de Vigotski (1999, 2000, 2001, 2010a, 2010b, 2010c), de Kosik (2002), ao tratar da pesquisa e sua concretude, da aparência e da essência fenomênicas e a superação da pseudoconcreticidade no processo investigativo; e de pesquisadores da chamada escola de Vigotski, entre os quais Leontiev (1983, 1988, 2004), que contribuiu com a teoria da atividade e com o conceito de cultura. Baseou-se ainda na metodologia da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin (2003, 2012), Volochínov (2011, 2013) e Volóchinov (2017), apoiada em princípios filosóficos e sociológicos que consideram o homem sempre inserido em situações de interação verbal. Foram também referências Graue e Walsh (2003) ao proporcionarem técnicas e procedimentos metodológicos de base qualitativa para a entrada no campo e para a geração de dados.

Nesse contexto, discuto a concretude da pesquisa e os princípios metodológicos dessa perspectiva de homem e de linguagem que nortearam a compreensão dos dados e a escrita da tese. Para apresentar o caminho metodológico, descrevo as etapas da pesquisa de campo, as técnicas e os procedimentos utilizados na geração de dados. Exponho ainda a caracterização dos sujeitos participantes no momento histórico e cultural em que se deu a geração dos dados.

1.1 A concretude da pesquisa

Para compreender como a autoria pode ser desenvolvida em alunos por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares, optei por uma metodologia que compreendesse a formação do sujeito e o processo de tornar-se humano. Para Vigotski (2001),

o homem se torna humano à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura e de tudo que a espécie humana desenvolveu ao longo da história. Na perspectiva de Leontiev (2004), entendemos por cultura a experiência humana construída por meio da atividade individual em um determinado contexto social, transmitida e aperfeiçoada ao longo do tempo. A apropriação da cultura historicamente criada pelos homens é apropriada por meio da linguagem.

Sob este enfoque, pretendo, em linhas gerais, refletir sobre a constituição leitora e autora da criança, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, com o intuito de compreender quem é a criança, como ela aprende e se apropria da cultura humana. Reflito sobre a leitura e a escrita fundamentadas na concepção de linguagem sob a ótica de Volóchinov (2011, 2013) e de Bakhtin (2003, 2012) para analisar o processo de constituição do sujeito por meio da linguagem. Diante disso, essa investigação objetiva investigar como a autoria pode ser desenvolvida em alunos do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 9 e 10 anos, por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. Com o intuito de alcançar esse objetivo, promovi encontros durante os meses de março, abril e maio de 2018, com cinco sujeitos. São alunos de quatro turmas do turno da manhã do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes da Escola Municipal Frei Teodósio, da cidade de Frutal, Minas Gerais. Foram indicados dois alunos da Turma 1, um aluno da Turma 2, um aluno da Turma 3 e um aluno da Turma 4. Com esse número me foi possível acompanhar o desenvolvimento processual das criações literárias, notadamente as marcas indicadoras de evolução da constituição de autoria. As crianças escreveram em espaços como a biblioteca da escola e salas disponíveis.

Os contos populares foram o gênero escolhido e utilizado para desenvolver a autoria com atividades organizadas intencionalmente para que sentissem necessidade de escrever. O conceito de conto foi desenvolvido de acordo com os estudos de Propp (1984) e de Simonsen (1987) e as características de conto popular foram discutidas com apoio em Cascudo (1998, 2001, 2012).

Foram desenvolvidas atividades por meio de quatro contos populares de Minas Gerais, sendo que em cada episódio foi trabalhado um conto diferente. Eles fazem parte da obra *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948), contista, ensaísta, folclorista, poeta, jornalista, professor, prosador e teatrólogo. O curioso é que o autor não nasceu em Minas Gerais; ele é natural de Guaratinguetá, SP, mas aos dois anos de idade ficou órfão de mãe e foi morar com sua tia em Resende, RJ, até os dezenove anos quando se mudou para Juiz de Fora, MG. Foi sepultado em Juiz de Fora, onde passou grande parte da sua vida profissional tendo redigido para os jornais *O Pharol*, *Jornal do Commercio*, *Diário do Povo*, *Diário Mercantil*,

Revista Marília, entre outros órgãos. Pertenceu à Academia Brasileira de Filologia, Academia Mineira de Letras, Academia Carioca de Letras e Sociedade dos Homens de Letras do Brasil. Publicou diversos títulos e inúmeros artigos na imprensa fluminense e mineira.

Essa obra foi escolhida por ser de contos da tradição oral mineira com várias marcas dessa cultura, divulgada em diferentes regiões do país, justificando-se o título de *Contos populares brasileiros*. Publicada pela editora Melhoramentos, atestamos o modo positivo e a aceitação que este trabalho logrou na época, alcançando o cenário das letras nacionais e, em geral, o conceito dos apreciadores de assuntos folclóricos e tradicionais. Salientamos que vários desses contos, que constituem esta obra, foram reproduzidos em antologias literárias e em livros didáticos ou adaptados em publicações recreativas. (GOMES, 1948). Devemos ainda ressaltar que, depois da 2ª edição, algumas coletâneas de contos populares vieram a lume, sendo as primeiras as dos *Contos Tradicionais do Brasil e Lendas do Brasil*, com comentários, classificações, confrontos e observações originais feitos por Luís da Câmara Cascudo.

Para desenvolver o experimento pedagógico li toda obra e escolhi os contos que já conhecia, contados por meus pais e avós, portanto, fizeram parte da minha história de vida.

A escolha do trabalho com o *conto* se deu por considerarmos ser um dos gêneros discursivos mais atrativos para trabalhar com as crianças, devido a suas características, pois tudo gira em torno de um único conflito, e as ações se desenvolvem sobre um só tema, espaço e duração temporal; também são narrativas curtas, com poucos personagens e um único desfecho.

Para realizar as atividades com as crianças li sobre o instrumento de pesquisa conhecido como experimento pedagógico, desenvolvido no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. A organização fundamentou-se no modelo proposto por Mukhina (1996).

Considerando o objetivo, meu enfoque são as atividades pedagógicas, portanto, referem-se a um experimento de natureza pedagógica, centrado na forma de organizar e de desenvolver atividades com a criação de contos em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Diante desse desafio, organizei o experimento pedagógico de forma intencional e sistemática. As atividades de criação escrita desenvolvidas foram planejadas por mim sob a supervisão do orientador. Ao final de cada encontro, as atividades eram analisadas para eu poder compreender o desenvolvimento dos alunos, com o intuito de promover progressivamente o desenvolvimento da atitude de autoria.

O experimento pedagógico permite obter dados descritivos devido à interação com a situação pesquisada, uma vez que se prioriza o processo e não simplesmente o produto. Os dados foram gerados por meio da criação dos contos com o uso de *notebooks* e de *tablets*. Como

já dissemos, a criação dos contos por meio do editor de texto foi muito importante, porque sentiram vontade e motivação para escrever. No final de cada encontro as crianças criaram seus contos, 33 no total, sendo 32 criações e uma compilação, que compuseram um livro de contos populares, impresso em editora comercial. De acordo com Geraldi (2002), ao solicitar às crianças a criação de textos é preciso que se propicie a elas uma reflexão em torno do objetivo de sua criação, levando-as a enxergarem como uma atividade de linguagem, pois o sujeito-autor é aquele que sabe que há um interlocutor, ou seja, saber para quem se escreve é condição para a formação da atitude autora. Para o autor, “No ato de escrever é preciso ter o que dizer, querer dizer, ter razões para dizer e ter para quem dizer”. (GERALDI, 2015, p. 98).

Entendi que o processo investigativo é uma atividade humana e social, que não existe neutralidade na pesquisa já que ela traz consigo a carga de valores, ideologias, interesses e princípios que orientam o pesquisador. A oportunidade de poder observar as ações das crianças e dos professores, na condição de pesquisadora, na mesma instituição escolar onde atuara, revelou-se uma situação nova para mim. Estar na mesma escola com o objetivo de investigar e observar as relações que ali se estabelecem, e não de atuar profissionalmente, representou uma experiência singular. Graue e Walsh (2003), ao abordarem o modo de pensar como um investigador deve se posicionar no campo, afirmam que “A escolha do papel deverá ser, pelo menos em parte, uma decisão teoricamente conduzida, porque está relacionada com o tipo de entendimento que o investigador espera criar”. (GRAUE; WALSH, 2003p. 97).

Eu, como professora, mas agora assumindo o papel de pesquisadora me sentia desafiada diante da situação apresentada. Apesar de o espaço se configurar como um ambiente bastante familiar eu sentia a necessidade de buscar um novo olhar para compreender os fatos que surgiam, as atitudes e falas das crianças e a maneira pela qual eu poderia mediar as suas relações com a leitura e a criação textual.

A partir desses pressupostos, foram criadas as bases para o desenvolvimento da investigação, por essa razão, no próximo tópico, discuto como são produzidos os fenômenos pseudoconcretos, os princípios filosóficos da *pesquisa em ciências humanas* e a concepção de linguagem e de prática da linguagem discursiva que contribuíram para a ampliação do meu olhar sobre o objeto de estudo.

1.2 A abordagem teórico-metodológica

1.2.1 Kosik e o mundo da pseudoconcreticidade

A opção teórico-metodológica foi assumida na crença e no ato consciente de que a pesquisa no campo da educação, sob o enfoque dialético, não depende apenas do conhecimento técnico. Definiu-se, assim, uma atitude intelectual, uma visão social da realidade e uma prática capazes de ir além dos fatos e das verdades contidas nos esquemas abstratos de determinações gerais. O pensamento dialético é aquele que leva ao questionamento e à transformação do social.

Elegemos a teoria histórico-cultural para explicar o processo de humanização, objeto das ciências sobre a constituição humana e também outros olhares teóricos que com ela dialogam, cujas definições epistemológicas e conceituais estão no materialismo histórico-dialético. Dentro da perspectiva teórica adotada, o ato de conhecer passa por uma atitude ativa do sujeito ante o objeto de conhecimento e, portanto, implica uma dimensão prática de atividade. Segundo Marx (1989), não podemos conceber o conhecimento como mera contemplação do sujeito diante de um objeto, ou seja, um sujeito passivo que se limita a receber ou refletir uma realidade.

De acordo com a Escola de Vigotski o conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e o critério de verdade é dado pela prática social. Os estudiosos dessa escola apresentam alguns princípios de investigação dos fenômenos humanos: análise do processo e não somente análise do objeto; análise que procura explicar e não apenas descrever o fenômeno, e, por fim, uma análise do desenvolvimento que procura reconstruir e retornar ao ponto de partida do desenvolvimento do fenômeno em estudo. O propósito fundamental do método materialista histórico-dialético é que os fenômenos não podem ser tomados em sua imediaticidade, em sua aparência.

Para Vigotski (2000), os fenômenos devem ser considerados em seu movimento, em sua historicidade e em sua complexidade. O autor, referindo-se ao método dialético, afirma, que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. (VIGOTSKI, 2000, p. 86). A percepção do real não nos é permitida pelo contato direto com o fenômeno. Esse contato permite somente uma “representação caótica do todo”. (MARX, 2008, p 258). Desvendar o real pelo imediatamente dado, superar a pseudoconcreticidade, é ultrapassar a aparência em busca do entendimento da realidade concreta, na tentativa de tornar explícito o conteúdo dos fenômenos e compreender a realidade em seu todo concreto. Para Kosik (2002, p. 13) “a dialética trata da ‘coisa em si’. Mas a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem”. O mundo contemporâneo é o mundo da pseudoconcreticidade, lugar onde vigora um “claro-escuro de verdade e engano”. (KOSIK, 2002, p. 13).

Nesse mundo a consciência e a compreensão do homem acerca dos fenômenos, processos e relações que povoam o cotidiano, ocorrem como representação, e não como um conhecimento conceitual, solidamente fundamentado no pensamento crítico. “O homem cria, em suas relações, um mundo cujos fenômenos compõem e constituem a esfera do cotidiano, do imediato, do evidente e da aparência”. (ARENA, 2010, p. 171). Esse pressuposto remete a uma abordagem do real que não o atinge plenamente, que se esgota na aparência, entendendo por “real” a forma pela qual o mundo efetivamente se manifesta. Nesse sentido, a realidade é convertida em mera atividade abstrata, desvinculada do trabalho como processo criativo.

Nas palavras de Kosik (2002, p. 16): “Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência”. Segundo Kosik (2002), a aparência do fenômeno é uma das dimensões da realidade, mas na atmosfera comum da vida humana, o fenômeno se apresenta como algo natural e independente, compondo o mundo da pseudoconcreticidade. “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece”. (KOSIK, 2002, p. 16). Por isso, é tão importante a atividade do pensamento teórico para atingirmos a concretude do real, a totalidade, a coisa em si. A tarefa do pensamento teórico é superar a pseudoconcreticidade. “A destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade”. (KOSIK, 2002, p. 24).

Isso significa revelar o movimento, a essência do fenômeno, mostrando que essa é a forma de o pensamento apropriar-se do concreto. A essência do fenômeno não se apresenta para o pesquisador de forma imediata, é mediatizada pelo processo de análise. Esse processo trabalha com abstrações de um tipo especial, de conexões simples que estão na base do concreto, “uma conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido”. (DAVIDOV, 1988, p. 143, tradução minha).

Assim temos o método dialético, ou seja, a apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. Portanto, na análise de um fenômeno o pesquisador deve separar os elementos que são essenciais na determinação universal do objeto. Entendemos que a análise é o instante do processo de conhecimento imprescindível à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. De acordo com Marx (1989), essa é a maneira de o pensamento apropriar-se do concreto para reproduzi-lo teoricamente como coisa concreta.

Entendemos como fundamental o papel do objeto de pesquisa na escolha da teoria, na definição dos procedimentos, na elaboração de perguntas de investigação, até chegarmos ao

processo de análise, que busca revelar o processo de ascensão do concreto caótico ao concreto pensado, mediado pelas abstrações. Esses pressupostos teórico-metodológicos acerca do método materialista histórico-dialético e suas implicações para a teoria histórico-cultural fundamentaram a organização da pesquisa que será aqui exposta.

1.2.2 Bakhtin e a metodologia das ciências humanas

Opto pela ética da pesquisa em ciências humanas, tendo por base as formulações teóricas de Mikhail Bakhtin, não apenas para fortalecer o tema de investigação e os aportes teóricos selecionados, mas porque a metodologia da filosofia da linguagem aborda questões relativas à especificidade do conhecimento produzido pelas ciências humanas e suas implicações para a tarefa do pesquisador, destacando o seu compromisso ético, conduzindo seu olhar e seus ouvidos para a produção de um sólido entendimento humano no ato de pesquisar.

No que se refere à construção de uma epistemologia das ciências humanas a partir da filosofia da linguagem, Bakhtin (2003) apresenta em seu texto *Metodologia das Ciências Humanas*, novas reflexões e atitudes frente à pesquisa, ou seja, a caracterização do que é conhecer um *objeto*, e o que é conhecer um *indivíduo*. Para o autor, esta distinção é imprescindível porque permite ao pesquisador caracterizar cada elemento, objeto e sujeito, em suas especificidades, nos seus próprios limites.

Com base na metodologia em ciências humanas, a atividade de pesquisar traz o olhar de uma perspectiva fundamentada no diálogo, na pluralidade que fundamenta um referencial teórico e uma prática de pesquisa, para os quais os objetos são sempre sujeitos da história e, portanto, sujeitos que falam, porque as ciências humanas tem como objeto o “[...] ser *expressivo* e *falante*” (BAKHTIN, 2003, p. 395, *itálico no original*), inesgotável em seu sentido e significado, pois esse ser jamais coincide consigo mesmo. “A formação do ser é uma formação livre. [...] No entanto, o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)”. (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Ao refletirmos no conhecimento que pode ser produzido quando o sujeito está diante de um objeto, desprovido de interioridade, entendemos que tal objeto pode se revelar por um ato unilateral, pois tal conhecimento é da ordem da assimilação prática. O fundamento que orienta

essa forma de conhecimento é o cuidado com a densidade e a profundidade do que é revelado a partir do encontro do pesquisador e seu *Outro*⁴.

Bakhtin (2003, 2010) nos esclarece que o objeto das ciências humanas é o enunciado do sujeito que estabelece relações dialógicas com outros sujeitos. Nesse sentido, o processo de condução da pesquisa em ciências humanas ocorre numa relação entre

O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (...). O reflexo de mim mesmo no outro. (BAKHTIN, 2003, p. 394).

O pensamento de Bakhtin (2003) está em insistir no trato do singular, do único e irrepetível, tendo como base uma profunda reflexão sobre o ser humano concreto no seu existir-evento, na sua pluralidade. Portanto, a perspectiva metodológica proposta pelo autor não é composta de passos para se obter um resultado conhecido e repetível, mas a concepção do entendimento plural dos sentidos.

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. (BAKHTIN, 2003, p. 383).

De acordo com os pressupostos da metodologia em ciências humanas, minha função como pesquisadora foi o de olhar cada criança como sujeito histórico e social concreto e não

⁴ O termo *Outro* tem, neste texto, o propósito de enfatizar a dimensão necessariamente dialógica, alteritária nas relações mediadas por linguagens.

como objeto de estudo, por esse motivo os dados da investigação foram construídos na relação com elas, principalmente no que se refere aos temas abordados para as criações dos contos. Nesse sentido, procurei compreender as relações dialógicas travadas entre as várias vozes materializadas nos seus discursos, geradores dos dados. Ainda que tivesse planejado e organizado os encontros, o diálogo com elas alterava a maneira como cada episódio era realizado. Isso só foi possível devido ao tipo de relação que construímos desde o início da pesquisa. Durante todo o período de desenvolvimento do experimento pedagógico, elas expressavam suas dificuldades em relação às atividades de leitura e escrita dos contos populares e davam pistas de como eu poderia auxiliá-las. Por meio dos diálogos, pude ampliar os sentidos que estavam sendo criados e compreender que nesse novo modo de fazer pesquisa, o pesquisador passa da posição de autor-criador que tudo domina para a posição de autor que fala com o *Outro* e que o escuta.

Com Bakhtin (2003, 2012), entendi que o objeto das ciências humanas é o enunciado do homem que estabelece relações dialógicas com outros homens, e como a filosofia da linguagem pode orientar o meu olhar como pesquisadora para uma investigação científica alicerçada na criação dos sentidos. Portanto, a atenção está focada no *Outro*, assim o reconhecimento da alteridade é o primeiro passo para a entrada do pesquisador no campo de investigação, pois “Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa” (AMORIM, 2004, p. 29) uma vez que “Não há trabalho de campo que não vise o encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor”. (AMORIM, 2004, p. 16, *itálico no original*).

No campo de pesquisa, tive como interlocutores também professoras e pais. Embora não participassem diretamente da investigação, sempre dialogávamos a respeito do processo de criação textual. Os pais dialogaram comigo, sendo por isso possível conhecer mais sobre o contexto histórico, social e cultural em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos. Fora do campo de pesquisa tive como interlocutores, especialmente, meu orientador e os colegas do grupo de estudos *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação* com os quais compartilhei importantes discussões teóricas e ainda os vários autores com os quais tive contato por meio de suas obras, portanto, são essas vozes que perpassam o todo deste estudo.

De acordo com Bakhtin (2003), compreender não deve eliminar a eventualidade de uma modificação de seu ponto de vista pessoal. O ato de compreensão presume um combate com modificações e enriquecimentos recíprocos. “Isto confere às ciências humanas um caráter

provisório e plural que deverá se defrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal”. (AMORIM, 2004, p. 193).

Amorim (2004) enfatiza essa concepção bahktiniana das ciências humanas como espaço de tensão dialógica. Reconhece que um texto só pode se dizer por um *Outro* e toda vez que é lido um novo sentido é revelado.

A reinterpretção e a releitura são a marca dessas ciências. Este é aliás o destino de toda grande obra nesse campo e nisso consiste a maior parte da atividade do pesquisador em ciências humanas: reler e reescrever. Ou se relê textos teóricos, ou se reinterpreta textos recolhidos em campo. Basta ver os diferentes resultados interpretativos que têm por objeto uma mesma cultura. (AMORIM, 2004, p. 194).

Assim, o saber das ciências humanas emerge das relações dialógicas que possibilitam ao homem expressar suas opiniões e pensamentos, evidenciando seus posicionamentos constituídos a partir da relação com o *Outro*. Para Bakhtin (2003), no estudo do ser expressivo e falante, a compreensão não pode ser restringida ao conhecimento do já dito, mas à criação de novos sentidos. Conforme Amorim (2004), “A compreensão não é lugar de transparência e saturação do sentido, mas lugar de mediação. Compreende-se sempre sob a forma do processo da palavra, reconstruindo-traduzindo o texto do outro”. (AMORIM, 2004, p. 48).

Diante das escolhas teóricas e metodológicas feitas pelo pesquisador, percebe-se que não existe neutralidade no trabalho investigativo. No campo de pesquisa, os dados não estão postos para serem coletados, não existe a imparcialidade e nem as generalizações, porque todo o “[...] esforço de controle e de previsibilidade implícito na definição de campo só pode ser compreendido pelo seu contrário. O outro, justamente pelo fato de ser outro, é imprevisível”. (AMORIM, 2004, p. 224).

Como pesquisadora que quer ajudar as crianças a compreender um pouco mais do mundo em que estão inseridas, escutei os sujeitos falantes para conseguir enxergar a realidade concreta com olhar enviesado e ocupei o meu lugar de pesquisadora para tocar o tema de investigação de forma real e profunda. A perspectiva de autoria que se pretende evidenciar se refere à escrita de um sujeito que se relaciona com outros sujeitos, que deixa marcada sua posição social e suas ideologias por meio da linguagem. Dessa forma, meu papel como pesquisadora foi a de considerar cada criança em sua singularidade, com sua história, suas vivências, experiências e particularidades.

Compreendi as falas das crianças e escutei suas variadas entonações em uma só voz. Procurei uma compreensão real dos sentidos de suas palavras, de seus risos, silêncios e ações,

e me coloquei na escuta da situação extraverbal de seus discursos. Acredito que as diretrizes delineadas por Bakhtin (2003, 2010, 2011, 2012, 2015, 2016), apresentam o caminho para a reflexão não apenas de categorias filosóficas, mas sobretudo, de categorias de um método para ciências humanas, que podem encontrar formas de se analisar os enunciados do *Outro* com mais ética, uma compreensão para além das fronteiras da interação verbal.

1.2.3 A concepção de linguagem e de prática da linguagem discursiva

Quanto à concepção de linguagem e de prática da linguagem, a pesquisa fundamentou-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, particularmente da Escola de Vigotski (1999, 2000, 2001, 2010a, 2010b, 2010c), que aborda o processo de apropriação da linguagem como instrumento fundamental no desenvolvimento infantil e nos fundamentos da filosofia da linguagem postos por Volochínov (2011, 2013), Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2010, 2012, 2016), notadamente os conceitos de enunciado, gêneros discursivos, e a constituição do sujeito por meio da linguagem, como já mencionado.

Tendo como referência a Escola de Vigotski, parto do princípio de que a linguagem é uma função psíquica superior fundamental para que o indivíduo desenvolva sua individualidade. Sem a consciência desse fato, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental não utiliza a linguagem como instrumento cultural complexo, de maneira consciente, em sua atuação docente. Contudo, ao se tomar a função comunicativa da linguagem e a sua função constitutiva da consciência, sem situá-la teoricamente como instrumento e objeto multideterminado e complexo – parte da constituição humana –, perde-se a possibilidade de conhecer e compreender seu papel no processo de constituição leitora e autora.

Um dos pontos fundamentais nas pesquisas de Vigotski são as relações entre pensamento e linguagem como sistema de signos. A linguagem como sistema simbólico é fundamental para a atividade humana. Para que haja compreensão daquilo que uma pessoa comunica à outra, por meio da linguagem, faz-se necessário a existência de signos compreensíveis entre os interlocutores.

Para Vigotski (2010b), uma das funções da linguagem é a comunicativa. “A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão”. (VIGOTSKI, 2010b, p. 11). Tais funções demonstram a centralidade da linguagem no processo de humanização como um dos meios pelos quais, através das ações, da percepção, dos sentimentos, das atividades etc., o homem também se apropria da cultura, comunica-se com o *Outro*, organiza seu pensamento, desenvolve suas funções psíquicas superiores, enfim, constitui-se. A

linguagem medeia a relação do homem com o mundo e com o *Outro*, uma vez que o homem não tem acesso direto aos conhecimentos e significados social e culturalmente produzidos sobre objetos e fenômenos da realidade, tanto a realidade natural quanto a socialmente humanizada.

Na perspectiva de Leontiev (2004), entendo por cultura a experiência humana construída por meio da atividade individual em um determinado contexto social, transmitida e aperfeiçoada ao longo do tempo. As aquisições culturais se tornam parte da personalidade dos indivíduos se tiverem a possibilidade de se apropriar da cultura, pela interação social e pela atividade com sentido pessoal. Conseqüentemente, o sujeito pode se desenvolver orientado por suas próprias necessidades, devolvendo à sociedade a sua experiência mais enriquecida da cultura humana, razão por que beneficiará as futuras gerações.

Vigotski (2010a) afirma que existem dois tipos principais de atividade no comportamento humano, a reconstituidora ou reprodutiva, e a combinatória ou criadora. O autor explica assim o tipo de atividade chamado de reconstituidora ou reprodutiva: “Está ligado de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes”. (VIGOTSKI, 2010a, p. 11). A atividade combinatória ou criadora “é toda atividade humana que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações”. (VIGOTSKI, 2010a, p. 13).

Os estudos de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2010, 2012, 2016) podem contribuir para a compreensão da linguagem verbal, seja ela oral ou escrita, particularmente, dos gêneros do discurso. Volochínov (2013, p. 77), explica que “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”.

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Segundo Volóchinov (2017), os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos. “O enunciado como tal é em sua completude um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa comunidade falante”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216). De acordo com o autor “*a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social*. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 225, itálico no original).

Segundo Bakhtin (2016, p. 12), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais

denominamos *gêneros do discurso*”. Rodeados por uma infinidade de gêneros discursivos, criá-los parece tarefa fácil para alguns, mas extremamente complexa para outros. Por isso, garantir que alunos sejam capazes de reconhecer, criar textos e apreciar diferentes gêneros discursivos nas diferentes esferas de atividade humana é uma tarefa que cabe à escola assumir. “Com efeito, cada um desses campos tem sua linguagem, com suas formas e métodos, suas leis específicas de refração ideológica da existência comum”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 44). Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são constituídos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, que Medviédev (2012) nomeia por forma (e tipos) e conteúdo. Bakhtin (2016, p. 20) esclarece que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” e, por isso, só podem ser compreendidos como *unidade real da comunicação discursiva*.

O professor da educação básica teria de desenvolver o ensino da língua materna por meio dos gêneros discursivos, trabalhando a língua viva, vinculada à vida cotidiana, para que seus alunos se constituam como autores e leitores, pois para Bakhtin (2016, p. 20) “A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”. Todo enunciado é individual e por esse motivo reflete a individualidade do falante (autor). O gênero mais favorável à expressão da individualidade é o literário, ou seja, é na esfera literária que Bakhtin (2003) inicia a elaboração de seu conceito de autoria. Na sua visão, o autor não pode ser percebido como uma pessoa física, mas como uma representação dela. Desse modo, considera imprescindível atentar para a distinção entre o autor-criador e o autor-pessoa. O “autor-criador, elemento da obra, [...] o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida”. (BAKHTIN, 2003, p. 09). O autor-criador segundo Bakhtin (2003), enxerga para além do mundo representado, a partir de seu excedente de visão. Bakhtin (2003) entende o *excedente de visão* como “a possibilidade que o sujeito tem de ver mais de *outro sujeito* do que o próprio vê de si mesmo, devido à posição exterior do *outro* para a constituição de um todo do indivíduo”. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 44). Nesse sentido, afirma que o autor-criador dialoga com outros dizeres estabelecendo um contato entre o mundo real e o representado. Portanto, o conceito de autoria, na sua visão está baseado nas “relações entre os enunciados e [...] dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante (o autor)”. (BAKHTIN, 2003, p. 324).

Segundo Faraco (2008), ser autor é, para Bakhtin, deixar emergir a voz criativa do autor-pessoa, na qual o discurso do autor é um “ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer, de modo a poder ordenar um todo estético”. (FARACO, 2008, p. 40).

De acordo com a noção de gênero do discurso, discutida por Volochínov (2011), Volóchinov (2017), por Bakhtin (2003, 2016) e por Medviédev (2012), é possível pensar o *conto popular* como um enunciado concreto produzido por determinado sujeito, pertencente a um certo campo da atividade humana, que tem o que dizer a outros sujeitos, de outros campos da atividade humana, e em condições bastante específicas de produção e finalidades. Em minha pesquisa, os *contos populares* são o gênero discursivo escolhido e foram utilizados como pontos de partida, com atividades organizadas por meio do experimento pedagógico para que a criança sentisse necessidade e vontade de escrever.

A fase de preparação para a intervenção com os sujeitos constituiu-se um momento da pesquisa de buscar dados e analisá-los de acordo com os conceitos apresentados, os quais possibilitaram o planejamento e organização do ensino intencional.

A seguir passamos a explicar como foi desenvolvido o experimento pedagógico por meio de atividades planejadas intencionalmente, com leitura de contos populares mineiros e de escrita de contos que tiveram como referência a vida cotidiana dos alunos.

1.3 Procedimentos de coleta e geração de dados

1.3.1 O experimento pedagógico

A organização do experimento pedagógico fundamenta-se no modelo de experimento pedagógico proposto por Mukhina (1996, p. 21), “destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação”. Vigotski (2000, 2010b), em suas investigações, empregou o “método genético causal”, também chamado de experimento formativo. Este método tinha como objetivo “[...] investigar o surgimento das neoestruturas psíquicas mediante sua formação orientada”. (DAVIDOV, 1988, p. 195, tradução minha).

Libâneo (2007, p. 5) explica, com base em seus estudos, que:

Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural utilizam o termo “experimento” para designar uma ação destinada a verificar um fenômeno em processo, em seu desenvolvimento, ou seja, submeter uma hipótese à experiência (hipótese, aqui, no sentido de suposição, pressuposto a pôr à prova). Partindo-se de um plano de intervenção, se observa e se acompanha

uma situação em condições controladas. Na Teoria Histórico-Cultural, o experimento formativo é uma variante do modelo experimental derivado do método genético experimental de Vigotski, no qual se estuda o objeto em seu transcurso evolutivo, e que implica elaborar: a) o modelo do sujeito ou aspecto que será submetido à formação; b) o modelo do meio ou condições em que se produz tal formação; c) o modelo de interação do sujeito com o experimento.

De acordo Mukhina (1996, p. 21), o experimento formativo era amplamente empregado pelos psicólogos soviéticos, particularmente “[...] utilizado para estudar os processos e qualidades psíquicos [e] é ao mesmo tempo um ensinamento, destinado a formar ou aperfeiçoar essas qualidades e processos psíquicos”. Ela faz uma distinção entre o experimento formativo e o pedagógico:

O experimento formativo na pesquisa psicológica não deve ser confundido com o experimento pedagógico, destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação. Externamente são parecidos; nos dois casos ensina-se às crianças algo novo e o resultado positivo do ensino confirma suposições prévias. A diferença consiste no caráter das suposições; o psicólogo faz suposições sobre os processos, qualidades e traços psíquicos da personalidade no processo de desenvolvimento da criança; ao pedagogo interessam os caminhos para obter bons resultados no ensino e na educação de crianças. (MUKHINA, 1996, p. 21-22).

Meu propósito são as atividades pedagógicas, portanto, trata-se de um experimento de natureza pedagógica, centrado na forma de organizar e desenvolver a atividade de criação textual para promover o desenvolvimento de autoria. Ainda que essas questões tenham suas raízes genéticas nos experimentos de Vigotski, voltados para a compreensão dos processos de formação das funções psíquicas superiores, optei pelo experimento pedagógico. Para Mukhina (1996), quando bem aplicado, revela caminhos alternativos para se obter bons resultados no ensino e aprendizagem, pois por meio dele aprendem algo novo.

Mukhina (1996), trata também dos chamados métodos auxiliares que

[...] são aplicados como complemento da observação e do experimento pedagógico, ou porque só servem para estudar aspectos parciais do desenvolvimento infantil, ou então porque permitem resolver aspectos muito concretos. (MUKHINA, 1996, p. 22).

São considerados métodos auxiliares o estudo dos resultados (produtos) da atividade da criança, o exame (conversa), os testes e o método sociométrico. Definimos aqui o estudo dos resultados, isto é, do produto final que realizamos no desenvolvimento da pesquisa.

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

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

De acordo com Mukhina (1996), os produtos das atividades das crianças são analisados em combinação com esses métodos auxiliares. Nesses casos, as particularidades dos desenhos, das construções e das histórias inventadas pelas crianças possibilitam verificar qual a influência exercida sobre a atividade pelas condições criadas no experimento.

Os desenhos [ou histórias] refletem as particularidades da percepção da criança e [...] permitem, até certo ponto, determinar o nível de desenvolvimento intelectual de seu autor. [...] O desenho [ou história] infantil reflete claramente a atitude da criança em relação ao que a cerca. O ambiente influi na escolha do tema e no modo de execução. (MUKHINA, 1996, p. 23).

Mukhina (1996, p. 23-24), explica que o método de estudo dos resultados é considerado método auxiliar porque

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

A sua aplicação provocou o fenômeno a ser estudado em suas particularidades, contradições e dinamicidade histórica. A proposta de atividades se organizou a partir da realidade concreta e da criação das necessidades e motivos de escrita pelas crianças, com foco nos atos de leitura de contos populares mineiros e atos de escrita de contos populares frutalenses. No final de cada encontro, as crianças criaram seus contos populares com o uso de *notebooks* e de *tablets*, 33 no total, sendo 32 criações e uma compilação, que comporiam um livro de contos populares a ser impresso em editora comercial, como realmente ocorreu.

Foto 1 - Momento de criação dos contos populares pelas crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

As crianças criaram os contos digitando diretamente no programa *Microsoft Word*. Essa ferramenta foi fundamental para inscrição dos contos. Durante o processo de criação, se sentiram motivadas e interessadas em pensar no acabamento do livro, e a adequação do escrito à norma convencional. Geraldi (2002) explica que quando as crianças sabem o objetivo de suas criações, quando enxergam suas criações como uma atividade de linguagem, sabendo para quem escrevem, criam as condições propícias para o desenvolvimento da formação da atitude autoral.

De acordo com a teoria adotada que fundamenta essa investigação, considerei cada criança como sujeito histórico, cultural e social concreto, por esse motivo escolhi os contos populares de Minas Gerais para desenvolver a autoria por fazerem parte da sua cultura e de suas relações sociais. As crianças tiveram como referência esses contos e a partir deles foram se apropriando da estrutura da narrativa e da atitude autoral. Ao se apropriarem da estrutura da narrativa, iam se apropriando da atitude autoral, porque tinham como referência a sua própria cultura. Nesse sentido, a estrutura da narrativa apresenta uma organização do trabalho de leitura, compreensão e criação textual.

Para desenvolver o conceito de conto e a estrutura da narrativa, reporte-me aos estudos de Vladimir Propp (1984). Os Contos nem sempre foram destinados às crianças e Propp foi o primeiro autor a direcionar um olhar para os contos dedicados a elas. Sua teoria é apontada como inovadora nessa área. Em 1928, na Rússia, Propp lança o livro "*Morfologia do Conto*

Maravilhoso". Seu trabalho se concentra no estudo de uma centena de contos russos de uma coletânea, e no final do estudo das partes constitutivas de cada conto desse *corpus*, esboçou um modelo geral de descrição e de seu funcionamento que possibilitou classificá-los, segundo as suas estruturas. Nas palavras de Propp (1984, p.31),

O conto maravilhoso, habitualmente, começa com certa situação inicial. Enumeram-se os membros de uma família, ou o futuro herói [...] é apresentado simplesmente pela menção de seu nome ou indicação de sua situação. Embora esta situação não constitua uma função; nem por isso deixa de ser um elemento morfológico importante. [...] Definimos este elemento como situação inicial.

O autor também define trinta e uma funções do conto maravilhoso russo, chegando à conclusão de que todos os contos são iguais, isso se tratando de sua estrutura. Propp ainda afirma que "da mesma forma que se utiliza um metro para determinar o comprimento de um tecido, pode-se utilizar este esquema para definir os contos" (PROPP *apud* GILLIG, 1999, p. 46).

Assinalamos que existe um percurso histórico daqueles que se dedicaram a analisar a estrutura dos contos destinados à infância. Depois de Propp vieram vários outros teóricos, como Bremond e Larivaille que vão retomando essas trinta e uma funções. Esses autores definem a teoria das três partes do conto antes de chegarmos no esquema quinário. É importante alertar os professores que a utilização do esquema quinário é um bom caminho para que o aluno inicie a análise dos contos conhecidos buscando esses cinco elementos estruturais. No entanto, vale ressaltar que embora essa seja a estrutura básica há obras que não seguem essa literalidade, ou seja, nem sempre uma narrativa é apresentada ao leitor com uma situação inicial de equilíbrio. Por isso, acreditamos que os professores podem apresentar a estrutura quinária aos alunos por meio da leitura e análise de vários autores de muitos contos: de fadas, de aventuras, de encantamento, de mistério, de terror e outros tantos, ou seja, dar aos alunos oportunidades de conhecerem e entenderem melhor a estrutura e funcionamento de um texto narrativo.

Segundo Jolibert (1994), Todorov proporrá a partir dos estudos de Propp (1984) uma definição para a estrutura da narrativa.

Uma narrativa ideal começa por uma situação estável à qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais são idênticos. Conseqüentemente, existem dois tipos de episódios em uma narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem

a passagem de um estado para o outro. (TODOROV *apud* JOLIBERT, 1994, p. 27).

De acordo com Jolibert (1994, p. 28), “o que nos interessava era ter um instrumento conceitual utilizável pelos professores e pelas crianças tanto para leitura como para produção de textos de todos os tipos”. Miller (1998), expõe uma elucidação conceitual relativo ao elemento linguístico denominado estrutura de texto ao examinar os elementos da narrativa nos contos. De acordo com a autora,

por estrutura entende-se a organização interna do texto, que, no caso do conto clássico, é bem demarcada, com elementos que vão da situação inicial à situação final, passando pelo evento perturbador, sequência de ações daí derivadas e ação finalizadora, ou desfecho (esquema quinário). (MILLER, 1998, p. 28).

Nessa perspectiva, a *estrutura* se refere à organização discursiva interna do texto narrativo, (*esquema quinário*), pois apresenta uma sequência lógica de acontecimentos ao longo do desenvolvimento do enredo do conto. Sabe-se que todo texto, independentemente de que gênero seja, há uma introdução, o desenvolvimento das ações e o desfecho, contudo, apenas essa informação pouco ajudaria as crianças a escrever um conto, pois o que o pequeno autor precisa saber é que da situação inicial (aparentemente tranquila) ao desfecho existe o conflito (intriga) e um processo de transformação.

Apresentamos às crianças os elementos estruturais do conto por meio do esquema quinário. Propus que escrevessem contos com base em suas vidas, em acontecimentos de Frutal, ou seja, em sua cultura e em sua vida cotidiana. Isso foi muito importante para a criação, porque sentiram vontade e motivação para escrever.

A proposta de trabalhar com os contos me fez refletir como pesquisadora e professora, a respeito da pouca importância dada para essas histórias, que são do nosso mundo, da nossa vida. A riqueza da linguagem depende das condições de vida e educação da criança; é um processo social, histórico e cultural do qual a escola também deve encarregar-se. Segundo Mukhina (1996), a vida cotidiana e a cultura local devem fazer parte das atividades desenvolvidas na escola, como conteúdo escolar.

Organizei especialmente as ações dos alunos para a atividade de aprendizagem do gênero conto popular. Isso me possibilitou descrever, compreender e explicar o processo de desenvolvimento da atitude de autoria a partir da realização de atividades organizadas para criar condições objetivas para o desenvolvimento processual das criações literárias. Como já

dissemos, o experimento pedagógico permite obter dados descritivos devido à interação com a situação investigada, uma vez que se prioriza o processo e não simplesmente o produto. Para ser bem sucedido, o pesquisador “[...] deve conhecer bem as leis gerais de desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas nas diferentes idades”. (MUKHINA, 1996, p. 31). A finalidade é ensinar as crianças a criarem seus contos considerando sua cultura, suas vivências, suas experiências, sua motivação e seu interesse.

As atividades de criação escrita desenvolvidas e planejadas por mim possibilitaram-me ações de intervenção que se dirigissem para a organização de um ensino humanizador. Para promover o desenvolvimento do ser humano é preciso que ele atue sobre a realidade e se aproprie da cultura e de tudo que a espécie humana desenvolveu ao longo da história (VIGOTSKI, 2001), uma vez que a apropriação da cultura historicamente criada pelos homens se dá por meio da linguagem. (LEONTIEV, 2004). Em face do exposto, o experimento pedagógico se tornou um determinante instrumento para o desenvolvimento desta investigação, principalmente, por possibilitar minha inserção no campo e garantir minha relação direta com as crianças, abrindo caminhos para a construção de um espaço dialógico. Possibilitou-me ainda, perceber e valorizar os dados singulares, construir relações de alteridade e desempenhar uma atitude ética frente aos confrontos e reveses existentes na pesquisa de campo. Com o experimento criei uma situação especialmente organizada para provocar o aparecimento dos dados com ações intencionalmente planejadas, que consideravam a situação em que se encontravam os sujeitos, quais eram as condições objetivas e encontrar soluções para os problemas.

O experimento foi desenvolvido em três etapas correlacionadas: planejamento das atividades de intervenção, execução e análise do seu desenvolvimento. Todas as atividades foram audiografadas, para posterior transcrição e análise.

1.3.2 Caracterização do local da pesquisa

A escola já aqui mencionada é uma das 19 instituições públicas de ensino do município de Frutal. Oferece Educação Infantil para crianças de cinco anos e Ensino Fundamental, organizado em ciclo para os cinco anos iniciais. Atendeu no ano de 2018 a 556 alunos e seu quadro funcional é composto por 44 funcionários. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a sua missão é “centrar sua meta na formação integral do aluno, colaborando na construção do conhecimento que promova a criação e a reflexão, preservando e repassando

costumes, valorizando a criatividade, o regionalismo, a noção de equipe, o amor a Deus e à família”. (FRUTAL, 2017, p.11). Constatamos que o Projeto Político-Pedagógico da escola aponta a importância da produção escrita de textos e seus usos em diferentes funções. Nesse sentido, o documento sugere uma concepção de texto e produção textual a ser trabalhada no Ensino Fundamental que considere o texto como objeto cultural que circula na sociedade por meio de múltiplos gêneros e suportes.

Conhecer o Projeto Político-Pedagógico propiciou perceber as aproximações e distanciamentos entre o proposto no documento e a prática pedagógica das professoras do 5º ano para analisar as situações e os contextos de criação textual em que as crianças estavam inseridas. Tudo isso teve como objetivo conhecer o ambiente em que se deu o processo de investigação, seu espaço físico e, em particular, o ensino da criação escrita.

Como já disse, escolhi a escola municipal da cidade de Frutal porque fez parte da minha história de vida, como profissional da educação e, por esse motivo, o acesso me foi muito facilitado. Outro fator que influenciou diretamente a escolha foi o interesse e a preocupação apresentada pela equipe gestora em organizar o trabalho educativo com a língua materna. A experiência de poder observar ações, fatos e pessoas no papel de pesquisadora, no mesmo local em que atuei profissionalmente, revelou-se como uma grande oportunidade de produção de conhecimento.

O trabalho de campo teve início em março de 2016. Estive em reunião com a equipe gestora quando foi possível apresentar minha proposta. No dia 21/03/2016, na reunião de estudos com os professores, a equipe gestora concordou e os professores manifestaram disponibilidade e interesse em participar. Em maio de 2017, voltei para que a gestora pudesse se inteirar mais do projeto e assinar a carta de autorização.

Após solicitar permissão e aprovação do Comitê de Ética da UNESP/Marília, explicito o projeto em reunião pedagógica com os professores, diretora e equipe pedagógica. Expliquei a origem do tema, o objetivo, o problema e que a pesquisa fundamentava-se nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural, particularmente da Escola de Vigotski, que aborda o processo de apropriação da linguagem como instrumento fundamental no desenvolvimento infantil, e também nos fundamentos da filosofia da linguagem postos por Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2010, 2012, 2016), notadamente os conceitos de enunciado, gêneros discursivos, e a constituição do sujeito por meio da linguagem. Na ocasião, detalhei também os procedimentos metodológicos e as possíveis contribuições da pesquisa para a educação, em especial para a escola.

As salas de aula a serem investigadas e seus respectivos sujeitos foram definidos de acordo com alguns critérios estabelecidos. Como a temática de interesse era a criação textual, as salas escolhidas foram as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, por entendermos também que o aluno no final do Ciclo Complementar de Alfabetização já possui mais experiências com a escrita para o desenvolvimento do experimento pedagógico. A escola tinha quatro turmas de 5º ano no turno matutino. A amostra constituiu-se de cinco crianças, entre elas, quatro meninas e um menino, com idades compreendidas entre 9 e 10 anos, alunos do turno da manhã do 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos foram indicados e sorteados pelas professoras, dentre aqueles que tinham disponibilidade de voltar no contraturno escolar, que demonstraram interesse em participar da pesquisa e que gostavam de produzir textos; eles representavam 15% das turmas. Com esse número foi possível acompanhar o desenvolvimento processual das criações literárias durante os meses de março, abril e maio de 2018, e acompanhar as marcas indicadoras de evolução da constituição de autoria. Definidas as turmas, iniciei as observações no dia 26 de fevereiro de 2018.

A observação foi um instrumento metodológico utilizado na investigação que permitiu conhecer a realidade das quatro turmas de 5º ano da escola-campo. As observações ocorreram em situações específicas de criação textual. Foram feitas 10 visitas, registradas em diário, no período entre 26 de fevereiro e 9 de março de 2018, com o objetivo de conhecer situações e contextos sobre as práticas de criação textual.

Graue e Walsh (2003, p. 120) afirmam que:

A investigação é, e deve ser um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer o trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas.

Para Graue e Walsh, os pesquisadores restringem com certa regularidade as complexas realidades das vidas das crianças. Segundo os autores, não se pode ignorar a influência da cultura e o significado humano, ou seja, “a compreensão significativa do mundo que a criança construiu através da experiência culturalmente mediada que tem desse mundo”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 19).

De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 21):

Para estudarmos as crianças em contexto observamos, de perto e sistematicamente, as crianças nos seus contextos locais – o recreio, a escola,

o quintal ou a ocupação de tempos livres. Prestamos atenção às ‘particularidades concretas’ das suas vidas nestes contextos e registramos essas particularidades ao mais ínfimo pormenor.

Desse modo, nos propusemos a observar os alunos em seu contexto específico, com experiências específicas e em situações da vida concreta, fazendo um “registro interpretativo das vidas contextualizadas das crianças”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 22). Esse instrumento permitiu quebrar a dicotomia entre o observador e o entorno observado, bem como o registro das manifestações verbais dos sujeitos. Compreendemos que essas formas de registros diários são instrumentos essenciais ao pesquisador, já que possibilitam perceber as reações, atitudes, gestos e relações no processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas no contexto da sala investigada. Graue e Walsh (2003, p. 133) entendem que

A participação total dificulta a tomada de notas. Temos de nos socorrer de apontamentos sucintos e breves notas de memória, aquilo que sabemos por termos estado lá, mas ainda não conseguimos passar a escrito, e depois tentar expandir esses apontamentos tomados de memória na primeira oportunidade, retirando-nos periodicamente para um lugar tranquilo [...]. Dadas as limitações da memória, escrever notas válidas é um desafio. Contudo, um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com o sujeito e partilhando até certo ponto das suas experiências.

Eles nos esclarecem que por se tratar de pesquisa com crianças, é preciso refletir sobre a seleção dos instrumentos a serem utilizados, uma vez que

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da medição, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 149).

O diário é um instrumento de caráter pessoal que permite a reflexão contínua sobre os dados registrados. Nele não se descrevem apenas atitudes e ações, mas também impressões, sentimentos e os significados construídos no grupo. Graue e Walsh (2003) explicam que os registros denominados de notas de campo necessitam ser organizados e ordenados. Os autores abordam a diferença existente entre os dados brutos (notas de campo) e os registros de dados, afirmando que

As notas tomadas no campo são incompletas; são apenas recordações que nos permitirão mais tarde escrever uma descrição narrativa completa. [...] O registro de dados resulta da transformação de dados em bruto numa forma organizada e flexível. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 159).

Como pesquisadora procurei fazer esse exercício, logo após retornar do campo. Analisava minhas anotações e as transcrevia para o computador, anotando os dados gerados e as minhas impressões e sentimentos. No dia 26 de fevereiro de 2018, o trabalho de campo foi iniciado com o registro da primeira observação para que eu conhecesse situações e contextos sobre as práticas de criação textual das professoras das Turmas 1, 2, 3 e 4. Durante as observações as quatro professoras me pediram para ficar no fundo da sala, me sentava sempre na última carteira. Por meio das observações, foi possível conhecer a forma como cada uma delas trabalhava a criação textual e a seleção de conteúdos que fazia. Dessa forma, verifiquei que em todas as turmas as práticas de criação textual eram sempre muito parecidas. As professoras não trabalhavam com a produção de textos escritos em sua funcionalidade social. Embora, o Projeto Político-Pedagógico, apontasse como objetivo da produção escrita de textos, seus usos em diferentes funções, diferentes gêneros textuais, verifiquei que, na prática, a atividade de produção textual não era trabalhada como conteúdo a ser ensinado. A seguir apresento algumas situações.

Logo na primeira observação, na Turma 1, notei que a professora entregou às crianças uma história já com título e início, pedindo para que todas continuassem a história. As crianças não demonstraram motivação e interesse em continuar escrevendo.

Na segunda visita, presenciei a professora da Turma 2 escrevendo na lousa: *Produção de texto: releia o poema - Medo do menino (Elias José) e depois escreva, você também, sobre os seus medos*. Observamos que depois da leitura não houve exploração do texto como unidade de sentido.

A Turma 3 era mais participativa, com exceção de alguns alunos. Durante essa visita verifiquei que a professora entregou um texto em uma folha impressa com lacunas para as crianças completarem com palavras. Assim, as atividades desenvolvidas pelos alunos para aquisição da linguagem escrita eram apresentadas como mero exercício com palavras destituídas de sua significação.

Em uma das observações, a professora da Turma 4 também entregou uma folha impressa com várias perguntas e solicitou que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, depois, ela fez uma leitura em voz alta das questões. Em seguida, pediu aos alunos que criassem uma história com base nas respostas dadas àquelas perguntas.

Em todas as visitas também pude verificar que as professoras não trabalharam em nenhum momento com o processo de revisão e reescrita dos textos com as crianças. A criação se dirigia apenas para a correção das professoras. Eram feitas no caderno e a correção tinham um caráter de repreensão e avaliação, enfatizando sempre a escrita correta das palavras. As professoras passavam de carteira em carteira lendo e corrigindo os textos das crianças com caneta vermelha. Com isso a escrita passa a se constituir apenas como redação escolar e não como criação textual. Dessa forma, as condições e estratégias para a produção textual não eram apropriadas pois não faziam com que os alunos adotassem o papel de sujeito e assim conseguissem atribuir sentido às suas criações.

As visitas evidenciaram, ainda, que os alunos não se sentiam autores dos seus próprios textos, apenas reproduzia modelos de textos didatizados, com estudo centrado na ortografia e na gramática normativa, com atividades fragmentadas e descontextualizadas.

Diante disso, apresento as professoras do 5º ano, com nomes fictícios no quadro abaixo.

Quadro 1- As professoras do 5º ano.

Professoras	Turmas	Tempo de Magistério (anos)	Tempo de serviço na instituição em que foi realizada a pesquisa (anos)	Turma em que lecionou nos últimos quatro anos	Experiência docente em diferentes segmentos da educação
Fernanda	Turma 1	32 anos	10 anos	5º ano	Educação Infantil Ensino Fundamental I e II
Sandra	Turma 2	15 anos	7 anos	5º ano	Educação Infantil Ensino Fundamental I
Gisele	Turma 3	23 anos	8 meses	Educação de Jovens e Adultos	Educação Infantil Ensino Fundamental I Coordenadora Pedagógica
Luísa	Turma 4	21 anos	12 anos	4º ano e 5º ano	Educação Infantil Ensino Fundamental I Educação Especial

Fonte: Dados coletados na pesquisa e organizados pela autora.

Uma das professoras possui menos de 20 anos de magistério; outra não lecionou para turmas de 5º ano nos últimos quatro anos, tendo atuado na Educação de Jovens e Adultos. Com exceção de Gisele, com menos de um ano de trabalho, as demais lecionavam na escola havia mais de sete anos. Constata-se que todas têm experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Fernanda tem experiência no Ensino Fundamental II. Gisele atuou como coordenadora pedagógica e Luísa tem experiência também na Educação Especial. No quadro a seguir apresento os docentes quanto a sua formação.

Quadro 2- Formação das professoras do 5º ano.

Professoras	Magistério	Pedagogia (Instituição Pública)	Pedagogia (Instituição Particular)	Especialização
Fernanda	X		X	Não
Sandra	X		X	Sim
Gisele	X		X	Sim
Luísa	X		X	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas cursaram o Magistério, se graduaram em Pedagogia em instituição privada e somente a professora Fernanda não tinha especialização *lato sensu*. Cada professora sorteou um aluno da sua turma dentre aqueles que se enquadravam nos critérios estabelecidos e relatados anteriormente. Dessa forma, a professora Sandra sorteou o aluno Kaio, a professora Gisele sorteou a Marta, a aluna Estela foi sorteada pela professora Luísa e a professora Fernanda sorteou as alunas, Alice e Glória. De acordo com a coordenadora pedagógica ficou acordado entre as quatro professoras que a turma da Fernanda é que sortearia mais de um aluno para completar o número de cinco sujeitos, pois era a turma com maior número de crianças. No item a seguir apresento os sujeitos da pesquisa.

1.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Para Vigotski (2001), a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, se apropriar dos significados e atribuir sentidos a ele. O processo de ensino deve ser provocador e estar intimamente relacionado com o seu desejo de expressão, sua vontade de aprender.

Foto 2 - Os sujeitos da pesquisa escrevendo no *notebook* e *tablet*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Para conhecer um pouco mais as crianças e o contexto cultural e social em que viviam, fiz uma visita a cada família a fim de obter mais informações sobre elas. Elas foram denominadas por nomes fictícios na intenção de preservar as identidades sem, contudo, lhes negar a autoria da sua participação. No quadro a seguir apresento o seu percurso escolar.

Quadro 3 - Caracterização dos alunos.

Criança	Idade*	Histórico Escolar				
		Turma	Ano	Escola Pública	Escola Privada	Desde quando frequenta a escola pesquisada
Alice	10	Berçário	2009	X		1º ano
		Maternal 1	2010	X		
		Maternal 2	2011	X		
		Ed. Infantil 1	2012	X		
		Ed. Infantil 2	2013	X		
		1º ano	2014	X		
		2º ano	2015	X		
		3º ano	2016	X		
		4º ano	2017	X		
5º ano	2018	X				
Estela	10	Ed. Infantil 2	2013	X		Ed. Infantil 2
		1º ano	2014	X		
		2º ano	2015	X		
		3º ano	2016	X		
		4º ano	2017	X		
		5º ano	2018	X		
Glória	09	Ed. Infantil 1	2012		X	Ed. Infantil 2
		Ed. Infantil 2	2013	X		
		1º ano	2014	X		
		2º ano	2015	X		
		3º ano	2016	X		
		4º ano	2017	X		
5º ano	2018	X				
Kaio	10	Maternal 1	2010	X		Ed. Infantil 2
		Maternal 2	2011	X		
		Ed. Infantil 1	2012	X		
		Ed. Infantil 2	2013	X		
		1º ano	2014	X		
		2º ano	2015	X		
		3º ano	2016	X		
		4º ano	2017	X		
		5º ano	2018	X		
Marta	10	Ed. Infantil 1	2012		X	Ed. Infantil 2
		Ed. Infantil 2	2013	X		
		1º ano	2014	X		
		2º ano	2015	X		
		3º ano	2016	X		
		4º ano	2017	X		
5º ano	2018	X				

* Idade das crianças no início da pesquisa em março de 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que das cinco crianças, apenas uma é do sexo masculino, quase todas já haviam completado dez anos no início da pesquisa, com exceção de Glória. Alice e Kaio estudavam desde o Berçário ou Maternal e quase todos fizeram a Educação Infantil 1, com exceção de Estela. Todas estão na escola Frei Teodósio desde a Educação Infantil 2 e em 2018 estavam cursando o 5º ano, perfazendo um total de seis anos, com exceção da Alice, que se matriculara no 1º ano. No quadro a seguir apresento o contexto social e cultural dessas cinco crianças.

Quadro 4 - Perfil social e cultural da família das crianças.

Criança	Idade/Escolaridade dos pais		Profissão dos pais	Com quem convivem no turno vespertino	Com quem moram	Atividades e brincadeiras que realizam quando não estão na escola
Alice	Mãe	28/Ensino Fundamental	Manicure	Mãe	Mãe e uma irmã	Toca violão, e canta, joga beto e queimada.
	Pai	29/Ensino Fundamental	Abacaxicultor			
Estela	Mãe	34/Ensino Médio	Do lar	Mãe	Pais e uma irmã	Anda de bicicleta, patina, brinca com <i>slime</i> (massinha), com jogos e bonecas.
	Pai	33/Ensino Médio	Empresário			
Glória	Mãe	41/Ensino Superior	Educadora Física	Mãe ou avó	Pais e uma irmã	Brinca de Pique-esconde, queimada e <i>slime</i> . Faz academia, aula de dança e <i>jump</i> .
	Pai	48/Ensino Médio	Encarregado de Vendas			
Kaio	Mãe	47/Ensino Fundamental	Depiladora e Manicure	Avó	Pais e uma irmã	Desenha, joga xadrez e <i>Xbox</i> .
	Pai	39/ Ensino Médio	Pedreiro			
Marta	Mãe	33/ Ensino Médio	Cabeleireira	Com a mãe, a mesma tem seu local de trabalho na residência	Pais e uma irmã	Faz violão e Inglês. Brinca de escolinha e <i>slime</i> .
	Pai	32/Ensino Médio	Encarregado Agrícola			

Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas os pais de Alice e a mãe de Kaio cursaram o Ensino Fundamental. Quase todos concluíram o Ensino Médio, com exceção da mãe de Glória que cursou Ensino Superior. A maioria das crianças permanece com a mãe no turno vespertino, com exceção do Kaio que fica com a avó. Alice e Marta ficam sob os cuidados das mães, porque elas trabalham na própria residência. A maioria mora com os pais e tem irmãos; apenas Alice não mora com o pai. Esse momento de diálogo com os responsáveis foi fundamental para compreensão do grupo familiar a que pertenciam e do qual faziam parte no período da investigação. Uma vez que o sujeito é fruto das relações sociais, suas ações e seus enunciados devem ser compreendidos não desvinculados do contexto ao qual pertencem.

Conhecer o contexto sóciohistórico em que as crianças estavam inseridas teve como propósito conhecer vivências e experiências em seu processo de humanização. A seguir apresento uma pequena biografia com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre os sujeitos. Esta biografia foi escrita a partir dos diálogos com os pais e as crianças, e foi publicada no livro *Contos Populares Frutalenses*.

1.3.4 Biografia das crianças

1.3.4.1 Alice

Alice tem 11 anos e, desde que se lembra, é apaixonada por tudo que envolve o mundo da literatura. Nasceu em Frutal/MG, adora música e sonha em ser compositora. É a caçulinha da família e cresceu cercada por papéis, canetinhas, livros e mais livros! A mãe, Aline, conta que a relação da família com a leitura é de disciplina diária: “Estamos sempre nos motivando a ler”. Ela lembra que desde muito nova, entre as brincadeiras e obrigações, a filha sempre reservava tempo para leitura: “Eu adoro ler, sou uma leitora assídua da biblioteca, é meu passatempo preferido e gostaria de que outras crianças também descobrissem como a leitura é prazerosa”.

Foto 3 - Alice recebendo o livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

1.3.4.2 Estela

Estela, a pequena autora de olhar cativante, nos contou: “Gosto muito de ler no *notebook*, *tablete* e celular. Não sei ainda o que vou ser quando crescer, tenho muito tempo para resolver e o mercado de trabalho muda muito”. A garotinha tem 11 anos e também nasceu em Frutal. Gosta de brincadeiras variadas como andar de bicicleta, patinar, brincar com massinha, jogos e bonecas. Sua mãe, Tatiana, nos revelou: “Estela é o melhor presente que alguém poderia ganhar. Uma menina de coração puro e dona de uma alegria radiante. É muito determinada em tudo que faz, nos enche de carinho e orgulho com esse seu jeitinho sapeca de ser”.

Foto 4 - Estela recebendo o livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

1.3.4.3 Glória

Glória é garotinha de sorriso doce que adora estudar. Tem 10 anos e estuda nesta escola desde a Educação Infantil. Nasceu em São José do Rio Preto /SP, mas desde sempre mora com os pais e o irmão mais velho em Frutal. A mãe, Sandra, formada em Educação Física, conta que a filha é muito atenciosa, amorosa, responsável, companheira, prestativa e bondosa. Suas brincadeiras favoritas são: pique esconde, queimada e *slimes*. A caçulinha da família e estudante do 5º ano do Ensino Fundamental nos confessou: “Eu adoro estudar e passo horas lendo no meu *notebook*. Quando crescer quero ser advogada”.

Foto 5 - Glória recebendo o livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

1.3.4.4 Kaio

Kaio tem 11 anos, nasceu em São Paulo e enquanto algumas crianças sonham com uma bola de futebol, ou uma bicicleta, ele sonha em ser médico. Morou na capital até os três anos de idade, mas como sua família paterna é de Frutal, todos vieram morar aqui a partir de 2010. O autor nos revelou: “Amo desenhar, escrever e ler, tenho em minha casa uma estante com vários livros só para mim”. Adora brincar com o primo Gabriel e suas brincadeiras favoritas são xadrez e *Xbox*. Sua mãe nos relatou: “Meu filho tira um tempo para ler todos os dias. É um menino muito inteligente, carinhoso, obediente e dedicado”.

Foto 6 - Kaio recebendo o livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

1.3.4.5 Marta

Marta, de 10 anos, nasceu em Frutal. Gosta de assistir a vídeos no *YouTube* e adora chamar os amigos para brincar de escolinha, sempre fazendo o papel de professora. A mãe, Juliana, nos contou: “Minha filha é uma criança feliz, gosta muito de ir para escola, é carismática, amorosa, tem um coração enorme e sonha em ser médica”. A avó materna adora presentear-lá com livros: “Somos incentivadores constantes da leitura e esse processo se iniciou desde quando ela era bem pequenina, sendo presenteadá com o livro de banho e o de pano. Tem um acervo literário significativo com títulos diversos”.

Foto 7 - Marta recebendo o livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Tendo apresentado os procedimentos de coleta e geração de dados, passamos ao próximo tópico, que descreve como foram realizadas as atividades por meio dos contos populares.

1.4 Descrição das atividades

Foram desenvolvidas atividades por meio de quatro contos populares de Minas Gerais, sendo que em cada etapa foi trabalhado um conto diferente. No início da investigação havia planejado trabalhar seis, pensando que as crianças iriam escrever um conto ao final de cada etapa, portanto, teríamos dessa forma o número de trinta para obra prima final, um livro. Constatei que as crianças demonstraram interesse em escrever mais de um conto, por isso foi necessário apenas trabalhar quatro contos diferentes e, ao final de três meses, elas haviam produzido trinta e três.

Fizemos uma viagem imaginária por Minas Gerais para conhecer os contos populares de outros municípios e também para aprender a construir esses contos. Nessa viagem,

indicávamos o município no mapa, sempre em sua relação com o município de Frutal. Assim, durante o desenvolvimento do experimento pedagógico os alunos foram se apropriando, também, do contexto geográfico e histórico-cultural dos municípios visitados por meio dos contos trabalhados. Percebemos como as crianças se motivaram para saber mais sobre os municípios de Minas Gerais, por meio das apresentações que fazia em *slides*, vídeos, fotos e informações relatadas por mim e ainda questionamentos para levantar os conhecimentos prévios que cada aluno tinha sobre esses municípios.

Quadro 5: Mapa de Minas Gerais com os municípios trabalhados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Na viagem imaginária pelos municípios mineiros, todos localizados na Zona da Mata, começamos pelo município de Juiz de Fora com o conto popular *João Preguiça*. No segundo episódio as crianças viajaram para o município de São José do Além Paraíba, para conhecer o conto *Se Deus quiser*. No terceiro, a viagem foi para Cataguases com *Os onze pauzinhos*. Já no quarto se encantaram com *Perna Fina*, *Barriga Grande* e *Boca Pequena* do município de Palmira. Estes contos, como já dissemos, fazem parte da obra *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948). Cabe-nos refletir que o meu papel ao incentivar os alunos para realizarem uma viagem imaginária parece ter criado uma necessidade, alimentada pelo desejo de percorrer esses municípios mineiros e conhecer um pouco de sua cultura por meio dos contos apresentados, o que potencializou o ensino do ato da escrita dos contos populares.

A cada quinze dias foram feitos um ou dois encontros que tiveram duração de uma hora e meia a duas horas cada, totalizando três meses de trabalho. Assim que as atividades foram estruturadas, apliquei o experimento pedagógico. A seguir apresento o quadro com o cronograma das atividades desenvolvidas.

Quadro 6: Cronograma de atividades

EXPERIMENTO PEDAGÓGICO					
Episódios	Contos	Municípios	Encontros	Data	Criações
1º	<i>João Preguiça</i>	Juiz de Fora	1º	07/03/18	8 contos
			2º	08/03/18	
			3º	11/03/18	
2º	<i>Se Deus quiser</i>	São José de Além Paraíba	1º	23/03/18	9 contos
			2º	26/03/18	
			3º	27/03/18	
3º	<i>Os onze pauzinhos</i>	Cataguases	1º	02/04/18	6 contos
			2º	04/04/18	
4º	<i>Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena</i>	Palmira	1º	23/05/18	9 contos e uma compilação
			2º	24/05/18	
Total					33 contos

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada encontro foram trabalhados por meio dos contos escolhidos diversos elementos da cultura popular mineira, com informações sobre os municípios de Juiz de Fora, São José do Além Paraíba, Cataguases e Palmira. Esses contos reunidos constituem suportes materiais e culturais que possibilitaram trabalhar as semelhanças e diferenças dos municípios mineiros, nas manifestações religiosas, na diversidade cultural, na culinária, no campo das artes, da arquitetura, da dança, do teatro e da música. Nesse sentido, os contos populares permitiram viajar mentalmente para esses municípios que ajudaram a construir a história do estado mineiro.

As atividades de leitura e criação escrita foram realizadas sem a participação da professora regente da sala, pois os alunos voltavam no contraturno para se encontrarem comigo. Eles criaram então seus contos, discutidos e analisados periodicamente comigo, com o intuito

de eu poder promover progressivamente o desenvolvimento da atitude de autoria. Partindo da necessidade das crianças de criar seus próprios textos apresentei a elas os elementos estruturais do conto por meio do esquema quinário. Nele os atos se sucedem da seguinte maneira:

Quadro 7: Esquema quinário

ESQUEMA QUINÁRIO	
Situação inicial	Um ou mais personagens vivem de certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável.
Conflito	Um dia, de repente, ocorre algo que irá perturbar essa vida. Ou alguém provoca alguma coisa.
Ações dos personagens	Isso trará uma série de consequências. Várias ações aparecerão após o evento perturbador.
Ação finalizadora	Há o fim da perturbação. Esta ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal.
Situação final	Volta à harmonia a vida das personagens.

Fonte: Miller (1998, p. 28).

Em conversa informal, as crianças foram incentivadas a expor seus conhecimentos sobre o gênero. Tal atividade foi realizada no dia 7 de março de 2018, quando eu explorei não só aspectos composicionais dos gêneros, mas também questões relacionadas ao seu uso social: *Que gênero é este? Para que serve? Onde encontramos gêneros como este?*

Em todos os encontros deixei o esquema quinário exposto no *datashow*, mas só apresentei seus elementos após a leitura e exploração do conto como unidade de sentido. Isso foi feito assim: primeiro pedia para uma criança ler novamente o conto e ia pausando a leitura a cada elemento novo do esquema quinário, dialogando da seguinte forma: - *Como começa o conto? Isso nós vamos chamar de situação inicial. E o que aconteceu depois? Então isso aqui iremos chamar de conflito. E o que mais? Isso são as várias ações dos personagens. E depois? Nós iremos chamar de ação finalizadora. E como termina? Isso será chamado de situação final.*

Dessa forma, deixei o esquema quinário secundarizado, porque entendi que a forma era necessária, mas o sentido é que deveria indicar a forma. Repetia esse processo com todos os

contos de Gomes e com todas as escritas e reescritas dos contos das crianças. Ao longo do desenvolvimento do experimento pedagógico elas não precisavam mais consultar o esquema quinário no *datashow* porque foram se apropriando dele.

As atividades foram trabalhadas com o intuito de deixar a estrutura do esquema quinário exposto, e ao explorar cada estrutura ela ia servindo para que as crianças pudessem mergulhar principalmente nas ações, no que acontece mesmo na história e estabelecer ligações com as suas experiências de vida. A minha função era ensinar as crianças a levar o que elas tinham ou não de vivências e experiências para cada conto trabalhado. Na verdade, esse diálogo entre mim e as crianças significava leitura, então, era a leitura para compreender o texto e para ir se apropriando da estrutura do conto. Dessa forma, confirma-se a importância do ensino de leitura literária, cabendo ao professor, como parceiro mais experiente conhecedor da cultura humana sobre o assunto, propiciar aos alunos atividades que incluam os textos literários em suas formas mais elaboradas.

Em seguida, expliquei para as crianças sobre o planejamento da escrita para elaboração dos contos. Procurei incitá-las a verbalizar seu projeto de autor, ensinando que o planejamento começa pelo conflito, ou seja, que a escrita começa pela situação inicial, mas o planejamento não. Então as orientei sempre a pensarem num problema, numa situação de conflito, planejando seu conto. Todas demonstraram ter entendido a necessidade de planejar a história antes mesmo de sua inscrição no papel. Durante todo o processo de criação adotei essa estratégia para que as crianças conseguissem desenvolver seus projetos autorais de escrita.

Assim, a partir da minha mediação pedagógica, os alunos foram mobilizados para planejar a criação do seu conto popular. No planejamento do conto, o meu papel consistiu em motivar os alunos para que objetivassem os conhecimentos trabalhados em cada episódio a fim de criar um conto com todos os elementos do esquema quinário. Para isso, cada um fazia inicialmente uma escrita e depois quantas reescritas fossem necessárias no *Word* até a criação final. Depois da versão final entregava folhas brancas para cada criança ilustrar seu conto.

Essas ações tinham como intuito contribuir para o domínio do gênero, tendo como preocupação verificar se estava sendo criada a necessidade de ler e de criar seus próprios contos, em um processo que considere a criação escrita em sua função de humanização. Foram criados 33 contos, sendo 32 criações e uma compilação, que compuseram o livro *Contos Populares Frutalenses*, editado pela Minas Editora, com o ISBN 978-85-87538-35-2.

Os contos produzidos foram pensados e organizados em quatro partes. Porém essa organização não foi planejada previamente, mas desenhada espontaneamente ao longo do desenvolvimento do experimento pedagógico. Sendo assim, foi somente no final do

experimento, quando reuni todos os contos, é que percebi que seria possível separá-los em quatro partes diferentes. Os quatro contos do Lindolfo Gomes que escolhi e os diálogos que surgiram após apresentá-los às crianças ajudaram a traçar os caminhos para a criação das escritas que comporia o livro. A seguir passo a explicar como esse percurso foi sendo desenhado.

Começo elucidando como os contos da segunda parte intitulada *Frutalenses inesquecíveis* foram criados. Na verdade, essa ideia surgiu a partir do primeiro conto que levei para as crianças e do diálogo que tivemos. Após a leitura do conto popular *João Preguiça*, Alice recorda a história contada por sua mãe sobre a Maria Coberta. A partir dessa conversa, cada criança elegeu o frutalense que seria personagem principal do seu primeiro conto.

Em relação aos contos da terceira parte *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*, apresentei às crianças o conto *Se Deus quiser*. Nesse conto, um dos personagens quebra os dois braços ao cair de seu cavalo. A partir desse tombo, as crianças foram lembrando de seus tombos também e demonstraram interesse em escrever sobre seus tombos e travessuras infantis.

A ideia para a criação dos contos da quarta parte *Lendas e superstições do imaginário frutalense* nasceu antes mesmo de apresentar o terceiro conto *Os onze pauzinhos*. Fui surpreendida com as colocações de Kaio sobre o conto anterior, intitulado *Se Deus quiser*. Ele disse que ficou pensando sobre o que aconteceu com o personagem principal e disse que foi um tipo de maldição. Então perguntei se eles acreditavam em superstições, e foi a partir desse diálogo que as crianças demonstraram interesse em escrever sobre as superstições de suas famílias e pessoas conhecidas.

Em relação aos contos da primeira parte *Contando sobre nossa Frutal*, foram criados quando levei o último conto, *Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena*. No diálogo com as crianças nasceu a ideia do tema para a criação dos contos sobre a cidade de Frutal. A sugestão veio novamente de Alice quando diz que gostou muito de escrever sobre os personagens de Frutal e que seria legal criar um conto também sobre a cidade, já que o título do livro era *Contos populares frutalenses*. Apesar de serem os últimos contos criados pelas crianças, achei que deveriam ser os primeiros a compor o livro.

Nosso propósito por meio da publicação desse livro foi oferecer às crianças de Frutal a oportunidade de se expressarem e compartilharem suas vivências, experiências, valores, histórias e risos. Como já dissemos, os contos produzidos foram pensados e organizados em quatro partes. A primeira parte, *Contando sobre nossa Frutal*, registra o sentimento muito especial que todas as crianças guardam por sua cidade natal. Meu propósito foi trazer à tona

aquelas histórias contadas no calor da família pelos avós dos avós, num tempo que as histórias eram contadas à luz de vela e ao calor do braseiro. Na segunda, *Frutalenses inesquecíveis*, as crianças fizeram um mergulho na infância e memória de seus pais. Ouviram histórias reais, vividas por eles com as personagens folclóricas de Frutal. Na terceira, *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*, demonstraram que também gostam de contar suas experiências, e, em inúmeras ocasiões, suas próprias travessuras propiciaram a sua representação como protagonistas dos contos populares com divertidas aventuras. Na quarta parte, *Lendas e superstições do imaginário frutalense*, se reencontraram com as velhas tradições orais do folclore, e desfrutaram de relatos que conservam ainda hoje o atrativo de tudo aquilo que é misterioso e inexplicável. Em cada um dos contos podemos encontrar, um fundo de verdade, um pouco de ficção, e a emoção dos nossos pequenos autores. No quadro a seguir apresento os títulos dos contos criados por cada criança.

Quadro 8 – Contos criados pelas crianças.

Criança	Tema	Contos	Quantidade	
Alice	<i>Contando sobre nossa Frutal</i>	<i>O menino quase mineiro</i>	7 contos	
	<i>Frutalenses inesquecíveis</i>	<i>Maria Coberta de razão</i>		
	<i>Travessuras e peraltices das crianças frutalenses</i>	<i>O dia do tombo de Paula</i>		<i>Aquele avô cheio de histórias</i>
		<i>Dois animais diferentes</i>		
	<i>Lendas e superstições do imaginário frutalense</i>	<i>Maldito gato preto</i>		<i>O Bicho</i>
Estela	<i>Contando sobre nossa Frutal</i>	<i>O bom político</i>	7 contos	
	<i>Frutalenses inesquecíveis</i>	<i>Batuque no buraco</i>		<i>Espé no pim ou isvim no pé</i>
		<i>Travessuras e peraltices das crianças frutalenses</i>		
	<i>O brinco que ninguém tinha</i>			
	<i>Alguém assoviou</i>			
	<i>Lendas e superstições do imaginário frutalense</i>			
Glória	<i>Contando sobre nossa Frutal</i>	<i>Frutal das frutas</i>	6 contos	
	<i>Frutalenses inesquecíveis</i>	<i>Fumaça</i>		<i>Correntão</i>
		<i>Travessuras e peraltices das crianças frutalenses</i>		
	<i>Lendas e superstições do imaginário frutalense</i>			<i>Nunca misture manga com leite</i>

Kaio	<i>Contando sobre nossa Frutal</i>	<i>A cidadinha sem nome</i>	7 contos e uma compilação
	<i>Frutalenses inesquecíveis</i>	<i>Nené das Chaves</i>	
		<i>Nené doente</i>	
	<i>Travessuras e peraltices das crianças frutalenses</i>	<i>O aprendizado pode ser doído</i>	
	<i>Lendas e superstições do imaginário frutalense</i>	<i>Quem se acha esperto tem azar na certa</i>	
		<i>Nego d'água</i>	
<i>No morro ninguém passa</i>			
	<i>Conto de origem do Morro do Chapéu</i>		
Marta	<i>Contando sobre nossa Frutal</i>	<i>Frutal, a cidade especial</i>	5 contos
	<i>Frutalenses inesquecíveis</i>	<i>Maria Coberta</i>	
		<i>O escorregão</i> <i>O sonho de Sofia</i>	
	<i>Lendas e superstições do imaginário frutalense</i>	<i>O fazendeiro</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Alice e Estela criaram 7 contos. Kaio também fez 7, porém compilou um conto popular muito conhecido em sua comunidade e contado pelo avô intitulado *Conto de origem do Morro do Chapéu*. Verifica-se ainda que Glória criou 6 contos e Marta criou 5. Portanto, no final do experimento as crianças criaram 32 contos e uma compilação, que compuseram a obra *Contos Populares Frutalenses*.

1.4.1 Manhã de autógrafos com os pequenos autores

O livro *Contos Populares Frutalenses* foi finalmente publicado no dia vinte de novembro daquele mesmo ano de 2018, ano em que realizei a pesquisa. Portanto, era chegado o momento de consagração dos alunos autores, por isso a manhã de autógrafos foi organizada para ficar para sempre na memória. Acredito que esse é o momento de glória para todo autor ou escritor, quando esperam por amigos e familiares para celebrar o resultado de um trabalho criativo literário.

Foto 8 – Momento de autógrafos.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Incentivei junto à escola a realização da manhã de autógrafos e o lançamento do livro das crianças por acreditar que, assim, seja possível mudar a relação das pessoas com a criação literária. Definimos a data, o local, horário, convites, cartazes, *banner* e dinâmica do evento. Preparamos todos os detalhes para que esse momento fosse realmente muito especial e inesquecível para os pequenos autores e todos os convidados. Ajudei a escola na divulgação em toda comunidade frutalense. Entreguei pessoalmente o convite à prefeita, à secretária da educação com toda sua equipe e diretores das demais escolas municipais. A coordenação pedagógica promoveu várias apresentações artísticas como musicais, recitais e a encenação de um dos contos *O sonho de Sofia*, todos protagonizados pelos alunos autores.

Foto 9 – A pequena autora Marta narrando o conto *O sonho de Sofia*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Foto 10 - - Encenação do conto *O sonho de Sofia*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

O livro impresso foi publicado de forma autônoma. Publicamos cem exemplares e como fizemos uma boa divulgação na escola, conseguimos vender setenta livros naquele mesmo dia de autógrafos e pelo mesmo valor de vinte e cinco reais que pagamos para a editora. Os outros trinta exemplares foram distribuídos e presenteados para as crianças autoras, para a diretora da escola, também para a secretária de educação, para a prefeita da cidade e outros convidados.

Foto11 – Mesa de honra no dia do lançamento do livro *Conto Populares Frutalenses*.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

No dia trinta de novembro estive na escola para a entrega do livro. A ansiedade das crianças autoras para que este dia chegasse era imensa. Confesso que também estava ansiosa e muito emocionada em poder proporcionar aquele momento tão especial e único em suas vidas. Preparei com muito carinho uma caixa de madeira decorada e personalizada, como se representasse um lugar para guardar um pequeno tesouro. Coloquei dentro o livro a fim de ser entregue a cada uma das crianças. Minha intenção era que elas tivessem um lugarzinho especial para guardar sua obra-prima para sempre. Entreguei primeiro para a diretora e observei que havia ficado surpresa e muito feliz ao ver o resultado da publicação. Após ler praticamente o livro todo, confessou que não imaginava que o trabalho seria de tanta qualidade e que ficaria

tão belo. Estava encantada e muito agradecida. Após nossa conversa pediu para chamar as crianças e enquanto as aguardava fiquei imaginando a reação de cada uma. Foi mesmo um momento de muita emoção, Alice folheava o livro e sorria sem parar, Glória com o livro nas mãos tremia, Kaio não conseguia parar de ler, Estela ficou admirada com os desenhos e Marta disse que nunca imaginou que seria um livro de verdade como os da biblioteca.

Fizemos o lançamento no dia cinco de dezembro na própria escola, pois entendemos que a manhã de autógrafos seria um excelente momento para atrair pais, familiares e toda comunidade. É essencial essa interação com o ambiente escolar, pois consideramos que esse momento conjunto de celebração da educação e da cultura é muito oportuno para reforçar a importância da escola na formação e desenvolvimento das crianças. A manifestação de aprovação e apoio ao trabalho das crianças foi imensa, fizemos cem exemplares e foram todos vendidos.

O momento dos autógrafos foi um momento mágico, de confraternização, de fotos, entrevistas, abraços e muitas lágrimas de felicidade.

1.5 Procedimentos de análise: compreensão dos discursos produzidos no campo de pesquisa

Com os dados gerados, anotados e transcritos, detalhados anteriormente, iniciei o processo de análise com base no método materialista histórico-dialético e também apoiada nos fundamentos teóricos sobre leitura e escrita como prática cultural e processo de constituição de enunciados de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2016). Além disso, utilizei como referência também os estudos de Tauveron (2014), Faraco (2008), especificamente sobre o conceito de autoria.

Tendo como referência os estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009), estudiosas de Bakhtin e Vigotski, a análise foi organizada em núcleos temáticos. De acordo com Bakhtin (2003), a escolha dos núcleos ou mesmo categorias nunca é aleatória, pois qualquer opção é ideológica, no sentido de que “[...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91). Os núcleos temáticos ou categorias Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009), foram definidos em consonância com o objetivo da pesquisa para que possibilitassem a análise dos dados qualitativos para avaliar a prática dos alunos na formação como autores.

Como forma de garantir uma melhor apresentação da análise e organização dos dados; de poder mergulhar na complexidade das interações, gestos, falas, silêncios e atitudes das crianças; e direcionada pelo objetivo da pesquisa e o referencial teórico, elegi três núcleos temáticos, a saber: *Formação da atitude de autoria por meio da escrita de contos populares*, *Vivência e experiência na elaboração de contos populares*, *A construção de enunciados para o Outro por meio do editor de texto*.

Apresentamos os critérios para a definição da seleção dos contos a serem analisados. Escolhemos analisar contos de duas crianças, pois entendemos que seria suficiente para mostrar o domínio do gênero discursivo. No caso de Alice analisamos todos os contos, versão por versão, com o intuito de mostrar todo o processo de desenvolvimento e apropriação do esquema quinário; ao todo foram sete contos. Para Kaio, utilizamos outro critério. Analisamos as versões finais dentro de cada tema, portanto, quatro contos, porque achamos que seriam suficientes para examinarmos suas vivências e experiências.

Sem perder de vista o objetivo e com base nos pensamentos volochinoviano e bakhtiniano, procurei compreender as relações dialógicas, o processo de apropriação e reestruturação das vozes alheias, além das vivências e experiências dos sujeitos pesquisados, visto que esses elementos são indícios de autoria, corroborando o que afirma Volóchinov (2017, p. 219) ao dizer que “O discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante”.

As criações literárias dos sujeitos pesquisados são produtos de expressão de ideias, posicionamentos e ideologias. Com esse olhar, procurei pistas ou indícios de autoria que colaborassem para a compreensão do processo de formação da atitude de autoria.

Compreendi com Bakhtin (2003), que os sujeitos travaram uma intensa luta dialógica em que “todas as palavras (enunciados, criações de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro”. (BAKHTIN, 2003, p. 379). Os dados gerados na investigação estão encharcados de vozes alheias, pois durante a construção dos enunciados os sujeitos da pesquisa trabalharam com palavras carregadas de valores que originaram da sua relação com a família, professores, amigos e de seu convívio com livros, filmes, *internet* e jogos, assim, toda valoração presente nos enunciados construídos por eles resultou de suas vivências e experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a premissa é sempre considerar o *Outro*, o texto que leu, o discurso da professora, o discurso da família e os demais discursos do contexto de cada um. Para Amorim (2004) a *polifonia* ou o *dialogismo* são as diversas vozes existentes nos discursos das crianças

e da pesquisadora; são partes fundamentais na compreensão e análise dos dados gerados, pois integram o conjunto de enunciados a serem interpretados e a análise “[...] refere-se então ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito do enunciado”. (AMORIM, 2004, p. 107). Bakhtin (2016, p. 174) afirma que “[...] viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente”. Por esse motivo, Amorim (2004, p. 50) explica que “a polifonia é a marca fundamental de alteridade” e que “[...] em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o *Outro* constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber”. (AMORIM, 2004, p. 28).

De acordo com Geraldi (2012),

Dar contextos a um texto é *cotejá-lo com outros textos*, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes está aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. (2012, p. 33, itálico no original).

Diante da palavra do *Outro* é inconcebível manter-se indiferente, assim, diante dos diversos textos gerados no campo de pesquisa, o pesquisador evidencia uma posição *axiológica*, isto é, posiciona-se conforme seus valores e “O *eu* e o *outro* são, cada um, um universo de valores”. (FARACO, 2009, p. 20, itálico no original). Compreendi com Bakhtin (2003), que os textos analisados nesta investigação são resultado do *cotejo com outros textos*, pois eles apenas têm vida no diálogo com outro texto. Nesse encontro das minhas palavras com as palavras *alheias* revestidas de valores inovadores sentidos surgem, porque a finalidade do cotejo “[...] é a construção de uma compreensão profunda”. (GERALDI, 2012, p. 34).

Para Geraldi (2010) o ato único do sujeito refrata os atos sociais, pois “[...] vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’”. (GERALDI, 2010, p. 115). Para o autor “Os sentidos jamais se fecham sozinhos: eles vêm acompanhados de entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas”. (GERALDI, 2013, p. 15).

Essa etapa em que o pesquisador se dedica em analisar e compreender os enunciados dos sujeitos em um diálogo permanente com os outros textos se distingue do processo de *investigação* e é denominado por Kosik (2002), como fase de *explicitação*.

Nessa fase, o pesquisador expõe todo o desenvolvimento da pesquisa como *transformação necessária* do que é da ordem das abstrações em algo concreto. Esse instante de

escrita da tese revela a concreticidade do estudo científico como forma de compreender a realidade, isto é, a essência dos dados gerados. Nas palavras de Kosik (2002):

Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é *resultado* de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início *mediato*, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. (KOSIK, 2002, p. 36-37, itálico no original).

Amorim (2009) explica que apesar de ser vista como resultados, a escrita de uma tese é o lugar de descobertas e de construção do conhecimento, porque se constitui uma etapa distinta das experienciadas pelo investigador no campo de pesquisa. A autora esclarece que sempre ocorre perdas quando o pesquisador se afasta do campo para analisar e descrever os conhecimentos produzidos, e, por esse motivo, nem sempre consegue trazer para sua escrita tudo que vivenciou nos meses em que esteve em convívio com os sujeitos pesquisados, pois “[...] na cena enunciativa da escrita, um outro acontecimento pode se produzir que, se não restitui a realidade dos corpos da situação de campo, faz aparecer um outro corpo, invisível porém audível: a voz do autor”. (AMORIM, 2009, p. 14). Mas esta é a voz de quem busca os sentidos que se originaram do encontro entre um autor/pesquisador e seu objeto de estudo, construindo o suporte para organização do texto. Portanto, esse encontro é o que produz todo o desenvolvimento e andamento da investigação, desde a geração de dados até a fase de escrita da tese.

A seguir, o leitor se deparará, na segunda seção deste trabalho, com a análise das criações literárias de Alice (10 anos), bem como poderá compreender como as marcas de autoria materializadas no processo de escrita dos contos populares me auxiliaram na compreensão do processo de desenvolvimento da atitude de autoria da pequena autora.

2 AS MARCAS DE AUTORIA NA CRIAÇÃO DOS CONTOS

A consciência do outro não se insere na moldura da consciência do autor, revela-se de dentro como uma consciência situada *fora e ao lado*, com a qual o autor entra em relações dialógicas. [...] O autor é profundamente ativo, mas o seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial. (BAKHTIN, 2003, p.338-339, itálico no original).

Nesta seção, trato de apresentar a análise das criações literárias evidenciando os indícios de autoria materializadas no processo de escrita dos contos de Alice. Essas marcas me auxiliaram na compreensão do processo de desenvolvimento da atitude de autoria a partir das múltiplas relações dialógicas explicitadas nos contos populares. Tendo como aporte teórico as contribuições de Bakhtin (2003, 2016), Volóchinov (2017), Medviédev (2012), Vigotski (2010a, 2010b, 2010c), Jakubinskij (2015) e autores contemporâneos que os estudam, utilizo os conceitos de *autoria, enunciado, gêneros discursivos, conto, conto popular, massa aperceptiva, texto, contexto discursivo, conteúdo temático, estilo, construção composicional, palavras alheias, voz, relações dialógicas, sujeito e linguagem* para analisar as marcas de autoria nos contos criados, geradores dos dados.

2.1 Gênero discursivo: estilo e autoria

No desenvolvimento do experimento pedagógico, contexto no qual os contos populares que analisaremos foram criados, as crianças não poderiam escolher o gênero discursivo, mas foi permitido eleger livremente o *conteúdo temático*. Relação diversa se apresenta em uma situação comum de comunicação, conforme Bakhtin (2016):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2016, p. 37-38, itálico no original).

Ou seja, para Bakhtin (2016), o sujeito elege um gênero, entendendo ser este o mais apropriado para expressar seu projeto discursivo. Assim, o falante ou autor ajusta sua vontade discursiva a um gênero, considerando como esse gênero é adequado para versar sobre o tema e na situação social em que pretende atuar. Desse modo, se geralmente em um evento de comunicação, o sujeito escolhe o gênero a partir do tema que pretende abordar, no contexto dessa pesquisa essa relação é um pouco distinta, porque eu havia previamente combinado com os sujeitos, as situações e o gênero.

No âmbito dos estudos de Bakhtin (2016), entende-se que no “estudo da natureza do enunciado”. (BAKHTIN, 2016, p. 16), é imprescindível considerar as relações dialógicas. Segundo o autor o uso da língua ocorre em forma de enunciados os quais possuem condições e finalidades específicas ancoradas em três elementos: “*o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional*”. (BAKHTIN, 2016, p. 12). Passamos a apresentar algumas das particularidades de cada um desses elementos.

Bakhtin (2016), destaca o *elemento composicional*, como sendo o modo de organização, apresentação e estruturação do gênero, ou seja, toda a estrutura do enunciado é criada pela situação e pelo *conteúdo temático*, responsável pelos sentidos construídos no interior dos enunciados.

A *construção composicional* seria, em certo modo, o acabamento geral de um texto e se configuraria, ainda, como algo próximo ao que se denomina gênero discursivo. Assim, compreendemos que a finalidade do gênero define a forma como este será organizado, contribuindo para seu entendimento. Para Bakhtin (2003), o gênero equivale aproximadamente à *forma composicional*: o capítulo, a estrofe, o verso, o parágrafo, as linhas, as palavras. Em vista disso, portanto, a *construção composicional* seria o esquema geral do texto, assim como sua estruturação textual em partes.

Desse modo, ao escrever, o autor desenvolve o *conteúdo temático*, cuja forma se estrutura durante a escrita. Quando termina seu texto, ele cunhou o que intencionava dizer por meio de certo número de parágrafos, cada um com sua extensão. O conjunto desses parágrafos gerou, por sua vez, a *construção composicional* final. Portanto, *forma* e *conteúdo temático* são interdependentes, apesar de cada um desses elementos manter características próprias.

De acordo com Bakhtin (2016), o *conteúdo temático* está fundamentado em vínculos dialógicos que o enunciado cria com outros textos, uma vez que os

enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses

reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2016, p. 57).

O *tema* de todo enunciado e, conseqüentemente, do gênero, então, está ligado ao seu contexto de produção, ou seja, às condições concretas (VOLÓCHINOV, 2017). Ao emitir sua voz, o autor sempre considera, em certa medida, outras vozes que estão relacionadas com seu texto. Para Bakhtin (2016, p. 58-59), qualquer enunciado

[...] por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição.

Ao criar seu enunciado, o autor não tem como foco somente o *tema* ou assunto – o *objeto*, na expressão de Bakhtin (2016) – que aborda. O enunciatador considera inclusive outros enunciados, que estão correlacionados ao *tema* ou assunto de que trata seu texto.

Como nota Bakhtin (2016, p. 60-61):

O objeto de discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.

Ou seja, o *tema* ou assunto, sob uma perspectiva bakhtiniana, é palco dos elos dialógicos que ligam o objeto de discurso do enunciado a outras vozes.

Um ponto a se notar, tratado por Bakhtin (2003, 2016) é que diferentes gêneros podem ter modos diversos de orientação para a palavra alheia. Nas narrações é muito frequente a concepção da voz de personagens, como vozes que se colocam como alheias, mas todas são de responsabilidade do autor do texto. Como isso é esperado em narrativas, é de se admitir, como fizeram as crianças, a ação de tecer vozes múltiplas, adequadas à representação de determinadas personagens, de determinados heróis. Nesse sentido, Bakhtin (2003) reconhece a narrativa como mais flexível aos registros, na medida em que favorece a reprodução de vozes alheias, de diferentes personagens, o que, de algum modo, reflete a flexibilidade do gênero, assim por ele exposta:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis [são os] da literatura de ficção. (BAKHTIN, 2016, p. 17).

A flexibilidade propiciada por gêneros narrativos, como os da literatura de ficção, atesta também como certas *escolhas estilísticas* se pautam pelo gênero discursivo. Na criação dos contos populares, por exemplo, as crianças ficaram mais à vontade para inserir um discurso em *estilo* mais informal, devido às possibilidades oferecidas pelo gênero discursivo em que se inscreve. O *estilo* que as crianças escolheram dar ao discurso de seu narrador e às vozes de suas personagens se tornou mais “colorido”, porque nos gêneros literários ficcionais é previsto um maior exercício da individualidade estilística do autor-criador. Situo o fato no que Bakhtin (2016, p. 52) afirma que “O colorido expressivo só se obtém no enunciado”. Se em vários gêneros a explicitação de marcas estilísticas é um “epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2016, p. 18), nos gêneros “artístico-literários” o “estilo individual [...] faz parte do plano do enunciado”. (BAKHTIN, 2003, p. 17-18).

Passamos a discorrer sobre o *estilo*, outro elemento constituinte do enunciado.

O *estilo* diz respeito ao modo de escrever de cada autor e a eleição dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Bakhtin (2003), enfatiza que a relação entre autor e os aspectos da língua é reflexo do seu estilo artístico. Para ele,

[...] o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com elementos do mundo, com valores do mundo e da vida; esse estilo pode ser definido como o conjunto dos procedimentos de enformação e acabamento do homem e do seu mundo, e determina a relação também com o material, a palavra, cuja natureza, evidentemente, deve-se conhecer para compreender tal relação. (BAKHTIN, 2003, p. 180).

Isto é, o *estilo* está relacionado com os elementos do mundo e da vida. Segundo Bakhtin (2016, p. 17):

o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos dessa individualidade).

A manifestação do *estilo*, assim, seria possível em qualquer texto, pois todo enunciado poderia acolher marcas próprias do autor. Aliás, Bakhtin (2016, p. 22) afirma que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. Isto é, até mesmo as escolhas gramaticais que qualquer falante faz ao compor um enunciado sinalizariam algum *estilo* do autor. Além disso, afirma o “*estilo* é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais”. (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Bakhtin (2016) reconhece que a “análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um *elo* inseparável”. (BAKHTIN, 2016, p. 69, itálico no original). Desse modo, a exemplo do *conteúdo temático* e da *construção composicional*, o autor chama a atenção que para apreciar o *estilo* é necessário interpretá-lo no interior das relações dialógicas que unem o enunciado a outras vozes da cadeia discursiva.

Podemos concluir a partir dessas colocações de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2016), que o *estilo* além de comportar escolhas individuais do autor, deve estar ainda sob o crivo do gênero discursivo, além disso todas escolhas estilísticas são perpassadas pelas relações dialógicas.

2.1.1 Particularidades do Conto popular

Do ponto de vista discursivo, acreditamos que o gênero conto popular constitui-se, segundo o sentido bakhtiniano e volochinoviano, em uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica, com características relativamente estáveis, vinculadas a uma situação típica da comunicação social, e com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais, dessa forma, ligados à atividade humana.

Como já dissemos, o conceito de conto foi desenvolvido segundo os estudos de Propp (1984) e de Simonsen (1987) e as características de conto popular foram discutidas com base em Cascudo (1998, 2001, 2012). Propp (1984), folclorista russo, elaborou um estudo notável sobre as raízes históricas do conto maravilhoso. Mais recentemente, Simonsen (1987) propôs uma sistematização a partir dos principais estudos nesse âmbito, apontando que os autores buscaram responder duas questões fundamentais: onde nasceu o conto popular e por que ele nasceu? O autor faz um panorama geral das principais abordagens.

Sabemos que em nossa sociedade há a comunicação informal, por intermédio da qual as pessoas se expressam valorizando a sua cultura, ideologia, a realidade na qual vivem. O conto

popular é a forma de disseminação mais antiga que aguça a criatividade, a imaginação, a atenção e contribui muito para a formação intelectual do homem.

Recorremos às pesquisas de Simonsen (1987) que, ao afirmar que a palavra *conto* possui utilização comprovada desde 1080 e ao apontar para o sentido dela em épocas diferentes, chama a atenção para a prática do relato, tanto na tradição oral quanto na literatura escrita. Ele faz uma análise do sentido dispensado à palavra *conto*, salientando que “[...] um conto popular é um conto que se diz e se transmite oralmente [...]”. (SIMONSEN, 1987, p. 05). Para ela, “o conto é, pois, um relato em prosa de acontecimentos fictícios e dados como tais, feito com a finalidade de divertimento”. (SIMONSEN, 1987, p. 06). O gênero *conto* apresenta uma narrativa condensada e simples. Não se refere só ao acontecido, isto é, não tem compromisso com a realidade. Nele, o real e a ficção não têm limites definidos.

O conto literário apareceu no Brasil por volta do século XIX. Antes desta época os contos eram de natureza oral. Ressalte-se a participação e importância do brasileiro Luís da Câmara Cascudo com suas pesquisas sobre essas narrativas, ao elaborar uma proposta de classificação dos contos. Para ele, “[...] de todos os materiais de estudo, o conto popular é justamente o mais amplo e mais expressivo. É, também, o menos examinado, reunido e divulgado [...]”. (CASCUDO, 2001, p. 11). Essa afirmação faz parte da obra intitulada *Contos tradicionais do Brasil*, que dedicou ao estudo e classificação dos contos brasileiros. Esse livro apresenta 100 contos coletados na oralidade popular, classificados em doze tipos como tentativa de sistematização. Os textos foram classificados em contos de encantamento, de exemplo, de animais, religiosos, etiológicos, demônio logrado, de adivinhação, natureza denunciante, acumulativos, ciclo da morte e tradição. Para o autor:

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. [...] Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm das fabulosas ouvidas na infância. (CASCUDO, 2001, p.12).

Cascudo (2001) afirma que estas características do conto popular se mantêm mesmo depois de compilados. O autor ainda explica que o conto pode ser compreendido como uma ponte entre memória e imaginação, visto que a memória mantém os traços gerais e a imaginação permite que aspectos da narrativa sejam ampliados ou excluídos.

Na criação desse gênero, os enunciados anônimos da tradição são selecionados e atualizados por narradores pontuais que, mesmo incorporando algumas inovações às estruturas fixadas das narrativas, conservam a essência do enredo. Dessa forma, podemos supor que o uso

de linguagem que se encontra na base de produção dos contos contribui categoricamente para sua divulgação e persistência. São possíveis, portanto, algumas reflexões a respeito do *conteúdo temático*, da *construção composicional* e do *estilo* dos contos populares.

Como já discutimos, de acordo Bakhtin (2016), o *conteúdo temático* de um gênero se refere ao seu propósito comunicativo. Assim, consideramos que o *conteúdo temático* do gênero *conto popular* apresenta uma relativa plasticidade, produzida, especialmente, pelas *preferências* da comunidade em que circulam, considerando suas crenças, seus costumes e seus princípios éticos. Segundo Cascudo (1998), tais narrativas partem “de temas primitivos e obedecem a seriação articulada de elementos, de soluções psicológicas, uso de objeto, encontro de obstáculos, comuns e semelhantes”. (CASCUDO, 1998, p. 303). Desse modo, apesar da constante repetição dos temas, os contos populares podem acolher propósitos morais variados, ou, ainda ter como objetivo encantar, divertir, fazer sonhar, pensar e refletir.

No que se refere à *construção composicional*, por sua vez, é considerada bem estável, levando-se em conta uma propagação originalmente oral, que acabou por definir a forma da narrativa: uma estruturação breve e linear, que segue da situação inicial à situação final fechada, tornando-a mais apropriada à memorização.

Assim, um requisito fundamental para a caracterização no que se refere à *composição* é a repetição de uma *sequência de eventos* compartilhada entre narrador e audiência, portanto há, uma preponderância no agenciamento das sequências narrativas e dialogais, as quais permitem a ágil evolução dos fatos ou ações, atendendo à sua curta extensão material.

O *estilo*, terceiro elemento constitutivo do gênero, descrito por Bakhtin (2016, p. 12) como a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua”, também exibe uma estabilidade considerável. Ainda que o aspecto da tradicionalidade permita rupturas, e várias inovações sejam constantes e inevitavelmente inseridas nas narrativas pelos diversos intérpretes, observa-se, em relação aos contos populares, uma conservação *estilística* em grande parcela relacionada à corrente da tradição, ou seja, à sua sobrevivência temporal. Outro traço *estilístico* é o predomínio da narração em terceira pessoa. O distanciamento do narrador, permite que se constitua em uma voz anônima e atemporal.

Podemos então concluir que, por estar ligado a situações de comunicação que preveem um uso criativo da linguagem, tem sua caracterização, via de regra, relacionada às escolhas *temáticas* e *composicionais*, e, sobretudo, às escolhas *estilísticas* efetivadas pelo autor na construção do enunciado.

Fundamentado nessas reflexões e tendo como núcleo temático a *Formação da atitude de autoria por meio da escrita de contos populares* apresentamos, a seguir, a análise dos contos

criados por Alice, especialmente empenhados em observar como as marcas de autoria e as relações dialógicas atuam na *composição*, no *conteúdo temático* e no *estilo* de suas criações literárias.

2.2 Análise das criações literárias de Alice

2.2.1 Análise do conto popular *Maria Coberta de razão*

Os primeiros contos produzidos pelas crianças foram sobre os *Frutalenses inesquecíveis*. Essa ideia surgiu a partir do primeiro conto que levei para as crianças e do diálogo que tive com elas. Abaixo apresento o conto popular *João Preguiça* e em seguida, o diálogo com as crianças.

Figura 1 – Conto popular *João Preguiça*.

Conto popular: João Preguiça
Compilador: Lindolfo Gomes
Município: Juiz de Fora

Quando o pai de João Preguiça morreu, recomendou aos outros filhos que não abandonassem seu irmão que era um pobre parvo que, como eles estavam vendo, passava a vida deitado numa rede sem querer trabalhar.

Os moços, cumprindo o desejo do pai, levavam todos os dias a comida à rede de João Preguiça que não a ingeria sem que qualquer deles lha desse pela colher. E assim acontecia quanto ao mais.

Lá um dia João Preguiça amanheceu morto na rede e os irmãos trataram de convidar os vizinhos, colocado o corpo num banguê, a ir sepultá-lo no cemitério do arraial. Em caminho, porém, sentiram que o banguê, dera um estremeção. Todos correram a acudir e viram que João Preguiça estava ainda vivo.

Um dos irmãos disse-Lhe:

— Isso é fraqueza, João. Acaso você querará voltar para casa e aceitar um bom prato de arroz?

O João Preguiça, com uma vozinha enfraquecida, respondeu:

— Quero sim... mas é com casca ou sem casca?

O outro advertiu-lhe:

— Com casca, João, com casca...

— Então nesse caso, mano, não quero não.

E, dirigindo-se aos carregadores do banguê, disse-lhes:

— Toca pro cemitério!

E esticou-se novamente no banguê.

Fonte: *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948).

No primeiro diálogo com as crianças, expliquei que iríamos desenvolver atividades por meio de leitura de contos populares mineiros e de escrita de contos tendo como referência a vida cotidiana delas. Elas demonstraram desde o início muita vontade de escrever e participar do projeto, principalmente porque o objetivo final era publicar o livro de contos. Parte inicial desse processo está nos diálogos a seguir.

P: Boa tarde, crianças!

Todos: Boa tarde!

P: Tudo bem?

Todos: Tudo.

P: Crianças, o nosso projeto é conhecer alguns contos populares mineiros para vocês poderem escrever seus próprios contos, contando algum fato da vida de vocês ou daqui de nossa cidade, coisas que a mamãe ou papai ou os avós de vocês contam ou contavam. Nós vamos trabalhar com contos populares e vocês irão criar seus contos, pensando em acontecimentos ou lendas antigas que se passaram em Frutal, com a finalidade de publicar um livro. Então antes de eu mostrar o primeiro conto, gostaria de perguntar: O que é um conto?

Kaio: O conto pode ser uma história inventada ou uma história que aconteceu a algum tempo atrás.

Estela: É uma história criada só que com fatos reais.

P: Quem acha que o conto é uma história verdadeira? Quem acha que é uma história da imaginação?

Alice: Da imaginação, por exemplo, os contos de fadas.

P: Ah! Eu ia perguntar que tipo de contos que vocês conhecem. Quais vocês se lembram? Quais vocês gostam?

Alice: Eu gosto de vários: Cinderela, Branca de Neve e os sete anões, Rapunzel.

P: Vocês conhecem muitos contos de fadas, mas conto popular, alguém lembra de algum? Conhecem o conto do *João Preguiça*?

Todos: Não.

P: O conto popular tem uma característica diferente é transmitido de pessoa para pessoa. Este contar coletivo é muito importante na literatura oral de um país, já que documenta a sobrevivência e o registro de usos e costumes esquecidos no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação. As histórias populares encantam, divertem, fazem sonhar, pensar, refletir. Aguçam a nossa imaginação, trazem recordações, despertam a curiosidade e motivam a criação. São vivas.

Kaio: Meu avô gosta de contar várias histórias. Um dia ele me contou que na época dele, quando ele era pequeno os pescadores conversavam com um tal de Nego d'água. Já ouviu falar?

P: Não, como é?

Kaio: É meio que um bicho, só que fica dentro da água e ele não gosta dos pescadores porque eles pegam os peixes. O Nego d'água pega na borda dos barquinhos para matar os pescadores. É história, meu avô que conta.

Estela: Quem conta mais conto é meu avô, porque ele cria muita coisa, ele inventa, ele fala assim: -Deixa eu te contar uma história. Ele conta coisas que aconteceram com ele quando ele era pequeno.

P: Quem mais quer falar?

Alice: Eu estava vindo para cá e minha mãe me contou a história da Maria Coberta.

P: É mesmo? Sua mãe conheceu a Maria Coberta?

Alice: Sim. Minha mãe me contou que tinha muito medo dela, porque ela ficou doida. Porque o filho do marido dela fez alguma coisa com o filho dela, aí ela ficou louca.

P: Será que a história é mesmo assim?

Alice: Não sei, mas eu queria saber mais sobre a história dela e escrever um conto, pode?

P: Claro que pode.

Alice: Oba! Então eu vou escrever.

Marta: Eu também quero escrever sobre a Maria Coberta. Pode?

P: Pode escrever sobre o que você tiver vontade.

Marta: É porque minha avó me disse que a Maria Coberta é minha parente.

P: Que legal! E por quê?

Marta: A Maria Coberta é sobrinha da minha bisavó. Minha avó me disse que depois que ela ficou louca ela dormia na casa da mãe da minha madrinha.

P: Entendi. Além da Maria Coberta vocês podem perguntar para os pais de vocês se eles se lembram de outras figuras folclóricas de Frutal.

Glória: É verdade. Vou perguntar.

Estela: Vou perguntar para minha mãe e para minha avó.

Marta: Eu também vou. Vai ser muito legal escrever sobre personagens curiosos de Frutal.

P: Que bom que vocês gostaram. Vamos então conhecer o conto popular mineiro *João Preguiça*?

Todos: Vamos! (Diálogo 07/03/2018).

Após a leitura do conto popular *João Preguiça* e apresentação dos elementos estruturais do conto por meio do esquema quinário (PROPP, 1984; JOLIBERT, 1994; MILLER, 1998), as crianças foram para casa muito animadas para conversar com seus pais e avós sobre os personagens curiosos de Frutal. A partir dessa conversa com seus familiares, cada criança elegeu o frutalense que seria personagem principal do seu primeiro conto.

Alice demonstra sua atitude autoral ao escolher como personagem principal do seu conto *Maria Coberta*, uma figura muito conhecida por sua mãe e todos os frutalenses.

A ideia de escrever contos populares sobre os personagens folclóricos de Frutal nasceu a partir da fala de Alice. Passo a exibir a primeira versão do conto produzido por ela.

Figura 2 - Primeira versão do conto *Maria Coberta de razão*.

<p>Maria-Coberta</p> <p>Maria coberta era casada com João, um homem trabalhador João tinha outro filho, com outra mulher, seu filho se chamava Jon. João e Maria coberta tiveram Gabriel. João sem dinheiro, comprou uma outra casa numa vila e todos se mudaram da fazenda. A vila era longe da antiga casa. Gabriel esqueceu uma joia preciosa sua. um colar de diamante que ele ganhou de seu avo e voltou na antiga casa para buscar.</p>

E voltou la para buscar.
 Com tanta fome ligou a lareira de fazer comida.
 O fogo ficou muito alto.
 Então a casa pegou fogo.
 Depois da morte de seu filho Maria Menezes ficou louca. Não gostava de ninguem,
 separou de seu marido e só andava com uma coberta enrolada em seu corpo. Apelidaram ela
 de Maria coberta.
 Entao ela morreu, e hoje todos comentam sobre sua vida.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Assim que apresentou seu conto, perguntei como ela ficou sabendo da verdadeira história da Maria Coberta. Em seguida, retomei com ela a estrutura do esquema quinário, como podemos verificar no trecho do diálogo a seguir:

P: Foi sua mãe que contou a história da Maria Coberta pra você?
Alice: Foi. Eu confundi, não foi filho do marido dela que fez alguma coisa com o filho dela.
P: Não?
Alice: Não, a culpa do incêndio não foi dele.
P: Entendi. E sua mãe disse que foi o próprio filho da Maria Coberta que provocou o incêndio?
Alice: Não. Minha mãe disse que foi a Maria Coberta que deixou uma comida no fogo e saiu para lavar roupas.
P: Por que você quis mudar a história?
Alice: Fiquei muito triste com essa história, com muita pena dela. Aí eu pensei, vou mudar essa história.
P: É uma história muito triste mesmo.
Alice: Posso ler o conto? (Alice lê o início do seu conto)
P: Pode. Como chama essa parte que você leu?
Alice: Situação inicial.
P: Muito bem. Continue, por favor.
Alice: Tá.
P: E agora, como chama essa parte do conto?
Alice: Conflito.
P: Isso mesmo. E quando foi que Gabriel esqueceu sua joia preciosa?
Alice: Posso falar que foi *Um dia*?
P: Pode. Explique melhor o que aconteceu depois, como Maria Coberta ficou sabendo que a casa estava pegando fogo.
Alice: Posso reescrever o conto em casa e trazer amanhã?
P: Pode sim. (Diálogo 08/03/2018).

Na primeira versão do conto criado percebi que a versão da história da Maria Coberta, contada pela mãe, era diferente da versão que eu conhecia. Então, questionei sobre o que ela havia escrito. Me surpreendi com a explicação sobre o motivo que a levou modificar a história original. Assim, observamos que recria a parte da história de como o incêndio ocorrera.

A história real conhecida na cidade é de que Maria Coberta, cujo nome verdadeiro era Maria Menezes de Jesus, andava pelas ruas de Frutal, ora distribuindo bênçãos de Deus, ora mandando para o inferno os moleques reais e imaginários que a importunavam. Maria ficou louca quando perdeu seu único filho num incêndio. O incêndio aconteceu quando Maria pôs o arroz para cozinhar e foi lavar roupas no córrego, deixando as crianças dormindo. Algum tempo depois, o filho mais velho veio correndo avisar que o ranchinho de palha estava pegando fogo.

Em relação ao esquema quinário, notei que havia se apropriado de sua estrutura, porém era preciso indicar bem o momento (tempo) em que o episódio acontecera. Neste caso, a autora escolhe a expressão *Um dia* para demarcar o tempo em que ocorreu a história narrada. Outra questão que vale a pena ressaltar é que Alice não tinha costume de digitar textos. Por esse motivo, marquei com ela um encontro separado das outras crianças para explicar sobre o programa *Microsoft Word*, mas isso será melhor discutido na última seção.

Na segunda versão do conto, podemos verificar que reestrutura com riqueza de detalhes todo o conflito e as ações dos personagens.

Figura 3 - Segunda versão do conto *Maria Coberta de razão*.

Maria Coberta

Maria coberta era casada com João, um homem trabalhador
 João tinha outro filho, com outra mulher, seu filho se chamava Jon
 João e Maria coberta tinham um filho juntos, se chamava Gabriel.
 João sem dinheiro, comprou uma outra casa numa vila e todos se mudaram da fazenda.
 Essa vila era bem longe da antiga casa.
 Um dia Gabriel esqueceu uma coisa que para ele era muito precioso, um colar de diamante que ele ganhou de seu avô e voltou na antiga casa para buscar.
 Quando chegou lá resolveu fazer uma comida para viagem de volta. Com tanta fome ele esqueceu o fogão ligado e o fogo ficou muito alto. Então a casa pegou fogo.
 Nesse momento, algumas crianças brincavam ali perto e viu a casa pegando fogo. Um menino correu e chamou mãe. Sua mãe pediu para senhor José avisar dona Maria. Ele pegou sua carroça e foi.
 Quando senhor José chegou e contou que a casa tinha pegado fogo, ela ficou desesperada. E os dois voltaram para fazenda.
 Quando chegaram viram os vizinhos tentando apagar o fogo. Mas quando viram estava tudo queimado, Gabriel já tinha morrido, não sobrou nada.
 Depois da morte de seu filho Maria Menezes ficou louca. Não gostava de ninguém, separou de seu marido e só andava com uma coberta enrolada em seu corpo. E por isso todos a apelidaram de Maria coberta.
 Ela morreu já velhinha e até hoje os frutalenses comentam sobre sua vida.

Fonte: Arquivo da autora. (2018).

Analisando a versão final do conto, o que mais me chamou a atenção foi a mudança do título, de *Maria Coberta* para *Maria Coberta de razão*. Em diálogo com ela que apresento a seguir, fiquei sabendo como teve essa ideia.

P: Você mudou o título?

Alice: Sim.

P: Por quê? Como você teve essa ideia?

Alice: Depois que minha mãe me contou a história da Maria Coberta eu entendi que ela teve razão para ficar louca.

P: Sei. E depois?

Alice: E aí quando você explicou ontem que a gente podia mudar o título, eu fiquei pensando e tive essa ideia.

P: Ficou ótimo. Parabéns!

Alice: Eu me lembrei que a gente fala assim quando uma pessoa tem um motivo para fazer alguma coisa. E achei que esse título ficou melhor do que o outro.

P: É verdade. Também gostei. (Diálogo 11/03/2018).

Quando Alice altera o título de seu conto de *Maria Coberta* para *Maria Coberta de razão*, poderia se supor que aquilo que vai ser escrito, dada suas relações de sentido no discurso, é um movimento de várias posições que a qualquer instante pode se romper. Refletindo sobre a noção teórica de autor (autoria) em Bakhtin (2003), que trata sempre da questão do sujeito, seu modo de existência e de consciência, da produção de diferentes formas de conhecimento de si mesmo e do mundo através de relações intersubjetivas, podemos nos perguntar: *Qual o efeito, na relação sujeito/texto, quando se coloca um título no conto que está sendo escrito? E o que estaria por trás do processo ao se nomear os personagens e o título? Que movimento as relações entre o título e os personagens que fazem parte desse mesmo conto poderiam indicar?*

Para Bakhtin (2003) esse seria exatamente um movimento de conferir ao autor o acabamento de sua obra. O autor discorre sobre a noção de acabamento ao analisar a relação entre autor e personagem e a criação desta última.

O autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta. Bakhtin, em “O Autor e o Herói”, ao conferir ao autor o caráter de unidade, o coloca em relação dialógica (de responsividade) com todos os aspectos de sua obra. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 19).

Bakhtin (2003) explica que no plano estético, elementos da vida são reorganizados de maneira a compor uma nova unidade, da qual o próprio “autor-criador” surge como sendo ao

mesmo tempo um elemento constituinte e organizador da obra. Apresento a versão final do conto.

Figura 4 – Versão final do conto *Maria Coberta de razão*.

Maria Coberta de razão

Maria Coberta era casada com João, um homem muito trabalhador. João tinha outro filho, com outra mulher. Seu filho se chamava Jon. João e Maria Coberta tinham um filho juntos, se chamava Gabriel. João, sem dinheiro, comprou uma outra casa numa vila e todos se mudaram da fazenda. Essa vila era bem longe da antiga casa.

Um dia, Gabriel esqueceu uma coisa que para ele era muito preciosa, um colar de diamantes que ele havia ganhado de seu avô. Gabriel voltou à antiga casa para buscar.

Quando chegou lá, resolveu fazer uma comida para viagem de volta. Com tanta fome, ele esqueceu o fogão ligado e o fogo ficou muito alto. Então a casa toda pegou fogo.

Nesse momento, algumas crianças que brincavam ali perto viram a casa pegando fogo. Um menino correu e chamou sua mãe, ela pediu para o seu José avisar dona Maria. Ele pegou sua carroça e foi.

Quando seu José chegou e contou que a casa tinha pegado fogo, dona Maria ficou desesperada. E os dois voltaram para a fazenda.

Quando chegaram viram os vizinhos tentando apagar o fogo. Mas quando viram estava tudo queimado. Gabriel já tinha morrido queimado, não sobrou nada.

Depois da morte de seu filho, Maria Menezes ficou louca. Não gostava de ninguém, separou de seu marido e só andava com uma coberta enrolada em seu corpo. E por isso todos a apelidaram de Maria Coberta.

Maria, coberta de razão, morreu já velhinha e até hoje os frutalenses comentam sobre sua vida e sua triste história.

Fonte: Arquivo da autora. (2018).

Apresento a análise da versão final do conto e seus elementos constituintes – *o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional* – de acordo com as orientações de Volóchinov (2017) e Bakhtin (2003, 2016).

Como já dissemos, por *forma* ou *construção composicional*, entendemos a configuração geral do texto, sua disposição e organização em partes. No caso do conto criado por Alice, o arranjo composicional se dá através de oito parágrafos, de extensão bem parecida, por meio dos quais o tema é desenvolvido.

Além desses oito parágrafos, supomos que toda a estrutura composicional do texto esteja embasada por modelos que a autora provavelmente trouxe de seu conhecimento anterior, de sua massa aperceptiva, (JAKUBINSKI, 2015). O conceito de apercepção é utilizado por Jakubinskij para evidenciar “[...] a experiência, tanto interna quanto externa, e o conteúdo

psíquico de um interlocutor no momento da percepção.” (IVANOVA, 2011, p. 245). Ou seja, a massa aperceptiva está relacionada ao conjunto de vivências e experiências que o sujeito conquistou ao longo de sua vida. A incompreensão de um enunciado ocorre porque os interlocutores não possuem o mesmo conhecimento em relação ao assunto em debate.

Bakhtin explica que (2016, p. 39), se “os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Desse modo, o enunciador não cria o gênero, mas se volta ao passado em busca de alicerces para arquitetar seu enunciado. Resta, contudo, saber quais seriam as bases desses vínculos dialógicos. Nossa crença é que Alice tenha tido contato com textos narrativos na escola. Além disso, a autora teve acesso ao conto *João Preguiça* em que trouxemos indicações a respeito da estrutura do conto popular, ou seja, o esquema quinário.

O *conteúdo temático* é aquilo que o enunciador pretende dizer, um projeto que, alicerçado pela forma composicional característica de um gênero discursivo, estabelece relações dialógicas com outros textos. São justamente esses elos que pretendemos focalizar ao observar como faz uso das vozes alheias no desenvolvimento de seu conto.

No conto popular em análise, o delineamento do *conteúdo temático* se inicia já pelo título *Maria Coberta de razão*. Ocupando um espaço composicional específico, destacado do restante do texto, o título expõe desde o início o caráter dialógico do conto. Quando a autora escolhe como título *Maria Coberta de razão*, para versão final de seu conto, ela se cerca um conjunto de elementos interconectados, ou seja, uma reestruturação do discurso alheio *Coberta* como sobrenome de *Maria* e acrescenta a expressão *de razão* para marcar sua autoria. Ao escolher registrar seu discurso dessa forma, a autora faz uso da estratégia apontada por Bakhtin (2003) entendendo que a voz é sempre voz de um sujeito, de um ser humano. No entanto, essa voz precisa de uma materialidade para ser constituída, mas não se refere apenas a uma materialidade sonora. A voz é o que está impresso do humano na matéria que se dirige a outro humano, por certo, a voz compõe o texto.

Nesse caso, percebemos que a autora deixa emergir a voz do autor-pessoa, assumindo um movimento de apropriação refratada de uma voz humana, deixando claro seus valores éticos, compreendendo que uma mãe pode realmente enlouquecer ao ver seu único filho morto em um incêndio. De acordo com Bakhtin (2003), a escrita é privilegiada justamente como um percurso capaz de traduzir a voz humana na medida em que é portadora dos sentidos da existência.

O estilo de Alice se evidencia na medida em que certas escolhas lexicais e gramaticais da autora se apresentam, como por exemplo, os nomes dos personagens *João e Maria*. No seu processo de criação dos contos populares, trouxe elementos e personagens dos contos de fadas. Nesse conto, a autora denomina dois personagens, estabelecendo assim uma relação intertextual, ou seja, uma relação *dialógica*, que na visão bakhtiniana está estreitamente relacionada com o sentido. Verificamos que a autora se refere também a um *colar de diamantes*, nos remetendo a um elemento dos contos de fadas. Entendemos que tais personagens e elementos revelam marcas de autoria do conto criado.

2.2.2 Análise do conto popular *O dia do tombo de Paula*

O segundo tema escolhido pelas crianças para criar seus contos foi sobre as *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*. Esse tema foi escolhido com base no segundo conto que levei para as crianças intitulado *Se Deus quiser*, o qual passo a exibir.

Figura 5 – Conto popular *Se Deus quiser*.

<p>Conto popular: <i>Se Deus quiser</i> Compilador: Lindolfo Gomes Município: São José do Além Paraíba</p> <p><i>Havia um lavrador que, a respeito de religião, nem por isso. Mas, a mulher dele, esta sim, era muito religiosa.</i></p> <p><i>Uma vez o lavrador preparou-se para ir ao arraial, e disse à mulher:</i></p> <p>— <i>Amanhã vou ao arraial.</i></p> <p>— <i>Se Deus quiser, marido.</i></p> <p>— <i>Isso é o de menos, mas vou, porque o diabo também ajuda.</i></p> <p><i>A mulher benzeu-se:</i></p> <p>— <i>Quem com Deus anda, com Deus vive.</i></p> <p><i>Mas o lavrador resmungou:</i></p> <p>— <i>Nunca me deu nada.</i></p> <p><i>No dia seguinte arreou o cavalo, e despediu-se da mulher:</i></p> <p>— <i>De tarde estarei de volta, são e salvo para o jantar.</i></p> <p>— <i>Se Deus quiser, marido.</i></p> <p>— <i>Isso é o que havemos de ver, mas que volto, volto.</i></p> <p><i>E montou a cavalo:</i></p> <p>— <i>Até à volta, mulher.</i></p> <p><i>E ela tornou a repetir:</i></p> <p>— <i>Se Deus quiser, marido.</i></p> <p>— <i>Eu é que quero, mulher.</i></p> <p><i>E deu de rédea.</i></p> <p><i>Mas, logo adiante, o cavalo pôs se a passarinhar, e saltou tanto que atirou o cavaleiro a dois metros.</i></p>
--

O homem voltou para casa com os braços quebrados, o corpo em petição de miséria. E a mulher, cuidando dele, não perdeu ocasião de aconselhar que nunca mais fizesse projetos sem dizer — se Deus quiser.

E assim fez ele desde que sarou.

Se tinha de ir ao arraial ou a qualquer parte, nunca se esquecia de dizer:

— Amanhã vou a tal lugar, se Deus quiser, demoro tantas horas, se Deus quiser; vou à casa de Fulano, se Deus quiser, vendo as minhas quitandas, se Deus quiser; vou visitar a igreja, se Deus quiser, e estou de volta, de tarde, se Deus quiser.

E a mulher sempre dizia:

— Amém, Jesus!

E mesmo na hora da morte, quase sem poder falar, ainda ele disse para a companheira:

— Me dá a vela e o crucifixo, eu vou morrer, mulher, se Deus quiser...

Fonte: *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948).

No conto, um dos personagens quebra os dois braços ao cair de seu cavalo. A partir desse tombo, as crianças foram lembrando de seus tombos também. Alice escolhe escrever sobre um tombo que aconteceu com ela quando ainda era bem pequena. A seguir, apresento o diálogo que tive com elas:

P: Alguém já quebrou o braço?

Alice: Eu nunca quebrei nada, nem a perna.

P: Mas você nunca levou um tombo daqueles?

Alice: Sim. Uma vez eu caí do sofá. Eu só tinha 3 anos.

P: E você se lembra?

Alice: Lembro um pouco. Minha mãe nunca esqueceu, ela sempre fala desse dia.

P: E você gostaria de escrever sobre esse tombo?

Alice: Sim. Vai ser legal!

P: Por que você achou legal?

Alice: Ué, porque eu nunca escrevo contando minha própria vida. É legal saber que uma história que aconteceu comigo de verdade vai virar uma história de livro. (Diálogo 23/03/2018).

A fala evidenciou que ela não se sentia autora dos seus próprios textos; apenas reproduzia modelos de textos escolarizados, feitos para a correção do professor, com temáticas artificialmente criadas no contexto escolar. Segundo Vigotski (2010a) a criança escreve com vontade exatamente quando surge a necessidade de escrever. E Alice demonstrou enorme interesse em escrever sobre sua própria vida.

Exponho a primeira versão do conto produzido.

Figura 6 – Primeira versão do conto *O dia do tombo de Paula*.

O dia do meu tombo

Eu estava na casa da minha vó
 Esta lá ,minha irma, minha mae, meu pai e minha vó
 Estava brincado encima do sofá
 Eu do nada cai do braço do sofá
 Minha mãe disse
 Ela morreu
 Minha vo falou
 Não ala desmaiou
 Quando acordei minha mae danou comigo
 Ela danou comigo por que eu estava rindo dela por que ela tava chorando , e por que eu
 estava brincando em cima do sofá
 Depois daquele dia nunca mais pulei ou brinquei encima do sofá.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Analisando a primeira versão do conto, observamos que ela se coloca no texto. O conto é todo escrito na primeira pessoa. Assim que a autora apresentou seu conto questionei sobre isso:

P: Você se lembra que eu disse que você iria contar sobre o seu tombo, mas que deveria criar um personagem com outro nome?

Alice: Ah, é mesmo.

P: Que nome você gostaria de dar ao personagem?

Alice: Pode ser Paula?

P: O texto é seu. Você pode colocar o nome que quiser.

Alice: Entendi.

P: Então releia e reescreva a história.

Alice: Tá. (Diálogo 26/03/2018).

Na segunda versão, observamos que ela cria a personagem *Paula*. O conto é todo reescrito na terceira pessoa. Essa dificuldade me chamou atenção, já que estávamos escrevendo o segundo conto. Alice escreveu o conto na primeira pessoa e essa dificuldade não ocorreu no primeiro conto. Com certeza no primeiro conto isso aconteceu porque ela escreveu contando sobre a história da Maria Coberta e não sobre ela mesma.

Figura 7 - Segunda versão do conto *O dia do tombo de Paula*.

O dia do tombo de Paula

Paula estava na casa de sua vó
 Esta lá ,sua irma, sua mae, deu pai e sua vó

Paula estava brincado encima do sofá
 E do nada caiu do braço do sofá
 Sua me disse
 Ela morreu
 Sua vo falou
 Não ala desmaiou
 Quando Paula acordou sua mae danou com ela
 Ela danou com ela por que ela estava rindo dela por que ela tava chorando, e por que
 ela estava brincando em cima do sofá
 Depois daquele dia Paula nunca mais pulou ou brincou em cima do sofá.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Assim que apresentou seu conto conversamos sobre o que poderia fazer para explicar melhor a situação inicial, o conflito, as ações dos personagens e o desfecho:

P: Quando você costuma ir à casa da sua avó?

Alice: Todo domingo.

P: Então vamos enriquecer a história contando mais detalhes, mais informações na situação inicial e demarcar bem o momento do conflito.

Alice: Tá bem.

P: É importante contar como cada personagem reagiu. E no desfecho também.

Alice: Vou reescrever tudo.

P: Certo.

Alice: Posso inventar algumas coisas.

P: Claro. Lembra que eu disse que vocês iriam partir de uma situação real, vivida por vocês, mas que poderiam criar em cima dos fatos.

Alice: Tá bom. (Diálogo 27/03/2018).

No diálogo oriento Alice a enriquecer sua história acrescentando mais detalhes, demarcando bem o momento do conflito. Depois, resgatei algumas discussões passadas, fazendo com que ela buscasse na memória o que havia feito nas criações anteriores. Dessa forma, minha relação com Alice possibilitou a resolução da tarefa, ou seja, minha ação como parceira mais experiente, mediada pelo conteúdo da atividade, incidiu na sua zona de desenvolvimento próximo e a levou à apropriação, por meio de sua própria atividade, do conteúdo que era objeto de estudo naquele momento.

Em seus trabalhos Vigotski fala do papel do outro no processo de desenvolvimento infantil, quando faz isso está defendendo a ideia de que, no processo de aprendizagem que move o desenvolvimento da criança, esta não está sozinha diante do seu objeto de conhecimento; que a aprendizagem de um novo conhecimento acontece quando esse conhecimento é apropriado pelo sujeito em sua relação com o objeto e com o outro mais experiente. Beatón (2005) traz sua contribuição ao revelar e especificar o uso de quatro níveis de ajuda para a realização das

tarefas. Segundo o autor, os níveis de ajuda consistem no trabalho pedagógico do professor em sala de aula e na relação com o aluno e o objeto de conhecimento. Esses níveis de ajuda são as possibilidades que ele tem de interferir na zona de desenvolvimento próximo do aluno. E que nessas relações o professor mantém com o aluno por intermediação do conteúdo específico, daquela atividade que o aluno está realizando, ajudas que vão do menor grau de participação do professor e conseqüentemente de uma maior autonomia por parte do aluno em fazer a tarefa; para aquela ajuda de maior grau de participação do professor e conseqüentemente da menor autonomia por parte do aluno. Essas são as duas extremidades do primeiro ao último nível de ajuda. De acordo com Beatón (2005):

O primeiro nível de ajuda é quando o professor simplesmente lembra, relembra, traz para a criança a meta da tarefa que deve ser realizada. Qual é o propósito da tarefa, o que ela tem que fazer. O professor [...] está buscando com isso que a criança extraia tudo que está em processo de formação e elabore, da forma mais independente possível, a solução da tarefa. [O segundo nível é] quando a criança demonstra ou pede ajuda porque não consegue chegar à solução sozinha, [...] então o professor tem que fazer lembretes e referências a tarefas semelhantes ao que a criança sabe fazer ou já fez e está na zona de desenvolvimento real ou atual. [...] O terceiro nível de ajuda, para Vigotski, é aquele nível de ajuda que, como ele descreve, poderíamos chamar de elaboração conjunta, [...] ou, melhor ainda, de construção conjunta. Nesse terceiro nível de ajuda, segundo Vigotski, o professor ou um contemporâneo mais avançado começa a fazer a tarefa com a criança, mas, em determinado momento de seu desenvolvimento, quando o professor aprecia, julga pertinente e oportuno, convida a criança a aluno para terminar o dever de casa por conta própria. [...] o quarto nível de ajuda, para Vygotsky, é a demonstração, é explicar ao sujeito como é feita a tarefa. Ou seja, a demonstração para Vygotsky é o último nível de ajuda que pode ser dado na Pedagogia, ou seja, que o professor explique o procedimento do que a criança deve fazer para resolvê-lo. É a última tentativa, é para o Histórico Cultural a última alternativa, em último recurso. (BEATÓN, 2005, p. 245-246, tradução minha).

Do primeiro ao terceiro nível de ajuda, Vigotski retira a autonomia da criança, mas somente quando ela não é capaz de fazê-la, quando mostra sinais de que não pode fazer a tarefa apresentada pelo professor com independência. O quarto nível de ajuda é a demonstração total do procedimento de como ela tem de fazer a tarefa, ou seja, a criança não tem nenhuma autonomia nesse momento.

Assim, é preciso esclarecer que minha intervenção foi feita com Alice utilizando o segundo nível de ajuda, pelo qual o professor vai recordar com o aluno algumas tarefas semelhantes que possam dar base para começar a pensar uma nova tarefa. Portanto, o segundo nível de ajuda é quando

[...] a própria criança, de forma independente, pode estabelecer algum tipo de comparação dessa tarefa com a nova e mais complicada: "lembra aquela tarefa que você fez" ... "lembra quando fizemos isso", "quando tal procedimento é feito você consegue ..." "você não lembra o que você fez nesse momento? para a criança fazer uma transferência entre isso e a nova tarefa. Todavia aqui Vigotski exige uma maior participação independente da criança na solução do problema. Ele exige seu papel ativo. (BEATÓN, 2005, p. 246, tradução minha).

Ou seja, identificar as necessidades e oferecer qualquer tipo de orientação nas áreas afetiva, cognitiva ou psicossocial durante o processo pode estimular o aprendizado do aluno. Portanto, no segundo nível, o professor apenas faz a criança se recordar de algo feito antes e que pode ajudar na tarefa que está realizando. Alice já havia escrito um conto antes, então recordei o que foi feito em inscrições semelhantes e pedi que fizesse sozinha.

Na terceira versão do conto me surpreendi com a evolução apresentada da segunda para a última versão. Ela demonstrou estar se apropriado da estrutura do esquema quinário, pois seu conto apresentava todos os elementos: a *situação inicial*, o *conflito*, as *ações dos personagens*, a *ação finalizadora* e a *situação final*. Também demarcou corretamente quando acontece o conflito *Era uma tarde de domingo*.

Apresento, agora a versão final do conto.

Figura 8 – Versão final do conto *O dia do tombo de Paula*.

O dia do tombo de Paula

Todo domingo Paula vai passear na casa da sua avó. Ela era uma menina muito levada e olha que ela tem apenas cinco anos. Paula tinha uma irmã que se chamava Lúcia.

Era uma tarde de domingo e estavam todos lá na casa da sua vó: sua irmã, sua mãe, seu pai e seu avô.

Paula estava brincando em cima do sofá e de nada caiu do braço do sofá.

Sua mãe se desesperou e começou a abanar Paula, jogou água em seu rosto, mas ela não acordava. Gritava, chorava muito e com tanta pressão logo disse:

— Ela morreu.

Sua avó também chorando, logo respondeu:

— Não, ela só desmaiou.

Quando Paula acordou sua mãe danou muito com ela, porque ela estava rindo e porque Paula estava teimando e brincando em cima do sofá.

Depois desse dia, Paula nunca mais pulou ou brincou em cima do sofá.

Hoje em dia, a mãe de Paula tem muito cuidado com a Paula perto de qualquer sofá.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Analisando a última versão do conto criado, destaco que a *construção composicional* se dá por meio de dez parágrafos. Quanto às opções fraseológicas, assinalamos que das treze frases que compõem o texto, a maioria é de períodos simples.

Em relação às opções lexicais, verificamos algumas expressões e palavras em que sua voz é bastante informal, especialmente quando confrontada ao restante do texto. Isso se explica, porque se trata de uma história vivida pela autora, ou seja, ela traz a reprodução de uma fala, e o falar comum é mais informal que o registro escrito. A coloquialidade dessa fala se evidencia, por exemplo, em expressões como “danou”, “e do nada”, “tanta pressão”, “abandar”.

O *estilo* que Alice escolheu comprova o que Bakhtin (2016) explica sobre as possibilidades e flexibilidade oferecidas pelos gêneros narrativos. Ela se sentiu à vontade para inserir um discurso em *estilo* mais informal, devido às possibilidades oferecidas pelo gênero conto popular.

Nesse contexto enunciativo, portanto, é provável que o conto exiba, de modo razoavelmente explícito, as relações dialógicas que unem sua voz às palavras alheias retomadas. Entendemos, assim, que estudar o tema do enunciado, sob uma perspectiva bakhtiniana, é mais do que descrever o tema ou assunto de uma fala ou texto. É necessário vislumbrar as relações dialógicas através das quais o conteúdo temático se constitui. Para Bakhtin (2003), o estilo decorre dos elos dialógicos existentes entre o enunciador e o grupo social.

2.2.3 Análise do conto popular *Aquele avô cheio de histórias*

Ainda dentro do tema *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*, Alice cria um novo conto intitulado *Aquele avô cheio de histórias*. A seguir transcrevi parte do diálogo com as crianças:

P: Vocês fazem muitas travessuras?

Alice: Sim. (Falando e rindo)

P: Que tipo de travessuras fazem?

Alice: Minha mãe vive danando comigo porque passo o tempo todo lendo.

P: Ah é. E por que ela dana com você?

Alice: Eu sempre levo livros da Biblioteca da escola para ler em casa. Eu sou apaixonada pelos livros, mas minha mãe às vezes até fica brava comigo porque até deixo de ajudar ela a arrumar a casa e só fico lendo.

P: Entendi.

Alice: Leio mais quando fico sozinha em casa com meu avô.

P: Ele conta histórias para você?

Alice: Conta. Posso escrever sobre isso?

P: Daria uma ótima história.

Alice: Oba! Que legal! (Diálogo 02/04/2018).

Alice demonstra motivação e vontade de escrever sobre sua paixão pelos livros e pela literatura. Evidenciei no diálogo um mecanismo de aprendizagem fora da sala de aula, porque ela vai por iniciativa própria até a biblioteca pega os livros, leva-os para casa e os lê. Tudo isso nos mostra a sua relação com o meio cultural e disponível, ou seja, a escola empresta os livros para serem lidos em casa pelas crianças.

Vigotski (2010c) nos esclarece sobre o papel e a influência do meio no desenvolvimento da criança, ao afirmar que

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. (VIGOTSKI, 2010c, p. 691).

Ou seja, o meio humano é sempre dinâmico porque é fruto da ação do homem, que o transforma constantemente. Por outro lado, pela influência do meio, o sujeito, em sua atividade, se transforma e na relação com o meio e, como consequência, age sobre ele transformando-o. Portanto, é uma relação dinâmica entre sujeito e meio; porém o que acontece é que a forma de relação da criança com o meio se altera à medida que ela se desenvolve e adquire novas ferramentas para atuar nele, então é o desenvolvimento progressivo que produz as condições do meio, o que, por seu turno, produz novas formas de influência dele no desenvolvimento. Trata-se, portanto, de uma relação de interdependência.

Analisei o diálogo procurando entender o papel que o meio desempenha no desenvolvimento, isto é, a relação de Alice com o seu meio. Assim, fica claro a importância do meio como fontes das aquisições da criança e como fonte de seu desenvolvimento.

Passo a apresentar a primeira versão do conto criado por ela.

Figura 9 – Primeira versão do conto *Aquele avô cheio de histórias*.

A aquele avo cheio de histórias

Sabe aquele avo que só conta lendas e historias pois é Lola tem um, ele e bem velhinho.
 Lola era uma menina meio quieta, seus pais somente trabalhava e sempre Lola ficava com seu avo, depois da morte de sua vó, seu avo ficava sozinho.
 Seus pais não dava atenção a ela, então ela passava todos os dias na casa de seu avo. Seu vo se chamava João Justino.
 Um dia seu avo contou uma historia a ela ficou curiosa para saber,mais seus pais chegaram para busca_ lá,e sempre falavam:
 ___essas historias são falsas não acredita nisso filha,falava sua mãe
 Seu avo falava que ele tinha um livro com todas suas historias e lendas
 Lola achou o livro com todas as suas historias
 Ela se emocionou com tudo que ela viu.
 Ela só lia aquele livro mais nada,Lola não queria estudar mais só ficar lendo o livro,e sua mãe não estava gostando disso,ela não lia mais nada não comia só ficava lá lendo aquele só aquele livro.
 Seu avo morreu,ela ficou muito chateada coma morte dele.
 Sua mãe cansou disso e pegou o livro quando ela tava tomando banho.
 Ela leu o livro e se emocionou quando leu.
 Lola viu ela com o livro,e ela tava chorando
 Lola logo falou:
 _____mamãe não joga fora!
 Ela correu e deu um abraço em Lola e começou a chorar de saudade.
 Depois desse dia sua mãe e seu pai contava todos os dias antes de dormir essas historias para ela

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Analisando no conto o momento em que a personagem pôs o livro do avô na mochila e foi para casa, podemos refletir: *Por que era tão vital para Lola saber como continuava a história que o avô havia começado a contar? O que mobiliza a personagem a fazer isso? O que instiga alguém a realizar uma ação como essa? O que estimula a criança para o ato de ler? Que mecanismos psicológicos explicam a escolha da personagem?* Verificamos que, por meio dessas ações, Alice se põe em *atividade*, como personagem. O conceito de atividade envolve a visão de que o sujeito se orienta por objetivos, agindo voluntariamente, através de ações planejadas.

Segundo Leontiev (1983), a estrutura geral da atividade é composta por duas características básicas: a de orientação e a de execução. Em relação à orientação, a atividade compreende as necessidades, os motivos, o objeto e as tarefas. Já a execução é constituída pelas ações e suas operações. Estando em *atividade*, a criança internaliza, apropria-se e objetiva ações, operações e qualidades humanas cristalizadas nos objetos culturais.

Dessa forma, compreendemos que para criar os motivos para a leitura e a criação textual, a criança precisa conviver, estabelecer relações com as *formas ideais*, com os produtos mais desenvolvidos da sua cultura. Além disso, essas atividades humanas são dirigidas por motivos que devem coincidir com os fins a serem atingidos. As ações de Alice como personagem do conto nos indicam a relevância do papel do motivo para impulsionar o indivíduo à ação.

Na primeira versão do conto, percebi que havia se apropriado da estrutura do esquema quinário, pois seu conto apresentava todos os elementos estruturais: a situação inicial, o conflito, as ações dos personagens, a ação finalizadora e a situação final. Porém, a questioneei sobre a ação finalizadora do conto, a qual não havia ficado muito clara, isto é, como foi posto fim à perturbação. A seguir, transcrevo o diálogo que tive com ela:

P: Por que a mãe de Lola se emocionou ao ler o livro?

Alice: É porque o livro estava cheio de histórias da infância da mãe de Lola e histórias com a avó dela também.

P: Muito bem! E como se chama essa ação?

Alice: É a ação finalizadora.

P: Isso mesmo. Essa ação é responsável por trazer a vida ao seu estado normal. Então escreva isso. É muito importante para que todos entendam a mudança de reação da mãe.

Alice: Tá bem, vou reescrever essa parte. (Diálogo 02/04/2018).

Na versão final podemos verificar que ela reestrutura de maneira clara a ação finalizadora, a qual põe fim à perturbação, trazendo a normalidade e harmonia para a vida dos personagens.

Figura 10 – Versão final do conto *Aquele avô cheio de histórias*.

Aquele avô cheio de histórias

Sabe aquele avô que só conta causos e histórias legais? Pois é, Lola tinha um avô assim. Ele já era bem velhinho.

Lola era uma menina meio quieta que adorava ler. Seus pais trabalhavam muito e não tinham tempo de dar atenção para ela. Lola sempre ficava com seu avô. Ele se chamava Justino. Depois da morte de sua avó, seu avô ficava muito sozinho.

Um dia seu avô estava contando uma história, mas seus pais chegaram para buscá-la. Lola ficou curiosa para saber o final.

Sua mãe sempre falava:

— Essas histórias são falsas, querida, não acredite no que seu avô inventa.

Mas a verdade é que Lola não se importava com isso. Ela ficava encantada com aquelas histórias mirabolantes do avô.

Seu avô falava que ele tinha um livro com todas as suas histórias e causos. Lola, antes de ir embora, procurou e achou o livro dentro da estante. Antes de ir para casa com seus pais, Lola colocou o livro dentro da mochila.

Chegando em casa foi logo para seu quarto, queria ler o final da história que seu avô havia começado naquele dia. Ela se emocionou com tudo que viu.

Lola a partir daquele dia só lia aquele livro. Ela não queria fazer mais nada, só ficava lendo aquelas histórias do avô tão querido.

A mãe de Lola não estava gostando disso, Lola vivia trancada no quarto. Foi quando sua mãe descobriu que ela havia pegado o livro de histórias.

A mãe estava preocupada, porque Lola não lia outra coisa, não comia e nem brincava.

Só ficava lá no sofá lendo. Sua mãe se cansou e aproveitou que Lola estava tomando banho e pegou o livro.

A mãe de Lola leu uma história e se emocionou.

Lola saiu do banho e viu a mãe chorando com o livro na mão.

A mãe de Lola correu e deu um abraço nela. O livro estava cheio de histórias da sua infância e histórias com avó de Lola. As duas se abraçaram e choraram de saudade.

Depois desse dia, sua mãe e seu pai todas as noites liam uma história para a Lola e viajavam juntos pelo mundo da imaginação de seu avô.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na última versão, podemos notar como as marcas de autoria constitutivas do conto se manifestaram no *conteúdo temático*, na *construção composicional* e no *estilo*.

Inicialmente, podemos notar como o *conteúdo temático* é desenvolvido por meio de dezesseis parágrafos. Dessa vez, compõe um texto mais rico comparado às criações anteriores. Além de mais parágrafos, o conto apresenta mais períodos compostos. Alice escreve mais e melhor, então, percebemos aqui as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, onde pode ser o elemento articulador de todas essas transformações que foram ocorrendo nos textos e à medida que ia aprendendo, transformava qualitativamente suas criações, ou seja, foi se desenvolvendo ao longo do processo de desenvolvimento da atitude autoral.

Vigotski (2010b), explica que com a colaboração do professor e sua orientação, a criança aprende o que ainda não sabe fazer sozinha, tendo como modelos formas elaboradas que ela pode imitar no princípio. “Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.” (2010b, p. 331). Embora o texto que consultamos use a expressão “zona de desenvolvimento imediato”, optamos por empregar “zona de desenvolvimento próximo” por considerarmos uma tradução mais próxima do conceito em Vigotski.

Dessa forma, confirma-se a importância do professor, como parceiro mais experiente conhecedor da cultura humana, cabendo a ele propiciar aos alunos atividades que incluam os textos literários em suas formas mais elaboradas.

Ao produzir o seu enunciado, demonstrou o domínio do *conteúdo* abordado, da *estrutura composicional* do gênero e procurou, por meio do *estilo* adotado, aproximar-se de seu interlocutor. Como diz Bakhtin (2003), o *estilo* não se reduz ao sujeito-enunciador, mas é fruto dos elos dialógicos que o enunciador mantém com o leitor presumido e com o contexto social. Por meio da análise, verificamos que a escrita do conto proporcionou o encontro da criança com outras esferas sociais, mais especificamente a literária, relacionando-a com o seu cotidiano. Em relação às escolhas estilísticas da autora, destacamos algumas expressões, “*viajavam juntos pelo mundo da imaginação*”, “*causos e histórias*”, “*adorava ler*”, “*encantada com aquelas histórias*”, “*ler o final da história*”, “*um livro com todas as suas histórias*”, “*essas histórias são falsas*”, “*o livro na mão*”, “*se emocionou com tudo que viu*”.

2.2.4 Análise do conto popular *Dois animais diferentes*

Ainda dentro do tema *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*, Alice cria seu quarto conto intitulado *Dois animais diferentes*. Dessa vez, elege como personagens do conto dois animais, um cachorro e uma galinha. A seguir apresento parte do nosso diálogo:

P: Sobre o que você quer escrever?

Alice: Ontem fiquei em casa pensando uma coisa.

P: O quê?

Alice: Meu outro avô, não é o que conta histórias para mim, não. É o outro, pai do meu pai. Ele mora num sítio e vamos para lá quase todo final de semana.

P: Sei e aí?

Alice: Aí fiquei pensando se eu posso escrever um conto diferente, sem ser sobre um tombo?

P: Claro que pode.

Alice: Mas pode ser sobre animais?

P: Você pode escrever sobre o que você gostar e quiser.

Alice: É que lá no sítio do meu avô eu tenho um cachorro.

P: Ah é!

Alice: Sim. Eu posso criar uma história com meu animal de estimação?

P: Sim, pode!

Alice: Oba! (Diálogo 02/04/2018).

Alice parece não acreditar que tem liberdade para escrever sobre o que tem vontade, porque sempre que vai escrever um conto novo, ela repete a pergunta e fica admirada de poder escrever sobre sua vida, sua família e agora sobre seu animal de estimação. Podemos afirmar que a metodologia utilizada por meio do experimento pedagógico (MUKHINA, 1996) dá voz e vez às crianças e isso é fundamental para se pensar: *O que faz realmente sentido para a criança? Qual a necessidade que leva uma criança a querer estudar, ler e escrever?* Isso nos

mostra que, quando os processos pedagógicos são intencionais e deliberados e têm por objetivo desenvolver ações que visam à aprendizagem consciente dos alunos, o professor objetiva em sua atividade o motivo que os impulsiona e os desenvolve. O fato de ter um produto final combinado, ou seja, a publicação do livro, foi fundamental para o envolvimento das crianças com a criação dos contos. A atividade pedagógica deve envolver todos os elementos da atividade consciente: desejo, necessidades, emoções, tarefas, ações e os motivos, meios e os planos para as ações.

De acordo com Leontiev (2004, p. 115):

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

O educador que planeja sua atividade pedagógica tendo em vista a necessidade do aluno de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, por meio da seleção de conteúdos necessários à formação, não desenvolve uma atividade alienada. Logo, a questão do sentido pessoal elucidado por Leontiev nos ajuda entender a surpresa de Alice e a decorrente imersão dela na atividade.

Analisamos agora a primeira versão do conto criado por ela.

Figura 11 - Primeira versão do conto *Dois animais diferentes*.

Dois animais diferentes

Era uma vez um cachorro, esse cachorro era bravo e nunca se apaixonou por ninguém. Ele morava numa bela fazenda cheia de animais, ela se chama trovão o cachorro mais bravo da fazenda toda, todos os animais fêmeas queriam ele, mais ele não queria nenhuma delas.

Um dia chegou uma nova galinha na fazenda do Nando.

Trovão logo se apaixonou pela galinha, e foi falar com ela e logo disse:

____ Olá! sou Trovão o animal mais bravo e bonito da fazenda do Nando, Qual e seu nome linda e bela senhorita?

____ É é, oi é mesmo sou linda, bom onde fica o salão de beleza aqui, isso é o parque de diversão? me chamo linda por que sou linda.

____ não bela senhorita, aqui não tem nada disso que a senhorita declamou!

____ então o que eu estou fazendo aqui?

Trovão começou a rir dela, e estava completamente apaixonado por ela.

Um dia Nando viu que a galinha tava gorda e cabia direitinho dentro da panela.

Nando foi para buscar ela.

Nando pegou ela com tudo, e falou:
 _____ você ta bem gordinha em!
 Trovão ouviu e correndo mordeu Nando em sua perna e logo disse:
 _____ corra linda vá embora fuja vá vá logo!
 Linda percebeu que ele gostava dela e logo disse:
 _____ não Trovão nunca vou sem você agora que percebi que te amo só vo se você for
 junto!
 Nando chutou trovão longe e foi atrás de linda, mais não conseguiu pegar ela.
 Trovão e linda fugiram sozinhos para longe e viveram felizes para sempre.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Quanto ao esquema quinário, percebemos que especificamente nesse conto se confunde em relação ao momento (tempo) em que o episódio acontece. No terceiro parágrafo ela escreve “*Um dia chegou uma nova galinha na fazenda do Nando*” e no décimo parágrafo, “*Um dia Nando viu que a galinha tava gorda e cabia direitinho dentro da panela*”. A seguir apresento o diálogo que tive com ela sobre essa questão.

P: Para criar seu primeiro conto sua mãe teve que puxar um fio da história da Maria Coberta, lembra? Um fio só, o dia do incêndio e como foi a tragédia de ter seu filho queimado e tudo que aconteceu naquele dia. Não foi?

Alice: Foi.

P: Então, temos sempre que puxar um fio, um único episódio para escrever o conto. Já expliquei isso, lembra?

Alice: Lembro.

P: Você tem que decidir quando tudo acontece, se é no dia que a galinha chega ou se é no dia que Nando resolve matar a galinha. Um único dia, é o que permitirá que o leitor possa se situar sobre o momento em que aconteceu o desenrolar dos fatos, das ações dos personagens.

Alice: Ah tá. É no dia que a galinha chega. Aí no mesmo dia, Trovão se apaixona por Linda, porque foi amor à primeira vista e Nando quer fazer a galinhada.

P: Tá, então explica que ela já chegou gordinha, para ficar coerente com o fato do fazendeiro querer matá-la.

Alice: Entendi.

P: Sobre se apaixonar você já escreveu, então já está coerente.

Alice: Sim. E aí vou deixar “*Um dia*” só no terceiro parágrafo.

P: Tá bem.

Alice: Vou arrumar. Reescrever tudo. Já aprendi que um autor reescreve o texto várias vezes até ficar bom.

P: Isso mesmo. (Diálogo 04/04/2018).

Nesse diálogo, lembrei a Alice de quando sua mãe narrou um episódio sobre a *Maria Coberta*. E retomei com ela a questão da narrativa acontecer a partir de um único episódio. Isto é, que o tempo é um elemento de construção da narrativa e ela precisava saber que o autor tem todo o domínio sobre o tempo presente no conto. Isso faz toda a diferença para que o autor

consiga desencadear os fatos da sua história. Expliquei que a construção da narrativa precisa de um contexto temporal definido. É o que permitirá que o leitor possa se situar sobre o momento em que os fatos aconteceram. E que isso a ajudaria construir sua história de forma mais completa e clara para o leitor. Mais uma vez utilizo o segundo nível de ajuda para encaminhar a tarefa de escrita do conto.

Como já vimos, Beatón (2005) explica em detalhes como identificar as possibilidades que a criança tem para apropriar-se do novo conteúdo por sua própria atividade. *De que ajuda ela necessita? Maior ou menor? Que tipo de orientação? Pouca orientação ou mais orientação?* O autor explica a partir dos estudos de Vigotski que

Quem gere estes níveis de ajuda é o professor. O professor é quem dirige o processo, mas dirige de forma a garantir que a criança tenha a independência e a correspondente autonomia, que a criança tenha um papel ativo na construção do conhecimento, que redescubra o conhecimento. Ele não afirma que o processo de ensino é um processo ativo e centrado na criança. Ele não declara que se trata de um processo centrado no papel ativo do professor [...]. Mas diz, de acordo com minha interpretação, que o processo de ensino é um processo de interação ativa entre o professor e a criança ,pelo qual o professor organiza e dirige o processo, de maneira tal, que a criança tem uma participação ativa no processo de construção do conhecimento. (BEATÓN, 2005, p. 247, tradução minha).

Ou seja, há a importância do papel do professor orientando o processo de ensino e aprendizagem, mas também há o papel ativo do aluno na realização da tarefa. Podemos verificar que Alice mostra, ao final do diálogo comigo, que já tem uma consciência a respeito do que inclui como ação de escrita de um conto. Com minha orientação, entendeu que precisava reescrever o texto quantas vezes fosse preciso, mostrando ter introjetado conscientemente uma parte do ofício da tarefa de ser autor.

No final do diálogo, a sua fala denota que considera que a tarefa de escrita demanda reescrita. Todo o tempo a autora demonstra motivação para arrumar o texto. É papel da escola ensinar as crianças que:

[...] os autores não são “inspirados”, que seus textos não saem todos prontos de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso, por onde o que é finalmente escrito, se descobre escrevendo [...]. (TAUVERON, 2014, p. 92).

Ou seja, criar relações que possibilitam à criança se posicionar e tomar suas próprias decisões frente ao trabalho de escrita, como fez ao decidir quando a história aconteceria.

Ainda na primeira versão do conto, podemos verificar que a autora utiliza para começar a história, aquele famoso início e final dos contos de fadas: *Era uma vez e viveram felizes para sempre*. No diálogo a seguir apresento como a orientei sobre isso.

- P:** Por que eles fugiram para longe?
Alice: Porque em Minas Gerais a vida de galinha é muito arriscada.
P: É? Por quê?
Alice: Uai todo mundo quer matar a galinha para fazer galinhada.
P: Entendi. E por que você colocou *e viveram felizes para sempre*?
Alice: Porque as histórias sempre terminam assim.
P: Que histórias?
Alice: As que eu conheço.
P: Geralmente você lê contos de fadas, né?
Alice: Sim, eu adoro ler os contos de fadas, sou uma leitora assídua da biblioteca, é meu passatempo preferido, mas eu não conhecia conto popular.
P: Sempre nos contos de fadas aparece no final *e viveram felizes para sempre*, né?
Alice: Sim.
P: E como geralmente começa os contos de fadas?
Alice: *Era uma vez*.
P: Certo. Então, você começa o conto popular com “*Era uma vez*” e termina com “*e viveram felizes para sempre*”. Agora vamos ver como começa e como terminam os dois contos populares que eu trouxe para vocês? (Nesse momento li com Alice a situação inicial e final dos contos *João Preguiça* e *Se Deus quiser*).
Alice: Já sei como vou reescrever a situação inicial e a final.
P: Que bom, reescreve e me mostra.
Alice: Tá. (Rindo). (Diálogo 04/04/2018).

Quanto ao estilo de linguagem, Alice se revela cada vez mais na medida em que certas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais se apresentam. No decurso do seu processo de criação dos contos populares, traz, além de personagens como vimos em contos anteriores, outros elementos dos contos de fadas. Percebemos, nessa primeira versão do conto a presença reveladora das formas canônicas de início e finalização dos contos de fadas constituindo-se, assim, como marcas enunciativas do estilo de Alice. Além disso, sabemos que os animais falantes são personagens tipicamente dos contos de fadas.

Como se trata de uma leitora assídua da biblioteca da escola, ela própria assume isso: “*Eu adoro ler os contos de fadas, sou uma leitora assídua da biblioteca, é meu passatempo preferido, mas eu não conhecia conto popular*”. Aqui cabe destacar que Alice lê pelo simples prazer de ler, sem a “obrigação” que geralmente é feita pelos pais e professores. A literatura é para ela uma distração, um lazer. Sabemos que a literatura infantil, além de ser um

entretenimento saudável e vital, se constitui como um instrumento fundamental para o desenvolvimento da criação e da imaginação, pois amplia o universo cultural da criança e assim ela terá mais elementos disponíveis para imaginar e criar suas histórias.

Segundo Coelho (2000, p. 27), literatura infantil é arte e “[...] fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido com a literatura infantil “[...] transcende intenções singelas de ‘dar asas à imaginação e provocar prazer’, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento”. (ARENA, 2010, p. 32).

Assim, podemos afirmar que por isso seu estilo de linguagem identifica-se com os padrões estabelecidos pelos contos de fadas. Logo, observamos as nuances na construção estilística dos enunciados da autora a fim de estabelecer relações dialógicas com o campo do discurso, com o uso efetivo da palavra e com o seu próprio estilo como autora e principalmente como leitora dos contos de fadas.

Vejamos, agora, como esse conto foi publicado, ou seja, sua versão final.

Figura 12 – Versão final do conto *Dois animais diferentes*.

Dois animais diferentes

Nando era um fazendeiro muito rico. Na sua bela fazenda tinha muitos animais, inclusive um cachorro. Esse cachorro era bravo e nunca havia se apaixonado por ninguém. O nome dele era Trovão, o cachorro mais bravo da fazenda toda. Todos os animais fêmeas queriam namorar com Trovão, mas ele não queria nenhuma delas.

Um dia chegou uma nova galinha na fazenda do Nando. Ela era a gordinha mais elegante que ele tinha visto em toda sua vida.

Trovão logo se apaixonou pela galinha e foi falar com ela:

- Olá! Sou Trovão, o animal mais bravo e bonito da fazenda do Nando. Qual é seu nome linda e bela senhorita?

- Oi! É mesmo? Meu chamo é Linda, porque sou linda mesmo. Não acha?

- Sim.

- Bom, onde fica o salão de beleza por aqui?

- Não, bela senhorita, aqui não tem nada disso que a senhorita está procurando.

- Então o que eu estou fazendo aqui?

Trovão começou a rir dela, e estava completamente apaixonado.

De repente, Nando apareceu no quintal. Estava procurando uma galinha, a mais gorda, porque naquela noite era dia de galinha no jantar, afinal mineiro come galinhada toda semana.

Nando bateu o olho na Linda e viu que ela estava gorda e cabia direitinho dentro da panela. Correu atrás da galinha. Quando conseguiu pegá-la, Trovão viu e foi logo mordendo sua perna. Nando soltou a galinha e Trovão disse:

- Corra, Linda, vai embora. Fuja, vai logo!

Linda percebeu que Trovão gostava mesmo dela, foi amor à primeira vista.

- Não, Trovão, não vou sem você. Agora que percebi que te amo, só se você for junto!

Nando chutou Trovão e foi atrás de Linda, mais não conseguiu pegá-la.
Trovão e Linda fugiram juntinhos para outro estado, porque vida de galinha em Minas Gerias é muito arriscada.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na versão final, podemos notar que o tema é relatado por meio de dezessete parágrafos. Percebemos que compõe um texto maior, em número de parágrafos e mais rico comparado aos contos anteriores, pois apresenta, além de mais diálogos, mais períodos compostos.

Durante todo o processo estive atenta para oferecer ajuda levando Alice a refletir sobre o processo de elaboração textual. Questionava o que estava fazendo, como estava fazendo, e que recursos poderia utilizar. Para Davidov (1988), nesse estágio do ensino escolar surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Davidov (1988) nos esclarece a respeito das neoformações no período escolar inicial. Para o autor, as neoformações são novas formações psicossociais que aparecem em cada idade e que influenciam predominantemente o desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança. Essas transformações suscitam a tomada de consciência de determinados pontos da realidade de início não percebidos ou inconscientes na criança, em um processo complexo, contínuo e contraditório.

Entendo que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível esses momentos de reflexão, mas sabemos que isso raramente acontece. Para Ilyenkov (2007) é impossível ensinar uma criança a capacidade ou habilidade de pensar de maneira independente, sem adotar uma atitude de atenção mais próxima à sua individualidade. O autor explica em linhas gerais como devemos ensinar a criança a pensar.

Temos de organizar o processo do domínio do conhecimento, o processo de assimilação da cultura intelectual da mesma forma que o melhor professor - a vida - o organizou por milhares de anos. Ou seja, de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente forçada a treinar não só (e nem mesmo tanto) a "memória", mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra - os "poderes de julgamento", a capacidade de julgar se um determinado caso encaixa-se previamente ou não nas "regras" dominadas e, se não, então o quê? (ILYENKOV, 2007, p. 17, tradução minha).

As explicações de Ilyenkov (2007) são um convite à reflexão sobre as distinções entre “[...] o desenvolvimento da capacidade de pensar e o processo de domínio formal do

conhecimento especificado nos currículos”. (ILYENKOV, 2007, p. 9, tradução minha). Depois de distinguir entre ambas, Ilyenkov explica que:

Adquirir a cultura do pensamento significa [...] aprender a “suportar a tensão da contradição” e não tentar evitá-la ou adulterá-la e, se isso falhar, sucumbir na histeria, na raiva e na irritação. Ao contrário, devemos sempre abordar uma contradição e tentar revelá-la em sua “forma pura” para então encontrar sua resolução concreta, objetiva e óbvia nos fatos. A dialética consiste em trazer à luz, nos fatos, no conjunto de fatos que constituem o sistema de condições da tarefa não resolvida, sua própria contradição, em conceder a essa contradição a máxima clareza e pureza de expressão e depois em encontrar sua “resolução” novamente em fatos – no fato único que ainda não está no campo de visão e que precisa ser encontrado. A própria contradição nos obriga a buscar tal fato. Nesse caso, a contradição no pensamento (isto é, a “contradição lógica”) é resolvida da mesma maneira que a realidade, o movimento da “coisa em si” resolve contradições reais. (ILYENKOV, 2007, p. 27, tradução minha).

Dessa forma, o aprimoramento de uma “cultura do pensamento” por intermédio da qual a “contradição lógica” permita elucidar fatos de forma racional e ética deveria ser a principal função de nossas escolas. Por isso, o processo de atividades orientadoras de ensino nas escolas necessita centrar-se na formação do pensamento teórico que opera por meio de conceitos para a compreensão dos dados da realidade em sua essência, refletindo sua real existência.

Analisando o *conteúdo temático* e suas relações dialógicas observamos como deixa emergir as vozes alheias no desenvolvimento de seu conto. Nesse sentido, podemos constatar construções que remetem a um discurso que faz muito sentido aos mineiros: *vida de galinha em Minas Gerais é muito arriscada*. Quando escolhe a galinha e cachorro como personagens do conto, a autora não faz isso de forma aleatória, mas a partir do conhecimento de que a figura da galinha irá ajudar a enunciar o seu dizer. Ao usar a expressão acima citada e escolher de maneira consciente a galinha como personagem, denota seu conhecimento do mundo que a cerca e confirma que para o frutalense, assim como para todo mineiro, a galinhada é o prato mais tradicional de nossa cultura.

A galinha caipira é muito consumida pelos mineiros e a partir disso, Alice teve uma “sacada” brilhante, demonstrando toda sua criatividade. A autora revela indícios de autoria ao criar um desfecho surpreendente para a história, trazendo seu conhecimento e entendimento quando escreve que *vida de galinha é muito arriscada em Minas Gerais*. Isso só foi possível porque faz parte da vida concreta da autora, da sua cultura. É da sua experiência comer galinhada todo domingo com a família.

Para Bakhtin (2003), o *estilo* está relacionado à forma de escrever de cada autor e a eleição dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Focalizamos algumas opções estilísticas no texto em análise como: “*galinha*”, “*fazenda*”, “*minas*”, “*quintal*”, “*galinhada*”, “*fazendeiro*”, “*mineiro*”, “*panela*”.

Segundo Bakhtin (2003), o *estilo* está relacionado com os componentes do mundo concreto. Isso comprova que as crianças podem escrever textos com marcas delas se criarmos situações adequadas para isso. As relações dialógicas criam o fundo básico e essencial para a ascensão da voz da criança; é a singularidade que se externa reinventando o que já foi dito. Alice realiza escolhas dentre as alternativas que o ambiente e seu conhecimento cultural, social, e histórico lhe oferecem, cria e recria, imprimindo suas marcas de autoria.

Assim como Volóchinov (2017), Medviédev (2012, p. 185) vê na entonação expressiva a melhor forma de expressão: “A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado e reflete sua singularidade histórica [...] dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado”.

2.2.5 Análise do conto popular *O Bicho*

O terceiro tema escolhido pelas crianças para criar seus contos foi sobre as *Lendas e superstições do imaginário frutalense*. Esse tema foi escolhido no dia que levei o terceiro conto para as crianças intitulado “*Os onze pauzinhos*”, o qual passo a exibir.

Figura 13 – Conto popular *Os onze pauzinhos*.

Conto popular: Os onze pauzinhos
Compilador: Lindolfo Gomes
Município: Cataguases

Havia uma mãe que tinha onze filhos, cada qual mais arteiro.
Um dia um deles, chamado Pedrinho, cortou-lhe um limoeiro de estimação.
A velha não sabia qual dos onze havia feito a travessura, todos negavam a pés juntos
Foi então que se lembrou de um artifício que havia de dar certo.
Arranjou onze pauzinhos, todos de igual tamanho e entregou-os, um a um, a cada dos filhos, encomendando que os tivessem bem escondidos, fechando-os nas mãos. E disse-lhes:
— Vou agora saber quem cortou o meu limoeiro de estimação. Aquele de vocês que o houver cortado não poderá negar, porque o pauzinho que tem na mão há de crescer e não será do tamanho dos outros: um, dois e.... três!
Pedrinho com medo de ser descoberto quebrou o pauzinho que lhe tocara, certo de que, sendo o seu o menor, não poderia atribuir a ele a travessura.
— Abram as mãos!

*O de Pedrinho era menor.
E com a sua estratagemas, a velha ficou sabendo quem lhe cortou o limoeiro de
estimação.
Pedrinho apanhou uma coça, não fez mais artes e a lição serviu de exemplo para os
outros.*

Fonte: *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948).

Antes de apresentar o conto para as crianças, Kaio me fez uma pergunta sobre o conto anterior, intitulado “*Se Deus quiser*”. A seguir apresento parte do diálogo que tive com as crianças.

Kaio: Fiquei pensando no último conto.

P: O que ficou pensando?

Kaio: Que foi tipo uma maldição que aconteceu com ele.

P: Maldição?

Alice: Também acho.

P: Por que vocês acham isso?

Kaio: É que é assim, a mulher dele era muito religiosa e ele não era.

P: Certo.

Alice: Acho que Deus castigou ele.

Kaio: Não, Deus não castiga, mas acho que ele não tinha fé, nem ligava para Deus.

P: Vocês acreditam em maldição?

Alice: Dizem que se a gente deixar o chinelo virado, a mãe da gente morre.

P: Isso é superstição. Vocês conhecem outras superstições?

Kaio: Tem aquela do gato preto. Tem muitas. A gente podia escrever sobre isso. Ia ser muito legal!

Glória: Vai ser demais!

P: Vocês são os autores. Vamos escrever, então. (Diálogo 04/04/2018).

Antes mesmo de apresentar o conto “*Os onze pauzinhos*”, fui surpreendida com as colocações das crianças e o interesse delas em escrever sobre suas superstições. Tauveron (2014) sobre a escrita literária, especialmente no conceito alunos-autor, apresenta algumas estratégias para que as crianças possam desenvolver projetos autorais de escrita na escola, entre elas “ensinar as escolhas de escrita”. (TAUVERON, 2014, p. 94). Dessa forma, me chamou a atenção como as crianças assim colocadas na postura de alunos-autores demonstraram entusiasmo em escolher seus próprios temas de escrita.

Apresento a primeira versão do conto produzido por Alice.

Figura 14 - Primeira versão do conto *O Bicho*.

O bicho

Numa floresta no meio do nada, morava um monte de animais, lobos, cobras, aves e etc. Nessa floresta todos tinham medo de um tau (bicho). Ninguém nunca tinha visto esse bicho, e ninguém queria ver. Diziam que ele era todo escuro, dentes super afiados, bem grande e mãos imensas de fortes, era assustador. Ele só aparecia em lua cheia. Um dia de lua cheia, todos com medo dele aparecer, e logo a jararaca Caca disse: _____ espera aí, toda lua cheia ele nunca aparece, será que ele existe mesmo? E todos também caíram a ficha que ele não existia. O ganso é o pavão sempre aprontava com todos, e dessa vez eles foram longe de mais, brincar com o medo de todos os animais. Mais o bicho existia mesmo, quando todos tocaram eles de lá, no meio do caminho eles encontraram o bicho. Eles correram mais rápido que podiam, mais não deu. O bicho escravizou eles e ensinou a eles nunca mais mentir.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Logo na primeira versão pude perceber que consigo estruturar o conto adequadamente. A seguir, transcrevo parte do diálogo que tive com ela:

P: Pode ler o conto pra mim?

Alice: Vou ler. (Alice lê a situação inicial e a interrompo)

P: Como chama essa parte que você leu?

Alice: Situação inicial.

P: Vamos analisar o que você escreveu. Até aqui você escreveu cinco parágrafos, certo?

Alice: Certo.

P: O que podemos fazer? (Alice pensa um pouco)

Alice: Vou colocar tudo junto, formando um parágrafo só.

P: Isso mesmo e por quê?

Alice: Porque o assunto é mesmo, estou apresentando o cenário, os personagens.

P: Muito bem! Você entendeu direitinho, na situação inicial temos um ou mais personagens que vivem de certa maneira, num determinado lugar. A situação é estável.

Alice: Posso continuar lendo?

P: Continue, por favor. (Alice lê mais um pouco e interrompo novamente)

Alice: Tenho certeza que agora eu fiz certo, todo mundo que ler o conto vai saber quando tudo tá acontecendo.

P: Sim e eu gostei muito. Parabéns!

Alice: Obrigada. (Diálogo 23/05/2018).

Alice se sentiu muito feliz por ser capaz de criar seu conto. O desenvolvimento da formação da atitude autora da criança está diretamente relacionada ao desenvolvimento da

capacidade comunicativa por meio de textos escritos. Entendemos que a formação da atitude de autoria por meio de gênero conto popular amplia a capacidade de escrita das crianças em situações objetivas que desenvolvam a autoria de seus textos. Segundo Arena (2010, p. 25-26), a criança “[...] na relação com o texto literário, apropria-se da cultura e da especificidade desse gênero, de sua identidade e, ainda, da diversidade de gêneros literários abrigados sob a mesma categoria: a poesia, o conto, a novela, a crônica e outros”. Somente na relação com os diversos gêneros discursivos é que a criança se apropria das diferenças existentes entre eles.

Vejamos, agora, como esse conto foi publicado, ou seja, sua versão final.

Figura 15 – Versão final do conto *O Bicho*.

O Bicho

Numa floresta no meio do nada, morava um monte de animais: lobos, cobras, aves e etc. Nessa floresta todos tinham medo de um tal Bicho. Ninguém nunca tinha visto esse Bicho e, na verdade, ninguém queria ver. Diziam que ele era enorme, todo escuro, dentes super afiados, mãos imensas e fortes. Era mesmo assustador e só aparecia em noites de lua cheia.

Um dia, era noite de lua cheia, todos os animais da floresta estavam com medo do Bicho aparecer. Até que dona jararaca Caca disse:

— Esperem aí, toda noite de lua cheia ficamos com medo do Bicho e ele nunca aparece. Será que ele existe mesmo?

Foi aí que todos começaram a acreditar que talvez ele não existisse.

O ganso e o pavão sempre aprontavam com todos. E dessa vez eles foram longe demais, brincaram com o medo de todos os animais da floresta.

O que o ganso e o pavão não esperavam é que o tal Bicho existia de verdade. Como todos os animais tocaram eles de lá, no meio do caminho eles encontraram o Bicho. Eles correram mais rápido que podiam, mas não deu.

O Bicho escravizou o ganso e o pavão e ensinou a eles a nunca mais mentir.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Analisando a última versão, destaco que o arranjo *composicional* se dá por meio de sete parágrafos de extensão bem semelhante, com exceção do primeiro, quando a autora apresenta a situação inicial. Alice estrutura corretamente todo esquema quinário. Demarca de maneira clara o momento em que se dá o conflito, quando escreve: “*Um dia, era noite de lua cheia*”. Assim, demonstra estar se apropriando do esquema quinário, como categoria instrumental que auxilia no desenvolvimento da atitude de autoria. Ao dele se apropriar, a autora também vai se apropriando de como criar um conto popular.

Analisando o *conteúdo temático* e suas relações dialógicas observamos como Alice deixa emergir as vozes alheias no desenvolvimento de seu conto. De acordo Bakhtin (2003), sabemos que os enunciados proferidos são discursos que surgem nas relações sociais, por isso as múltiplas vozes sociais são imprescindíveis na formação da atitude autora.

Bakhtin (2003, p. 348-349) nos esclarece que “Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. [...] O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. Nesse sentido, a inserção de outras vozes constitui um meio de instauração da autoria.

Quanto ao *estilo* de linguagem, Alice se revela novamente trazendo mais elementos dos contos de fadas. Percebemos, nesse conto a presença de personagens fantásticos do folclore que sabemos ser tipicamente dos contos de fadas. Tauveron (2014) ensina outra estratégia para que o aluno-autor desenvolva projetos autorais de escrita: “encorajar o aluno que escreve a extrair de sua experiência de leitor de literatura uma tática de escrita e construir mentalmente uma figura de seu leitor-modelo”. (TAUVERON, 2014, p. 89).

Bakhtin (2003) explica que a voz autoral expressa uma consciência. Sobre o ato do sujeito autor por meio dos recursos linguísticos, Bakhtin (2016) explica da seguinte forma: “A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”. (BAKHTIN, 2016, p. 69, *italico no original*).

No entanto, a autora evidencia também a utilização de uma voz moral, na criação da situação final, quando escreve: “*O Bicho escravizou o ganso e o pavão e ensinou a eles a nunca mais mentir*”. Esse desfecho criado por Alice nos remete às fábulas que trazem a voz moral que a “*mentira tem perna curta,*” quer dizer que mentira não vai muito longe, que uma hora ou outra a mentira é desmascarada e a verdade se sobressai. Foi o que aconteceu com o ganso e o pavão. Usa elementos conhecidos das fábulas provavelmente porque no seu texto as personagens são animais, ou seja, mais uma vez acreditamos que toda estrutura composicional do conto se encontre apoiada por modelos que a autora trouxe de sua massa aperceptiva, (JAKUBINSKI, 2015). Fica evidente tanto a ação do sujeito autor, que faz a escolha dos recursos linguísticos, configurando, assim, a autoria enunciativa, quanto a influência do *Outro*, do destinatário no processo de escolha desses recursos. Nesse caso, o texto nasce a partir do diálogo do sujeito autor com o *Outro* sempre presente no momento da escrita.

2.2.6 Análise do conto popular *Maldito gato preto*

Ainda dentro do tema *Lendas e superstições do imaginário frutalense*, Alice cria mais um conto intitulado *Maldito gato preto*. Novamente elege dois animais como personagens, um gato e um pintinho. A seguir apresento parte do nosso diálogo:

P: Sobre qual superstição quer escrever?

Alice: A do gato preto.

P: Tá.

Alice: Mas vou inventar outras coisas.

P: Certo. Assim que planejar a história me chama para me contar.

Alice: Tá bom. (Depois de alguns minutos Alice me chama)

P: Já planejou?

Alice: Já.

P: Por onde começamos mesmo o planejamento da história?

Alice: Pelo conflito.

P: Isso mesmo. A escrita começa da situação inicial, mas o planejamento começa pelo conflito.

Alice: Isso eu já entendi, sempre que for escrever tenho que pensar antes, e a primeira coisa é no problema.

P: Muito bem! Tem sempre que pensar num problema primeiro. (Diálogo 23/05/2018).

No início da pesquisa expliquei para as crianças sobre a questão do planejamento da escrita para elaboração dos contos. Alice demonstra ter entendido a necessidade de planejar a história para depois escrevê-la. Assim, durante todo o processo de criação procurei fazer com que as crianças percebessem a importância do planejamento da história antes mesmo de sua inscrição. Ensinei que o planejamento começa pelo conflito, ou seja, que a escrita começa pela situação inicial, mas o planejamento não. Então orientei as crianças sempre a pensarem num problema, numa situação de conflito, planejando assim seu conto. Tauveron (2014) ensina várias estratégias para que as crianças consigam desenvolver projetos autorais de escrita, entre elas “incitar os alunos a verbalizar seu projeto de autor”. (TAUVERON, 2014, p. 91).

Passo a apresentar a primeira versão do conto criado por ela.

Figura 16 – Primeira versão do conto *Maldito gato preto*.

Maldito gato preto

Numa péssima tarde de asar, Ana Paula uma criança doida por aventuras e viagens da imaginação com imensas loucuras, ela tinha um "medo" assim, meio curioso e cheios de idéias meio perigosas, e olha que ela tinha apenas 5 ou 6 ou 7 anos, não sei direito!

Ela era uma menina cheias de perguntas e duvidas.

E ela empre quis saber como e dentro da gente do que somos feitos por que o cachorro morde por que a cobra mata por que o vidro embaça como seria o mundo de cabeça para baixo.

Mas o que mais me ela tem duvidas é por que ela não podia ter um gato, um gato pretinho da Silva.

Sua mãe sempre disse a mesma coisa:

___ filha gato preto só vive apenas 7 dias, e apenas em 7 dias você já se apaixonou pelo gato preto, depois se chora mais chora tanto por causa do gato!

Ela sempre dizia a mesma coisa, e ainda resmungando:

___ Mauditos!

Seu pai também sempre dizia:

___ Gato preto e uma praga para nós, já pensou se for mulher, vai ter 30 filhotes de gato preto e ser for macho, pior ainda se for safado de doer, e se nem parar em casa? isso é uma praga!

Sua irmã só dizia:

___ Não quero gato dentro de casa, como eu sei que você morre de preguiça, e vai fazer eu catar côco e limpar chichi, credo.

Ana Paula não se segurou e logo disse:

___ Por que vocês não gostam do gato, só porque ele é preto, se fosse branco vocês me davam? não sei se é racismo, mais é verdade!

Ela também sempre falava:

___ O malditos!

Quando Ana Paula viu que sua família não iria dar o gatinho preto que tanto sonhava, então ela logo decidiu pedir um outro animalzinho, um pintinho pretinho, e todos disseram ao mesmo tempo!

___ Maldita menina.

Na verdade o que Ana Paula ganhou foi um pintinho, só que branquinho.

Aonde Ana Paula ia, o pintinho ia atrás. Ela foi tomar banho e ele foi também. Ana Paula não viu o pintinho, ele caiu na privada e morreu afogado.

___ Maldito pintinho branquinho.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Assim que apresentou seu conto percebi que havia iniciado a história já demarcando o tempo com a expressão *Numa péssima tarde de azar*. A seguir, transcrevo o diálogo que tive com ela:

P: Comece a leitura, por favor.

Alice: Tá bem. (Alice lê a situação inicial)

P: Como chama essa parte que você leu?

Alice: Situação inicial.

P: Isso mesmo. Lembra do planejamento da escrita?

Alice: Lembro.

P: Por onde começamos a planejar a história mesmo?

Alice: Pelo conflito.

P: Isso mesmo. Quando vamos escrever começamos pela situação inicial, mas quando vamos planejar a história pensamos primeiro no conflito.

Alice: Nossa, me confundi aqui! Espera, vou arrumar.

P: O que foi?

Alice: Eu escrevi *Numa péssima tarde de azar* no início.

P: Certo. Espero você arrumar.

Alice: Pronto.

P: Onde você escreveu agora *Numa péssima tarde de azar*?

Alice: Aqui, no conflito.

P: O que aconteceu?

Alice: Eu planejei direitinho e escrevi a situação inicial apresentando a personagem, só que comecei já falando quando tudo aconteceu.

P: Tudo bem! Agora já arrumou. (Diálogo 23/05/2018).

Alice planeja a história, mas se confunde na hora de escrever. No entanto, antes de eu mostrar a inadequação, ela percebe o que fez e arruma o texto, retirando a expressão *Numa péssima tarde de azar* da situação inicial e colocando para demarcar o conflito da história.

As falas de Alice indicaram que por trás da criação feita por ela havia um conhecimento do esquema narrativo, uma vez que demonstrou conhecer toda estrutura desse esquema. Portanto, meu trabalho foi apenas de orientá-la a observar a situação inicial e o conflito, demarcando corretamente o tempo.

Passo a apresentar a versão final do conto.

Figura 17 – Versão final do conto *Maldito gato preto*.

Maldito gato preto

Ana Paula era uma criança doida por aventuras e viagens de imaginação. Além disso, ela era uma menina cheia de perguntas e várias dúvidas. Ela queria saber como somos por dentro, do que somos feitos, por que o cachorro morde, por que mordida de cobra mata, por que o vidro embaça, como seria o mundo de cabeça para baixo. Sua cabecinha não parava nunca.

Numa péssima tarde de azar, Ana Paula perguntou para sua mãe por que ela não podia ter um gato, mas tinha que ser pretinho da silva.

Sua mamãe sempre dizia a mesma coisa:

— Filha, gato preto vive apenas sete dias e em sete dias você já vai ter se apaixonado por ele. Depois você vai chorar e sentir falta do bichano.

Ana Paula ficava chateada e ainda resmungava:

— Maldição! Maldição!

Seu pai também sempre dizia:

— Gato preto é uma praga para nós, já pensou se for fêmea, vai ter trezentos filhotes de gato preto e ser for macho, pior ainda. Se for safado de doer e se nem parar em casa? Isso é uma praga!

Sua irmã só dizia:

— Não quero gato dentro de casa, como eu sei que você morre de preguiça, e vai fazer eu catar o cocô e limpar o xixi, credo, não quero de jeito nenhum.

Ana Paula não se segurou e logo disse:

— Por que vocês não gostam do gato, só porque ele é preto, se fosse branco vocês me davam? Não sei se é racismo, mas é verdade.

Quando Ana Paula viu que sua família não iria dar o gatinho preto que tanto sonhava, ela logo decidiu pedir um outro animalzinho, um pintinho pretinho, e todos disseram ao mesmo tempo!

— Maldita menina.

Na verdade, Ana Paula ganhou foi um pintinho, só que branquinho.

Onde Ana Paula ia, o pintinho ia atrás. Ela ia tomar banho e ele ia também. Mas no mesmo dia em que ganhou o pintinho, aconteceu uma coisa terrível. Ana Paula foi tomar banho e não viu o pintinho entrar no banheiro, ele caiu na privada e morreu afogado.

Então ela disse para seus pais:

— Maldito pintinho branquinho.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Analisando a última versão do conto, observamos que a *construção composicional* se dá por meio de dezoito parágrafos, sendo apenas o primeiro com extensão bem maior que os demais.

Além desses dezoito parágrafos, destaco o fato de que a autora utiliza diálogos, inclusive finaliza com a personagem principal dizendo: __ *Maldito pintinho branquinho*. Isso é bastante particular a esse conto e, cremos, pode ser considerado como algo do seu *estilo* individual. Afirmamos com isso que as escolhas estilísticas da autora têm também implicações composicionais. A nosso ver, mesmo esse fato singular pode indicar que a estrutura composicional se funda em relações dialógicas.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 06):

O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor.

Por meio da análise, verificamos ainda que para instaurar sua autoria, Alice, também se apropria do discurso alheio, mas marca seu território. No trecho a seguir destaco a expressão utilizada de forma interiorizada, mas que me possibilita afirmar que nossos dizeres nascem das relações culturais e dos diferentes pontos de vistas ideológicos.

— *Por que vocês não gostam do gato, só porque ele é preto, se fosse branco vocês me davam? Não sei se é racismo, mas é verdade.* (ALICE, 23/05/2018).

Alice refrata esteticamente uma voz social, ou seja, assume uma posição socioaxiológica que podemos caracterizar como a de um sujeito que vê na literatura a possibilidade de desfrutar dessa arte para marcar sua posição.

Bakhtin (2003) explica que o autor-criador assume uma posição externa que permite dar forma e acabamento estético à personagem e ao mundo habitado por ela. Assim, entendo que Alice produz um enunciado que pode estar ligado à noção de interdiscursividade.

Como coloca Bakhtin (2003, p. 348):

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Observamos no conto a maneira pela qual as vozes dos outros (autores anteriores, destinatários hipotéticos) se misturam à voz do sujeito explícito no enunciado de Alice.

2.2.7 Análise do conto popular *O menino quase mineiro*

Agora dentro do tema *Contando sobre nossa Frutal*, Alice cria seu conto intitulado *O menino quase mineiro*. Nesse dia levei o último conto para as crianças, *Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena*.

Figura 18 – Conto popular *Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena*.

Conto popular: *Perna Fina, Barriga Grande e Boca Pequena*
Compilador: Lindolfo Gomes
Município: Palmira

Diz que uma vez se ajuntaram três meninos chamados o da barriga grande, o da perna fina e o da boca pequena, e foram por uma estrada, arrumando a sua vidinha.

Vai então foram dar num pomar, onde havia um pessegueiro carregadinho que era um gosto.

Os meninos arregalaram os olhos e sem mais que coisas resolveram dar nas frutas. O da barriga grande combinou com os companheiros que o da perna fina, por causa da agilidade, subisse à árvore, colhesse os pêssegos e os atirasse ao da boca pequena que devia ajuntá-los. E ele, barriga grande, teria o cuidado de vigiar os montes.

Os outros concordaram. O da perna fina subiu no pessegueiro, apanhou as frutas, atirou-as ao da boca pequena que as ia ajuntando. Mas o da barriga grande, em vez de vigiar os montes, ia dando cabo dos pêssegos, comendo com uma tal aração que parecia estar com fome de três dias.

Quando o da perna fina desceu e o apanhou com o focinho na ratoeira, deu-lhe um contapé na pança que de tão cheia arreventou como uma bexiga. Mas, o contapé foi tão forte que a canela do perna fina quebrou por uma vez.

O da boca pequena achou tanta graça que se arreganhou numa risada gostosa, e ficou com a boca pra sempre rasgada.

E os três meninos, arrependidos da má ação, nunca mais quiseram furtar as frutas dos quintais alheios.

Fonte: *Contos populares brasileiros*, de Lindolfo Gomes (1948).

No diálogo abaixo podemos verificar como nasceu a ideia do tema para a criação dos contos sobre a cidade de Frutal e, ainda, como as crianças escolheram o título do livro.

P: Sobre o que querem escrever?

Alice: Acho que a gente já escreveu sobre tudo contando da nossa vida.

Estela: Já escrevemos até sobre os personagens curiosos da nossa cidade.

Alice: Tive uma ideia, a gente podia escrever sobre a cidade de Frutal.

P: Boa sugestão. Todos gostam dessa ideia?

Todos: Sim!

Alice: Eu gostei muito de escrever sobre os personagens de Frutal para ser parte do nosso livro. Agora, vai ser legal criar um conto sobre a cidade, afinal, nosso livro não é contos populares de Frutal?

P: Vai ser ótimo. Por falar nisso, qual será o título do livro? Vamos escolher?

Estela: Podia ser *Contos Populares de Frutal*.

P: Muito bem. Alguém tem outra sugestão?

Kaio: E se a gente colocasse *Contos Populares Frutalenses*?

P: O que vocês acham desse título. Pode ser?

Todos: Sim. (Diálogo 24/05/2018).

As crianças ficaram muito empenhadas a cada novo tema. Demonstravam quase não acreditar de tanta alegria em ter suas histórias publicadas e se tornarem autores. Tauveron (2014), apoiada no pensamento de Genette afirma que toda produção ficcional narrativa é literatura por possuir “intenção artística”. (TAUVERON, 2014, p. 88), e a postura autoral dos alunos deve ser estimulada e conduzida por condições didáticas adequadas.

Analisamos agora a primeira versão do conto criado por ela.

Figura 19 – Primeira versão do conto *O menino quase mineiro*.

O menino quase mineiro

Era uma vez um menino chamado Joaquim.

Joaquim tem 12 anos de idade e estuda em uma escola chamada camarão.

Joaquim morava com seu avô e sua vó, pois não sabia sobre seus pais.

Ele era um orgulho para seus avós, e sonhava em descobrir sobre o mundo.

Morava em uma vila no ceara, e em uma casa simples.

Em sua escola tinha uma tarefa a fazer, tinha que descobrir coisa sobre uma cidade pequena e conhecida.

Ele não perdeu tempo não, e logo correu para casa e disse para seus avos que ele teria que fazer pesquisas sobre u a cidade pequena e bem conhecida.

Seu avo pensou em aparecida de minas, mais sua vo logo disse:

___queeeeeeee...!,aparecida de minas?não não não marido não temos trocados para essa viagem não homem!!

___aaaaa...!então pra onde você passou dele ir????

___uایی...!marido você já esqueceu de Frutal??

___nossa mulher ,não e que mesmo UAI!!!!

Então Joaquim foi pra Frutal com os trocadilhos de sua vó.

Pegou o ônibus e lá se foi.....

Ele chegou em Frutal e viu um monte de coisa.

Logo ele viu que...

Frutal e uma cidade pequena com muitos habitantes.

Frutal é a cidade da fruta.

Cidade do abacaxi.

Muitas escolas,mercados,farmácias, lojas,minis mercados,muitos bares,lanchonetes de montão e etc...

Frutal tem poucos comércios.

Poucos parques de diversões e etc.

Em Frutal,as pessoas não são amigos,pais,primos,conhecidos,inimigos,parceiros etc!

Por que em Frutal,todos são irmos.

Joaquim voltou e teve o premio de melhor pesquisador,e assim ele formo e pode cuidar de seus avos e logo poderá encontra seus pais.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Na primeira versão do conto, percebi que Alice continuava com dificuldade sobre a demarcação do tempo ao desenvolver a parte do conflito e na situação inicial ainda utilizou o *Era uma vez*. A seguir, transcrevo o diálogo que tivemos:

P: Pode ler o conto?

Alice: Tá bom. (Alice lê a situação inicial e a interrompo)

P: Como chama essa parte que você leu?

Alice: Situação inicial.

P: Vamos analisar o que você escreveu.

Alice: Já vi uma coisa aqui.

P: O quê?

Alice: Vou apagar o *Era uma vez* e colocar... (Alice pensa um pouco)

P: O que quer colocar?

Alice: Quero escrever assim *Vou contar uma história de um menino chamado Felipe*.

P: Muito bem! Não era Joaquim?

Alice: Vou mudar o nome dele.

P: Tá bem. Continue lendo, por favor. (Alice lê mais um pouco e interrompo novamente)

Alice: Já sei, aqui é o conflito, o problema.

P: Tá, mas quando acontece.

Alice: Ah esqueci de novo. Vou colocar *Um dia* de novo, pode?

P: O texto é seu. (Diálogo 24/05/2018).

Na versão final, podemos verificar que ela reescreve a situação inicial e demarca bem quando o episódio acontece.

Figura 20 – Versão final do conto *O menino quase mineiro*.

O menino quase mineiro

Vou contar uma história de um menino chamado Felipe. Felipe morava em uma vila, numa cidadezinha no interior do Ceará, em uma casa muito simples. Ele tinha 12 anos de idade e estudava em uma escola chamada Camarão. Felipe morava com seu avô e sua avó, pois não sabia sobre seus pais. Ele era um orgulho para seus avós e sonhava em descobrir sobre o mundo.

Um dia a professora de sua escola deu uma tarefa para ele fazer. Tinha que descobrir coisas sobre uma cidade pequena e conhecida para a família.

Ele não perdeu tempo não e logo correu para casa e disse para seus avós que ele teria que fazer pesquisas sobre uma cidade pequena e bem conhecida.

Seu avô pensou em Aparecida de Minas, mas sua avó logo disse:

— Queeeeeeeee...! Aparecida de Minas? Não, não, não, marido! Não temos trocados para essa viagem não, homem!

— Aaaaa...! Então pra onde você pensou dele ir?

— Uaiii...marido, você já esqueceu de Frutal? Nossa cidade natal?

— Nossa mulher, não é que é mesmo uai!

Então Felipe foi para Frutal com os trocados de sua avó. Pegou o ônibus e lá se foi.

Quando chegou em Frutal, ele viu um monte de coisas diferentes. Viu que uma cidadezinha mineira é bem diferente das cidadezinhas do Ceará.

Logo ele viu que Frutal é uma cidade pequena mas com muitos habitantes. Descobriu também que Frutal tem esse nome porque é a cidade da fruta, cidade do abacaxi. Ele ficou encantado com os lagos, as escolas, mercados, farmácias, lojas, mini mercados, muitos bares, lanchonetes de montão. Mas o que ele mais gostou foi experimentar as comidas típicas mineiras. Ele achou tudo uma delícia, experimentou tudo: o pão de queijo, o biscoito de polvilho caseiro, o frango com quiabo, o feijão tropeiro, a vaca atolada, o leitão à pururuca e a deliciosa e tradicional galinhada mineira.

Felipe entrevistou pessoas, conheceu muitas histórias da cidade dos seus avós e ficou muito feliz porque descobriu que em Frutal, as pessoas não são muito amigas não. Porque em Frutal, todos vivem como irmãos.

Felipe voltou para o Ceará e teve o prêmio de melhor pesquisador e assim ele se formou e pode cuidar de seus avós e um dia poderá realizar seu maior sonho: encontrar os seus pais.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Ao analisar as “formas dos enunciados ou discursos singulares” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220), focamos nosso olhar para a *construção composicional* do gênero e as diferentes formas de enunciados resultantes das situações de interações que os constituem. No texto em análise, constatamos que Alice tenta adequar-se ao gênero, uma vez que traz no corpo de seu texto elementos que fazem parte de um conto popular como: *situação inicial, conflito, ações dos personagens, situação finalizadora e situação final*. Além disso, há um processo de interlocução instaurado quando interage com o interlocutor, nesse caso, possíveis e futuros leitores. O texto atende à finalidade do gênero proposto, que é encantar, divertir, fazer sonhar,

pensar, refletir. Sua organização composicional contribui para a compreensão do gênero e de como a língua se realiza neste processo para cumprir sua função comunicativa.

Quanto ao *conteúdo temático*, identificamos que a autora faz uma retomada do contexto que envolve a finalidade de produção de seu enunciado ao referir-se à sua cidade natal, permitindo, assim, a interação com enunciados antecedentes e estabelecendo um compromisso dialógico de acordo com o contexto de produção dos seus interlocutores. Nesse processo, constatamos também a interação da autora com o tema ao aceitá-lo e desenvolvê-lo, pois mostra sua satisfação com os resultados do projeto de compor o livro *Contos Populares Frutalenses*. Durante todo o conto dialoga com outros enunciados que antecedem a própria escrita, mas que de alguma forma estão incorporados aos seus conhecimentos prévios, demonstrando domínio sobre o *conteúdo* abordado. Isso ficou evidenciado e me chamou a atenção, quando ela escreve na situação final que o personagem Felipe era um pesquisador. Com certeza a autora relacionou essa atividade do personagem com o fato de estar participando da pesquisa que eu estava desenvolvendo com elas na escola.

Quanto à utilização dos *recursos linguísticos*, ou o *estilo*, ou ainda, ao modo como a língua se organiza para cumprir a função comunicativa, constatamos que há um imenso esforço da autora para atender à proposta de estabelecer relações dialógicas com seus interlocutores. Ela demonstra pelas escolhas linguísticas que faz que tem a voz da cultura mineira incorporada.

Podemos encontrar pistas de autoria, tratando da questão da apropriação da voz da cultura mineira, quando escreve assim:

Não temos trocados para essa viagem não, homem! — Aaaaa...! Então pra onde você pensou dele ir? — Uai...marido, você já esqueceu de Frutal? Nossa cidade natal? — Nossa, mulher, não é que é mesmo, uai! (ALICE, 28/05/2018).

Alice toma posse de um dizer alheio confirmando seu saber. Usa a palavra *trocados* no lugar da palavra *dinheiro*, incorporando uma voz cultural em seu discurso. A autora estabelece, portanto, uma retomada de sentido por meio da reestruturação, em que o “repetível” foi deslocado de seu contexto original e inserido num novo contexto. Cita a expressão *Uai* várias vezes em seu texto, cita integralmente a voz alheia, mas a reestrutura para marcar sua autoria. Sobre a expressão *Uai*, sabemos que é uma interjeição utilizada particularmente no estado de Minas Gerais com o significado de dúvida, espanto ou surpresa. É um dos símbolos da linguagem e cultura mineira e um termo bastante utilizado para fazer referência aos mineiros. Outro discurso tipicamente mineiro é a mulher chamar o marido de *marido*, sem dizer o nome

e vice-versa. Para Bakhtin (2003, p. 402), “Essas “palavras alheias’ são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas alheias palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’ [...] e em seguida [nas] minhas palavras [...], já de índole criadora”. Com relação a rima entre Frutal e Natal, percebemos que fez de propósito, demonstrando mais uma vez seu estilo.

Podemos encontrar ainda indícios de autoria e apropriação da voz da cultura mineira em outras escolhas lexicais que Alice faz como: o pão de queijo, o biscoito de polvilho caseiro, o frango com quiabo, o feijão tropeiro, a vaca atolada, o leitão à pururuca e a tradicional galinhada mineira. A autora usa a comida para marcar a regionalidade de seu conto. Essa orquestração de vozes faz parte da escrita autoral. Para Bakhtin (2003), ao enunciarmos, selecionamos as vozes e nos posicionamos em relação a elas, com o intuito de atribuir uma identidade ao nosso discurso.

As análises apontaram Alice em atividade o tempo todo, agindo, interagindo e refletindo sobre o seu entorno cultural, histórico e social. Para Leontiev (2004), essa aprendizagem dos usos e funções das atividades humanas impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a níveis mais elevados.

Segundo Leontiev (2004) a formação da subjetividade é representada por dois processos de fundamental importância para a compreensão do psiquismo humano: a objetivação e a apropriação. Para o autor,

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, as relações que dependem das relações históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social. (LEONTIEV, 2004, p. 147).

Além disso, os estudos de Duarte (2000) revelam que as conquistas do desenvolvimento humano são inesgotáveis e multiplicaram diversas vezes as forças físicas e intelectuais dos homens. O autor afirma que,

[...] o homem não cria uma realidade sua, humana, sem apropriar-se da realidade natural. Ocorre que essa apropriação não se realiza sem a atividade humana, tanto aquela de utilização do objeto como um meio para alcançar uma finalidade consciente, como também e principalmente a atividade de transformação do objeto para que ele possa servir mais adequadamente às novas funções que passará a ter, ao ser inserido na atividade social. [...] existe aí um processo no qual o objeto ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação (como produto da atividade humana), pois o homem objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador de atividade humana. [...] nesse processo surgem novas forças e necessidades

humanas, em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. (DUARTE, 2000, p. 119-120).

A relação dialética entre os processos de apropriação e de objetivação constitui a dinâmica essencial da historicidade humana. As análises evidenciaram também que a relação de Alice com o meio sociocultural se concebe de forma singular, conforme suas condições de objetivação e apropriação.

Constamos que ainda há alguns pontos a serem alcançados pela autora, mas reconhecemos o grande avanço neste processo de interação quanto ao atendimento aos elementos do gênero. Nas palavras de Tauveron (2014),

Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como um autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma *intenção artística*, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e que me leiam como tal. (TAUVERON, 2014, p. 89, itálico no original).

Concluídas as análises das criações literárias de Alice, na próxima seção passo a apresentar a análise das criações literárias de Kaio (10 anos), buscando evidenciar suas vivências e experiências materializadas no processo de escrita dos contos populares.

3 VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA CRIAÇÃO DOS CONTOS

Dentro do organismo, o psiquismo é extraterritorial. É o aspecto social que penetrou no organismo de um indivíduo. (VOLÓCHINOV 2017, p. 138).

Nesta seção, trato de apresentar a análise das criações literárias de Kaio procurando revelar suas vivências e experiências, com a finalidade de descobrir como ele inscreve sua vida esteticamente nos atos da escrita de contos populares. Essas vivências e experiências nos auxiliaram na compreensão do processo de construção dos enunciados relacionados com a vida do autor. Tendo como aporte teórico as contribuições de Volochínov (2013) e Volóchinov (2017), Bakhtin (2003), Vigotski (2010a) e autores contemporâneos que os estudam, utilizo os conceitos de *enunciado concreto*, *situação extraverbal*, *a palavra na vida*, *vozes alheias*, *signo ideológico*, *material de vivência*, *voz*, *alteridade*, *texto*, *contexto*, *cultura*, *discurso interior*, *sujeito e linguagem* para analisar, além das vivências e experiências, também as vozes oriundas das diversas fontes presentes nos contos criados, geradores dos dados dessa pesquisa.

3.1 Análise das construções dos enunciados de Kaio

3.1.1 Análise do conto popular *A cidadinha sem nome*

Iniciaremos nossa análise com o conto, *A cidadinha sem nome*. Desde o início do projeto Kaio demonstra grande entusiasmo para escrever contos sobre sua vida cotidiana e sua cultura local. Observamos que teve a preocupação de registrar fatos do cotidiano de um modo muito particular, tais como histórias contadas pelos avós, trazendo aspectos referentes a *causos* antigos, lendas, histórias de pescadores e acontecimentos da vida de sua comunidade. O tema da escrita dos contos populares é a sua vida cotidiana e vários assuntos estão presentes, como um tombo de bicicleta quando ainda era bem pequeno, a escolha do nome da sua cidade, as loucuras de seu vizinho Nené das Chaves, as superstições de sua família, as histórias de pessoas conhecidas da família, entre outros acontecimentos. Isso revela que se trata de um autor de fatos concretos, que não se diferenciam na vida cotidiana.

Antes de mais nada é preciso explicar ao leitor que, neste estudo, estamos utilizando duas traduções do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, uma publicada em 1992, pela editora Hucitec, que tem como autor Mikhail Bakhtin (Volóchinov), e a outra tradução da Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo que foi publicada em 2017, pela editora 34, cujo autor é Valentin Volóchinov (Círculo de Bakhtin). No entanto, ao consultarmos e compararmos as duas traduções, verificamos que elas divergem em relação aos conceitos de vivência e experiência. Ao lermos o capítulo 3 intitulado *A filosofia da linguagem e a psicologia objetiva*, da tradução mais recente, notei que Volóchinov (2017) faz uma crítica à psicologia compreensivo-interpretativa de Dilthey e a situa no campo do idealismo. Isso ocorre porque Volóchinov quer colocar seu ponto de vista, de que é preciso desenvolver uma psicologia objetiva, do ponto de vista marxista. Porém, mesmo fazendo a crítica ao Dilthey, percebi que Volóchinov utiliza o conceito de vivência proposto por ele, ainda que não integralmente. A seguir apresentamos o conceito de vivência para Dilthey.

Vivência (ai. Erlebnis). Experiência viva ou vivida, a V. designa toda atitude ou expressão da consciência. Dilthey utilizou bastante essa noção assumindo-a como instrumento fundamental da compreensão histórica e, em geral, da compreensão inter-humana. Caracterizou-a do seguinte modo: “A V. é, antes de mais nada, a unidade estrutural entre formas de atitude e conteúdos. Minha atitude de observação, juntamente com sua relação com o objeto, é uma V., assim como meu sentimento de alguma coisa ou meu querer alguma coisa. A V. é sempre consciente de si mesma”. (ABBAGNO, 2007, p. 1006).

Ele diz que a vivência só se constitui quando do ponto de vista semiótico, ou seja, o sujeito só toma consciência dela quando consegue de certa forma dizer e pensar essa vivência por meio dos signos, de outra maneira ela não se forma, não se constitui.

Portanto, toda vez que na citação aparecer a expressão *atividade psíquica* na tradução antiga de 1992, isso vai significar *vivência* na tradução mais recente de 2017, e quando aparecer *atividade mental* na tradução antiga, vai significar *experiência*. Porém, não vou utilizar a tradução antiga de 1992, vou sempre optar pela tradução mais recente de 2017. Lembro que essa tradução tem uma proximidade com a definição de Dilthey, embora não seja integralmente o conceito da filosofia alemã. Dessa forma, quando estiver analisando os textos de Kaio vou compreender o termo vivência como algo próprio, pessoal que não se pode transmitir ao outro. O termo experiência como troca e se dá na relação com os sujeitos por meio da criação ideológica, ou seja, é um fato originário do conhecimento de alguém, que fundamenta saberes e ações de outro indivíduo. Volóchinov (2017) esclarece que “tudo o que acontece dentro do organismo pode tornar-se material de vivência, pois tudo pode adquirir uma significação

sígnica, isto é, tornar-se expressivo. [...] Desse modo, entre a vivência interior e a sua expressão não há um salto, não há uma passagem de uma qualidade da realidade para outra”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 120-121). O autor explica também que “A vivência psíquica é o interior que se torna exterior; o signo ideológico é o exterior que se torna interior”. (2017, p. 138). Portanto, o leitor deverá ficar atento porque vou usar os conceitos baseados em Volóchinov (2017), mas nas citações vou respeitar as traduções tal como elas foram feitas.

A partir dos diálogos e dos contos, ficou evidente de quais vivências e experiências Kaio retira informações para compor seu enunciado. No primeiro conto, quando o autor inscreve sua vida vivida está manifestando seu discurso interior. Verificamos algumas inscrições, relativas às suas experiências como pequeno cidadão frutalense. Experiências aprendidas no convívio com as pessoas ao seu redor, adotando modos de falar dos moradores de Frutal, como *cidadinha, bem pensaram* e também por meio da convivência e relacionamento com as pessoas referidas no texto, mesmo que seus nomes sejam recriados como personagens, e ainda que esse conhecimento não seja pessoal, mas de ouvir falar. Demonstrou conhecer os hábitos dos cidadãos frutalenses, como o de consultar os padres quando querem tomar uma decisão difícil. Além disso, traz suas experiências ao fazer uso da linguagem, mostrando um vocabulário rico: *dilema, intelectual, recolher sugestões, ler e analisar, sugerir, etc.* O seu discurso, permeado pelas experiências como cidadão de Frutal está impregnado de sua vivência, constituída por signos para compor seu conto.

No diálogo a seguir apresento a ideia que teve para criar o conto sobre a cidade de Frutal:

P: Você também gostaria de escrever sobre Frutal?

Kaio: Eu queria, acho que ia ser legal ter no livro alguns contos falando sobre nossa cidade. Já tive até uma ideia.

P: Ah é?

Kaio: No ano passado, quando foi aniversário de Frutal, minha professora contou sobre a fundação e como foi escolhido o nome da nossa cidade. Você sabia que nossa cidade chama Frutal porque aqui tinha muitas frutas?

P: Sabia sim. E o que você pensou?

Kaio: Queria escrever que Frutal ainda não tinha nome e inventar um concurso para escolher o melhor nome.

P: Poxa, que ótima ideia. (Diálogo 23/05/2018).

Dentro do tema *Contando sobre nossa Frutal*, cria seu conto intitulado *A cidadinha sem nome*. Apresentamos a seguir a versão final do conto.

Figura 21 – Versão final do conto *A cidadinha sem nome*.

A CIDADINHA SEM NOME

Muito tempo atrás, em 1887, uma cidadinha em Minas Gerais ia ser inaugurada. Mas acreditem vocês, ela ainda não tinha nome. Os moradores dessa cidadinha queriam que ela tivesse um nome diferente; além de bonito, tinha que ser fácil de falar, porque mineiro não sabe falar palavras muito chiques. Então um dia, as pessoas que eram as mais criativas dessa cidadinha se reuniram. O senhor Gomes, dona Esmeralda, o senhor Antônio, dona Olívia e o senhor Euclides é que deveriam dar o nome a ela. Pensaram no que iam colocar, o que não faltou foi ideia. Claro que teve umas não tão criativas e outras bem estranhas.

Dona Esmeralda, a mais intelectual do grupo estava com vontade de resolver depressa aquele dilema e foi logo dizendo:

— Já que em nossa cidade o que mais se tem são riachos cheios de jabuticabas, o melhor nome para a nossa cidade é Jabuticabal.

Bem pensaram e não concordaram, era um nome meio estranho.

Já o senhor Antônio, quis colocar o nome da cidadinha, de Caipora de Minas.

Todos bem pensaram e resolveram não colocar esse nome, não acharam tão bonito. Pensaram por muito tempo. Até que eles ficaram cansados e decidiram ir à igreja matriz dessa cidadinha para pedir ajuda aos padres. Um dos padres, chamado Frei Gabriel, que um tempo mais tarde seu nome ia ser usado em um hospital como homenagem, até sugeriu

dois nomes. Ele queria colocar de Vale Santo ou Vale do Café. O que não tivesse vale, ele não queria de jeito nenhum. Mas ninguém achou a ideia muito boa.

O tempo foi passando e nenhum deles conseguia ter uma boa ideia. Até que um dia, senhor Euclides teve a ótima ideia de fazer um concurso, com as poucas pessoas que tinha por lá mesmo, nessa cidadinha. O melhor nome que as pessoas dessem, seria escolhido para dar nome à cidade.

Os intelectuais passaram, casa por casa, recolhendo as sugestões dos moradores. Leram e analisaram nome por nome, mas nenhum nome era bonito ou esperto o bastante. E assim, desistiram do concurso e começaram a pensar e repensar tudo novamente.

Bem, entre as pessoas mais criativas daquela cidadinha, a discussão continuava. Ninguém conseguia ter uma inspiração e o problema ia ficando cada vez maior. Até que a dona Esmeralda a mesma intelectual que tinha sugerido o nome Jabuticabal, novamente explicou que o nome deveria ter a ver com fruta, pois ali era a cidade das frutas.

Até que o senhor Gomes, o líder do grupo, teve uma ideia brilhante, inspirado na sugestão de dona Esmeralda.

— Já sei! Raciocinem comigo: Jabuticabas – Jabuticabal, frutas – Frutal.

Todos aplaudiram o senhor Gomes e apresentaram o nome para todos os moradores da cidadinha. Todo mundo concordou que o melhor nome para a querida cidadinha era Frutal.

E assim Frutal foi batizada, a terra das frutas. Hoje bem mais conhecida como “a terra do abacaxi”.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Kaio revela em sua fala um conhecimento sobre sua cidade a partir de uma experiência escolar no ano anterior. Segundo Volóchinov (2017, p. 135), o indivíduo revela signos interiores, “pois na maioria das vezes, o signo interior é representado pela palavra, pelo discurso interior”. Dessa forma, o psiquismo interior só pode ser compreendido e interpretado mediante

as condições sociais da vida concreta de uma pessoa nas circunstâncias do meio social. Assim, entendemos que registra uma experiência a partir do seu contexto histórico e concreto de vida.

O conto produzido caracteriza-se por apresentar como se deu a escolha do nome da cidade como tema central e, assim, os diversos moradores da cidade participam de um concurso que, na verdade, não deu muito certo. Mas, no final um dos personagens tem uma brilhante ideia que é aprovada por todos os moradores da cidade.

No conto criado, percebemos ainda que o autor adota em seu discurso uma estratégia de incorporação da voz alheia a partir da inserção da palavra *cidadinha* e não *cidadezinha* em seu conto. No diálogo assinalado a seguir é possível perceber isso.

Kaio: Eu posso escrever *cidadinha* e não *cidadezinha*?

P: Sim, pode. Por quê?

Kaio: Eu sei que o diminutivo de cidade é *cidadezinha*, mas eu queria escrever *cidadinha* porque é assim que a gente que é mineiro fala.

P: Quem você conhece que fala *cidadinha*?

Kaio: Meu avô, pai da minha mãe. O meu outro avô que mora em São Paulo, não fala desse jeito.

P: Ah é? Esse seu avô que é mineiro é o que gosta de contar as histórias para você?

Kaio: É. Meu avô mesmo fala que ele não sabe falar palavras *chiques*, mas ele adora contar histórias.

P: Como assim, palavras *chiques*?

Kaio: Sei lá, palavras difíceis. Mineiro fala muito errado, né?

P: Fala?

Kaio: Pelo menos é o que todo mundo diz. (Diálogo 24/05/2018).

Fica evidente no diálogo, que essa incorporação não acontece de forma casual, mas a partir do conhecimento do que a palavra escolhida representa ou enfatiza para o que ele deseja enunciar. É como se ele quisesse, com a escrita dessa forma diminutiva, tornar mais válido o seu dizer. Escolhe escrever o diminutivo de cidade como *cidadinha* para marcar sua autoria, refratando uma voz cultural, ou seja, o autor assume uma posição que poderíamos caracterizar como a de um sujeito leitor/escritor que vê na maneira como os mineiros falam a possibilidade de transformar esse enunciado alheio em seu próprio enunciado. Nas palavras de Volochínov (2013) “Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, *de que a nossa linguagem é sua forma materializada*”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 144, itálico no original).

Nesta perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo, sentido este atravessado por valores que fazem parte da cultura. Bakhtin (2003, p. 379) enriquece esse

pensamento ao afirmar que “Eu vivo em um mundo povoado de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro, a começar pela assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana”. Essa situação heteroglóssica é o pressuposto básico da concepção de mundo de Bakhtin. Ou seja, o mundo de Kaio, está povoado de vozes de outras pessoas, de opiniões, de posicionamentos individuais e de grupos sociais.

No conto, conseguimos encontrar além das vivências e experiências, várias vozes alheias. Podemos identificar indícios de autoria quando cita alguns discursos alheios. Ao transformar esses discursos alheios em discursos próprios e de forma tão criativa, revela ser um sujeito-autor. Quando ele faz isso, demonstra que compreende o discurso alheio, uma vez que essa compreensão depende da historicidade de vida dos sujeitos e dos acontecimentos acumulados de sua comunidade.

Já que em nossa cidade o que mais se tem são riachos cheios de jabuticabas, o melhor nome para a nossa cidade é Jabuticabal. [...] Até que eles ficaram cansados e decidiram ir à igreja matriz dessa cidadinha para pedir ajuda aos padres. Um dos padres, chamado Frei Gabriel, que um tempo mais tarde seu nome ia ser usado em um hospital como homenagem, até sugeriu dois nomes. Ele queria colocar Vale Santo ou Vale do Café. [...] E assim Frutal foi batizada, a terra das frutas. Hoje bem mais conhecida como “a terra do abacaxi”. (KAIO, 24/05/2018).

As relações dialógicas são relações entre índices sociais de valor que constituem parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; “não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas”. (FARACO, 2009, p. 66).

Verificamos no fragmento do mesmo conto, como afirma Volóchinov (2017, p. 254) que “Tudo que há de essencial na percepção avaliativa do enunciado alheio tudo que pode ter alguma significação ideológica se expressa no material do discurso interior”. Examinamos que Kaio incorpora discursos já existentes no mundo concreto e os assume como seus, nos fornecendo como pistas que para ser autor é preciso apreender, de forma apreciativa, o enunciado do *Outro*.

[...] Os moradores dessa cidadinha queriam que ela tivesse um nome diferente; além de bonito, tinha que ser fácil de falar, porque mineiro não sabe falar palavras muito chiques. (KAIO, 24/05/2018).

A palavra chique é de origem francesa (*chic*), ou seja, própria de uma cultura a que Kaio não pertence. Portanto, há aqui um contraponto entre o chique e o popular, como dois mundos que não se cruzam. E ele assume um ser mineiro, da cultura mineira. Adota o estereótipo da criança que cresce em cultura mineira, que assume a visão que outros povos de outras regiões atribuem ao mineiro.

Analisando o vocabulário utilizado no conto, observamos que traz conhecimentos adquiridos não só da escola, mas principalmente da família e também da sociedade em que vive. Beatón (2005) explica que todo

[...] processo de ensino ocorre em três níveis: na família, na escola e em toda a sociedade. A criança está sempre em processo de ensino e educação, a única diferença entre esses níveis é que a escola é a instituição oficialmente social para, de forma consciente, planejada, transmitir conhecimentos. (BEATÓN, 2005, p. 250, tradução minha).

A escola nem sempre reconhece a importância de se considerar o que a criança traz de conhecimentos oriundos da sua vida concreta.

Quando as crianças acolhem os enunciados alheios, transformando-os em seus próprios enunciados, comprovam ser sujeitos repletos de palavras interiores, que têm voz e que a exprime. Bakhtin (2003) explica que todo texto dialoga com outros textos, em uma dinâmica permanente da cadeia enunciativa dos dizeres sociais, históricos e culturais. Para Bakhtin (2003), “é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente”. (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p. 13). Essas relações cuidadosas com a alteridade possibilitam dar voz ao *Outro*. Para Geraldi (2010, p. 89),

[...] um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar.

Ainda sobre o trecho, *porque mineiro não sabe falar palavras muito chiques*, podemos dizer que a língua sofre variações que melhor se adaptam às necessidades de determinado grupo social ou regional. Segundo Possenti (2013, p. 34-35),

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem.

Assim, as variações linguísticas são adaptadas por elementos internos da língua ou por elementos sociais, ou pelos dois ao mesmo tempo. Por isso, quando Kaio escreve dessa forma, revela um registro regional vindo das experiências, das trocas com os indivíduos da sua comunidade. Ele inserido em sua comunidade, uma pequena cidade mineira, fala e exprime o que é significativo para si, ou seja, em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo e conseqüentemente cria seus textos. Esse é o enfoque que explica essa fala ser tão significativa para ele e que tenha tido contato com ela, seja por meio de piadas e histórias sobre o jeito mineiro de falar, o mineirês como é conhecido, ou seja, como se fosse uma língua errada, mas própria dos mineiros. Assim, compreender um signo consiste em aproximar este signo apreendido de outros já conhecidos, pois “Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). A expressão determina a experiência, ou seja, a experiência é organizada e modelada pela expressão. Não importa qual aspecto da expressão-enunciado, ele será sempre definido pelas condições reais e sociais. Verificamos que o enunciado é inteiramente determinado por suas relações sociais.

Destacamos ainda o fragmento, *a mais intelectual do grupo*. Essa expressão é reveladora, pois demonstra sem dúvida que deve ter tido alguma experiência, provavelmente no meio escolar. Na escola, as crianças costumam ser muito atentas ao modo como os professores falam em sala de aula. E infelizmente Kaio deve ter ouvido essas comparações que são muito comuns por parte dos profissionais de educação. Volóchinov (2017, p. 207) explica que

[...] a situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa. Se tomarmos o enunciado no processo da sua constituição “ainda dentro da alma”, a essência da questão não será alterada, pois a estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social.

Logo, a experiência não apenas é território social, como não há experiência sem uma orientação social. E mais, toda tomada de consciência é marcada por uma entoação interior que

é prolongada ou esclarecida na expressão exterior, mas em função da situação social desse indivíduo e do contexto social imediato.

Analisemos agora a passagem, *Todos bem pensaram e resolveram não colocar esse nome, não acharam tão bonito*. Sabemos, no entanto, que bonito e feio não passam de conceitos padrões que muitas vezes usamos. Assim, as ideias de belo e feio estão intimamente ligadas à cultura à qual pertencemos. Tudo depende de como a nossa sociedade percebe as coisas e de como nós absorvemos da sociedade esses significados. Acredito que o discurso da mídia tem um peso essencial nesta questão, sempre reiterando a norma da beleza. Provavelmente as bases dessas experiências de Kaio estão no discurso da mídia. Nossa crença é que os padrões de beleza impostos por ela têm um peso essencial nessa impressão do autor. Assim, ao inscrever essa impressão fica claro os efeitos do imperativo da beleza sobre o seu contexto identitário, a partir das significações atribuídas no cotidiano e às diversas contribuições da mídia. Para Volóchinov (2017, p. 133),

Em seu aspecto puro, o signo interior, isto é, a vivência é apresentada somente para a auto-observação (introspecção). [...] Não podemos ver nem sentir uma vivência; nós a compreendemos. Isso significa que no processo de auto-observação nós a incluímos em um contexto de outros signos que estão sendo compreendidos. O signo é elucidado apenas com a ajuda de outro signo.

Ou seja, a função do signo é significar e por isso é impossível conceber uma significação apartada do signo. Fora do material semiótico não existe a experiência.

Evidenciamos também o seguinte trecho, *pedir ajuda aos padres*. Entendemos que a figura do padre nos dois mil anos de Cristianismo sempre teve um papel forte na caminhada da Igreja e da sociedade, do ponto de vista religioso e do ponto de vista social. A inscrição confirma que a importância da figura do padre continua existindo nos dias de hoje, e que na sua comunidade essa experiência não é diferente. Kaio revela seu olhar por meio das ações dos personagens, de que o padre é um homem importante para sua comunidade, pois os moradores foram até ele para pedir ajuda para a escolha do nome da cidade. Ou seja, o padre é uma figura com forte fator de agregação comunitária social, também no âmbito da sociedade de Frutal, cidade onde cresceu e mora. Para Volóchinov (2017),

[...] qualquer vivência é *expressiva*, ou seja, é uma expressão em potencial. É expressivo qualquer pensamento, qualquer emoção, qualquer movimento voluntário. Esse momento de expressividade não pode ser abstraído da vivência sem que se perca a sua própria natureza. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 120, itálico no original).

Logo, toda experiência é exprimível, ou seja, constitui uma expressão possível. Assim, podemos expressar nossas experiências por meio de palavras, expressões faciais ou de algum outro modo. A função expressiva não pode ser separada da experiência. Kaio escolhe expressar suas experiências por meio de suas palavras ao escrever essa passagem.

Analisaremos agora outra expressão utilizada por ele, *Os intelectuais*. No diálogo assinalado a seguir é possível perceber que experiência está por trás dessa escolha:

P: Por que você escreveu que foi um grupo de intelectuais que organizou o concurso?

Kaio: Uai, quem manda na cidade geralmente é o prefeito. Aí eu pensei, se a cidade ainda não foi fundada não tem prefeito ainda. Certo?

P: Certo.

Kaio: Por isso que tive essa ideia.

P: Mas por que os intelectuais?

Kaio: Porque são as pessoas mais estudadas é que teriam mais prestígio para escolher o nome da cidade.

P: Entendi. Você acha que uma pessoa com mais estudo tem mais poder sobre as outras?

Kaio: Sim, claro! Minha mãe sempre fala que tenho que estudar bastante para ser alguém na vida.

P: Ah é?

Kaio: É.

P: E o que você quer estudar?

Kaio: Medicina. (Diálogo 24/05/2018).

Analisando o diálogo, observamos que, quando questionado por mim, confirma que as pessoas mais estudadas é que teriam poder para escolher e coordenar o concurso na cidade. Vimos também que ele incorpora essa noção a partir de uma experiência familiar, ou seja, o conselho é da mãe, de que precisa estudar para também ter prestígio no futuro. Segundo Volóchinov (2017, p. 128),

[...] qualquer signo ideológico exterior, independentemente do seu gênero, banha-se por todos os lados nos signos interiores, ou seja, na consciência. Esse signo exterior tem sua origem no mar dos signos interiores e nele continua a viver, pois a sua vida se desenvolve no processo de renovação da sua compreensão [...].

Assim, qualquer signo ideológico exterior, encharca-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e jamais morre, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de interpretação, de percepção, de entendimento, isto é, por uma integração reiterada no discurso interior. Assim, entendemos

que a criação literária surge a partir das experiências que as crianças têm ao longo da vida. Compreendemos que retira de suas experiências informações para construir seu discurso. A ideia de reescrever a tentativa de encontrar um nome para a cidade, ou seja, a sua voz foi constituída a partir das vozes de seus professores e das múltiplas vozes dos moradores da cidade. O nome Frutal é realmente derivado de sua história devido ao tempo de sua fundação, ter riachos cheios de jabuticabas. Daí a origem de seu nome Frutal. Segundo a tradição oral, o topônimo da cidade está ligado à abundância, nas margens dos ribeirões da área, de um fruto semelhante à jabuticaba e que era conhecida pelos moradores simplesmente como *fruta*. Em decorrência, o local que cresceu nas proximidades passou a ser conhecido como Patrimônio das Frutas, depois como Carmo do Fructal e hoje, simplesmente Frutal.

Incorporou em seu discurso a polêmica discussão que existe sobre qual fruta havia às margens dos riachos na época da fundação da cidade. Muitos dizem que eram jabuticabas, outros dizem que era uma fruta parecida com a jabuticaba, mas ninguém sabe ao certo. Por isso, ele inscreve em seu texto, como uma das sugestões, a cidade se chamar Jabuticabal, mas depois recria por meio de outro personagem a sugestão para o nome de Frutal. Kaio me perguntou em qual versão eu acreditava, se a versão da jabuticaba, ou da fruta. Disse que acreditava mais na versão de ser uma fruta diferente, única e especial. Ele também incorporou saber que Frutal sempre foi considerada a cidade das frutas. Isso também deixou claro, quando escreve o desfecho do conto, *E assim Frutal foi batizada, a terra das frutas. Hoje bem mais conhecida como a terra do abacaxi.*

Constatamos que os signos utilizados estão impregnados de valores culturais e sociais da comunidade em que vive. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 129),

O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico. Portanto, o conteúdo do psiquismo “individual” é tão social por sua natureza quanto a ideologia, e o próprio grau da consciência da sua individualidade e dos seus direitos interiores é ideológico, histórico e está inteiramente condicionado pelos fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior.

Ou seja, a oportunidade que Kaio teve de inscrever seus valores e suas experiências, com certeza contribui e muito para a formação da sua consciência individual. Portanto, o incentivo à escrita sobre um tema conhecido, permite desvelar os processos psíquicos da criança.

Além das vivências, experiências e vozes, Kaio revela um estilo próprio. Para Bakhtin (2003), o *estilo* está relacionado à forma de escrever de cada autor e a escolha dos elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais. Destaco, ainda, a maneira criativa como inicia e termina o conto. Tudo isso comprova que escreve textos com marcas e estilo próprio.

3.1.2 Análise do conto popular *Nené doente*

Como já dissemos anteriormente os primeiros contos produzidos pelas crianças foram sobre os *Frutalenses inesquecíveis*. Dentro desse tema, escolhe escrever sobre seu vizinho, Nené das Chaves. A seguir apresento o diálogo que tivemos.

P: Além da Alice que vai escrever sobre a Maria Coberta, alguém mais já decidiu sobre qual figura folclórica de Frutal irá escrever?

Kaio: Eu quero escrever sobre o Nené das Chaves. Você conhece?

P: Claro que conheço. E por que quer escrever sobre ele?

Kaio: Eu acho ele muito engraçado, ele vive com um monte de chaves dependuradas nos braços, no pescoço e nos bolsos. Todo dia ele passa de bicicleta na minha rua.

P: Ele mora perto da sua casa?

Kaio: Sim, ele é meu vizinho. (Diálogo 23/03/2018).

Kaio demonstra muito interesse em escrever sobre Nené das Chaves, seu vizinho, portanto, uma figura muito próxima e conhecida. Passo a exibir a versão final do conto.

Figura 22 – Versão final do conto *Nené doente*.

Nené doente

Olha aí, Nené das Chaves andando pela cidade carregando o seu molho de chaves. Ele adora cumprimentar as pessoas nas lojas. Ele não só arruma confusão e briga na rua, mas também se confunde com os objetos.

Um dia, Nené ficou doente e o médico falou para ele não sair da cama que era para ficar colado nela.

Nené saiu do médico e foi para a casa de um jardineiro seu amigão que morava perto da Escola Frei Teodósio. Nené dormiu lá a noite. O jardineiro e sua mulher eram de bom coração; eles deixavam ele dormir lá todos os dias e de manhã a mulher do jardineiro arrumava o café, pão francês, leite com tody, queijo mineiro, e pão de queijo. Um café da manhã do jeito que mineiro gosta. Nené vai lá para dormir, jantar e tomar café da manhã.

Nené acordou e tomou seu café mineiro. Depois do café ele lembrou do que o médico falou. Mas ele não podia evitar o seu passeio diário e ele foi assim mesmo com sua cama nas costas.

Nené foi para a igreja, lá tem uma praça muito bonita. Ele alimentou os pombos e depois foi almoçar. Ele sempre comia fora, não que ele tivesse dinheiro. Antes de almoçar, ele aproveitou e foi na barraquinha do seu Zé e lá tomou um caldo de cana. Seu Zé gosta muito de Nené, ele deu um copão de cana para Nené. Em seguida, Nené foi para outra barraquinha, a barraquinha do senhor Reinaldo. Lá ele pegou um x-tudo e comeu tudo. Depois do prato principal, Nené foi até a barraca da pamonha onde sua sobremesa saiu garantida.

Os três comerciantes brigavam para ver quem alimentava mais Nené.

Nené saiu de lá com um barrigão e com um umbigo de grávida. Para aliviar o estômago, ele deitou debaixo de uma árvore e tirou uma soneca.

Depois de um tempinho, Nené acordou e foi para a porta da Escola Municipal Cândida Arantes. Depois de acabar a aula ele sentou num banquinho e tirou o seu tamborzinho da bolsa. As crianças se juntaram e ele dizia para fazer uma roda e começava a contar contos de aventuras, de princesas, de ação, de humor, e os contos que as crianças mais gostavam, de amizade. Ele pegou o seu tamborzinho e tocou as músicas dos contos e usou suas chaves para fazer sons. Ele usava a boca para imitar os animais que apareciam dos contos.

Nené das Chaves ganhou uma chave de uma menina. Para ele é como se ganhasse mil reais. Quando ganhou aquela chave chegou um carro preto que era o médico que tinha consultado ele. A menininha que tinha dado a chave para ele era filha do médico ele falou:

- O que você está fazendo aqui Nené, com essa cama nas costas?

Lá vai Nené, encrencado mais uma vez.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

A narrativa configura-se por apresentar um episódio de um personagem real da cidade de Frutal, Nené das Chaves. Kaio torna viva sua palavra ao narrar um episódio de um personagem real. Evidencia suas vivências e experiências a partir de uma seleção de palavras e expressões as quais ajudaram na construção de seu enunciado. De acordo com Volochínov (2013), “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e mantém com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Dessa forma, é a situação extraverbal, entendida na sua dimensão social, quem direciona a escolha das palavras que irão compor os enunciados. Assim, entendemos que ao se expressar, escolhe palavras a partir do seu contexto de vida, revelando signos interiores.

Verificamos no trecho abaixo que mais uma vez o conto apresenta situações baseadas nas experiências do autor.

Antes de almoçar, ele aproveitou e foi na barraquinha do seu Zé e lá tomou um caldo de cana. Seu Zé gosta muito de Nené, ele deu um copão de cana para Nené. Em seguida, Nené foi para outra barraquinha, a barraquinha do senhor Reinaldo. Lá ele pegou um x-tudo e comeu tudo. Depois do prato principal, Nené foi até a barraca da pamonha onde sua sobremesa saiu garantida. (KAIO, 23/03/2018).

No diálogo que tive com ele é possível entender quais experiências estão por trás dessas escolhas:

P: Nené das Chaves sempre vai passear na praça da igreja?

Kaio: Não sei.

P: E por que você escreveu que ele vai?

Kaio: Na verdade esse é um passeio que sempre faço com meus pais.

P: Ah sim. E como é o passeio?

Kaio: Sempre temos que ir na barraca de caldo de cana porque meu pai adora.

P: Sei. E o que mais?

Kaio: Aí sempre como um lanche com suco e a minha mãe sempre gosta de comer uma pamonha.

P: Entendi. (Diálogo 26/03/2018).

Analisando o diálogo, observamos que incorpora mais uma vez uma experiência familiar na inscrição do conto. Observamos que manifesta seu discurso interior, com a preocupação de registrar fatos que experencia em seu cotidiano, tais como aspectos referentes ao lazer e aos acontecimentos da vida em família, relatando os fatos mais significativos.

Evidenciamos outra expressão utilizada, *Ele sempre comia fora, não que ele tivesse dinheiro*. Entendemos que Kaio dá essa justificativa porque sabe que temos que pagar quando fazemos refeições fora de casa, ou seja, reconhece a função social e comercial do dinheiro. As crianças desde pequenas vivenciam na prática qual é a função do dinheiro, seja na escola, quando compram lanche, na família, quando vão ao supermercado, lojas, etc. Revela essa experiência por meio das ações dos personagens, ao escrever que Nené das Chaves se alimentava nas barracas do senhor Zé e do senhor Reinaldo, mas não pagava por isso. A inscrição de Kaio confirma um conhecimento socialmente aprendido. De acordo com Volóchinov (2017, p. 117), “É a significação que faz com que uma palavra seja uma palavra. É também a significação que faz com que uma vivência seja uma vivência”. Assim, o que é experienciado tem uma intensidade tão significativa, cujo resultado confere uma relevância que transforma por completo o contexto geral da existência. Podemos dizer que é a significação que convoca Kaio a realizar o ato de enunciar, demonstrando, assim, uma experiência.

Analisemos agora a passagem, *o médico falou para ele não sair da cama que era para ficar colado nela. [...]ele foi assim mesmo com sua cama nas costas*. Percebemos algumas possíveis vivências nessa inscrição. Inicialmente, a relação que se estabelece entre ficar doente e precisar consultar um médico. Esse pensamento vem de que em algum momento da vida, ele ficou doente e precisou ir ao médico, ou algum membro da sua família. De acordo com Volóchinov (2017),

[...] as unidades do discurso interior, espécies de *impressões totais* dos enunciados, estão ligadas entre si e alternam-se não de acordo com leis gramaticais ou lógicas, mas segundo as leis da *correspondência valorativa* (emocional), de *enfileiramento dialógico* etc., dependendo estreitamente das condições históricas da situação social e de todo o decorrer pragmático da vida. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 136, itálico no original).

O discurso interior é realizado dessa maneira. Portanto, o discurso interior só pode ser desvendado por meio da revelação dos enunciados integrais e do discurso dialógico. Como já dissemos, as vivências têm caráter de conexão direta com a vida. Para que haja sentido a escrita pelas crianças é preciso permitir situações em que se expressem, ou seja, situações que permitam trazer fatos da sua vida concreta, como Kaio fez.

Analisemos a passagem, *arrumava o café, pão francês, leite com tody, queijo mineiro, e pão de queijo. Um café mineiro do jeito que mineiro gosta*. Assim, demonstra o que vivencia e como sente a influência de sua cultura. Além da comida tipicamente mineira, como queijo mineiro e pão de queijo, o mineiro tem um modo de comer muito peculiar. O café com pão francês é sempre o primeiro alimento do café da manhã, mas mineiro de verdade não fica sem comer seu pão de queijo todos os dias, esse é sagrado em toda residência. Na cultura cotidiana, o modo de tomar café de toda família mineira, geralmente é o mesmo. A mesa fica posta pela manhã toda, até a hora do almoço, caso chegue uma visita, um vizinho ou um familiar. E mesmo que tenha tomado café em casa, é convidado a tomar café novamente, nunca recusando. Na verdade, o café não passa de uma desculpa para um bate papo descontraído com o anfitrião. Provavelmente trouxe isso para o trecho de seu conto porque, além de vivenciar isso todos os dias, sabe que o mineiro é famoso por esse tipo de hospitalidade, querendo, portanto, destacar essa particularidade da família mineira.

Para Volóchinov (2017) “não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204, itálico no original). Desse modo, compreender um signo consiste em aproximar este signo apreendido de outros já conhecidos. Kaio assume sua posição autoral e, dessa forma, utiliza a linguagem de maneira peculiar, expressando experiências de seu mundo segundo sua visão estética.

Destacamos agora outro trecho, *Ele pegou o seu tamborzinho e tocou as músicas dos contos e usou suas chaves para fazer sons*. Essa passagem também revela uma experiência escolar. A escola sempre proporciona contação de histórias e isso é significativo para ele. Sua professora havia comentado comigo que ele adorava as atividades da biblioteca e que gostava

muito de ouvir e escrever histórias. E por conhecer o trabalho de contação de histórias da professora que trabalha na biblioteca, entendo que realmente inscreve em seu conto uma experiência cotidiana escolar, porque na contação a professora utiliza instrumentos musicais, fantoches e outros recursos. Volóchinov (2017) explica que “A compreensão de qualquer signo, tanto do exterior quanto do interior, está indissolivelmente conectada a toda *situação de realização do signo*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 134, *itálico no original*). Assim, os signos interiores são apresentados em seu aspecto puro. O signo interior que se torna exterior é a experiência. Por isso, quando escreve dessa maneira, revela signos interiores, que são representados por suas palavras. A produção dos signos e, por consequência, da consciência, é de caráter fundamentalmente social.

Analisemos a passagem, *Nené das Chaves ganhou uma chave de uma menina. Para ele é como se ganhasse mil reais*. Verificamos em sua inscrição que Kaio, baseado em uma experiência deixa transparecer sua posição valorativa acerca do dinheiro. Ao considerar o valor da chave, como um valor inestimável, demonstra a experiência de valores sentimentais. Vivemos numa sociedade que tudo é avaliado pelo dinheiro, mas ele assume um posicionamento humano, a partir de uma relação determinada pela força da consciência ideológica. Volóchinov (2017, p. 207) explica que

[...] a situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa. Se tomarmos o enunciado no processo da sua constituição “ainda dentro da alma”, a essência da questão não será alterada, pois a estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza e de constituição da vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social.

Logo, a experiência não apenas é território social, como não há experiência sem uma orientação social. E mais, toda tomada de consciência é marcada por uma entoação interior que é prolongada ou esclarecida na expressão exterior, mas em função da situação social desse indivíduo e do contexto social imediato. Por isso, quando Kaio escreve dessa forma, revela uma experiência socialmente aprendida e carregada de valores que originaram da sua relação com a família, professores e de seu convívio social próximo.

Além das vivências e experiências, o conto revela ainda várias vozes alheias. Na concepção bakhtiniana, as criações literárias das crianças incorporam vozes alheias que são reestruturadas no discurso do autor-criador, marcando sua autoria. Partindo dessa concepção, observamos como agencia outras vozes e utiliza recursos de modalidades da sua própria cultura

para constituir um discurso autoral. No trecho *Para aliviar o estômago, ele deitou debaixo de uma árvore e tirou uma soneca*, inscreve um hábito cultural comum da comunidade onde está inserido, a famosa sesta ou soneca após o almoço. Assim como é costume das famílias frutalenses, tirar uma soneca após o almoço, provavelmente, é costume também na sua família. Sabemos que é um hábito importado da Itália e popularizado pelos espanhóis em vários países, inclusive no Brasil. E, nesse caso, usar a “palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados”. (BAKHTIN, 2003, p. 294), mas, ao mesmo tempo, usar como “minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intensão discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão”. (BAKHTIN, 2003, p. 294). Assim, entendo que quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, não o fazemos com base na língua em sua forma neutra, lexicográfica, dicionarizada. De fato, costumamos retirá-las de outros enunciados. Por meio dessas escolhas, instaura sua atitude autoral, indicando um sentido entre o que escreve e o que se apropriou da palavra alheia como sua palavra, já que observamos a influência da sua cultura para explicar o comportamento do personagem Nené das Chaves, assim que acaba de almoçar.

Encontramos também a utilização de outro discurso alheio no fragmento, *Nené saiu de lá com um barrigão e com um umbigo de grávida*. Podemos entender que ele já ouviu essa expressão em seu convívio social. As mulheres grávidas apresentam transformações físicas, como já deve ter ouvido e observado. Uma delas, a barriga crescer muito e a outra, que chamou sua atenção, é o fato do umbigo de grávida ficar estufado. Portanto, essa expressão representa um indício de autoria a partir da incorporação de uma voz social. Vimos, portanto, o emprego do “caráter criativamente produtivo do autor” (BAKHTIN, 2003, p. 6), que se abarca de um termo que contempla um significado coerente com o trecho escolhido para enunciar seu dizer. As escolhas do autor demonstram um conhecimento linguístico acerca do seu uso, portanto, um domínio discursivo, um indício de autoria. Kaio se utiliza do que já foi dito, mas recria na tentativa de moldar seu discurso aos seus interlocutores e ao contexto em que está interagindo.

3.1.3 Análise do conto popular *O aprendizado pode ser doído*

Outro tema escolhido pelas crianças para criar seus contos foi sobre as *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*. Kaio escolhe escrever sobre uma queda quando ganhou sua primeira bicicleta. A seguir, apresento o diálogo que tivemos:

P: Alguém já quebrou o braço? [...]
Kaio: Uma vez eu torci o tornozelo.
P: Poxa e quando foi?
Kaio: Foi quando eu ganhei a minha primeira bicicleta. Eu tinha 7 anos.
P: E o que mais?
Kaio: Lembro que pedi para meu pai tirar as rodinhas. Aí fui andar e caí.
P: E você gostaria de escrever sobre esse tombo?
Kaio: Quero sim! Isso me deixa muito feliz!
P: É! Por quê?
Kaio: Nunca pensei que iria escrever, aqui na escola, um conto sobre o que aconteceu de verdade comigo e ainda que seria publicado em um livro.
(Diálogo 02/04/2018).

A fala de Kaio demonstra que os enunciados que carregam sentidos importantes para a criança passam despercebidos pelas exigências da cultura escolar. Mais uma vez nos questionamos se temos ensinado o aluno a escrever textos escolares ou textos que fazem parte da vida vivida. Arena (2017) esclarece, com base nos estudos de Volóchinov (2017), que é a situação extraverbal que dá origem aos enunciados e aos gêneros no processo de ensino da linguagem, no entanto, “[...] o modo como atualmente está a escola organizada impede a relação entre ela e a vida, portanto, entre os enunciados e as situações extraverbais”. (ARENA, 2017, p. 22). Ou seja, o ensino da linguagem escrita não está relacionado às situações reais de vida das crianças, com finalidades sociais reais.

Ao trazermos o cotidiano da vida para dentro da escola, notamos o interesse em escrever seus contos. Apresentamos a seguir a versão final do conto.

Figura 23 – Versão final do conto *O aprendizado pode ser doído*.

O aprendizado pode ser doído

- Buaaaaa! Buaaaaa!
Essa era a vida de Carlos chorar e chorar.
Bem, mas vamos à história.

Carlos já tinha sete anos de idade mas chorava sem necessidade. Tudo para ele era doído e motivo de choro. Não podia colocar sapatos, porque apertava os pés, não podia colocar blusa de frio, porque se sentia sufocado. Além disso, era um menino muito medroso. Tinha medo de algumas coisas bobas que sua mãe até ria. Carlos não gostava de dormir de coberta, tinha medo que a coberta engolisse ele.

No dia do seu aniversário, apesar de ser muito manhoso e não estar merecendo presentes, o pai de Carlos resolveu dar para ele uma bicicleta. Ele amou receber a bicicleta de presente. A bicicleta era preta com laranja e tinha rodinhas. Carlos andava pra todo lugar.

Do nada, Carlos começou a pirraçar para tirar as rodinhas da bicicleta, porque todos os seus amiguinhos andavam sem rodinhas. Ele gritava e insistia. Então o pai dele tirou a tal das rodinhas.

Carlos foi andar com sua bicicleta na calçada, na porta da sua casa e não demorou muito, caiu e começou o berreiro.

- Buaaaaa! Buaaaaa!

Carlos ralou o cotovelo, chutou a bicicleta e foi para dentro de sua casa. Nada conseguia fazer ele andar de bicicleta de novo. O pai pediu carinhosamente e ele falava que ia cair e morrer.

Carlos, com aquele drama todo de criança, só chorava e dizia que nunca mais iria subir na bicicleta. A mãe pediu com mais carinho pela nona vez, até que ele aceitou subiu na bicicleta. A mãe segurou o banquinho da bicicleta e mandou ele pedalar devagar. Quando ela soltou, Carlos caiu de novo.

- Buaaaaa! Buaaaaa!

A mãe e o pai fala:

- Carlos, olha aquele menino andando de bicicleta, já caiu várias vezes e ele não desiste.

Carlos sobe em cima da bicicleta e cai de novo. Dessa vez o tombo foi pior, ele torceu o tornozelo e enfiou o pé na raia da bicicleta. Seus pais levaram ele ao médico que receitou só uma pomada e muito repouso.

Quando Carlos sarou, não quis desistir. Ele estava aprendendo a ser homem. Então, ele sobe de novo na bicicleta e foi tentando várias vezes até que ele conseguiu.

- Aí, finalmente consegui!

Naquele dia os pais de Carlos ficaram muito orgulhosos do seu filho.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

O conto caracteriza-se por apresentar um episódio onde o personagem principal é o próprio autor. Assim como o personagem, Kaio era um menino chorão como podemos conferir no diálogo que tive com ele:

P: Você chorava muito quando era menor?

Kaio: Sim, minha mãe fala que eu era muito manhoso.

P: E você demorou aprender a andar de bicicleta?

Kaio: Demorei, meu pai teve que ter muita paciência comigo.

P: Entendi. (Diálogo 04/04/2018).

Assim, notamos que a escrita do conto foi realizada de modo que registrasse suas vivências, ou seja, em interação entre os dois mundos, o ético e o estético. Volóchinov (2017, p. 135) explica que “o signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável”. Portanto, o signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza sígnica, ou seja, estão indissolúvelmente ligados. Quando escreve registrando sua vida cotidiana nos contos, transparece mais uma vez signos interiores, ou seja, suas vivências.

Analisamos agora o título, *O aprendizado pode ser doído*. Em diálogo com ele que apresento a seguir, procurei entender quais vivências estariam por trás do processo de nomeação do título.

- P:** Por que você colocou esse título?
Kaio: Achei que ele resume bem a história.
P: Mas o que você quis dizer?
Kaio: Foi um aprendizado doído de verdade. Até eu aprender a andar de bicicleta, eu caí muitas vezes e me machuquei.
P: E você acha que é sempre doloroso aprender?
Kaio: Às vezes. Tem coisas difíceis, andar de bicicleta sem rodinhas foi bem difícil para mim.
P: Sei. E o que mais você teve que aprender e achou difícil?
Kaio: Ler.
P: Foi difícil?
Kaio: Foi sim. Demorei um pouco até conseguir.
P: Entendi. (Diálogo 04/04/2018).

Analisando o diálogo, observamos que incorpora outra vivência, a de que a aprendizagem não é prazerosa. Associa o ato de aprender a algo pesado e doloroso na inscrição do conto. Volóchinov (2017, p. 130) explica que:

[...] na minha consciência, no meu psiquismo, qualquer pensamento cognitivo se orienta para um sistema ideológico de compreensão dentro do qual esse pensamento encontrará o seu lugar. Nesse sentido, o meu pensamento, o sistema do meu psiquismo pertence, desde o princípio, a um sistema ideológico e é regido pelas suas leis. No entanto, ele pertence ao mesmo tempo a um outro sistema, também único e que possui suas leis específicas: o sistema do meu psiquismo. A unidade desse sistema é determinada não apenas pela unidade do meu organismo biológico, mas por todo o conjunto das condições cotidianas e sociais nas quais esse organismo está inserido.

Ou seja, o sistema psíquico é uma unidade real, assim como é real o indivíduo biológico, dotado de sua exclusiva constituição, assim como é real a totalidade de condições cotidianas que regulam a vida desse indivíduo. A inscrição de que a aprendizagem pode ser doída demonstra uma vivência, onde o aprendizado surge do sofrimento e não do exemplo e da empatia.

Destacamos o trecho inicial do conto, — *Buaaaaa! Buaaaaa! Essa era a vida de Carlos chorar e chorar*. Ao escolher iniciar seu texto com um pronome demonstrativo na posição de elemento anafórico, o autor demonstra ter um conhecimento adequado desse recurso para retomar o discurso alheio e assegurar que este pode estar em acordo com o que o autor quer enunciar. Assim, o autor-pessoa deixa emergir sua voz, criando para a sua obra literária o personagem *Carlos*, ou seja, o autor escreve a sua própria história.

Passo a analisar outro trecho do conto, *No dia do seu aniversário, apesar de ser muito manhoso e não estar merecendo presentes*. Ao fazer essas escolhas lexicais, o pequeno autor evidencia sua autonomia diante de uma situação de escrita. Kaio elabora seu enunciado a partir

de suas experiências e sentimentos. Vigotski (2010a) afirma que a criança, ao escrever, não se esvazia de suas emoções, portanto, nas suas criações literárias expressa seus sentimentos. O autor explica que os dois fatores, intelectual e emocional, “[...] revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana”. (VIGOTSKI, 2010a, p. 30).

Analisamos agora o fragmento, *Ele estava aprendendo a ser homem*. Refletindo sobre a questão das experiências em Volóchinov (2017), podemos nos perguntar: *O que é aprender a ser homem? Como a masculinidade é compreendida por Kaio?* Entendemos que é o conjunto de características e habilidades significadas culturalmente que traduzem um estereótipo de homem. Esse construto permite a problematização do que vem a ser o masculino e o feminino em nossa sociedade, uma vez que é por meio da experiência de gênero que homens e mulheres dão forma e significado às suas representações e práticas. Ao escolher registrar seu discurso interior dessa forma, ele inscreve uma experiência por meio da linguagem. De acordo com Volóchinov (2017, p. 140), “Em cada ato discursivo a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva”. Ou seja, em todo ato enunciativo, a vivência subjetiva se dissolve no fato objetivo do enunciado proferido, já a palavra enunciada se subjetiva no ato da compreensão, para mais tarde provocar uma resposta. A experiência é enunciada por Kaio e passa a ser reinterpretada socialmente pelo ato ético da escrita do conto e por tudo o que é aprendido com o outro.

Destacamos também a passagem, *Carlos, com aquele drama todo de criança, só chorava*. Sabemos que o choro está relacionado ao instinto de defesa do ser humano, sendo uma forma de comunicação que pode expressar dor e sofrimento. O choro é uma válvula de escape para a criança. No início da vida, o choro é o único meio que a criança tem de comunicar o que está sentindo. Infelizmente na nossa cultura chorar é visto como fraqueza, algo ruim, imaturidade, incompetência. Portanto, o choro acompanhado do acolhimento é respeitar a necessidade da criança. Ao fazer essa inscrição, revela uma experiência familiar por meio das ações do personagem Carlos, um menino que chorava o tempo todo e sem necessidade. Fica claro, portanto, que não há empatia dos pais na compreensão do choro vivenciado por Kaio. De acordo com Volóchinov (2017, p. 204),

A vivência expressa e a sua objetivação exterior são criadas, como sabemos, a partir do mesmo material. Com efeito, não há vivência fora da encarnação sónica. Portanto, desde o início, não pode haver nenhuma diferença qualitativa entre o interior e o exterior. Mais do que isso, o centro organizador

e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior.

Assim, entendemos que não existe experiência sem expressão semiótica. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciado que considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado em questão, ou seja, antes de tudo pela situação social mais próxima. Dessa forma, analisamos que expressa uma experiência culturalmente desenvolvida que reduz todo e qualquer choro a algo ruim, ensinando desde cedo que expressar as emoções é algo a ser evitado.

Evidenciamos também o seguinte trecho, - *Carlos, olha aquele menino andando de bicicleta, já caiu várias vezes e ele não desiste*. Temos aqui uma comparação feita pela mãe, entre Carlos e outra criança. A inscrição confirma uma vivência no seio familiar, a comparação. A fala comparativa está relacionada à construção da autonomia, sentir-se capaz, livre e independente. Ao ser comparada, a criança pode vir a se fechar em seu mundo e se tornar insegura, por medo. Podemos constatar isso, em outro fragmento do conto, *Tinha medo de algumas coisas bobas que sua mãe até ria*. Revela seu olhar por meio das ações do protagonista do conto, de que existe o sentimento de se sentir inferior e incapaz e medo de não responder às expectativas dos pais. Para Volóchinov (2017),

Mesmo quando pretendemos viver e expressar *urbi et orbi*, é claro que, na verdade vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante. Na maioria dos casos, pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável. [...] O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu *auditório social* estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações, etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, itálico no original).

Ou seja, todos nós temos o nosso auditório social, que é tudo aquilo que nos cerca. Dessa maneira, observamos que Kaio expressa o que vive, ou seja, seu auditório social é objetivado pelo ato da inscrição da vida no conto.

Destacamos ainda o trecho, *Do nada, Carlos começou a pirraçar para tirar as rodinhas da bicicleta, [...]. Ele gritava e insistia. Então o pai dele tirou a tal das rodinhas*. Alguns pais usam a bicicleta, o tablete, o celular, como esparadrapo das emoções, e a criança acaba usando o choro como forma de controle dos pais. Ele enuncia o ataque de birra do personagem Carlos, um menino muito manhoso. Ao fazer essa inscrição, revela uma experiência familiar, como se dissesse ao pai: *ou você faz o que eu quero ou eu choro*. De acordo com Volóchinov (2017, p. 207), “[...] uma vivência pode ter uma entonação bastante sutil e complexa. Na maioria dos

casos, a expressão exterior apenas continua e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações contidas nela”.

Em vista disso, o sentido da entonação da sensação interior depende ao mesmo tempo da situação mais próxima da vivência como a posição social daquele que passa pela experiência. Por isso, constatamos que transforma uma vivência em experiência estética e ato de conhecimento. Portanto, a estética da vida é a própria existência do autor-criador Kaio no ato da escrita do conto, representando uma vivência individual que passou pela criação ficcional e que reflete uma generalização: a de que aprender é um processo doído. De acordo com Bakhtin (2003) cada autor tem seu projeto arquitetônico e escreve os enunciados de acordo com sua posição axiológica, registrando à sua maneira e organizando esteticamente segundo seu autor-criador, produzindo sentidos diferentes na sua criação.

3.1.4 Análise do conto popular *No morro ninguém passa*

Dentro do tema as *Lendas e superstições do imaginário frutalense*, Kaio cria seu conto intitulado *No morro ninguém passa*. Na verdade, esse foi o primeiro conto criado por ele. Assim que encerramos o primeiro encontro, veio conversar comigo sobre o que gostaria de escrever. A seguir apresento o diálogo que tivemos.

Kaio: Como eu já disse meu avô gosta de contar várias histórias.

P: É, você falou e achei isso muito bom.

Kaio: Sim. Além desse do Nego d'água, ele conta também o do Morro do Chapéu.

P: Esse do Morro do Chapéu, eu já ouvi falar.

Kaio: Já?

P: Sim.

Kaio: Esse conto era o meu bisavô que contava para meu avô.

P: Poxa, que legal! É uma história que aconteceu na fazenda São Mateus, não é?

Kaio: Sim. Eu posso escrever sobre essa história antes de escrever a do personagem folclórico de Frutal?

P: Claro. Vocês podem escrever sobre o que desejarem.

Kaio: Que bom! Meu avô vai ficar feliz.

P: Vai?

Kaio: Vai. Vou pedir para ele repetir a história, ele adora contar.

P: Seu avô é muito legal!

Kaio: É mesmo. (Diálogo 07/03/2018).

Fui surpreendida com as colocações e o interesse dele em escrever sobre as histórias contadas pelo avô. Percebi que o avô é uma figura muito importante e presente em sua vida. Demonstra em sua fala uma verdadeira admiração pelo avô contador de histórias.

Kaio realiza a atividade de escrita, compreendida na concepção de atividade de acordo com Leontiev (1983). Para o autor, a atividade é entendida como “[...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele.” (LEONTIEV, 1983, p. 52, tradução minha). Tem como característica o motivo pelo qual o indivíduo se dispõe a agir a partir de uma necessidade, ou seja, o motivo que impulsiona uma necessidade, articulando esta a um objeto.

Leontiev (1983) explicita a importância do desejo e da necessidade para a instauração da atividade. As atitudes de Kaio nos levam à reflexão do que seja o papel do motivo para mobilizar o sujeito à ação. Ele demonstra estar altamente motivado por ter seus contos publicados em um livro.

No segundo encontro, foi o primeiro a chegar e logo foi me contando tudo que havia conversado com o avô, o senhor Alberto. No diálogo a seguir apresento as novidades de Kaio sobre o avô e o conto que havia começado a escrever.

P: Boa tarde, Kaio! Tudo bem?

Kaio: Boa tarde, professora. Quero mostrar uma coisa.

P: O que é? (Kaio pega o celular)

Kaio: Ontem eu pedi para meu avô me levar lá na fazenda São Mateus.

P: Verdade?

Kaio: Sim.

P: E ele te levou.

Kaio: Levou, eu tenho um tio que mora lá perto. Fomos até o Morro do Chapéu.

P: Que máximo! E ele existe até hoje?

Kaio: Existe, olha o tanto de fotos que tirei. (Kaio havia tirado várias fotos do Morro do Chapéu).

P: Você subiu o morro?

Kaio: Subi e meu avô tirou as fotos.

P: Eu já ouvi tanto essa história e nunca tinha visto o Morro do Chapéu. Então se o morro existe, essa história é verdadeira?

Kaio: Sim, meu avô falava que essa história aconteceu de verdade. Olha aqui o morro, tá certo que está faltando uma parte do cruzeiro, e também não tem o chapéu. (Kaio dá uma risada).

P: Por que será?

Kaio: Meu avô disse que por um bom tempo a cruz estava inteira, mas com o passar dos anos ela ficou assim.

P: E o chapéu?

Kaio: Meu avô disse que o chapéu não durou muito tempo lá. Deve ter voado ou foi roubado.

P: Parabéns, Kaio.

Kaio: Então, aí cheguei em casa e meu avô foi me contar de novo a história e eu fui anotando.

P: Verdade? Você anotou tudo o que seu avô contou?

Kaio: Sim. E depois comecei a escrever o meu conto.

P: Já terminou?

Kaio: Ainda não, posso terminar agora?

P: Claro. Termine e depois me mostre.

Kaio: Está bem.

P: Estou curiosa para ler. (Diálogo 08/03/2018).

Fiquei muito surpresa com o empenho dele. Não poderia imaginar que no dia seguinte, ao nosso primeiro encontro, chegaria mostrando fotos do Morro do Chapéu e contando que foi até à Fazenda São Mateus. Não é uma fazenda muito perto da cidade, mas mesmo assim, seu avô o levou até lá, para que pudesse ver o famoso Morro do Chapéu e recordar sua história tão popularmente conhecida em sua comunidade.

Observei pelas expressões dele, em relação à escrita dos contos, como esse tipo de atividade, se tornou um terreno dos mais sedutores, dado seu convívio com o avô. De todas as crianças, foi a que mais demonstrou conhecer as práticas sociais de circulação dos contos populares.

Apresentamos a seguir a versão final do conto produzido por ele.

Figura 24 – Versão final do conto *No morro ninguém passa*.

No morro ninguém passa

Em mil novecentos e bolinha, na fazenda São Matheus, no município de Frutal-MG, existia um morro chamado de Morro do Chapéu. Dizem que lá a noite, depois da meia noite, se via uma luz. Em cima do morro tinha um cruzeiro com um lindo chapéu de couro de vaca. Então a luz ficava bem lá em cima. Dizem que essa luz seguia as pessoas que passassem por ali e isso virou boato. Ninguém queria passar pelo Morro do Chapéu.

Certa noite, o avô de Kauê, era ainda novinho, tinha apenas vinte e três anos na época, e dois amigos, o fulano e o sicrano foram embora de um boteco de beira de estrada. Já era mais de duas horas da manhã e eles tinham um problema, tinham que passar pelo Morro do Chapéu.

Os três começam a falar:

- Eu é que não passo. Lá tem uma luz dos infernos.

O fulano mineiro responde:

- Que luz o quê, aquilo é vagalume.

Daí eles começam a discutir e o avô de Kauê diz:

- Que nada, não existe desses trem, não. Eu vou mesmo assim.

O fulano e o ciclano pegaram outro caminho, quase dois quilômetros de distância, mas o avô de Kauê foi pelo Morro do Chapéu.

Ele estava montado num burrinho e não demorou muito avistou a luz. Nisso, o chapéu dele não parava na cabeça, o cabelo arrepiado. Nisso ele olhava de lá debaixo e via por um ângulo que era como se a luz seguisse ele o tempo todo.

Quando ele virou e viu a luz se aproximando, começou a chamar por um milhão de santos:

-Santo Antônio, me ajuda! São José de Elencar, me salva!

Ele acelera o passo, mas o burrinho não queria andar, estava cismado com uma moita. E a luz lá vinha. Ele puxava tanto a corda de medo que parecia que ia matar o burrinho. E o burrinho cismado com a moita e a luz lá vinha.

- Ai, ai, ai!

Quando o avô de Kauê conseguiu tirar o burrinho da moita, já era tarde demais. Ele olhou e viu a luz esperando por ele. Começou a tremer, tremia mais do que liquidificador. Nisso ele saca uma pistola, ele tremia tanto que deu um tiro no chão.

-Toou!

- Filho de uma égua!

E ele tenta atirar, mas a bala não saía. Ele entrou em pânico total. Era tanto desespero e nervosismo que ele deita e vai tirar uma soneca. Tradução, ele desmaia. Ele só acordou no outro dia em cima do Morro e não acordou normalmente, acordou com o cruzeiro bem na cara.

Depois daquela noite inesquecível, ele só passa a quilômetros de lá.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

O conto aqui enunciado se desenvolveu, no contexto semiótico da cultura do autor. Surge, a partir da experiência de Kaio, uma criança que ouve e conhece várias narrativas transmitidas oralmente por meio do seu avô. É oportuno dizer que a educação não se faz presente somente dentro da escola, uma vez que a língua se manifesta pelos gêneros. A língua está em constante dinamismo com as diferentes culturas do cotidiano, extrapolando, os muros escolares. Portanto, o professor deve introduzir o ensino dos gêneros na escola como instrumento de humanização, e como forma de apropriação da cultura humana.

Ressaltamos algumas expressões utilizadas, “*boteco de beira de estrada*”, “*mil novecentos e bolinha*”, “*cismado*”, “*quase dois quilômetros de distância*”. Entendemos que utiliza palavras e expressões aprendidas por meio da experiência com seu avô. O avô de Kaio, um contador de histórias, demonstra seu conhecimento da tradição oral, ou seja, temos aqui a cultura material e a tradição de transmitir narrativas orais de uma geração para outra. Demonstra sua experiência e como sente a influência de seu avô em sua maneira de se expressar e escrever seu conto. As histórias e testemunhos do avô são verbalmente transmitidos em discurso tomando a forma, de contos. Desse modo, foi possível por meio da experiência do avô e a partir de sua inscrição, garantir a transmissão, ainda que pequena, de uma parte da história oral, literatura oral, e outros saberes da sua comunidade.

Segundo Volóchinov (2017, p. 207-208), “[...] a orientação social da vivência pode possuir diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação, porém não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa”.

Portanto, o contexto social mais próximo determina quais serão os ouvintes possíveis, amigos, familiares para as quais serão orientadas a consciência. Sem uma orientação social de caráter apreciativo não seria possível expressar sua experiência.

Apontamos outros exemplos de marcas da oralidade, “*nisso*”, “*a luz lá vinha*”, “*filho de uma égua*”, “*acelera o passo*”, “*-Toou!*”. A influência do avô na inscrição é tão forte que ele replica expressões tipicamente utilizadas na linguagem oral. Portando a tradição não é somente a conservação de histórias, mas também a continuidade de modos de dizer e recriar conteúdos já assentados na cultura literária popular em renovados arranjos.

Assim, ouvir e contar histórias é comum no seu contexto familiar, é da sua cultura, os mineiros são famosos por contar *causos*. O avô é um desses mineiros e a partir disso, revela toda sua criatividade. Isso só foi possível a partir da experiência dele. De acordo com Volóchinov (2017, p. 211),

[...] a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e a sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Então, quando a experiência se efetiva sob a forma de um enunciado, a orientação social à qual ele se subordina apresenta maior complexidade devido à exigência de adaptação ao contexto mais próximo do ato de fala, e, sobretudo, aos interlocutores concretos. Ele quer transmitir as histórias da sua cultura local, ou seja, seu conhecimento aos seus interlocutores. É da sua experiência ouvir histórias, por isso ele também gosta e sabe contar. Utiliza os recursos criativos da linguagem na passagem do conto oral para o escrito. O conto popular é marcado pela narrativa oral, pois mantém certas características do discurso falado de seu avô, pressupondo uma voz que narra e um ouvinte. Ou seja, na experiência com o avô, Kaio escreve como quem fala para um leitor que lê como quem ouve.

Ressaltamos algumas opções no texto como: “*chapéu de couro de vaca*”, “*fazenda*”, “*moita*”, “*burrinho*”, “*morro*”, “*montado*”, “*mineiro*”, “*fulano e ciclano*”. Compreendemos que utiliza essas palavras porque fazem parte de seu mundo concreto, ou seja, o ambiente rural faz parte de sua vida. Portanto, sua inscrição está relacionada à sua experiência. A forma de escrever do autor e a eleição dos recursos gramaticais e lexicais estão relacionados às suas experiências. Para Volóchinov (2017, p. 254),

O enunciado alheio é percebido não por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores. Todas as suas vivências - o assim chamado fundo de aprecepção – são dadas na linguagem do seu discurso interior e é apenas assim que elas entram em contato com o discurso exterior percebido. Uma palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso interior que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão e avaliação, isto é, a orientação ativa do falante.

Sendo assim, a integralidade da experiência está centrada na vida cotidiana. A ideologia do cotidiano integra o domínio da palavra interior e exterior que acompanha cada uma de nossas palavras e cada um dos nossos estados de consciência. Assim, entendo que elege as palavras para enunciar o seu dizer, com base na sua experiência. Por meio dessas escolhas, instaura sua atitude autoral, estabelecendo um fundamento entre o que escreve e o que experencia.

Analisemos agora as passagens, *Em cima do morro tinha um cruzeiro, [...] Lá tem uma luz dos infernos, [...] começou a chamar por um milhão de santos: - Santo Antônio, me ajuda! São José de Elencar, me salva!* Percebemos mais uma vez a experiência religiosa na inscrição. Essas expressões confirmam novamente as experiências de Kaio no que se refere à sua religião, ficando claro ser a Católica, até porque já havia dito isso em outro momento.

Volóchinov (2017, p. 212), explica que “desde o princípio, a vivência está orientada para uma expressão exterior bastante atualizada, e tende para ela”. Por isso, a experiência se inclina desde a sua origem para uma expressão externa completamente realizada. O sentimento religioso se objetiva no ato da atividade de escrita do conto.

Destacamos agora outro trecho, *Nisso, o chapéu dele não parava na cabeça, o cabelo arrepiado. [...] Começou a tremer, tremia mais do que liquidificador. Nisso ele saca uma pistola, ele tremia tanto que deu um tiro no chão.* Esse trecho transparece uma vivência pessoal de Kaio, o medo. O autor traz vários elementos que demonstram já ter vivido e sentido essa emoção. Volóchinov (2017, p. 209) explica que a vivência “terá um tom específico e tenderá a certas formas ideológicas, cuja amplitude pode ser bastante vasta: resignação, vergonha, inveja e outros tons valorativos [...]”. Por conseguinte, as formas ideológicas, ou seja, o resultado da vivência, será conforme a situação real vivida pelo indivíduo. Nesse caso, escolhe dentre tantos sentimentos e emoções, expressar o medo por meio das ações do personagem.

Focalizamos o trecho, *Que nada, não existe desses trem, não.* O autor usa a palavra “*trem*” para se referir à não existência da luz misteriosa. Analisando a escolha dessa palavra percebemos como deixa emergir as vozes alheias no desenvolvimento de seu conto. Ele deixa a cultura mineira impregnar seu conto e suas escolhas lexicais. Coloca em evidência um indício

de autoria, tendo em vista que a escolha dessa palavra baseou-se no sentido que ela tem para ele, autor-pessoa, e para seus leitores. Ele escolhe a palavra “*trem*” sabendo que haverá uma instauração comunicativa entre os interlocutores mineiros, ou seja, ele tem pleno domínio discursivo, uma vez que essa palavra no seu contexto cultural representa qualquer objeto, coisa ou negócio. Para Bakhtin (2003, p. 406) importa enfatizar que

O aspecto propriamente semântico da obra, ou seja, o *significado* dos seus elementos (primeira etapa da interpretação) é, em princípio, acessível a qualquer consciência individual. Mas esse elemento semântico-axiológico só é significativo para os indivíduos ligados por certas condições comuns de vida. [...] A compreensão recíproca entre os séculos e milênios, povos, nações e culturas assegura a complexa unidade de toda a humanidade, de todas as culturas humanas.

O já-dito evidencia percepções de mundo, juízos e valores que se configuram e ganham apreciações no processo interindividual com outras vozes nas quais o sujeito se posiciona: “*A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181, itálico no original). Assim, o que é do sujeito é a maneira como ele recebe, incorpora, organiza, valora ou não as vozes dos outros. É a partir de um sujeito que reflete e se posiciona que “as categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). A vida cotidiana de Kaio é narrada, descrita e reinterpretada a cada novo dia, nos elementos da ordem do dia e juntamente com os fatos extraordinários, a motivação para a organização estética de seus enunciados.

No conto, o autor tece a voz moral, como podemos comprovar no desfecho a seguir: *Depois daquela noite inesquecível, ele só passa a quilômetros de lá*. Nesse desfecho, ele demarca bem sua autoria, trazendo a expressão de um enunciado. O autor tece as palavras a partir de enunciados já ditos e com estes faz um trabalho de reorganização, reiteração desses enunciados de maneira que fica evidente a voz moral, portando, sua subjetividade. Encontramos nesse desfecho enunciados que partem de posicionamentos de outros interlocutores.

Para Bakhtin (2015), em uma relação dialógica, a palavra é sempre orientada ao *Outro* presente, que ouve e responde. Portanto,

[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la como posição racional ou como um outro ponto de vista. Somente sob uma orientação dialógica interna minha palavra se encontra na mais íntima relação com a palavra do outro mas sem se fundir

com ela, sem absorvê-la nem absorver seu valor, ou seja, conserva inteiramente a sua autonomia como palavra. (BAKHTIN, 2015, p. 72).

Dessa maneira, é possível afirmar que não há enunciados neutros porque todos os enunciados são produzidos em determinado contexto e são contrapalavras ao que foi dito ou escrito. Tomando por base o conceito bakhtiniano de *contrapalavra* como lugar de construção de compreensões pelo autor, entendemos que o autor vem carregado de contrapalavras, e que, no processo mesmo da criação, já dialoga com contrapalavras por ele imaginadas.

A partir do dado, as vozes criam o fundo necessário para a ascensão da voz do sujeito, é a singularidade que se manifesta reelaborando o já-dito, configurando na produção de outros sentidos. O sujeito realiza escolhas dentre as alternativas que o cultural, social, e histórico lhe oferece e intervém, imprimindo suas marcas de autoria: aquela ou outra direção para apresentar um tema, aquela ou outra palavra, aquela ou outra expressão.

Assim que me entregou a versão final do seu conto, me perguntou se poderia colocar no livro o conto de origem do Morro do Chapéu que seu avô o havia contado e ele havia registrado. Passo a apresentar o diálogo que tivemos.

P: Boa tarde, Kaio! Tudo bem?

Kaio: Professora quero perguntar uma coisa.

P: O que foi?

Kaio: Será que podemos colocar no livro além do meu conto, a história que meu avô me contou?

P: Por quê?

Kaio: Então, eu estava pensando, meu avô conta histórias a vida toda e nunca teve a chance de publicar em um livro. É como se fosse um presente para ele.

P: Ele ia ficar muito feliz?

Kaio: Ia sim e eu mais ainda.

P: Sabe Kaio, é muito bonito isso que você está me pedindo. Vou falar com meu orientador, mas acho que ele vai concordar.

Kaio: Nossa, meu avô nem vai acreditar! (Kaio sai pulando de alegria).

P: Que bom, também fico muito feliz. (Diálogo 11/03/2018).

No diálogo, percebemos o desejo de incorporar o avô que tanto gosta numa atividade que ia expor todos ao conhecimento de uma comunidade.

A seguir podemos verificar a diferença entre o conto criado e o conto compilado e constatar toda sua criatividade.

Vigotski (2010a) afirma que imaginação é a base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os âmbitos da vida cultural, artística, científica e técnica. Conforme Vigotski (2010a p. 14-15):

[...] tudo que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia. [...] Podemos dizer que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada.

Nessa perspectiva, podemos concluir que para o senso comum a criação não corresponde plenamente ao entendimento científico dessa palavra. No senso comum, a criação “[...] é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica.” (VIGOTSKI, 2010a, p. 15).

Vigotski (2010a) explica que não existe criação somente quando se criam grandes obras, mas por toda parte onde o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo. Entendemos a atividade de criação mais como regra do que como exceção. Para Vigotski, “[...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária da existência, [portanto] [...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.” (2010a, p. 16).

Apresentamos a versão do conto tradicional, contado por seu avô, o senhor Alberto Pedro de Souza.

Figura 25 – Versão do conto tradicional, contado pelo avô de Kaio, o senhor Alberto Pedro de Souza.

Conto de origem do Morro do Chapéu

Muito tempo atrás, na fazenda São Mateus, município de Frutal em Minas Gerais, existiam muitos boiadeiros e eles passavam num corredor estreito onde tinha um morro. Todos os dias os boiadeiros iam a cavalo buscar a boiada e para não pegar o maior caminho, eles atalhavam pelo morro, conhecido como Morro do Chapéu.

Um dia, um boiadeiro estava passando muito mal.

Ele acabou se separando da boiada e dos seus companheiros.

E ele passando mal mesmo. Nisso, ele desceu do cavalo e subiu se arrastando no chão do morro e gritando de dor.

Os outros boiadeiros já tinham ido embora com a boiada. Ele começou a gritar pedindo e chamando ajuda, só que ninguém ouviu.

Era tarde demais, ele morreu em cima do morro, de infarto.

Só depois de algumas horas os boiadeiros começaram a ficar preocupados e foram procurar por ele. Depois de meia hora, eles acharam o cadáver em silêncio.

Eles chamaram os familiares e enterraram ele lá mesmo, não levaram para um velório. E depois de uma hora de orações, pela alma daquele boiadeiro, eles colocaram um cruzeiro em cima do morro. E em cima do cruzeiro, o seu chapéu de couro de vaca.

E de longe, até hoje, todos podem avistar o cruzeiro com o chapéu em cima. Por isso, o morro ganhou esse nome, Morro do chapéu.

Fonte: Arquivo da autora (2018).

Apresentamos também a foto que Kaio tirou do Morro do Chapéu.

Foto 12 – Morro do Chapéu.



Fonte: Arquivo da autora (2018).

A análise da escrita dos contos mostra como o autor inscreve seu agir no mundo por meio da linguagem nesse gênero do discurso. Percebi na minha convivência com Kaio que ele e o avô são unidos pelo sentimento de narrar histórias da sua comunidade local.

As características do conto popular especificadas por Cascudo (2001) apontam a relevância que este contar coletivo tem na literatura oral de um país, já que documenta a sobrevivência e o registro de narrativas esquecidas no tempo, mas que se atualizam a cada nova contação. É desse aspecto mutável das narrativas orais que surge o conhecido ditado: *quem conta um conto, aumenta um ponto*. Foi exatamente o que ele fez ao criar seu conto a partir da narrativa do avô, sobre o Morro do Chapéu.

As histórias populares, como já dissemos, encantam, divertem, fazem sonhar, pensar, refletir. Elas aguçaram a imaginação, trazendo recordações, despertando sua curiosidade e motivando suas criações.

Embasada nessas reflexões e tendo como núcleo temático a *Vivência e experiência na elaboração de contos populares*, analisei os contos criados por Kaio.

Com as criações literárias, teve a oportunidade de escrever contos populares tendo como referência sua vida cotidiana e sua cultura local. As criações literárias do autor são produtos de expressão de ideias, posicionamentos e ideologias. Para atender ao objetivo dessa seção, os contos foram analisados a partir dos efeitos de sentido gerados pelas vivências e experiências e pela relação entre a pluralidade de vozes assentadas nos enunciados concretos.

Feita a análise das criações literárias de Kaio, passamos na quarta seção à análise dos diálogos e o modo como os contos foram organizados e escritos tendo como apoio o programa *Microsoft Word*, no *notebook*.

4 A AUTORIA E A CRIAÇÃO DE CONTOS PARA O OUTRO POR MEIO DO EDITOR DE TEXTO

O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sógnico pode formar-se entre eles. A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96-97).

Nesta seção, analiso os dados gerados no processo de criação dos contos, com destaque para a importância do *Outro* no processo de formação da atitude autora das crianças. Analiso os diálogos e o modo como os contos foram organizados e escritos tendo como apoio o programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Para ampliar as discussões, me apoiei nos estudos de Volóchinov (2017), Bakhtin (2003, 2016), Vigotski (2010b), Arena (1996, 2003, 2009, 2010, 2014, 2015, 2017), Arena; Arena (2016), Bajard (2006, 2012, 2014, 2015, 2016), Geraldi (1997, 2002, 2006, 2010, 2015) e Geraldi; Citelli (2011). Naturalmente, demais autores são chamados para contribuir com a questão da autoria, como Tauveron (2014), e outros estudiosos que discutem essa temática.

4.1 A importância do *Outro* no processo de formação da atitude autora das crianças

Este tópico se propõe a pensar o processo de tornar o texto legível para o *Outro* como um ato intencional e de forma dialógica. Os contos produzidos são endereçados ao *Outro* e correspondem às situações reais, vividas pelas crianças que lidam com a língua viva e em movimento. Para Volóchinov (2017), a vida da língua, a linguagem, eclode no encontro das interações discursivas, ou seja, nós só respondemos à palavra que nos toca ideologicamente ou que estejam em relação com a vida. Segundo Bakhtin (2003), o ato comunicativo que se estabelece sempre pressupõe o *Outro* com a sua contrapalavra, sua atitude responsiva na busca do sentido. Assim, o que se propõe é pensar a linguagem escrita nas suas relações, na sua dialogicidade, de forma interativa, viva e na interlocução com os falantes.

O caráter dialógico do enunciado pode ser sintetizado na seguinte formulação de Volóchinov (2017, p. 204),

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence.

Para Volóchinov (2017), todo discurso é construído na interação com o *Outro*, tendo em vista que o pensamento se dá em uma relação dialógica com os discursos de outros sujeitos. Sob essa perspectiva, Volóchinov (2017) afirma que

A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, itálico no original).

Afirma ainda o autor sobre o assunto que “*A situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado*”. (VOLÓCHINOV, 2017 p. 206, itálico no original). Além disso, os estudos de Arena (2017) mostram que os enunciados devem ser os objetos de análise da linguagem. E acrescenta que,

[...] no caso do ensino, são os enunciados escritos os objetos que não se encontram fora dos homens, mas são criados ininterruptamente no fluxo verbal. Por isso, não são controláveis por regras e leis, mas livres como livre é a consciência humana. Esses enunciados escritos dependem, para sua criação, das situações extraverbais, base primeira onde os homens criam os fatos sociais e de linguagem. Essas situações extraverbais permitem a criação dos enunciados orais e escritos organizados em estruturas mais ou menos estáveis às quais tanto Bakhtin (2016), quanto Medvedev (2012), quanto Volochinov (2010; 2017) chamaram de gêneros da palavra ou do discurso. (ARENA, p. 20, 2017).

Por esse motivo, inserir as crianças em situações de criações de seus próprios textos é garantir que elas possam expressar suas ideias, sentimentos, escolhas, opiniões e a operar com os signos. Citando Bakhtin (2003, p. 307), “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”. Para Geraldini (1997), é no texto que a língua se manifesta em sua totalidade, seja como conjunto de formas, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva. O autor explica que não há texto sem o *Outro*, sem um interlocutor, assim:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. E porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p. 102, itálico no original).

A compilação dos contos produzidos pelas crianças que resultou no livro *Contos Populares Frutalenses*, retrata uma vida social viva, na qual os sujeitos históricos que dela participam podem ler textos e escrevê-los a partir de uma situação concreta. Substituir o verbo *corrigir* por *arrumar* no processo de revisão e reescrita dos contos com as crianças parece indicar melhor a ação que se faz sobre o texto. A palavra *corrigir* sempre esteve permeada pelos sentidos atribuídos pela cultura escolar. As crianças entendem a *correção* como sinônimo de punição e repreensão, além, é claro, da ideia de avaliação. Em contrapartida, a palavra *arrumar* ganha uma conotação distinta, pois remete à organização. Essa sugestão modificou completamente a forma como as crianças encararam o processo de reorganização de seus contos, deixando de ser entendido como uma inabilidade para se tornar algo natural no processo de suas criações. De acordo com Arena (2017), escrever é um procedimento com suas próprias especificidades. No ato de escrever, a criança

[...] lida com o enunciado, um fato da linguagem, em que o sujeito arrisca, escolhe, decide, registra, apaga, rascunha. É o estilo, apropriado e constituído no curso da aprendizagem dos enunciados dos outros e experimentados em gêneros criados pelo aprendiz, quem dá o toque subjetivo a essa apropriação/constituição social, cultural e histórica. (ARENA, 2017, p. 26).

Geraldi (2015) demonstra de forma clara as condições de produção essenciais para a criação textual, fazendo com que o autor adote o papel de sujeito e que tudo isso seja efetivado por meio de estratégias apropriadas. Arena (2003, p. 5) afirma que “são a intenção, a necessidade e a finalidade, os desencadeadores, no aprendiz, das decisões sobre que comportamentos operar, que ferramentas utilizar para atribuir sentido ao escrito”. Portanto, a criação da criança deixa de se dirigir apenas para o professor e passa a ter outros interlocutores. Com isso a escrita passa a se constituir como criação textual e não apenas como redação escolar.

Para Tauveron (2014, p. 90), a escrita deve estar “fundamentada sobre *um novo pacto*, que respeita seus direitos de autor, não convoca somente para critérios de avaliação formais

construídos coletivamente e impostos a todos, mas com critérios próprios à avaliação de um texto literário singular”.

Em conformidade a esses pressupostos, Jolibert (2006, p. 19) esclarece que:

Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. Não se trata de transcrever (copiar) nem de praticar caligrafia. Tampouco se trata de escrever “composições ou “redações” do tipo escolar, com a intenção de mostrar ao professor que sabe ou não sabe.

A criação de textual, nessas condições, se configura como um processo carregado de historicidade, no qual a criança atua como sujeito e não como objeto, como um processo interativo discursivo que coloca em jogo os conhecimentos já apropriados sobre a língua e cria a necessidade de novas apropriações. A criança se envolve intensamente no discurso e, de maneira ativa, está apta a dialogar com o *Outro*, tornando-se também parceira num ato comunicativo:

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”: esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. (GERALDI, 1997, p. 19).

Ao se posicionarem como autoras, as crianças compreendem a importância de fazer as alterações em seus contos para que possam ser entendidos e apreciados pelos possíveis leitores. Nesse momento, as crianças

[...] arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem”, mas daqueles que *podem ser* leitores, escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e interpretativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscurso no trabalho de escritura. (SMOLKA, 2012, p. 140, *itálico no original*).

A criação textual, orientada pelo *Outro*, desperta na criança a motivação e a necessidade de escrever.

Ao conceber a criação textual como um processo interativo discursivo, entendemos que somos seres históricos e sociais em constante transformação, que somos produto e produtores da cultura humana. A língua é algo vivo porque se constitui na interação com o *Outro* e apropriar-se dela nessa perspectiva é humanizar-se.

4.2 Criações dos contos no programa *Microsoft Word* com o auxílio do corretor ortográfico

A escrita dos contos populares foi construída com o programa *Microsoft Word*, no *notebook*. Inicialmente houve um diálogo com as crianças sobre os conhecimentos que tinham a respeito desses dispositivos digitais. Após esse diálogo, apresentei a elas o programa *Microsoft Word*, a ser utilizado para construção da escrita e na elaboração final do livro, já que esse programa oferecia recursos específicos a fim de auxiliá-las no momento de inscrição da escrita.

No decorrer do processo de criação dos contos populares, as crianças tiveram a oportunidade de pensar no acabamento do livro, e a adequação do escrito à norma culta, tornando o texto legível para o *Outro*. Nesse processo, ficou claro que a ferramenta corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word*, além de proporcionar atos de leitura, com a função de escolha da palavra correta, permitiu que as crianças descobrissem a ortografia das palavras necessárias para concretizar seus atos de escrita.

Em conformidade com a seção dedicado à metodologia, as crianças criaram os contos digitando diretamente no programa *Microsoft Word*. Essa ferramenta foi fundamental, porque para “Além da possibilidade de se inscrever nos passos de um escritor (por imitação, farsa...), de mobilizar meios técnicos observados nos textos literários, o autor é aquele que tem o desejo de inscrever sua escrita como lugar único e singular [...]”. (TAUVERON, 2014, p. 89).

Após contar às crianças o primeiro conto mineiro intitulado *João Preguiça*, perguntei quem conhecia o editor de textos do programa *Microsoft Word*. Das cinco crianças, somente Kaio e Alice não conheciam. Apresentei a elas o editor de textos do programa *Microsoft Word* para que pudessem utilizar os recursos disponíveis ao longo da construção de seus contos.

P: Nós vamos digitar os contos aqui no *Microsoft Word*. Todos conhecem esse programa?

Alice: Já vi, mas nunca digitei um texto nele.

Kaio: Eu também não.

P: Não tem problema, eu vou ensinar.

Estela: Eu já digitei.

Marta: Eu sei usar.

Glória: Eu também.

P: Vocês vão gostar de escrever no *Word*. É um programa que te ajuda a escrever e corrigir o texto.

Kaio: Nossa, que demais!

P: Aqui você pode escolher a fonte, estilo, tamanho, cor e efeitos desejados.

Alice: Que legal!

Estela: Eu adoro digitar.

Marta: Eu também.

Glória: Que máximo escrever direto no *notebook*. (Diálogo 07-03-2018).

Estela, Glória e Marta escreveram e inscreveram suas histórias inicialmente sem minhas instruções, mas posteriormente seus textos foram adequados às normas convencionais com minha ajuda e com o auxílio do corretor ortográfico no editor de textos. Para Kaio e Alice tive que dar uma atenção especial, pois nunca haviam digitado um texto no *Microsoft Word*. De acordo com Chartier (2017, p. 23), “Ao romper o antigo laço entre textos e os objetos, entre cada discurso e sua materialidade própria, a revolução digital obriga a uma radical revisão dos gestos e das noções que associamos à escrita”.

O uso desses *softwares* mostra que o ato de escrever vai além do ensino de letras, palavras ou frases soltas e propicia desviar o foco da escrita do ato motor e da transcrição da oralidade para a construção de enunciados. Dessa forma, Arena (2009) explica que ao ensinar a língua materna o foco da escola não deveria ser o sistema alfabético de escrita como objeto em si a ser apropriado, mas “o sentido que pode ser conseguido por meio dele” (p. 169). Isolar a aprendizagem desse sistema por admitir ser este um pré-requisito para alguém se tornar leitor e produtor de textos é contribuir para a aprendizagem de uma língua morta e artificial. Assim, cabe à escola ensinar o sistema de escrita no fluxo da linguagem, uma vez que

a apropriação desse conhecimento se dá em seu próprio uso, em textos vivos e em pleno funcionamento, carregados de significados produzidos pelas relações entre todos os que vivem no contexto em que se situam [...]. (ARENA, 2009, p. 172).

As crianças compreenderam que são necessários gestos distintos daqueles realizados ao escrever no suporte papel. Durante o processo de revisão de seus textos, elas foram incentivadas a utilizar os recursos do editor de texto *Microsoft Word* para auxiliá-las na grafia correta das palavras e organização do texto. Para isso, elas precisaram aprender a manipular tais recursos. Parte inicial desse processo está nos diálogos a seguir.

P: Você observou que tem palavras em seu texto que estão com um traçado vermelho embaixo delas?

Kaio: É verdade.

P: Você sabe por quê?

Kaio: Elas estão erradas?

P: Sim.

Kaio: Como faço para corrigir?

P: O *Word* tem opções de palavras corretas para você escolher. Basta apertar esse botão do lado direito do cursor do *notebook* sobre a palavra sublinhada. Assim, olha.

Kaio: Entendi. (Diálogo 11/03/2018).

Após esse primeiro contato com o editor de textos, as crianças iniciaram a escrita de seu primeiro conto. Em vários momentos, o corretor ortográfico trouxe alternativas de uso adequado da nossa língua materna e suscitou a necessidade nas crianças de tentar entender esses fatos linguísticos. Nessas ocasiões, estive atenta e cuidadosa para dar esclarecimentos e demonstrar com exemplos o emprego das normas. Dessa forma, é necessário compreendermos a importância que Vigotski (2010b) atribui à zona de desenvolvimento próximo. Para o autor é essa medida que nos dará pistas sobre a dinâmica do desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, a imitação não é uma atividade mecânica, a criança só imita o que está na zona das suas próprias potencialidades.

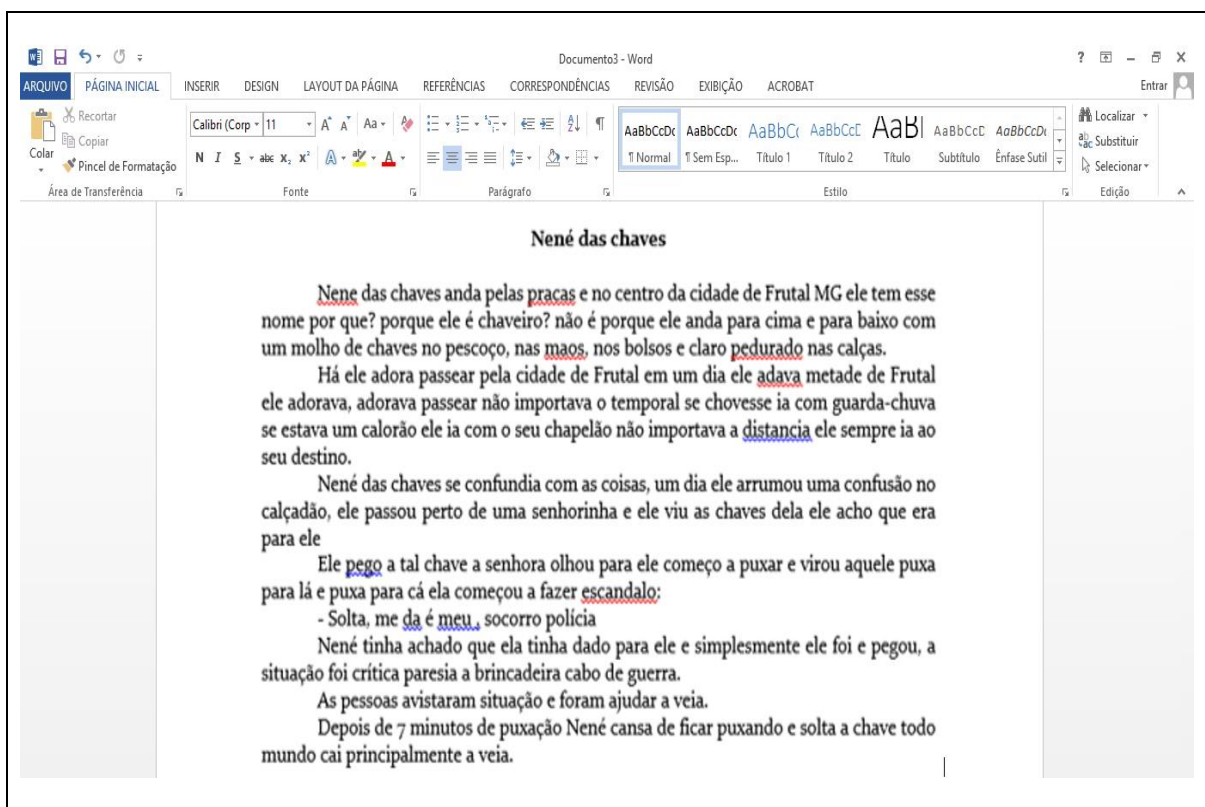
Para imitar é necessário possuir alguns meios de passar de algo que já se sabe fazer sozinho para algo que não se conhece.

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

Vigotski demonstra em seus estudos que a imitação e a aprendizagem desempenham papel fundamental no desenvolvimento das qualidades especificamente humanas da consciência, levando a criança a novos níveis de desenvolvimento.

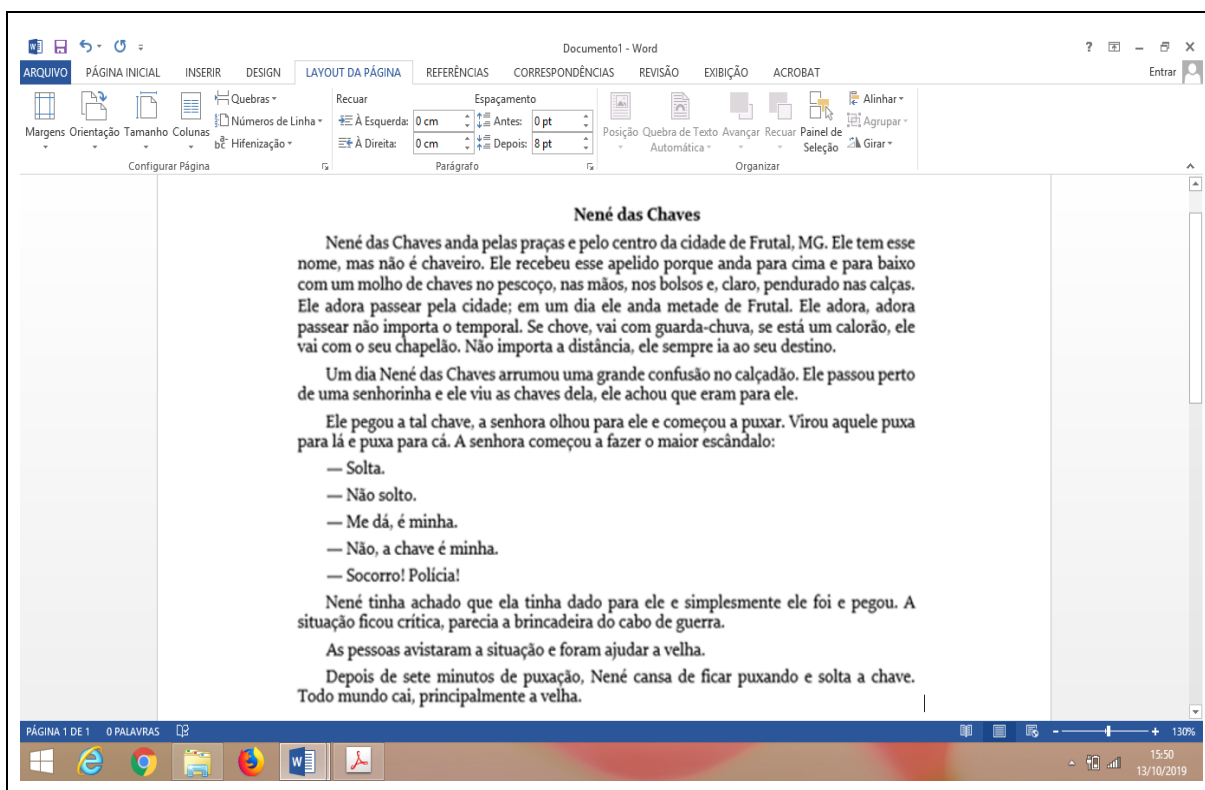
A figura 27 se refere à primeira versão do conto de Kaio e a figura 28 a versão final do conto.

Figura 26 – Primeira versão do conto de Kaio no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 27 - Versão final do primeiro conto de Kaio no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Kaio nunca havia escrito um texto no *Microsoft Word*, por essa razão necessitava de apoio para arrumar seu texto. Vigotski (2010b) esclarece que o instante primordial é a possibilidade de que a colaboração do professor eleve a um grau superior o desenvolvimento intelectual, de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue fazer sozinha. “Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato.” (VIGOTSKI, 2010b, p. 331).

A fala de Kaio indicou que compreendia a função desse recurso do corretor. Esse modo de lidar com a escrita difere da correção clássica feita em sala de aula, visto que a criança tem liberdade para agir sobre seus escritos, alterá-los sem se sentir constrangida, porque o tracejado vermelho desaparece com um simples toque na tela. De acordo com Jolibert (2006), vivenciar práticas de leitura e escrita é estar alerta para os diversos sinais e informações valiosas que o texto nos faculta para construirmos o seu sentido, entretanto, tais sinais extrapolam a identificação de letras e palavras, pois “[...] desde a primeira olhada, o suporte, o tamanho, o fato de ser manuscrito ou digitado, a silhueta dos blocos de texto se destacando do fundo [...]. Desde o primeiro momento, em função do contexto, podemos formular hipóteses de significado [...]”. (JOLIBERT, 2006, p. 184).

Arena (2010, p. 242) esclarece que ler

é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler.

Ler e escrever são ações de produção sentidos e essa função transformadora da língua, “obriga a didática da leitura a elaborar novas condutas metodológicas para atender a esse novo leitor e às novas funções redescobertas no ato de ler”. (ARENA, 2010, p. 243).

No diálogo assinalado a seguir é possível perceber que Alice se sente motivada para corrigir seu texto e reconhece que o corretor ortográfico facilita muito nesse processo.

P: Percebe esse sublinhado azul em algumas palavras de seu texto?

Alice: Sim.

P: O sublinhado vermelho indica um erro no modo de escrever as palavras, e o sublinhado azul indica um erro na combinação entre elas.

Alice: Puxa, que legal! Assim fica fácil escrever.

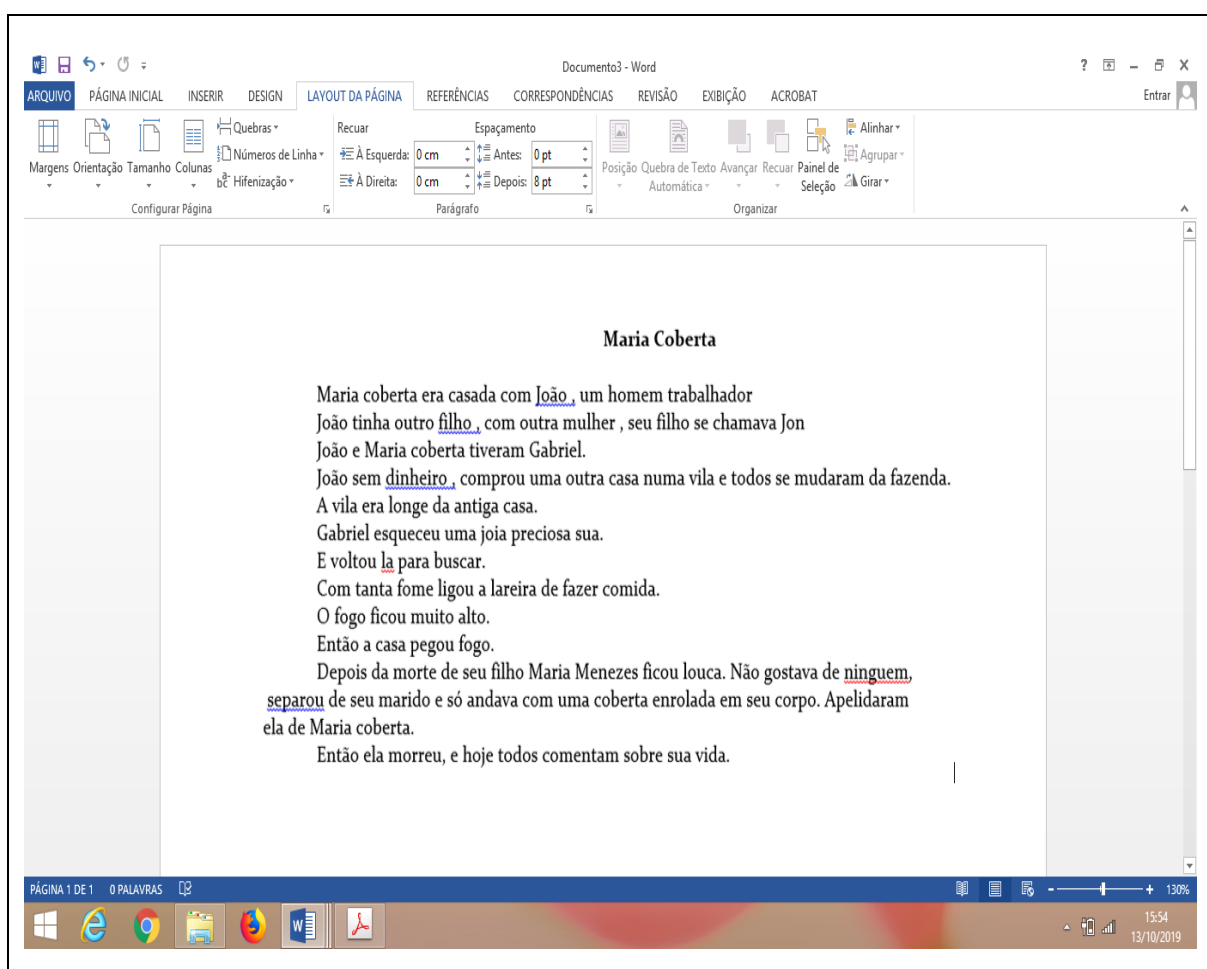
P: É verdade. O *Word* ajuda muito na arrumação do texto. Vamos ver as opções do corretor?

Alice: Como faço agora?

P: Da mesma forma que fez com as palavras com sublinhado vermelho, basta pressionar esse botão do lado direito do cursor do *notebook* em cima de alguma palavra da expressão sublinhada. (Diálogo 11/03/2018).

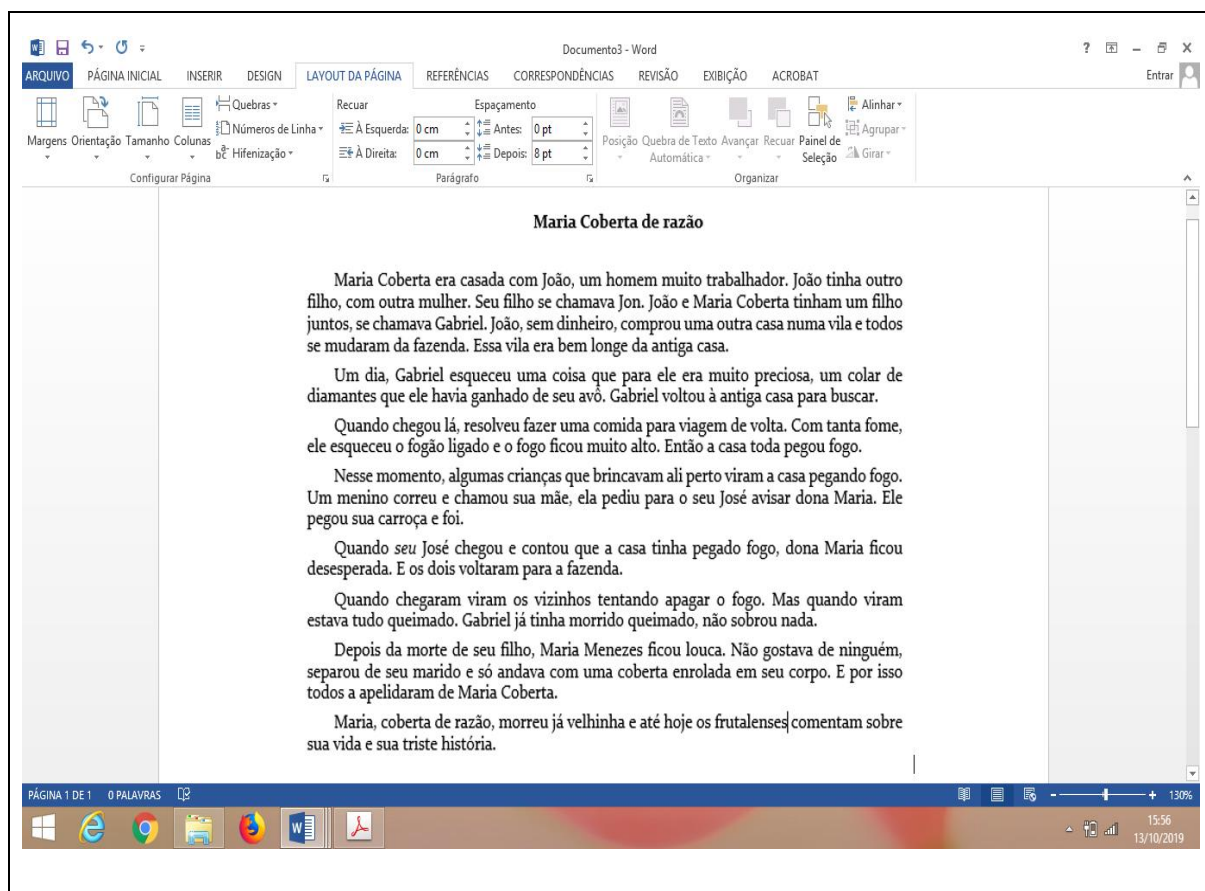
Alice entendeu que no corretor ortográfico do programa *Microsoft Word* o sublinhado vermelho indica um erro no modo de escrever as palavras, e o sublinhado azul indica um erro na combinação entre elas. A figura 29 se reporta à primeira versão do conto de Alice a figura 30 a versão final do conto.

Figura 28 – Primeira versão do conto de Alice no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 29 - Versão final de Alice no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Esses registros revelam que a utilização do programa *Microsoft Word* enriqueceu as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo em vista que seu uso já faz parte da cultura escrita e que ele pode trazer colaborações ao suscitar possibilidades de reflexão linguística. Assim,

[...] as crianças têm oportunidade de se apropriar de conteúdos culturais dos quais necessitará para inserir-se no processo de comunicação com outras pessoas. Isso inclui não só o saber qual a função [...], mas também, quais os recursos de escrita necessários para que esse veículo de comunicação se concretize, o que implica a assimilação de certos conceitos envolvidos nesse processo. (MILLER; MELLO, 2008, p.14).

Durante todo o processo de reelaboração dos contos, percebia nas crianças uma euforia muito grande, porque a utilização dos editores modifica a forma de como a criança trabalha com o texto, é muito diferente da forma de reelaboração e adequação do texto em sala de aula. Entretanto, para que as crianças possam reproduzir o comportamento de autores, também é imprescindível, segundo Tauveron (2014), modificar representações comuns e imprecisas

que a sociedade mantém com a escrita. É preciso entender que os textos não saem prontos; necessitam ser polidos, e isso não é sinal de fracasso, mas de zelo com o texto que está sendo produzido. É necessário ensinar que os autores não escrevem movidos por inspiração, isso significa dizer que a tarefa da escrita demanda reescrita, às vezes num esforço enfadonho. Também é necessário mostrar que uma obra nunca é inteiramente original, por isso o autor pode se apropriar de outras leituras, de seu conhecimento de mundo para criar seu texto. O uso dos dispositivos digitais pode auxiliá-las porque,

[...] editar um trabalho não deve significar a recuperação desse texto inexistente, mas sim tornar explícito tanto a preferência dada a uma das diversas “formas registradas” do trabalho quanto as escolhas concernentes à “materialidade do texto” - isto é, mostrar suas divisões, sua ortografia, sua pontuação, seu *lay-out* etc. (CHARTIER, 2002, p. 41).

A seguir, passo a relatar o momento em que Alice não conseguia encontrar a inadequação na palavra grifada e queria saber o motivo de sua palavra estar sublinhada de azul pelo corretor do programa *Word*.

Alice: Eu consegui arrumar o texto todo, só falta uma palavra. Por que está com esse tracinho azul aqui?

P: Onde?

Alice: Queeeeeeeee....! Eu não posso colocar vários “e”?

P: Vamos tentar usar o corretor ortográfico?

Alice: Será que aparece?

P: Vamos ver.

Alice: Apareceu, mas não estou vendo o que está errado.

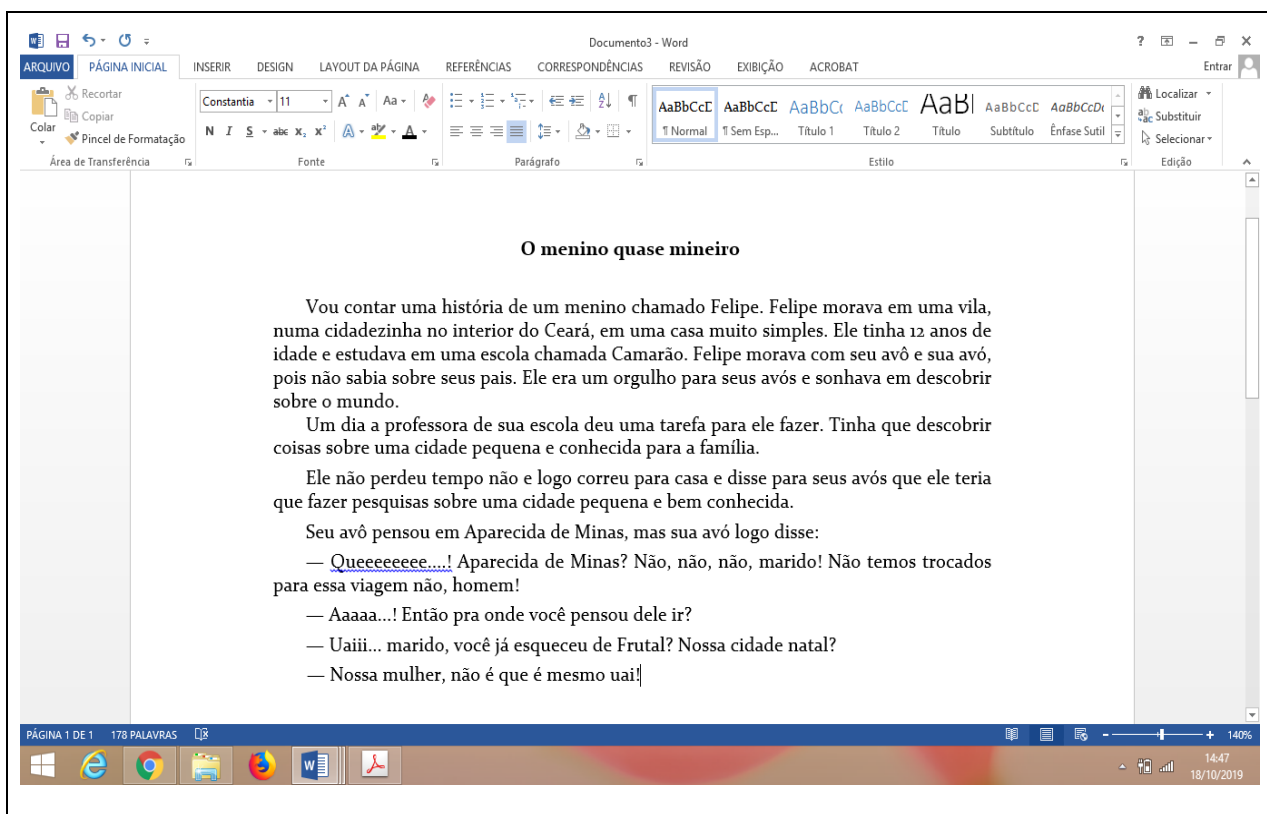
P: Observe bem.

Alice: Já sei! É a reticências, eu coloquei quatro pontinhos.

P: Muito bem, são as reticências. (Diálogo 24/5/2018).

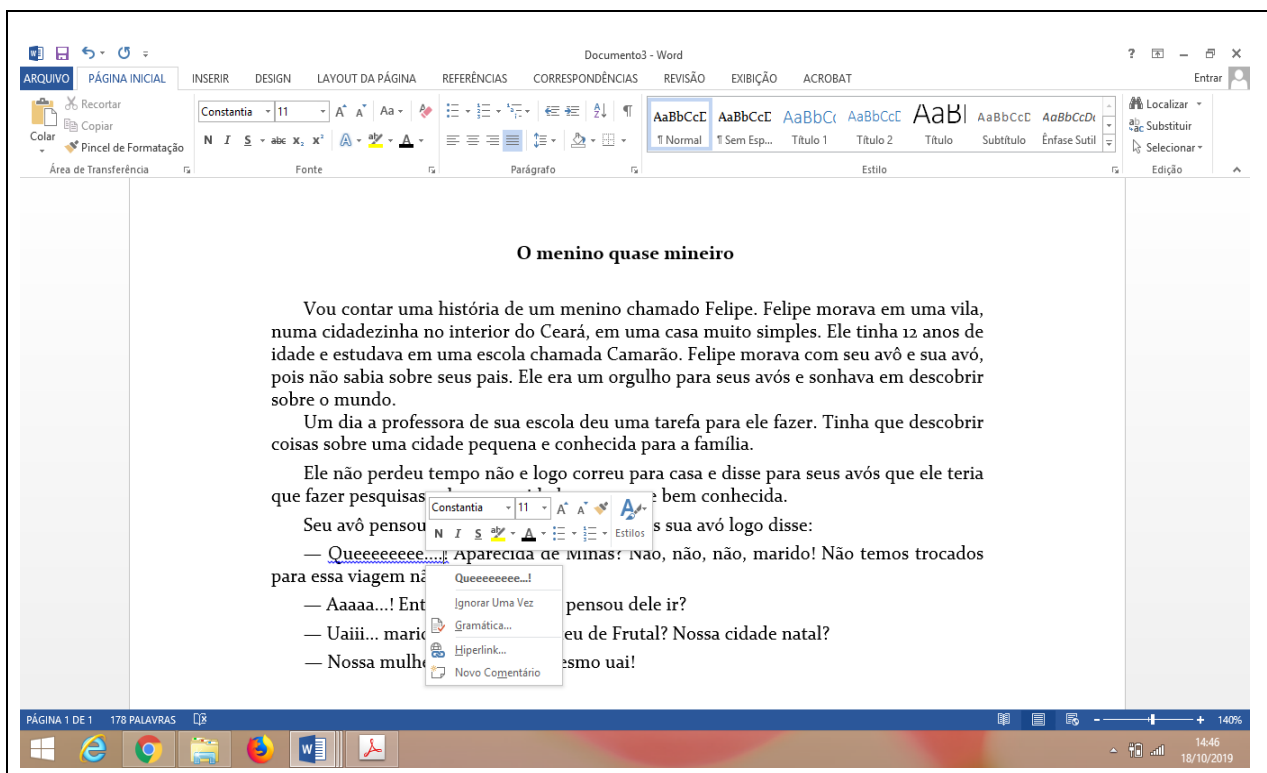
Entretanto, com apenas um breve clique com o dedo do lado direito do cursor do *notebook*, foi mostrada prontamente como única opção a expressão escrita em sua forma correta e, conseqüentemente, Alice conseguiu se lembrar da causa de seu equívoco. Esse episódio pode ser visualizado nas Figuras 31 e 32 a seguir.

Figura 30 – Trecho do conto de Alice no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 31 – Momento em que Alice utiliza o corretor do programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

No processo de arrumação de seus contos, Alice foi se apropriando cada vez mais da linguagem escrita tendo como suporte o corretor do *Word*. Foucambert (1998) explica que o editor de texto auxilia muito a criança a refletir a respeito desse processo, uma vez que

Seu uso não apresenta, do ponto de vista técnico, nenhum problema às crianças, seja qual for a idade delas. Ele permite abordar o texto tal como um ceramista modela o bloco de argila num torno, por acréscimos, diminuições, substituições, mudanças, importação de elementos externos, um trabalho sobre várias formas simultâneas etc. é a ferramenta ideal para a reescrita e para o texto extenso, que permite, a todo o momento, confrontar-se com o texto tal como um leitor poderia encontrá-lo. (FOUCAMBERT, 1998, p. 162).

A partir do instante em que é dada a oportunidade de refletirem sobre a linguagem e, em seguida, de operarem sobre ela, as crianças passam a compreender como se dá o funcionamento dos atos de escrita e, no decorrer desse processo, melhoram progressivamente a maneira de construir seus textos, incorporando os novos saberes resultantes das atividades de criação e reelaboração textual.

Podemos afirmar que quando o ensino dos atos de escrever vai além dos elementos técnicos da escrita e quando são considerados os aspectos culturais, sociais e ideológicos em sala de aula, o professor consegue criar o “[...] movimento dialógico necessário para a construção do conhecimento, para a sua própria apropriação, para sua subjetivação e para construção de sua consciência e da consciência de seus alunos [...]”. (ARENA, 2014, p. 175).

Além do uso das reticências, a situação de escrita dos contos ainda possibilitou a reflexão sobre o uso da maiúscula em diversas situações. No diálogo a seguir apresento uma delas:

P: Você sabe por que o corretor ortográfico grifou a primeira palavra?

Glória: Eu sei. Esqueci do **S**.

P: Isso mesmo. E o que mais precisa ser observado?

Glória: Já sei! Boa Vista é com letra maiúscula.

P: Muito bem.

Glória: Bairro também é maiúscula?

P: Você pode escolher o uso de inicial minúscula ou maiúscula na palavra bairro.

Glória: Eu posso escolher?

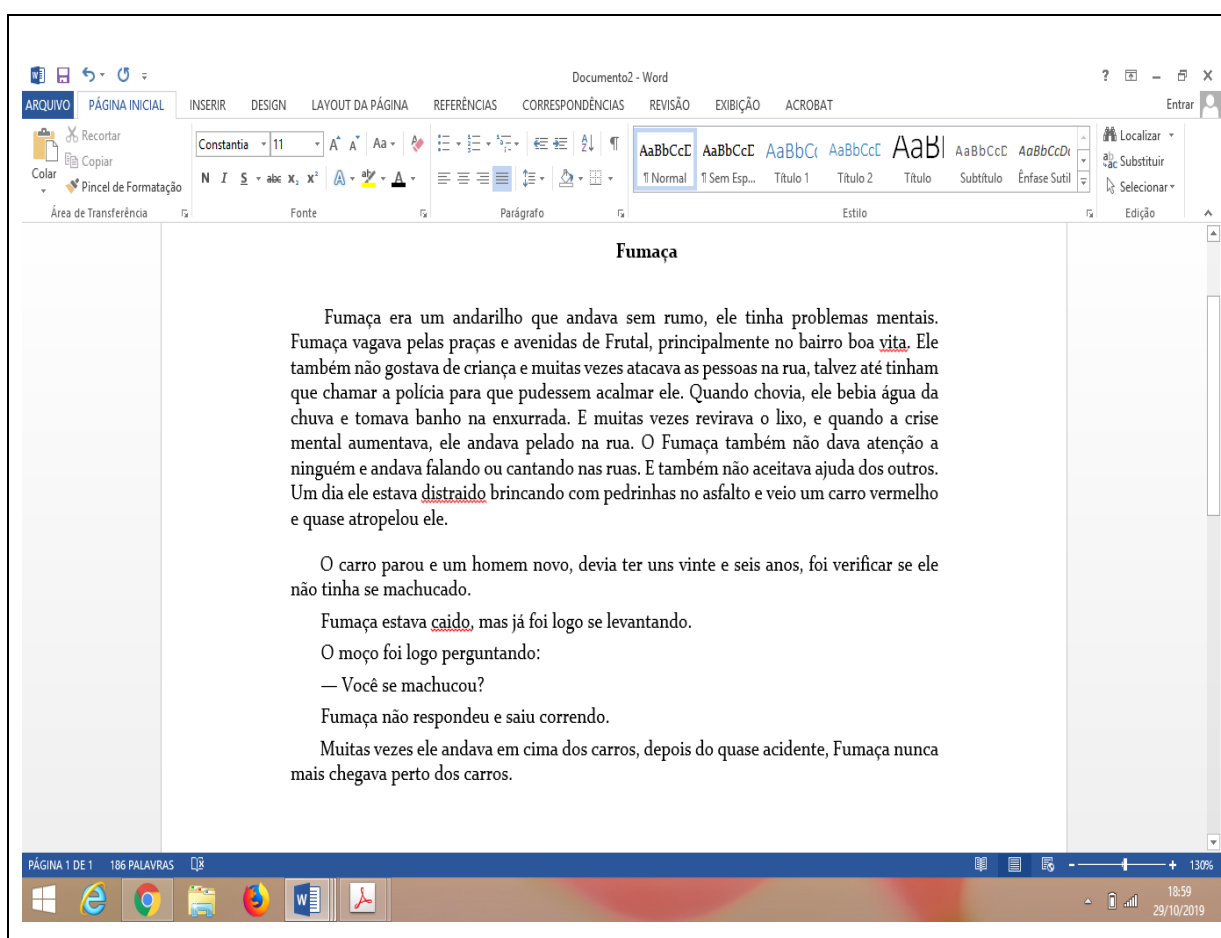
P: Pode. A maiúscula é obrigatória no caso de nomes próprios e no início da frase. Então, quando se tratar de ruas, bairros, praças e avenidas, somente o nome delas precisa ser grafado com inicial maiúscula.

Glória: Isso eu não sabia. Eu achei legal. Quero colocar *Bairro* também com letra maiúscula. (Diálogo 11/03/2018).

Glória compreendeu algumas funções indicadas pelo uso da letra maiúscula, enquanto reelaborava a escrita de seu conto. Segundo Bajard (2012), as crianças conseguem perceber o uso da letra maiúscula quando são levadas a observar o uso que os correspondentes fizeram dela e quando passam a usá-la para expressarem as suas ideias por meio da escrita em dupla caixa.

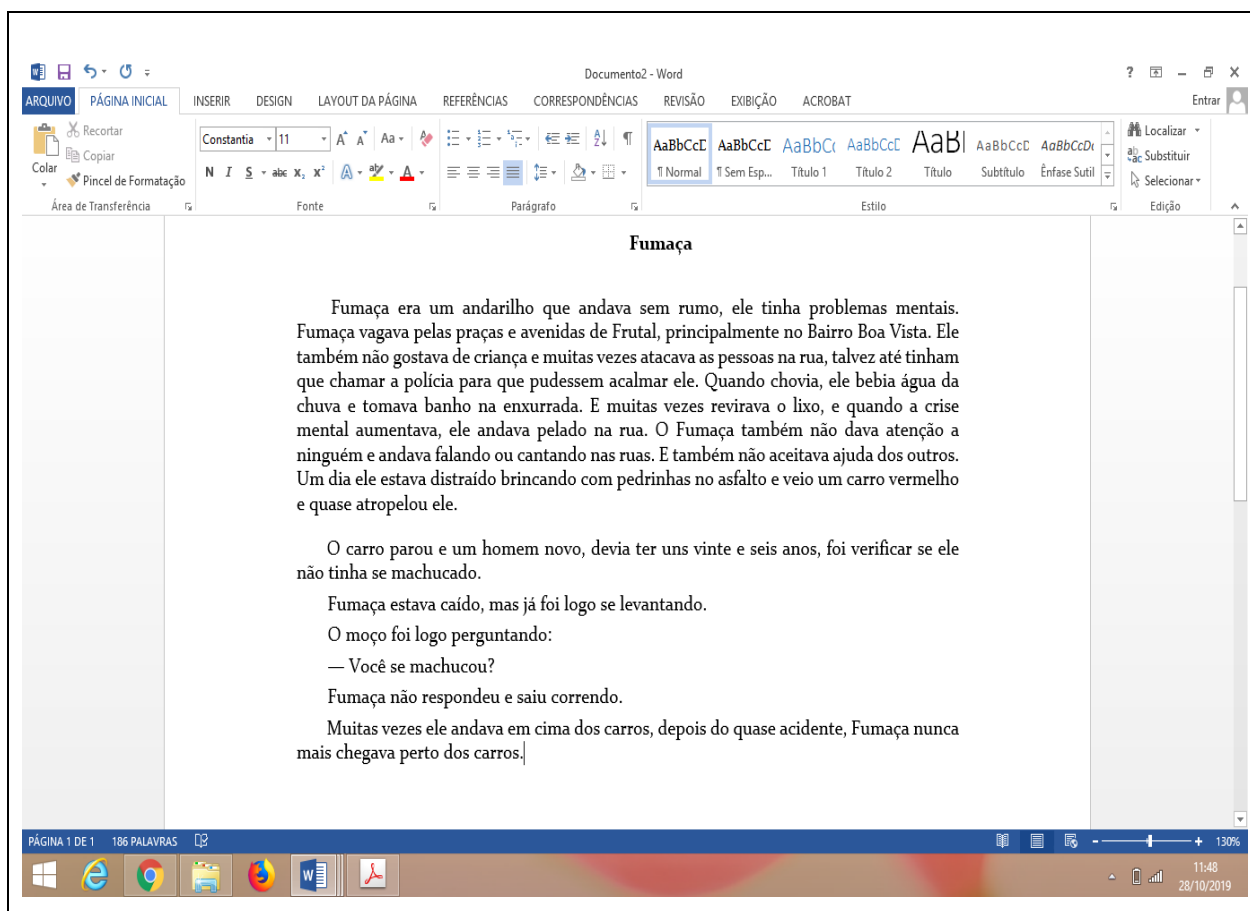
Glória escolhe escrever a palavra *bairro* com letra maiúscula, como podemos verificar nas Figuras 32 e 33.

Figura 32 – Conto de Glória antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 33 – Versão final do conto de Glória no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

No processo de reelaboração e arrumação dos contos as crianças foram se apropriando das funções dos caracteres, como letras, espaços, pontos, letras acentuadas, til, entre outros. Sobre o índice maiúscula/minúscula, Bajard (2006), explica que:

[...] a oposição maiúscula/minúscula não tem correspondência sonora, mas produz *uma diferença de sentido* entre o nome próprio *Rosa* e o substantivo comum *rosa*. Escrever uma palavra com o computador supõe manipular essas unidades gráficas. A relação da letra com o fonema passa assim para um segundo plano. Numa época em que as crianças usam o teclado antes do lápis e os adolescentes manipulam com habilidade o celular, no qual a mesma tecla comanda três ou quatro letras, é necessário estar atento ao funcionamento do sistema gráfico sem ficar preso exclusivamente a sua dimensão alfabética. Nessa perspectiva, todos os grafes (letra, minúscula, acento, pontuação, espaçamento) se tornam unidades de uma segunda articulação no nível visual. (BAJARD, 2006, p. 504, *italico no original*).

Para este autor, a presença da letra maiúscula nos textos não somente facilita o reconhecimento das palavras, mas também favorece a apropriação das funções de cada uma delas. A apresentação das duas letras juntas, maiúscula e minúscula, no trabalho com a leitura

e a escrita é fundamental, pois além da letra maiúscula demarcar os substantivos próprios, estabelece também o início e a finalização dos períodos. Bajard (2012, p. 83) afirma que “O uso da maiúscula é indício de um funcionamento da escrita que vai além das relações som-letra”, pois assume um papel essencial na leitura e na escrita, “não somente manifesta no corpo do texto a presença de personagem, como também sinaliza para os olhos o início da frase e, conseqüentemente, o seu fim”. (BAJARD, 2012, p. 83).

Após reelaborar a quarta versão de seu conto intitulado *O Escorregão*, Marta foi provocada por mim a refletir sobre a pontuação do seu texto escrito no *Word*. Apesar do corretor não ter grifado indicando a falta do uso do travessão.

P: Agora que você eliminou todos os sublinhados do texto, quero que você releia seu conto atentamente.

Marta: Por quê? Ainda tem erro?

P: O corretor não sublinhou, mas está faltando um sinal pontuação.

Marta: É o travessão?

P: Sim. Muito bem. Onde?

Marta: No quarto e no sexto parágrafo. Eu sabia que tinha que colocar o travessão.

P: E por que tem que colocar?

Marta: Porque o travessão mostra que é a pessoa que tá falando.

P: Isso mesmo. Por que você não colocou?

Marta: Eu não sabia como digitar. Como faz?

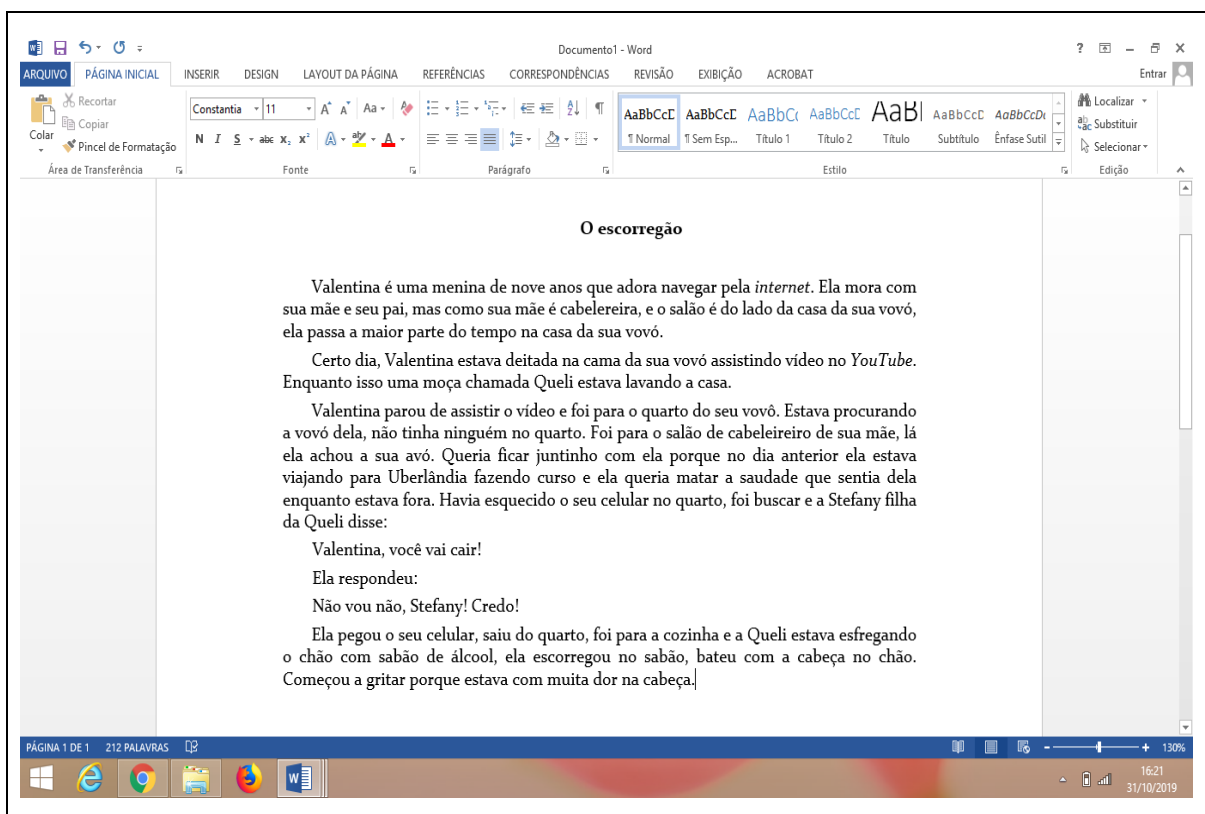
P: É só segurar a tecla *Ctrl* e apertar duas vezes essa tecla aqui do teclado especial de números.

Marta: Entendi.

P: Certinho. Parabéns. (Diálogo 04/04/2018).

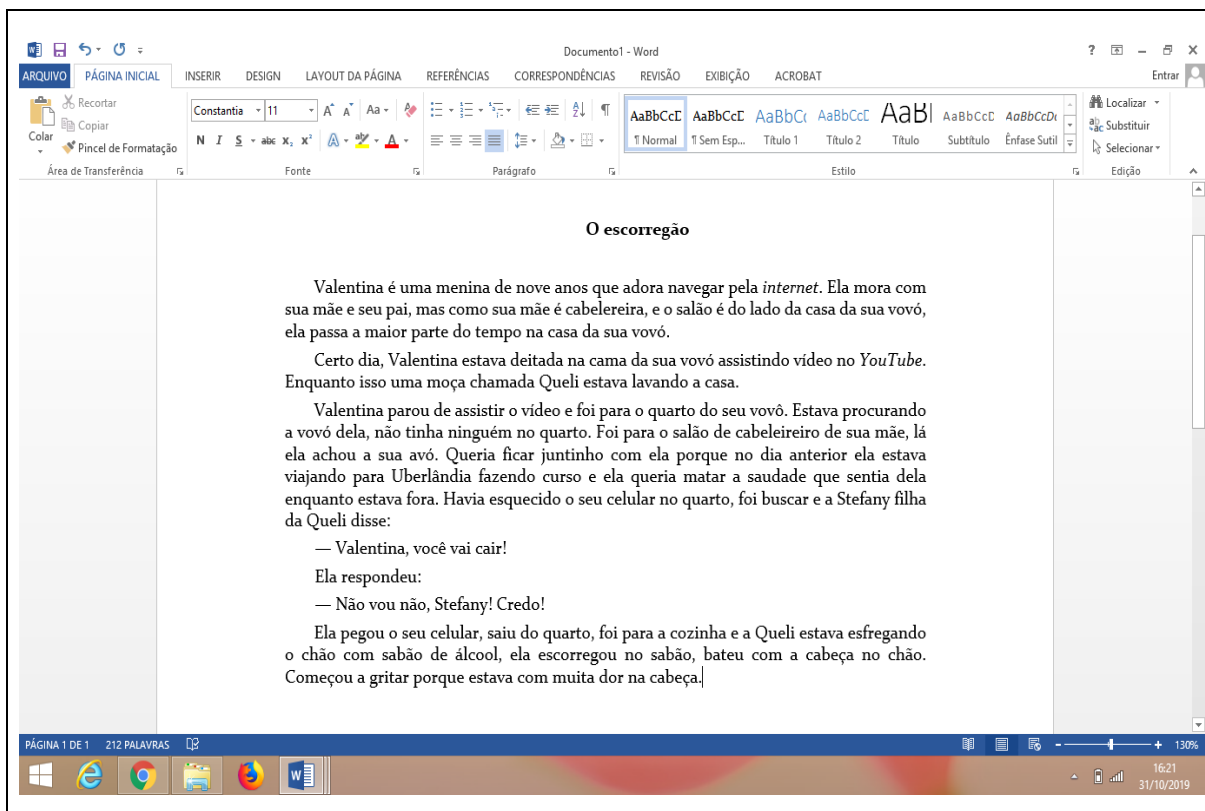
Marta entendeu que às vezes o corretor ortográfico do programa *Microsoft Word* não indica um erro no momento de escrita do texto. Ficou evidente na interlocução acima que a autora sabe que o travessão também é usado no diálogo com o fim de individualizar as falas dos personagens. Aproveitei a situação para explicar que além do travessão temos também as aspas que é uma outra forma de indicação do discurso direto utilizada para destacar a fala das personagens, mas, mesmo assim, eleger o travessão e os dois pontos, porque é mais usual nos textos das histórias. Marta também não sabia sobre a localização do travessão no teclado *do notebook*. Apontei as teclas necessárias para que ela pudesse inseri-lo na primeira versão de seu conto. A figura 35 se refere à um trecho do conto de Marta ainda sem o travessão e a figura 36 a versão final do conto.

Figura 34 – Trecho do conto de Marta sem o travessão no quarto e sexto parágrafos.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 35 – Trecho da versão final do conto de Marta.



Fonte: Arquivo da autora

Esse momento, foi uma ótima oportunidade para refletir sobre os tipos de discurso direto existentes. Na reelaboração, Marta demonstrou saber utilizar o discurso direto para dar voz às suas personagens. Isso evidencia a possibilidade de que, desde os anos iniciais, a criança aprende por meio de marcas gráficas a delimitar o discurso alheio em seus escritos. Apesar de não saber onde estava no teclado a marca do travessão, ela sabia que as falas de suas personagens precisavam ser destacadas. O uso dos sinais de pontuação desde as primeiras escritas vai além de inserção de uma marca gráfica, visto que durante o processo de reelaboração de seus textos, a criança reflete sobre o processo de construção do discurso, como fez Marta durante a reelaboração do seu conto.

Ao utilizar o teclado do *notebook* para escrever, a criança aprende a pontuar convencionalmente seus textos da mesma maneira como faziam os tipográficos, em contato direto com as marcas gráficas. Segundo Chartier (2002, p. 65), entre os séculos XV e XIX “[...] as escolhas gráficas e ortográficas cabiam aos tipógrafos. Nem todos os tipógrafos das oficinas antigas tinham a mesma forma de ortografar as palavras ou de marcar a pontuação”.

Na sala de aula frequentemente as crianças não utilizam os sinais de pontuação como unidade portadora de sentido nos enunciados, mas como um elemento tecnicamente linguístico, distanciado das situações concretas de trocas discursivas. Por outro lado, quando inseridas em situações reais de escrita, quando “a linguagem escrita [é] considerada em sua dimensão diacrônica, cultural, ideológica, social, cunhada por signos de natureza axiológica” (ARENA, 2010, p. 243), elas aprendem as funções desses sinais e refletem sobre seu uso e suas funções. Formar crianças autoras pressupõe dotá-las da capacidade de construir sentidos pelo enunciado, tal como aponta Arena (2010), “[...] escrever é entendido como o ato de construir sentidos pelo discurso”. (ARENA, 2009, p. 243).

Marta teve consciência da necessidade de adequar seu conto à norma convencional, demonstrando conhecimento sobre ela. Isso evidencia que quando as crianças se posicionam como autoras, elas criam seus textos, dialogam sobre a escrita, fazem suas escolhas e se posicionam ativamente. O mais importante nesse processo é levar em conta os conhecimentos que a criança já retém em relação à linguagem escrita e também indicar suas escolhas quanto aos caracteres e a maneira como lida com os recursos disponíveis no suporte digital.

As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido. E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em

sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses. (SMITH, 2003, p.237).

De acordo com Smith (2003) não é possível a criança se apropriar da linguagem escrita sem envolvê-la em situações que lhe faça sentido, ou seja, sem inseri-la no contexto real de funcionamento da escrita.

Agora ressalto a inserção dos espaços durante a escrita dos contos. Com o auxílio do teclado fixo do *notebook* e do editor de textos as crianças perceberam que a inserção do espaço em branco por meio do teclado, às vezes altera a grafia das palavras como aconteceu na situação abaixo durante a reelaboração do conto *Nené doente*. No diálogo a seguir, Kaio apontou seu estranhamento com o editor de textos ao perceber que ele acentuava algumas palavras e outras não.

Kaio: Tem uma coisa que eu ainda não entendi.

P: O quê?

Kaio: Por que tem palavras que eu esqueço de colocar o acento e o computador grifa e outras ele coloca o acento sozinho?

P: Sim, é verdade. Quando você apertou o espaço arrumou, né?

Kaio: Arrumou.

P: Quando erramos uma palavra, às vezes, o *Word* dá opções de escrita. Mas às vezes ele não identifica.

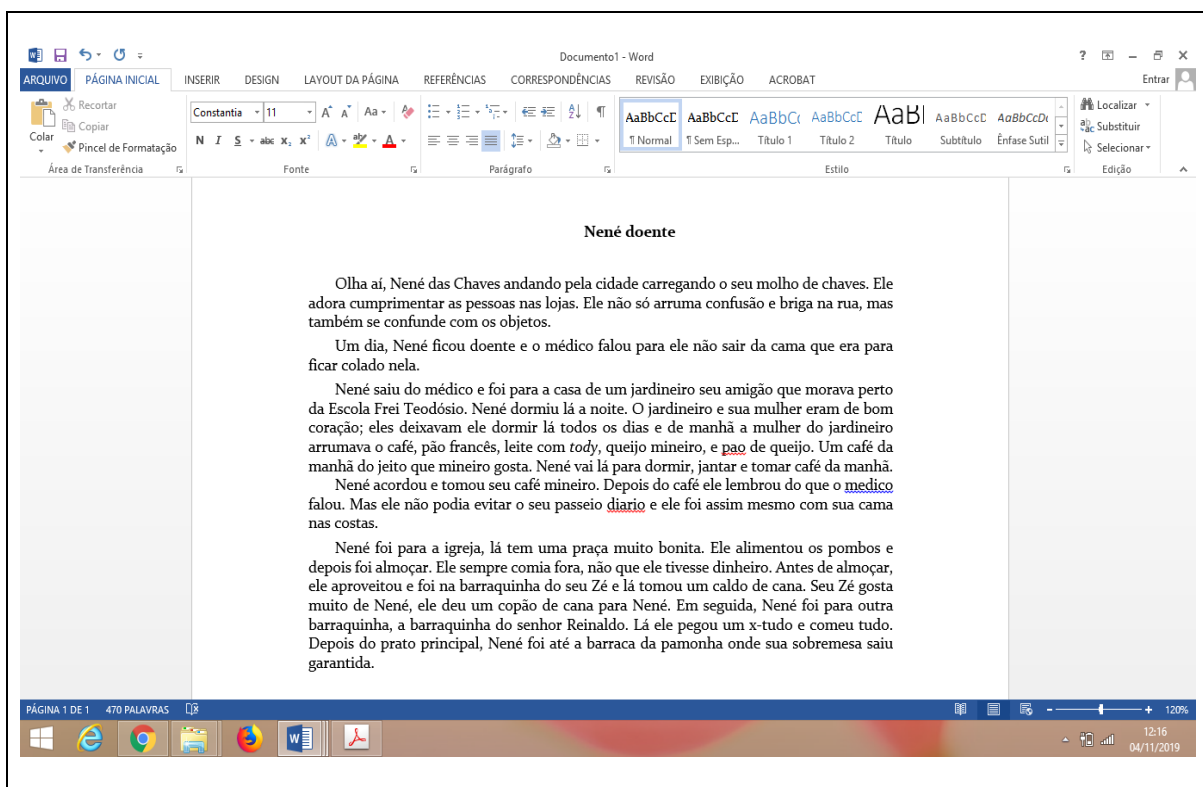
Kaio: Pão, médico e diário, ele grifou.

P: Quais palavras o *Word* acentuou sozinho que você observou?

Kaio: Amigão, francês, café e coração. (Diálogo 30/03/2018).

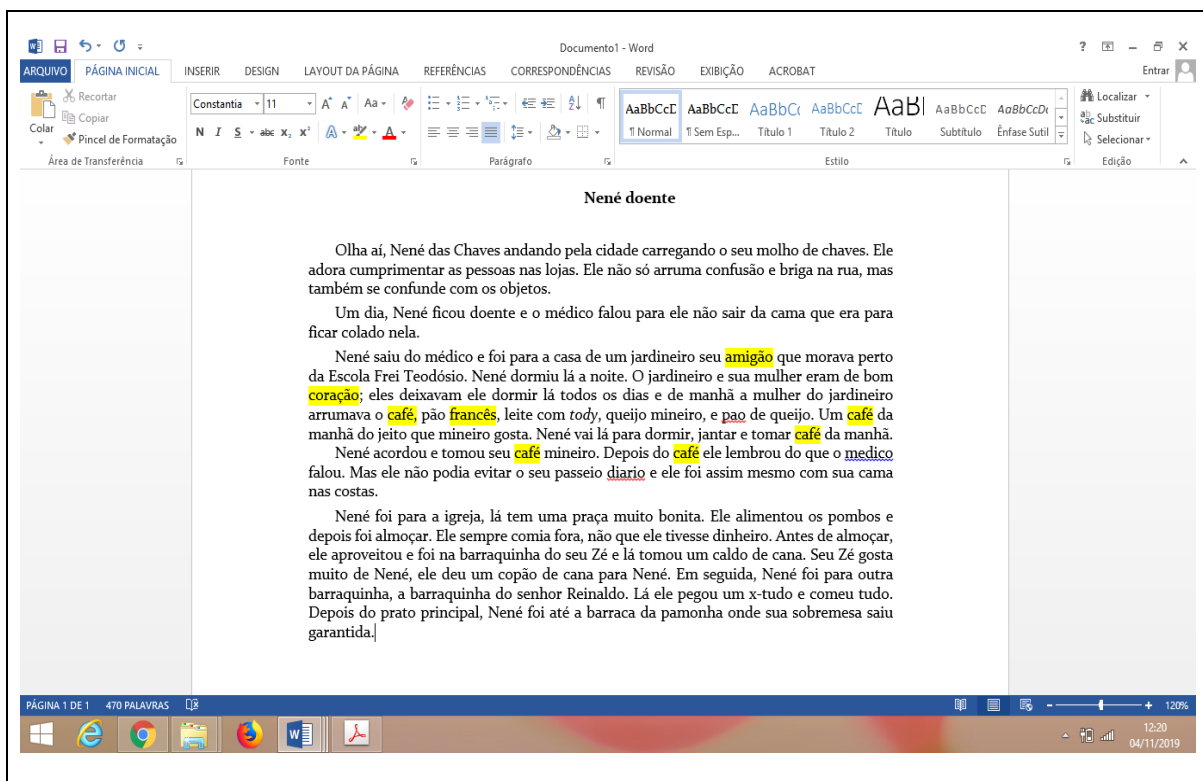
Kaio compreendeu que após a inserção do espaço em branco o programa *Word* acentua automaticamente algumas palavras. Percebi que isso modificou sua forma de lidar com a escrita, porque aos poucos entendeu a relevância dos espaços em branco para verificação da ortografia e ainda que o editor de texto o auxilia na escrita convencional. A figura 37 se refere a um trecho do conto de Kaio com grifos somente nas palavras: pão, médico e diário. Na figura 38 destaco as palavras que o *Word* acentuou automaticamente.

Figura 36 – Trecho da escrita e reelaboração do conto de Kaio.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 37 – Trecho do conto de Kaio com destaque para palavras que *Word* acentuou automaticamente.



Fonte: Arquivo da autora

Esses recursos que o editor de texto do programa *Microsoft Word* oferece permitiram que a atenção das crianças se voltasse para a autoria das suas criações e colocasse em segundo plano as questões relacionadas à materialidade da linguagem escrita. Para Geraldi (2002, p. 64),

[...] aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

O interesse de escreverem nesse suporte digital foi essencial para possibilitar que desnaturalizassem a escrita (GERALDI, 2006), isto é, que renovassem suas relações com ela enquanto instrumento cultural. A escrita na tela facilitou o processo de reelaboração dos textos, conforme podemos observar no diálogo entre mim e Estela ainda sobre a inserção dos espaços em branco.

Estela: O que está errado aqui?

P: Por quê?

Estela: Porque o *Word* grifou de azul e vermelho ao mesmo tempo.

P: Primeiro clica com o botão direito do *mouse* em cima do grifo vermelho.

Estela: O *Word* não dá nenhuma opção.

P: Quando é assim pode clicar em *Ignorar tudo*.

Estela: Por quê?

P: O *Word* grifou de vermelho porque o corretor não reconheceu o nome da Milena com tantos *e*.

Estela: Está bem. E o grifo azul?

P: Observe bem. O que está diferente?

Estela: Não sei, me ajuda?

P: Você deu dois espaços depois do travessão.

Estela: Só por isso?

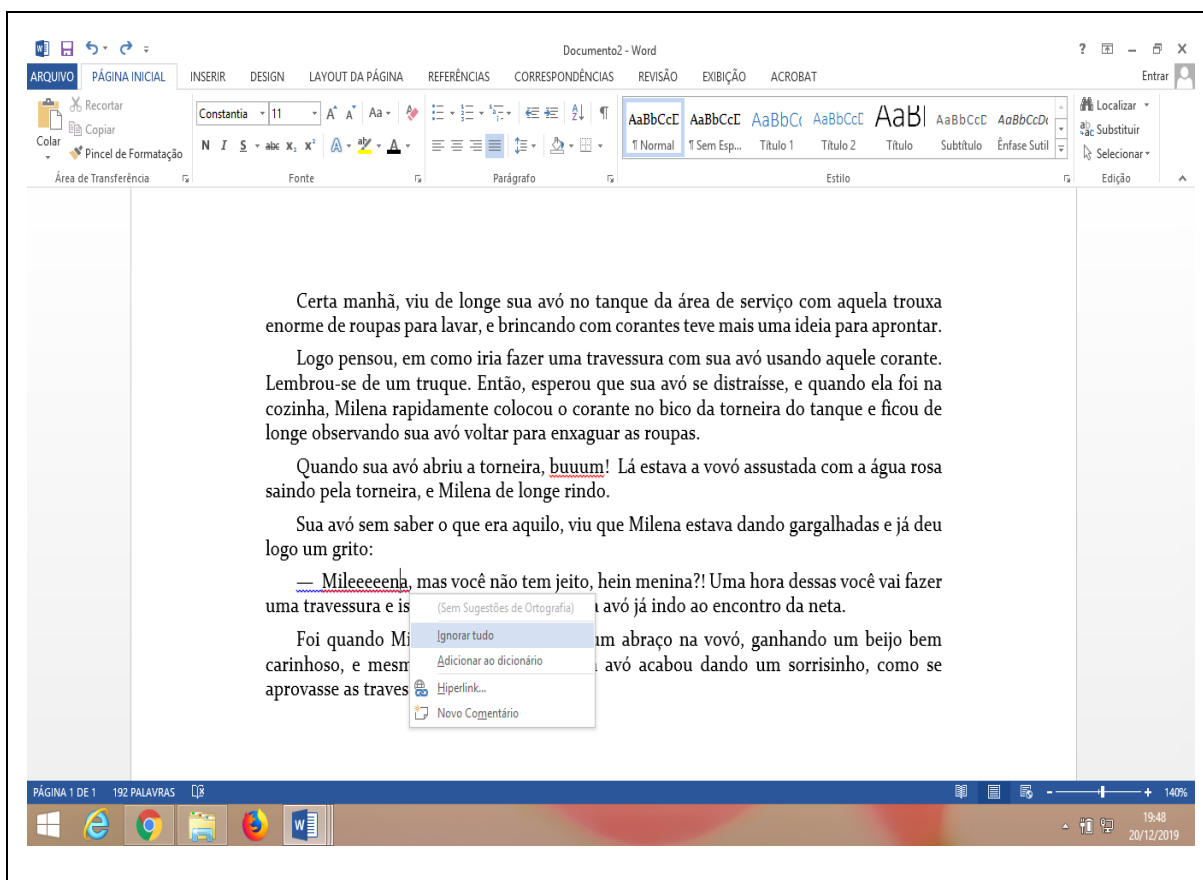
P: Sim.

Estela: Nossa, não sabia que *Word* corrige até o espaço.

P: O espaço na escrita é muito importante. (Diálogo 15/04/2018).

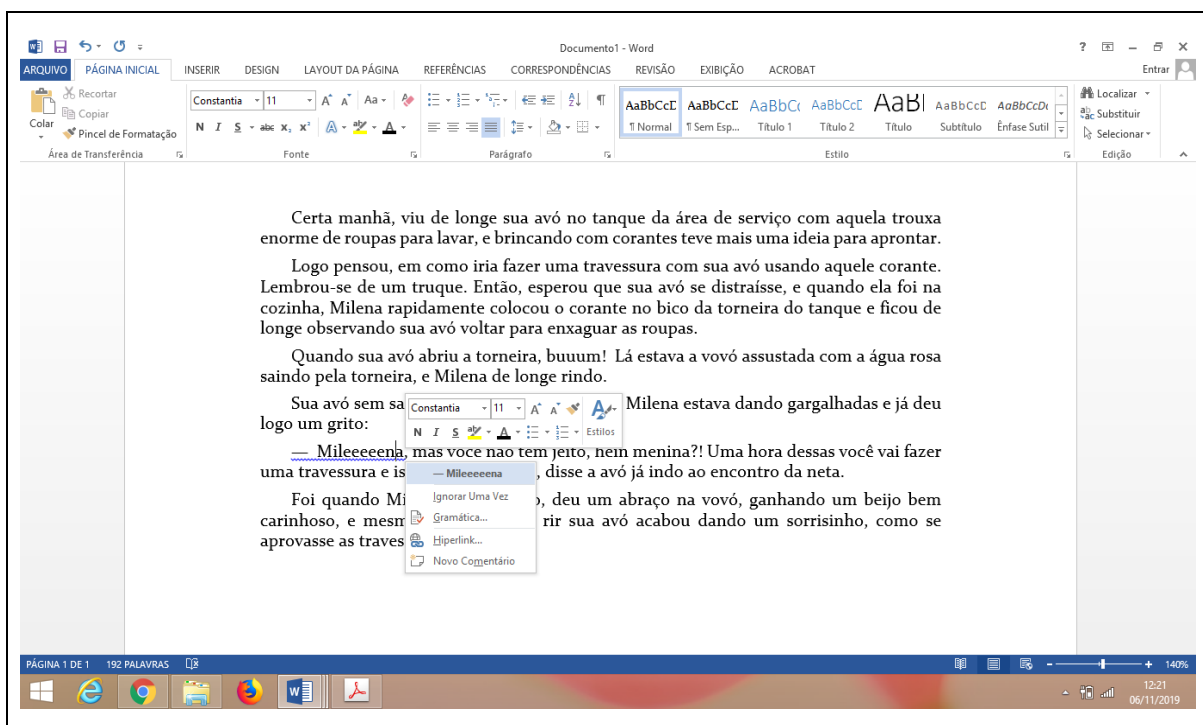
Estela percebeu que tinha algo errado por causa do sublinhado azul numa das palavras do seu texto, mas não compreendeu o que fora solicitado pelo corretor. As figuras 39 e 40 se referem à um trecho do conto *Travessuras de amor*.

Figura 38 – Trecho da escrita e reelaboração do conto de Estela.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 39 – Trecho da escrita e reelaboração do conto de Estela.



Fonte: Arquivo da autora

Estela se surpreende ao perceber que o editor de textos corrige um espaço em branco a mais entre o travessão e a palavra digitada. Essa ação de *deletar* os espaços em branco fortalece a ideia de *cheio* em vez de vazio na escrita. Nas palavras de Arena (2015, p. 47),

Entendo que a superfície dos suportes em que a escrita se inscreve não é um espaço vazio ou inexistente, mas uma superfície cheia de espaços que se tornam muito visíveis pela inscrição do traço que os delimita e os configura. O espaço aparentemente invisível se torna visível por meio de marcas que criam outros signos, novos sentidos, outras funções. A tela do computador, modulada pela moldura do *software*, revela ostensivamente a plenitude desse espaço a ser redesenhado.

O espaço em branco na tela dos computadores é um caractere que estrutura e dá legibilidade ao discurso escrito. A criança se apropria do conjunto de caracteres, porque em um enunciado suas finalidades tornam-se perceptíveis e podem ser captadas pelos olhos. Retomando Arena (2015, p. 51-52),

Esse conjunto de traços e intervalos será sempre reconhecido não apenas por ele mesmo, mas pela relação que mantém com os outros conjuntos, com os outros caracteres, na composição de palavras e de enunciados, uma vez que um caractere é percebido pelos olhos em razão da função que exerce na palavra [...].

Nesse sentido, podemos entender que o espaço em branco existe na relação com outros caracteres dentro dos enunciados. De acordo com Bajard (2016, p. 216), esse elemento gráfico

[...] é o mais frequente da escrita portuguesa e representa 20% dos componentes de qualquer texto. É nesse branco que se tecem as relações das palavras entre si: entre o verbo e seu sujeito, entre o substantivo e seu adjetivo ou artigo, ou seja, as relações gramaticais.

Segundo Arena (2015, p. 51), a tipografia, acoplada aos computadores modernos,

[...] não veio para destruir as leis da escrita alfabética, mas também não as deixou em paz: fez ressuscitar dessa escrita os aspectos visuais, isto é, os sinais, os intervalos, os suportes e as superfícies, tudo muito integrado para a construção geral dos sentidos do discurso. Tanto para compor a página quanto para ler o que ela exhibe aos olhos do leitor é preciso considerar os espaços, tanto os que compõem a forma do tipo de letra quanto os que se fundem para assegurar a função da palavra em sua composição tipográfica e criadora de sentido.

Para desenvolver a qualidade da criação textual por meio da escrita, o *Word* disponibiliza riquíssimas sugestões de correção. No entanto, muitas vezes essas sugestões não são suficientes para que a criança compreenda todas as orientações, como podemos perceber no diálogo acima. Nesse momento é indispensável a intervenção do professor. Foucambert (1998, p. 162-163) afirma que

Os editores de texto atuais integram recursos à escritura na forma de detectores ortográficos, léxicos e sintáticos e de dicionários de sinônimos. Inevitáveis resistências surgem em alguns professores, ainda que esses recursos só façam propostas, o que obriga o aluno a refletir e a optar – como se o professor visse seu poder contestado por uma máquina que sugere, em lugar dele, um questionamento.

Foucambert (1998) esclarece que a utilização dos *softwares* na escola não anula a tarefa do professor; eles operam como um detector das formas da língua, propiciando opções para organização e reelaboração do texto e também estimula a criança a pensar, como no caso de Estela.

No diálogo abaixo é possível verificar que Marta, autora do conto *Frutal, a cidade especial*, me surpreende ao dizer que sabia que as palavras pique-esconde e pique-pegue estavam grafadas incorretamente, embora o corretor não indicasse o erro na escrita dessas duas palavras.

P: Terminou a arrumação do seu conto?

Marta: Quase, o *Word* não grifou duas palavras, mas eu sei que estão erradas.

P: Quais?

Marta: Pique-esconde e pique-pegue. Tenho que arrumar.

P: E por que você acha que estão erradas?

Marta: Está faltando aquele tracinho.

P: O hífen?

Marta: É!

P: Muito bem, e por que você não colocou.

Marta: Não sei onde fica o hífen aqui no teclado.

P: É nesta tecla do lado do zero. Eu havia mostrado à você quando arrumamos a palavra *esquecer-se*, lembra?

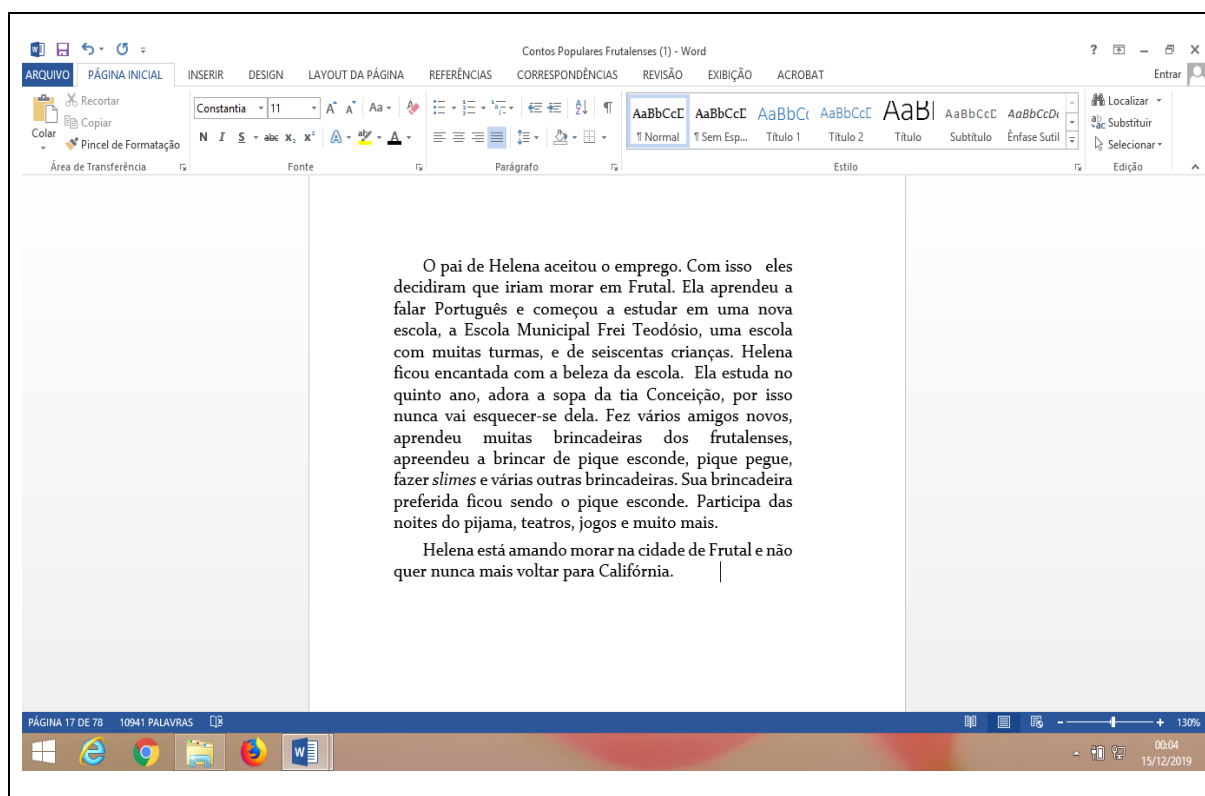
Marta: Não lembrava, não. Vou arrumar. (Diálogo 31/05/2018).

Com minha ajuda Marta conseguiu localizar e digitar as palavras usando corretamente o hífen. Segundo Vigotski (2010b), a aprendizagem deve se antecipar ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento próximo.

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

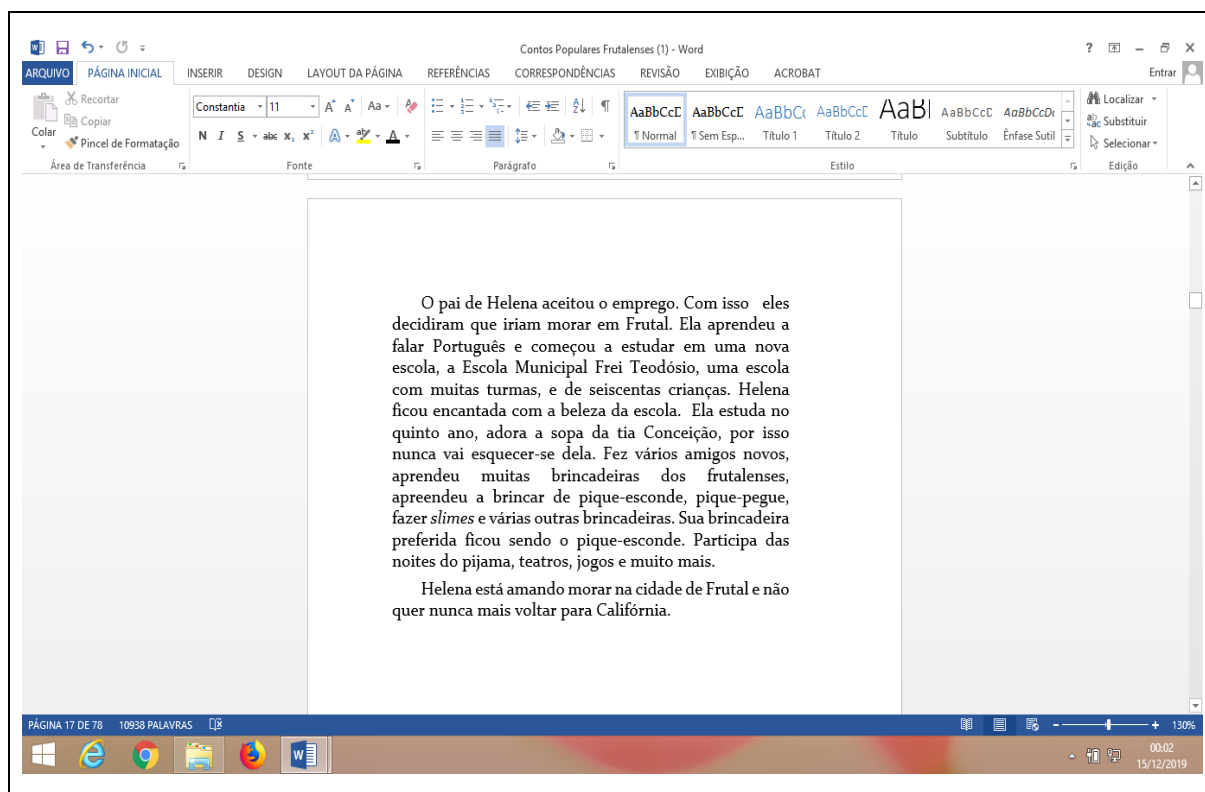
Nessa perspectiva, o autor considera a importância de o professor atuar na zona de desenvolvimento próximo. Marta também compreendeu que o corretor ortográfico do programa *Microsoft Word* nem sempre indica erros na maneira de escrever determinadas palavras. A figura 41 se reporta à versão do conto de Marta sem a utilização do hífen e a figura 42 a versão final do conto.

Figura 40 – Versão do conto *Frutal, a cidade especial*, antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 41 - Versão final do conto de Marta no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Como já discutido anteriormente, na posição de autora, Marta teve clareza do dever de adequar seu texto à norma corrente do uso da linguagem escrita e mais uma vez demonstra conhecimento sobre ela. Isso ficou evidente quando disse “Tenho que arrumar”. Essa atitude requer da criança um posicionamento de autora que organizará o seu discurso (texto) em função do *Outro*. Segundo Geraldi (2010, p. 81),

Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação de alteridade, com o outro. E uma relação com o outro não se constrói sem sua participação, sem sua presença, sem que ambos saiam desta relação modificados.

De acordo com Geraldi (2010) ao assumir a posição de autora, a criança lida com a escrita de modo distinto do que quando realiza tarefas escolares sem uma função específica. Conforme recomenda Tauveron (2014), espera-se formar alunos-autores, capazes de escrever textos literários, adotando a atitude de autor em um ambiente propício a essa atividade, o que é possível pelas ações do professor, cujo foco seja o processo de escrita e não somente o produto.

São inúmeras as opções disponíveis no programa *Word* para alterar o escrito. Na situação abaixo, Estela aprendeu a utilizar o corretor para marcar em itálico palavras escritas em outra língua.

Estela: Eu não posso escrever palavras em inglês no meu conto?

P: Claro que pode. Por quê?

Estela: Achei que não podia porque o *Word* grifou as duas que escrevi.

P: Quais palavras você escreveu?

Estela: Escrevi, *glitter e super star*.

P: Para tirar esse tracinho vermelho embaixo delas é só clicar com o botão direito do *mouse* e escolher a opção Ignorar tudo.

Estela: Entendi.

P: Quero te explicar outra coisa. As palavras que escrevemos em outra língua vão para Itálico.

Estela: Como assim?

P: O *Word* possui três comandos: Negrito, Itálico e Sublinhado. Estes comandos estão localizados aqui, na guia Início.

Estela: Estou vendo. E para que servem?

P: O Negrito serve para deixar as palavras com um tom de cor mais forte. O Itálico deixa as palavras meio assim deitadas. O Sublinhado deixa um traço abaixo das palavras.

Estela: Nossa que legal! E como faz para colocar em Itálico?

P: É muito fácil. Você digitou a palavra *glitter*, vou aplicar o comando Itálico para você ver.

Estela: Está bem.

P: Lembre-se toda mudança ou formatação que fizermos em um texto, devemos primeiro selecioná-lo para depois clicar sobre o comando desejado. Isso é para que o trecho selecionado possa receber a formatação que queremos.

Estela: Entendi. É só selecionar a palavra e clicar sobre o comando Itálico?

P: Sim.

Estela: Deixa eu tentar.

P: Sim, agora é com você.

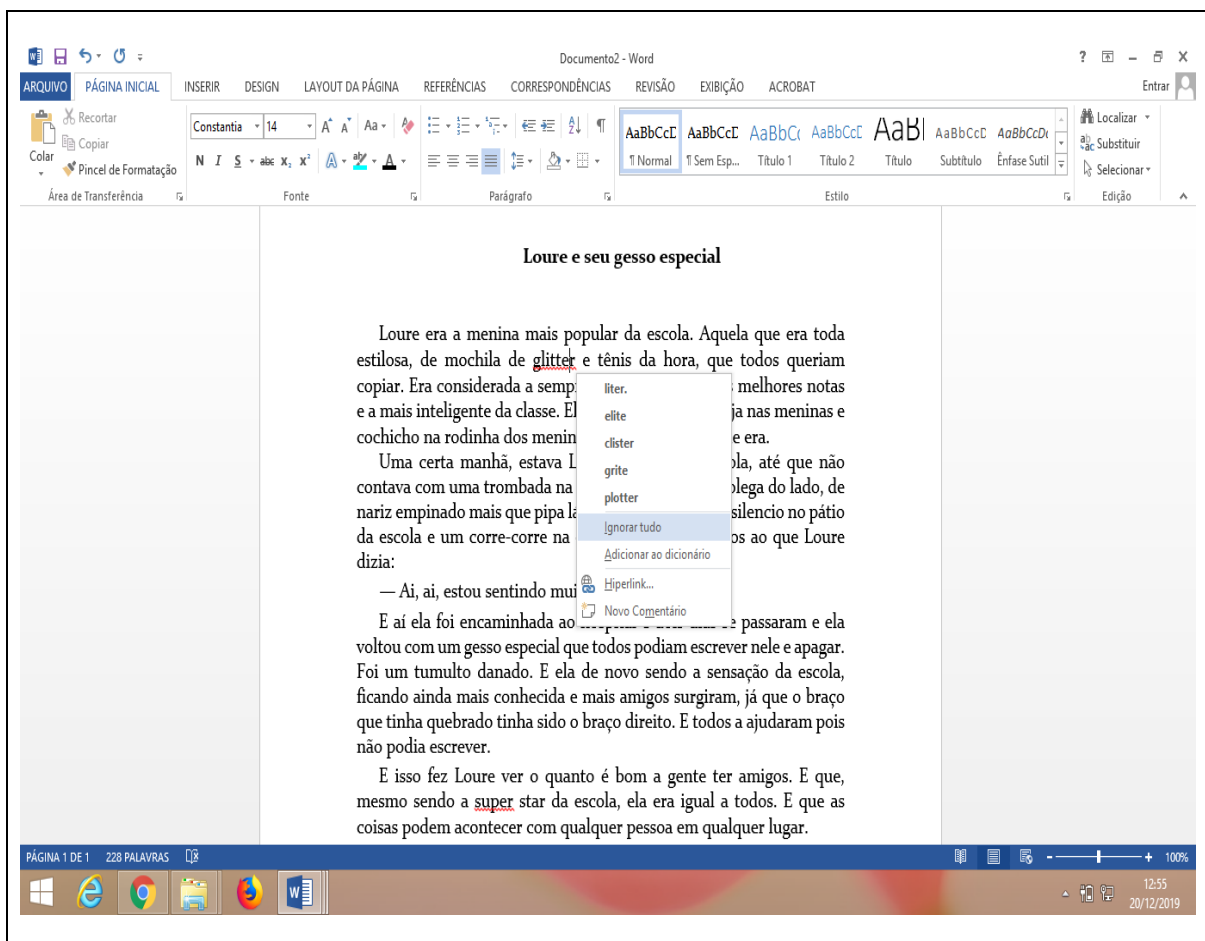
Estela: É muito legal. E como faço para desfazer?

P: Para retirar o efeito basta clicar novamente sobre o comando.

Estela: Entendi. Adorei aprender isso. (Diálogo 08/04/2018).

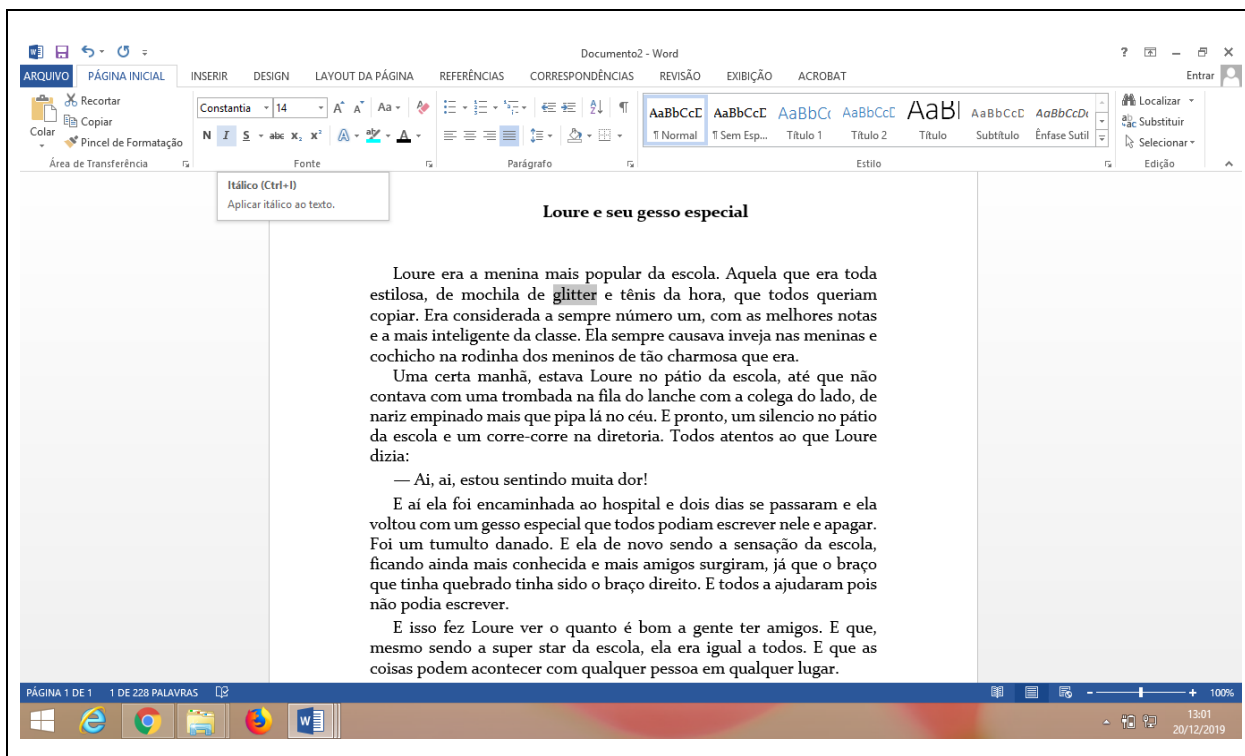
Estela se encanta com os três recursos que podem ser utilizados para destacar determinados conteúdos do texto no programa *Word* e com minha ajuda aprendeu a utilizar esses recursos. Podemos constatar isso nas figuras 43, 44 e 45.

Figura 42 – Versão do conto *Loure e seu gesso especial*, antes da ação *Ignorar tudo* do programa *Microsoft Word*.



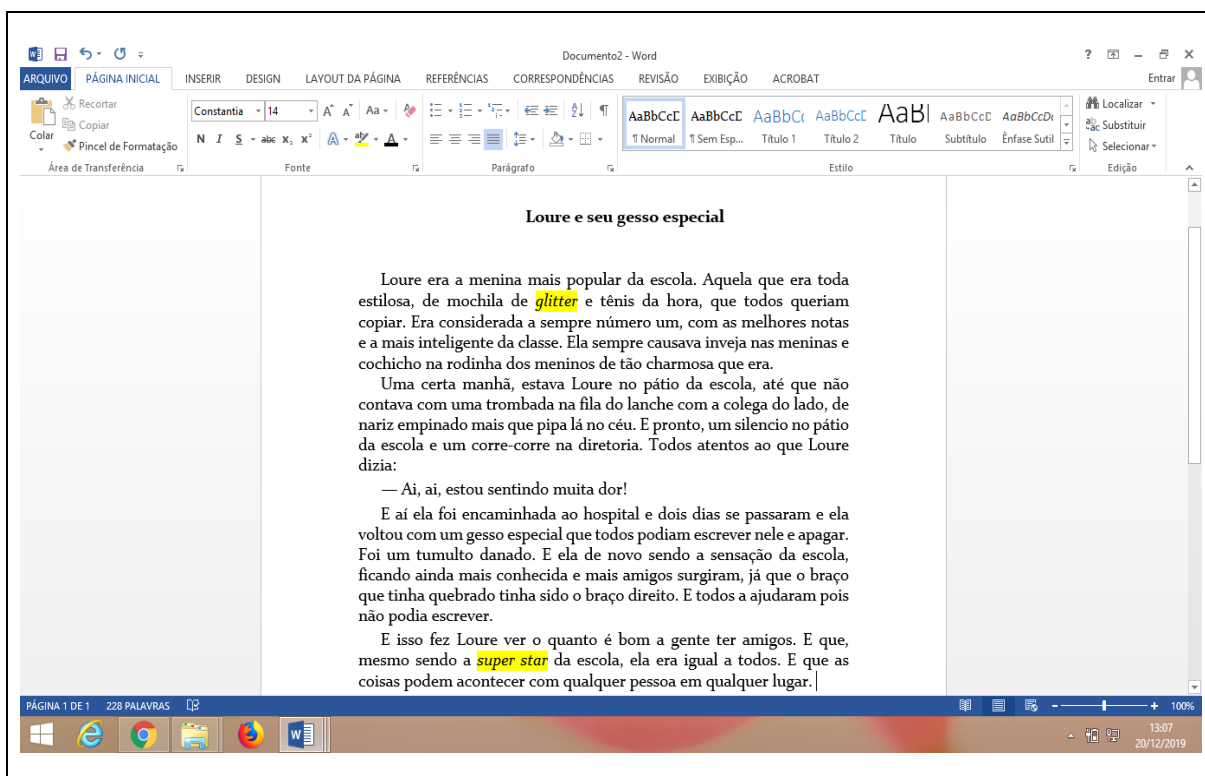
Fonte: Arquivo da autora

Figura 43 – Versão do conto *Loure e seu gesso especial*, mostrando quando Estela aciona o comando Itálico do programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 44 – Versão final do conto *Loure e seu gesso especial*, com as palavras estrangeiras em *Itálico*.



Fonte: Arquivo da autora

Estela desconhecia as inúmeras possibilidades existentes no programa *Microsoft Word* para escrever. Em relação a esses novos modos de lidar com o texto, Arena (2016, p. 201-202) afirma que

O processador de texto modificou a maneira de escrever. Assim, [...] quem escreve intervém no corpo do texto sem deixar traços dessa intervenção. Graças a essa função, o computador superou a máquina de escrever do século XIX, a qual, por sua vez, já tinha derrubado a hegemonia da pena e do lápis.

Ao manusear esse *software*, as crianças entram em contato com novos atos de escrever, embora saibamos que frequentemente a escola utiliza o computador um recurso pedagógico a serviço do ensino da linguagem escrita como técnica.

De acordo com Souchier (2015), as diversas funções desses *softwares* revelam as práticas da escrita contemporânea, abrindo-se, então, uma série de novas possibilidades para a cultura do escrito. No processo de adaptação a essas novas formas de escrever, as crianças transformam sua maneira de pensar, seu comportamento e suas ações, porque “[...] os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como os discursos em língua escrita se manifestam e como as crianças podem aprender esse legado”. (BAJARD; ARENA, 2015, p. 252-253).

No conto *Frutal das frutas* construído por Glória, ela percebeu, em diálogo mantido comigo, que faltava usar a vírgula em alguns momentos do texto.

P: Terminou?

Glória: Ainda estou arrumando.

P: Ah tá.

Glória: Precisa colocar a vírgula aqui?

P: Onde?

Glória: Depois de *interior*.

P: Nesse caso, você tem duas informações numa mesma frase, por isso deve separá-las por vírgula.

Glória: Tá bom!

P: Encontrou a vírgula?

Glória: Sim, está do lado do *m*.

P: Isso mesmo.

Glória: E agora?

P: Vamos ler a próxima frase e ver quantas informações tem.

Glória: Nossa tem muitas!

P: E você sabe agora separar colocando a vírgula?

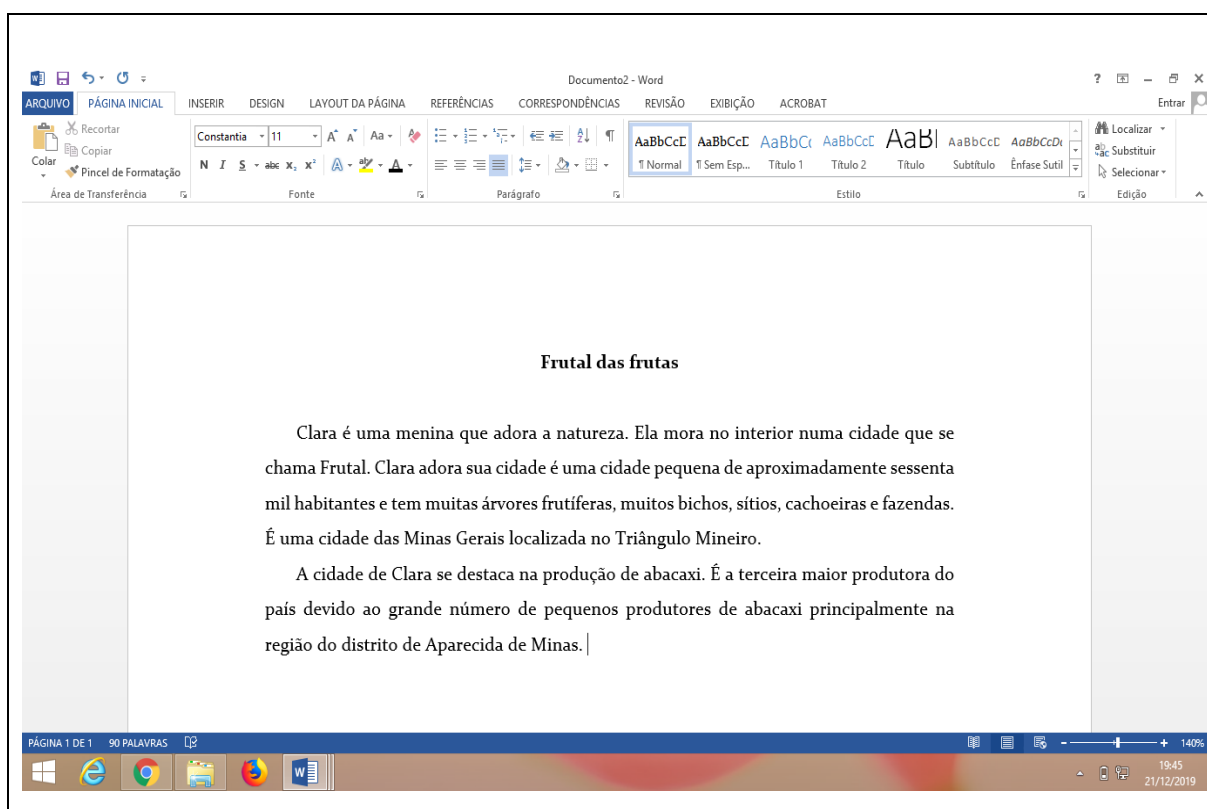
Glória: Acho que sei.

P: Então arruma e depois venho olhar.

Glória: Tá bom. (Diálogo 29/05/2018).

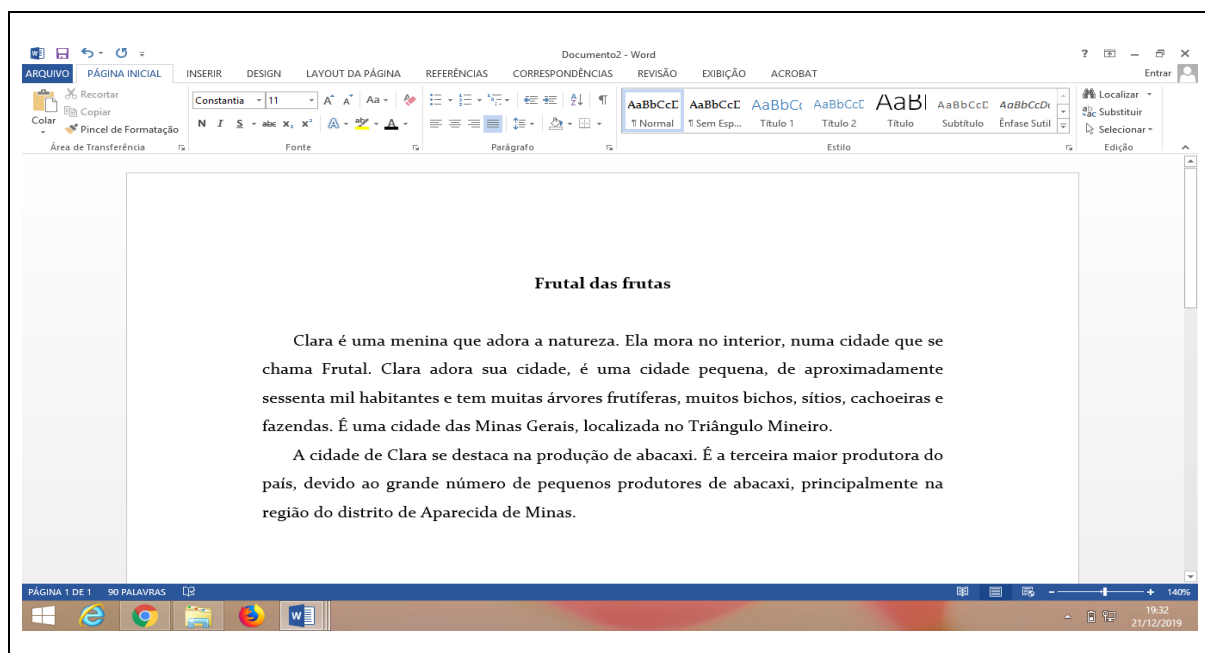
Convencida pela explicação, Glória optou por inserir a vírgula, caractere não existente na oralidade, entre as informações que compunham as frases de seu texto. Além disso, na criação desse conto, Glória demonstrou maior autonomia para o uso do programa *Word*, conseguindo achar sozinha a vírgula no teclado. Glória estava eufórica por conseguir arrumar o texto praticamente sem a minha ajuda. Ela não sabia, todavia, que a vírgula, como caractere gráfico é importante na construção de sentidos do texto, exercendo, por isso, funções múltiplas. Somente a construção do texto pode revelar essas situações que podem ser problematizadas pelo professor. Podemos verificar, nas Figuras 46 e 47, como estava e como ficou o conto após a reelaboração.

Figura 45 – Trecho do conto de Glória antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 46 – Trecho da versão final do conto de Glória no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

O editor de textos disponibiliza vários recursos que contribuem para o processo da construção da linguagem escrita. Ao escrever no teclado do *notebook*, a criança modifica o jeito de pensar a escrita, passa a priorizar a construção de enunciados para o *Outro* e não se limita aos componentes técnicos da língua, porque entende que o dispositivo lhe permite, depois, checar a sua escrita. De acordo com Chartier (2002, p.113), "A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura". Durante todo o processo as falas das crianças sugerem a importância do *Outro* no processo de apropriação dos atos de escrita e na construção dos sentidos.

No processo de interação com o *Outro*, as palavras utilizadas surgiram das situações concretas. Segundo Volóchinov (2017), a construção do discurso se implementa graças à relação que se estabelece com as condições de criação, a quem se intenciona atingir, neste caso, o *Outro*, em que é primordial a atenção aos meios sociais, interativos, que tanto influenciam, transformam e determinam um enunciado. O processo de criação nasce das experiências e das vivências que as crianças têm e, nesse processo se tornam autoras “[...] refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido”. (GERALDI, 2015, p. 100).

Alice demonstrou dificuldades para utilizar o teclado fixo do *notebook*, principalmente com relação à acentuação. No diálogo a seguir podemos perceber seu embaraço quando tentava inserir o *til* nas palavras *Trovão* e *não*.

Alice: Eu não consegui colocar o *til* direito.

P: Onde?

Alice: Aqui, na palavra *Trovão* e também na palavra *não*.

P: Ah tá. É só você pressionar esse botão do lado direito do cursor do *notebook* em cima da palavra sublinhada.

Alice: Eu sei que se eu clicar com o botão direito do *mouse* ele me dá a opção certa, mas eu quero aprender a colocar sozinha todos os acentos quando já for digitando o texto.

P: Ah tá, entendi.

Alice: Por que ele não fica em cima do *a*?

P: Você tem que apertar a tecla *til* e não dá o espaço não.

Alice: Mas ele não aparece!

P: Aperta o *til* e depois você aperta a tecla *a*.

Alice: Vou tentar.

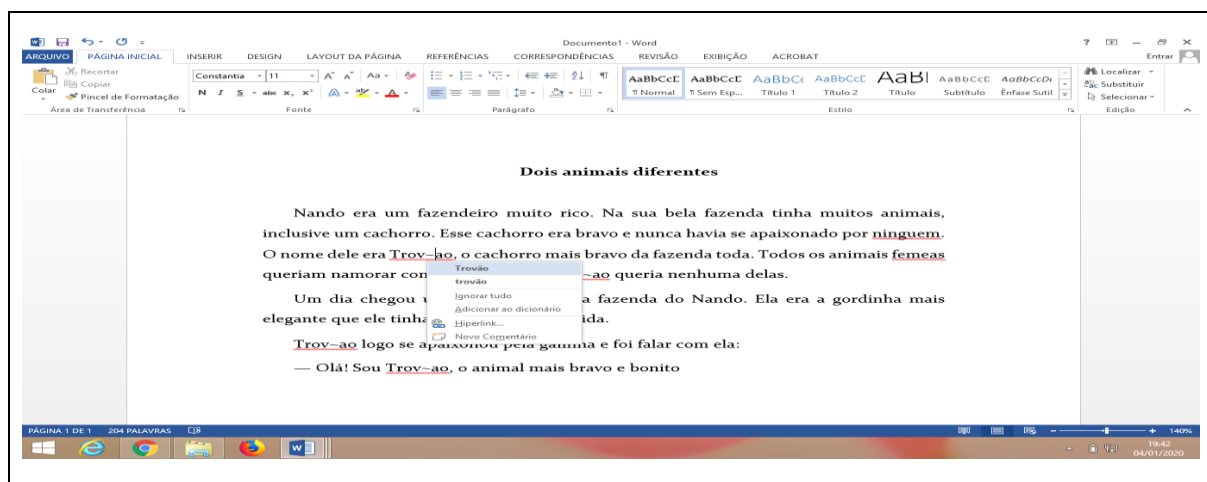
P: Muito bem.

Alice: Agora eu aprendi.

P: Sim. Parabéns. (Diálogo 23/04/2018).

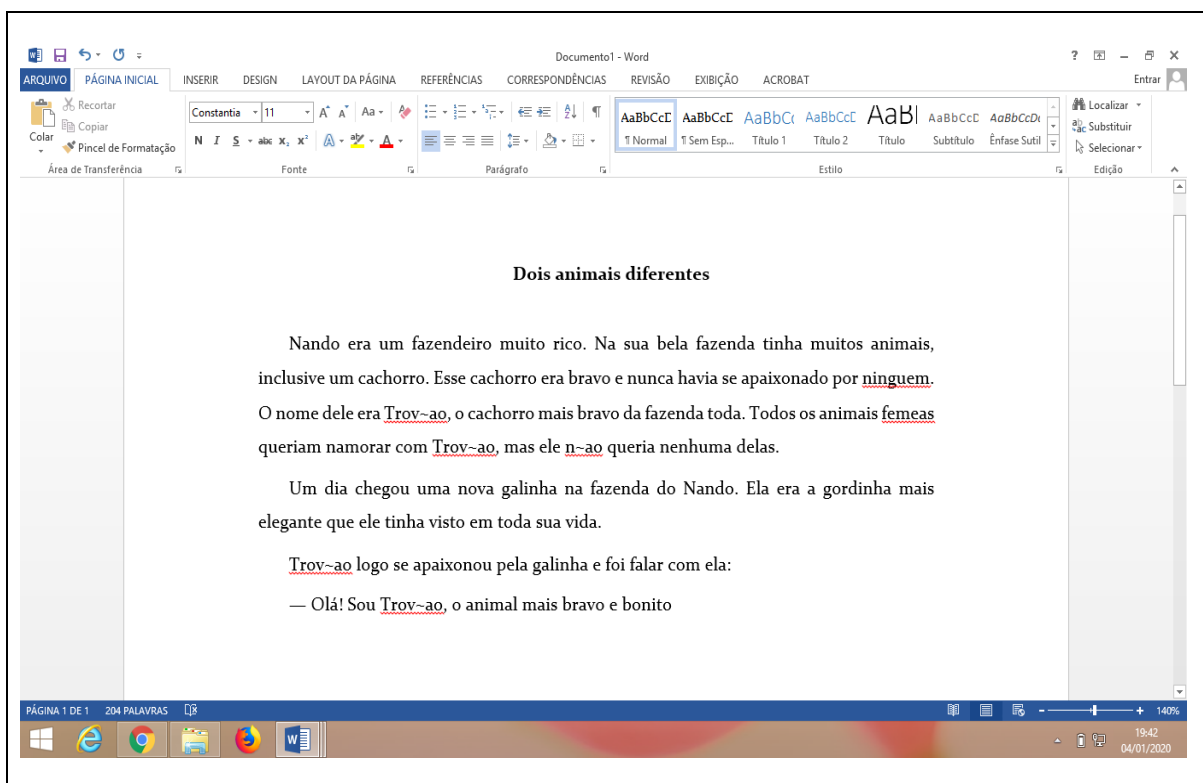
A utilização do teclado fixo do *notebook* traz um pouco de dificuldade para Alice, porque ele exige realizar mais de uma ação para inserir o caractere /ã/ nas palavras *Trovão* e *não*. No primeiro momento, ela percebeu que se clicasse com o botão direito do *mouse* ele lhe daria a opção correta, mas demonstrou autonomia e disse que gostaria de aprender como se coloca os sinais gráficos. Em seguida, indiquei as ações para que ela conseguisse digitar as palavras já com o til. Esse episódio pode ser visualizado nas Figuras 48, 49 e 50 a seguir.

Figura 47 – Trecho do conto de Alice quando o programa *Microsoft Word* dá algumas opções.



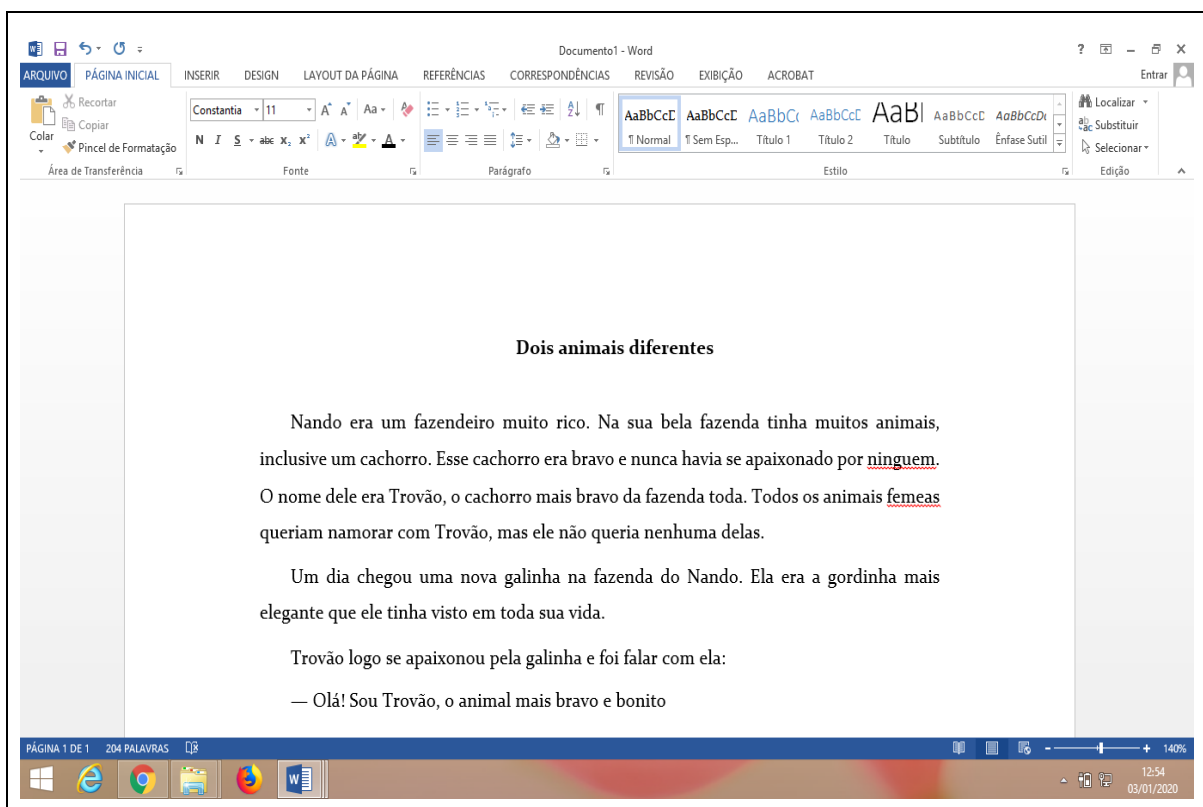
Fonte: Arquivo da autora

Figura 48 – Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 49 – Trecho da versão do conto de Alice no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Em outra interlocução, ainda a respeito do uso dos sinais gráficos, ajudei Alice a utilizar o teclado do *notebook*.

P: Você viu que o *Word* também grifou de vermelho as palavras *ninguém* e *fêmeas*?

Alice: Sim.

P: Você clicou com o botão direito do *mouse* para ver as opções?

Alice: Não. Vou clicar.

P: E aí?

Alice: Na palavra *ninguém*, o corretor dá opção correta. Mas na palavra *fêmeas*, ele não dá.

P: E por que você não corrigiu a palavra *ninguém*?

Alice: É que eu quero fazer como fiz com o *til*?

P: Na palavra *ninguém* é assim. Você aperta o acento agudo primeiro e depois a tecla *e*.

Alice: Tá bom.

P: Certo.

Alice: É fácil.

P: Sim, você já entendeu.

Alice: E agora? Como faço para colocar o outro acento.

P: Você já sabe onde colocar?

Alice: Deixa eu pensar.

P: Tá bom.

Alice: Já sei, é no primeiro *e*.

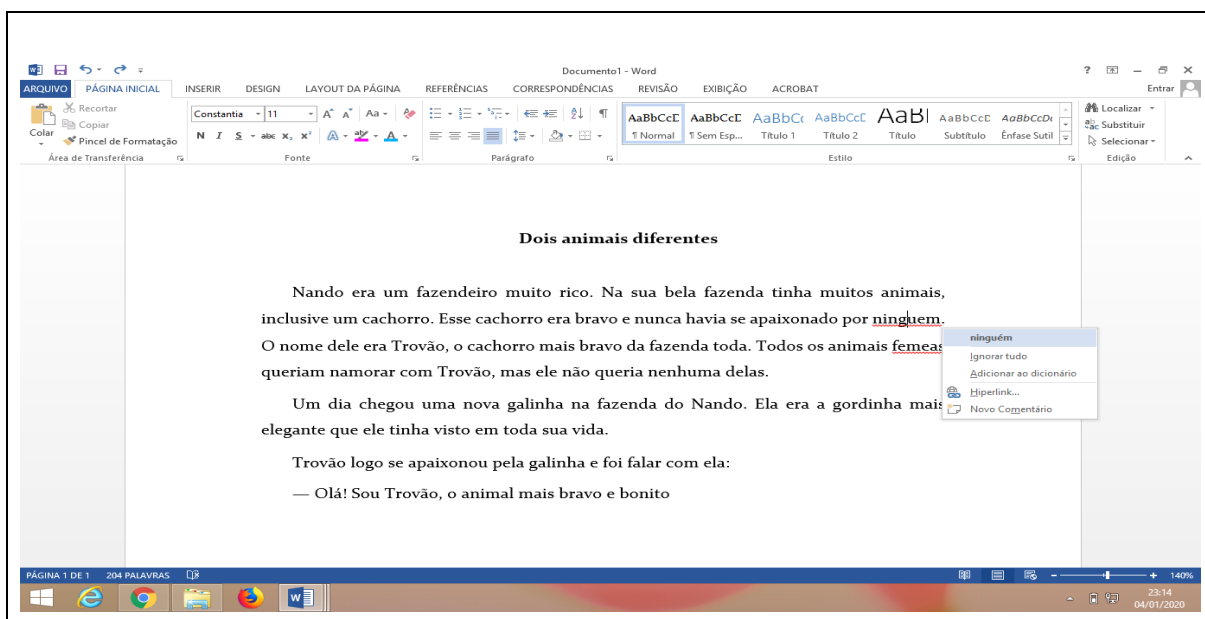
P: Muito bem. O acento circunflexo fica aqui na mesma tecla do *til*, mas ele está em cima. Isso significa que primeiro você aperta essa tecla aqui que é o *shift*; aperta e segura; agora aperta a tecla do acento circunflexo, depois solta e por último aperta a tecla *e*.

Alice: Agora eu aprendi.

P: Sim. Parabéns. (Diálogo 23/04/2018).

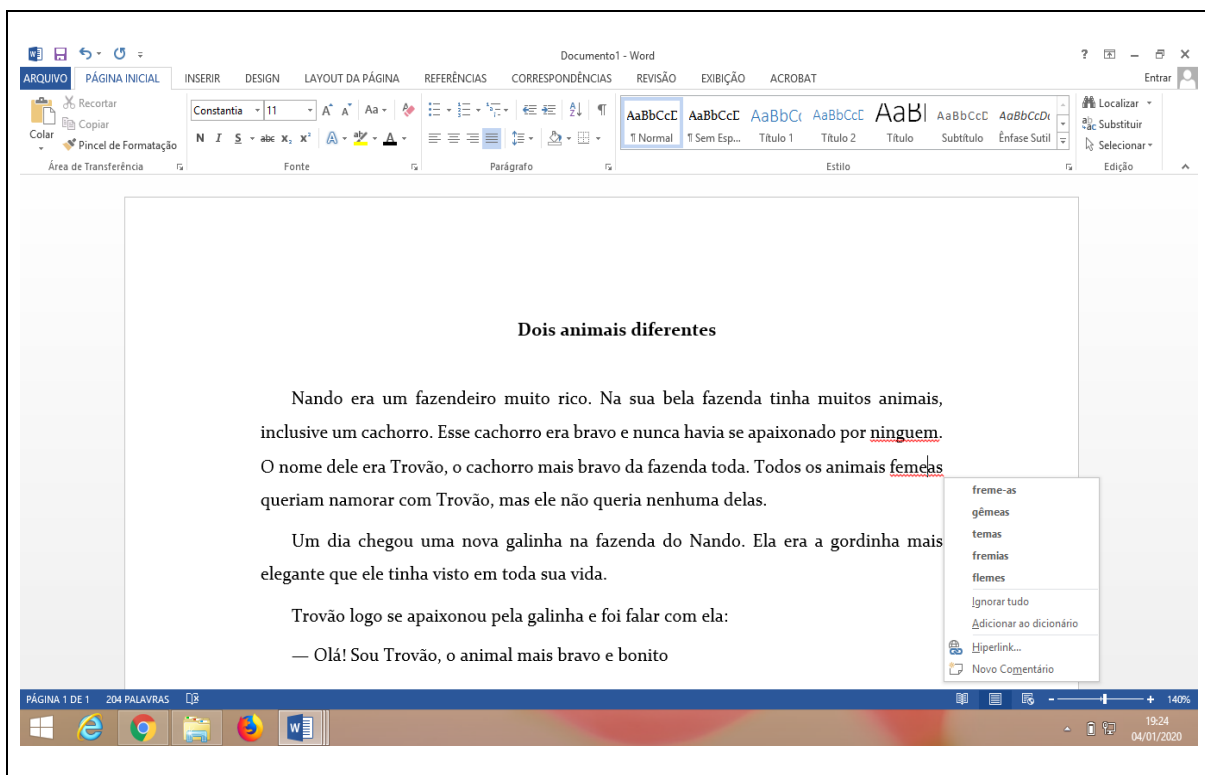
Essa fala indicou a dificuldade de Alice em usar os sinais gráficos. Após as tentativas para inserir o acento, indiquei quais eram as ações necessárias para acentuar as palavras no teclado fixo do *notebook*. Esses caracteres do *programa Microsoft Word* não estão visíveis aos olhos e isso dificulta a utilização durante a escrita dos contos, como podemos visualizar nas figuras 51, 52 e 53.

Figura 50 – Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



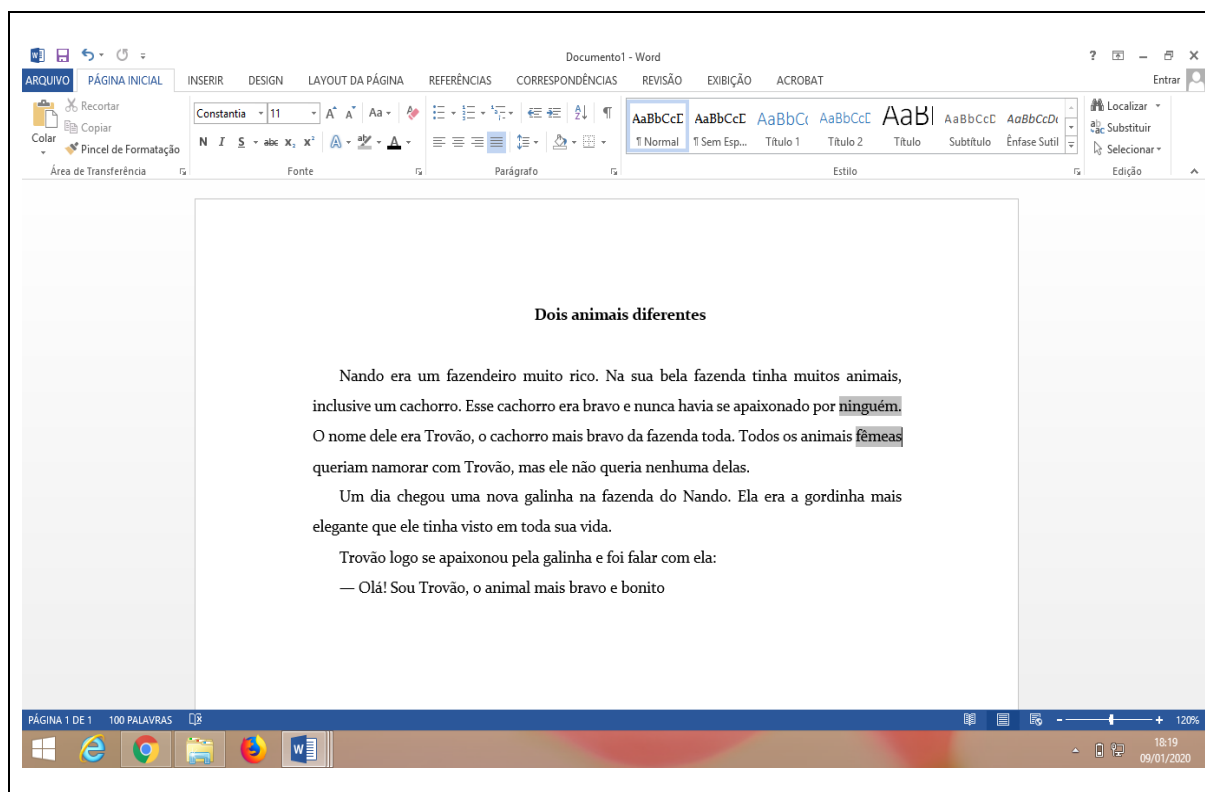
Fonte: Arquivo da autora

Figura 51 – Trecho do conto de Alice antes da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 52 – Trecho do conto de Alice depois da reelaboração no programa *Microsoft Word*.



Fonte: Arquivo da autora

Mesmo diante das inúmeras possibilidades do corretor ortográfico na tela do *notebook*, durante a escrita da palavra *fêmea*, Alice percebeu que o corretor não lhe deu a opção correta. Em diálogo mantido comigo percebi que essa palavra era conhecida visualmente por ela. Sabemos que as crianças aprendem que a palavra tem uma fisionomia, um caractere (uma letra) grudado a outro caractere, formando um terceiro caractere, distinto dos dois anteriores (letra e acento). Entende-se que pouco a pouco não iremos considerar os acentos como apêndices das letras, mas incorporá-los às próprias letras quando estiverem em determinadas palavras. Elas deixam de ser letras e passam a ser caracteres, como eram usados nas oficinas tipográficas antes da era tecnológica digital.

Com o uso dos caracteres em seus escritos, a criança compreende que a alteração de um caractere por outro pode modificar o significado de uma palavra. Não houve aqui a preocupação com os aspectos sonoros, mas com a construção do enunciado que fosse compreensível pelo *Outro*. As letras acentuadas, assim como os demais caracteres que compõem o sistema gráfico são de natureza ideográfica e não fonográfica. Parkes (2002), explica que durante muito tempo, a linguagem escrita foi utilizada para expressar a língua oral, mas ela retoma seu caráter visual e assim se aparta dos ouvidos e passa a ser direcionada para os olhos.

Enquanto no século IV, Santo Agostinho considerava as letras sinais que representavam os sons e estes sinais das coisas sobre as quais pensamos, já no século VII, Isidoro de Sevilha considerava as letras sinais sem sons, os quais tinham o poder de nos transmitir de forma silenciosa (*sine voce*) as falas daqueles que estão ausentes. As letras em si mesmas eram sinais de coisas. E a escrita passa a ser, daí em diante, uma linguagem visível capaz de transmitir algo de forma direta para a mente por intermédio do olho. (PARKES, 2002, p. 106, itálico no original).

Com a tecnologia digital, a natureza ideográfica da escrita passa a ocupar um papel primordial, visto que em convívio com os caracteres dos teclados a criança se apropria da linguagem escrita apoiando-se em seus aspectos visuais e aprende a escrever da mesma forma que “[...] na língua materna aprendeu a combinar sons vinculados ao sentido, na língua escrita agora ela combina elementos visuais com o mesmo poder”. (BAJARD, 2014, p. 13).

Arena (2017, p.18, 2017) explica que:

Por mais que a linguagem oral tenha suas funções de desenvolvimento da consciência, a escrita, sem ser dela o espelho por ter suas próprias características e funções culturais, revela-se como instrumento diferente e complexo para o desenvolvimento do homem como uma unidade no conjunto da espécie humana. Esse instrumento, entretanto, não resulta da manipulação humana, mas da apropriação.

Os estudos de Arena (1996, p. 4) apontam ainda que:

Embora a sociedade tenha tido seu eixo de relações com o impresso deslocado do ouvido para o olho, a escola ocidental, de modo geral, organizou o ensino da leitura a partir dos elementos geradores determinantes do processo de construção social da escrita. Apesar de ter sido criada para armazenar dados que seriam pelo olho recuperados, a escrita foi ensinada como o registro de sons que deveriam ser recuperados pelos ouvidos. Embora a organização social caminhasse na direção do olho, a escola optou por permanecer com o ouvido.

Agora destaco a atitude de Kaio ao utilizar os parênteses em seu conto. No diálogo abaixo, sugeri que ele substituísse os parênteses pelo traço.

Kaio: Sabe aqui onde coloquei os parênteses?

P: Onde?

Kaio: Em *Jaboticabal* e *Frutal*.

P: Ah sim.

Kaio: Achei meio estranho.

P: Poderíamos colocar um hífen.

Kaio: Ah é?

P: Sim.

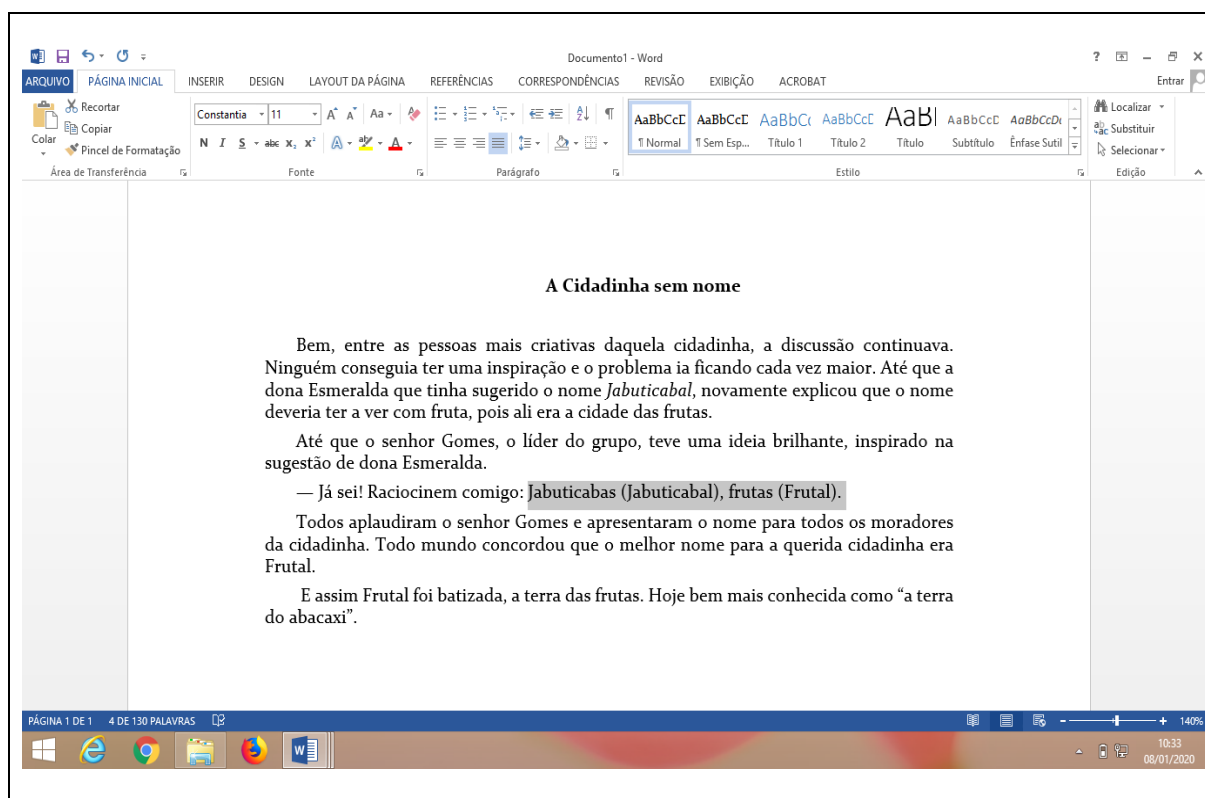
Kaio: Vou colocar.

P: Ficou muito bom.
Kaio: Também gostei.
P: Parabéns!
Kaio: Meu conto está bom?
P: Eu gostei muito. (Diálogo 29/05/2018).

Durante a reelaboração de seu conto e ao lidar com todos os caracteres durante a escrita, Kaio demonstrou uma visão ampliada a respeito do sistema gráfico, mesmo não tendo familiaridade com o programa *Word*.

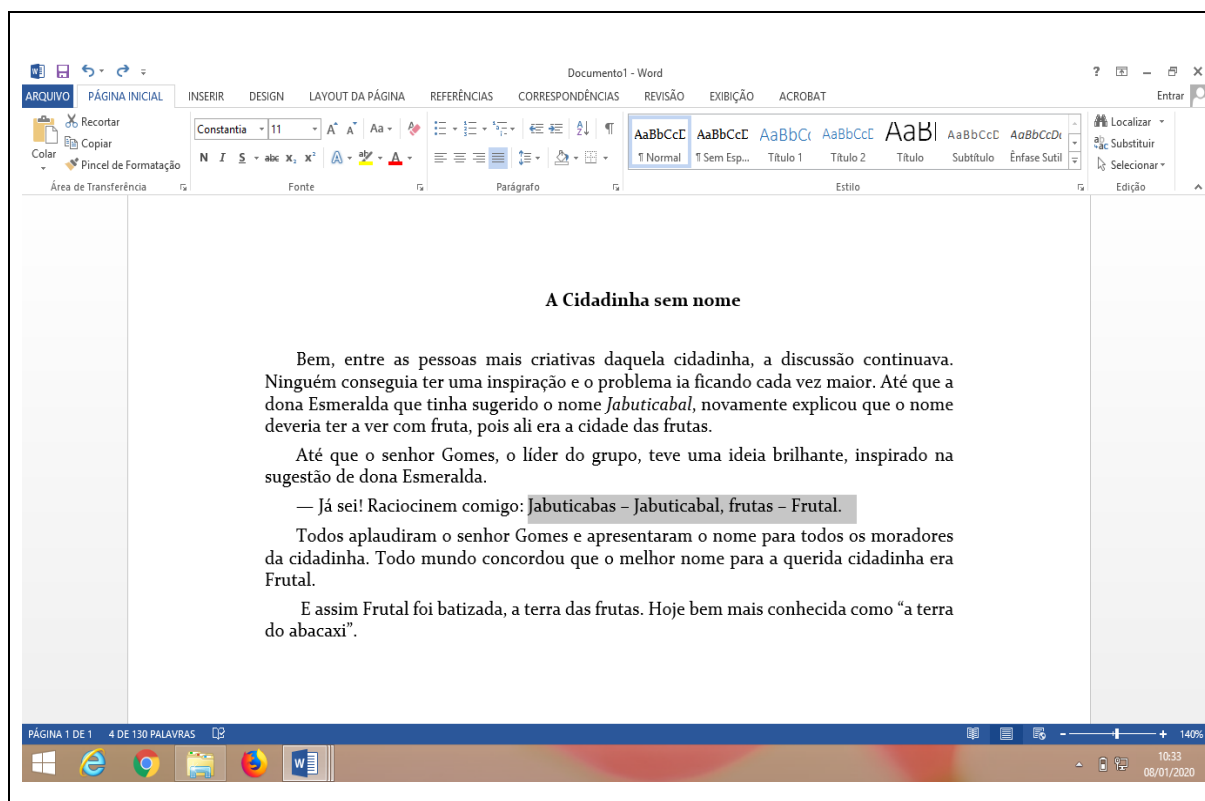
As figuras 54 e 55 se referem a um trecho de seu conto.

Figura 53 – Trecho do conto de Kaio, antes da reelaboração.



Fonte: Arquivo da autora

Figura 54 – Trecho do conto de Kaio com destaque para utilização do hífen.



Fonte: Arquivo da autora

Kaio demonstra uma atitude ativa durante todo o processo de reelaboração da escrita de seu conto. Nessa dinâmica, arrumando e alterando seu texto, os sentidos foram sendo reconstruídos. Posteriormente às alterações, Kaio perguntou: “Meu conto está bom?”. Isso é um indicativo de que todas as alterações feitas por ele levaram em conta o *Outro*, seus prováveis e futuros leitores. Diante disso, Bakhtin (2003) explica que “Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com o outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas”. (BAKHTIN, 2003, p. 366, *italico no original*).

No processo de criação dos contos a preocupação com o *Outro*, os seus possíveis leitores, foi fator decisivo para que as crianças sentissem vontade de escrever e reelaborar seus textos. O *Outro*, na visão bakhtiniana e na volochinoviana, é quem orienta todo o processo de construção do enunciado. Conforme destaca Arena (2017, p.18, 2017),

O núcleo do objeto a ser ensinado se situa na fusão entre o homem e os enunciados escritos, isto é, no modo como ele usa a linguagem escrita nas esferas da vida, na relação com o Outro, e o modo como escolhe os gêneros e os suportes onde a escrita se inscreve. O objeto não deveria ser apartado do ato humano para ser ensinado, uma vez que é o ato humano de escrever e de

ler, culturalmente, socialmente e historicamente elaborado que se tornaria o objeto de ensino e de aprendizagem.

A escrita dos contos no programa *Microsoft Word* dá a possibilidade à criança de ela escrever em situações discursivas em que o *Outro* está sempre presente. O uso do programa *Word* também foi muito importante para que as crianças se sentissem motivadas a escrever. Para Chartier (2002, p. 23-24),

A nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar ao leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o “livro unitário” e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica de produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita.

Os gestos resultantes oriundos do uso dos dispositivos digitais são praticados pelas crianças antes mesmo de seu ingresso na escola, por isso requerem ser investigados. Os gestos “[...] são importantes no processo de alfabetização, mas não é apenas um deles – o de dedos abraçados a um lápis – aquele que deve ocupar de modo inabalável todos os atos do processo, nem ser o único a receber destaque [...]”. (ARENA; ARENA, 2016, p. 241). Essa relevância se dá devido ao fato de que

Tanto os movimentos dos dedos para a composição do traçado cursivo quanto o toque das pontas dos dedos sobre os teclados, não consistem senão em atos culturais criados pelo homem em suas relações com as criações tecnológicas, e, por essa razão, permanecem como atos que representam uma época e seus instrumentos, ou como atos predominantes em determinadas esferas da vida social. (ARENA, 2015, p. 58).

Para o autor, os gestos necessários para inscrição da escrita independentemente do suporte consistem, em atos culturais humanos. Ainda que cada ato seja único, ele incorpora os atos sociais, portanto não pertence somente ao sujeito. De acordo com Geraldi; Citelli (2011, p. 20), o sujeito “[...] ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas”.

Finalizo este tópico e esta seção, compreendendo que a oportunidade de aprender a lidar com esse outro formato da escrita com certeza traz efeitos sociais e culturais relevantes para as crianças, em processo de incorporação das diversas formas materiais e simbólicas de escrever e de ler textos em nossa sociedade hoje, as quais podem se efetivar não somente no suporte

papel como também nos suportes digitais. No decurso de criação dos contos populares, as crianças tiveram a oportunidade de pensar no acabamento do livro, e adequar seus textos às normas convencionais, mas não foi apresentado aqui todo o processo realizado para tornar o texto legível para o *Outro*, porque o objetivo dessa seção foi expor a relação que elas estabeleceram com o dispositivo digital durante suas criações textuais, com apoio do teclado e do editor de textos do programa *Microsoft Word*.

CONCLUSÃO

[...] a palavra da vida, plena de cultura e de valores, deve ser a mesma palavra, construída em enunciados e organizados em gêneros no processo de escolarização. (ARENA, p.8, 2019).

Sob a perspectiva de uma concepção social, histórica e dialógica da linguagem, concluo esta pesquisa de doutorado em educação, considerando ter cumprido o objetivo a que me propus: investigar como a autoria pode ser desenvolvida em alunos na faixa etária entre 9 e 10 anos, por meio de atividades de leitura e escrita de contos populares. Tendo em vista a noção de que a língua é algo vivo porque se constitui na interação com o *Outro* como norteadora de toda a escrita da tese, entendo este momento dedicado a conclusões como um dos elementos de constituição humana. Ao conceber a criação textual como um processo interativo discursivo, entendo que somos seres históricos e sociais em constante transformação e que somos produtos e produtores da cultura humana.

Ao finalizar o estudo, não intenciono dar a última palavra. Embora mostre os resultados alcançados, minhas considerações têm um caráter de relativa conclusibilidade, que devem continuar em futuras investigações sobre o tema proporcionando novos horizontes de possibilidades centrados na forma de organizar e desenvolver a atividade de criação textual para promover o desenvolvimento da formação da atitude autoral. Não aceito uma universalização de opiniões, que colocaria em contradição a base fundamental do referencial teórico adotado. A finalidade, portanto, foi a de tornar mais ampla a discussão no campo das investigações sobre a questão do desenvolvimento da atitude de autoria das crianças.

Na primeira seção dedicada à metodologia, busquei traçar o percurso para a realização da pesquisa e descrever os caminhos trilhados para chegar aos dados. Nesta seção realizei uma discussão acerca da metodologia escolhida explicando como são produzidos os fenômenos pseudoconcretos e os princípios filosóficos da pesquisa em ciências humanas. Destaquei, ainda, a concepção de linguagem, de prática da linguagem discursiva e a forma de compreensão dos dados. Pautada na perspectiva teórico-metodológica selecionada, acredito que o experimento de natureza pedagógica, com o intuito de compreender o desenvolvimento progressivo da atitude de autoria das crianças, centrado na forma de organizar e de desenvolver atividades de forma intencional e sistemática com a criação de contos, atendeu às necessidades desse trabalho.

Nas seções de números dois, três e quatro, me debrucei sobre os dados gerados a partir dos diálogos gravados em áudio e dos contos criados, bem como suas versões. Na seção dois, me propus a analisar as criações literárias, evidenciando os indícios de autoria materializadas no processo de escrita dos contos de uma das crianças. Expliquei como essas marcas de autoria e as múltiplas relações dialógicas atuaram na *composição*, no *conteúdo temático* e no *estilo* de suas criações literárias.

Os dados apontaram que, do ponto de vista discursivo, o gênero conto popular constituiu-se, segundo o sentido bakhtiniano e volochinoviano, em uma atividade de leitura e de escrita concreta e histórica, com características relativamente estáveis, vinculadas a uma situação típica da comunicação social, com traços temáticos, estilísticos e composicionais concernentes a enunciados individuais ligados à atividade humana.

Ao observar as análises realizadas, nota-se que o estilo de uma pequena autora se evidenciava na medida em que certas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais se apresentavam, como por exemplo, elementos e personagens dos contos de fadas. Percebemos, também a presença reveladora das formas canônicas de início e finalização desses contos. Essas escolhas constituem-se como marcas enunciativas do seu estilo. Trouxe, ainda, a presença de personagens fantásticos do folclore e animais falantes que sabemos serem personagens tipicamente dos contos de fadas. Nesse caso, a autora estabeleceu uma relação intertextual, isto é, uma relação *dialógica*, que na visão bakhtiniana está estreitamente relacionada com o sentido. Ou seja, seu *estilo* está relacionado com os componentes do seu mundo concreto. Compreendemos que tais elementos e personagens revelaram marcas de autoria dos contos criados.

Por meio da análise, pudemos verificar que a escrita de contos proporcionou o encontro da aluna-autora com outras esferas sociais, mais especificamente a literária, relacionando-a com o seu cotidiano. E ao produzir o seu texto-enunciado, demonstrava o domínio do tema abordado, da estrutura composicional do gênero e procurava, por meio do estilo adotado, aproximar-se de seu interlocutor. Cada vez mais a pequena autora ia compondo textos mais ricos comparados às primeiras versões.

Os dados indicaram que houve um imenso esforço da autora para atender à proposta de estabelecer relações dialógicas com seus interlocutores. Ela o demonstrou pela utilização dos *recursos linguísticos* ou o *estilo*, ou ainda, a forma como a língua se organiza para cumprir a função comunicativa. Demonstrou, por suas escolhas linguísticas ter a voz da cultura mineira incorporada, quando atribui identidade ao seu discurso, usando a comida típica para marcar a regionalidade de seus contos. Encontramos indícios de autoria e apropriação da voz da cultura

mineira em várias escolhas lexicais que faz. Para Bakhtin (2003), essa orquestração de vozes faz parte da escrita autoral, ou seja, ao enunciarmos, selecionamos as vozes e nos posicionamos em relação a elas.

Ainda nesta seção, detenho-me a discorrer sobre a análise dos contos, versão por versão, com o intuito de mostrar todo o processo de desenvolvimento e apropriação do esquema quinário. Após a leitura e a escrita de cada nova versão sempre retomava os elementos estruturais do conto por meio do esquema quinário, mas de forma secundarizada. Isso foi muito importante para que as crianças entendessem que a forma era necessária, mas o sentido é que deveria indicar a forma. Tal situação promoveu a viabilização de novas criações cada vez mais bem estruturadas, revelando que, a cada versão, as crianças demonstravam estar se apropriado da estrutura do esquema quinário, chegando a um determinado momento em que seus contos apresentavam todos os elementos, a saber: a *situação inicial*, o *conflito*, as *ações dos personagens*, a *ação finalizadora* e a *situação final*. Ao se apropriarem dessa estrutura puderam mergulhar principalmente nas ações, no que acontece de verdade na história e estabelecer ligações com as suas vidas, levando o que elas tinham de vivências e experiências para cada novo conto criado. Como resultado dessas ações, constatamos o domínio do gênero, tendo sempre como preocupação verificar se estava sendo desenvolvida a necessidade de criar seus próprios contos, em um processo que considere a criação escrita em sua função de humanização. Desde o início da pesquisa, uma das estratégias para que as crianças conseguissem desenvolver seus projetos autorais de escrita foi incitá-las a verbalizar seu projeto de autor. Elas aprenderam a fazer o planejamento do conto antes mesmo de sua inscrição. Ensinei que o planejamento começava pelo conflito, ou seja, a escrita começava pela situação inicial, mas o planejamento não. Então orientei sempre a pensarem numa situação de conflito, planejando assim a elaboração do seu conto. Os dados demonstraram que ainda há alguns pontos a serem alcançados pelos pequenos autores, mas reconhecemos o grande avanço neste processo de interação quanto ao atendimento aos elementos e domínio do gênero conto popular.

Nessas condições, foi possível concluir que a criação textual se configura como um processo carregado de historicidade, no qual a criança atua como sujeito e não como objeto, em um processo interativo discursivo que coloca em jogo os conhecimentos já apropriados sobre a língua e cria a necessidade de novas apropriações.

Na seção três, apresentei a análise das criações literárias de outra criança, procurando revelar suas vivências e experiências, com a finalidade de descobrir como inscreve sua vida esteticamente nos atos da escrita de contos populares. Explicitiei como essas vivências e experiências nos auxiliaram na compreensão do processo de construção dos enunciados

relacionados com a vida do pequeno autor. Além das vivências e experiências, mostrei as vozes derivadas das diversas fontes presentes nos contos criados.

Os dados mostraram que desde o início do projeto o pequeno autor manifestou grande interesse em escrever contos sobre sua vida cotidiana e sua cultura local, registrando fatos da vida concreta de uma forma muito peculiar. Portanto, trata-se de um autor de fatos concretos e todos os temas dos contos foram sobre sua vida e sobre os acontecimentos de sua comunidade. Constatamos que o desenvolvimento da criação literária se torna bem mais fácil e bem-sucedido quando se incentiva a criança a escrever com tema que para ela é internamente compreensível e familiar, permitindo a formação da sua consciência individual.

Outro ponto a se comentar a partir das análises empreendidas é que, ao registrar suas vivências e experiências, torna viva sua palavra, isto é, ao se expressar deixa transparecer seu discurso interior. A oportunidade que teve de inscrever seus valores, suas experiências e suas vivências, com certeza contribuiu e muito para a formação da atitude autoral. Em suas inscrições foi possível ver, de forma clara, seus olhares revelados a partir das experiências, vivências e relações dialógicas entre as vozes de autor, narrador e personagens. Portanto, no interior de cada conto a forma de organização dialógica em que se retomam essas vivências, experiências e essas vozes, comprovam sua singularidade e sua autoria. O pequeno autor mostrou que tem voz e que a exprime, incorporando discursos já existentes no mundo concreto e os assumindo como seus, nos fornecendo pistas de que, para ser autor é preciso que se apreenda, de forma apreciativa, o enunciado do *Outro*. Identificamos indícios de autoria quando citam alguns discursos alheios e, ao fazer isso, demonstram compreender a voz alheia, uma vez que essa compreensão depende da historicidade de sua vida e dos acontecimentos acumulados de sua comunidade.

Outro resultado é que para a escrita ter sentido é necessário criar situações em que possam ser expressadas, ou seja, situações que permitam trazer fatos da vida vivida, pois o enunciado é inteiramente determinado por suas relações sociais. O discurso interior só pode ser desvendado por meio da revelação dos enunciados integrais e do discurso dialógico. Assim, é a significação que convoca o pequeno autor a realizar o ato de enunciar, demonstrando suas vivências e experiências. Suas vivências e experiências foram enunciadas e passaram a ser reinterpretadas socialmente pelo ato ético da escrita dos contos e por tudo o que é vivido concretamente pelo autor. Por isso, comprovamos que transformar uma vivência em experiência estética é ato de conhecimento.

Nas análises realizadas, observa-se que muitas das escolhas feitas pelo autor demonstram um conhecimento linguístico acerca do seu uso, portanto, um domínio discursivo,

um indício de autoria. Assume sua posição autoral, expressando seu mundo segundo sua visão estética. Utiliza-se do que já foi vivenciado, mas recria na tentativa de moldar seu discurso aos seus interlocutores e ao contexto em que está inserido.

Portanto, ao elaborar e criar seu próprio discurso, desenvolvendo sua consciência pela palavra, construiu uma linguagem singular para expressar seus sentimentos, pensamentos e vontades. Nesse momento, adota o estereótipo da criança que cresce em cultura mineira, revelando registros regionais procedentes da comunidade em que está inserido, uma pequena cidade mineira. Deixa sua cultura impregnar seu conto e suas escolhas lexicais. Coloca em evidência indícios de autoria, tendo em vista que essas escolhas lexicais se baseiam no sentido que elas têm para ele, autor-pessoa, e para seus interlocutores mineiros, ou seja, demonstrou ter pleno domínio discursivo.

E, por fim, na seção quatro, analisei o processo de criação dos contos, com destaque para a importância do *Outro* no processo de formação da atitude autora das crianças. Comentei os diálogos e a maneira como os contos foram organizados e escritos expondo a relação que estabeleceram com o dispositivo digital durante suas criações textuais, com apoio do teclado e do editor de textos do programa *Microsoft Word*. Nos propusemos a pensar o processo de tornar o texto legível para o *Outro* como um ato intencional e de forma dialógica.

Os dados apontaram que todo ato comunicativo que se estabelece sempre pressupõe o *Outro* com a sua contrapalavra, sua atitude responsiva na busca do sentido. Assim os contos produzidos foram endereçados ao *Outro* e corresponderam às situações reais, vividas pelas crianças que lidam com a língua viva e em movimento.

Os dados demonstraram também que quando a criação da criança deixa de se dirigir apenas para o professor e passa a ter outros interlocutores a escrita passa a se constituir como criação textual e não apenas como tarefa escolar sem uma função específica. Ao assumir a posição de autora, lida com a escrita de modo distinto e não apenas como redação escolar. Por meio dessas ações estamos respeitando seus direitos de aluno-autor, promovendo um ambiente propício a essa atividade.

Vislumbra-se que as crianças se envolveram intensamente na atividade de escrita no programa *Microsoft Word* e, de maneira ativa, demonstraram estar aptas a dialogar com o *Outro* que, nas visões volochinoviana e bakhtiniana, é quem orienta todo o processo de construção do enunciado. Ao se posicionarem como autoras, as crianças compreenderam a importância de fazer as alterações em seus contos para que pudessem ser compreendidos e apreciados pelos possíveis leitores.

Também é preciso notar que durante o processo de criação dos contos populares, as crianças tiveram a oportunidade de pensar no acabamento do livro, e a adequação da escrita à norma culta, tornando o texto legível para o *Outro*. Nesse processo, comprovamos que a ferramenta corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word*, proporcionou atos de leitura, com a função de escolha da palavra correta, permitindo que as crianças descobrissem a ortografia das palavras necessárias para concretizar seus atos de escrita. Destaco que no decorrer do processo de criação dos contos, a preocupação com o *Outro*, os seus possíveis leitores, foi fator decisivo para que as crianças sentissem motivadas a criar e reelaborar seus contos.

O experimento pedagógico mostrou que uma atividade como essa possibilita o estabelecimento de relações entre o professor e o aluno de tal forma que a ação do professor, mediada pelo conteúdo da atividade, incida na zona de desenvolvimento próximo do sujeito da aprendizagem e o leve à apropriação, por meio de sua própria atividade, do conteúdo que é objeto de estudo. A atividade desenvolvida parece ter incidido na zona de desenvolvimento próximo das crianças ao criarem seus contos com a minha mediação pedagógica e o trabalho com o editor de texto. Entendemos ainda que, a partir da realização do experimento pedagógico, a pesquisa pode trazer algumas implicações pedagógicas para a formação autoral de alunos, por meio de atividades com textos narrativos, especificamente, contos populares. Nesse sentido, entendemos que o estudo é relevante e contribui para a formação dos professores no ensino da língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressalto ainda que, ao visitar as famílias e conhecer como viviam as crianças, ficaram evidenciadas as diferenças de natureza social, econômica e cultural entre elas. No entanto, ao desenvolver o trabalho com a criação textual, essa diferenciação não teve nenhuma relevância, comprovando assim que as condições socioeconômicas não mudam a capacidade de a criança aprender.

Nessas condições, constatamos que ao desenvolver um trabalho com o gênero discursivo *conto popular*, permitimos às crianças compreenderem que, inseridas em situações de criações de seus próprios textos, estamos garantindo que possam expressar suas ideias, sentimentos, escolhas, valores, opiniões e entender que a língua se manifesta por meio de diferentes processos de interação. Portanto, esse gênero discursivo, mostrou-se fundamental, constituindo-se uma ferramenta indispensável para que as crianças refletissem sobre os atos de leitura e escrita e sentissem vontade e necessidade de escrever os contos, porque sabiam que o resultado de sua criação comporia a obra prima final, o livro *Contos Populares Frutalenses*,

que retrata uma vida social viva, na qual os sujeitos históricos que dela participam podem ler textos e escrevê-los a partir de uma situação concreta de vida.

Por meio das criações literárias, as crianças evidenciaram cada particularidade de suas vivências, experiências e estilo próprio, registrando em seus contos eventos da vida concreta de maneira refratada, reorganizada esteticamente. Assim sendo, constatamos que a criação literária tem origem a partir das vivências e experiências que as crianças têm ao longo da vida e que a escrita de contos populares contribui para a formação humana, pois ao enunciar seus dizeres, se apropria da sua cultura e do seu contexto sóciohistórico e concreto de vida.

O resultado principal foi verificar que, ao dar voz às crianças e permitir que façam escolhas dentre as alternativas que o seu entorno cultural, social e histórico oferece, é possível formar e desenvolver suas atitudes autoras em um processo que considere a criação escrita em sua função de humanização.

Assim, o diálogo permanece aberto na busca de se descobrir mais sobre o desenvolvimento da atitude autoral que possa ser vinculado a esses procedimentos e indicar, dentre outras coisas, as relações que se estabelecem entre o aluno-autor e as práticas de criação literária.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. 1. ed. São Paulo: Musa editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Freud e a escrita de pesquisa: uma leitura bakhtiniana. **Eutomia**. Pernambuco: UFPE, v. II, n. 2, p. 1-19, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/1787>. Acesso em: 16/02/2019.
- ARENA, Dagoberto B. **A leitura no início da escolaridade: ouvir ou ver**. 1996. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.
- ARENA, Dagoberto B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (org.). **Atuação de professores**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.
- ARENA, Dagoberto B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.
- ARENA, Dagoberto B. O ensino da ação de ler e suas contradições. In: **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, jan/jun.2010, p. 237-247.
- ARENA, Dagoberto B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Ogs.). **Vigostki e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2014.
- ARENA, Dagoberto B. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100042&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16 set. 2019.
- ARENA, Dagoberto B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. In: MORAES, D. R. Silva; GUIZZO, A. R. (orgs.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas**. 1. ed. Foz do Iguaçu: Unila/Unioeste, 2017, v. 1, p. 13-28.
- ARENA, Dagoberto B. A palavra na vida, a palavra na escrita. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim. (org.). **A vida na escrita e a escrita na vida um encontro entre Vigotsky, Voloshinov e Freinet**. São Carlos: Pedro & João, 2019. pp. 08-20.
- ARENA, Dagoberto B; ARENA, Adriana P. B. Gestos e alfabetização na era dos aparelhos digitais móveis: um enfrentamento inadiável. In: CORRÊA, C. H. A; CAVALCANTE, L. I. P; BISSOLI, M. F. (orgs.) **Formação de professores em perspectiva**. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal de Manaus, 2016, v.1, p. 239-264.

BEATÓN, Guillermo Arias. **La persona en lo Histórico Cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3>. Acesso em 26 dez. 2019.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAJARD, Élie. O desenvolvimento da consciência gráfica através do ProCle. In: Secretaria Municipal de Educação Marília. (org.). **À Procura da Compreensão da Língua Escrita**. Marília, 2014. p. 5-22.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. In: **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v.23, n.1, jan/jun. 2016, p. 201-225.

BAJARD, Élie; ARENA, Dagoberto B. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: DAVID, C. M. (org.). **Desafios contemporâneos da educação** (recurso eletrônico). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 251-276. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEE, 1997.

CASCUDO, Luís da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

CASCUDO, Luís da C. **Contos tradicionais do Brasil**. 9ª ed. São Paulo: Global, 2001.

CASCUDO, Luís da C. **Literatura oral no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2012.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. **Novas tecnologias e a história da cultura escrita**. Obra, leitura, memória e apagamento. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.35, n.71, p.17-29, 2017.

COELHO, Nelly N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

COELHO, Nelly N. **Literatura infantil**: Teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DAVIDOV, Vladimir. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. In: **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2000.

FARACO, Carlos A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRUTAL. Secretaria de Educação. **Projeto Político-Pedagógico**, 2017. Impresso.

GERALDI, João W. **Portos de passagens**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 2002.

GERALDI, João W. O computador e o desenvolvimento de novas atividades: uma perspectiva epistemológica. In: GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin e Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GERALDI, João W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010.

GERALDI, João W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.19-39.

GERALDI, João. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11-28.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João W; CITELLI, B. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GILLIG, Jean-Marie. **O conto da psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GOMES, Lindolfo. **Contos populares brasileiros**. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. **Our Schools Must Teach How to Think!** Journal of Russian and East European Psychology, vol. 45, no. 4, July–August 2007, p. 9–49.

IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Trad. Dóris Arruda C. Cunha e Heber de O. Costa e Silva. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, 6 (1) p. 239-267, Ago./dez. 2011.

JAKUBINSKIJ, Lev. **Sobre a fala dialogal**. Tradução: Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alex N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; A. R. LURIA & A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, Alex N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. Disponível em:
<http://www.4shared.com/get/6XpolXOd/leontievdesenvolvimentodopsiq.html>. Acesso em: 21/01/2019.

LIBÂNEO, José C. **Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula**. (Texto utilizado pelo autor na disciplina “Didática e Ensino Desenvolvidor” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2007).

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In; Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucena, 2003, p. 20-36.

MARX, Karl. O método da economia política. In: FERNANDES, F. (org.). **Marx e Engels: História**. São Paulo: Ática, 1989. P. 409 – 417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão popular, 2008. 288 p.

MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012.

MILLER, Stela. **O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico**. Trabalho com narrativas (Tese de Doutorado) UNESP-Marília, 1998.

MILLER, Stela; MELLO, Suely A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PADILHA, Anna M. L. **Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional**. InterMeio, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez.2006.

PADILHA, Anna M. L.; JOLY, Martha M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: **Congresso de Leitura Do Brasil, 17.**, 2009, Campinas. Anais. Campinas, 2009 Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17>. Acesso em: 25/01/2019.

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002. p. 103-122.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2013. pp. 32-38.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SIMONSEN, Michele. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUCHIER, Emmanuël. Da “letrure” à tela: ler e escrever sob olhar das mídias informatizadas. Tradução: Dagoberto B. A.; Adriana P. B. A. **Ensino em Re-vista**, v. 22, n.1, p. 211-229, jan./jun. 2015. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/30722/16782>. Acesso em: 14 out. 2019.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. Editora UFPR100, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia da arte**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, S.A. 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2010a.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e revisão de Max Welcman. **Psicologia**. USP [online]. 2010c, v. 21, n.4, p. 681-701. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103-656420100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 de dez de 2019.

VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail. A palavra na vida e na poesia. Introdução aos problemas da poética sociológica. In: BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 145-181. 2011.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

BANNER DO LANÇAMENTO DO LIVRO

The banner features a blue header with the word "Lançamento" in white. Below it, the book cover for "Contos Populares Frutalenses" is shown, featuring a photograph of a church and a bridge over a river. The book cover lists the organizer, Angela Machado de Paula, and the authors: Ana Laura Ferreira Ry, Eduarda Assunção Silva, Gabriela Ferreira Rocha de Paula, Kauan Marcos Nobre de Souza, and Maria Eduarda da Silva Nunes. The background of the banner is a colorful illustration of a town with a church, trees, and a windmill.

Lançamento

Contos Populares Frutalenses

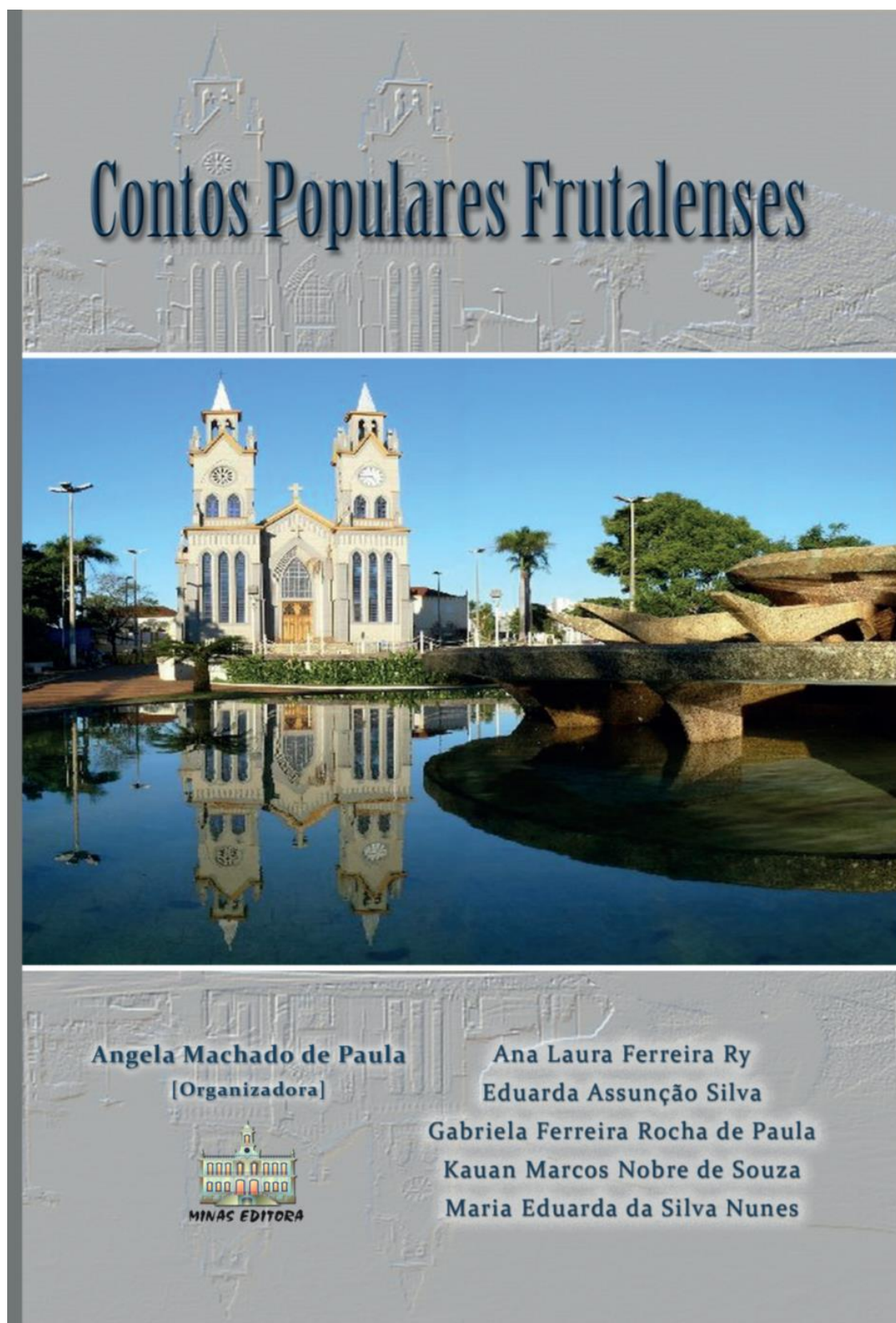
Angela Machado de Paula
Organizadora

Five small portrait photos of the authors and organizer are arranged in a row. From left to right: Ana Laura Ferreira Ry, Eduarda A. Silva, Gabriela F. R. de Paula, Kauan M. N. de Souza, and Maria Eduarda S. Nunes.

Ana Laura Ferreira Ry Eduarda A. Silva Gabriela F. R. de Paula Kauan M. N. de Souza Maria Eduarda S. Nunes

 www.minaseditora.com

APÊNDICE B

LIVRO *CONTOS POPULARES FRUTALENSES*



Contos Populares Frutalenses

Angela Machado de Paula
[Organizadora]

Ana Laura Ferreira Ry
Eduarda Assunção Silva
Gabriela Ferreira Rocha de Paula
Kauan Marcos Nobre de Souza
Maria Eduarda da Silva Nunes

- 1ª Edição 2018 -



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

C763 Contos populares frutalenses / Ana Laura Ferreira Ry ... [et al.] ; [organizadora Angela Machado de Paula]. – Araguari : Minas Ed., 2018.
80 p. : il. ; 14 x 21 cm.

ISBN 978-85-87538-35-2

I. Literatura brasileira. 2. Contos. 3. Frutal - MG. I. Ry, Ana Laura Ferreira.
II. Paula, Angela Machado de.

CDU: 869.0(81)-36

CDD: 869.9308

Bibliotecária responsável – Simone da Rocha Bittencourt – 10/1171

COPYRIGHT BY

ANA LAURA FERREIRA RY
EDUARDA ASSUNÇÃO SILVA
GABRIELA FERREIRA ROCHA DE PAULA
KAUAN MARCOS NOBRE DE SOUZA
MARIA EDUARDA DA SILVA NUNES

1ª EDIÇÃO - OUTUBRO/2018

1ª IMPRESSÃO

100 EXEMPLARES

ORGANIZADORA

ANGELA MACHADO DE PAULA

FOTOS E ILUSTRAÇÕES

INTERNET E AUTORES

FOTO CAPA

IGREJA MATRIZ DE FRUTAL - MG

[HTTPS://WWW.GUIADOTURISMOBRASIL.COM/CIDADE/MG/496/FRUTAL](https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MG/496/FRUTAL)

PROJETO GRÁFICO, PRODUÇÃO EDITORIAL

PÚBLIO CARÍSIO DE PAULA

IMPRESSÃO



- www.minaseditora.com -

*Livro publicado com fotos, ilustrações e textos entregues pela organizadora
sob sua total responsabilidade.*

A nossos pais e familiares,
a nossos professores e a todos da escola,
à professora e pesquisadora Angela, por nos
fazer sonhar,
dedicamos este livro.

Sumário

Prólogo 08

1. Contando sobre nossa Frutal

Conto 1 - A cidadinha sem nome	11
Conto 2 - O bom político	14
Conto 3 - Frutal das frutas	16
Conto 4 - Frutal, a cidade especial	18
Conto 5 - O menino quase mineiro	20

2. Frutalenses inesquecíveis

Conto 1 - Batuque no buraco	23
Conto 2 - Maria Coberta de razão	25
Conto 3 - Nené das Chaves	27
Conto 4 - Fumaça.....	29
Conto 5 - Maria Coberta.....	31
Conto 6 - Correntão.....	33
Conto 7 - Nené doente.....	35
Conto 8 - Espé no pim ou ispim no pé.....	37

3. Travessuras e peraltices das crianças frutalenses

Conto 1 - Loure e seu gesso especial.....	40
Conto 2 - O escorregão	42
Conto 3 - O aprendizado pode ser doído.....	44
Conto 4 - O tombo marcante	46
Conto 5 - O dia do tombo de Paula.....	48
Conto 6 - Travessuras de Amor	50
Conto 7 - Aquele avô cheio de histórias	52
Conto 8 - Amanda e seu grande nariz.....	54
Conto 9 - O brinco que ninguém tinha	56
Conto 10 - O sonho de Sofia	58
Conto 11 - Dois animais diferentes	60

4. Lendas e superstições do imaginário frutalense

Conto 1 - O fazendeiro.....	63
Conto 2 - Quem se acha esperto tem azar na certa.....	65
Conto 3 - Nunca misture manga com leite.....	67
Conto 4 - Alguém assoviou.....	69
Conto 5 - Maldito gato preto	71
Conto 6 - Nego d'água.....	73
Conto 7 - O Bicho	75
Conto 8 - No morro ninguém passa.....	77
Conto 9 - Conto de origem do Morro do Chapéu	80

Apêndice da Organizadora

A Escola Municipal Frei Teodósio.....	84
A cidade de Frutal	86

Prólogo

OLIVRO *CONTOS POPULARES FRUTALENSES*, o qual tenho o enorme prazer de apresentar, reúne trinta e três contos escritos pelas crianças participantes da pesquisa de Doutorado intitulada: *O gênero conto popular na formação da atitude autora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília/SP.

O folclore brasileiro enlaça de modo primoroso as tradições indígenas, africanas e europeias. Essa mistura é o traço comum na cultura de tantos e diversos estados brasileiros. Esta criação de contos evidencia esse traço comum que nos une e que, orgulhosamente, nos identifica como mineiros e mais especificamente como frutalenses.

Nosso propósito por meio deste volume é oferecer às crianças de Frutal, estudantes da Escola Municipal Frei Teodósio, a oportunidade de se expressarem e compartilharem suas experiências, ideias, valores, histórias e risos. É admirável ver como essas vivências e particularidades foram aqui relatadas e registradas pelos nossos pequenos autores.

Os contos produzidos foram pensados e organizados em quatro partes.

A primeira parte, *Contando sobre nossa Frutal*, registra o sentimento muito especial que todos nós guardamos por nossa cidade natal, afinal é nosso lugar no mundo. Nosso propósito é trazer à tona aquelas histórias

contadas no calor da família pelos avós dos avós das nossas crianças, num tempo que as histórias eram contadas à luz de vela e ao calor do braseiro.

Na segunda, *Frutalenses inesquecíveis*, as crianças fizeram um mergulho na infância e memória de seus pais e ouviram histórias reais, vividas por eles com as personagens folclóricas de Frutal.

Na terceira, *Travessuras e peraltices das crianças frutalenses*, os pequenos autores demonstraram que também gostam de contar suas experiências, e, em inúmeras ocasiões, suas próprias travessuras propiciaram a sua representação como protagonistas dos contos populares com divertidas aventuras.

Na quarta parte, *Lendas e superstições do imaginário frutalense*, as crianças se reencontraram com as velhas tradições orais do nosso folclore, e desfrutaram de relatos que conservam ainda hoje o atrativo de tudo aquilo que é misterioso e inexplicável.

Que cada leitor frutalense e mineiro se identifique e encontre em cada um dos contos deste volume, um fundo de verdade, um pouco de ficção, e a emoção dos nossos pequenos autores.

Esperamos assim despertar nas crianças a consciência do valor de sua voz criativa para que o perfume e a graça das histórias contadas dos lábios de seus pais e avós alcancem outras tantas crianças.

Angela Machado de Paula





1.

Contando sobre nossa Frutal



A Cidadinha sem nome

Kauan Marcos Nobre de Souza

Muito tempo atrás, em 1887, uma cidadinha em Minas Gerais ia ser inaugurada. Mas acreditem vocês, ela ainda não tinha nome. Os moradores dessa cidadinha queriam que ela tivesse um nome diferente; além de bonito, tinha que ser fácil de falar, porque mineiro não sabe falar palavras muito chiques.

Então um dia, as pessoas que eram as mais criativas dessa cidadinha se reuniram. O senhor Gomes, dona Esmeralda, o senhor Antônio, dona Olívia e o senhor Euclides é que deveriam dar o nome a ela. Pensaram no que iam colocar, o que não faltou foi ideia. Claro que teve umas não tão criativas e outras bem estranhas.

Dona Esmeralda, a mais intelectual do grupo, estava com vontade de resolver depressa aquele dilema e foi logo dizendo:

— Já que em nossa cidade o que mais se tem são riachos cheios de jabuticabas, o melhor nome para a nossa cidade é *Jabuticabal*.

Bem pensaram e não concordaram, era um nome meio estranho.

Já o senhor Antônio, quis colocar o nome da cidadinha, de *Caipora de Minas*.

Todos bem pensaram e resolveram não colocar esse nome, não acharam tão bonito.



https://www.facebook.com/pg/frutaldevoltaaopassado/photos/?tab=album&album_id=22208406825502

Pensaram por muito tempo. Até que eles ficaram cansados e decidiram ir à igreja matriz dessa cidadinha para pedir ajuda aos padres. Um dos padres, chamado Frei Gabriel, que um tempo mais tarde seu nome ia ser usado em um hospital como homenagem, até sugeriu dois nomes. Ele queria colocar *Vale Santo* ou *Vale do Café*. O que não tivesse vale, ele não queria de jeito nenhum. Mas ninguém achou a ideia muito boa.

O tempo foi passando e nenhum deles conseguia ter uma boa ideia. Até que um dia, senhor Euclides teve a ótima ideia de fazer um concurso, com as poucas pessoas que tinha por lá mesmo, nessa cidadinha. O melhor nome que as pessoas dessem, seria escolhido para dar nome à cidade.

Os intelectuais passaram, casa por casa, recolhendo as sugestões dos moradores. Leram e analisaram nome por nome, mas nenhum nome era bonito ou esperto o bastante. E assim, desistiram do concurso e começaram a pensar e repensar tudo novamente.

Bem, entre as pessoas mais criativas daquela cidadinha, a discussão continuava. Ninguém conseguia ter uma inspiração e o problema ia ficando cada vez maior. Até que a dona Esmeralda que tinha sugerido o nome *Jabuticabal*, novamente explicou que o nome deveria ter a ver com fruta, pois ali era a cidade das frutas.

Até que o senhor Gomes, o líder do grupo, teve uma ideia brilhante, inspirado na sugestão de dona Esmeralda.

— Já sei! Raciocinem comigo: Jabuticabas – Jabuticabal, frutas – Frutal.

Todos aplaudiram o senhor Gomes e apresentaram o nome para todos os moradores da cidadinha. Todo mundo concordou que o melhor nome para a querida cidadinha era Frutal.

E assim Frutal foi batizada, a terra das frutas. Hoje bem mais conhecida como “a terra do abacaxi”.



O bom político

Eduarda Assunção Silva

Horácio das vassouras. Assim ficou conhecido o primeiro prefeito de uma cidadezinha lá no interior de Minas, Frutal. E que ao certo, não se sabe se o que ele fez foi grande esperteza ou uma boa administração. Com a promessa de asfaltar toda cidade, ele foi eleito pelo povo.

No dia primeiro de janeiro, dia em que assumiu a prefeitura, ele pediu para que fosse entregue as milhares de vassouras que mandou fabricar. As vassouras tinham um acabamento bem reforçado e um ótimo cabo.

Reuniu a população, dando até uma festa para explicar o motivo de tanta vassoura. Em discurso, disse que seria do agrado de todos, como o asfalto iria demorar, que a prefeitura iria dar para cada dona de casa o “bolsa vassoura”, para que em troca mantivessem as frentes de suas casas sempre limpas e bem varridas. A alegria foi geral.



<http://www.rodrigoportari.com.br/?p=8599>

E assim, se seguiu todo o mandato do prefeito que, ano após ano, caiu no gosto da população, até sua despedida deixando assim essa dúvida para os próximos prefeitos de que essa seria a maneira ideal de administrar, ou seria ele mais um bom e velho político, malandrão.

A lenda segue até os dias de hoje, com dizeres que populares guardam até hoje esses cabos de vassouras e que passaram de geração em geração. Essa foi a melhor forma de se safar da promessa de asfalto em um município mineiro.



Frutal das frutas

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

Clara é uma menina que adora a natureza. Ela mora no interior, numa cidade que se chama Frutal. Clara adora sua cidade, é uma cidade pequena, de aproximadamente sessenta mil habitantes e tem muitas árvores frutíferas, muitos bichos, sítios, cachoeiras e fazendas. É uma cidade das Minas Gerais, localizada no Triângulo Mineiro.

A cidade de Clara se destaca na produção de abacaxi. É a terceira maior produtora do país, devido ao grande número de pequenos produtores de abacaxi, principalmente na região do distrito de Aparecida de Minas.

Com tanto abacaxi na região, já tem até a feira do



<https://www.topuai.com/uberlandia/agronegocto/festa-do-abacaxi-deve-reunir-300-produtores-em-frutal>

agronegócio do abacaxi, que é realizada no distrito de Aparecida de Minas todo ano, no mês de julho. Com a união dos abacaxicultores, já se criou a Cooperativa que levou o nome Coopercisco. O nome Coopercisco é devido o distrito de Aparecida de Minas ser conhecida popularmente pelo nome de *cisco*. Um desses pequenos agricultores é o tio de Clara, chamado Joaquim, muito conhecido na cidade por Tiquim. Ele e seu sócio produzem muito abacaxi e são muito conhecidos na cidade por produzirem frutas de ótima qualidade.

Num domingo qualquer, no mês de janeiro aconteceu uma grande chuva de granizo na região de Frutal. O tio de Clara, Tiquim, e seu sócio Biscoito, estavam muito preocupados pois eles tinham uma plantação bem grande de abacaxis.

Na segunda-feira, eles foram nas suas fazendas com muito medo de ter perdido toda a plantação, mas quando eles se lembraram que tinha colocado proteção em quase todas as frutas, ficaram mais aliviados. Na época das geadas, os produtores cobrem os abacaxis com jornal.

Quando o Biscoito e o Tiquim chegaram, foram direto ver suas plantações. Aí eles viram que só tinham alguns destruídos. Logo foram replantar os que tinham sido destruídos por aquela chuva de pedras.

Depois desse dia nunca mais eles deixaram suas frutas tão saborosas e lucrativas sem proteção, principalmente na época das chuvas de granizo.



Frutal, a cidade especial

Maria Eduarda da Silva Nunes

Havia uma menina chamada Helena. Ela tinha onze anos, morava com sua mãe e seu pai, em San Diego, na Califórnia. Lá era tudo muito bonito, limpo e sem poluição.

Um dia, os pais de Helena estavam conversando sobre visitar um país, só que eles estavam com muitas dúvidas de qual eles iriam escolher, porque eles tinham viajado muito, mas ainda não tinham tido a oportunidade de visitar o Brasil.

Então decidiram conhecer o Brasil e que iriam ficar em Minas Gerais, Frutal, uma cidade de quase sessenta mil habitantes e que é conhecida como a cidade do abacaxi. Ela faz aniversário dia quatro de outubro, hoje ela tem cento e trinta anos e tem várias usinas.

Chegando em Frutal o pai de Helena teve uma pro-



posta de trabalhar em uma das usinas, a usina Cerradão. Eles falaram que o pai de Helena seria um dos chefes de frente da usina.

O pai de Helena aceitou o emprego. Com isso eles decidiram que iriam morar em Frutal. Ela aprendeu a falar Português e começou a estudar em uma nova escola, a Escola Municipal Frei Teodósio, uma escola com muitas turmas, e de seiscentas crianças. Helena ficou encantada com a beleza da escola. Ela estuda no quinto ano, adora a sopa da tia Conceição, por isso nunca vai esquecer-se dela. Fez vários amigos novos, aprendeu muitas brincadeiras dos frutalenses, aprendeu a brincar de pique-esconde, pique-pegue, fazer *slimes* e várias outras brincadeiras. Sua brincadeira preferida ficou sendo o pique-esconde. Participa das noites do pijama, teatros, jogos e muito mais.

Helena está amando morar na cidade de Frutal e não quer nunca mais voltar para Califórnia.



O menino quase mineiro

Ana Laura Ferreira Ry

Vou contar uma história de um menino chamado Felipe. Felipe morava em uma vila, numa cidadezinha no interior do Ceará, em uma casa muito simples. Ele tinha 12 anos de idade e estudava em uma escola chamada Camarão. Felipe morava com seu avô e sua avó, pois não sabia sobre seus pais. Ele era um orgulho para seus avós e sonhava em descobrir sobre o mundo.

Um dia a professora de sua escola deu uma tarefa para ele fazer. Tinha que descobrir coisas sobre uma cidade pequena e conhecida para a família.

Ele não perdeu tempo não e logo correu para casa



<https://www.guiadoturismobrasil.com/cidade/MG/496/frutal>

e disse para seus avós que ele teria que fazer pesquisas sobre uma cidade pequena e bem conhecida.

Seu avô pensou em Aparecida de Minas, mas sua avó logo disse:

— Queeeeeeeee...! Aparecida de Minas? Não, não, não, marido! Não temos trocados para essa viagem não, homem!

— Aaaaa...! Então pra onde você pensou dele ir?

— Uaiii...marido, você já esqueceu de Frutal? Nossa cidade natal?

— Nossa mulher, não é que é mesmo uai!

Então Felipe foi para Frutal com os trocados de sua avó. Pegou o ônibus e lá se foi.

Quando chegou em Frutal, ele viu um monte de coisas diferentes. Viu que uma cidadezinha mineira é bem diferente das cidadezinhas do Ceará.

Logo ele viu que Frutal é uma cidade pequena mas com muitos habitantes. Descobriu também que Frutal tem esse nome porque é a cidade da fruta, cidade do abacaxi. Ele ficou encantado com os lagos, as escolas, mercados, farmácias, lojas, mini mercados, muitos bares, lanchonetes de montão. Mas o que ele mais gostou foi experimentar as comidas típicas mineiras. Ele achou tudo uma delícia, experimentou tudo: o pão de queijo, o biscoito de polvilho caseiro, o frango com quiabo, o feijão tropeiro, a vaca atolada, o leitão à pururuca e a deliciosa e tradicional galinhada mineira.

Felipe entrevistou pessoas, conheceu muitas histórias da cidade dos seus avós e ficou muito feliz porque descobriu que em Frutal, as pessoas não são muito amigas não. Porque em Frutal, todos vivem como irmãos.

Felipe voltou para o Ceará e teve o prêmio de melhor pesquisador e assim ele se formou e pode cuidar de seus avós e um dia poderá realizar seu maior sonho: encontrar os seus pais.

2.

Frutalenses inesquecíveis



Batuque no buraco

Eduarda Assunção Silva

E lá estava Batuque em mais um velório de muitos que ele ia, sempre acompanhando o enterro de um frutalense, conhecido ou não. Ele estava sempre com sua bengala, com a velha e boa botina e com seu cansado chapéu. Sujeitinho simples e que já havia vivido muito a acompanhar velórios e enterros em Frutal.

Mas dessa vez, imaginem vocês o apuro que ele passou.

Estava ele junto de todos para que pudessem enterrar mais um frutalense. E de repente, chegou muito per-



to da cova e escorregou, levou um tombo e caiu dentro da cova.

Apavorado tentava subir e não conseguia. Foi quando os coveiros o ajudaram a ir pra fora da cova.

E ainda meio assustado, sujo e pegando sua bengala no chão, com seu jeito todo caipira disse:

— É isso aí minha gente, um dia eu caio aí e não saio mais.

Todos queriam rir, mas pela situação, só foi possível ouvir um murmurinho de alguns que arriscaram uma risadinha.

Batuque já saindo do cemitério, foi cantarolando uma de suas musiquinhas que sempre improvisava na rima:

— *“Batuque no buraco como é que é? Eu tô caindo fora, tô dando no pé ...”*



Maria Coberta de razão

Ana Laura Ferreira Ry

Maria Coberta era casada com João, um homem muito trabalhador. João tinha outro filho, com outra mulher. Seu filho se chamava Jon. João e Maria Coberta tinham um filho juntos, se chamava Gabriel. João, sem dinheiro, comprou uma outra casa numa vila e todos se mudaram da fazenda. Essa vila era bem longe da antiga casa.

Um dia, Gabriel esqueceu uma coisa que para ele era muito preciosa, um colar de diamantes que ele havia ganhado de seu avô. Gabriel voltou à antiga casa para buscar.



Quando chegou lá, resolveu fazer uma comida para viagem de volta. Com tanta fome, ele esqueceu o fogão ligado e o fogo ficou muito alto. Então a casa toda pegou fogo.

Nesse momento, algumas crianças que brincavam ali perto viram a casa pegando fogo. Um menino correu e chamou sua mãe, ela pediu para o seu José avisar dona Maria. Ele pegou sua carroça e foi.

Quando *seu* José chegou e contou que a casa tinha pegado fogo, dona Maria ficou desesperada. E os dois voltaram para a fazenda.

Quando chegaram viram os vizinhos tentando apagar o fogo. Mas quando viram estava tudo queimado. Gabriel já tinha morrido queimado, não sobrou nada.

Depois da morte de seu filho, Maria Menezes ficou louca. Não gostava de ninguém, separou de seu marido e só andava com uma coberta enrolada em seu corpo. E por isso todos a apelidaram de Maria Coberta.

Maria, coberta de razão, morreu já velhinha e até hoje os frutalenses comentam sobre sua vida e sua triste história.



Nené das Chaves

Kauan Marcos Nobre de Souza

Nené das Chaves anda pelas praças e pelo centro da cidade de Frutal, MG. Ele tem esse nome, mas não é chaveiro. Ele recebeu esse apelido porque anda para cima e para baixo com um molho de chaves no pescoço, nas mãos, nos bolsos e, claro, pendurado nas calças. Ele adora passear pela cidade; em um dia ele anda metade de Frutal. Ele adora, adora passear não importa o tempo-



ral. Se chove, vai com guarda-chuva, se está um calorão, ele vai com o seu chapelão. Não importa a distância, ele sempre ia ao seu destino.

Um dia Nené das Chaves arrumou uma grande confusão no calçadão. Ele passou perto de uma senhorinha e ele viu as chaves dela, ele achou que eram para ele.

Ele pegou a tal chave, a senhora olhou para ele e começou a puxar. Virou aquele puxa para lá e puxa para cá. A senhora começou a fazer o maior escândalo:

- Solta.
- Não solto.
- Me dá, é minha.
- Não, a chave é minha.
- Socorro! Polícia!

Nené tinha achado que ela tinha dado para ele e simplesmente ele foi e pegou. A situação ficou crítica, parecia a brincadeira do cabo de guerra.

As pessoas avistaram a situação e foram ajudar a velha.

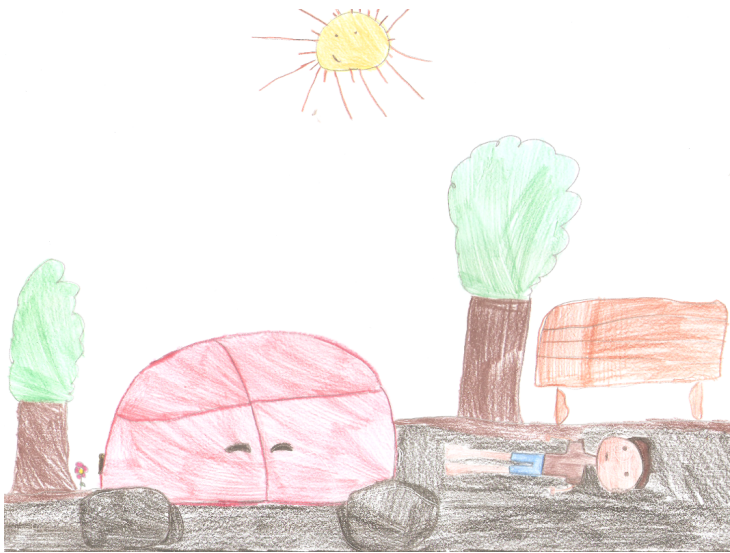
Depois de sete minutos de puxação, Nené cansa de ficar puxando e solta a chave. Todo mundo cai, principalmente a velha.



Fumaça

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

Fumaça era um andarilho que andava sem rumo. Fumaça vagava pelas praças e avenidas de Frutal, principalmente no Bairro Boa Vista. Ele também não gostava



de criança e muitas vezes mexia com as pessoas na rua, Quando chovia, ele bebia água da chuva e tomava banho na enxurrada. O Fumaça também não dava atenção a ninguém e andava falando ou cantando nas ruas. E também não aceitava ajuda dos outros.

Um dia ele estava distraído brincando com pedrinhas no asfalto e veio um carro vermelho e quase atropelou ele.

O carro parou e um homem novo, devia ter uns vinte e seis anos, foi verificar se ele não tinha se machucado.

Fumaça estava caído, mas já foi logo se levantando.

O moço foi logo perguntando:

— Você se machucou?

Fumaça não respondeu e saiu correndo.

Muitas vezes ele andava em cima dos carros, depois do quase acidente, Fumaça nunca mais chegava perto dos carros.



Maria Coberta

Maria Eduarda da Silva Nunes

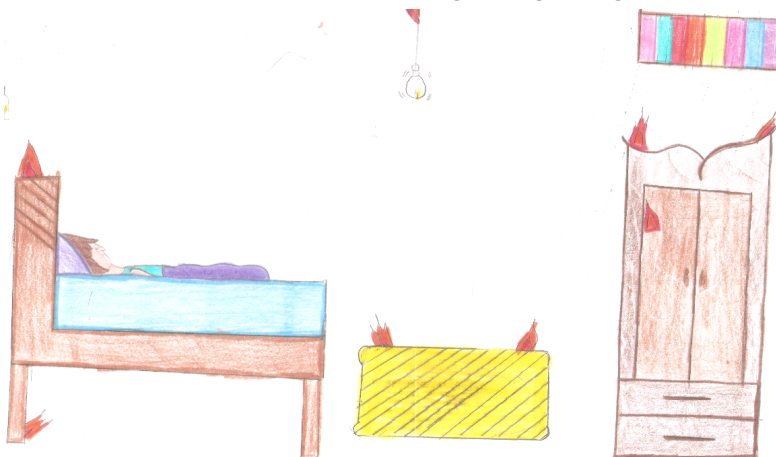
Maria Menezes era professora, dava aulas na Escola Municipal Frei Teodósio e morava em uma casa de palha próxima dali. Era casada com o Senhor Joaquim que já tinha um filho com outra mulher.

Um dia Maria Menezes estava em um córrego perto de sua casa lavando suas roupas, quando, de repente, um fazendeiro veio correndo e falou:

— Dona! Dona! Sua casa está em chamas! Está pegando fogo!

— Ai meu Deus! Meu filho está dormindo lá dentro!

Na mesma hora Maria Menezes saiu correndo porque seu filho estava em sua casa dormindo. Tinha deixado o arroz terminando de fazer. As palhas de sua casa estava caindo e com o calor do fogão pegou fogo na casa



inteira, começou pela cozinha e depois foi para o quarto. Seu filho tinha nove anos, ficou sozinho enquanto sua mãe lavava suas roupas.

Maria Menezes chegou tarde, *não houve tempo para salvar seu único filho. Depois que o menino se foi*, de tanta tristeza Maria Menezes ficou louca. Ela passou a andar pelas ruas e dormir nos alpendres das casas de Frutal.

Maria Menezes ficou conhecida com o apelido de Maria Coberta porque certa vez se hospedou em um hotel da cidade e lá ficou por um mês. Quando Maria Menezes foi-se embora, levou com ela a coberta que havia usado durante esse tempo. O dono do hotel quando foi encerrar sua ficha, em vez de escrever Maria Menezes, escreveu Maria Coberta.

Foi assim que ela ficou conhecida em Frutal. Ela morreu aos noventa e quatro anos e sua história foi passando de pessoas para pessoas. Maria Coberta é uma lenda que viverá eternamente em nossa cidade.



Correntão

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

Correntão é um rapaz de aproximadamente vinte e cinco anos. Ele era chamado de Correntão porque usava várias correntes no pescoço e nos braços. Ele andava pelas avenidas José de Alencar e Homero Alves. Gostava de mexer com as pessoas nas ruas e tinha o hábito de pedir músicas na rádio 102 FM. Sempre que ele pedia as músicas, oferecia para uma moça de Aparecida de Minas que se dizia apaixonado. Correntão era um rapaz muito sorridente.

Um belo dia, Correntão estava andando na rua e Bruna estava passeando com seu pai. Quando Bruna passou na frente de Correntão ele gritou:

— Ou morena!

Bruna escutou e pensou:



— Será que ele está falando comigo?

Sem pensar Bruna falou para seu pai:

— Pai estou com medo, vamos logo.

Seu pai sem entender perguntou.

— O que aconteceu, querida?

— Eu estou assustada, quem é aquele homem?

— É o Correntão.

O pai de Bruna explicou toda a história do Correntão para ela.

— Ah está bem, entendi.

Agora, toda vez que Bruna se encontra com Correntão não sente medo e responde com alegria quando ele a chama de morena.



Nené doente

Kauan Marcos Nobre de Souza

Olha aí, Nené das Chaves andando pela cidade carregando o seu molho de chaves. Ele adora cumprimentar as pessoas nas lojas. Ele não só arruma confusão e briga na rua, mas também se confunde com os objetos.

Um dia, Nené ficou doente e o médico falou para ele não sair da cama que era para ficar colado nela.

Nené saiu do médico e foi para a casa de um jardineiro seu amigão que morava perto da Escola Frei Teodósio. Nené dormiu lá a noite. O jardineiro e sua mulher eram de bom coração; eles deixavam ele dormir lá todos os dias e de manhã a mulher do jardineiro arrumava o café, pão francês, leite com *tody*, queijo mineiro, e pão de queijo. Um café da manhã do jeito que mineiro gosta. Nené vai lá para dormir, jantar e tomar café da manhã.

Nené acordou e tomou seu café mineiro. Depois do



café ele lembrou do que o médico falou. Mas ele não podia evitar o seu passeio diário e ele foi assim mesmo com sua cama nas costas.

Nené foi para a igreja, lá tem uma praça muito bonita. Ele alimentou os pombos e depois foi almoçar. Ele sempre comia fora, não que ele tivesse dinheiro. Antes de almoçar, ele aproveitou e foi na barraquinha do seu Zé e lá tomou um caldo de cana. Seu Zé gosta muito de Nené, ele deu um copão de caldo de cana para Nené. Em seguida, Nené foi para outra barraquinha, a barraquinha do senhor Reinaldo. Lá ele pegou um x-tudo e comeu tudo. Depois do prato principal, Nené foi até a barraca da pamonha onde sua sobremesa saiu garantida.

Os três comerciantes brigavam para ver quem alimentava mais Nené.

Nené saiu de lá com um barrigão e com um umbigo de grávida. Para aliviar o estômago, ele deitou debaixo de uma árvore e tirou uma soneca.

Depois de um tempinho, Nené acordou e foi para a porta da Escola Municipal Cândida Arantes. Depois de acabar a aula ele sentou num banquinho e tirou o seu tamborzinho da bolsa. As crianças se juntaram e ele dizia para fazer uma roda e começava a contar contos de aventuras, de princesas, de ação, de humor, e os contos que as crianças mais gostavam, de amizade. Ele pegou o seu tamborzinho e tocou as músicas dos contos e usou suas chaves para fazer sons. Ele usava a boca para imitar os animais que apareciam dos contos.

Nené das Chaves ganhou uma chave de uma menina. Para ele é como se ganhasse mil reais. Quando ganhou aquela chave chegou um carro preto que era o médico que tinha consultado ele. A menininha que tinha dado a chave para ele era filha do médico ele falou:

— O que você está fazendo aqui Nené, com essa cama nas costas?

Lá vai Nené, encrencado mais uma vez.

Espé no pim ou ispim no pé

Eduarda Assunção Silva

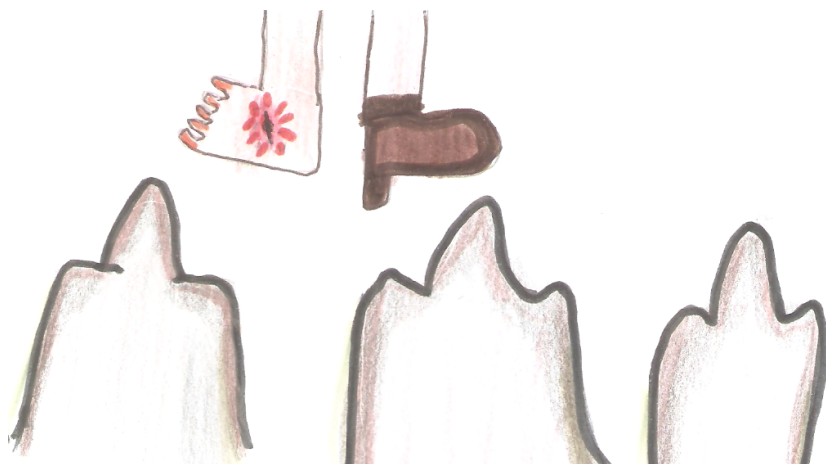
Batuque era um mineiro muito do engraçado, porque vivia pra lá e pra cá, a percorrer o cemitério da sua cidade. Nunca estava cansado para assim poder acompanhar as pessoas em mais um velório, e depois no enterro. Não deixava de ir nem com a chuva e menos ainda se o sol estava quente demais.

Mas um dia, ele estava sentindo que nesse caminho de acompanhar os enterros seu pé estava doendo.

Pensou que pudesse ser sua botina. Trocou de botina e nada dessa dor passar. Depois começou a firmar mais na sua bengala e a dor só aumentava. Mas ele olhava e não via nada no seu pé.

Até que bem no meio de um velório, pediu ajuda e descobriram que ele estava com um espinho no pé.

E o pessoal ali curioso fez uma rodinha em volta do Batuque para saber o que era a tal dor e se o espinho tinha saído.



Até que de repente Batuque falou:

— Pessoal não precisa de tumulto não, eu estou só com um espé no pim.

Só o Batuque mesmo, para fazer todo mundo rir, bem no meio do velório.





3.

**Travessuras
e peraltices das crianças
frutalenses**



Loure e seu gesso especial

Eduarda Assunção Silva

Loure era a menina mais popular da escola. Aquela que era toda estilosa, de mochila de *glitter* e tênis da hora, que todos queriam copiar. Era considerada a sempre número um, com as melhores notas e a mais inteligente da classe. Ela sempre causava inveja nas meninas e cochicho na rodinha dos meninos de tão charmosa que era.

Uma certa manhã, estava Loure no pátio da escola, até que não contava com uma trombada na fila do lanche com a colega do lado, de nariz empinado mais que pipa lá no céu. E pronto, um silêncio no pátio da escola e um corre-corre na diretoria. Todos atentos ao que Loure dizia:



— Ai, ai, estou sentindo muita dor!

E aí ela foi encaminhada ao hospital e dois dias se passaram e ela voltou com um gesso especial que todos podiam escrever nele e apagar. Foi um tumulto danado. E ela de novo sendo a sensação da escola, ficando ainda mais conhecida e mais amigos surgiram, já que o braço que tinha quebrado tinha sido o braço direito. E todos a ajudaram pois não podia escrever.

E isso fez Loure ver o quanto é bom a gente ter amigos. E que, mesmo sendo a *super star* da escola, ela era igual a todos. E que as coisas podem acontecer com qualquer pessoa em qualquer lugar.



O escorregão

Maria Eduarda da Silva Nunes

Valentina é uma menina de nove anos que adora navegar pela *internet*. Ela mora com sua mãe e seu pai, mas como sua mãe é cabeleireira, e o salão é do lado da casa da sua vovó, ela passa a maior parte do tempo na casa da sua vovó.

Certo dia, Valentina estava deitada na cama da sua vovó assistindo vídeo no *YouTube*. Enquanto isso uma moça chamada Queli estava lavando a casa.

Valentina parou de assistir o vídeo e foi para o quarto do seu vovô. Estava procurando a vovó dela, não tinha ninguém no quarto. Foi para o salão de cabeleireira de sua



mãe, lá ela achou a sua avó. Queria ficar juntinho com ela porque no dia anterior ela estava viajando para Uberlândia fazendo curso e ela queria matar a saudade que sentia dela enquanto estava fora. Havia esquecido o seu celular no quarto, foi buscar e a Stefany filha da Queli disse:

— Valentina, você vai cair!

Ela respondeu:

— Não vou não, Stefany! Credo!

Ela pegou o seu celular, saiu do quarto, foi para a cozinha e a Queli estava esfregando o chão com sabão de álcool, ela escorregou no sabão, bateu com a cabeça no chão. Começou a gritar porque estava com muita dor na cabeça.

A sua mamãe que estava trabalhando no salão saiu correndo para ver. Ela chegou e Valentina estava deitada no chão desmaiada. Sua mamãe e a ajudante dela, a Michele, pegaram Valentina e levaram ela para o salão.

Quando Valentina acordou estava muito tonta e começou a vomitar. Sua vovó pegou ela e levou para o quarto. Valentina dormiu de novo. Quando acordou sua madrinha Camilla, tinha acabado de chegar da cidade dela que era Mirassol, bem perto de São José do Rio Preto.

Valentina acordou bem mais animada. Depois foi jantar porque já estava de noite. Comeu de janta uma pizza bem gostosa de estrogonofe, a sua predileta, depois contou para sua madrinha o que tinha acontecido com ela naquela tarde inesquecível.

E hoje Valentina ri quando se lembra desse dia, mas no dia não teve graça, vocês viram, né?

Essa história vivida por Valentina foi contada por ela para todos da sua família. E agora está contando para vocês, foi assim que aconteceu!

O aprendizado pode ser doído

Kauan Marcos Nobre de Souza

— Buaaaaa! Buaaaaa!

Essa era a vida de Carlos chorar e chorar.

Bem, mas vamos à história.

Carlos já tinha sete anos de idade mas chorava sem necessidade. Tudo para ele era doído e motivo de choro. Não podia colocar sapatos, porque apertava os pés, não podia colocar blusa de frio, porque se sentia sufocado. Além disso, era um menino muito medroso. Tinha medo de algumas coisas bobas que sua mãe até ria. Carlos não gostava de dormir de coberta, tinha medo que a coberta engolisse ele.

No dia do seu aniversário, apesar de ser muito manhoso e não estar merecendo presentes, o pai de Carlos resolveu dar para ele uma bicicleta. Ele amou receber a bicicleta de presente. A bicicleta era preta com laranja e tinha rodinhas. Carlos andava pra todo lugar.

Do nada, Carlos começou a pirraçar para tirar as rodinhas da bicicleta, porque todos os seus amiguinhos andavam sem rodinhas. Ele gritava e insistia. Então o pai dele tirou a tal das rodinhas.

Carlos foi andar com sua bicicleta na calçada, na porta da sua casa e não demorou muito, caiu e começou o berreiro.

— Buaaaaa! Buaaaaa!

Carlos ralou o cotovelo, chutou a bicicleta e foi para dentro de sua casa. Nada conseguia fazer ele andar de bicicleta de novo. O pai pediu carinhosamente e ele falava que ia cair e morrer.



Carlos, com aquele drama todo de criança, só chorava e dizia que nunca mais iria subir na bicicleta. A mãe pediu com mais carinho pela nona vez, até que ele aceitou subir na bicicleta. A mãe segurou o banquinho da bicicleta e mandou ele pedalar devagar. Quando ela soltou, Carlos caiu de novo.

— Buaaaaa! Buaaaaa!

A mãe e o pai fala:

— Carlos, olha aquele menino andando de bicicleta, já caiu várias vezes e ele não desiste.

Carlos sobe em cima da bicicleta e cai de novo. Dessa vez o tombo foi pior, ele torceu o tornozelo e enfiou o pé na raia da bicicleta. Seus pais levaram ele ao médico que receitou só uma pomada e muito repouso.

Quando Carlos sarou, não quis desistir. Ele estava aprendendo a ser homem. Então, ele sobe de novo na bicicleta e foi tentando várias vezes até que ele conseguiu.

— Aí, finalmente consegui!

Naquele dia os pais de Carlos ficaram muito orgulhosos do seu filho.

O tomo marcante

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

Julia era uma menina que adorava brincar na calçada de bicicleta ou de outras coisas. Ela tinha aproximadamente cinco anos e estava com seu pai Luiz de aproximadamente quarenta e três anos. Julia ganhou a bicicleta de seu avô Pedro Paulo. Ela adorou quando viu a bicicleta novinha da silva, na sua frente. Sua bicicleta era roxa com branco e cheia de adesivos.

Um dia bem normal Julia resolveu pedir para seu pai se ela podia andar de bicicleta.



— Pai, eu posso andar de bicicleta?

O pai dela respondeu:

— Pode sim, filha, mais cuidado.

— Está bom, pai, vou tomar cuidado.

Julia pegou a bicicleta e começou a andar na frente de sua casa. Ela viu que tinha um fio do freio no cano da bicicleta e resolveu puxar.

Acabou que Julia saiu rolando pela rua e seu pai Luiz saiu correndo para socorrer a filha.

Julia ralou os dois joelhos e o supercílio.

O pai dela não precisou levar ela para o hospital. O senhor Luiz levou Julia para dentro de casa, pegou uma pomada e passou nos dois joelhos e no supercílio, para ver se sarava.

Demorou aproximadamente um mês para sarar o joelho e o supercílio de Julia. Ela chorou bastante, mas depois ficou tudo bem.

Julia agora toma cuidado ao andar de bicicleta, principalmente quando tem que usar os freios.



O dia do tombo de Paula

Ana Laura Ferreira Ry

Todo domingo Paula vai passear na casa da sua avó. Ela era uma menina muito levada e olha que ela tem apenas cinco anos. Paula tinha uma irmã que se chamava Lúcia.

Era uma tarde de domingo e estavam todos lá na casa



da sua vó: sua irmã, sua mãe, seu pai e seu avô.

Paula estava brincando em cima do sofá e do nada caiu do braço do sofá.

Sua mãe se desesperou e começou a abanar Paula, jogou água em seu rosto, mas ela não acordava. Gritava, chorava muito e com tanta pressão logo disse:

— Ela morreu.

Sua avó também chorando, logo respondeu:

— Não, ela só desmaiou.

Quando Paula acordou sua mãe danou muito com ela, porque ela estava rindo e porque Paula estava teimando e brincando em cima do sofá.

Depois desse dia, Paula nunca mais pulou ou brincou em cima do sofá.

Hoje em dia, a mãe de Paula tem muito cuidado com a Paula perto de qualquer sofá.



Travessuras de Amor

Eduarda Assunção Silva

Milena era a menina da casa, o xodó daquela avó que tanto esperava por uma neta e o braço direito de seu avô. Ela era a mistura da fisionomia do seu pai, com o jeito de ser da sua mãe. Fazia a alegria daquela casa, uma menina muito esperta, cheia de fantasias, muito brincalhona e tinha um jeito único de ser.

Criada dentro da casa de seus avós, Milena, muito sapeca, gostava de sempre implicar a todos, inventando travessuras e mil experiências no seu cantinho. A pessoa que ela mais gostava de aprontar era com a sua avó, que sempre estava muito ocupada e no corre-corre para que tudo se desse no tempo e na hora.



Certa manhã, viu de longe sua avó no tanque da área de serviço com aquela trouxa enorme de roupas para lavar, e brincando com corantes teve mais uma ideia para aprontar.

Logo pensou, em como iria fazer uma travessura com sua avó usando aquele corante. Lembrou-se de um truque. Então, esperou que sua avó se distraísse, e quando ela foi na cozinha, Milena rapidamente colocou o corante no bico da torneira do tanque e ficou de longe observando sua avó voltar para enxaguar as roupas.

Quando sua avó abriu a torneira, buuum! Lá estava a vovó assustada com a água rosa saindo pela torneira, e Milena de longe rindo.

Sua avó sem saber o que era aquilo, viu que Milena estava dando gargalhadas e já deu logo um grito:

— Mileeeena, mas você não tem jeito, hein menina?! Uma hora dessas você vai fazer uma travessura e isso vai acabar mal, disse a avó já indo ao encontro da neta.

Foi quando Milena, ainda rindo, deu um abraço na vovó, ganhando um beijo bem carinhoso, e mesmo não querendo rir sua avó acabou dando um sorrisinho, como se aprovasse as travessuras da neta.



Aquele avô cheio de histórias

Ana Laura Ferreira Ry

Sabe aquele avô que só conta *causos* e histórias legais? Pois é, Lola tinha um avô assim. Ele já era bem velhinho.

Lola era uma menina meio quieta que adorava ler. Seus pais trabalhavam muito e não tinham tempo de dar atenção para ela. Lola sempre ficava com seu avô. Ele se chamava Justino. Depois da morte de sua avó, seu avô ficava muito sozinho.

Um dia seu avô estava contando uma história, mas seus pais chegaram para buscá-la. Lola ficou curiosa para saber o final.



Sua mãe sempre falava:

— Essas histórias são falsas, querida, não acredite no que seu avô inventa.

Mas a verdade é que Lola não se importava com isso. Ela ficava encantada com aquelas histórias mirabolantes do avô.

Seu avô falava que ele tinha um livro com todas as suas histórias e *causos*. Lola, antes de ir embora, procurou e achou o livro dentro da estante. Antes de ir para casa com seus pais, Lola colocou o livro dentro da mochila.

Chegando em casa foi logo para seu quarto, queria ler o final da história que seu avô havia começado naquele dia. Ela se emocionou com tudo que viu.

Lola a partir daquele dia só lia aquele livro. Ela não queria fazer mais nada, só ficava lendo aquelas histórias do avô tão querido.

A mãe de Lola não estava gostando disso, Lola vivia trancada no quarto. Foi quando sua mãe descobriu que ela havia pegado o livro de histórias.

A mãe estava preocupada, porque Lola não lia outra coisa, não comia e nem brincava. Só ficava lá no sofá lendo. Sua mãe se cansou e aproveitou que Lola estava tomando banho e pegou o livro.

A mãe de Lola leu uma história e se emocionou.

Lola saiu do banho e viu a mãe chorando com o livro na mão.

A mãe de Lola correu e deu um abraço nela. O livro estava cheio de histórias da sua infância e histórias com avó de Lola. As duas se abraçaram e choraram de saudade.

Depois desse dia, sua mãe e seu pai todas as noites liam uma história para a Lola e viajavam juntos pelo mundo da imaginação de seu avô.

Amanda e seu grande nariz

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

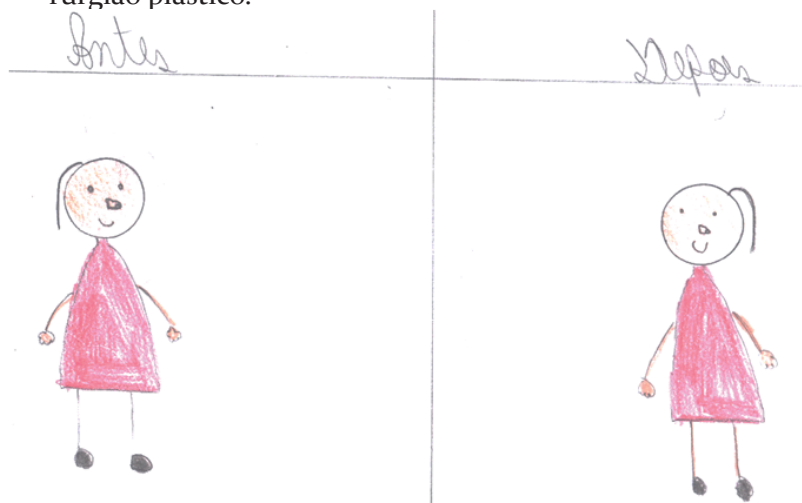
Amanda é uma menina que tem os traços de sua mãe. Como sua mãe Eliana é muito nariguda, Amanda também é. Mas ela não gostava nada de seu nariz pois achava muito feio. Em todas as suas fotos, a primeira coisa que ela notava era seu grande nariz.

No dia em que completou seus dezoito anos, Amanda pediu para sua mãe:

— Mãe, quero de presente de aniversário uma consulta com um cirurgião plástico para fazermos um orçamento.

Como sua mãe também não gosta de seu nariz, concordou e marcou a consulta.

Passados longos três meses, foram à consulta do cirurgião plástico.



No dia da consulta, já ficou agendado os exames e a data da cirurgia, dia treze de outubro de dois mil e dezessete.

Assim ela ficou esperando por essa data ansiosamente.

Chegando o dia doze de outubro, foram para São José do Rio Preto, na casa de sua prima Michele. Passaram o dia lá, pois a cirurgia era no dia seguinte.

No dia seguinte, Amanda e sua mãe Eliana, acordaram às cinco da manhã e foram para o hospital Santa Casa, de São José do Rio Preto. Amanda ia realizar seu grande sonho, fazer a cirurgia de rinoplastia.

Ao chegar no hospital, a secretária conferiu os documentos da paciente e a encaminhou para o quarto. E lá ela ficou com sua mãe aguardando o médico. Após uma hora de espera, o médico e a enfermeira vieram para levá-la à sala de cirurgia.

Com isso, sua mãe ficou no quarto até o fim da cirurgia, muito ansiosa.

Após dez horas de cirurgia, os enfermeiros trouxeram Amanda de volta ao quarto. Sua mãe ficou muito feliz em vê-la e ao mesmo tempo muito assustada, pois Amanda estava com os olhos muito escuros e o nariz muito inchado.

Logo o médico foi ao quarto e disse.

— A cirurgia foi um sucesso, os hematomas fazem parte da cirurgia e logo já irão sumir. Amanda estava consciente, falava muito, e não estava sentindo dor.

Passaram a noite e foi tudo sobre controle.

No dia seguinte, o médico foi ao quarto para retirar a tala do nariz e ver se estava tudo bem.

Como tudo estava normal e tinha corrido tudo bem, o médico já pronunciou sua alta. E assim voltaram para casa.

Amanda teve uma ótima recuperação e hoje ela está muito feliz, com seu novo nariz.

O brinco que ninguém tinha

Eduarda Assunção Silva

Reuniões de família são onde acontecem as melhores histórias. Sempre tem aquela família que se reúne para contar suas histórias, falam sobre trabalhos. Tem família que todos falam alto e ainda tudo junto. E não era diferente com a família de Bely. Uma família engraçada que sempre achava motivos para comemorar tudo. Podia estar frio ou calor que a animação estava garantida.

Bely gostava muito quando todos estavam juntos. Ela sempre foi a mais querida das netas e sobrinhas, era cheia de mimos. Bely não tinha irmão, então, sua companhia era seus primos mais novos, e que por ela se derretiam. Encantados por ela ser toda estilosa, sempre com



alguma coisa nova da *internet*, com novidades de gravar vídeos, fazer muitas brincadeiras e montagens para eles.

Nesse dia, a festa era na casa da sua bisa. Bely levou muita coisa do seu mundo virtual, entre câmara fotográfica, celular, luz mágica, levou até um suporte para que pudesse filmar todas as brincadeiras com eles.

Tudo estava muito divertido, foi quando de repente:

— Buum!

Bely escorregou no tapete e bateu sua orelha na quina do *raque* da sala, gravando seu próprio tombo.

Todo mundo ficou em silêncio, ela não sabia se ria ou se chorava. Não sabia nem dizer, onde estava doendo. E nem se lembrou que a câmara tinha ficado ligada.

Seus priminhos assustados também não sabiam se continuavam a correr na brincadeira do pega-pega, ou se já iam chamar sua mãe. Aí todos preocupados já levaram Bely para o hospital.

Lá sem desgrudar da mão da sua mãe, Bely tentava não chorar, enquanto os médicos davam os pontos em sua orelha e faziam o curativo. Quando Bely saiu do hospital, olhou para aquele enorme curativo e achou ele horrível, disse que nem iria para a escola.

Foi quando sua mãe teve a ideia de dizer que parecia um brinco e Bely achou a ideia muito engraçada. Ela ficou toda metida desfilando em todos os lugares com o seu brinco que não era igual ao de ninguém.

Depois de um tempo, de novo com a família toda reunida, Bely assistiu ao vídeo e viu que foi mesmo uma super filmagem. Rindo, lembrou do susto e da dorzinha que sentiu com o tombo e já toda empolgada falou:

— Não quero outro brinco daquele não!

Fez todos da família morrerem de rir.

O sonho de Sofia

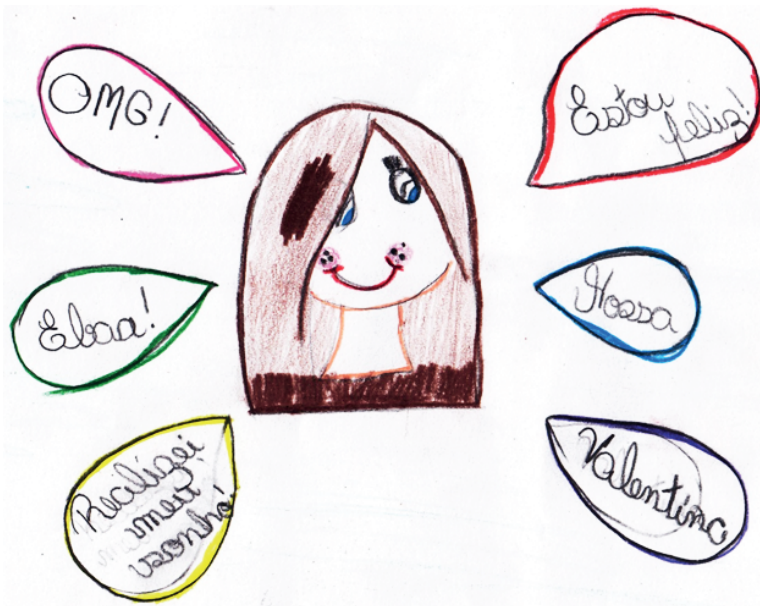
Maria Eduarda da Silva Nunes

Certa vez uma menina chamada Sofia vivia muito triste porque queria uma irmã. Ela sempre pedia para sua mãe que falava:

— Não está na hora!

Sofia ficava triste, porque ela gosta muito de criança e seu sonho era ter uma irmãzinha.

Um dia Sofia estava em seu quarto, sua mãe chamou-a para almoçar, tinha visitas na casa dela. Quando chegou na varanda sua mamãe entregou-lhe um presente, Sofia abriu sem entender, era uma toalhinha bordada e nela estava escrito:



“Oba! Ser filha única é legal, mas ser promovida a irmã mais velha é melhor ainda. Estou a caminho maninha!”

Na hora que Sofia terminou de ler a última parte, ela chorou de alegria e ficou muito feliz porque ia ganhar uma irmãzinha, ela ia realizar seu grande sonho.

Hoje sua mãe está de sete meses, é uma menina e vai se chamar Valentina.

Sofia participa de tudo, escolheu o nome, ajuda sua mãe escolher as roupinhas e está ansiosa para Valentina nascer linda e saudável.



Dois animais diferentes

Ana Laura Ferreira Ry

Nando era um fazendeiro muito rico. Na sua bela fazenda tinha muitos animais, inclusive um cachorro. Esse cachorro era bravo e nunca havia se apaixonado por ninguém. O nome dele era Trovão, o cachorro mais bravo da fazenda toda. Todos os animais fêmeas queriam namorar com Trovão, mas ele não queria nenhuma delas.

Um dia chegou uma nova galinha na fazenda do Nando. Ela era a gordinha mais elegante que ele tinha visto em toda sua vida.

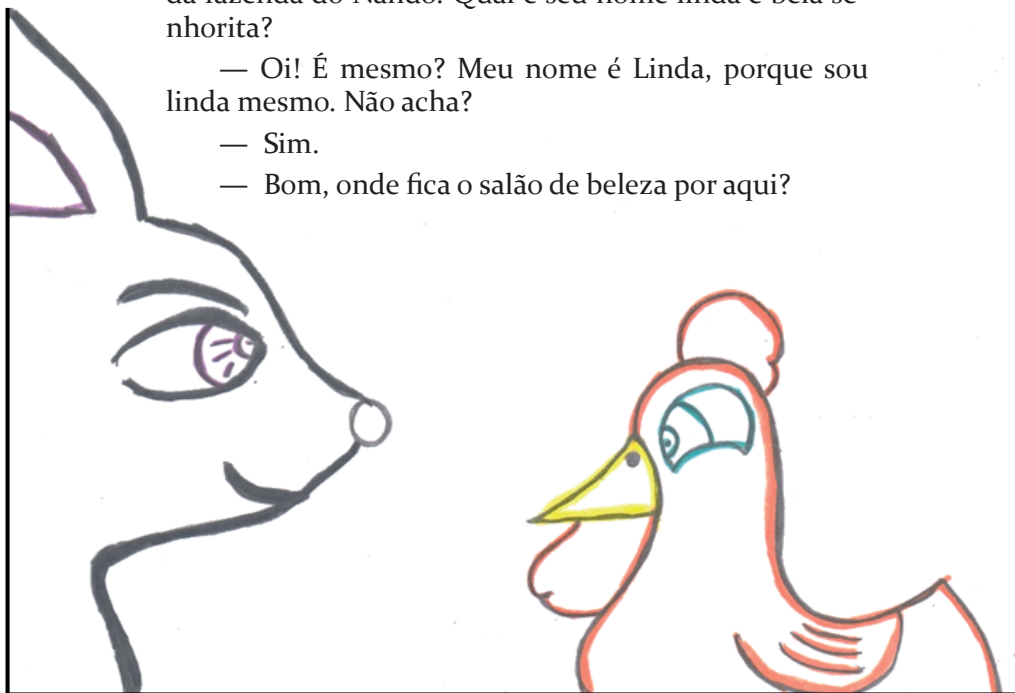
Trovão logo se apaixonou pela galinha e foi falar com ela:

— Olá! Sou Trovão, o animal mais bravo e bonito da fazenda do Nando. Qual é seu nome linda e bela senhorita?

— Oi! É mesmo? Meu nome é Linda, porque sou linda mesmo. Não acha?

— Sim.

— Bom, onde fica o salão de beleza por aqui?



— Não, bela senhorita, aqui não tem nada disso que a senhorita está procurando.

— Então o que eu estou fazendo aqui?

Trovão começou a rir dela, e estava completamente apaixonado.

De repente, Nando apareceu no quintal. Estava procurando uma galinha, a mais gorda, porque naquela noite era dia de galinha no jantar, afinal mineiro come galinhada toda semana.

Nando bateu o olho na Linda e viu que ela estava gorda e cabia direitinho dentro da panela. Correu atrás da galinha. Quando conseguiu pegá-la, Trovão viu e foi logo mordendo sua perna. Nando soltou a galinha e Trovão disse:

— Corra, Linda, vai embora. Fuja, vai logo!

Linda percebeu que Trovão gostava mesmo dela, foi amor à primeira vista.

— Não, Trovão, não vou sem você. Agora que percebi que te amo, só se você for junto!

Nando chutou Trovão e foi atrás de Linda, mais não conseguiu pegá-la.

Trovão e Linda fugiram juntinhos para outro estado, porque vida de galinha em Minas Gérias é muito arriscada.





4.

Lendas e
superstições do
imaginário frutalense



O fazendeiro

Maria Eduarda da Silva Nunes

José Melo, dono de uma fazenda chamada Cogumelo, era um homem alto, magro e do mal. Não gostava das pessoas que morava nas fazendas vizinhas. Queria acabar com elas, ele era ladrão, perdeu toda sua família, seus filhos em um acidente de ônibus. Quando foi para a cidade grande, seus pais morreram de infarto, ficou morando sozinho na fazenda, era filho único e não tinha irmãos.

Um dia, José Melo estava passeando com o seu ca-



valo branco com manchas pretas. Era véspera de natal, estava passeando a cavalo e olhando as pessoas em suas casas comemorando o natal. Ele viu muita gente, só que ele não gostava delas. Pensou e fez um plano, ia matar as pessoas envenenadas. Voltou correndo para sua casa para preparar o veneno. Adivinhe o que ele fez? Ele ia dar fim a todas as pessoas que moravam perto da fazenda dele. Ia acabar com eles, oferecendo manga com leite. Separou doze mangas ruins e uma boa, madura e docinha. Separou a boa para ele, as outras eram para os vizinhos. Pegou uma seringa, colocou leite nas mangas ruins. Saiu de sua casa, com seu cavalo Estrelinha, foi passando nas casas e entregando as mangas.

José Melo estava cansado e com fome, então ele resolveu parar debaixo do pé de goiaba, na sombra e chupar a manga que havia separado para ele, a que estava sem veneno. Assim que mordeu a fruta, começou a dar enjojo e de repente teve um infarto e morreu. Os vizinhos viram José Melo enfartando e falaram:

— Ele tentou fazer o mal para nós, só que o mal voltou sobre ele!



Quem se acha esperto tem azar na certa

Kauan Marcos Nobre de Souza

Corre, corre minha gente que lá vem má sorte.

Um pequeno gato preto, ele pode ser pequeno mas traz um azar enorme.

— Dona Beta, sai daí! Todos avisavam.

Mas a dona Beta pega o gatinho e cria até ficar grandão. Seu marido ignorante não gostava desse gato, nunca gostou. Falava que ele dava azar.

Certa manhã, o tal gato passou a miar dia e noite, sem parar. E o marido de dona Beta reclama:

— Eita, gato maldito, ficou namorando até agora e vem miar na minha cabeça. Gato sem vergonha.



E o marido torna a falar:

— Eu vou dar um fim nesse gato, Beta!

— Não, marido, não mata ele não, dizem que dá sete anos de azar.

Ele pensa e concorda. Mas querendo dar uma de esperto, falou para Beta que tinha um cérebro maior do que do gato e decide dar um chá de sumiço nele.

Colocou o gato dentro do porta-malas da Brasília, o carro da época. Meteu o pé no acelerador, chegou numa cidade vizinha e soltou o gato. Esse gato virou um farelo no mundo. O marido de dona Beta, achando que o problema estava resolvido, foi comer uns pasteizinhos para comemorar. Em seguida, ele liga para a Beta e diz:

— Eu acabei de dar um sumiço no maldito gato.

— O meu gato?

— Sim.

— Mas ele acabou de chegar aqui.

— Não acredito, gato maldito. Ele dá má sorte para nós.

Gatos tem muita sorte, eles podem cair de uma altura de trinta metros e além de não morrerem, eles caem em pé. Deve ser por isso que todos falam que eles têm sete vidas.

O marido então, volta para casa pega o gato vai para outra cidade, bem mais longe, que ele nem conhece, e joga o gato de novo. Daí a pouco liga para a esposa:

— Agora sim, acabei de soltar o maldito.

— Então não tem jeito não, marido. Meu gatinho acabou de chegar aqui de novo.

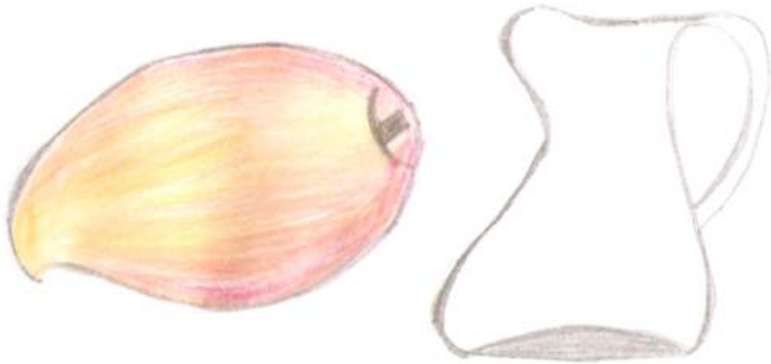
— Ah é! Então, *muié*, manda esse gato esperto vir aqui me buscar, porque agora quem está perdido sou eu.

Nunca misture manga com leite

Gabriela Ferreira Rocha de Paula

Sandra é uma menina de aproximadamente nove anos. Ela gosta muito de ir ao sítio do seu avô, o sítio se chama Rocha. Ela vai com seu avô José que tem aproximadamente sessenta e quatro anos e com sua avó Dora, também de aproximadamente sessenta e três anos. Sandra gosta muito de beber leite no curral, toda vez que seu avô José vai ao curral ela vai junto.

Um dia bem bonito Sandra, seu avô e sua avó fo-



ram para o sítio. Ao chegar no sítio, Sandra viu uma bela manga na mangueira e falou para seu avô:

- Vovô, o senhor pode apanhar aquela manga para mim?
- Claro que posso, minha neta, mas daqui a pouco vou ao curral.

— Tudo bem, vovô, posso deixar a manga para mais tarde.

Sandra, querendo muito comer a manga falou:

— Vovô, não vou aguentar esperar até mais tarde.

Sandra, desesperada, não esperou seu avô responder e deu uma bocada na manga.

Sua vó da cozinha já falou:

— Você não vai poder beber leite no curral hoje.

Sandra, triste, perguntou:

— Por que, vovó?

— Porque manga com leite é um veneno mortal.

— Que nada, vovó, isso é só história.

— Então, vai vendo, minha neta.

Seu avô disse:

— Sandra, estou indo para o curral, vamos?

Sem pensar duas vezes, Sandra pegou uma caneca na cozinha sem que sua avó visse e saiu correndo atrás de seu avô. Toda feliz, brincando, Sandra foi até o curral e tomou uma caneca cheia de leite que seu avô havia acabado de tirar da vaca.

Quando voltou para a casa onde sua avó Dora estava, Sandra já estava um pouco enjoada.

Ela falou:

— Vovô, acho que não estou muito bem.

— Eu te avisei, você não me escutou.

Sandra foi correndo para o banheiro e logo vomitando.

Sua avó foi atrás para dar auxílio.

Sandra, se sentindo melhor, disse:

— Vovó, a senhora estava certa, manga com leite não combina, nunca mais farei essa mistura.

Agora, toda vez que Sandra vê uma mangueira sabe que não pode misturar manga com leite.

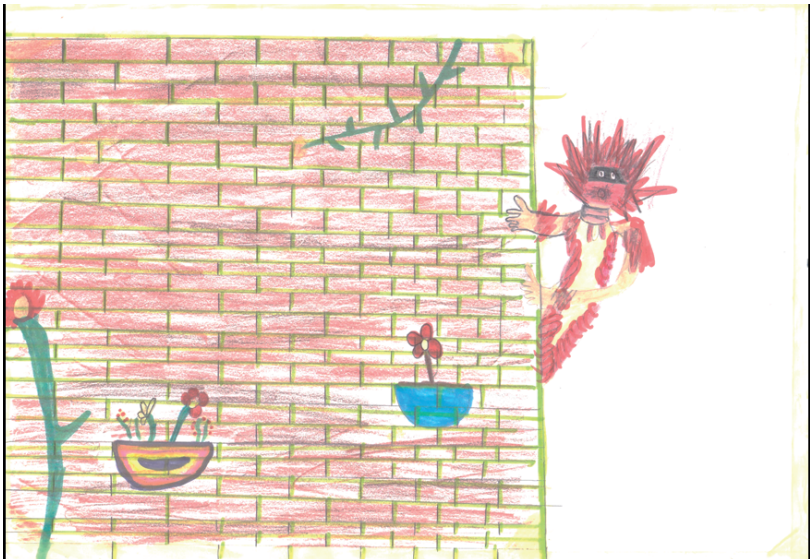
Alguém assoviou

Eduarda Assunção Silva

Era dia mensal de faxina e a casa estava toda animada. Tudo estava fora do lugar, uma bagunça geral. Até que Anny colocou tudo em ordem, distribuindo as tarefas.

À tarde, a faxina continuava, todos estavam concentrados cuidando de sua tarefa. De repente, Guto assoviou e sem ninguém perceber, surgiu uma criatura. Todos entretidos nem notaram. A criatura passeava para lá e para cá. Anny até percebeu a presença de um vulto, achou estranho. Teve a sensação de estar sendo seguida, mas não deu bola para aquilo devido à correria.

A criatura tinha cabelos arrepiados e em tom aver-



melhados. Dava medo, mas até que alguém poderia achá-la simpática de se ver. Ao final do corredor, deu de cara com Guto, e saíram apavorados cada um para um lado, causando uma confusão danada na faxina.

Anny, que não entendeu a gritaria, foi até o corredor para ver o que estava acontecendo. Quando avistou de longe no quintal, umas penas vermelhas. Foi quando viu Caipora pela primeira vez e tentou se aproximar, perguntando como foi que ela apareceu ali e quem era ela.

Caipora assustada disse:

— Alguém assoviou e Caipora chegou!

Anny, cheia de dúvidas, queria saber mais, e então Caipora contou que vive na mata, mas não é bicho e nem gente. Que tem histórias na ponta da língua, sua vida é de rima e sua alegria faz a festa.

Guto, ainda de lado, ouvia atento as histórias lá da mata. Todos estavam felizes com a presença daquela criatura. Até que Caipora descuidou da hora e teve que ir embora correndo.

Despediu-se de todos e disse:

— Bungo! Bungo! Vou voltar para o meu mundo!

Anny ficou olhando e sorriu dizendo:

— Bungo! Bungo! Vamos voltar para a faxina.

E todos sorriram.



Maldito gato preto

Ana Laura Ferreira Ry

Ana Paula era uma criança doida por aventuras e viagens de imaginação. Além disso, ela era uma menina cheia de perguntas e várias dúvidas. Ela queria saber como somos por dentro, do que somos feitos, por que o cachorro morde, por que mordida de cobra mata, por que o vidro embaça, como seria o mundo de cabeça para baixo. Sua cabecinha não parava nunca.

Numa péssima tarde de azar, Ana Paula perguntou para sua mãe por que ela não podia ter um gato, mas tinha que ser pretinho da silva.



Sua mamãe sempre dizia a mesma coisa:

— Filha, gato preto vive apenas sete dias e em sete dias você já vai ter se apaixonado por ele. Depois você vai chorar e sentir falta do bichano.

Ana Paula ficava chateada e ainda resmungava:

— Maldição! Maldição!

Seu pai também sempre dizia:

— Gato preto é uma praga para nós, já pensou se for fêmea, vai ter trezentos filhotes de gato preto e ser for macho, pior ainda. Se for safado de doer e se nem parar em casa? Isso é uma praga!

Sua irmã só dizia:

— Não quero gato dentro de casa, como eu sei que você morre de preguiça, e vai fazer eu catar o cocô e limpar o xixi, credo, não quero de jeito nenhum.

Ana Paula não se segurou e logo disse:

— Por que vocês não gostam do gato, só porque ele é preto, se fosse branco vocês me davam? Não sei se é racismo, mas é verdade.

Quando Ana Paula viu que sua família não iria dar o gatinho preto que tanto sonhava, ela logo decidiu pedir um outro animalzinho, um pintinho pretinho, e todos disseram ao mesmo tempo!

— Maldita menina.

Na verdade, Ana Paula ganhou foi um pintinho, só que branquinho.

Onde Ana Paula ia, o pintinho ia atrás. Ela ia tomar banho e ele ia também. Mas no mesmo dia em que ganhou o pintinho, aconteceu uma coisa terrível. Ana Paula foi tomar banho e não viu o pintinho entrar no banheiro, ele caiu na privada e morreu afogado.

Então ela disse para seus pais:

— Maldito pintinho branquinho.

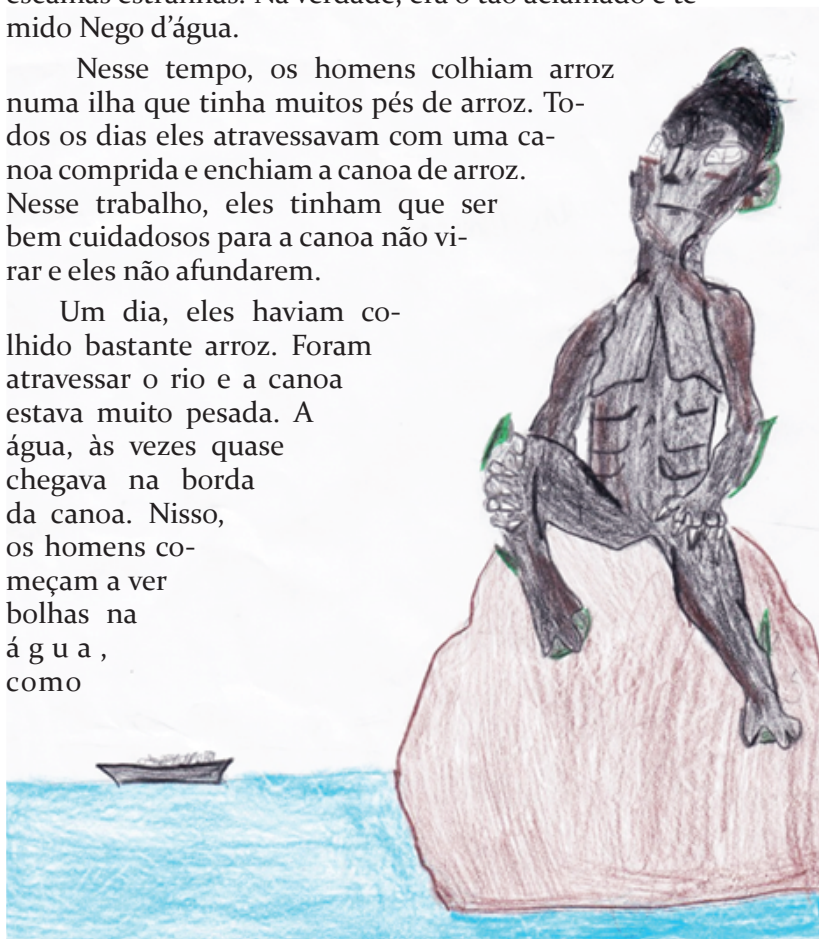
Nego d'água

Kauan Marcos Nobre de Souza

Muito tempo atrás, os pescadores falavam que viam um homem nadando no meio dos rios. Não era um homem comum, era meio uma mistura de bicho com umas escamas estranhas. Na verdade, era o tão aclamado e temido Nego d'água.

Nesse tempo, os homens colhiam arroz numa ilha que tinha muitos pés de arroz. Todos os dias eles atravessavam com uma canoa comprida e enchiam a canoa de arroz. Nesse trabalho, eles tinham que ser bem cuidadosos para a canoa não virar e eles não afundarem.

Um dia, eles haviam colhido bastante arroz. Foram atravessar o rio e a canoa estava muito pesada. A água, às vezes quase chegava na borda da canoa. Nisso, os homens começaram a ver bolhas na água, como



se fossem rastros. Passados alguns minutos, no meio do rio, surge uma mão que pega na gola da camiseta de um dos homens e puxa-o para o fundo do rio. Todo mundo olha atentamente e outro é puxado para fora da canoa. Todos entram em desespero, a mão se aproxima do lado da canoa e a vira com uma força impressionante. Um dos homens consegue boiar. Em seguida a criatura se aproxima e pega outro homem que é puxado para o fundo do rio.

Dois homens foram mortos, os outros três escaparam por pouco. Um deles se salvou porque jogou uma garrafa de uísque perto dos companheiros. A criatura pegou a garrafa e deixou os outros três viverem.

Diz a lenda que se jogar alguma bebida de álcool, o Nego d'água deixa a pessoa viver, ele meio que se entretinha bebendo.

Esses homens tiveram um trauma enorme. Um deles contou essa história para seus companheiros e eles começaram a trabalhar naquele rio com um medo enorme.

Não foram só esses homens que viram o Nego d'água, muitos outros já viram também. Por isso, não coloque a mão de fora de qualquer embarcação que você pode ser puxado e morto.

Esse é o conto do temido e conhecido Nego d'água.



O Bicho

Ana Laura Ferreira Ry

Numa floresta no meio do nada, morava um monte de animais: lobos, cobras, aves e etc. Nessa floresta todos tinham medo de um tal Bicho. Ninguém nunca tinha visto esse Bicho e, na verdade, ninguém queria ver. Diziam que ele era enorme, todo escuro, dentes super afiados, mãos imensas e fortes. Era mesmo assustador e só aparecia em noites de lua cheia.

Um dia, era noite de lua cheia, todos os animais da floresta estavam com medo do Bicho aparecer. Até que dona jararaca Caca disse:



— Esperem aí, toda noite de lua cheia ficamos com medo do Bicho e ele nunca aparece. Será que ele existe mesmo?

Foi aí que todos começaram a acreditar que talvez ele não existisse.

O ganso e o pavão sempre aprontavam com todos. E dessa vez eles foram longe demais, brincaram com o medo de todos os animais da floresta.

O que o ganso e o pavão não esperavam é que o tal Bicho existia de verdade. Como todos os animais tocaram eles de lá, no meio do caminho eles encontraram o Bicho. Eles correram mais rápido que podiam, mas não deu.

O Bicho escravizou o ganso e o pavão e ensinou a eles a nunca mais mentir.



No morro ninguém passa

Kauan Marcos Nobre de Souza

Em mil novecentos e bolinha, na fazenda São Matheus, no município de Frutal-MG, existia um morro chamado de Morro do Chapéu. Dizem que lá a noite, depois da meia noite, se via uma luz. Em cima do morro tinha um cruzeiro com um lindo chapéu de couro de vaca. Então a luz ficava bem lá em cima. Dizem que essa luz seguia as pessoas que passassem por ali e isso virou boato. Ninguém queria passar pelo Morro do Chapéu.

Certa noite, o avô de Kauê, era ainda novinho, tinha apenas vinte e três anos na época, e dois amigos, o Fulano e o Sicrano foram embora de um boteco de beira de estrada. Já era mais de duas horas da manhã e eles tinham um problema, tinham que passar pelo Morro do Chapéu.

Os três começam a falar:

— Eu é que não passo. Lá tem uma luz dos infernos.

O Fulano mineiro responde:

— Que luz o quê, aquilo é vagalume.

Daí eles começam a discutir e o avô de Kauê diz:

— Que nada, não existe *desses trem*, não. Eu vou mesmo assim.

O Fulano e o Sicrano pegaram outro caminho, quase dois quilômetros de distância, mas o avô de Kauê foi pelo Morro do Chapéu.

Ele estava montado num burrinho e não demorou

muito avistou a luz. Nisso, o chapéu dele não parava na cabeça, o cabelo arrepiado. Nisso ele olhava de lá debaixo e via por um ângulo que era como se a luz seguisse ele o tempo todo.

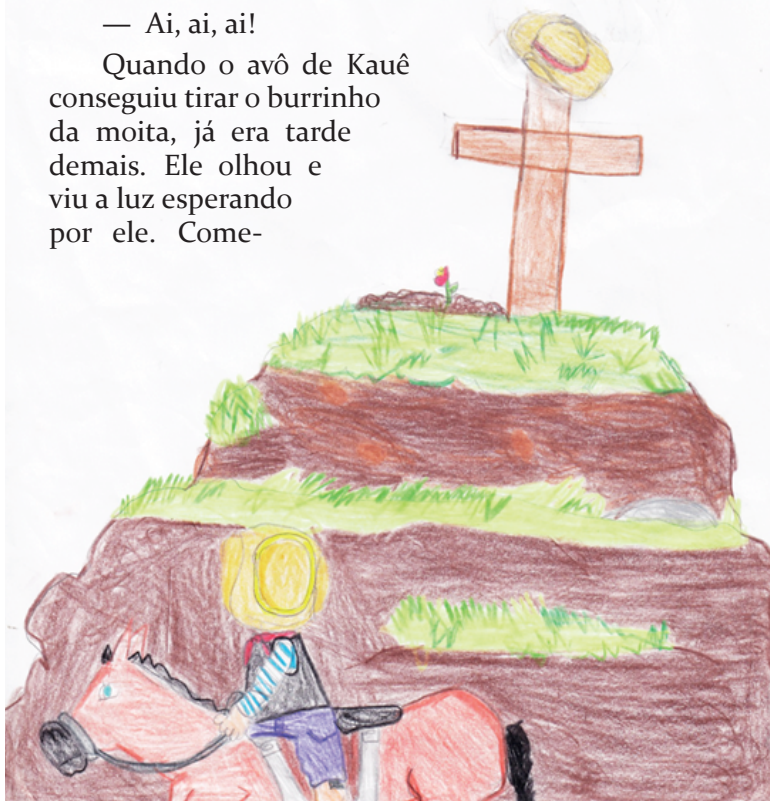
Quando ele virou e viu a luz se aproximando, começou a chamar por um milhão de santos:

— Santo Antônio, me ajuda! São José de Elencar, me salva!

Ele acelera o passo, mas o burrinho não queria andar, estava cismado com uma moita. E a luz lá vinha. Ele puxava tanto a corda de medo que parecia que ia matar o burrinho. E o burrinho cismado com a moita e a luz lá vinha.

— Ai, ai, ai!

Quando o avô de Kauê conseguiu tirar o burrinho da moita, já era tarde demais. Ele olhou e viu a luz esperando por ele. Come-



çou a tremer, tremia mais do que liquidificador. Nisso ele saca uma pistola, ele tremia tanto que deu um tiro no chão.

— Toou!

— Filho de uma égua!

E ele tenta atirar, mas a bala não saía. Ele entrou em pânico total. Era tanto desespero e nervosismo que ele deita e vai tirar uma soneca. Tradução, ele desmaia. Ele só acordou no outro dia em cima do Morro e não acordou normalmente, acordou com o cruzeiro bem na cara.

Depois daquela noite inesquecível, ele só passa a quilômetros de lá.



Conto de origem do Morro do Chapéu

Kauan Marcos Nobre de Souza

Muito tempo atrás, na fazenda São Mateus, município de Frutal em Minas Gerais, existiam muitos boiadeiros e eles passavam num corredor estreito onde tinha um morro. Todos os dias os boiadeiros iam a cavalo buscar a boiada e para não pegar o maior caminho, eles atalhavam pelo morro, conhecido como Morro do Chapéu.

Um dia, um boiadeiro estava passando muito mal. Ele acabou se separando da boiada e dos seus companheiros. E ele passando mal mesmo. Nisso, ele desceu do cavalo e subiu se arrastando no chão do morro e gritando de dor.

Os outros boiadeiros já tinham ido embora com a boiada. Ele começou a gritar pedindo e chamando ajuda, só que ninguém ouviu.



Fonte: arquivo pessoal.

Era tarde demais, ele morreu em cima do morro, de infarto.

Só depois de algumas horas os boiadeiros começaram a ficar preocupados e foram procurar por ele. Depois de meia hora, eles acharam o cadáver em silêncio. Eles chamaram os familiares e enterraram ele lá mesmo, não levaram para um velório. E depois de uma hora de orações, pela alma daquele boiadeiro, eles colocaram um cruzeiro em cima do morro. E em cima do cruzeiro, o seu chapéu de couro de vaca.

E de longe, até hoje, todos podem avistar o cruzeiro com o chapéu em cima. Por isso, o morro ganhou esse nome, Morro do chapéu.¹



¹ Conto tradicional – Contado pelo avô de Kauan, o senhor Alberto Pedro de Souza.





Apêndice da Organizadora



A Escola Municipal Frei Teodósio

A Escola Municipal Frei Teodósio, ou simplesmente “Frei” como é carinhosamente conhecida, é uma das 19 instituições públicas de ensino do município de Frutal, estado de Minas Gerais. Fundada em 5 de outubro de 1960, a escola oferece Educação Infantil para crianças de cinco anos e Ensino Fundamental, organizado em ciclo para os cinco anos iniciais. Atende no ano atual de 2018 a 556 alunos e seu quadro funcional é composto por 44 funcionários.

É uma escola de destaque no cenário educacional de



Fonte: arquivo pessoal

nossa cidade. Ela tem três ambientes prediletos das crianças, a biblioteca, a quadra poliesportiva e o quiosque. A biblioteca é grande amiga do projeto pedagógico da escola. É vista como um espaço interativo de cultura, convivência, conhecimento e literatura. Já a quadra coberta é um excelente espaço para realização

de atividades recreativas, jogos, gincanas e tantas outras festividades tipicamente mineiras. O quiosque é um ambiente muito especial por permitir que os alunos vivenciem momentos de lazer e entretenimento dentro do contexto educacional. Nele, as crianças fazem leituras, jogam xadrez, lancham, ou simplesmente curtem uma boa conversa, aproveitando a beleza da natureza que o cerca. Realmente são três espaços que agradam muito a todos.

A Missão da Escola é centrar sua meta na formação integral do aluno, colaborando na construção do conhecimento que promova a criação e a reflexão, preservando e repassando costumes, valorizando a criatividade, o regionalismo, a noção de equipe, o amor a Deus e à família.

Escolhi a escola “Frei” para desenvolver minha pesquisa de campo porque além de fazer parte da minha história de vida, como profissional da educação, também faz parte da história de vida da minha família. Minha irmã Adriane Machado de Paula é professora nessa escola há 14 anos e meu sobrinho, Heitor de Paula Bernardes, viveu nela os seis melhores anos de sua vida escolar.

Agradeço a todos da escola, em especial à diretora Ghislaine Maria Nunes Faria, a coordenadora pedagógica Neide Maria de Souza, e as professoras do 5º ano, pela acolhida e contribuição para a realização deste trabalho. Gostaria de agradecer também aos pais e às crianças pela oportunidade de compartilhar suas histórias de vida.

Por conhecer tão de perto a realidade dessa comunidade escolar, tive a certeza de que ela seria a melhor opção para a realização do meu sonho acadêmico, fazer o doutorado.



A cidade de Frutal

Frutal é um município brasileiro do interior do estado de Minas Gerais, localizado na microrregião do Triângulo Mineiro. A cidade completou 131 anos de história, no dia 04 de outubro do atual ano de 2018. É uma cidade em pleno desenvolvimento e atualmente conta com uma população de aproximadamente 60.000 habitantes.

O núcleo inicial da cidade de Frutal teve origem com a chegada à região, por volta de 1835, do senhor Antônio de Paula e Silva, que se alojou com a família e seus escravos. Ele edificou uma capela dedicada a Nossa Senhora do Carmo, em torno da qual formou-se um povoado, que se tornou passagem indispensável para os que transitavam de São Paulo para Goiás e Mato Grosso.

Segundo a tradição oral, a origem do nome do município está ligado à imensa quantidade, nas margens dos ribeirões, de um fruto similar à jabuticaba e que era conhecida pelos moradores da época como “fruta”. Dessa forma, a cidade que cresceu naquelas proximidades passou a ser conhecida primeiramente como Patrimônio das Frutas e depois como Carmo do Fructal. Em 04 de outubro de 1887, Carmo do Fructal foi emancipada do município de Uberaba e elevada à categoria de cidade, com o nome de Frutal.

Em seus primórdios, o povoamento da região teve como móvel principal a agropecuária para abastecimento de bandeiras, viajantes e localidades de exploração



aurífera. Atualmente, a cidade se destaca na produção de abacaxi, sendo a terceira maior produtora do país. É grande produtora também de cana e grãos, tendo ainda a pecuária de corte como sua principal atividade econômica. A hidrografia da cidade conta com o Rio Grande e sua Bacia Hidrográfica.

O município é considerado um dos polos em educação do estado, pois conta com o campus da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Atualmente, o campus oferece sete cursos, Administração, Comunicação Social, Direito, Geografia, Sistemas de Informação, Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Produção Sucoalcooleira.

A comida mineira é pura tradição e o frutalense, como bom mineiro que é, preserva suas receitas mágicas, passadas de geração em geração. É na cozinha que a vida frutalense e mineira se transmite e se revela nas suas mais variadas influências: africanas, portuguesas e indígenas.

Quando um frutalense vai receber os amigos em sua casa, prepara uma clássica e tradicional mesa de café mineira. Iguarias como o bolo de fubá, o pão de queijo, a broinha de fubá, o queijo com goiabada, conhecido também como Romeu e Julieta, todas tem lugar garantido. Temos ainda, o biscoito de polvilho e o queijo minas – reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Essas delícias são indispensáveis para a mesa frutalense, pois rende momentos bem agradáveis ao receber os amigos para uma boa prosa.

As reuniões familiares em Frutal são verdadeiros banquetes. Receitas de preferência preparadas no fogão a lenha e temperadas com muito afeto. Eis a essência da cozinha mineira, que inclui frango com quiabo e angu, costelinha de porco, torresmo, quibebe, tutu, leitoa assada, feijoada combinada com couve e laranja fatiada, feijão tropeiro e a tradicional galinhada. Enfim, são várias as especialidades da culinária frutalense e mineira.

Frutal ganha o coração dos visitantes com suas sobremesas especialíssimas, cultivada por gerações. Muitos dos tradicionais doces artesanais mineiros começaram a ser vendidos para melhorar a renda das famílias. A dedicação dos produtores e a qualidade dos ingredientes, porém, logo consagrou-os como típicos das cidades. Alguns doces são adorados por quem vive aqui, como o doce de leite, a goiabada, o pé de moleque, o doce de abóbora com coco, a canjicada, o manjar com ameixa e o pingo de leite, sem falar das compotas e dos diversos doces e tortas de abacaxi.

Conhecer a culinária frutalense é entender um pouco da nossa cultura, nossas tradições e nossa história.

Esta é minha terra natal, e posso dizer que é uma cidade muito gostosa para se viver, onde pessoas são muito trabalhadoras e com um carisma contagiante, são receptivas com aqueles que buscam a beleza e a tranquilidade de uma cidade bem típica do interior das Minas Gerais.



Numa experiência totalmente inédita, cinco autores mirins retratam sua cidade, relatando fatos, descrevendo personagens e ressaltando os valores com os quais convivem.

Os leitores irão se encantar com as personagens folclóricas e inesquecíveis de Frutal, como Maria Coberta, Batuque, Nené das Chaves, Correntão e Fumaça. Trinta e três contos reunidos dão mostras de como é forte a cultura popular erguida ao redor de um ribeirão cercado por uma enorme quantidade de pés de jabuticabas.

Projeto de pesquisa acadêmica desenvolvido pela professora e pesquisadora Angela Machado de Paula atinge seu apogeu com a publicação trazendo a lume o resultado da tese defendida e dos valores enraizados de nossa terra.

Esta obra é uma tentativa bem sucedida de resgatar e perpetuar as tradições populares via literatura infantil.

Entregamos a você, caro(a) leitor(a),
Contos Populares Frutalenses.

